UNIVERSITE DE NANTES
ECOLE DOCTORALE :
Cognition, Education, Interactions

Doctorat en Sciences de l'Education

Cécile NICOLAS

LE RAPPORT A L'APPRENTISSAGE D'ADULTES EN FORMATION

Une étude réalisée à partir de la mise en récit d'expériences d'apprentissage de seize personnes en formation d'animateur gestionnaire d'équipements.

Thèse dirigée par Martine LANI-BAYLE

Soutenue le : 20 septembre 2010

Jury :

Mme Hélène BEZILLE, Professeur, Université de Paris XII,
M. Jean-Pierre BOUTINET, Professeur émérite, Université Catholique de l'Ouest à Angers (UCO),
M. Jacques RHEAUME, PH D Sociologie, Professeur associé, Université du Québec à Montréal (UQAM),
M. Jean-Yves ROBIN, Professeur, UCO à Angers.

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier, ici, tout ceux qui ont contribué à la réalisation de cette thèse. Mes plus vifs remerciements vont tout d'abord, aux personnes qui ont accepté de participer au module de récit d'expériences qu'il m'a été donné de tenir au sein du programme de formation DEFA d'un organisme d'éducation populaire.

Je souhaite également remercier très sincèrement mes collègues formateurs pour leur collaboration et, parfois, quand le temps le permettait, pour leurs échanges sur les problèmes connexes ou reliés à l'expérience d'apprentissage des adultes, au contact d'un programme de formation.

Je tiens aussi fortement et très particulièrement, à adresser mes remerciements à ma directrice de thèse, le Professeur Martine Lani-Bayle, pour ces apports sur la complexité de la clinique et/ou la clinique de la complexité, clinexe ou complic suivant le cas, ainsi que pour le rôle crucial qu'elle continue à jouer pour soutenir une clinique de l'éducation au sein de l'Université de Nantes. Merci encore pour son accompagnement tout au long de ce travail de recherche.

Merci à Marie-Anne Mallet pour avoir su trouver, à certains moments de «panne», les bons mots, le klaxon pour m'encourager. Merci aussi à tous les membres du groupe de recherche TRANSFORM' qui, par leur qualité d'écoute et leurs intérêts m'ont soutenue depuis plusieurs années, et un remerciement particulier à François qui grâce à son esprit de synthèse a su souvent éclairer des chemins qui me semblaient encore touffus.

Pour leurs constants encouragements, merci aussi à ceux qui, parmi les amis et la famille, ont accepté de beaucoup moins partager de moments avec moi pendant toute cette période de production écrite, tout en me gardant près d'eux dans leurs cœurs.

Ma reconnaissance va aussi à Praline pour avoir si bien su m'éviter de m'ankyloser en me sollicitant régulièrement pour lui ouvrir la porte, durant les longs moments de la rédaction de la thèse à Pornichet.

Enfin, pour m'avoir toujours accompagnée et soutenue, de très très loin, comme tout à coté, dans les nombreux moments de doutes et de découragement et de manque d'inspiration, une besace emplie de MERCI pour Marie-Josée. Elle a su aussi, par l'intérêt qu'elle à porté à l'apprentissage et à mon travail, donner une dimension réaliste à cette thèse.

SOMMAIRE

Remerciements.....p.1
Prologue.....p. 2

Introduction.....p.7

PARTIE 1 - Les appuis Théoriques et Méthodologiques, des théories sur l'apprentissage au rapport à l'apprentissage p.18

Chapitre 1 - Nos appuis théoriques p.19
I - 1 Le processus de problématisation.....p.20
I - 2 Pour éclairer la notion de « rapport à l'apprentissage ».....p.21
I - 3 Le « rapport à l'apprentissage », une notion protéiforme.....p.39

Chapitre 2 – Méthodologie à l'œuvre.....p.67
II - 1 La méthodologie proposée dans le cadre de cette recherche.....p.67

PARTIE 2 - L'Analyse.....p.104

Chapitre 3 Les mouvements dialogiques repérés à travers les récits d'expériences oraux et/ou écrits.....p.105

III – 1 Les premiers repérages des expériences d'apprentissage, à travers les récits transmis par les stagiaires.....p.106
III – 2 Expérience d'apprentissage et rapport au temps.....p.111
III – 3 Expérience d'apprentissage et rapport à l'environnement.....p.123
III – 4 Expérience d'apprentissage et rapport au réel.....p.126
III – 5 Expérience d'apprentissage, rapport à soi et rapport à l'autre p.140

Chapitre 4 Un ensemble d'interactions pour un système vivant en développement.....p.158

IV – 1 le schéma du soi émergent dans les interactions de la personne avec les éléments de son environnement.....p.159
IV – 2 L'oscillation du soi à travers les expériences d'apprentissage présentées (du soi faible au de soi renforcé)..... p.162
IV – 3 Processus de personnalisation et/ou de construction identitaire ?.....p.165
IV - 4 Une histoire de l'émergence de soi à travers les entretiens réflexifs.....p.168
IV - 5 Une définition de l'expérience d'apprentissage à l'appui des propos recueillis.....p.176

Chapitre 5 - Proposition théorique à propos de l'aire intermédiaire d'expérience.....p.186

V – 1 Est-il possible de qualifier le rapport à l'apprentissage ?.....p.187

Chapitre 6 - Un processus d'accompagnement au récit

d'expériences d'apprentissage : enjeux et limites……p.203

VI - 1 Schéma d'un rapport dynamique à l'apprentissage par un sujet en situation……p.206
VI - 2 En vue de la formalisation d'une démarche d'accompagnement de l'adulte en formation, vers l'entrée dans l'aire intermédiaire d'expériences……p.209
VI - 3 Pour une formalisation de la notion d'ouverture à l'expérience d'apprentissage, à l'appui de lectures revisitées……p.218
VI - 4 Retours sur ma posture de chercheuse……p.237
VI – 5 Pour une objectivation de ma subjectivité de chercheure……..p.240
VI - 6 Pour une modélisation d'un processus d'accompagnement au récit d'expériences d'apprentissage……p.240

Conclusion……p.261

Références bibliographiques.....p.266

Table des matières.....p.272

Glossaire……p.280

Les Annexes (Volume annexe à la suite)…….....de la p284 à 460

PROLOGUE

« Au collège, on m'a mise dans un groupe de germanistes. Seconde catastrophe : demande de redoublement dès le 1er trimestre – seconde seconde : pas mieux : 2nd échec : début de la perte de confiance en moi. [Adulte] *c'est l'épanouissement total, j'ai envie d'apprendre plein de choses, soif de…C'est la période où je me sens le mieux depuis la seconde ».* Voilà ce que dit Nathalie qui, à l'âge de 26, ans entame une formation DEFA[1] d'animateur gestionnaire d'équipements après avoir passé avec succès les sélections d'entrée.

Comment comprendre chez l'adulte, le « rapport » qu'il entretient avec l'apprentissage ? *Le Rapport à l'apprentissage d'adultes en formation* entend justement apporter quelques éléments de réponses sur l'articulation de cette relation, dans le parcours d'une personne. Les réflexions que l'on va lire dans cette thèse de doctorat, à propos des expériences d'apprentissage chez l'adulte, ne se sont pas construites indépendamment de leur contexte.

Dire que cette analyse est contextualisée, pour ne pas dire biotextualisée, c'est souligner qu'elle prend place et s'accomplit dans une société donnée, à une époque donnée. La chercheure que je suis ne peut donc évacuer complètement ces conditions de production, ni oublier qu'elle a participé aux relations sociales étudiées, ni, encore, omettre l'inscription de la thématique et des choix théoriques de la recherche dans sa propre histoire personnelle. Cependant, bien sûr, la distanciation est requise et elle se conquiert notamment par un travail de réflexivité. Concrètement, celui-ci consiste à faire apparaître un peu de mes ancrages disciplinaires, afin de me donner les moyens de débusquer ce qui était déjà préconstruit dans mon regard.

Je suis née au début des années soixante, dans une famille d'artisans boulangers du côté de mon père et de cultivateurs, éleveurs, tailleurs de pierre, du côté de ma mère. Je suis l'aînée de deux enfants. Mon père était comptable et ma mère, après avoir occupé plusieurs emplois, est devenue responsable d'agence dans une banque. En fait, celle-ci m'a toujours dit qu'elle aurait souhaité devenir infirmière et travailler dans des programmes humanitaires à l'étranger, plus précisément en Afrique. L'école et les études, qu'elle a regretté de ne pas avoir

[1] Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animation délivré par le ministère de l'éduction, de la jeunesse et des sports. (Un glossaire des sigles est proposé à la fin du document)

pu poursuivre autant qu'elle l'aurait souhaité, ont toujours revêtu pour elle une importance particulière. A cette époque, pour une femme, en France, faire des études était un gage de possible autonomie. Autonomie vis-à-vis de la famille, autonomie vis-à-vis du mari et aussi, possibilité de pouvoir choisir un métier plaisant. Elle m'a donc encouragée à faire des études longues.

J'ai toujours aimé apprendre, du moins devrais-je plutôt dire que j'ai toujours aimé découvrir. Cependant, pour le plus grand regret de mes parents, ce n'est pas l'école qui a répondu le mieux à mes désirs de découvertes. La première expérience d'apprentissage dont je me souvienne, c'est quand je suis parvenue à lacer seule mes lacets de chaussures. Je m'en rappelle comme d'une expérience extraordinaire. Soudain, je pris conscience que je grandissais. J'en fus si heureuse que je me revoie me précipitant auprès de ma grand-mère maternelle pour lui annoncer cette nouvelle.

Je me souviens également de moments que je passais auprès de mon grand père, du coté maternel, à l'accompagner dans ses tâches quotidiennes du travail de l'exploitation de la terre et de l'entretien de la maisonnée. Il m'a appris à cultiver la terre, à planter des légumes, à couper l'herbe avec des outils très tranchants et de ce fait dangereux comme les faux et faucilles. Il me montrait comment les utiliser, me donnant les outils, se plaçant derrière moi et me tenant les bras afin que je ne puisse me blesser. J'observais également beaucoup. Avec lui, j'ai aussi appris à confectionner, avec des bouteilles de verre comme outils de moulage, des rigoles en ciment servant à évacuer l'eau.

Il vivait très proche de la nature et la connaissant parfaitement, il m'apprenait à repérer les nids des oiseaux dans les arbres. Je m'en souviens comme de grands moments de bonheur.

Dans ma famille paternelle, ma tante, qui vivait chez mon arrière grand-mère avec ma grand-mère, enseignait le catéchisme aux enfants de la commune qui souhaitaient faire leur communion solennelle. Elle m'autorisait à y assister. Je découvris ainsi les livres, la lecture et les histoires contenues dans ces objets de papier.

Lorsqu'aujourd'hui je pense à l'école, immédiatement me viennent à l'esprit des images, toujours les mêmes, fugaces, mais bien présentes, de moments de jeu et de découverte en classes maternelles. Je suis en retrait, j'écoute, je m'applique pour réaliser les tâches demandées et j'aime cela. Les plaisirs de l'école vont néanmoins progressivement laisser une place importante à l'ennui, la contrainte des devoirs à rendre et du travail qui doit toujours être bien fait.

Il me reste de ma scolarité le sentiment de ne jamais en faire assez. Je finirai par intégrer cela au point de devenir, au collège, celle qui « peut mieux faire », « a des capacités, mais ne les exploite pas », « passe encore sous la porte » (en classe supérieure). Lorsqu'à la maison arrivaient mes bulletins de notes, mon père et ma mère me disaient que les résultats n'étaient pas bons, qu'ils étaient même parfois désastreux et que je n'en faisais pas assez. Le problème, si je puis le dire ainsi, c'est que mes préoccupations me menaient ailleurs. Je ne me rappelle plus vraiment où, mais ce n'était pas vers les tâches scolaires.

Je me souviens que mes parents avaient une vision très figée de l'école, de ses normes, de ses rites. A cette époque l'éducation permanente, autrement nommée formation continue, n'était pas encore aussi développée qu'aujourd'hui. Mes parents pensaient donc, et répétaient très souvent, qu'il fallait travailler à l'école pour réussir dans la vie et qu'ensuite, sorti du système scolaire, il convenait d'entrer dans la vie active et dans le monde du travail avec « un certain bagage ». Le temps des apprentissages devant alors céder la place à celui de la production (de l'adulte). Pour rappel, nous sommes au terme de ces années d'opulence économique nommées : « les 30 glorieuses ».

Au collège, j'étudie moyennement, mais j'aime beaucoup lire. Vers l'âge de 11/12 ans, je me sens plus intéressée par la vie, par ma vie en l'occurrence, que par l'école et ma scolarité. Je redouble la classe de 5ème. Je ne pouvais pas continuer à m'en sortir en mettant « un coup de collier » uniquement au troisième trimestre. J'ai vécu cette expérience comme un échec et quitter mes camarades de classe m'a beaucoup coûté. J'ai alors décidé de prendre les études « à la légère » et de ne plus m'investir à l'école.

Je passe par une crise existentielle majeure. Je me renferme et, contre l'avis de mes parents évidemment, je décide de quitter le cursus scolaire vers 17 ans. Je quitte également le domicile familial, ce qui m'amène à vivre dans une forme de pauvreté, d'originalité et aussi de grande liberté.

Commença alors pour moi une nouvelle forme d'apprentissage, proche du quotidien, inscrit dans la vie, parfois même dans la survie et fait de débrouillardises et de relations humaines. L'apprentissage de la vie diront certains, l'apprentissage par la vie pourrais-je ajouter.

Je mis donc assez tôt une distance entre l'école et moi, mais certainement pas avec l'apprentissage, ni avec le goût d'apprendre qui ne m'a, jusqu'à aujourd'hui, jamais quittée. J'ai vite perçu la nécessité d'apprendre pour affronter les difficultés de la vie et faire en sorte qu'elle continue.

Quelques années plus tard, ce sera la rencontre avec les métiers de l'animation socio-culturelle, puis la reprise de formation (vers 20 ans) qui finalement n'a pas cessé, depuis le brevet d'animateur (BAFA)[2]. Les apprentissages formels et informels se complètent alors, en alternance de formations théoriques et d'expériences de terrain.

Aujourd'hui, j'apprécie mon métier d'ingénieure de recherche en formation pour adultes, notamment pour les rencontres qu'il permet, de même que celles faites dans le cadre de cette recherche, ainsi que dans le groupe TRANSFORM'[3]. Ce portrait illustre je crois quelques rapprochements avec les sujets de notre étude. La posture de ma directrice de thèse, ainsi que celles de mes collègues à TRANSFORM', m'ont confortée dans mon choix de travailler dans l'accompagnement, choix que la destinée a un peu décidé pour moi, finalement. Orientation dans laquelle je me retrouve, cependant complètement.

Je me plais à penser que, depuis 1995 (date de l'obtention de mon premier diplôme professionnel dans le champ de l'animation), mon travail et mes formations sont étroitement liés à mon histoire, celle d'une femme qui a développé, au fil des années, la conviction qu'il n'y a ni lieux, ni périodes privilégiés pour apprendre. Ou plutôt, qu'il y a pléthore de lieux et de temps (dé)favorables à l'apprentissage.

L'intérêt porté dans cette thèse de doctorat aux adultes en formation, et aux rapports qu'ils peuvent entretenir avec l'apprentissage, n'est donc pas sans lien avec un itinéraire de recherche qui m'a vue, en maîtrise[4], étudier la question de l'apprentissage chez des personnes bénéficiaires de minima sociaux en situation d'exclusion, en DEA[5], m'intéresser aux savoirs développés par la pratique au cours de l'expérience professionnelle de formateurs et, en doctorat, en poursuivre les approfondissements.

En ayant la volonté de maintenir en éveil ma curiosité et me donner quelque chance de me laisser surprendre, j'ai souhaité partir à la rencontre d'hommes et de femmes qui se sont engagés, à l'âge adulte, dans un programme de formation aux fonctions de directeur/animateur d'équipements socio-culturels. J'ai cherché à comprendre leurs rapports à l'apprentissage. Après deux, cinq, dix, quinze ans sur le marché du travail, qui sont ces personnes et que viennent-elles chercher dans une formation ? A quelles conditions le processus d'apprentissage et les expériences faites en son nom sont-elles rendues possible ? En ce qui me concerne, je ne m'épanouis vraiment que lorsque je parviens à donner du sens à mes

[2] Brevet d'Aptitudes aux fonctions d'animateur

[3] Transdisciplinarité et formation, Université de Nantes, Sciences de l'éducation

[4] Qui équivaut désormais au Master1

[5] Diplôme d'Etude Approfondies, qui correspond aujourd'hui au Master 2 recherche

expériences d'apprentissage. N'est-ce pas le cas de tout un chacun, même si cela ne va pas de soi !?

Cette thèse de doctorat vise précisément à montrer (ou pas) si le sens que le sujet donne à ses expériences, lui apparaît ou non, spontanément. Celui-ci devrait être fortement soutenu par un retour critique, dans le sens d'y percevoir les atouts et les aspects plus difficiles, sur l'éducation qu'il a reçue, sur la vie qu'il a vécue, et l'émergence du sens appelle à la promotion de l'accompagnement de l'expérience d'apprentissage dans les formations pour adultes. Les accompagnateurs, quant à eux, devraient me semble t-il, ne être laissés seuls, comme cela paraît trop souvent être le cas encore aujourd'hui, pour faire face aux multiples blocages qu'ils rencontrent avec les adultes en formation. Un travail d'accompagnement est pour eux, aussi nécessaire que vital si l'on admet qu'au delà de la transmission de contenus, les buts de la formation des adultes sont tout autant de privilégier le développement de soi et l'amélioration de la condition humaine.

Après avoir présenté en quoi ce rapport à l'apprentissage chez l'adulte constitue un défi interprétatif, j'expliquerai la manière dont j'ai questionné ce rapport et, alliant des approches issues des sciences de l'éducation, de la psychologie d'inspiration humaniste, de même que des éléments de la sociologie du sujet, ainsi que d'autres propres à la théorie des systèmes et à celle de la complexité, je proposerai des clefs de lecture, puis une présentation des appuis méthodologiques utilisés. Suivront ensuite l'analyse et la conclusion de la thèse.

INTRODUCTION

Comment comprendre chez l'adulte, le rapport qu'il entretient avec l'apprentissage ? Une approche biographique de filiations théoriques appartenant aux courants des sciences de l'éducation, à la psychologie clinique et culturelle, ainsi qu'à la psychologie sociale, nous fait-elle mieux comprendre l'articulation de ce rapport à l'apprentissage chez l'adulte? Peut-elle être source de changements vis-à-vis de l'apprentissage? Peut-on fonder ou étayer son importance en partant des ouvrages sur la formation des adultes? Au-delà de l'approche plus traditionnelle de la formation des adultes centrée sur les intérêts et la motivation, les « retards à combler », la transmission de l'information et le développement de compétences, un courant est en train de se développer pour mieux expliquer comment s'articule la formation de l'adulte et le rapport que celui-ci entretient avec ses expériences d'apprentissage et avec sa vie toute entière !

Nous ne pouvons pas dire qu'actuellement, nous appréhendons bien ce phénomène au cœur duquel le biographique dévoile une part éminemment personnelle de l'investissemment dans les apprentissages. Mais à mon sens, il y a encore trop peu de recherches qui se consacrent aux liens entre des expériences d'apprentissage du passé et la formation présente des adultes. Il est néanmoins important de répertorier ce que nous savons, de façon à poser les bases de cette étude qui s'intéresse aux interactions entre l'environnement social, la formation de l'adulte et la gestion que celui-ci fait de la diversité de ses expériences d'apprentissage et ce, dans une quête toujours plus poussée d'épanouissement personnel.

1 - L'insertion de cette étude dans le champ de la formation des adultes

Avec le développement des courants d'Education Permanente et d'Education Populaire, qui fait suite à l'instauration des congés payés, en 1936 en France, la période de l'enfance et le cursus scolaire initial ne peuvent plus concentrer à eux seuls l'espace privilégié de l'apprentissage. L'accroissement de l'accès à un plus grand nombre de diplômes par la voie de la Validation des Acquis de l'Expérience[6] marque une accentuation supplémentaire dans la reconnaissance des apprentissages réalisés en dehors des institutions éducatives. Cependant, comme le rappelle Hélène Bezille[7], l'idée de continuité dans l'éducation était déjà présente dès

16[6] (VAE) Décret 2002 – 590 du 26 avril 2002.

17[7] Dans un article intitulé « De l'apprentissage informel à l'autoformation dans *« l'éducation tout au long de la* 18*vie » »,* paru dans *L'éducation tout au long de la vie* coordonné par L. Colin et J. L. Le Grand (2008).

1792 dans le projet pensé par Nicolas de Condorcet pour l'Instruction Publique. « L'Éducation tout au long de la vie » passe par le fait « d'apprendre à apprendre de façon autonome ». L'école a son rôle à jouer dans cette initiation du futur adulte à une posture autodidactique, et cette mission de l'école est jugée primordiale par N. de Condorcet en période de transformation importante de la société (laïcisation, développements techniques etc…), parce que déjà à l'époque l'accès au savoir du plus grand nombre est vu comme un enjeu national important. Pour Condorcet, un des buts de l'éducation démocratique est bien d'enseigner « au peuple » les moyens de « s'instruire soi-même » que l'aristocratie possède naturellement » (2008). Derrière l'idée d'éducation permanente, est aussi présente un désir de paix sociale qui se gagnerait grâce à la réduction des conflits de classes. C'est la période de l'immédiate après guerre mondiale qui accentuera la volonté de permettre à tous, quelle que soit la classe sociale d'origine, d'accéder à la culture et aux savoirs. Ainsi Roger Cousinet initiera la méthode active d'apprentissage. L'important étant d'apprendre à apprendre, il promulguera des activités basées sur l'apprentissage à partir d'échanges sociaux et lancera les fondements de la pédagogie du projet.

Depuis plus de trente ans, les courants de l'éducation permanente et de l'éducation populaire, participent à la mise en œuvre d'actions complémentaires à l'école, mais également en ce qui concerne les politiques de lutte contre les exclusions.

En exerçant des fonctions professionnelles dans le secteur de la formation pour adulte, mais également lorsque je me suis moi-même engagée dans un cursus de formation, j'ai pu constater que la reprise d'études à l'âge adulte ne relève pas de la simplicité. Voici donc comment nous entrons de plain pied dans le jeu des histoires singulières !

Certaines raisons peuvent sembler relativement évidentes. Je pense par exemple, au fait que l'adulte est souvent contraint de se partager entre plusieurs espaces temps que constituent la vie de famille et le travail. Un autre aspect à prendre en compte, concerne le coût de la formation. Il n'est pas aisé actuellement d'obtenir un financement des organismes collecteurs de fonds pour la formation professionnelle, pour suivre une formation longue (pour exemple, la partie théorique du DEFA qui sert de support à cette recherche dure 13 mois et se déroule à temps plein), que ce soit dans le dispositif du Congé Individuel de Formation, ou dans le cadre d'un financement par l'employeur.

Effectuer la démarche de passer les sélections et de s'engager dans une formation représente donc un investissement relativement conséquent à l'âge adulte, et ce tant

financièrement qu'en temps et en implication personnelle. Ma volonté n'est pas, bien entendu, de minimiser l'investissement des plus jeunes lors du suivi de leurs cursus de formation. Au-delà des freins cités, d'autres peuvent survenir, même après avoir « résolu » les étapes précédentes. Ceux-ci peuvent ainsi être en lien avec l'expérience que chacun s'est construite de ses années de scolarité, des études supérieures, des examens....Nous abordons là également la relation que chaque sujet entretient avec lui-même. Cela fait référence à ce que nous pensons de nous, à l'image que nous avons de nous-mêmes. Ainsi, certains peuvent se percevoir comme plutôt compétents pour suivre le cursus dans lequel ils se sont engagés, d'autres, de par des expériences d'apprentissage qui peuvent s'être plus ou moins bien passées, à cause de quelques échecs toujours présents à leur mémoire, mettent parfois en doute leurs capacités de réussite. C'est donc à la suite de tels constats que j'ai éprouvé la nécessité de m'engager dans une réflexion traitant de l'expérience que chacun, en tant qu'adulte a de l'apprentissage et le rapport que nous pouvons entretenir avec l'apprentissage.

Les quinze années d'expériences professionnelles passées dans les domaines de l'insertion sociale et professionnelle d'adultes m'ont également motivée dans le choix de ce travail de recherche. En effet, l'accompagnement de ces hommes et de ces femmes m'a conduit à m'interroger sur le poids du rapport à l'apprentissage dans le processus d'exclusion. Loin de mon esprit l'idée d'observer ces phénomènes uniquement du point de vue du sujet, et d'ignorer la réalité des contextes socio-économiques, en ne considérant que les causes personnelles liées à chaque individu. Cependant, pour avoir rencontré des personnes subissant souvent leurs situations socioprofessionnelles arrêtées, je me suis interrogée sur la place que pouvait occuper leurs expériences d'apprentissage dans leur parcours de vie. En échangeant avec ces personnes, j'ai alors fréquemment entendu des expressions se rapportant à des situations d'échecs et de souffrance vis à vis de l'apprentissage, et en particulier en lien avec des apprentissages scolaires. J'ai aussi rencontré des adultes se positionnant en retrait de tout apprentissage, car ils craignaient d'être amenés à revivre une situation particulièrement difficile pour eux du point de vue de l'image de soi. Les souvenirs de ces situations d'échec les renvoyant à la croyance de ne pas disposer de capacités suffisantes pour, de nouveau faire l'expérience de la réussite.

Dans cette thèse de doctorat, mon attention porte donc sur le vécu subjectif d'adultes dans le souvenir de leurs expériences d'apprentissage et en même temps, déborde ce sujet pour questionner ce qui fait qu'une expérience singulière, une situation d'interaction donnée, est

une expérience anthropologique, une histoire susceptible d'être rejouée ici, de valorisation de soi dans l'apprentissage.

Ce thème me conduit également à interroger la question du lien entre passé, présent et avenir, en prenant comme support les expériences d'apprentissage dans un parcours de vie.

J'opte pour une vision incarnée du rapport à l'apprentissage chez l'adulte. Dans cette étude, ils sont seize qui, par leurs récits, manifestent, sans l'épuiser, le rapport inédit à l'apprentissage. Ces hommes et ces femmes ont tous eu une, voire plusieurs expériences professionnelles, mais pas forcément dans le secteur de l'animation socio-culturelle. Cette formation représente plus pour eux une étape dans un processus de réorientation professionnelle, qu'une réelle continuité de parcours. Sauf pour les quatre hommes qui eux possèdent une expérience plus importante comme animateur.

Dans le cadre de ce travail de recherche, il m'a également été donné de remarquer à plusieurs reprises, que quelques-uns des adultes éprouvaient des difficultés à élaborer, ou du moins, à verbaliser une ébauche de projet professionnel. Certains semblaient être là, présents dans cette formation DEFA, orientés un peu par hasard, voire même par défaut peut-être.

Cette absence apparente de perspectives professionnelles à minima clarifiées, peut représenter une première grosse difficulté, lorsque vient le temps de rechercher une structure pour effectuer le stage pratique. Dans le cadre de cette formation, il est en effet prévu que les stagiaires effectuent un stage de quatre mois – la 1ère période de stage débute dès le 2ème mois de formation - dans une structure de leur choix. (Centre social – Centre socioculturel – Mission locale – Maison de retraite – Centre d'insertion sociale et ou professionnelle, association culturelle, ou intermédiaire, etc.)

Pour que le stage constitue vraiment une expérience pratique de formation, il est fortement conseillé que la structure choisie soit, autant que possible, en adéquation avec le métier qu'envisage d'exercer le futur professionnel. Etre animateur en maison de retraite, a par exemple, peu à voir avec le fait d'exercer la profession de conseiller en insertion dans une mission locale et le DEFA peut conduire à travailler dans des milieux professionnels très divers.

Il est donc fortement recommandé que le choix de l'organisme d'accueil de l'expérience de terrain ne se fasse ni au hasard, ni dans la précipitation. En effet, cette première expérience de terrain vient confirmer ou infirmer le domaine professionnel dans lequel le stagiaire envisage de travailler après la fin de la formation. Ce qui permet donc de

pouvoir réajuster les orientations qui ne correspondraient pas aux représentations qui auraient pu être élaborées.

Il m'a également été donné de constater que certaines d'entre elles exprimaient de réelles difficultés à se projeter vers un possible devenir professionnel. Ceux dont les projets de formation et les projets professionnels sont les plus flous se retrouvent alors souvent en mauvaise posture lorsqu'il s'agit de mettre en avant les motivations qui les ont orientées vers ces structures. Ceci peut conduire certains apprenants à vivre ces situations comme des échecs, lorsqu'ils ne sont pas retenus.

C'est ainsi qu'en ayant la volonté d'accompagner ces adultes dans l'élaboration de leurs parcours professionnel et de formation, il m'est apparu nécessaire de leur proposer un espace qui puisse offrir la possibilité d'un retour réflexif sur leurs expériences d'apprentissage passées, avant de les inviter à s'engager dans l'élaboration d'un projet professionnel.

La souffrance que j'ai perçue chez quelques-unes des personnes face à l'interrogation autour du projet professionnel me semblait buter sur autre chose que sur l'avenir professionnel, sans que je puisse vraiment expliquer ce sur quoi elles achoppaient. Il ne me paraissait donc pas opportun de continuer à questionner ces stagiaires, sans leur proposer un soutien préalable. La mise en lien d'évènements passés, comme possibilité d'éclairer le présent et d'ouvrir un possible chemin vers l'avenir, s'est alors immiscée moi, avec le questionnement suivant :

- Est-il possible d'accompagner les personnes dans la réappropriation du sens de leurs expériences, grâce à la méthodologie des récits d'expériences d'apprentissage ?
- Le fait de se remémorer des expériences d'apprentissage passées, peut-il aider l'adulte à puiser en lui pour trouver les ressources pour s'investir et investir pleinement la formation ?
- Est-il possible, à travers la méthode des récits d'expériences d'apprentissage de permettre au sujet d'avoir accès à sa manière d'apprendre ? Faut-il coupler cette méthode avec des entretiens de type « entretien d'explicitation » ?

Ce questionnement me conduit à repéré tout d'abord deux pistes de recherche principales :

L'une en relation avec le processus d'apprentissage d'une personne au cours de sa vie et de l'intérêt qui peut être accordé chez l'adulte, au fait de pouvoir prendre conscience de sa manière d'apprendre. En quoi, la compréhension du comment, au cours de sa vie le sujet a

appris, les expériences qui l'ont marqué, peut-il être utile aujourd'hui à des adultes et à fortiori lorsque ceux-ci sont inscrits dans une formation continue devant conduire à une qualification ?

L'autre concerne le rapport que celui-ci entretient avec l'apprentissage.

Le processus d'apprentissage semble s'inscrire autant dans le quotidien, que dans un cursus scolaire ou de formation. La notion de processus renvoyant à l'idée d'enchaînement de faits ou de phénomènes qui participent à un développement de la personne.

Mais voyons donc plus précisément maintenant l'autre contexte important de cette étude sur le rapport à l'apprentissage chez l'adulte.

2 - L'insertion de cette étude dans le champ de l'apprentissage : le narrateur comme sujet

Depuis le début des années 80, les sciences de l'éducation, la sociologie du sujet, la psychologie d'inspiration constructiviste et humaniste et, plus largement, les discours sur « l'adulte-apprenant », font l'objet d'une minutieuse attention dans le milieu francophone, en particulier français, au point d'en constituer à l'heure actuelle, un champ interdisciplinaire à part entière, dûment assorti de spécialistes, d'écoles, de tendances, de "classiques"[8], de revues, de numéros spéciaux réguliers dans des périodiques importants comme, *Sciences humaines, Education Permanente, la Revue internationale de sociologie clinique*. Par ailleurs, l'ampleur des actions concrètes engagées au nom de la notion « d'adulte-apprenant » en formation continue (accompagnement de projets professionnels et de formation) tend à montrer qu'il s'agit bien d'un important mouvement de société (J.P. Boutinet, C. Josso, H. Desroche, J.Y. Robin G. Pineau, B. Honoré et d'autres !). Ce champ d'études, et les pratiques qui sont développées en son nom, représentent un défi pour les observateurs du monde de l'éducation et de la formation. Celui de prendre sérieusement en compte la dimension humaine et narrative de l'adulte en formation, tout en y intégrant la perspective constructiviste qui caractérise les interactions entre le sujet narrateur et son univers, comme les usages de la narration.

[8] J'entends par "classiques" les ouvrages qui ont marqué les débuts de ce courant et qui sont le plus souvent cités ou repris: H. Desroches (1991), G. Pineau (1998, 2000, 2007), P. Dominicé (2002), C. Josso (1997), etc ....

Nous verrons dans le chapitre premier que porter attention à l'expérience d'apprentissage, signifie, dans le cadre de la formation continue, se tenir aussi, voire plus proche de l'adulte et de la narration qu'il fait à propos de ses expériences d'apprentissage, que des contenus. Le rôle du formateur n'est-il pas d'accompagner l'ouverture du sujet à l'apprentissage et aux savoirs nouveaux, autant que de transmettre des contenus ?

Dans ce premier chapitre, le concept d'apprentissage, observé en premier lieu à partir des théories du développement, des théories cognitiviste et psychanalytique, sera ensuite examiné dans le contexte particulier de la formation des adultes. Nous aborderons plus précisément les notions d'apprentissage formel, informel et non formel, et par extension des notions afférentes (d'environnement social, de rapport familial, etc…) et nous verrons quels peuvent être leurs liens possibles avec le rapport qu'entretient l'adulte avec l'apprentissage. Outre la variété des approches et des conclusions qui seront présentées dans le chapitre théorique, je fais mienne celle qui inclut la question biographique et la quête de sens de l'expérience d'apprentissage dans un environnement toujours en mouvement. Ce qui me permettra d'éclairer davantage la relation dynamique qu'un sujet peut entretenir avec l'apprentissage et les sens qu'il peut ou non, y attribuer dans sa vie. Un des concepts clés de mon analyse sera le mouvement dialogique emprunté à Edgard Morin.

Mais pour l'instant, soulignons que cette thèse peut être considérée comme une contribution à l'étude du mode narratif de l'apprentissage, marquée par la prégnance de la dimension subjective et symbolique à partir d'une nouvelle optique qui se trouve être celle de la démarche narrative de l'expérience d'apprentissage. Cette étude va reposer sur la mise en récit des expériences d'apprentissage qui ont préalablement été vécues par le sujet, en lien également avec le « milieu » (ambiances, lieux, relations aux autres…) dans lesquelles elles se sont déroulées et des bénéfices ou peines que la personne se souvient en avoir tirés ou non.

Parce que la relation que nous entretenons avec l'apprentissage, voire avec la situation d'apprentissage, que nous pouvons aussi nommer le réel, est composée de schèmes cognitivo-affectifs (du rationnel et de l'imaginaire) comprenant de l'invariabilité, j'émets l'idée que cette structure, que je qualifie d'« affectivo-cognitive », évolue tout au long de la vie. Cependant, l'adulte ne met-il pas, parfois de façon non-consciente, en place une, ou plusieurs manières de procéder, d'aborder les situations qui se présentent à lui, relativement stables et identiques ? C'est ce que nous tenterons de comprendre à travers l'analyse des données recueillies.

Le terrain choisi pour l'observation et la collecte des données est une formation qualifiante reconnues de niveau III par les Ministères de l'éducation et de la jeunesse et des sports, et visant à qualifier des animateur gestionnaires d'équipements socio-culturels (DEFA). La formation qui alterne périodes de stage pratique et cours théoriques s'est déroulée sur une période de 15 mois allant d'octobre 2004 à décembre 2005, au Centre de Formation Léo Lagrange Ouest à Saint-Nazaire.

En présentant cette étude, mon objectif est de rendre compte des points de vue exprimés par les adultes. Parallèlement, j'ai le souci de montrer les difficultés du "retour critique sur soi" et du travail de conscientisation. Je m'intéresse dans cette thèse, autant à l'étude des représentations et des ressentis, qu'à la nature des expériences d'apprentissage concrètes.

Précisons également que c'est à l'apprentissage comme potentiel de développement personnel que je m'intéresse. Ce courant, qui a été présent dans le champ de l'éducation populaire et de la formation continue, consiste, d'après des auteurs comme J.P. Boutinet, P. Freire ou R. L'écuyer, entre autres, à soutenir l'idée que l'identité est évolutive et qu'elle s'actualise à travers les expériences, car le développement de l'adulte se poursuit jusqu'à la fin de sa vie, et donc aussi dans la vieillesse. Cette vision de l'apprentissage comme vecteur de développement personnel pour l'adulte, portée par une ouverture au sujet narrateur m'apparait, en effet, épanouissante. Dans le registre de l'identité professionnelle, la vision du développement de soi par l'action paraît aujourd'hui, bien plus soutenue dans le champ de la clinique de l'activité mise en œuvre par des chercheurs comme Yves Clot et Patrick Mayen, pour ne citer qu'eux, que dans le domaine de l'éducation par exemple.

Afin de d'entrer dans le cœur du document, je propose de passer maintenant à la présentation du plan de la thèse.

3 – Plan de la thèse

La recherche se divise en trois grandes sections soit : 1 - la contextualisation théorique et méthodologique, 2 - l'analyse des données et les résultats, 3 - la conclusion. Je présente à suivre un bref aperçu de la composition de chacune de celles-ci.

La première section de la première partie, qui porte sur la contextualisation théorique et méthodologique, compte deux chapitres. Un qui fait état de la problématique de l'intégration du concept d'apprentissage au sein des théories de la formation des adultes. Nous y

présentons, dans un premier temps, la notion de rapport à l'apprentissage, en prenant appui sur de celle de rapport au savoir, ainsi que d'autres notions qui sont associées au concept d'apprentissage, vu comme source de changement et d'adaptation à un environnement. Puis, nous abordons la fonction du récit, comme potentiel support de conscientisation des expériences. Est exposé à suivre, le rapport à l'apprentissage dans ses multiples déclinaisons expérientielles, à savoir : dans le rapport à l' « inconnu », à ce que l'on n'a encore jamais vécu, à soi, à l'autre, au réel, etc.,…

Dans une deuxième section, ce n'est plus la théorie, mais le vécu, ou l'aspect pratique de cette problématique qui est abordé. Je tente d'appliquer le cadre conceptuel à l'examen de la situation choisie: une promotion de 16 adultes inscrits en formation qualifiante.

Le chapitre méthodologique fait état des approches et outils que j'ai utilisés pour la production des données. Un schéma retrace la manière dont cette étude a été organisée. C'est également dans ce chapitre que sont présentées deux des hypothèses qui m'ont portée à engager ce travail de recherche. Une première hypothèse consiste à penser que le fait de permettre à ces personnes de revenir sur leurs expériences d'apprentissage conservées en mémoire afin de percevoir comment, dans des situations quotidiennes elles ont pu apprendre, peut favoriser la mise à jour de leurs capacités d'apprentissage. Il me semble effectivement que le fait pour le sujet de percevoir et de reconnaître qu'il a, dans certaines situations, fait preuve de capacités à apprendre doit possiblement l'aider à se positionner différemment devant de nouvelles situations et évènements de la vie, afin que ceux-ci puissent se transformer en expériences possiblement porteuses de nouveaux apprentissages. Par ailleurs, j'hypothétise qu'une meilleure compréhension du rapport que l'on entretient avec l'apprentissage, peut contribuer à une compréhension plus fine de soi et par voie de conséquence à un rapport à la vie plus fluide et moins fixé sur des expériences passées douloureuses.

La deuxième partie de cette thèse, celle livrant les résultats, comprend quatre chapitres. Le chapitre 3 positionne les repérages des expériences d'apprentissage dans les rapports qui apparaissent au fil des récits des stagiaires. Ainsi, nous approfondirons les expériences d'apprentissage qui sont présentées comme des rapports au temps, à l'environnement de vie, au réel, à soi, à l'autre, etc.,….

Au chapitre 4, à l`aide des grilles d'analyse conçues à partir des récits oralisés et écrits, je présente un certain nombre d`extraits permettant de montrer l'interaction entre les éléments du rapport à l'apprentissage. Ainsi, je mets l'accent sur les tensions visibles à l'intérieur des rapports à l'apprentissage et plus particulièrement, je présente l'oscillation du soi, qui apparait tantôt affaibli, tantôt renforcé, par les expériences d'apprentissage vécues, ancrées en mémoire et réactivées par les personnes au cours de la recherche.

Le chapitre 5 est principalement élaboré à partir de l'analyse des entretiens qui se sont déroulés avec les adultes, après qu'ils aient oralisés en petits groupes leurs récits, en 2005. Il s'agit de présenter les résultats que j'ai tiré de l`analyse des entrevues pour les joindre à ceux extraits de la première analyse présentée aux chapitres 3 et 4. Je tente, à cette étape, de mieux sérier la notion d'expérience d'apprentissage, à partir des données recueillies.

J'ai choisi de diviser le chapitre selon trois thèmes majeurs de l'analyse: le premier met en parallèle la notion d'expérience et celle d'événement, à travers des notions telles que l'événement dit générique présenté par E. Morin, ou encore l'événement d'apprentissage chez G. Pineau. Le second aborde la notion de rupture qui peut apparaître dans les situations de vie quotidienne. Rupture étant présente dans les récits des adultes sous l'angle des émotions qu'elle a provoquées et qui en ont favorisé, ou perturbé, l'ancrage mnésique.

Enfin, le troisième prolonge l'étude de l'impact émotionnel et aborde la question de la prise de conscience, dans l'après coup, qui peut favoriser une nouvelle orientation sémiologique de l'expérience. .

Le chapitre 6 brosse un tableau résumant les principaux résultats de cette étude. J'ai divisé ce chapitre en six parties. La première partie traite de l'aire intermédiaire d'expérience d'apprentissage, à l'appui des théories de D.W. Winnicott. La seconde s'applique à formaliser la démarche d'accompagnement qui se dégage des pratiques narratives des adultes en formation. La troisième étaie la notion d'ouverture à l'expérience d'apprentissage, à partir de nouvelles lectures théoriques. La quatrième revient sur ma posture, puis dans la cinquième je cherche à objectiver ma subjectivité de chercheuse. La sixième et dernière partie consiste à présenter l'usage d'une partie de la démarche d'accompagnement élaboré à partir de cette recherche, dans un groupe d'ingénieurs(es)-apprentis(es) effectué au mois de février 2010.

La thèse conclut en suggérant des pistes de recherche et d'action qui s'insèrent dans le cadre spécifique d'une réflexion sur l'apprentissage chez les adultes en formation.

Ce travail s'est construit à partir d'allers-retours entre le terrain de la recherche et les

appuis théoriques. Je propose de passer à présent à la présentation du contexte théorique de départ.

PARTIE 1 Les appuis théoriques et méthodologiques, des théories sur l'apprentissage au rapport à l'apprentissage.

Jusque dans les années 80, les théories et les pratiques traitant de la formation des adultes sont restées étrangement muettes quant à une dimension pourtant cruciale qui les sous-tend : la part subjective de l'adulte apprenant. Grâce aux travaux d'auteurs tels par exemple, G. Pineau, J.P. Boutinet, P. Dominicé, de C. Delory-Momberger, d'H. Bezille, P. Carré, L.

Lafortune sur la pensée hétéro et éco-formation, nous avons pu mettre en évidence certaines dimensions critiques qui semblent influencer le rapport qu'entretient l'adulte avec la situation d'apprentissage, que celle-ci soit formelle ou non formelle. Ces recherches constituent sans aucun doute une étape supplémentaire de la recherche en sciences de l'éducation à propos de la formation des adultes, dont le mérite essentiel est de donner une place centrale à la personne et à ce qu'elle a à dire sur son vécu en regard de ses apprentissages. Il convient aujourd'hui d'aller plus loin en tentant de discerner les pratiques d'ouverture à l'apprentissage des adultes, mais aussi d'en découvrir, si possible, les sources et les racines. Une telle démarche est fort ambitieuse dans le cadre d'une thèse de doctorat, car elle implique l'articulation de plusieurs champs de connaissances. En effet, comment comprendre, chez l'adulte, le « rapport » qu'il entretient avec l'apprentissage ? De même, l'approche que nous avons choisi de mettre en œuvre nous fait-elle mieux connaître l'articulation de ce rapport à l'apprentissage chez l'adulte? Peut-elle être source d'une meilleure compréhension des investissements et des enjeux de l'adulte en situation d'apprentissage ?

Pouvons-nous dire qu'actuellement ce phénomène, au cœur duquel nous retrouvons l'impact de la subjectivité dans l'apprentissage, soit bien compris : il y a, me semble t-il, trop peu de recherches sur l'influence des expériences d'apprentissage du passé sur la formation présente des adultes.

Chapitre 1 - Nos appuis théoriques

« Il y a un jeu dialectique entre intériorité
et extériorité dans le processus de connaissance. »

C. Josso (1991)

Mon intention est de présenter une modélisation constructiviste du rapport à l'apprentissage chez l'adulte, et des pratiques d'interprétations de ses expériences d'apprentissage, qui tienne compte de la prégnance du psychosocial et du symbolique dans la formation. Concernant l'apprentissage chez l'adulte, la littérature francophone et française en

particulier, se concentre essentiellement sur des approches faisant valoir, par exemple, le rôle moteur d'un retour critique sur ses expériences d'apprentissage et elle est alimentée par des chercheurs/praticiens orientés vers une clinique de l'éducation qui l'envisagent, au niveau microscopique, comme un outil pratique de restitution du vécu dans la formation, à égalité avec les savoirs transmis.

Je souhaite inscrire cette recherche dans une contribution à une théorie constructiviste de la part humaine qui guide l`interprétation et qui rappelle la nécessaire articulation entre contextes d'interactions sociales, pratiques de formation des adultes, et significations des apprentissages, pour comprendre en quoi consiste une capacité à s'ouvrir à l'apprentissage, et ce que cela représente dans le champ de la formation continue.

Mon approche théorique s'est construite en avançant pas à pas dans cette recherche et, bien que je m'appuie sur des ouvrages traitant des histoires de vie, étoffés d'autres traitants de la formation des adultes et de la notion de projet, c'est vraiment à la lecture, à l'écoute et au cours de l'analyse des propos tenus par les participants à cette recherche que mon champ théorique s'est élaboré.

Nous allons examiner respectivement la notion de rapport à l'apprentissage comme une notion complexe et protéiforme, par le fait qu'elle se compose des relations que le sujet entretient avec la vie et le monde qui l'environne. Dans la deuxième partie, ce sont les dimensions pratiques de cette problématique qui sont abordées. Je tente d'appliquer le cadre conceptuel à l'examen de la situation choisie, à savoir ce groupe de 16 adultes inscrits à une certification en DEFA. Mais en premier lieu, je propose d'ouvrir cette portion, en reflet à mon cheminement de recherche, en présentant son processus de problématisation.

I – 1 Le processus de problématisation

La transformation d'une idée questionnante en problématique propre à développer une thèse, prend parfois la forme d'un cheminement qui emprunte des sentiers de traverse, ou des variantes**,** terme que les randonneurs à pieds qui parcourent les montagnes connaissent bien.

Ainsi, une variante est un itinéraire de montagne modifié par rapport au parcours habituel, mais qui néanmoins finit par le rejoindre. Nombres de variantes ont été créées suite à des erreurs d'orientation de marcheurs, qui ont alors découvert les montagnes par des versants inattendus.

Pour cette étude qui s'intéresse au sens de l'expérience d'apprentissage d'adultes, j'ai cheminé en ayant la volonté de me laisser surprendre par ce que les personnes auraient à dire à ce sujet. C'est pourquoi j'ai fait le choix d'une démarche qui m'a conduite à la découverte des territoires subjectifs de chacun. Il m'a en effet fallu explorer le terrain pour que celui-ci devienne plus compréhensible et donne à voir des paysages non imaginés au départ de cette progression, que représente également un travail de thèse. Comme le précise Roberto Gauthier, professeur au Département des Sciences de l'Éducation et de Psychologie de l'Université du Québec à Chicoutimi - il consacre son attention sur le sens de l'expérience scolaire des élèves en milieu autochtone - « les études s'intéressant au sens de l'expérience vécue par les acteurs sociaux (qui s'inscrivent en l'occurrence dans un paradigme interprétatif ou compréhensif) gagnent en cohérence logique et en richesse interprétative lorsqu'elles s'insèrent dans un mouvement inductif général de saisie, d'analyse et d'interprétation des données.» [9]

J'ai ainsi débuté mon parcours de recherche par une intuition première qui m'a portée à considérer que les adultes, qu'il m'était donné d'accompagner pendant la durée de la formation DEFA, pourraient être mieux soutenus pour investir cette formation, s'il leur était offert la possibilité d'un retour réflexif à propos de leurs expériences d'apprentissage passées. L'idée qui m'animait est qu'une meilleure compréhension des expériences d'apprentissage passées, doit pouvoir aider chacun à comprendre, pour lui-même, ce qui se joue, ou se joue-à-nouveau, dans les expériences présentes.

Une première hypothèse m'amène donc à penser que le fait de permettre à ces personnes de revenir sur leurs expériences d'apprentissage afin de percevoir comment, dans des situations formelles, ou non formelles elles ont pu apprendre, peut favoriser la mise à jour de leurs capacités d'apprentissage. Je considère effectivement que le fait pour le sujet de percevoir et de reconnaître qu'il a, dans certaines situations, fait preuve de certaines aptitudes, ou manières de faire ayant conduit à des apprentissages réussis, devrait l'aider à s'ouvrir aux nouvelles situations et aux évènements de la vie, afin que ceux-ci puissent se transformer en expériences potentiellement porteuses de nouveaux apprentissages.

L'avancée de ce travail de recherche m'a conduite compléter cette première hypothèse. Ainsi, une nouvelle hypothèse consiste à formuler que, sans un accompagnement précis et relativement structuré, la personne seule parvient difficilement à se mettre en posture de

[9] (2008, Association pour la recherche qualitative)

réflexivité vis-à-vis de ses expériences d'apprentissage, passées et même présentes. Cette capacité autoréflexive n'est ni innée, ni naturelle.

Comment alors, favoriser un tel retour réflexif ?

Quelles pourraient être les conditions qui soutiendraient l'appropriation d'un processus réflexif par le sujet, afin que celui-ci parvienne à effectuer la démarche de manière plus autonome ?

Je souhaite également émettre une 3ème hypothèse qui est à relier au développement personnel de l'adulte. Je pense, effectivement, qu'une meilleure compréhension du rapport que l'on entretient avec l'apprentissage peut contribuer à une compréhension plus fine de soi et par voie de conséquence, à un rapport à la vie plus positif et peut-être moins fixé à des expériences passées qui seraient conservées en mémoire comme des expériences d'apprentissage douloureuses.

I – 2 Pour éclairer la notion de « rapport l'apprentissage ».

En suivant le cheminement de ce questionnement à propos de l'apprentissage des adultes, ce qui m'intéresse plus particulièrement c'est le rapport que chacun, en tant qu'être singulier, entretient avec l'apprentissage. Ce rapport peut conditionner le potentiel d'adaptation du sujet, dans un environnement sociétal, économique, social et culturel perpétuellement changeant, parce qu'il exige en capacités à accueillir ces mouvements qui permettent à l'adultes de poursuivre, ou non, son évolution personnelle au sein de son environnement.

Un premier questionnement peut dores et déjà nous mener à nous interroger sur ce que pourrait-être un « rapport à l'apprentissage », alors qu'il est maintenant entendu, si nous nous appuyons sur les travaux de Beillerot, Blanchard-Laville, Mosconi (1996), que nous entretenons tous un certain rapport au savoir.

Il nous paraît, également, digne d'intérêt de nous questionner sur les types de relations qu'un sujet peut entretenir avec l'apprentissage et sur la manière dont nous pouvons les repérer.

Si nous admettons que ce rapport à l'apprentissage existe bel et bien, comment s'élabore-t-il ? Comment le milieu de vie de l'enfant, mais aussi celui de l'adulte peut influencer l'élaboration de ce rapport à l'apprentissage ?

Ce rapport à l'apprentissage reste-il identique tout au long de la vie, conserve t-il une certaine stabilité, ou, s'il évolue, qu'est-ce qui l'amène à se modifier et comment ?

Une autre interrogation renvoie assez directement à des questions de méthodologie et plus précisément, à celle employée pour réaliser cette recherche.

En effet, comment repérer chez une personne, le « rapport » qu'elle entretient avec l'apprentissage ?

Avant de nous saisir de ce questionnement qui sera évolutif au cours de l'avancée de notre réflexion, je propose de définir les deux termes centraux qui composent notre question principale, à savoir celui de rapport et celui d'apprentissage**.** Dans un second temps, je m'attacherai à circonscrire plus précisément la notion de « rapport à l'apprentissage ».

I – 2.1 Un point de vue général sur les notions de rapport et d'apprentissage

I – 2.1.1 Qu'est ce qu'un rapport … ?

Si nous prenons en première référence le *Petit Larousse Illustré* de 1995, le nom masculin rapport désigne un lien ou une relation entre deux ou plusieurs personnes ou choses. Le terme lien vient du latin *vinculum* qui signifie lien d'attache, au sens « d'enchaîner » - *vincio* voulant dire attacher.

Selon Françoise Hatchuel, qui dans son ouvrage *Savoir, apprendre, transmettre*, s'intéresse au sens de ce mot « rapport », celui-ci serait communément perçu comme moins porteur d'affects que le terme « relation ». Elle ajoute « les relations s'exercent entre sujets, alors que les rapports concernent des entités et des statuts » (2005, p.19). De plus, l'usage de la préposition « à » dans l'utilisation du vocable rapport à « quelque chose », accentuerait aussi semble –t-il cette mise à distance du sujet et de l'objet ou de l'idée ou encore du concept.

I – 2.1.2 La notion d'apprentissage

En reprenant la définition générale du dictionnaire Larousse, nous notons que l'apprentissage relève de « l'action d'apprendre un métier manuel, (…) un métier intellectuel, un art » (Larousse, *op.cit.* p.80). Cette définition ne retient que le processus d'apprentissage, et n'évoque pas le résultat de celui-ci. Néanmoins, ce qui nous intéresse à trait à la fois au processus (comment j'apprends ?), et au résultat (qu'ai-je retenu ? – que puis-je en faire ?). Pour le *Nouveau Lexique Français-latin*, plus si nouveau cependant, puisqu'il est paru chez Garnier frère en 1896, l'apprentissage c'est l'étude d'un art que font les apprentis. Le terme apprentissage viendrait du latin *tirocinium* qui signifie au sens premier l'apprentissage du métier de militaire, mais également l'apprentissage comme coup d'essai ou encore, les débuts, le démarrage de quelque chose. Apprentissage se dit également : *rùdimentum,* mot qui indique pareillement débuts et essai. Un *rùdis* signifiant un individu qui ne serait pas « dégrossi », un inculte, grossier et ignorant. Les termes *Disciplina* - action d'apprendre, de s'instruire - et *discère*, qui a à apprendre, peuvent aussi être utilisés.

Si nous ajustons plus notre focale à partir de l'angle des sciences de l'éducation, le concept d'apprentissage fait référence à la « modalité d'acquisition des connaissances, des compétences ou des aptitudes »[10], ce qui nous ramène à nouveau au « comment j'apprends ». Selon Michel Perraudeau[11] (2006), l'apprentissage regroupe plusieurs activités qui sont directement en lien avec l'apprendre, mais aussi avec le comprendre :

- « les activités liées à apprendre, au sens classique de mémoriser des algorithmes, favoriser des automatismes, utiliser et appliquer des procédures simples, etc. ;
- les activités liées à comprendre, c'est-à-dire ce qui à trait à la réflexion, au raisonnement, mais aussi aux échanges verbaux, à la création, à l'innovation, à la prise de décision, etc… » (2006, p. 16).

Nous devons cependant nous assurer qu'il n'y a pas de compréhension dans l'activité de mémorisation, même lorsque celle-ci à pour objectif de favoriser l'acquisition d'automatismes.

S'intéresser à l'apprentissage, implique également de considérer les techniques qui ont pour objectifs de favoriser l'un ou l'autre de ces processus cognitifs tels que la perception, l'attention, la motricité, la mémoire, la catégorisation, la conceptualisation, l'inférence, la mise en récit, le raisonnement, la résolution de problèmes, le jugement, la prise de décision, l'utilisation des connaissances, le langage, les émotions, et d'autres encore. En fonction des

[10] *Larousse de la psychologie*, 1999, p.78.

[11] Maître de conférence en sciences de l'éducation et qui a entre autre ouvrage, écrit *Les stratégies d'apprentissage, comment accompagner les élèves dans l'appropriation des savoirs*.

pédagogues et des idéologies et valeurs qui les ont portées, certaines méthodes ont perduré avec plus ou moins de succès, en fonction des contextes sociaux et politiques gouvernementales qui les ont soutenues. Certaines techniques, comme celle qui consiste à « apprendre par cœur », que l'on pensait peu efficace pour permettre à l'élève d'accéder au sens de ce qu'il découvre, se voit à nouveau devoir être appliquée comme technique d'apprentissage à l'école primaire. L'expression apprendre par cœur est très ancienne puisqu'elle semble dater de l'antiquité. Les grecs considéraient en effet le cœur comme le siège des émotions, des sentiments, du courage et donc de la mémorisation. Nous devrons donc être attentifs à ne pas abuser de ce moyen de mémorisation, si nous ne voulons pas écœurer les élèves de l'apprentissage !

D'autres techniques privilégient l'acquisition d'automatismes. L'objectif principal de l'enseignement est alors d'entrainer l'élève à donner les réponses attendues, ou considérées comme convenables. Nous parlerons ainsi, avec des chercheurs comme Watson et Skinner, d'orientation béhavioriste. D'autres encore, plus centrées sur le sujet en tant qu'apprenant s'intéresseront surtout à développer le rapport au savoir de l'élève et privilégieront les accompagnements visant à faciliter l'appropriation des processus d'apprentissage. Ces pratiques pédagogiques s'appuient par exemple sur des théories constructivistes. Elles ont été soutenues par des psychopédagogues tels que Lev Vygotski et Jérôme S. Bruner, qui s'appuient sur la puissance des interactions sociales dans le processus d'apprentissage et , plus particulièrement, sur l'assistance de l'expert au novice, à partir sur les concepts de zones proximales de développement et d'interaction de tutelle.

Deux auteurs importants pour la pédagogie ont particulièrement cherché à comprendre les relations entre le développement et l'apprentissage, Jean Piaget et Lev Vygotski. Le psychologue russe, bien qu'ayant été découvert ou redécouvert en France il y a moins de vingt ans, a, en partant de ses travaux auprès des enfants handicapés, beaucoup influencé les conceptions novatrices en enseignement, et aussi dans le domaine de la formation des adultes, en particulier à partir du concept de conscientisation. Cependant, leurs travaux respectifs ne les ont pas tout à fait menés à des conclusions similaires. En effet, si pour J. Piaget, le développement est essentiellement compris comme un phénomène « naturel » et que c'est à partir de celui-ci que découle la possibilité de nouveaux apprentissages, la thèse défendue par L. Vygotski, consiste à affirmer que l'apprentissage est premier et que le développement le suit, en s'y appuyant. C'est donc dans la thèse défendue par ce dernier, les interactions avec l'environnement et les situations nouvelles que le sujet rencontre, qui sont porteuses d'apprentissages. J. Bruner suivra la voix de L. Vygotski.

Cette présentation liminaire de définitions et de techniques, nous conduit à prendre comme référence des situations dans lesquelles il y aurait un apprenti, ou un apprenant, (ce qui ne signifie pas tout à fait la même chose car la notion d'apprenti est à relier avec celle de métier, ce qui n'est pas aussi immédiat, lorsque nous parlons d'apprenant) à qui il conviendrait de transmettre un certain savoir, ou savoir-faire et ce, au cours d'un temps plutôt éducatif, voire pédagogique. Ne voyons-nous pas apparaitre maintenant des entreprises qui sont qualifiées d'apprenantes pour l'accueil des apprentis ? Il s'agit pour le novice, de se mettre en situation d'apprendre des savoirs essentiellement formels.

Cependant, nous savons qu'il est aussi tout à fait possible d'apprendre hors des cadres institutionnels que sont les lieux de scolarité et de formation. La vie quotidienne est également porteuse de nombreux apprentissages non formalisés tels que, pour en citer quelques-uns, le fait d'apprendre à marcher, à faire du vélo, à réaliser une recette de cuisine, à bricoler, à greffer un arbre, … Ces apprentissages réalisés dans le quotidien sont peut-être plus proches de savoir-faire et de savoir être que des savoirs. Ils n'en demeurent pas moins, cependant, des acquisitions nouvelles que la personne peut tenir à sa disposition si elle a conscience de les posséder.

La notion d'apprentissage telle qu'elle est envisagée dans cette recherche, conserve un sens relativement large, afin d'englober les variations possibles des apprentissages réalisables par le sujet. La notion se réfère à ce que chaque individu apprend tout au long de son existence, dans la vie quotidienne. Elle renvoie également aux apprentissages tels qu'ils sont proposés à l'école et plus tard dans le cadre de formations supérieures initiales et/ou continues.

Après ces quelques précisions sur les termes de rapport et d'apprentissage, je propose maintenant de nous situer par rapport aux différents champs théoriques qui traitent de la question de l'apprentissage.

I – 2.1.3 Les notions d'apprentissage informel, formel et non formel

Il existe plusieurs catégories d'apprentissage et ceux-ci se réalisent également dans des lieux et des espaces-temps variés. Avec le développement des courants de l'Education Permanente et de l'Education Populaire, qui fait suite à l'instauration des congés payés en 1936 en France, la période de l'enfance et le cursus scolaire initial ne peuvent plus, concentrer à eux seuls l'espace privilégié de l'apprentissage.

L'augmentation de l'accès à un nombre toujours croissant de diplômes par la Validation des Acquis de l'Expérience marque un pas supplémentaire dans la reconnaissance des apprentissages acquis à l'extérieur des institutions éducatives et formelles. Cependant, comme le souligne Hélène Bezille[12], l'idée de continuité dans l'éducation n'est par récente puisqu'en fait elle était déjà présente en 1792 dans le projet pensé pour l'Instruction publique par Nicolas de Condorcet. « L'Éducation tout au long de la vie » passe par le fait « d'apprendre à apprendre de façon autonome ». L'école a son rôle à jouer dans cette initiation du futur adulte à une posture autodidactique, et cette mission de l'école est jugée primordiale par Condorcet en période de transformation importante de la société (laïcisation, développements techniques etc.) parce que l'accès au savoir du plus grand nombre constitue un enjeu important. Pour Condorcet, un des buts de l'éducation démocratique est bien d'enseigner « au peuple » les moyens de « s'instruire soi-même » que l'aristocratie possède naturellement » (2008).

Au-delà du principe d'éducation permanente, existe également un désir de paix sociale et de réduction des conflits de classes. C'est la période de l'immédiate après guerre mondiale qui accentuera la volonté de permettre à chacun, quelle que soit sa classe sociale d'origine, d'accéder à un minimum de culture et de savoirs. Ainsi parmi les pédagogues militants pour une éducation nouvelle, Roger Cousinet initiera la méthode active d'apprentissage. L'important étant d'apprendre à apprendre, il promulguera des activités basées sur l'apprentissage à partir d'échanges sociaux et lancera les fondements de la pédagogie du projet.

Depuis plus de trente ans, les courants de l'éducation permanente et de l'éducation populaire, participent à la mise en œuvre d'actions complémentaires à l'école, sans omettre de participer activement aux politiques et plans de lutte contre les exclusions.

Voyons donc plus précisément maintenant les différentes formes d'apprentissages.

I – 2.1.3.1 L'apprentissage formel

La notion d'apprentissage formel renvoie à des apprentissages programmés et effectués dans un organisme de formation ou un établissement d'enseignement public ou privé, à partir d'un cahier des charges précis et des objectifs clairement définis. Les contenus et les programmes de formation peuvent être conçus pour être transmis selon différents modes didactiques, tels que l'apprentissage par l'imitation et l'observation, la mémorisation ou

[12] Dans un article intitulé *De l'apprentissage informel à l'autoformation dans « l'éducation tout au long de la vie »,* paru dans l'ouvrage *L'éducation tout au long de la vie*, coordonné par L. Colin et J. L. Le Grand.

apprentissage dit « par cœur », la résolution de problèmes, le conditionnement, l'apprentissage par association, etc… L'acquisition d'apprentissages formels permet d'accéder à une reconnaissance officielle des acquis via la remise d'un diplôme. En France, l'organisation du système formel d'éducation, propose des programmes de formations initiales dites générales et des programmes de formations professionnelles qui tendent à se diversifier de plus en plus. Ainsi, nous voyons depuis moins d'une dizaine d'années, l'accroissement dans les universités des licences et des masters professionnels.

I – 2.1.3.2 L'apprentissage informel

La notion d'apprentissage informel fait référence à ce que le sujet apprend indépendamment de l'intervention d'un agent éducatif et hors des cadres d'institutions éducatives ou de formation. Nous pouvons y retrouver, pour reprendre la classification proposée par Christine Josso (1991) : des connaissances existentielles, qui favorisent une meilleure connaissance de soi – des connaissances pragmatiques et techniques, qui ont trait aux apprentissages instrumentaux et aussi relationnels – des connaissances explicatives et compréhensives, y sont compris les apprentissages réflexifs qui concernent tous les domaines des activités humaines. Nous pouvons ajouter, en nous appuyant sur un article d'Abraham Pain qui est consultable dans l'ouvrage *La formation expérientielle des adultes,* coordonné par Bernard Courtois et Gaston Pineau (1991), qu'il n'y a pas de contenu, ni de programme d'apprentissage défini à l'avance et que l'apprentissage informel « ne suppose pas de connaissance préalables de la part de l'individu pour que son intérêt soit éveillé, (…) les contenus ne sont pas organisés selon une logique d'apprentissage mais selon leur propre logique liée à l'action, et où l'individu joue un rôle décisif « (1991, *op.cit.,* p 61). Les apprentissages informels de sont pas forcément conscientisés. Pour autant, comme le précise H. Bezille dans un article de 2004, consultable sur internet et ayant pour titre *Du « nous » au « je » : emprise ou étayage ?* , «« l'informel » constitue la matière première, le produit de base riche de l'épaisseur des savoirs en prise directe avec le « vécu », sous-terrain, riche des promesses et des surprises du non dit, de l'insu, de l'implicite, de l'indifférencié. C'est le magma constitutif de notre rapport au savoir et à l'apprentissage, fondé dans un éthos de groupe, qui relève d'une culture d'imprégnation. Mais c'est aussi, possiblement la force propulsive, sur laquelle nous nous appuyons dans certaines circonstances de transition de la vie des individus et des collectifs, dans une pratique de « hors piste » de l'action et de la réflexion. En particulier dans les situations qui rompent avec le cours ordinaire des choses, et

notamment dans les situations extrêmes qui imposent d'être inventif, que ce soit dans l'acte créateur, dans les pratiques d'innovation, ou quand il faut imaginer des solutions pour survivre (mobilisation d'un « territoire », situations de guerre, d'abandon, de pauvreté, de crise existentielle…). « L'informel » est donc potentialités, c'est une ressource (2004).

De l'école nous attendons plutôt une éducation formelle, néanmoins n'y sont pas exclus les apprentissages non attendus qui se réalisent souvent durant les temps de socialisation non organisés, comme les intercours par exemple.

L'usage du terme « informel » sert quelques fois à désigner des apprentissages acquis hors des systèmes de formation ou d'enseignement. La notion d'informel renvoie, à la fois aux apprentissages informels et aux apprentissages non formels, et de ce fait, s'opposent par conséquent aux apprentissages formels.

I – 2.1.3.3 L'apprentissage non formel

En prenant à nouveau appui sur les travaux d'H. Bezille au sujet des apprentissages informels et de l'autoformation, il s'avère que « les apprentissages non formels se développent à travers d'autres formes de socialisation moins formalisées **(**en particulier dans la sphère associative**),** au sein de dispositifs divers et sans visée certificative » (2008).

La notion d'apprentissage non formel renvoie à un apprentissage, qui n'est pas dispensé par un établissement d'enseignement ou de formation. Cependant, tout comme l'apprentissage formel, il est structuré en termes d'objectifs, de temps ou de ressources. Il est intentionnel, au sens où l'apprenant a conscience de parfaire ses compétences. Mais, les acquis, issus de cet apprentissage, ne sont pas sanctionnés par l'obtention d'une qualification ou d'un diplôme.

Nous ne pouvons aborder les questions relatives à l'apprentissage sans consacrer quelques lignes aux notions d'autoformation et d'autodidaxie qui renvoient toutes deux à la manière dont les apprenants vont s'approprier leur formation, et l'usage qu'ils vont faire de ce qu'ils ont appris ; ce qui se révèle d'ailleurs assez compliqué à étudier.

I – 2.1.4 Le concept d'autoformation

Le concept d'autoformation, plus récent que celui d'autodidaxie, a progressivement remplacé ce dernier qui, selon H. Bezille, « représente une forme d'apprentissage informel

socialement bien identifiée » (2008). Le concept d'autoformation dite intégrale, fait référence à l'ancien concept d'autodidaxie qui était utilisé dans les années soixante en France, pour parler de la prise en main par le sujet de sa propre formation, dans le but de dépasser les carences du système éducatif qui ne lui aurait pas forcément permis d'atteindre le niveau connaissances qu'il souhaitait. André Moisan précise que, « pour des raisons sociales, des individus n'ont pu bénéficier de l'accès à l'institution scolaire ; ils le compensent par le fait de s'imposer un effort pour l'acquisition de savoirs » (1997, *op. cit.,* p.191). Nous pouvons penser que le rapport que ces personnes entretiennent avec l'apprentissage puisse être mis en lien avec leur histoire scolaire et qu'il apparait aussi teinté de ce manque d'accès aux savoirs académique lors de leur enfance.

I – 2.1.4.1 Une réponse individualisée, face à une situation économique dégradée.

L'autoformation semble donc issue des pratiques sociales qui émergent dans le contexte socio-économique des trente glorieuses et qui nait, en nous référant encore à A. Moisan « de ruptures, de questions lancinantes qui, ne trouvant pas de réponse dans les idées environnantes, propulsent l'individu dans une recherche personnelle » (1997, *op. cit. ,* p.193). A travers la notion plus générale d'autoformation, émerge donc, selon P. Carré (1997) l'ensemble des « efforts autonomes des adultes pour apprendre par eux-mêmes, en dehors des institutions éducatives ou à leurs marges » (1997, p. 2). Ces apprenants, plus émancipés que d'autres dans leurs capacités à développer leurs connaissances et savoir-faire, se retrouvent parfois qualifiés de « volontaires pour apprendre » dans certaines études traitant précisément de ce sujet. Dans l'ouvrage *L'autoformation*[13]*,* Philippe Carré attribue les origines de la notion d'autoformation à trois auteurs et non des moindre puisqu'il s'agit de Platon, de Saint-Augustin et de Montaigne. Platon qui selon P. Carré nous permet de découvrir « la portée de « l'apprentissage du dedans », à Saint Augustin ensuite, pour qui l'accès à la vérité est vu comme un cheminement du sujet, guidé par son maître intérieur […]. On pense ensuite à Montaigne, bien sûr, pour qui « il n'est désir plus naturel que désir de connaissance » (1997, *op.cit*, p.6).

I – 2.1.4.2 Une proposition face à la crise de l'emploi, encouragée par les pouvoirs publics

[13] Co-écrit avec Daniel Poisson et André Moisan.

En France, dès les années soixante dix, et plus particulièrement dans le domaine de la formation des adultes, l'autoformation est un concept qui a largement été défendu par Bertrand Schwartz, et qui, suivant les contextes socio économiques qui ont suivis, à plus ou moins intéressé les organismes de formation. Bien qu'on se souvienne surtout de son rôle dans la création des Missions locales pour accompagner les jeunes vers l'emploi dans la France des années 80, B. Schwartz a, entre autres choses créé puis dirigé l'Institut National de Formation des Adultes à Nancy. Il est également ancien Chargé de mission auprès du Ministre de Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle. L'autoformation s'est aussi développée dans le monde du travail, à la fois pour tenter de comprendre la complexité croissante des actes professionnels et pour y faire face, qu'aussi parfois, dans le but de pallier au manque de budget accordé à l'intérieur des entreprises, à la formation professionnelle de leurs salariés. « L'idée d'autoformation représente la contrepartie « noble » de cette nouvelle économie de la formation qui vise avant tout à améliorer le rapport entre résultats et coût de formation, à une époque ou les contributions publiques et privées à l'effort de formation ont tendance à stagner, voire décroître face à des besoins de qualification en développement permanents » (1997, *op.cit.,* p.14). Cette remarque de P. Carré, bien que datant de plus de dix ans me paraît toujours aussi actuelle. Pour illustrer celle-ci et prendre un exemple dans le champ du travail social, nous avons pu progressivement voir diminuer, puis disparaître les formations complémentaires des salariés, au profit de séances d'analyse de la pratique, avec les objectifs d'insuffler un vent naturel de réflexivité chez les professionnels. Ceci visant à développer chez les travailleurs sociaux, la capacité de se former à partir de la mise à jour et d'une meilleure compréhension de leurs propres pratiques professionnelles. Je sais, pour avoir réalisé des travaux sur l'analyse de l'activité, combien il est pourtant difficile de porter un regard sur sa pratique et plus encore de le faire en parvenant à la développer.

Enfin, l'autonomisation et la responsabilisation de l'individu sont devenus des valeurs importantes des sociétés fortement industrialisées et plus que jamais, la capacité à être les « entrepreneurs de nous-mêmes » pour reprendre l'expression si actuelle de H. de Jouvenel (1997, *op.cit.,* p.16) est aujourd'hui fortement encouragée dans la société françaises, pour ne parler que de celle-ci.

Lorsque l'on s'intéresse à l'apprentissage, il est donc possible de retenir qu'il n'y a ni lieux, ni périodes privilégiés pour apprendre. Il est évident aujourd'hui, que nous apprenons tout au long de la vie et que l'entrée dans l'âge adulte ne met pas un terme à la possibilité de

réaliser de nouveaux apprentissages ! Même s'il reste toujours admis que le jeune âge de l'enfance, par la plasticité du cerveau et la moindre imprégnation des habitudes individuelles, sociales, culturelles, puisse être considéré comme une période plus favorable que d'autres, aux apprentissages. En prenant appui sur une série d' *histoires de formation* mises en mots par des adultes inscrits dans un module « *histoire de vie* », dispensé dans le département de formation continue de l'université de Nantes, et compilées sous forme de livre par Martine Lani-Bayle ; les récits proposés dévoilent que l'apprentissage se réalise « à l'interface sensible entre le parcours curriculaire et les expériences significatives du cours de la vie, croisant idées ou représentations, sentiments ou émotions, comportements et savoir-faire » (2001, p. 17). Ainsi, il apparaît que l'humain apprend tout au long de la vie, en situation éducative ou non et que c'est l'être dans sa totalité qui permet que se réalisent les apprentissages et non exclusivement des capacités cognitives, intellectuelles, sociales... Cependant, celui qui s'intéresse aux processus d'apprentissage, remarque rapidement que c'est un sujet fort complexe qui nécessite une approche à plusieurs entrées.

Je propose donc maintenant de passer à la présentation des options théoriques que j'ai retenues pour débuter ce travail.

I – 2.2 Des précisions quant aux courants théoriques de référence

Porter son attention sur l'apprentissage, c'est s'aventurer dans une forêt touffue de références et de concepts qui renvoient évidemment à plusieurs théories et qui dépendent pour beaucoup de l'angle par lequel nous choisissons d'aborder ce sujet.

En effet, selon que nous orientons notre attention sur les processus ou sur les résultats, il ne sera pas fait appel aux mêmes conceptions. Ainsi, notre cheminement théorique va nous conduire à croiser les cognitivistes, les behavioristes, les défenseurs des théories de l'apprentissage social, ceux qui se réfèrent à la psychologie de l'apprentissage et de la mémoire et bien d'autres encore. Mais poussons donc un peu plus loin la rencontre avec ces différents courants.

I – 2.2.1 Une approche constructiviste de l'apprentissage

Lorsque nous portons notre intérêt sur le rapport que le sujet entretient avec l'apprentissage, nous nous situons en tout premier lieu, très proche du courant de la psychologie humaniste dont Carl Rogers fût l'un des pionniers.

A – Une approche concrète, au service du social

Dans son ouvrage *L'histoire de vie comme processus de formation,* Pierre Dominicé, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, présente la naissance de ce courant comme une « réaction contre l'emprise du béhaviorisme et, dans une moindre mesure, à la domination de la psychiatrie sur la psychanalyse » (2002, p. 53). D'un point de vue pédagogique, l'approche constructiviste a ouvert de nouvelles perspectives en considérant le savoir, non pas comme un objet qui se transmet, mais plutôt en l'abordant du point de vue de l'apprenant qui participe pleinement à la construction de ces connaissances en y apportant un sens personnel. Dans les domaines de la formation des adultes et du travail social, ce courant humaniste dans lequel se situe également Abraham Maslow, a connu et connaît d'ailleurs toujours, du moins en France, un succès certain. Il est vrai que les conceptions du sujet que propose C. Rogers, par exemple, permettent d'envisager la personne, sous l'angle premier de son développement et non à partir de ses manques. Nous sommes passés, pour reprendre l'expression de P. Carré, « du stagiaire-à-former, vers le sujet-apprenant » (1997, *op.cit.,* p31). Les points de vue rogériens sur l'humain contribuent à fournir aux intervenants sociaux et aux formateurs, une vision positive de l'humain, potentiellement capable d'évolution tout au long de son existence, et au-delà, des outils, des conseils et des postures (la capacité de congruence, la considération positive inconditionnelle, la compréhension empathique, etc.) que les professionnels peuvent s'appliquer à mettre en œuvre, pour ceux qui souhaitent au quotidien, accompagner ce développement. Cette vision de l'humain contribue de fait à valoriser l'intervention sociale qui, ne se concentre plus alors exclusivement au colmatage des manques, mais qui peut aussi prendre la forme d'un accompagnement au développement du sujet et aider à un accroissement de ses potentialités au quotidien.

B – l'apprentissage comme source de changements

La notion de contexte, ou d'environnement de vie du sujet est aussi retenue comme support pour apprendre. C. Rogers, dans sa posture de thérapeute, mais également en qualité de pédagogue s'est fortement intéressé à l'apprentissage et plus particulièrement aux

conditions qui favorisent l'apprentissage, qu'il a qualifié d'authentique et qu'il considère à la source de changements. Dans les propositions qu'il avance à ce propos, et qui sont parues en langue française sous le titre *Le développement de la personne,* et visant l'acquisition d'un apprentissage, il ne fait aucune différence entre le fait que celui-ci ait pu se faire dans un cadre psychothérapeutique ou dans un cadre pédagogique. Ce qui, en effet, semble essentiellement importer à C. Rogers, c'est qu'un apprentissage « provoque un changement dans la conduite de l'individu, dans la série des actions qu'il choisit pour le futur, dans ces attitudes et dans sa personnalité, par une connaissance pénétrante ne se limitant pas à une simple accumulation de savoirs mais qui s'infiltre dans chaque part de son existence » (1968 – 1998, p.189). Dans ce courant humaniste, l'apprentissage paraît pouvoir se réaliser au cours des multiples instants de l'existence. De plus, il appartient complètement au sujet de lui donner un sens et c'est la prise de conscience de celui-ci. C'est cette prise de conscience qui souvent doit d'ailleurs être accompagnée, car elle ne se réalise pas systématiquement chez le sujet, qui permet le développement de la personne.

Considérer l'individu à travers le prisme de ses capacités d'évolution, nous amène alors à observer l'apprentissage comme un processus de développement et d'adaptation. A l'instar de Carl Rogers et de Jack Mezirow, je porte effectivement un vif intérêt aux dimensions transformatrices de l'apprentissage. L'auteur de l'écrit intitulé *Penser son expérience*, y développe une théorie de l'apprentissage qui s'appuie également sur les apports théoriques de la psychologie humaniste, cependant, J. Mezirow la forge essentiellement à partir des théories constructivistes. J. Mezirow, ancien professeur de l'Université Columbia en Californie, a concentré ses centres de recherches sur l'apprentissage des adultes et plus largement sur l'éducation. Il a ainsi contribué à faire évoluer les théories de l'apprentissage des adultes, en soutenant également par ses avancées théoriques, les pratiques des formateurs et des éducateurs. Il considère qu'apprendre consiste à produire du sens. En effet, « parmi les présomptions spécifiquement constructivistes sous-jacentes à la théorie de la transformation, il y a la conviction que le sens se trouve davantage en nous-mêmes que dans des formes extérieures (comme les livres par exemple), et que le sens particulier attribué par chacun à sa propre expérience s'acquiert et se valide à travers l'interaction et la communication humaine » (2001, p 16). Une communication qui parviendrait à se dégager des jeux et enjeux de pouvoir entre les personnes, autant qu'à se libérer des pressions institutionnelles pouvant alors favoriser une meilleur compréhension intra et interpersonnelle, et ainsi une plus grande ouverture à l'apprendre. J. Mezirow pense par ailleurs, que c'est surtout le sens que nous

attribuons aux évènements qui nous arrivent dans la vie, qui influent sur nos actes, plutôt que les évènements eux-mêmes. Nous pouvons aussi ajouter que le sens que nous attribuons à ce qui survient est dépendant de nos états psychiques et que la teinte prise par une expérience est également dépendante du contexte dans lequel elle a lieu.

C – L'apprentissage en contextes culturels et la place du récit

C'est donc en ayant la volonté de ne pas omettre l'importance du contexte lorsqu'il s'agit d'aborder l'apprentissage, qu'il me paraît intéressant de considérer maintenant la contribution qu'a apporté Jérôme S. Bruner (1990, 1997), grâce à ses travaux qui accordent une place centrale à l'environnement dans l'activité humaine. L'environnement est appréhendé en tant que milieu naturel, mais aussi comme un terreau culturel. J. Bruner, psychologue américain dont les principaux domaines d'études sont centrés sur la psychologie du développement cognitif et linguistique, est un fervent défenseur d'une approche de la cognition, cependant moins techniciste que celle que nous présenterons ultérieurement et « plus interprétative, qui mette au centre la construction de la signification » (1990, 1997, p. 218). De ce fait, nous pouvons situer J. Bruner à la frontière entre les sciences cognitives et les approches constructivistes. Au fil de ses recherches, sa volonté s'est affirmée de s'engager vers une compréhension du sens que l'homme donne au monde dans lequel il vit. A travers une psychologie qu'il nomme culturelle, il s'intéresse à l'action située au cœur d'un environnement culturel et dans les interactions entre les individus. Selon sa propre définition, la psychologie populaire, base de la psychologie culturelle « est un système par lequel nous organisons notre expérience du monde social, la connaissance que nous en avons et les transactions que nous menons avec lui[14].» Il s'agit selon J. Bruner d'une psychologie plus narrative que conceptuelle. D'ailleurs, l'auteur insiste sur l'importance du récit dans la psychologie populaire. Une des fonctions importantes du récit consistant à aider les individus à interpréter et à donner du sens aux situations qui les obligent à se distancier des normes et des conventions sociales. De même, il nous apparaît qu'en rendant compte de la diversité humaine, les récits en étant socialisés et donc transmis, contribuent à développer et à accroître la qualité essentielle à la vie collective, à savoir : la tolérance entre les hommes.

Ce qui s'avère particulièrement porteur pour une réflexion en lien plus précis avec mon cadre de recherche, s'axe autour de la fonction principale du récit qui, selon J. Bruner à pour objet de donner du sens à l'incompréhensible, aux déviations qui surviennent dans la vie et qui

[14] (1990, 1997, *op. cit.,* p. 49).

souvent sont à la source de nombreux déséquilibres. Sans cette possible mise en forme de « l'anormal », ou du moins ce qui paraît l'être, en référence à des normes sociales et culturelles, l'humain ne sombrerait-il pas dans une forme de folie ? Comme le suggère J. Bruner, le récit peut également avoir une fonction apaisante. De même, je pense que le fait de parvenir à donner du sens à la situation nouvelle potentiellement créatrice de déséquilibre permet au sujet de retrouver une capacité à se positionner dans une posture d'apprentissage quel que soit celui-ci. Il semble en effet, selon l'auteur, que l'évènement, intégré et parlé au cours d'un récit puisse perdre de sa force paralysante et ainsi autoriser un dépassement de la situation, pour favoriser une meilleure adaptation de la personne aux contraintes de son environnement, terme pris ici au sens large.

Je propose maintenant de glisser de l'affect et la réflexivité, vers la manière dont nous recevons et traitons les informations issues de notre environnement, à travers l'approche cognitive.

I – 2.2.2 Une approche cognitiviste

Les sciences cognitives apparaissent comme des sciences qui s'intéressent soit au savoir, soit, comme le précise Jean-Gabriel Ganascia[15], sur les écrits duquel nous nous appuyons, aux « facultés supérieures de l'esprit qui produisent et utilisent le savoir, comme la perception, l'action, la compréhension ou la mémorisation » (1996/2006, p.10). Les termes *Cognitif* et *Cognition* découlent du verbe latin *cognoscerre* qui signifie connaître.

Dans le domaine de la psychologie cognitive, discipline qui étudie les capacités de l'humain à acquérir et à mobiliser ses connaissances, et en nous référant à Jacques - D de Lannoy et à Pierre Feyereisen, nous pouvons lire dans la préface d'un ouvrage intitulé qu'*Est-ce donc qu'apprendre* ?, que « d'une manière générale, apprendre consiste à acquérir des connaissances quant aux relations entre les événements qui constituent pour l'organisme les stimulations (externes et internes) auxquelles il est soumis ou qu'il engendre lui-même ses réponses. Dans cette perspective, l'apprentissage implique une représentation interne de ces « évènements » (1999, p.15).

Nous pouvons ainsi nous questionner sur la nature des relations que le sujet peut être amené à établir entre les événements qu'il rencontre. Sans aller dans le sens des conceptions pavloviennes qui considèrent que le chien salive lorsqu'il entend le son de la cloche, par le fait

[15] Professeur à l'Université Pierre et Marie Curie de Jussieu, qui se passionne pour les sciences de la cognition.

qu'il anticipe alors qu'après ce son il recevra de la nourriture, nous pouvons supposer qu'une personne anticipe également le résultat d'une/de son action. Il semble intéressant de porter notre attention sur l'organisation de la mise en relation et sur ce qui constitue cette capacité qu'à l'humain à faire des liens. L'apprentissage, d'un point de vue cognitiviste, représente un processus qui permet l'acquisition d'informations et de capacités devant favoriser l'adaptation du sujet aux contraintes du monde dans lequel il vit. Il ne s'agit pas uniquement d'un phénomène exécutif de comportements. Selon la théorie de la motivation humaine que soutient le psychologue Joseph Nuttin, « c'est vers une compétence toujours plus grande que tend le comportement dans son interaction avec le milieu[16] .» Cet auteur précise également que d'un point de vue général, ce qui peut être retenu comme une caractéristique de la motivation humaine, c'est la tendance à dépasser le stade atteint. Ainsi, ne pouvons-nous donc nous autoriser à penser que l'humain puisse être « naturellement » motivé pour apprendre ? En effet, le monde qui l'entoure étant en perpétuelle évolution, les modifications de l'environnement, pris ici au sens de milieu de vie, sollicite la tendance de l'homme à toujours essayer d'aller plus loin, au-delà de ce qu'il sait faire et de ce fait, à apprendre.

I – 2.2.3 Une approche psychanalytique

Si nous considérons l'apprentissage au travers de théories à orientations psychanalytiques et par exemple, sous l'angle proposé par Nicole Mosconi (1996), nous rencontrons alors le pédiatre et psychiatre Donald Wood Winnicott, qui se trouve être un de ses auteurs de prédilection. L'approche winnicottienne auprès des enfants s'est révélée être une approche plus clinicienne qu'interventionniste. Les théories de D. W. Winnicott à propos des notions d'expérience culturelle et de zone intermédiaire, permettent à Nicole Mosconi d'effectuer un rapprochement entre le savoir et l'objet transitionnel. Selon le psychanalyste (1971-1975), peuvent faire figure d'objets transitionnels, « des objets qui ne font pas partie du corps du nourrisson bien qu'il ne les reconnaît pas encore comme appartenant à la réalité extérieure »[17]. Les objets, tels que l'ours en peluche, ou encore un morceau de tissu par exemple, ou également ce qu'il nomme les phénomènes transitionnels comme les gazouillis qu'exprime la mère, ont pour fonction de permettre au petit de créer un lien entre sa réalité

59[16] (1980 – 1991, p. 238).
60[17] (1971 – 1975, p. 9).

intérieure et le réel qui l'entoure, ou autrement dit, entre le dedans (en référence au psychisme) et le dehors (milieu de vie). Au fil de son texte traitant du rapport au savoir et de la relation d'objet, paru dans l'ouvrage collectif intitulé *Pour une clinique du rapport au savoir*, Nicole Mosconi propose de considérer l'apprentissage comme une possibilité pour le sujet, d'accéder à un objet extérieur à lui. « L'apprentissage est appropriation de l'objet de savoir par le sujet et cette appropriation est une sorte de recréation de l'objet dans le sujet apprenant qui le transforme en objet interne (…) » (1996, p.85). Ainsi, ce qui est acquis s'incarnerait dans le psychisme du sujet qui, ensuite, pourra faire vivre cette nouvelle appropriation au cours de ses propres expériences de vie. Ne pouvons-nous également, penser qu'il existe un rapprochement entre la situation d'apprentissage et le concept de jeu développé par D. W. Winnicott ? Nous ne nous situons plus maintenant dans une conception qui déterminerait l'apprentissage comme l'acquisition de connaissances à propos d'une relation entre des évènements, mais plutôt comme l'appropriation par le sujet, d'objets extérieurs qui vont, en devenant siens, se modifier et si nous pouvons nous exprimer ainsi, des objets qui vont vivre ainsi une vie nouvelle, à l'intérieur du psychisme de la personne. Nous pouvons penser que ceux-ci vont également contribuer à modifier le sujet lui-même.

Par ailleurs, l'aptitude à jouer si chère à W. D. Winnicott, puisqu'il la retient comme la base fondatrice de l'expérience culturelle, et qui favorise le déploiement de la capacité de l'individu à s'insérer dans la société, se développe selon lui, grâce au soutien de la mère de l'enfant. W.D. Winnicott parle de l'action d'une mère « suffisamment bonne », dans ce qui est nommé par l'auteur, tantôt « espace potentiel »[18] - tantôt « aire intermédiaire » (1996, *op.cit.,* p.86) ou encore « troisième aire.»[19] Le pédiatre n'oublie pas de préciser non plus que l'environnement doit également s'avérer suffisamment bon pour permettre à l'enfant de se laisser aller en confiance dans un espace de jeu possible. N. Mosconi ajoute, « Comme le jeu, l'expérience culturelle se localise dans cette zone intermédiaire qui se situe entre la réalité psychique interne et le monde extérieur tel qu'il est perçu par deux personnes en commun » (1996, *op.cit.,* p. 84). L'apprentissage, si nous le considérons comme un moyen d'appropriation des objets propres à une culture et quel que soit l'âge auquel il a lieu, peut-il alors être observé comme une forme de jeu se déroulant dans une aire intermédiaire, qui permettrait de vivre des expériences culturelles et, qui contribuerait ainsi à l'extension de la compréhension et de la maîtrise sur le monde ? En effet, nous pensons que c'est aussi en manipulant des objets de la connaissance (théoriques - matériels - techniques…) que nous, humains, parvenons à nous les approprier et ainsi, à accroître notre compréhension des

[18] (1996, *op.cit.,* p 80, p 84).
[19] (1971 – 1975, *op. cit. ,* p.146).

phénomènes qui nous entourent. De surcroît, il apparaît que, plus l'individu est encouragé à manipuler de nouveaux objets, plus l'étendue de son « espace potentiel » s'accroît et plus il augmente ses capacités d'apprentissage. « (…) avec l'expérience culturelle, cette zone intermédiaire s'élargit et, d'espace situé entre le bébé et la mère, elle devient l'espace entre l'enfant et la famille, puis entre l'individu et la société, ou le monde » (1996, *op.cit.,* p. 84). Ainsi, en nous plaçant sur un versant plus sociétal, l'apprentissage ne pourrait-il être aussi observé comme un des vecteurs importants permettant de favoriser l'insertion de l'individu dans la société ?

Par ailleurs, si, comme l'affirme N. Mosconi il existe un lien entre le savoir et l'objet transitionnel, ne pouvons-nous pas alors envisager de rapprocher l'apprentissage, en tant que processus, du concept d'aire intermédiaire, comme espace psychique d'exercice de ce processus ? Il s'agit ici d'une question importante sur laquelle nous reviendrons dans le chapitre cinq. Nous allons en effet nous appuyer sur ce concept d'aire intermédiaire pour montrer le processus de transformation d'une expérience en apprentissage. L'apprentissage devenant source de développement de l'adulte lorsqu'il parvient à être à la fois présent à la situation et attentif aux effets que la situation produit en lui.

A travers le survol de ces trois approches théoriques que sont la psychanalyse et les pensées constructivistes et cognitives, nous repérons que la notion d'apprentissage peut, selon l'angle et la focale d'observation, être considérée comme le processus particulièrement utile, d'adaptation de l'humain à son environnement, ou encore comme l'acte de reliance entre les événements dans une recherche de sens permanente, et enfin comme moyen d'appropriation des objets culturels du milieu de vie, à des fins d'adaptation et de vie possible également.

Le moment est maintenant venu de relier les notions de rapport et d'apprentissage afin d'aborder d'une manière plus directe la question du rapport à l'apprentissage de l'adulte.

I – 3 Le « rapport à l'apprentissage », une notion protéiforme.

En prélude à une tentative d'élucidation de cette notion, il est souhaitable de préciser que je différencie ce qui, selon les travaux de recherche dont, ceux très connus de l'équipe de l'Université Paris X Nanterre, dans laquelle nous avons pu, à une certaine époque, retrouver trois figues importantes que sont Jacky Beillerot, Claudine Blanchart-Laville et Nicole

Mosconi, relève du rapport au savoir et le rapport à l'apprentissage. Nous retrouvons par ailleurs le concept de rapport au savoir dans des travaux éclairés par le courant de la sociologie du sujet. Je fais ici référence à ceux de Bernard Charlot, professeur et chercheur en sciences de l'éducation à l'Université de Paris VIII et membre du groupe ESCOL[20] dont les travaux de recherche portent en particulier sur le rapport au savoir des élèves scolarisés.

Le rapport au savoir concerne les relations qu'entretient, où que pourrait entretenir un sujet avec les différents objets de savoir. Ces objets de savoir peuvent se présenter sous trois formes: les savoirs théoriques, qu'il nous est possible de retrouver sous forme d'écrits, dans les livres par exemple; les savoirs pratiques, dont le moyen privilégié d'acquisition sera l'apprentissage en situation, par le faire. Enfin, certains savoirs relèvent aussi essentiellement d'un apprentissage qu'il est possible de qualifier de relationnel. Le vecteur principal de l'apprentissage s'avérant être alors la relation à l'Autre.

En parlant de rapport à l'apprentissage, je ne pense pas qu'il s'agisse là uniquement de relations entre un sujet, avec les différentes figures du savoir, mais je considére également qu'y est inclus l'acte, ou l'activité d'apprendre, et ce que cette mise en activité provoque psychiquement chez le sujet.

Bernard Charlot a fait le choix de ne pas différencier le rapport au savoir et le rapport à l'apprendre dans son ouvrage intitulé *Du rapport au savoir*[21]. Ici, il ne me paraît pas judicieux d'employer indifféremment une expression pour une autre, en effet leurs significations ne s'équivalent pas. B. Charlot lui-même paraît quelque peu embarrassé dans son choix d'indifférenciation et propose finalement à travers ses écrits, en ayant la volonté de « lever toute ambiguïté, [qu'il lui] semble préférable de réserver l'expression « rapports aux savoirs » aux rapports aux « savoirs-objets.»[22] Je partage totalement son point de vue, lorsqu'il précise que la question de l'apprendre est plus large que celle du savoir. « A strictement parler, il faudrait donc distinguer le « rapport à l'apprendre » (forme la plus générale), du « rapport au savoir » (forme spécifique du « rapport à l'apprendre »)[23].» Il s'agirait alors d'un changement d'échelle d'observation, plus que de différences fondamentales. Cependant nous pouvons noter qu'apprendre relève plus d'un processus que

[20] L'équipe ESCOL, fondée en 1987 par Bernard Charlot, est aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex.
[21] (1997, 1999, 2002, p.67, p.78, p.89).
[22] (1997, 1999, 2002, p.92).
[23] (1997, 1999, 2002, *op. cit.,* p67).

savoir, qui peut être vue sous la forme d'un but à atteindre. De surcroit, n'oublions pas qu'il y a des choses que nous savons sans les avoir apprises ! Ce sont des connaissances qui ne sont pas forcément exprimées en termes précis. Dans le champ de la psychologie de l'activité, elles sont présentées sous le vocable de savoirs implicites. Ces savoirs dits implicites représentent des acquisitions réalisées dans l'action. En effet, la pratique, engendre des pratiques et des savoirs. Selon ce qu'écrit Pierre Vermersch, chargé de recherche au CNRS[24] et psychologue de formation, dans un ouvrage traitant de *l'Entretien d'explicitation,* « Il serait plus juste de dire que le vécu est une connaissance autonome. […] L'action est une connaissance autonome. C'est simplement dans un premier temps reconnaître qu'elle existe, qu'elle fonctionne, qu'elle vise des buts et les atteints, sans nécessairement passer par une conceptualisation […]. La réussite en acte précède la conceptualisation » (1994 – 2003, p 72). Ce qui explique qu'il nous arrive d'avoir l'impression de posséder des connaissances, sans les avoir apprises. Ces connaissances sont d'ailleurs difficiles à décrire. Nous savons comment il est difficile de parler de sa pratique professionnelle en termes précis et d'expliciter la manière dont on s'y prend pour réaliser telle fonction, ou telles autre que pourtant, nous effectuons quotidiennement.

Quoi qu'il en soit, il m'a été donné d'observer, au cours de mes expériences personnelles en formation et professionnelles auprès d'adultes en formation, que lorsqu'il investit le projet de se former, l'adulte ne vient pas uniquement chercher des objets de savoir. Cependant, le sujet n'a pas toujours de manière limpide à la conscience, ce qu'il désir atteindre. Au-delà, le fait de se retrouver à nouveau en situation d'apprendre occupe également une place importante concernant l'investissement dans la formation. De même, combien de questions personnelles sur ses capacités à suivre la formation, à aller jusqu'au bout, à apprendre, etc. ne se posent-elles pas alors.

Ces quelques précisions étant apportées, je propose de nous aventurer dès à présent à la découverte de l'aspect protéiforme du rapport à l'apprentissage, et ce, en en nous appuyant sur la théorie de la complexité et le paradigme de l'humain, considéré comme un système en formation et se formant, dans les interactions avec le milieu.

I – 3.1 La relation à l' « inconnu »

[24] Centre National de la Recherche Scientifique.

Le rapport à l'apprentissage conduit à interroger la relation que nous entretenons avec l'inconnu, avec ce qui se présente à nous en tant que nouveau. Est-ce le propre de l'homme de craindre ce qu'il ne connaît pas ? Si tel est le cas, comment comprendre cette inquiétude ? Qu'avons-nous à craindre du non connu? Chaque être humain à sa propre représentation de l'inconnu en fonction de son histoire, de la situation qu'il est amené à vivre et qui peut-être fait référence à une autre situation préalablement vécue, à sa relation aux autres, au contexte social et sociétal dans lequel il évolue, etc.

Pouvons nous accepter de perdre pour un temps notre assurance, nos convictions, voire une certaine forme de sécurité, pour nous diriger, en confiance, vers ce que nous ne connaissons pas encore ? Surtout que, si nous admettons d'en convenir, nous ne possédons que très, très peu de connu, en comparaison de ce qu'il nous reste à découvrir !

Le nom masculin inconnu renvoi à quelque chose qui n'est pas (encore) connu et qui reste donc mystérieux. L'adjectif lui, signifie qu'on a affaire à quelque chose que nous n'avons pas encore éprouvé (1995, *op. cit.* p 543). Quant à l'adjectif nouveau, il indique quelque chose qui existe, mais qui n'est connu que depuis peu. Le nom est à relier à ce qui est original et inattendu. L'éprouvé nous indique que le non connu peut se révéler une épreuve, quelque chose que nous n'avons peut-être encore jamais ni vécu, ni ressenti.

I – 3.1.1 L'équilibre dynamique ou comment résister à l'instabilité

Nous pouvons admettre que ce qui n'est pas connu peut être appréhendé par le sujet comme une source potentielle d'instabilité. Or, ce que l'être humain paraît rechercher sur le chemin de l'existence, c'est la réduction des perturbations, afin de conserver ou de retrouver une certaine forme d'équilibre dans sa vie. L'approche systémique et la notion d'homéostasie, peuvent éclairer la notion de stabilité nécessaire au maintien en vie de l'être humain. En effet, si nous considérons la personne comme un système complexe ouvert sur le monde, nous devons alors admettre que celle-ci, comme tout système ouvert, oscille en permanence entre le maintien d'un état (de santé, de fonctionnement, d'un certain mode de vie…) et le changement. Le milieu dans lequel évolue l'individu est source de perturbations et de transformations qui le contraignent à évoluer et à, par exemple, modifier son comportement pour continuer à vivre dans cet environnement mutant. Le concept d'homéostasie - qui signifie en grec demeurer constant - est présentée par Joël de Rosnay comme « une condition essentielle de stabilité – et donc de la survie – des systèmes complexes » (1975, p.129). L'auteur du *Macroscope* considère, qu' « un système homéostatique est un système ouvert

maintenant sa structure et ses fonctions par l'intermédiaire d'une multiplicité d'équilibres dynamiques » (1975, *op.cit.,* p.129). L'individu est donc contraint de s'adapter à son environnement et aux modifications de celui-ci, quelque soit leur nature. C'est le versant dynamique de l'équilibre qui jamais ne s'acquiert définitivement et qui sans cesse est à re-stabiliser. Tel un funambule qui, grâce aux mouvements oscillatoires de l'ensemble de son corps, parvient à se maintenir sur le câble, l'individu se maintient sur le fil de sa vie, non dans une posture figée, mais bien dans un perpétuel mouvement.

I – 3.1.3 La peur de l' « inconnu »

Notre capacité à accueillir le nouveau n'est pas acquise une fois pour toute, ni identique tout au long de la vie. Certains évènements personnels, sociaux et/ou sociétaux surgissant dans un environnement qui nous est plus ou moins proche, peuvent nous conduire à éprouver diverses formes d'inquiétude, pour ne pas dire de peur vis-à-vis de ce qui nous est inconnu. Je pense plus particulièrement aux situations engendrées par des guerres et des conflits, dans la gestion de deuil, de maladie, et plus généralement, de ruptures en tous genres…Comme l'écrit Joseph Nuttin (1980 – 1991), « il y a lieu d'admettre que l'exploration de l'inconnu suppose, chez le sujet, un certain sentiment de sécurité[25]. » Même si, par ailleurs, le psychologue de la motivation précise que dans certaines circonstances l'objet nouveau suscite plutôt l'intérêt du sujet que la crainte.

Lorsque nous prenons appui sur les recherches de Pierre Mannoni[26] et sur son ouvrage qui traite spécifiquement de la peur, il apparaît que ce sentiment est ressenti par l'individu, dès le plus jeune âge, lors du développement de l'univers perceptif.

Pour P. Mannoni, la source initiale de la peur doit être recherchée dans les premières séparations de l'enfant à sa mère. Aux environs de huit mois, « l'objet libidinal, la mère, est alors constitué et identifié. L'enfant témoigne donc de l'angoisse lorsque celle-ci le quitte, surtout si à sa place apparaît un étranger. Son approche déçoit le désir du nourrisson qui attendait sa mère et réactive sa peur d'avoir été abandonné[27] .» P. Mannoni ajoute que la crainte de l'autre et aussi celle de la nouveauté y trouve probablement là sa source. D'un point de vue psychologique, lorsque l'individu éprouve un sentiment de peur, il semble que le moi se trouve alors envahi par « des décharges anarchiques d'affects[28] .» Ce sont ces survenues massives d'émotions et de sentiments non contrôlés qui nuisent à la capacité de réflexion et

[25] (1980 – 1991, *op.cit.,* p149).
[26] Professeur de psychologie à l'université de Nice (1982 -1995).
[27] (1982-1995, *op. cit.* , p20).
[28] (1982-1995, *op.cit.,* p. 20).

donc aussi aux aptitudes à agir de la personne et par voie de conséquences, qui la freine également dans le mouvement et l'engagement vers de nouveaux apprentissages.

Nous comprenons mieux comment les périodes de nos vies qui sont dominées par l'incertitude peuvent alors provoquer un besoin accru de stabilité et de sécurité. Cependant, le seul sentiment de stabilité peut-il alors suffire à réconforter un individu, à lui redonner une forme de confiance en soi, en lui permettant de croire qu'il a le pouvoir de maîtriser sa propre vie ?

I – 3.1.3 L' « inconnu » dans son aspect relationnel

L'inconnu peut aussi nous mener à l'autre que nous ne connaissons pas encore; cet être vivant qui n'est pas nous (qui pourtant nous ressemble…) et sur qui nous n'aurons peut-être aucune influence. L'autre, qui à lui seul, représente déjà un aspect du social, est à la fois la source d'un développement potentiel de richesses et de croissance, mais l'autre représente également celui qui peut freiner l'élan individuel, celui qui pose des limites, celui qui résiste aussi. Pour Joseph Nuttin le contact social, autrement dit la relation aux autres, fait partie de ce qu'il nomme « les relations requises » par le dynamisme fonctionnel. Exprimées différemment, les relations sociales font partie des besoins fondamentaux des êtres humains. Selon l'auteur, l'homme « désire […] entretenir différentes formes de relation avec plusieurs catégories de personnes. Ensuite il désire que l'autre, lui aussi, entre activement en contact avec lui selon certains modes préférentiels de relation. […] L'homme s'intéresse au plus haut point aux opinions, tendances et sentiments des autres à son égard. […] Le sujet attend de l'autre : 1) l'affection ; 2) l'appréciation ; 3) certaines formes d'aide et de coopération[29] .» Cependant, même si, pour notre croissance et tout au long de notre existence, nous pouvons difficilement nous passer de l'autre et des autres, il apparaît également que le développement des relations sociales soit à relier à l'apprentissage qu'en aurait fait le sujet, dès son plus jeune âge. Comme le précise le psychologue, « personne ne songe à sous-estimer l'importance de l'apprentissage, des sensations tactiles, de la familiarité, de la fréquence de présentations et autres facteurs encore, dans l'attachement et la tendance au contact social. Le fait que telle personne soit aimée ou haïe, que tel contact interpersonnel soit évité ou recherché, dépend certes, d'expériences antérieures et de leur effet agréable ou désagréable [30].»

80[29] (1980, 1991, *op.cit*., p181).
81[30] (1980, 1991, *op. cit*. , p187).

L'autre et les autres, c'est à la fois ce qui attire et ce que nous redoutons. C'est aussi celui qui nous incite, voir nous oblige à évoluer. N'est-ce pas aussi cette nécessaire contrainte qui nous conduit à modifier sans cesse nos comportements et de ce fait à en apprendre de nouveaux?

Ainsi, le rapport à l'apprentissage peut pareillement se lire comme un rapport à autrui, et plus généralement à l'altérité, et à ce qui n'est pas soi, qui est hors de soi. Cependant, le sociologue Bernard Charlot précise aussi que le rapport à l'autre est également rapport à soi. « Ce double rapport - qui n'en fait qu'un – est rapport entre moi et l'autre dans un monde que nous partageons, et qui excède notre rapport[31] .» Sommes-nous inconnu à nous même ? Nous ne le croyons pas totalement, et pourtant….que connaissons-nous réellement de nous ? Nous proposons d'aborder le rapport à soi dans un chapitre qui lui sera ultérieurement consacré.

L'inconnu peut encore être ramené à quelque chose que nous ne savons pas faire, que nous n'avons jamais expérimenté.

I – 3.1.4 La curiosité, un vecteur d'apprentissage puissant lorsqu'il est présent

L'enfant qui parvient à faire du vélo avec 4 roues, deux grandes et deux petites, peut préférer retarder le moment où il faudra enlever les petites roues, car il n'est pas sûr de savoir pédaler uniquement sur deux grandes roues. C'est en osant tenter l'expérience, en la vivant qu'il le saura. Se situer dans la vie, occuper une place, implique donc une certaine forme de courage.

La notion de courage nous conduit également à soulever la question de la curiosité et de la tendance à l'exploration. Il n'est pas spontané pour l'homme de se diriger vers ce qu'il ne connaît pas. Il s'agit le plus souvent d'une contrainte extérieure, d'une nécessité d'adaptation qui l'y oblige. Cependant, il appert que certains individus sont plus curieux que d'autres. Autrement dit, nous ne sommes pas égaux dans notre rapport à l'inconnu qui s'élabore en fonction des revers de nos expériences. Il faut parfois être profondément motivé pour ce lancer dans une nouvelle expérience.

Joseph Nuttin s'appuie sur les théories freudiennes de la sexualité pour affirmer que « la curiosité est reconnue comme une des composantes essentielles de la sexualité chez l'enfant et l'adolescent »[32]. Il semble que pour S. Freud la curiosité ne soit pas innée. Elle

[31] (1997, 1999, 2002, *op. cit .,* p55).
[32] (1980 – 1991, *op. cit. ,* p 180).

apparaît lorsque l'enfant commence à s'intéresser à la question de ses origines. Ce questionnement survenant d'après le psychanalyste, à l'approche de l'arrivée dans la famille d'un second enfant. Les théoriciens ne s'accordent pas tous sur ce point. En effet, pour Florence Bégoin-Guinard[33], « les pulsions épistémophiliques existent dès la naissance » (1996, *op.cit.,* p.34). Wilfried R. Bion situant même le développement de la curiosité juste avant la vie prégénitale. Par ailleurs, Claudine Blanchard-Laville convoque J. Méry pour nous rappeler que « nous ne pouvons jamais faire totalement le deuil de cette illusion qu'il existerait quelqu'un qui ait tout, cette illusion en entretenant une autre, celle que quelque chose nous est caché qu'il nous faut découvrir. Ainsi reste éveillé en nous le désir d'en savoir un peu plus, notre curiosité n'est jamais au repos » (1996, *op.cit.,* p.38).

Selon l'anthropologue et psychanalyste, Malek Chébel, auteur *Du désir* : « La curiosité est une mise en appétit aussi vitale que la gourmandise. Sans elle, il ne peut y avoir de forte tentation, ni de volonté franche de savoir » (2000, p 79). Curiosité et désir paraissent en étroite relation avec la vie, donc avec le mouvement, l'évolution et l'éternelle incomplétude de l'être. Les propos de cet auteur précisent d'ailleurs qu' « il ne peut y avoir de désir sans besoin, ni de besoin sans manque, ni de manque sans la volonté irrépressible du sujet de l'atténuer ou de le supprimer » (2000, *op.cit.,* p.82). Lorsque nous évoquons le désir et la curiosité, parlons-nous de la même chose ? Probablement pas tout à fait, néanmoins Christine Josso ne paraît pas différencier les deux termes quand elle affirme que « le désir prend la forme d'un émerveillement, d'une curiosité. (…) Il suscite des intérêts de connaissances multiples, il prend la forme de l'amour dans la rencontre d'autrui, comme ouverture et révélation à soi » (1991, *op. cit.,* p.313).

Nous venons donc d'aborder le rapport à l'apprentissage comme un phénomène plus large que le rapport au savoir et qui contient des dimensions importantes d'adaptation. L'adaptation au monde qui bouge et qui porte en lui l'éternel renouvellement nous conduit à entrer en relation avec ce que nous ne connaissons pas, que parfois nous craignons, et qui en même temps se révèle une des nécessaires conditions de notre développement. Ainsi, nous voyons mieux comment l'être vivant oscille constamment entre déséquilibre et stabilité.

Puisqu'il est en tout dernier lieu, question de désir, de curiosité, je propose de poursuivre notre investigation en considérant le rapport à l'apprentissage, comme un rapport à soi-même.

[33] qui se rapproche également à ce sujet des conceptions de Wilfried R. Bion, tous deux cités par Claudine Blanchard-Laville.

I – 3.2 Le « rapport à l'apprentissage » en tant que rapport à soi

Le rapport au monde est fortement en lien avec le rapport aux autres, physiquement présents, ou virtuellement présents, mais que nous portons en nous. De plus, il est également en relation avec la vision que nous avons de nous-même, l'estime que nous nous accordons, les compétences que nous nous attribuons et de ce fait, ce que nous attendons et exigeons de nous, et plus précisément de nos capacités. Pour reprendre des propos de Bernard Charlot, déjà cité plus avant à ce sujet : « Tout rapport au savoir est aussi rapport à soi-même, à travers « l'apprendre », quelle que soit la figure qu'il prenne, est toujours en jeu la construction de soi et son écho réflexif, l'image de soi » (1997, *op. cit.* p.85). Le rapport à l'apprentissage, comme le rapport au savoir comporte une dimension identitaire. Si nous prenons appui sur la conception identitaire que propose Alex Mucchielli, l'identité oscille tout au long de la vie entre stabilité et variations. « Cette identité est toujours en transformation, puisque les contextes de référence: contextes biologique, psychologique, temporel, matériel, économique, relationnel, normatif, culturel, politique…, qui fournissent des significations, sont chacun en évolution du fait même des interactions[34] .» Il est donc envisageable que notre comportement vis-à-vis de l'acte d'apprendre, va lui aussi contribuer à alimenter et à faire évoluer les multiples facettes de notre identité.

Une personne « peut décider de s'engager dans des tâches qu'elle juge valorisantes et dont la réussite lui apportera de la gratification et favorisera l'accroissement de l'estime qu'elle s'accorde. L'estime de soi (étant) une donnée variable qui peut augmenter, ou diminuer en fonction des échecs ou des réussites vécus ou ressentis comme tels[35].» Les évènements et les expériences que nous rencontrons au fil des jours, modifient les sentiments que nous éprouvons vis-à-vis de nous même. Par exemple, B. Charlot le dit bien « la réussite scolaire produit un puissant effet de réassurance et de renforcement narcissique et l'échec de gros dégâts dans la relation à soi-même » (1997, *op.cit.,* p.85). Ainsi, les représentations que nous nous construisons dès notre plus jeune âge, à propos de nous-même, des savoirs, de l'apprentissage et des autres marquent les relations que nous pouvons entretenir plus tard avec l'apprentissage. D'ailleurs, « Les représentations précèdent et accompagnent l'apprentissage, celles de soi, des autres comme des normes auxquelles l'adulte se réfère » (2002, p.73), nous fait remarquer à juste titre Pierre Dominicé dans *l'Histoire de vie comme processus de formation.*

89[34] (1986-2002, p.12).
90[35] (C. Nicolas, 2003, Mémoire de Maîtrise).

En considérant le rapport à l'apprentissage comme relevant aussi d'un rapport à soi, nous pouvons alors aborder les exigences que nous avons vis-à-vis de nous même, lorsqu'il s'agit d'apprendre. Si, en guise d'exemple, nous examinons le fait d'apprendre à jouer de la guitare, certaines personnes peuvent s'astreindre à une discipline rigoureuse et faire l'apprentissage de l'instrument, en pratiquant seules, deux à quatre, voire cinq heures par jour. D'autres par contre, vont préférer chercher des partenaires pour former un groupe et répéter comme en situation de concert, de temps en temps le week-end. Bien sûr ces deux exemples ne s'excluent pas, et nous allons aussi rencontrer des guitaristes amateurs qui vont appliquer les deux manières de faire. Il arrive que nous soyons prêts à contraindre notre corps, à le façonner, quelques fois même à le déformer pour apprendre. Nous pensons à l'entraînement sportif, et plus particulièrement à la pratique de la gymnastique ou de la danse ; mais pour jouer de la guitare, il est également indispensable d'acquérir une grande souplesse des doigts. Pourquoi suis-je capable, par exemple, de fournir des efforts importants pour apprendre à peindre ou à dessiner et peu ou pas d'effort lorsqu'il s'agit de résoudre un problème de mathématiques ? Nous savons que nos capacités d'apprentissage ne sont pas constantes, et qu'en fonction des objets à apprendre, des circonstances dans lesquelles nous devons apprendre, de notre état psychique… nous n'allons pas nous comporter de manière identique vis-à-vis de l'acte d'apprentissage. Cela change t-il complètement pour autant notre rapport à l'apprentissage ? S'agit-il uniquement de nos « capacités » qui seraient différentes ou de motivation, d'intérêt ou d'attraits insuffisants ? Afin d'éclairer ce questionnement, je propose de nous intéresser d'un peu plus près à ce qui nous met en mouvement et nous mobilise en tant qu'humains, et d'aborder les aspects motivationnels.

I – 3.3 De l'implication à la motivation, en passant par le sens, l'activité, le désir…

La question du rapport à l'apprentissage nous conduit assez directement à aborder la notion d'implication personnelle et d'engagement. En effet, pour apprendre, il est nécessaire que l'individu participe (apprendre par observation – au cours de l'action, par le jeu…). S'impliquer dans une quelconque action, renvoie d'après le dictionnaire Larousse (1995, *op.cit.* p 536) à l'expression familière de « s'y donner à fond. » Pouvons nous dire pour autant qu'à la base de tout apprentissage, il y a un acte volontaire et de plus, qu'il faille s'y donner complètement ?

Nous est-il autorisé d'imaginer qu'une personne puisse apprendre à son insu ? Si je reprends les propos de Jacques Mezirow extraits de son ouvrage traitant de l'autoformation, il semble possible d'apprendre sans réfléchir. « Souvent, le plus souvent peut-être, nous pensons et apprenons en dehors de toute activité réflexive » (2001, p.35). De même, ne nous arrive t-il pas d'apprendre à nos dépend, malgré nous ? Pour autant, cela ne signifie pas que nous ne réfléchissions pas après coup à ce qui s'est produit et que le sens que nous attribuons à un évènement passé, nous permette de prendre conscience que nous en avons appris quelque chose.

I – 3.3.1 <u>De la motivation</u>

La notion d'implication nous conduit aussi à préciser la question de la motivation, à partir de la question suivante : est-il nécessaire d'être motivé pour s'impliquer dans un apprentissage ? Même si nous sommes apparemment (très) éloignés de notre champ théorique, nous pouvons à la suite des recherches réalisées par les équipes d'Edward C. Tolman sur les rats, affirmer qu'il est possible de rencontrer des « expériences d'apprentissage latent dans lesquelles les sujets paraissent apprendre en l'absence de toute motivation » (1995, *op. cit.,* p.13). Les scientifiques ont placé des rats dans un labyrinthe afin de vérifier la manière dont ces animaux apprennent à rechercher leur nourriture. Un groupe de rats est déposé dans le labyrinthe, mais jamais il n'y trouve de quoi manger. Ceux-ci, en effet, sont nourris dans leur cage à l'issue des expériences. Il s'avère, selon les études effectuées sur ce groupe de rongeurs que les animaux, même s'ils ne trouvent pas de quoi se rassasier, intègrent mentalement la configuration de la surface labyrinthique et qu'ils sont capables, par la suite, de se repérer dans cet espace. « Aussi longtemps que les animaux n'obtiennent pas de nourriture à l'extrémité du labyrinthe, ils passent leur temps à circuler dans celui-ci – ils le passent à pénétrer dans la plupart des voies incorrectes. Cependant, une fois qu'ils savent qu'ils recevront de la nourriture, ils donnent la preuve que durant les essais précédents qui n'étaient pas récompensés, ils ont appris où se trouvent la plupart des voies incorrectes » (1999, *op .cit.* p.33). Les rats se sont construits, ce que Tolman nomme une carte mentale de l'espace, qu'ils peuvent réutiliser ultérieurement. C'est cette même carte mentale spéciale qui permet lorsque la personne parvient à l'élaborer, de moins stresser lorsqu'elle doit se rendre dans un endroit inconnu pour une première fois.

Pouvons-nous convenir qu'il est possible d'apprendre sans motivation de départ, même si celle-ci peut se construire et se renforcer au cours de l'expérience ? Il semble que nous pouvons distinguer deux aspects importants de la motivation : l'un ayant trait à l'engagement et l'autre, à celui du maintien dans l'apprentissage, qui aiderait le sujet à éviter une certaine forme de découragement.

D'après le sens commun, la motivation c'est l'ensemble des motifs qui expliquent un acte (1995 *op. cit.* p. 676). Si nous nous référons à la théorie proposée par J. Nuttin et basée sur une conception relationnelle du comportement humain, le point de départ de la motivation serait à rechercher dans « le caractère dynamique de la relation même qui unit l'individu à son environnement[36] .» En ayant la volonté de nous rapprocher plus précisément de notre sujet de recherche, nous pouvons reprendre la proposition de définition retenue par Philippe Carré dans une étude centrée sur « la capacité d'apprentissage » des adultes et, dans laquelle le concept de motivation vise à décrire « les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » (P. Carré, 2005, p. 128). D'après Philippe Carré, si nous souhaitons comprendre « pourquoi les adultes apprennent », il convient de s'intéresser à la fois aux motifs d'engagement dans la formation et également aux processus motivationnels. Ce qu'il nomme « la participation éducative des adultes » (2005, *op.cit.,* p 123) relèverait selon ses références d'une équation comprenant trois paramètres : l'un sociologique, l'autre biographique et enfin motivationnel. « Les facteurs sociologiques recouvrent les contraintes et les opportunités offertes ou disponibles dans l'environnement professionnel et culturel des sujets. Les facteurs biographiques ont trait aux évènements de l'histoire de vie éducative des personnes et croisent la problématique de la construction du rapport au savoir. Les facteurs motivationnels représentent les projections et les arbitrages que les individus formulent et qui expliqueront, *in fine*, le passage ou le non passage à l'acte d'apprendre » (2005, *op.cit.,* p123).

Considérant la proposition de P. Carré, il m'apparaît que les trois paramètres ne peuvent être retenus isolément. En effet, une tentative de compréhension de la participation éducative des adultes semble s'élaborer dans la prise en compte de l'imbrication des trois facteurs. Cependant, l'auteur précise qu'au final, le passage à l'acte d'apprendre dépendrait néanmoins des facteurs motivationnels. Ce qui ne me semble pas aisé à vérifier. Mais arrêtons un moment sur la notion d'engagement et l'impacte de celui-ci sur l'apprentissage.

[36] (1980, 1991, *op. cit.,* p.15).

I – 3.3.2 L'engagement

Nous pouvons retenir à la suite de P. Carré, certaines recherches effectuées par Merril et ses collaborateurs, publiées en 2003, dans lesquelles ces chercheurs déclarent « que la participation (des adultes) à la formation […] n'est ni prédictible, ni contrôlable […] L'engagement dans l'apprentissage (souligné par nous) est une expérience subjective tissée avec d'autres évènements et expériences de vie, située dans des négociations de sens complexes, prise dans l'interaction de la structure et de *l'agentivité* » (2005, *op.cit.,*p.127). La notion d'agentivité renvoyant à la manière dont les sujets perçoivent leur influence sur leur motivation et leurs actions, et de fait, parviennent à l'exercer. Pouvons-nous espérer, malgré l'apparente et rassurante imprédictibilité et l'incontrôlabilité de l'engagement dans l'apprentissage, tenter d'en comprendre les mécanismes à partir d'une approche clinique?

La notion d'engagement nous invite à parler non plus uniquement du rapport à l'apprentissage, mais de l'appréhension, au sens de l'appropriation de celui-ci par le sujet. La notion d'appréhension ne peut-elle être comparée à celle « d'ouverture à l'apprentissage », retenue comme une première étape de l'éducation expérientielle proposée par Richard L. Coté[37] ? D'après R. L. Coté, s'ouvrir à l'apprentissage signifie développer l'intention d'apprendre qui est « fondée sur des raisons et des motifs de poursuivre des objectifs d'apprentissage. Elle fait d'abord appel à la perception qu'à l'apprenant de la proposition d'apprentissage, aux besoins, préoccupations et désirs de changement (…)[38] .» Il semble donc, en suivant la proposition de l'auteur, que l'ouverture à l'apprentissage précède l'engagement dans celui-ci. L'engagement constituerait la seconde étape du processus d'éducation expérientielle. Il est considéré comme nécessaire à la participation « consciente et réfléchie qui permet une représentation personnelle des connaissances et des habiletés nécessaires à la réalisation du projet » (2002, *op.cit.,* p. 99). L'implication du sujet serait-elle dès lors indispensable ?

Par ailleurs, selon Lucie Mandeville[39], la notion d'engagement est plus particulièrement à mettre en lien avec la dimension affective. « S'engager veut dire s'investir entièrement, personnellement et activement (…). Cet engagement peut supposer trois types de démarche : l'investissement, la participation et la responsabilisation » (2002, *op.cit.,* p. 143). Il est aisé d'imaginer qu'un individu ayant vécu, ou ayant éprouvé le sentiment de vivre une ou plusieurs

[37] Professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de Laval au Québec et qui a rédigé un article dans un ouvrage collectif traitant de *L'affectivité dans l'apprentissage.*

[38] (Dir. Lafortune et Mongeau, 2002, p. 98).

[39] Professeur au département de psychologie de l'université de Sherbrooke.

expériences d'apprentissage négatives au cours de son existence puisse être, au minimum, inquiet lorsqu'il se trouve confronté à de nouveaux apprentissages, et que cela puisse constituer un frein à son engagement dans ceux-ci. Nous savons par ailleurs, que c'est moins l'événement qui potentiellement peut créer une blessure, que la façon dont il a été subjectivement ressenti par la personne. En reprenant les propos de Richard L. Coté, nous comprenons que « les traumatismes émotionnels et les troubles de l'affectivité sont provoqués par une blessure intérieure ou affectent une personnalité qui a été bouleversée par une menace ou une intrusion dont elle n'a pas pu se protéger efficacement. La personne reste alors immobilisée dans un mode de réponse de survie, de protection et parfois d'isolement » (2002, *op.cit.,* p.87). Ce qui nous paraît pouvoir être considéré comme un mode de défense contre une nouvelle menace, peut, dans le cas d'une personne ayant vécu des d'échecs lors des situations d'apprentissage, constituer le refus d'en tenter de nouveaux, comme d'en assumer la responsabilité. Il peut être dit alors, que le sujet n'est pas motivé pour apprendre.

Par ailleurs, il me paraît également intéressant de considérer l'affirmation de Bernard Charlot concernant l'obligation d'apprentissage. En effet, le sociologue déclare à plusieurs reprises que « naître, c'est être soumis à l'obligation d'apprendre[40] .» Nous voici invité à dépasser la notion de motivation, en considérant celle d'obligation. Il s'appuie sur des conceptions anthropologiques, pour aborder les processus d'hominisation. Car, nous dit B. Charlot, « naître, c'est entrer dans cette condition humaine. Entrer dans une histoire, l'histoire singulière d'un sujet inscrite dans une histoire plus large de l'espèce humaine. Entrer dans un ensemble de relations et d'interactions avec d'autres hommes. Entrer dans un monde où on occupe une place (y compris sociale) et où il faudra avoir une activité. »[41] Bien que cette citation soit un peu longue, j'ai jugé bon de la retenir dans son intégralité car elle résume assez bien un aspect de la problématique du rapport à l'apprentissage. En effet, si naître contraint à apprendre, cela ne signifie pas pour autant que chaque sujet entretienne un rapport identique avec l'apprentissage. C'est justement parce que l'histoire de chacun est différente, parce que les relations entretenues avec les objets de savoirs, avec les personnes et avec l'environnement sont multiples et distinctes, que le rapport à l'apprentissage de chaque personne sera lui aussi différent. Si donc, pour s'approprier le monde, tenter de le comprendre et de s'y développer il est impératif d'apprendre, divers paramètres interviennent dans les relations que l'humain entretient avec cette nécessité.

[40] (1997, 1999, 2002, *op. cit., p* 57).
[41] (1997, 1999, 2002, *op. cit.,* p 60).

De plus, Bernard Charlot ajoute, et ceci se révèle d'une importance capitale lorsqu'on a la volonté de réfléchir au fait d'apprendre, qu'il est impossible de contraindre un individu à s'éduquer. Ce qui m'amène également à aborder la question de la mobilisation et de l'implication de chacun, dans ses apprentissages.

I – 3.3.3 L'implication

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le dire plus avant, apprendre relève d'un acte, et se réalise dans un processus d'activité. La notion d'activité elle, renvoie d'après l'auteur du *Rapport au savoir*, à la mise en mouvement de l'individu grâce à une dynamique dont l'énergie puiserait sa source « des mobiles ». Pour qu'il y ait activité, il est nécessaire que le sujet se mobilise, et donc qu'il ressente des raisons d'agir. En ayant le souhait de définir l'activité, Bernard Charlot fait appel à A. Leontiev, pour le psychologue Russe, élève de L. Vygotski, « l'activité est un ensemble d'actions portées par un mobile et qui visent un but. »[42] Le mobile correspondant alors, à ce qui a engendré l'activité, à savoir : le désir.

Pour une contribution à l'analyse de sa conception du rapport au savoir, Bernard Charlot propose d'ailleurs de porter notre attention sur trois concepts qui selon lui sont fondamentaux, à savoir : la mobilisation, l'activité et le sens. Je rejoins sa proposition, en considérant qu'il est en effet nécessaire qu'un apprentissage soit signifiant pour qu'une personne se mobilise dans l'acte d'apprendre. Ce qui ferait sens à ce moment là, étant propre à la personne et trouvant une origine dans son histoire singulière. Précisons grâce à B. Charlot que ce qui fait sens « pour un individu (correspond) à quelque chose qui lui arrive et qui a des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est déjà posées. »[43] B. Charlot précise également, et c'est d'une grande importance, que le sens n'est pas fixé à jamais. La personne évoluant sans cesse, le sens qui peut être attribué aux divers évènements survenant dans la vie de l'individu, évolue aussi.

Il convient de préciser que nous ne sommes pas nécessairement toujours conscients du sens que nous attribuons à notre expérience et aux évènements que nous rencontrons au cours de notre vie. Dans le but de soutenir et de compléter cette affirmation, nous pouvons nous appuyer sur l'ouvrage de Georges Lerbet[44], dans l'ouvrage *Le sens de chacun*, *intelligence de l'autoréférence en action,* il précise que le « sens n'est pas forcément très lucide, mais (qu'il) est fortement ressenti et (qu'il) donne profondément la direction aux actions et aux desseins du

[42] (1997, 1999, 2002, *op.cit.,* p62).
[43] (1997, 1999, 2002, *op .cit.,* p. 64).
[44] Il fût Professeur à l'Université François Rabelais de Tours, et Directeur du Laboratoire des Sciences de l'Education et de la Formation.

sujet » (2004, p. 116). Ce sens parfois donc quasi intuitif, indique, s'il en était encore besoin, que le sujet lui-même n'est pas toujours en capacité de dire ce qui le motive. Cette remarque fait écho en moi car, elle peut en partie expliquer que des individus s'engagent dans des formations par exemple, sans pour autant parvenir à exprimer clairement les raisons qui les ont poussés à faire ce choix et les objectifs qu'ils visent à travers celles-ci.

Pouvons-nous toujours dire ce que nous désirons ? Non, bien entendu, et pourtant ce sont nos désirs qui nous mènent et qui nous poussent à agir. Nos désirs qui eux aussi évoluent perpétuellement, soumis aux mouvements du monde dans lequel nous vivons, aux personnes que nous rencontrons et à notre propre besoin d'évolution.

En poursuivant avec G. Lerbet, nous comprenons qu'il n'est pas aisé, voir il serait peut-être quasiment impossible pour un individu d'expliquer le sens qu'il attribue à une expérience. L'auteur postule ainsi que « chez chaque être vivant, le sens est de l'ordre d'une si grande intimité qu'il demeure foncièrement incommunicable en tant que tel. » (2004, *op.cit.*p.13) De plus, le sens personnel semble s'élaborer « chemin faisant », au fil du temps. Il serait donc « incomplet par nature » (2004, *op.cit,* p13) et aussi évolutif.

C'est parce que le sens est incomplet qu'il est dynamique et qu'il contribue de ce fait à la mise en mouvement du sujet, à travers les interactions avec son environnement, afin qu'il parvienne à devenir celui qu'il décide d'être. G. Lerbet utilise le concept d'autoréférence pour expliquer « cette propension qu'à le vivant en général et l'homme en particulier à devoir être en mesure de dépendre de lui-même pour construire son *self »* (2004, *op.cit.*, p.12). L'autoréférence est la faculté à faire référence à soi. Toujours selon l'auteur[45], « l'autoréférence ne fonctionne qu'en interaction avec son complémentaire symétrique qu'est l'hétéroréférence qui relie le sujet à l'environnement, qui permet au "self" de se différencier du "non-self" en jouant un rôle dans la construction d'une sensibilité personnelle dont les deux participent » (1998) .C'est parce que le sens est par nature incomplet qu'il pousse le sujet à interagir avec son environnement et les éléments contenus dans celui-ci, donc aussi les autres, et de même avec lui-même, et ce dans le but, pas toujours conscient, de mieux comprendre le sens de ces actions.

Il me semble intéressant de retenir avec Christian Gérard[46], qu'il distingue deux aspects de la notion de sens. Dans son ouvrage intitulé *Une histoire de prise de conscience,*

[45] Dans un article paru dans le Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 13 de Mai 1998.

[46] Maître de Conférences à l'université de Nantes qui se passionne pour la pédagogie par alternance et s'intéresse aussi à l'expérience comme source d'apprentissage.

Modélisation d'une intelligence en action, dans lequel il met en lien sa propre histoire personnelle, professionnelle et intellectuelle au service du sens de la prise de conscience dans le développement de l'autonomie du sujet se formant. Il défend l'idée que comprendre et apprendre sont deux processus qui convoquent tous les deux du sens, mais du sens qui ne serait pas similaire. « L'acte d'apprendre […] qui active un sens de stockage, une mémoire à court ou moyen terme. […] dans la seconde situation, […] un sens qui affecte l'humain dans les arcanes les plus sensibles de sa personnalité, c'est-à-dire un sens éprouvé en situation au plus profond de soi-même dans un environnement » (2006, p.112). Selon l'auteur, c'est ce dernier aspect du sens qui pousse le sujet dans l'action et la réflexion. Cependant, je ne pense pas qu'il soit envisageable de distinguer aussi clairement qu'il le fait, les deux aspects du sens présentés. En effet, nous verrons au chapitre quatre, que le sens d'une situation vécue ou d'un apprentissage réalisé peut évoluer au fil des années, par exemple lorsqu'une expérience est revisitée. De plus, je pense qu'il est impossible de dire quel sera le devenir, sur du long terme, d'un acte d'apprentissage stocké en premier lieu dans la mémoire à court ou moyen terme. Selon ce que nous comprenons de la proposition de C. Gérard, on peut apprendre, sans comprendre; ce à quoi il est admis d'adhérer puisque nous nous souvenons probablement tous avoir apprit, au moins une fois, à l'école primaire les vers d'un poème sans en comprendre leur véritable sens, et en ce laissant uniquement bercer par leur musicalité. Ce qui ne signifie pas non plus que nous n'y attribuions aucun sens, ni que cet apprentissage ne nous affecte pas pour autant. Ainsi, lorsqu'il précise que comprendre relève d'un processus qui est éprouvé en soi, en sous entendant que apprendre ne le serait-pas, cela nous interroge, car nous pensons qu'apprendre peut également relever d'un processus aussi ressenti à l'intérieur de soi. Cela ne signifie pas que le sens que lui attribue le sujet soi ni juste, ni figé, mais quoi qu'il en soit, ce sens lui appartient. Je pense, que l'auteur distingue l'apprentissage technique ou l'apprentissage formel, de l'apprentissage par l'expérience qui relèverait alors de ce qu'il nomme la compréhension. C. Gérard ajoute, « la compréhension consiste à construire, à produire du sens à partir de ce que nous actionnons (de ce que nous faisons, pensons, concevons, agissons…) » (2006, *op. cit.* p.111). N'est-ce pas à partir de cela qu'émerge un sens, sens qui fait sens à un moment, au cours d'une certaine temporalité et ne pouvons-nous qualifier cette prise de sens d'apprentissage ? Est-ce que comprendre ne permet pas d'apprendre ? L'apprentissage est-il toujours premier, et précède t-il toujours la compréhension ? Nous verrons dans les derniers chapitres de cette thèse que la compréhension peut évoluer et l'apprentissage se réaliser dans l'après coup, ce qui peut aussi contribuer à modifier le sens extrait dans un temps premier de la compréhension.

De ce tour d'horizon des impulsions vers l'apprendre, nous pouvons retenir qu'un engagement dans un apprentissage semble être très dépendant de la capacité d'ouverture et d'accueil du sujet à cet apprentissage. Celle-ci étant fortement liée, nous l'avons vu, à l'histoire de vie personnelle et donc aux expériences précédemment rencontrées, ainsi qu'à la perception que le sujet en a eu. De même, si le premier souffle que nous expirons nous conduit à apprendre pour vivre dans ce monde, l'implication dans les apprentissages n'est pas innée et elle se traduit tout à fait différemment d'un sujet à l'autre.

Dans le chapitre quatre, nous étudierons donc les variations repérées à travers les récits d'apprentissage et au cours des entretiens qui ont suivi, à partir de la notion de sens, source de la dynamique autoréférentielle sur laquelle à particulièrement travaillé G. Lerbet.

Mais auparavant, je propose que nous cheminions, toujours à partir de la notion de rapport à l'apprentissage, à travers l'exploration de notre rapport au monde et à ce qui nous entoure, afin d'éclairer plus encore les manières dont le sujet peut recevoir les expériences quotidiennes de la vie.

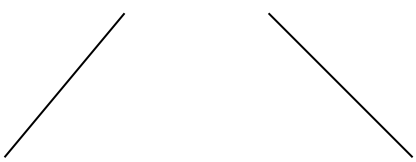
I – 3.4 Le rapport à l'apprentissage en tant que rapport au réel

Dans un but de simplification, posons que le réel c'est ce qui existe, ou ce qui a existé. Il peut, si nous optons pour un point de vue psychanalytique, être apposé côte à côte avec ce que Jacques Lacan nomme « les registres de l'imaginaire et du symbolique ». Le psychanalyste a inventé une écriture permettant de matérialiser les liens entre le réel, le symbolique et l'imaginaire grâce au nœud Boroméen. Ce « nœud » représente pour J. Lacan la métaphore du principe du désir humain, « […] force est de remarquer qu'aucun des trois registres n'est réductible aux autres et que le réel existe en rapport au symbolique, c'est-à-dire à coté, tout en étant noué à lui grâce à l'imaginaire » (1999, *op.cit,* p.782). Dans le cadre psychanalytique, le « registre de l'imaginaire » fait référence à l'image que nous nous construisons de nous-même, à partir du stade dit « du miroir ». Ce stade du miroir représente « une des phases de construction de l'être humain qui se situe entre six et dix huit mois, période caractérisée par l'immaturité du système nerveux » (1999, *op.cit,* p.454). Il s'agit du moment où l'enfant va être en capacité de reconnaître l'image de son corps, comme une représentation de lui dans le miroir. L'imaginaire à trait à ce qui se rapporte au Moi « avec ce qu'il comporte de méconnaissance, d'aliénation, d'amour et d'agressivité dans la relation

duelle » (1999, *op.cit,* p 454). Par ailleurs, les signes et symboles qui indiquent par convention autre chose qu'eux-mêmes, relèvent du registre symbolique. C'est en nommant l'enfant, que la mère lui donne une place au sein de la famille et l'introduit de fait dans l'environnement social plus vaste qu'est la société, ce qui lui alors permet d'accéder au symbolisme.

Dans une acceptation plus commune, le terme « réel » nous ramène à ce qui est, à ce qui advient dans la vie. Le réel, c'est bien sur ce que nous ne pouvons prévoir. En effet, même s'il nous est possible d'imaginer en partie ce qui devrait advenir dans telle ou telle situation, il y aura toujours des zones inconcevables pour nous et qui pourtant, se réaliseront. Ne nous arrive t-il pas d'entendre parfois, au sujet de tel fait divers, que le réel / la réalité dépasse la fiction ? Notre capacité d'imagination n'est pas sans limites, et bien entendu, notre capacité de maîtrise n'y échappe pas non plus. Le psychiatre et psychanalyste Christophe Dejours[47], en s'intéressant au décalage qui existe entre les situations de travail prescrites et la manière dont elles se déroulent in situ, fait aussi appel à la notion de réel. Il a tout particulièrement porté son intérêt sur les décalages qui existent entre prescription et réalité et à ce qu'engendre leur non prise en compte dans l'organisation du travail, pouvant générer de la souffrance, voire des pathologies chez les agents qui doivent y faire face. Dans son ouvrage intitulé *Souffrance en France*, l'auteur propose de définir le réel comme « ce qui résiste aux connaissances, aux savoirs, aux savoir-faire, à la maîtrise» (1998, p 32). Dans *Travail, usure mentale*, autre ouvrage paru en 2000, il poursuit sa réflexion, en ajoutant que c'est à travers le rapport au réel que se relient la mobilisation du sujet, la mobilisation de ses capacités cognitives et l'accomplissement de soi. Le réel étant, pour C. Dejours, représenté par le travail. De même, il prend appui sur les théories de F. Sigaut pour intégrer le réel dans une triangulation comprenant également l'Ego et Autrui. Autrui, permettant, à travers « le jugement de reconnaissance » (Dejours, 2000, p 223) de mettre en rapport identité et travail.

Schéma N°1 : Le triangle de Sigaut repris dans le champ de la psychodynamique du travail



[47] Également professeur titulaire de la chaire de psychanalyse-santé-travail au Conservatoire National des Arts et Métiers.

EGO _____ **AUTRUI**
= souffrance = reconnaissance

Lors d'un apprentissage, l'acte d'apprendre est réel. Il renvoie à une situation elle-même réelle et à des objets qui existent, que nous ayons affaire à des connaissances théoriques, ou à des contenus plus pratiques. Lorsque j'apprends à utiliser une machine à coudre pour ourler un bas de pantalon, la machine doit être là, ainsi que le pantalon, le fil, l'aiguille et son chas. Probablement que ma difficulté sera, elle aussi, bien présente. L'acte d'apprendre nécessite donc, comme nous l'avons déjà écrit dans le chapitre précédent, une concentration et un effort certain. Ce qui n'exclut pas que cet acte puisse procurer également du plaisir, surtout lorsqu'il aboutit au résultat escompté et encore plus, lorsqu'il est reconnu par soi, ou un autre que soi. Si enfilant le pantalon après être enfin parvenue à l'ourler, si quelqu'un me dit qu'une jambe est plus courte que l'autre, quelle déception !

Apprendre, consiste donc à accepter de se confronter à quelque chose qui potentiellement, peut nous résister. Parce qu'apprendre, comme l'affirme Bernard Charlot, « c'est développer une activité en situation : dans un lieu, à un moment de son histoire et dans diverses conditions de temps, avec l'aide de personnes qui vous aident à apprendre »[48], ou également sans ce soutien. Pour autant, est-il correct de considérer l'apprentissage comme un travail ? Autorisons-nous à faire un parallèle avec la conception défendue par Jacky Beillerot à propos du savoir. Selon lui, celui-ci relève plus d'un processus que d'une masse d'informations. Jacky Beillerot rejoint en quelque sorte Bernard Charlot lorsqu'il dit, « c'est l'activité qui fait le savoir et non son stockage » (1996, *op.cit.,* p.134) ; même si le savoir constitue aussi un résultat, ce qui est produit. Il n'hésite donc pas à présenter le savoir comme une activité mentale, et comme une activité visant une transformation. « Est mis alors au premier plan la notion de travail. Travail psychique, travail mental, travail collectif, c'est le travail, c'est-à-dire la transformation, qui devient le paradigme du savoir » (1996, *op.cit.,* p.134). Si, à l'instar de Jacky Beillerot, nous considérons le savoir comme un travail, il nous semble alors que nous pouvons aussi penser l'apprentissage comme une activité pouvant être assimilée à un travail. En effet, cette activité va produire de la transformation puisque, ayant appris quelque chose de nouveau ou que nous ne savions pas faire auparavant, nous ne sommes plus totalement la même. Ainsi, les notions de réel et de travail se trouvent ici aussi en lien dans l'acte d'apprendre. La notion plus générale d'acte nous semble importante, car

[48] (1997, 1999, 2002, *op.cit.,* p.78).

effectivement, c'est essentiellement dans les actes que nous posons que nous sommes pleinement confrontés à la réalité et qu'il nous est impératif de la prendre en compte si nous souhaitons voir aboutir les résultats escomptés de nos actes. Comme le précise Gérard Mendel[49], « c'est seulement dans l'acte que le sujet se confronte à l'objectivation du réel » (2004, p161). C'est lorsque nous agissons qu'il nous faut prendre en compte l'environnement, le contexte dans lequel ce déroule notre action, les interactions que nous allons devoir avoir avec les autres, les outils et autres moyens qui vont nous soutenir, etc.

Cependant, si apprendre c'est travailler, alors l'apprentissage est aussi à mettre en lien avec la notion d'échec. Christophe Dejours affirme d'ailleurs que « travailler c'est échouer » (1998, *op.cit.,* p. 14). Le sujet, lorsqu'il travaille, doit ainsi essayer de trouver une voie entre ce qui est prescrit et le réel de la situation. Une voie nouvelle, qu'il doit tracer pour chaque situation, puisqu'elle n'existe pas une bonne fois pour toute, à l'identique. Mais parfois, il n'y parvient pas et entre alors par exemple dans une réponse mainte fois éprouvée, même si elle ne correspond pas du tout aux exigences de la situation. Selon l'auteur, le travail se définit comme « ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés » (1998, *op.cit.,* p.14). C'est dans la relation avec le réel qui « confronte le sujet à l'échec, d'où surgit un sentiment d'impuissance, voire d'irritation, de colère, ou encore de déception et de découragement » (1998, *op.cit,* p.14). Le psychanalyste précise encore que le réel est toujours perçu par le sujet « sur un mode affectif » (1998, *op.cit.,* p.14). Il nous semble ainsi que le rapport à l'apprentissage puisse également être compris comme un rapport affectif à l'échec**.** Il appert que l'acte d'apprendre peut se révéler autant une source de satisfaction et de plaisir – lorsque l'individu atteint les objectifs prévus, par exemple – que de déplaisir, voire de souffrance, lorsqu'il n'y parvient pas. Ce sont les relations entre ces deux notions et le rapport à l'apprentissage que je propose maintenant d'éclaircir.

Si le réel, est donc aussi ce qui potentiellement résiste à l'individu, vivre n'est-ce pas s'adapter aux contraintes du réel ? Cette adaptation sans cesse à renouveler puisque le réel et en particulier l'environnement ne cessent d'évoluer, peut s'avérer être source d'échecs et donc aussi de souffrance. Est-il alors possible, dans cette proposition, d'observer l'apprentissage comme un dépassement de cette potentielle souffrance, par l'accès à une forme de plaisir. Le rapport à l'apprentissage ne peut-il être à la fois vu comme un rapport à la souffrance et un rapport au plaisir ? Ceci à t-il à voir avec la sublimation ? Il semble que Sigmund Freud rattache la sublimation à « un résultat et au processus qui permet d'aboutir à ce résultat »

[49] Psychanalyste et sociologue, qui a beaucoup réfléchi au concept d'acte et plus particulièrement à celui qu'il considère comme le concept clé : « l'actepouvoir », au plan concret des pratiques.

(1999, *op.cit.,* p. 907). La sublimation est « un processus psychique inconscient qui rend compte, pour Freud, de l'aptitude de la pulsion sexuelle à remplacer un objet sexuel par un objet non sexuel (connoté de certaines valeurs et idéaux sociaux) (…) » (1999, *op.cit.,* p.907).

Le sentiment de souffrance pouvant être ressenti dans les situations de blocage, d'efforts successifs pour dépasser les échecs et le plaisir, la satisfaction pouvant advenir, par exemple, lorsqu'enfin, après une ou plusieurs tentatives le sujet parvient à réaliser ce qu'exige de lui l'adaptation au réel.

En prenant le point d'appui de la psychodynamique du travail et plus précisément l'approche de C. Dejours au sujet du réel, nous percevons mieux combien le rapport au réel s'élabore dans l'activité et donc comment le rapport à l'apprentissage suppose aussi de considérer le rapport à l'échec du sujet. Ainsi, pour apprendre il semble nécessaire d'accepter l'échec comme potentielle issue, même si bien évidemment, cette issue n'est pas à considérer comme définitive.

Voyons maintenant le rapport à l'apprentissage dans son aspect relatif aux objets de savoir.

I – 3.5 Le rapport à l'apprentissage comme rapport à ce qui est appris ou comme rapport aux savoirs

Le rapport à l'apprentissage nous paraît se composer de deux aspects principaux. L'un a trait à la relation que nous entretenons avec ce qui est hors de nous, c'est-à-dire, avec l'environnement de vie et les éléments qui le composent, et l'autre porte sur ce que nous faisons de ce que nous avons appris. Ce qui correspond à la manière dont nous nous approprions le monde. Nous nous situons alors sur le versant développemental et adaptatif de l'être humain. Mais il est aussi possible d'observer le rapport à l'apprentissage à partir de l'angle plus économiste de la connaissance qui possédée ou non, échangeable ou pas, situe socialement un individu et lui confère, s'il possède un certain stock de savoirs, des avantages en termes de reconnaissance sociale, mais également de rémunération monétaire.

Le versant le moins étudié du rapport à l'apprentissage est celui des apprentissages dits informels, réalisés dans le quotidien de l'existence. Néanmoins, l'élaboration de notre rapport à l'apprentissage est éminemment imprégnée de ces situations ordinaires qui composent nos activités humaines, que l'on appelle la vie.

Nous pouvons donc observer le rapport à l'apprentissage sous l'angle des relations que nous entretenons avec les « objets » de connaissance que sont les savoirs, et les manières dont nous les utilisons, au service ou non de nos compétences (Savoirs – savoir-faire – savoir être). Ou bien, nous pouvons choisir de porter notre intérêt sur le rapport qu' en tant qu'humains nous entretenons avec l'acte d'apprendre, celui-ci compris comme un processus dynamique, et nous intéresser par exemple alors, aux aptitudes ou inhibitions vis-à-vis de l'apprentissage.

Ce travail, situé dans un des domaines des sciences de l'éducation, va essentiellement ajuster sa focale sur la question du processus d'apprentissage dans des situations non formelles. En cherchant à mieux comprendre ce qui freine ou favorise une posture d'ouverture à l'apprentissage, c'est également le processus de constitution de soi en interaction avec le milieu de vie que je veux étudier. C'est à travers des histoires de vie individuelles et à partir de récits d'expériences que je cherche à observer cela, car, comme le fait si justement remarquer Jacky Beillerot qui a beaucoup contribué à élaborer les concepts de savoirs et de rapport au savoir, « le sujet est toujours en train de devenir sujet » (1996, *op. cit,* p.150). Le rapport à l'apprentissage, tel que je le concois, révèle donc également un rapport à soi et au développement de soi.

En ayant la volonté de s'intéresser au rapport à l'apprentissage comme processus, le sujet est alors observé à partir des schèmes cognitifs et affectifs qu'il active, consciemment ou inconsciemment et qui favorisent ou non, l'acquisition d'apprentissages à partir de situations nouvelles. Ces schèmes, puisqu'ils se construisent et se développent aussi à partir de l'environnement primaire dans lequel l'enfant va grandir, nous amène à considérer le rapport à l'apprentissage à partir de son aspect collectif et plus précisément, dans le rapport familial à l'apprentissage.

I – 3.6 Pour un rapport familial à l'apprentissage

A sa naissance, l'enfant arrive dans un milieu familial chargé d'histoires, de mythes, d'imaginaire. Cette famille est elle-même inscrite dans un environnement social, culturel et économique plus large qui influe aussi sur la constitution des représentations liées au savoir et à l'apprentissage de chaque membre du groupe familial. Afin de mieux percevoir les réelles influences du milieu dans lequel l'enfant grandit, dans l'ouvrage collectif visant à faire le point sur les connaissances à propos du rapport au savoir, Nicole Mosconi (1996) a choisi trois angles d'observation de celui-ci : un niveau interpersonnel, un niveau groupal, et le niveau

socioculturel. Tout groupe familial entretient de multiples rapports au monde et donc aussi un, voir plusieurs rapports à l'apprentissage. Ainsi, comme le précise Françoise Hatchuel[50], l'enfant va se construire à travers les relations qu'il va nouer avec les membres de son entourage et ainsi, son « psychisme immature va en effet absorber, telle une éponge, les liens de modes au monde et notamment au savoir, qui lui sont proposés » (2005, *op.*cit., p. 58).

Nous connaissons aujourd'hui l'importance de l'environnement humain dans la constitution psychique de l'enfant. F. Hatchuel s'intéresse plus particulièrement au rapport au savoir à travers une approche psychanalytique, néanmoins elle aborde également, mais d'une manière moindre, le rapport à l'apprentissage. Selon ses propos, « chaque apprentissage sera (ainsi) référé à une constellation de significations, selon les circonstances et les personnes qui l'auront entouré, ou auxquelles l'enfant les reliera pour des raisons qui lui appartiennent » (2005, *op.cit.*, p. 58). Il s'agit en quelque sorte d'un héritage culturel qui se transmet aux travers des interactions avec l'entourage et qui va rester plus ou moins actif tout au long de l'existence. Jacques Mezirow va lui jusqu'à affirmer que « notre spécificité d'apprenants adultes est d'être prisonnier de notre propre histoire » (2001, *op. c*it. , p.21).

La capacité à apprendre pourrait-elle alors être considérée comme le moyen de se libérer des expériences passées ? Nous cherchons à donner du sens à nos expériences à partir des « outils de compréhension » que sont les représentations, les habitudes, les pratiques, etc… dont nous avons hérités. En prenant toujours appui sur les écrits de J. Mezirow, nous pouvons ajouter que « l'univers social quotidien est en grande partie appris par chaque individu comme l'ordre de réalité naturel, inévitable même. Il est donc connu par lui comme tel. Cette attitude envers le monde quotidien est considérée comme naturelle. » (2001, *op. cit.* p. 22) Et donc de fait, les modes de pensée utilisés pour comprendre le monde sont d'autant moins faciles à faire évoluer. Ceci nous conduit à mettre l'accent sur le poids qu'occupent ces outils de compréhension du monde, dans le rapport que les adultes entretiennent avec l'apprentissage. A l'instar de J. Mesirow, nous admettons que la culture peut favoriser ou non les aptitudes à apprendre de l'enfant, et par voie de conséquences, celles de l'adulte qu'il deviendra.

Le rapport que le groupe familial entretient avec l'apprentissage est donc loin d'être neutre dans l'élaboration par l'enfant de son propre rapport à l'apprendre. De plus, nous savons qu'il existe des relations sociales et des interactions plus porteuses que d'autres et plus favorables à une dynamique d'apprentissage, qui pourraient se maintenir tout au long d'une vie. Comme le précise Nicole Mosconi « le désir des parents de voir naître l'intelligence de l'enfant et le plaisir de le voir développer ses facultés jouent un rôle déterminant dans ce

[50] Dans *Savoir, apprendre, transmettre*.

développement (des sublimations) et dans l'investissement par l'enfant des activités perceptivo-motrices et cognitives » (1996, *op.cit.* p.106). Même si ce n'est pas l'objectif principalement visé par ce travail de réflexion puisqu'il ne porte pas directement sur la notion d'accompagnement, une des questions vives que nous sommes amenée à nous poser nous conduit à l'accompagnement qu'il serait nécessaire de mettre en œuvre pour favoriser une remédiation des adultes en souffrance vis-à-vis de l'apprentissage. Comment favoriser une modification positive des relations qu'un adulte peut entretenir avec l'apprendre, afin de lui permettre de réaliser de nouveaux apprentissages?

Commençons donc par accepter de considérer l'erreur pour accompagner l'apprenant dans l'intégration de celle-ci comme potentiel support à l'apprendre.

1 – 3.7 Une méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude

Dans *Eduquer pour l'ère planétaire,* Edgar Morin invite à considérer la pensée complexe comme méthode d'apprentissage. Le terme complexité qui est dérivé du latin *compectere* signifie « entrelacer », « tresser ensemble ». Le philosophe, également anthropo-sociologue qu'est E. Morin, considère la complexité comme un tissu composé d'éléments hétérogènes, ou disparates inséparablement associés. Ce qui caractérise plus particulièrement un système complexe, tient moins à la quantité de ses constituants, ni à la multiplicité de leurs interactions, qu'au manque de prédictibilité des comportements du système. En nous prenant, nous humains comme exemple, nous percevons bien qu'en vivant dans un environnement, nous interagissons avec celui-ci. C'est-à-dire que nous agissons sur l'environnement, tout comme le milieu de vie exerce sur nous une influence et contribue ainsi à notre évolution. N'est ce pas cette prise de conscience qui nous amène à parler non plus uniquement de développement, mais également de développement soutenable.

Deux notions sont à retenir lorsqu'il s'agit de complexité : la variété des éléments et les interactions entre ces éléments, ou autrement dit, les influences réciproques entre les éléments. Cette méthode d'apprentissage présentée par l'auteur comme des « stratégies pour la connaissance et l'action sur un chemin qui s'invente » (2003, p.13) peut se comprendre à la manière d'une métis, ou encore telle la puissance de l'exercice d'une intelligence en acte et en situation. Dans la proposition que fait E. Morin, le sujet se trouve déjà dans la posture d'accueil et d'ouverture à l'expérience et c'est en acceptant de se confronter aux situations qui

se présentent à lui qu'il parvient à faire l'expérience de l'apprentissage. En effet, comme le soutient l'auteur, la réalité change et transforme celui qui la vit, mais c'est à la condition que celui-ci accepte d'être présent à la situation. E. Morin ajoute également « dans des situations complexes, c'est-à-dire là où dans un même espace et dans un même temps, il y a non seulement de l'ordre mais aussi du désordre, là où il y a non seulement des déterminismes mais aussi des hasards, là où émerge l'incertitude, il faut l'attitude stratégique d'un sujet ; face à l'ignorance et à la confusion sa perplexité et sa lucidité sont indispensables » (2003, p.17). Le sociologue a raison de soutenir que l'apprentissage se fait en chemin, par un sujet pensant et capable de création et d'invention tout au long de son voyage, mais, et ce n'est pas l'objectif que se fixe E. Morin, il ne dit pas comment le sujet parvient à accepter de se saisir de la complexité des situations pour en retirer de l'apprentissage. Il ne dit pas, par exemple, comment un sujet parvient psychiquement à se mettre en situation d'expérimenter pour apprendre, sans craindre de se tromper et en acceptant aussi les essais non concluants.

Cependant, l'initiateur d'une science de l'homme qu'est E. Morin s'avère, par sa proposition de méthode pour apprendre, être proche des propos exprimés par les adultes en formation dans leurs récits d'expériences d'apprentissage. L'auteur s'avère vraiment pertinent, en particulier lorsqu'il s'appuie sur des notions comme celles d'incertitude, de stratégie, de réflexivité, mais il le fait également à travers un des principes clefs de la méthode d'apprentissage pour l'ère planétaire qu'il propose, à savoir: le principe dialogique. Ce principe consiste « à penser dans un même espace mental des logiques qui se complètent et s'excluent » (2003, p. 46). Est dialogique ce qui se présente sous forme de dialogue. Dans *La complexité humaine* E. Morin, explique le sens du mot dialogique par le fait qu'il est impossible de parvenir à un principe unique et qu' « il y aura toujours quelque chose d'irréductible à un principe simple, que ce soit le hasard, l'incertitude, la contradiction, l'organisation » (1994, p. 324). Le principe dialogique proposé par E. Morin, consiste à faire dialoguer ensemble des notions qui pourraient paraître antagonistes (vie/mort, continu/discontinu, appartenance/exclusion …).

Ainsi, apprendre signifie à la fois avoir conscience de ce que l'on sait déjà, tout en admettant que ce savoir n'est pas suffisant dans toute situation et qu'il faut à la fois s'y appuyer, tout en acceptant de déconstruire ce savoir pour en élaborer un nouveau. Parce que le processus d'apprentissage est un phénomène complexe, il peut condenser en lui seul plusieurs pratiques qui apparaissent au premier regard comme contradictoires. Tel l'apprentissage de l'autonomie qui oblige le sujet à s'appuyer sur l'acceptation de la contrainte imposée de l'extérieur, pour s'en libérer et élaborer ses propres contraintes. Le développement de

l'humain est éminemment complexe et composé d'attachements et de détachements, de savoirs et de manque de connaissances, d'aptitudes et d'incompétences, etc.

C'est pour cela que j'emprunte à E. Morin la notion de principe dialogique qui servira à éclairer tout au long du chapitre 3, un aspect de ma compréhension des expériences d'apprentissage présentées dans les récits des personnes. Je repère ainsi au cœur des récits, essentiellement des mouvements plus que des principes, car sans l'avoir véritablement décidé et sans en avoir pleinement conscience, les personnes sont prises dans ces oscillations. Ce ne sont pas de leurs pleins grés qu'elles se sont engagées dans une posture dialogique. La perception de devoir dialoguer avec les éléments contradictoires contenus dans les expériences qui ont conduit à des apprentissages, arrivent dans l'après coup, lors de la reconfiguration de l'expérience, et en l'occurrence ici, au cours du module proposé pour cette recherche.

Ce qui se dessine sous le vocable « rapport à l'apprentissage », n'est-ce pas cette capacité d'ouverture qui est dépendante à la fois de la perception qu'a la personne de l'apprentissage, du fait d'apprendre et de ses besoins et/ou désirs de changement, et de sa perception de la situation?

En ayant le principal objectif de mieux comprendre comment et de quoi, d'un point de vue théorique, peut se composer le rapport à l'apprentissage d'adultes, nous avons approché une part la grande complexité de cet objet de recherche. Ce chapitre passe en revue quelques écoles de pensées qui tentent de mieux saisir la notion d'expérience d'apprentissage De part mon histoire personnelle et mes affinités théoriques, et au delà de la variété des approches, j'ai fait mienne celle qui inclut la question biographique du sens de l'expérience, au cœur d'un environnement toujours mouvant. J'ai optée pour une vision constructiviste qui accorde une place de premier choix aux interactions entre le sujet et son milieu de vie, dans l'élaboration de son rapport à l'apprentissage. Ce qui nous permet d'éclairer d'avantage la relation dynamisante qu'un sujet peut entretenir avec l'apprentissage et les sens qu'il lui attribue dans sa vie. Un des concepts clefs de cette analyse est donc le mouvement dialogique emprunté à E. Morin.

Je propose donc maintenant de nous approcher au plus près de la vie et des expériences individuelles des adultes qui ont accepté de participer à cette recherche, à travers une méthodologie que nous avons voulu aussi clinique qu'il nous a été donné de l'exercer, aux vues de nos compétences personnelles en la matière et là encore, de la grande complexité de sa mise en œuvre.

I- 3.8 Un modèle biographique de l'apprentissage chez l'adulte

Après avoir présenté le cheminement de problématisation qui a été le mien, j'ai tenté de montrer dans ce chapitre théorique, comment l'interaction de l'adulte avec son environnement participe à l'élaboration de son rapport à l'apprentissage. Ce qui me conduit à questionner la compréhension de ce « rapport » protéiforme chez l'adulte.

Dans la seconde partie de ce chapitre, j'ai proposé une discussion sur les notions clés qu'englobe cette problématique. Nous avons vu avec certains auteurs constructivistes que la notion d'apprentissage est éminemment liée à celle de rapport au changement, ce qui est particulièrement le cas chez C. Rogers, puis elle est reprise plus tard chez J. Mezirow. Tous deux en effet, accordent une grande importance à l'apprentissage qu'ils qualifient de transformateur, ou d'authentique, et qu'ils considèrent comme la source de changements d'attitudes chez le sujet.

J'ai aussi montré qu'il existe plusieurs types d'approches de l'apprentissage, en fonction des courants théoriques choisis. Nous pouvons en retenir deux qui pour notre angle de recherche, s'avèrent importantes : l'une est plus structuraliste et formelle, l'autre, est plus symbolique et interprétative, et est davantage centrée sur le travail de reconstruction du sens de l'expérience par l'apprenant. J'ai montré les avantages d'une approche interprétative du travail des adultes sur leur formation sans toutefois faire abstraction de certaines contingences sociales.

J'ai examiné également la notion de rapport à l'apprentissage, en la distinguant de celle de rapport au savoir, et en la considérant plus sous l'aspect du rapport à la vie et aux expériences qui s'y rattachent. Ceci nous a mené à considérer le rapport à l'inconnu, à l'autre, à soi et au sens que l'on attribue aux situations que l'on est amené à vivre.

Pour aller plus loin, j'ai abordé la notion de rapport à l'apprentissage sous l'angle de la relation à l'activité, dans son rapport au réel.

La modélisation mise en avant ici constitue un premier cadrage du cas que nous voulons étudier. Il va être suivi d'une présentation approfondie de la méthodologie utilisée au cours de l'étude qui présente les outils développés.

Chapitre 2 – La méthodologie à l'œuvre

Jusqu'à présent, la présentation des éléments dont est composé notre cadre théorique a servi essentiellement à établir les paramètres conceptuels de notre étude. On se souvient que mon objectif de recherche est d'apporter un nouvel éclairage sur la notion d'apprentissage, à travers le rapport à l'apprentissage, dans un contexte de formation des adultes.

II – 1. La méthodologie proposée dans le cadre de cette recherche

J'ai débuté ma réflexion par un présupposé qui consiste à penser que le fait de permettre à des adultes en formation de réfléchir à leurs expériences d'apprentissages passées, pouvait les aider à repérer le fil conducteur d'un parcours d'apprentissage et de formation, qui les avait conduit à s'inscrire dans la formation DEFA. L'idée initiale étant de faire apparaître, ou réapparaître (peut-être pour certains d'entre eux) le sens attribué au choix de suivre cette formation. Il me semblait également que le fait de consacrer du temps à la remémoration des expériences passées pouvait s'avérer être un soutien pour vivre les expériences nouvelles qui ne manquent pas de survenir lorsque l'on entre dans une démarche de formation. Le cadre offert par la formation DEFA, comprenant en plus des volets consacrés à la formation théorique et à la formation pratique, un aspect développement personnel, il m'est apparu

opportun de proposer cette démarche. La mise en œuvre d'une méthodologie proche de celle des histoires de vie ayant pour but de favoriser ce que Marie-Christine Josso nomme « une re-visitation des liens qui nous habitent (comme moyen) de dénouer son passé pour renouer avec lui en ouvrant des possibles. »[51] C'est en maintenant cette idée d'ouverture que j'ai essayé de me situer dans une approche interprétative critique, clinique et biographique.

II – 1.1 Une approche interprétative critique, clinique et biographique

II – 1.1.1 L'approche interprétative critique

En raison de la nature de mon objectif d'étude, j'ai élaboré un processus de recherche qui repose globalement sur une approche interprétative critique et clinique. Je l'ai appliqué à un groupe composé de 16 adultes invités à participer à un module clairement identifié dans la formation, devant mener à l'écriture et à une transmission orale de leurs récits d'expériences d'apprentissage.

La démarche clinique initiée inclut la liberté des sujets à participer ou non à ce module et permet à chacun de s'investir à des degrés divers dans les différentes phases offertes par la méthodologie proposée. Selon le modèle explicatif développé au chapitre théorique, il me semble en effet pertinent de relier l'observation du phénomène de l'apprentissage, avec une approche compréhensive des expressions des adultes participants. En effet, mon cheminement méthodologique vise à rechercher le sens des propos tenus et non la vérité sur ceux-ci. L'approche interprétative critique définie comme une approche qui s'appuie à la fois sur des observations rigoureuses des phénomènes sociaux et sur une approche compréhensive des significations des acteurs sociaux, me paraît pouvoir répondre adéquatement à mon objectif de recherche. La recherche de sens et non de liens de causalité, se fait dans un mouvement itératif entre les données du corpus et les catégories qui en émergent.

Le choix d'une approche interprétative critique se fait en fonction d'un postulat important présenté au chapitre théorique et que je rappelle ici. En effet, comme nous l'avons vu dans le chapitre théorique, constructeur de sens et producteur de symboles, l'être humain se différencie ainsi du reste du monde vivant. Dans *l'Idéel et le matériel* (1984), l'anthropologue Maurice Godelier, explique ainsi que c'est l'aptitude de l'homme à symboliser, à se

[51] (J. Leahey et C. Yelle, coord., 2001, p.148).

représenter et à interpréter la réalité qui l'entoure qui se trouve être le fondement même de la culture. Par ailleurs, la culture n'est pas dissociable des structures sociales globales et des actions qui la constituent et la reproduisent. En effet, la culture et les structures s'incarnent dans des *pratiques sociales* qui leur donnent vie dans des cadres spatio-temporels donnés et ces pratiques se construisent et se reconstruisent donc constamment.

Aucun savant, qu'il soit chercheur en sciences humaines ou dans les sciences physiques, ne peut donc échapper aux contraintes physiques et culturelles de son milieu, comme l'ailleurs très bien fait remarquer et avec pertinence, le physicien-chimiste Michael Polanyi[52]. M. Polanyi considère que le développement de toute forme de savoir, y compris dans le domaine scientifique, est indissociable d'expériences subjectives et de ce qu'il nomme les « connaissances personnelles ».

En effet, en suivant une démarche interprétative critique comme celle sur laquelle repose cette étude, mon entreprise s'appuie nécessairement sur l'expérience sociale de chacun, en interaction avec l'environnement et ses éléments.

Par ailleurs, une approche interprétative critique ne peut éviter que l'analyse s'oriente dans une certaine direction. Il convient de rappeler, ici, que, toute rigoureuse que soit l'approche utilisée lors du traitement des données des récits et des entretiens, l'interprétation de ces informations demeure inéluctablement reliée à la signification et à l'importance que nous leur accordons. Les informations issues de ces sources ont comme fonction première d'apporter un éclairage aux pistes de recherche qui sous-tendent la thèse. Le fait d'entamer notre recherche avec, en tête, quelques pistes d'investigation et certaines intuitions, donne inévitablement une orientation. Mais comment pourrait-il en être autrement? Car en effet, comme le dit le philosophe Allemand, Hans-Georg Gadamer à propos de l'herméneutique qui se donne pour but de comprendre la tradition, « quiconque croit être sans préjugés en s'appuyant sur l'objectivité de ses méthodes et en niant qu'il est historiquement conditionné, subit comme une *vis à tergo* la puissance des préjugés qui le dominent en échappant à son contrôle. Quiconque ne veut reconnaître les jugements qui le dominent se trompera sur ce qui se révèle à leur lumière. »[53]Ne vaut-il pas mieux en effet, avoir à la conscience les représentations et constructions mentales dont nous sommes imprégnés de par notre histoire et les milieux dans lesquels nous vivons, et qui nous aident également à comprendre le monde, afin de les prendre en compte et de se donner les moyens de les déconstruire, plutôt que de se

[52] Dans son ouvrage paru en 1958 en langue anglaise sous le titre *Personal Knowledge : Towards a Post-Critical Philosophy* (Traduit en langue française par : *Des connaissances personnelles*).

[53] (1976-1996, p 384).

bercer dans l'illusion d'une pseudo objectivité scientifique sans faille?

Je propose de présenter maintenant un autre aspect central de mon dispositif méthodologique, la démarche clinique. Cette approche est, nous le savons, pleinement ancrée dans le vécu et l'expérience en situation et, s'avère donc assez éloignée d'une méthodologie préconstruite, reproductible à l'envie et en toutes circonstances.

II – 1.1.2 La démarche clinique

L'approche proposée est essentiellement centrée sur un dispositif biographique basé sur une approche de clinique narrative. Celle-ci tend selon Martine Lani-Bayle à révéler « une forme d'écoute attentive impliquée et impliquante qui vise à la formation d'un savoir nouveau à la faveur d'une relation dialoguante et questionnante entre deux ou plusieurs personnes. Un savoir issu d'un mouvement de conscientisation partagée et qui serait différent dans toute autre circonstance. Un savoir où chacun a besoin de l'autre pour sortir d'un état d'ignorance relative, un savoir qui n'aurait pu s'élaborer chacun de son côté et dont la constitution est l'objectif de la mise en place de cet échange » (2007, p. 18).[54]

Dans cette méthodologie, le chercheur devient aussi marcheur puisqu'il progresse à coté des adultes participants et que le chemin parcouru créé le partage. C'est de cette relation à l'autre, aux autres que nous construirons de la connaissance pour l'ici et maintenant et je l'espére, une connaissance potentiellement utile ultérieurement dans d'autres contextes. En effet, comme le précise à nouveau Martine Lani-bayle[55], « La démarche clinique du récit s'attache à l'écoute d'une *particularité* comme révélatrice, non d'elle-même en soi mais, à travers le discours recueilli, d'un vécu social. Elle vise à recueillir le savoir spécifique dont le narrateur en fonction de son expérience est porteur, en suscitant son expression. » (…) Comme nous le voyons, le savoir spécifique du sujet, non sollicité par les interactions avec l'autre et en l'occurrence ici, la chercheure, est issu d'une construction commune. Il s'avère que ce savoir n'est souvent pas accessible tel quel au sujet lui-même, avant d'avoir été parlé. Ceci est particulièrement vrai lorsque l'on porte son intérêt sur les savoirs professionnels. En effet, si vous faites l'expérience de demander à une personne de dire précisément comment elle réalise telle ou telle autre tâche propre à son métier et vous percevrez alors combien il lui est

[54] L'extrait de cet article intitulé « La démarche clinique en éducation et en recherche » est paru dans la revue *Chemin de formation au fil du temps* N°10/11 (1997, p.18).

[55] Dans un document de cours non publié, ayant pour titre *L'entretien clinique en recherche (-action). De quelques indicateurs de réflexion.*

compliqué de parler de sa pratique. Les savoirs professionnels sont effectivement composés de multiples routines acquises au cours de l'expérience. Pour autant, ces gestes routiniers qui rendent le travail du professionnel expérimenté plus aisé qu'au novice, le sujet n'en a pas forcément conscience. Nous parlerons alors de savoirs préconscients qui ont souvent besoin d'être sollicité par la réflexivité pour apparaître au sujet.

En ayant l'objectif de vraiment travailler « avec », et non pas « sur » les participants, il n'y a pas d'autres choix que d'inventer un schéma ou un dispositif qui reflète au plus près leurs expressions et le contexte dans lequel ce déroule les interactions.

La méthode que mise au point peut se lire en cinq temps:

1- L'Introduction des concepts et des notions reliés à l'écriture de son récit de vie en formation;

2- Le cadrage conceptuel permettant de situer le contexte des choix actuels des participants, selon trois dimensions s'articulant entre elles : historique, psychologique et sociologique;

3- L'écriture (pour soi) de son récit

4 - l'oralisation de son récit, l'écoute et les échos des récits des autres participants;

5- Les nouveaux savoirs co-construits, présentés sous forme de restitution finale et ou d'échanges oraux (au choix).

Le but de la méthodologie proposée est de partager la richesse de ces expériences, tout en la resituant dans le cadre de la réflexion plus globale des sciences de l'éducation, à la fois en termes d'approche clinique en formation (dans les deux sens du mot, à savoir dans le cadre de la formation pour adulte, et d'une approche qui s'élabore) et en termes d'échange par la communication. Nous percevons ici toute la pertinence de la démarche clinique qui nous permet de nous situer de plein pied dans le vécu personnel de chacun.

Je propose de poursuivre présentement par notre dernier grand appui méthodologique, l'approche biographique.

II - 1.1.3 - <u>L'approche biographique</u>

La *Biographie éducative* élaborée et utilisée par Pierre Dominicé (2002) au cours de ces multiples travaux en recherche et en formation, entend mettre à jour les ressources

intellectuelles et existentielles qui peuvent potentiellement influencer le rapport au savoir d'étudiants inscrits dans un cycle universitaire, s'était dans un premier temps intéressé aux savoirs issus des situations d'enseignement. Cependant, le professeur en sciences de l'éducation explique que ses rencontres avec les étudiants l'ont progressivement amenées à reconsidérer son choix d'observation ; il a alors décidé d'étendre la recherche aux savoirs émergents des « expériences significatives de l'existence » (2002, *op. cit.* p.107).

P. Dominicé a concentré ces réflexions sur les processus de formation des adultes, tels que, entre autre, l'autonomisation de la famille d'origine. Ce thème fait également partie de ceux qui sont apparus, avec la construction identitaire et le processus de compréhension du monde, entre autre, dans les récits des stagiaires auprès de qui j'ai effectué cette recherche.

Utilisant une formulation un peu différente de la mienne, P. Dominicé à également proposé aux étudiants de « parcourir leur trajet éducatif pour en dégager les éléments formateurs (…). » (2002, *op.cit.,* p.109) En ce qui me concerne, je parlerai d'expériences d'apprentissages significatives dans le parcours de ces adultes.

Au cours de la méthodologie que P. Dominicé à construite en interaction avec les étudiants présents dans ses séminaires, l'oralisation du récit tient également une place importante, de même que le rôle de l'animateur/chercheur, pour que s'établisse un climat de confiance entre les participants. Il ajoute, et cela nous semble important, que « la valeur du récit biographique tient beaucoup à la qualité de l'écoute offerte à celui qui l'exprime » (2002, *op.cit.*, p 110). P. Dominicé, contrairement à moi, propose une transcription écrite des récits, après l'oralisation de ceux-ci. J'ai procédé à l'inverse, pensant néanmoins comme lui, que l'oralisation doit être préparée, même si, je l'ai déjà évoqué, les personnes ont pu, au cours de l'oralisation, prendre une certaine liberté par rapport à ce qui est écrit.

Il nous faut maintenant préciser le cadre méthodologique qui préside à l'organisation de notre recherche. J'entends d'abord présenter le mode de production des données et d'analyse et ensuite, les pistes de recherche afin de rendre compte de la situation que nous devons analyser dans cette thèse. Pour chacune des parties, je compte également exposer les principaux obstacles issus de ma méthodologie. Mais commençons par les pièces justificatives d'une étude de cas d'un groupe de 16 adultes-apprenants inscrits dans le cadre de la formation au DEFA, comprenant en plus, rappelons-le, des volets consacrés à la formation théorique et à la formation pratique, un aspect développement personnel.

II – 1.2 L'étude de cas

L'action-recherche[56] que je mène sur les significations qu'accordent les adultes apprenants à leur apprentissage dans leurs contextes de vie et contextes sociaux, s'appuie sur une étude qui allie ici des représentations propres à chacun et des informations plus externes, permettant de situer ces adultes apprenants à l'intérieur des contextes sociaux dans lesquels ils évoluent. Cette méthode permet de mettre en évidence les caractéristiques du processus complexe d'apprentissage, apparaissant ici au sein d'un groupe d'individus.

J'ai choisi l'étude de cas dans cette perspective, dans le but d'étudier la dynamique complexe, c'est-à-dire, le modèle organisationnel des représentations des adultes-apprenants, les pratiques d'apprentissage, les processus sociaux et la dialectique de vie à laquelle peut donner lieu la situation d'apprentissage. De plus, je pense que l'étude de cas permet de tenir compte de la centralité des interprétations et des significations toutes subjectives que les adultes accordent aux situations et aux actions d'apprentissage issues de leur environnement quotidien.

Cette entreprise vise à mettre en évidence quelques caractéristiques fondamentales des rapports à l'apprentissage, constitutifs d'un groupe de 16 adultes apprenants inscrits dans le cadre d'une formation de DEFA. Dans cette perspective, cette action-recherche se situe sur un terrain riche, unique et ciblé où la part des discours subjectifs occupe une place importante. Je pense que la situation étudiée est suffisamment riche pour obtenir une représentativité satisfaisante, dans la mesure où il est possible de dégager les caractéristiques essentielles des rapports à l'apprentissage mis en relief au sein de cette formation d'adultes.

Je vais présenter d'abord le mode de production des données et d'analyse et ensuite, les pistes de recherche, afin de rendre compte de la situation que nous devons analyser dans cette thèse. Pour chacune des parties, je vais exposer également les principaux obstacles émanant de la méthodologie.

II – 1.2.1 - Le mode de production des données

[56] Pour Christian Gérard l'action-recherche est un système de formation fondé dans l'action, la formation et la recherche. Ces systèmes créent les conditions d'émergence de stratégies et de connaissances actionnables. Elles s'expriment au sein d'institutions aussi diverses que l'entreprise, l'école, l'Université, etc. Consultable sur le site www.mcxapc.org/docs/cerisy/a4-3.pdf.

Le mode de production des données est une opération de connaissance à partir d'une "situation concrète" qui peut se définir comme l'élaboration d'un recueil de textes. Il y a les données que le chercheur construit lui-même et les données déjà élaborées. Toutes deux visent le même but, à savoir, connaître la "situation concrète" tout en la découpant à partir d'un questionnement. Deux techniques d'enquêtes sont utilisées dans cette thèse: l'écoute et l'oralisation directe du récit d'expérience, et l'entretien semi-directif à question ouverte. je vais commencer par présenter la partie qui concerne l'écoute et l'oralisation, puis nous poursuivrons avec l'entretien.

II - 1.2.2 L'écoute et l'oralisation du récit d'expérience

Ce module s'est déroulé durant quatre mois (de mars à juin) pendant six séances de trois heures et demie, en deux groupes de huit personnes.

II – 1.2.3 Présentation aux stagiaires de la démarche et des objectifs fixés

La première séance a été consacrée à la présentation à chaque groupe de stagiaires, de la façon dont nous envisagions le déroulement de ce module, ses objectifs dans le cadre de la formation et ceux espérés pour notre recherche.

Il a d'emblé été précisé que chaque personne était libre de consentir ou pas, à participer à cet espace de remémoration et que le cadre formel dans lequel je me proposais de mettre en œuvre la démarche (à savoir celui d'une formation qualifiante), ne justifiait en aucun cas un caractère d'obligation à sa participation. En ce qui me concerne, il a toujours été clairement énoncé que la participation des stagiaires devait relever d'un choix personnel délibéré et non être perçue comme une contrainte institutionnelle. Le fait, en effet, que cet accompagnement soit proposé dans un espace formatif soumis à un cahier des charges relativement précis sur les contenus à transmettre, et sanctionné par l'obtention d'un diplôme n'est pas anodin pour cette recherche. Nous devons considérer cet aspect des choses et ne pas ignorer que cela a pu à différents moments, influer sur les choix, les attitudes et les engagements des personnes vis-à-vis de cette proposition. Le fait que ce module se déroule dans le cadre précis de cette formation au DEFA, m'a, par ailleurs, paru de nature suffisamment contractuel pour que je ne souhaite pas en ajouter plus dans ce sens. Ainsi, il n'a pas été proposé aux stagiaires de signer

un contrat de participation, comme cela peut se faire pour d'autres recherches. De même, je n'ignore pas non plus que mon statut de formatrice/référente pédagogique à l'époque de l'enquête, a aussi apporté une tonalité particulière à nos échanges. Les rapports entre les stagiaires et moi-même n'auraient probablement pas été les mêmes, si je m'étais présentée à eux dans un autre cadre, ou avec le seul statut de chercheuse.

La première séance a également été l'occasion d'échanges entre moi et les les participants et, entre les participants entre eux, au sujet de l'élaboration d'un possible contrat de fonctionnement commun répertoriant des règles acceptées par nous tous. J'ai dès le départ, proposé certaines règles qu'il me semblait important de faire vivre au sein des groupes, et ce, en ayant la volonté de nous sentir le plus à l'aise possible pour nous exprimer, dans un espace sécurisant et chaleureux. Les règles de confidentialité, de non-jugement vis-à-vis de la parole d'autrui, de respect et d'écoute de la personne afin qu'elle puisse s'exprimer sans être interrompue ont été retenues comme valables dans les deux groupes. Je me suis attachée à les mettre en œuvre au cours de chacune des séances. Ce qui a d'ailleurs supposé une attention soutenue de chacun, mais qui a également permis de laisser la place à des échanges de qualité.

II - 1.2.4 L'engagement de chacun

Lors de la 2ème séance, tous les stagiaires étaient présents dans les différents groupes. Ils se sont exprimés sur le fait qu'ils étaient près à accepter l'expérimentation qui consiste à rebrousser le chemin de leurs expériences d'apprentissage, en remontant le temps. Certaines questions en rapport avec le déroulement du module m'ont laissé supposer qu'il subsistait encore quelques inquiétudes quant aux consignes transmises, de même qu'à propos de la définition qu'ils attribuaient à l'expérience d'apprentissage. J'ai fait le choix à cette étape, de donner quelques exemples de ce qui, dans mon parcours personnel m'était apparu comme des expériences d'apprentissage, sans pour autant fournir une définition précise de celle-ci. Il m'a en effet semblé plus intéressant de laisser les personnes définir pour elles-mêmes, ce qui dans leurs parcours personnel pouvait faire écho, en tant que souvenir d'apprentissage. Au cours de cette seconde séance, j'ai proposé l'utilisation d'un outil chronologique dans le but de faciliter la remémoration des expériences d'apprentissage (que celles-ci soient négatives et/ou positives). Il a été proposé aux personnes d'essayer de placer les expériences retenues sur un continuum allant de l'enfance au jour de la séance. J'ai fait le choix d'utiliser ce support, que j'avais déjà eu l'occasion d'expérimenter dans un contexte professionnel de conseillère en

bilans de compétences et il m'avait alors paru aidant car il constitue selon moi, un premier passage, une première entrée dans une démarche de remémoration qui ne se réalise pas nécessairement de manière tout à fait habituelle. Je suis consciente que ce parti pris méthodologique peut être discutable. En effet, n'induit-il pas, entre autre, une vison du temps linéaire, comme une succession de faits et d'événements, d'une manière uniquement chronologique ? Or, pour reprendre certains des propos de Paul Ricœur dans *Temps et récit*, « l'acte de mise en intrigue combine (…) deux dimensions temporelles, l'une chronologique et l'autre non chronologique » (1983, p.128). Ceci exprimé, l'outil chronologique nommé « aide mémoire photographique » par Amina Bartacoula, son auteure, a été proposé comme support de départ à un exercice de remémoration. Il n'a jamais été pour moi, question de l'ériger en unique outil. D'ailleurs, il m'a été donné de noter que certains stagiaires n'avaient pas totalement retenu cette proposition méthodologique, ou encore, se l'était appropriée à leur manière. Il resterait néanmoins à approfondir ce que cet outil de remémoration peut, ou non apporter et également ce que son usage pourrait freiner dans le processus de rappel mnésique.

J'ai ensuite conseillé à chacun de s'essayer à formuler les éléments retenus, sous une forme écrite d'environ 2 pages. L'objectif consistant à cette phase à tenter d'agencer les expériences retenues en les mettant en perspective, grâce à une mise en récit, dans le but de créer des liens entre les « événements », voire d'en dégager un thème central. Nous parlons de récit et non d'histoire car à cette étape la notion d'histoire, telle que peut la présenter P. Ricœur, ne nous semble pas encore apparente. Pour le philosophe, l'histoire n'est pas uniquement une énumération d'événements, « elle doit les organiser dans une totalité intelligible, de telle sorte qu'on puisse toujours se demander ce qu'est le thème central » (1983, *op.cit.,* p.127). Or, même l'objet principal de cet exercice est bien de tenter de dégager un thème central, ou un fil conducteur permettant de relier les événements entre eux, il nous apparaît qu'à cette étape de la démarche, le thème ne soit pas forcément et pour chacun, compris avec netteté. Il me paraît par ailleurs intéressant de retenir l'approche d'Alex Lainé[57], pour qui il est nécessaire d'effectuer une distinction entre récit et histoire de vie, en partant de leur utilisation respectivement différente en fonction des étapes de progression temporelle et méthodologique dans lesquelles on se situe. « Ainsi, le récit de vie constitue une médiation entre la vie et l'histoire de vie. (…) le récit de vie est un moment dans le processus de production d'une histoire. C'est celui de l'énonciation écrite et/ou orale de sa vie passée par le narrateur. L'histoire de vie commence pleinement avec le travail de ce matériau, le repérage

[57] Citée dans *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse* par Christophe Niewiadomski et Guy de Villers.

des structures selon lesquelles la vie et le récit peuvent être organisées, la mise à jour du sens dont la vie et le récit son porteurs » (2002, p. 22).

La proposition a ensuite été faite à chaque membre des deux groupes de transmettre oralement aux autres ce qu'il a retenu de ses propres expériences. (Oralisation qui s'est déroulée pendant trois séances). L'objectif premier est de permettre à chacune des personnes de présenter à d'autres, ce qu'elle retient aujourd'hui de son parcours, à partir de l'écrit qu'elle a produit. Le groupe constituant pour moi un média entre soi et ses propres expériences. Celles-ci n'étant pas actives en mémoire en continu, le groupe devient alors un levier de l'activation de la mémoire. Il m'a été donné de remarquer que certaines personnes se sont exprimées à la suite, ou même pendant leur oralisation, pour dire leur surprise, ou leur choix de ne pas tout à fait suivre le récit écrit qu'ils avaient rédigés. Pouvons-nous penser que nous nous situons là dans une activité de « configuration » du récit ? Avons-nous affaire à ce que P. Ricœur nomme la mise en intrigue ? Il semble, selon C. Niewiadomski et G. de Villers que le l'acte d'oralisation d'un récit puisse permettre « une première réorganisation biographique, puis donner lieu à de multiples va et vient entre production orale, échanges avec les autres participants et travaux d'écriture aux fins d'analyse et d'élaboration herméneutique » (2002, *op.cit.,* p 21).

Au terme de chaque énonciation des expériences d'apprentissages, un échange a lieu entre les narrataires et le narrateur. La socialisation du récit ayant dans un premier temps pour objectif de contribuer à une mise en écho de son récit avec ceux des autres, afin d'essayer de mettre à jour de possibles sens communs, propres aux futurs animateurs DEFA. Autrement dit, nous avons tenté de repérer ensemble, ce qui dans les contenus évoqués nous semblait spécifique à chaque parcours, et ce qui apparaissait comme transversal, ou commun aux autres récits.

II - 1.2.5 La prise de notes

Les notes que j'ai produites à travers l'écoute figurent dans un journal de bord divisé selon les rubriques suivantes :

1. Les notes descriptives : Pendant l'oralisation des récits d'expériences, je note ce qu'exprime la personne.

J’ai organisé ces notes de deux façons:

1) **sous forme de données contextuelles:** notes sur les conditions dans lesquelles l’écoute a lieu (qui est présent, quelle est l'activité, où l'activité a-t-elle eu lieu, quand avons-nous conduit l’écoute et noté les observations, etc.) ;

2) **sous forme de descriptions aussi détaillées que possible des événements:** qu’est-ce qui est raconté, ce que dit la personne de son ressenti, les liens qu’elle établi déjà, ect…

Un compte rendu oral a par la suite été effectué à chaque participant. A ceux qui l’ont souhaité, nous avons également transmis nos notes prises pendant l’énonciation des récits individuels et transcrites par traitement de texte.

2. Les notes analytiques: j’ai inclus dans ce journal des idées, notions et concepts qui émergeaient au fil de l’observation et qui plus tard m’ont permis de construire des catégories d’analyse.

3. Notes méthodologiques: j’ai inclus également des réflexions méthodologiques sur mes activités de participation dans notre groupe-recherche. Ces notes sont centrées essentiellement sur ma posture de chercheuse et sur mess manières d’intervenir auprès des personnes, que ce soit pendant les temps collectifs, ou durant sur les temps individuels. Ceci à des fins d’amélioration de ma pratique d’entretien et de régulation des temps collectifs. En effet, parvenir à trouver la bonne distance, celle qui encourage et soutien la parole, sans pour autant être questionnante plus que ne le nécessite certaines relances par exemple, relève d’un positionnement qui pour le chercheur, s’acquiert au fur et à mesure qu’il pratique les entretiens, en ayant aussi la volonté de porter un regard critique sur sa pratique. De même, il n’est pas aisé d’agir, tout en portant un regard simultané, autant que différé d’ailleurs, sur son action, d’où l’intérêt d’une prise de note sur sa propre pratique.

Il était prévu un temps de mise en commun des aspects transversaux de chaque récit, proposé aux deux groupes réunis. Cependant, celui-ci n’a pas eu lieu. La mise en commun s’est plutôt effectuée à partir des expressions de ce que chacun souhaitait dire à propos de la manière dont il avait vécu le déroulement de la démarche.

Ce module a pris fin au terme du mois de juin. Nous avons laissé passer la période d'été durant laquelle le centre de formation fermait ses portes, et nous nous sommes retrouvés en septembre. J'ai alors demandé aux stagiaires s'ils étaient toujours d'accord pour me rencontrer individuellement pour répondre aux questions que je souhaitais leur poser au sujet de la formation, et concernant ce qu'ils avaient pensé du module sur le récit des expériences d'apprentissage.

II - 1.2.6 L'entretien

A la reprise des cours au mois de septembre, j'ai rencontré onze personnes qui s'étaient portés volontaires, à la fin de l'oralisation du récit en juin. Les entretiens ont tous été enregistrés. Cependant seuls dix sont utilisables. Un des entretiens a fait l'objet de problèmes techniques qui le rend inutilisable.

Dans la plupart des cas, les entretiens sur rendez-vous entre la chercheure et le participant ont été d'une durée approximative d'une heure (entre 30 et 90 minutes), selon le temps disponible des participants. De façon plus spécifique, dans la prochaine section, nous abordons la description de ce modèle d'entretien que je définis comme un modèle conversationnel.

II - 1.2.7 Un modèle conversationnel

J'ai réalisé cet entretien composé de quelques questions ouvertes, avec la volonté d'approcher certains thèmes qu'il me paraissait important d'éclairer. Pour la conduite des entretiens j'ai pratiqué un modèle conversationnel qui suppose une interaction active des deux partenaires et l'implication du chercheur. Ceci afin de créer un climat de confiance devant contribuer à favoriser une expression plus complète de la part du participant.

Au cours des entretiens avec les participants, j'ai de nouveau présenté les objectifs de la recherche et les thèmes (provisoires)[58] de ceux-ci. Voici les pistes de réflexion qui m'ont guidée dans les multiples entretiens.

- La nature des rapports entre éducation et formation;
- La description d'un apprentissage spécifique
- La philosophie du programme de formation du DEFA et leur gestion des tâches à

[58] Dans notre journal de recherche, nous avons retenu, en note analytique, des idées et des concepts qui donnent une partie du matériel sur lequel s'appuient les questions ouvertes de l'entrevue.

réaliser.

- La procédure d'entretien

Je propose d'ajouter quelques remarques et précisions sur la conduite des entretiens. Tout d'abord dire que c'est moi, chercheure, qui engage l'entretien et institue les règles du jeu. Par exemple, j'en choisi les thèmes et je le centre. Pour réduire autant que possible ce déséquilibre entre l'interviewé et l'interviewer, j'ai essayé d'instaurer une relation d'écoute active. Il s'agit d'une position de compréhension empathique qui n'est pas toujours évidente à faire vivre, que certains qualifieraient peut-être même de "paradoxale", puisqu'en effet, elle suppose que l'intervieweur ressente et voit vraiment les choses en se plaçant autant que possible sur le terrain de l'interviewé, ceci tout en gardant le contrôle de l'objectif de la recherche.

Dans le modèle conversationnel que je me suis attachée à faire vivre, le maintien de cette attitude empathique n'a pas toujours été aisé. En effet, celui-ci suppose que l'on conserve une interaction active avec l'interviewé, et que l'intervieweur s'implique pour susciter l'expression de l'autre, tout en demeurant centré sur l'autre.

Passons maintenant à la présentation des personnes qui ont participé à notre recherche.

II - 1.3 Les personnes partenaires de cette recherche

Avant de présenter les personnes, je propose un tableau récapitulatif des participants, par âges et par sexe.

Prénoms (modifiés)	**sexes**	**âges**
Léa	f	22 ans
Clément	h	24 ans
Grégoire	h	24 ans
Didier	h	28 ans
Justine	f	27 ans
Charlotte	f	29 ans
Nathalie	f	29 ans
Marina	f	29 ans
Hervé	h	30 ans
Blandine	f	31 ans
Mathilde	f	32 ans
Agnès	f	38 ans
Hélène	f	40 ans
Annie	f	42 ans
Marianne	f	50 ans

Tableau N°1 récapitulatifs des participants à la recherche

La cohorte se compose de 11 femmes et de 4 hommes répartis sur une tranche d'âges se situant entre 22 et 50 ans.

Je propose à présent une présentation de chaque personne, de la plus jeune à la plus âgée.

Léa est animatrice depuis plusieurs années lorsqu'elle se présente aux sélections DEFA. Elle a 22 ans, c'est la plus jeune du groupe, et elle souhaite se professionnaliser en obtenant un diplôme de responsable d'équipement social à vocation culturelle. Ce qu'elle envisage grâce à cette formation, c'est de pouvoir faire des liens entre ce qu'elle vit sur le terrain et certains apports théoriques. Elle aime beaucoup le sport et en pratique plusieurs (natation, handball, twirling,…) depuis son enfance. Elle n'a pas d'enfant et est célibataire.

Impliqué depuis plusieurs années dans l'animation socio-culturelle auprès de jeunes de 13 à 17 ans, **Clément** occupe depuis peu un poste de responsable de structure, mais sans avoir préalablement suivi de formation pour assurer ces fonctions. A 24 ans, il souhaite donc de reprendre une formation pour « *envisager une carrière dans l'animation socio-culturelle»*. Une des particularités du secteur de l'animation, c'est de permettre aux jeunes qui le désirent de pouvoir préparer des brevets, dès 16 ans, types BAFA et d'encadrer des groupes d'enfants et de jeunes pendant les vacances scolaires et les mercredis. Cependant, une carrière dans ce secteur nécessite de passer d'autres diplômes qui favorisent une meilleure professionnalisation. Clément à par ailleurs travaillé aussi dans le secteur de grande distribution comme manutentionnaire.

Grégoire a 24 ans lorsqu'il obtient la sélection pour entrer en formation DEFA. Il a déjà une solide expérience de trois ans et demie comme animateur auprès d'adultes avec handicaps mentaux et troubles physiques associés. Il souhaite poursuivre sa carrière professionnelle dans le secteur du handicap. Auparavant, il a entrepris des études de sociologie à l'Université, mais l'expérience ne lui a pas convenue car il s'est senti isolé et peu soutenu dans ses études, dans un environnement très « *individualiste* ». Grégoire dit aimer « *aller dans les choses où c'est réfléchi* ». C'est un garçon posé.

Ce qui motive **Didier** vers cette profession d'animateur, c'est que celui-ci « *favorise l'intégration de chacun dans la cité […] qu'il fédère le lien social et [….] qu'il peut défendre un idéal de justice sociale, de solidarité et de démocratie. »* Didier a 28 ans et depuis qu'il a 6

ans, il fréquente les centres de loisirs pour enfants et apprécie beaucoup la vie en collectivité. C'est un garçon sportif, qui a beaucoup pratiqué la natation, mais qui à la suite d'un accident a été contraint d'arrêter la pratique intensive de ce sport. Il est alors devenu animateur sportif auprès des jeunes. C'est ainsi qu'il a débuté son expérience d'animateur professionnel. Par ailleurs, Didier aime beaucoup la musique et a créé une association qui vise à développer la musique électronique et organiser des concerts. C'est aussi une personne investie dans les associations qui organisent des actions préventives pour sensibiliser les jeunes aux dangers de la consommation de stupéfiants.

Selon la lettre de motivation rédigée par **Justine** pour le dépôt de son dossier de candidature, la formation au DEFA représente « *un tremplin professionnel pour approfondir mes connaissances en organisation, en animation et en terme de relations humaines* ». Cette jeune femme de 27 ans est issue d'un milieu d'éleveurs de bovins. Elle s'est orientée vers les métiers de l'animation après avoir commencé un BTS tourisme et avoir vécu plusieurs situations d'échec dans son parcours scolaire, et dans sa vie professionnelle. En s'inscrivant à cette formation elle espère, dit-elle, partager des valeurs liées à l'écoute, au respect et à l'échange avec autrui.

Charlotte est mère de deux enfants, elle a 29 ans. Elle possède un diplôme d'aide soignante et a une expérience professionnelle de quelques années dans le secteur de la santé, en particulier au sein d'un établissement hospitalier. Elle a cependant toujours entretenus des contacts avec le champ professionnel de l'animation socioculturelle et a réalisé une expérience de travail qui l'a amenée à faire des liens concrets entre l'accompagnement de personnes et la notion de soins à domicile. Elle s'est inscrite à la sélection DEFA parce que son itinéraire personnel et professionnel lui a fait ressentir la nécessité de suivre une formation qualifiante, afin « *d'acquérir outils et méthodologie et découvrir de nouvelles approches* (…) *et divers domaines d'intervention* ». C'est à l'occasion d'un bilan de compétences qu'elle a fait le choix de s'orienter vers cette formation.

A 26 ans, **Nathalie** s'oriente vers le DEFA après un parcours scolaire qui l'a conduite à se diriger dans un premier temps vers un BEP[59] secrétariat, puis ensuite, vers un BEP/CAP[60] comptabilité. Elle effectue ultérieurement une 1ère d'adaptation, puis une terminale. Elle obtient son BAC, ce qui constitue pour elle une grande fierté. Son parcours la mène ensuite

164[59] Brevet d'Etudes Professionnelles.
165[60] Certificat d'Aptitudes professionnelles.

vers un CAP/BEP dans le secteur du bâtiment. Selon ses propos, le métier d'animateur devrait lui permettre d'intervenir autant dans le secteur socio-culturel que social, car elle désire *« instaurer une relation d'aide active avec les personnes demandeuses et surtout donner la possibilité et les outils à ses personnes pour qu'elles puisent s'impliquer et être acteurs dans leur démarche d'insertion »* (Extrait de sa lettre de motivations). Elle dit aimer « *les métiers de terrain* ».

Marina est une jeune femme d'une trentaine d'années. Elle possède quelques expériences d'animations auprès de jeunes, essentiellement dans des collèges et lycées. Elle a aussi participé à l'organisation de séjours à l'étranger. Elle aime voyager et a de nombreuses expériences de bénévolat, en particulier dans des associations de promotion et de défense de la culture bretonne. Elle s'est engagée dans la formation DEFA car elle aimerait développer, dans un cadre associatif, un programme d'animation sur la thématique de la culture bretonne à travers la connaissance de l'environnement (naturel, social, culturel…), la musique traditionnelle et populaire et la langue.

Avant de s'inscrire à cette formation, **Hervé** à déjà quelques années d'expérience du métier d'animateur qu'il a exercé dans des associations tant sportives qu'à orientation sociale. Ce jeune homme âgé de 30 ans dit apprécier les valeurs défendues par les mouvements d'éducation populaire, telles que la solidarité, l'engagement auprès des jeunes et aussi contribuer au développement de la citoyenneté chez ceux-ci. Auparavant, et après avoir étudié les langues russe et anglaise à l'Université de Poitier, il a obtenu le Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire (BEATEP) option « Gestion et Développement des ressources locales ». C'est un garçon qui se dit militant et engagé pour des causes défendant des valeurs humanistes.

C'est à la suite d'un bilan de compétences, à l'issue d'un contrat en Emploi Jeune, que **Blandine** a choisi de s'orienter vers la formation DEFA. Auparavant elle s'était découvert certaines aptitudes pour l'animation autour du livre avec les enfants des écoles primaires et a aussi pris beaucoup de plaisir dans l'exercice de ces fonctions d'animatrice. Blandine aimerait poursuivre dans l'animation d'ateliers artistiques auprès d'enfants. Elle est elle-même maman d'une petite fille de 4 ans, qu'elle élève avec son compagnon. Blandine a 31 ans et a suivi des études de sociologie avant d'occuper cet emploi d'animatrice en milieu scolaire.

A 33 ans, **Mathilde** a enseigné dans un Centre de Formation pour Apprenti (CFA) et déclare être « *attirée par l'éducation globale des jeunes et des enfants, via les pratiques culturelles et la vie collective […] ».* Avant de déposer un dossier d'inscription en vue de participer aux sélections DEFA, elle a effectué un stage de découverte de 15jours, du métier d'animateur, dans une maison de quartier. Elle y accompagne déjà bénévolement les enfants dans l'accompagnement aux devoirs. Elle est également mère d'une petite fille de 5 ans.

Agnès semble à un tournant de sa carrière professionnelle lorsqu'à 38 ans, elle fait le choix de s'inscrire aux sélections pour entrer en formation DEFA. Elle déclare alors, cette formation « *va pouvoir me permettre de faire la synthèse de mes compétences sportives, commerciales et administratives, et de les réinvestir dans une nouvelles carrière plus axée vers des responsabilités de dirigeante de structure associative ou sportive. »* Agnès possède un Brevet d'Etat des Métiers de la Forme, passé en 1996 et un Brevet d'Etat d'Educateur Sportif des Activités de la Natation, [61] qu'elle a obtenu en 2001, cependant, des problèmes de santé l'empêchent, depuis quelques mois, d'exercer pleinement son métier. C'est également pour cette raison qu'elle envisage une reconversion professionnelle. Auparavant elle a passé un BAC[62] professionnel en bureautique et a exercé divers emplois administratifs. Elle est mère de deux enfants qu'elle élève avec son compagnon.

A 40 ans, **Hélène** a deux enfants et est mère au foyer lorsqu'elle envisage la formation au DEFA. Son parcours scolaire l'a amené à préparer un BTS[63] en Economie Sociale et Familiale[64] car elle souhaitait travailler dans un organisme à vocation d'accompagnement social auprès des personnes en difficulté. Elle a exercé différents métiers, dont celui d'enseignante dans un lycée professionnel pendant deux années. Deux séjours sur le continent américain, l'un aux Etats Unis et l'autre au Québec l'ont poussée à occuper d'autres emploi, tel celui de serveuse, par exemple.
A plusieurs époques de sa vie, Hélène s'est investie dans les associations, l'une d'elle promeut les carrières professionnelles des travailleurs immigrés.

A 43 ans, **Annie** a une expérience de 9 années comme « famille d'accueil » d'un enfant en adoption simple. Elle effectue depuis plusieurs années un travail de secrétaire-comptable dans l'entreprise de son conjoint. Cependant, elle n'est plus satisfaite de cette situation

[61] (BESAAN).
[62] Le baccalauréat est un diplôme indispensable à l'entrée dans une formation de l'enseignement supérieur.
[63] Brevet de Technicien Supérieur.
[64] (ESF).

professionnelle, c'est la raison pour laquelle elle a choisi de s'orienter vers une profession dans le domaine social. Elle considère que « *ces diverses expériences ont aiguisées mon intérêt pour le domaine social et les qualités qui me sont reconnues, me conduisent naturellement vers un projet professionnel axé sur les échanges, la prévention, l'insertion.* » Annie a voulu faire des études universitaires, mais ses parents ont toujours refusé, estimant qu'ils n'avaient pas les moyens de payer des études supérieures à leur fille. Elle dit toujours regretter cela.

Marianne a 50 ans et est de retour en France depuis moins d'une année, après avoir vécu en Allemagne pendant 28 ans. Elle a deux grands enfants qui habitent toujours en Allemagne chez leur père. Marianne est rentrée en France après que les médecins lui aient annoncé une maladie grave, dont elle a néanmoins guéri depuis. Elle ne voulait pas « *mourir en Allemagne.* »Travailler dans le secteur de l'animation semble avoir beaucoup de sens pour elle. Elle veut apporter aux autres et aider les personnes démunies. Comme elle l'exprime, « *avec le DEFA j'ai l'impression que la boucle est bouclée.* » Elle aurait aimé être professeur de français, poste qu'elle occupera, mais en Allemagne. Elle écrit aussi des poèmes et des nouvelles qu'elle publie.

Nous voyons, même à travers ces courtes présentations, combien est exprimée l'importance, pour ces adultes, de pouvoir défendre et faire vivre les valeurs en lesquelles ils croient, et dans le métier qu'ils espèrent exercer. Nous percevons également que l'orientation vers une formation telle que celle-ci fait sens, quelque soit l'âge de la personne.

Je propose d'adjoindre un exemple de grille d'analyse, celle de Marina, représentatif de la première grille que j'ai élaborée pour analyser les récits des stagiaires. Les autres grilles sont consultables en annexes.

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : Marina	Age : 29 ans	date : avril 05
Actants :	1. **Parents :** ils divorcent lorsque Marina à 4 ans (2 mondes différents) ↳ **père :** vit à Paris ↳ **mère :** Déménage en Bretagne. Travaille comme institutrice ↳ **ces parents :** ils lui font confiance – intellos 2. **Bande de potes** : dope (elle part en live) – aime bien se mettre en	**Dates/ages :** **1980**

	danger, mais sait où s'arrêter 3. **Marie-Claude :** éducatrice spécialisée en IMPRO ↳ lui fait confiance – l'emmène en voyage avec l'IMPRO – la responsabilise 4. **La femme de son frère :** dont le décès la touche encore beaucoup (pleurs) ↳ ce décès a modifié son rapport aux autres et à sa famille, vers qui elle s'est rapprochée 5. **MARINA :** elle doit se positionner par rapport à son père et à sa mère : elle s'affirme 6. **Son frère :** prend le train avec lui pour aller voir leur père à Paris	
Lieux :	**Bretagne centre** (Quistinic – un petit bled) **Sénégal** : voyage en CM2[65] avec la classe (sa mère en est l'institutrice) **Uruguay – Brésil :** voyage en tant qu'accompagnatrice avec un IMPRO (développe sa curiosité et lui permet d'aller vers les autres)	**1980** **1986**
Activités	**Arrivée en Bretagne**, Marina enfant joue beaucoup dehors **Elle adore prendre le train** pour se rendre à paris chez son père : vit cela comme une aventure Dit être **heureuse dans les zones de voyage** **Sports :** *« c'est moi qui gère, pas mes parents ! »* ↳ y trouve un équilibre – se donne à fond : « *je me défonçais »* **théâtre – voyages – musique** en fac de philo **dope et prise de risques** avec les potes **pratique de l'accordéon** (apprentissage « instinctif » - si les choses lui tiennent à cœur, se dit capable de s'investir) **voyages**	**1980**
Ecole et formation	**«** *l'école, je ne m'en souviens pas trop »* **en CM2**, a sa mère comme institutrice ↳ départ en voyage au Sénégal = « *aller prendre l'avion »* **Collège** = sports ↳ les études c'est la galère ↳ **en 4ème /3éme :** consultation chez un psychologue par rapport à	**1987/1990**

[65] Cours Elémentaire 2ème année.

	une difficulté avec les chiffres (difficulté constatée lorsqu'à 8 ans on lui a offert une montre et qu'elle ne parvenait pas à lire l'heure) ↳ dit être douée dans les matières qui l'intéressent (lecture – musique) **le lycée** = 1 très mauvaise expérience. Elle est en conflit avec ses parents par rapport au lycée. ↳ **en 2nde** , elle demande a être interne (bon souvenir) ↳ elle est toujours déléguée de classe **fac de philo** (pendant 4 mois) **passe le concours d'éducateur spécialisé (**echec) **formation en langue bretonne** (23ans) ↳ il n'y a pas d'examen – elle est amoureuse de la langue et perçoit qu'elle peut apprendre quelque chose **Sélection DEFA (** dit avoir « bossé !! » car ça la faisait « flipper grave ») « *Ne pas se perdre, gros boulot dans ma tête sur moi ».* **et entrée en formation DEFA** (elle souhaite terminer ça bien) ↳ dit avoir soif d'apprendre, d'apprendre à apprendre ↳ reconnaissance par rapport aux autres, dit avoir besoin de ça pour formaliser un truc.	**1999** **nov. 2004**
Emploi	**Après l'arrêt de la Fac,** effectue des petits boulots Elle **encadre une équipe de basket handisports** **A travaillé dans le milieu breton bretonnant** ↳ association Bretonne SKOL – elle y a appris plein de trucs en tant que **formatrice** ↳ ça la mise en confiance. 2tait très à l'aise en tant que prof, aime encadrer et était autonome dans la manière de gérer les cours. Créativité – aime transmettre	…2004

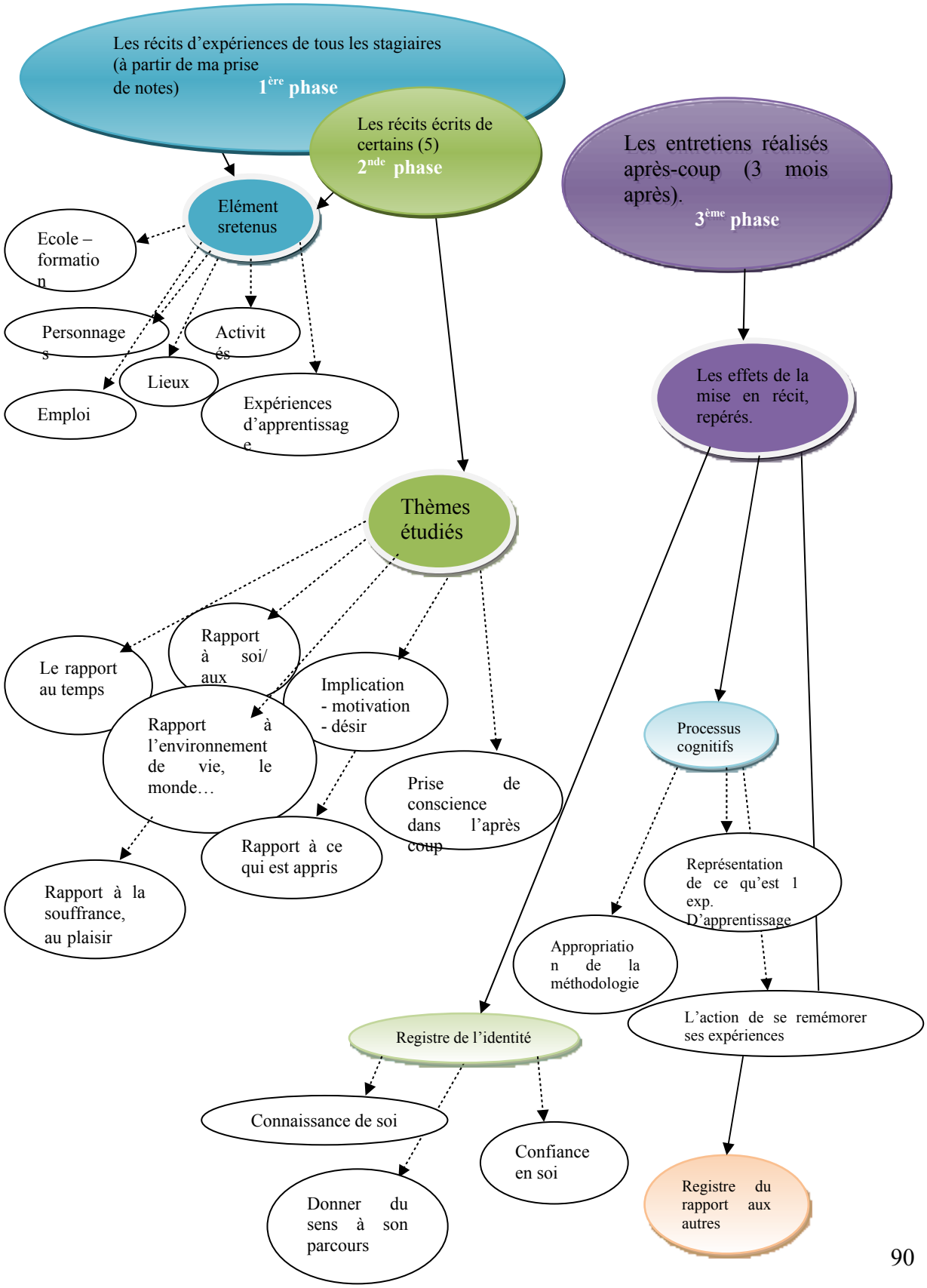
A présent, passons à l'analyse des données recueillies.

II – 1.4 L'analyse des données

Elles sont issues de sources variées telles que les récits d'expérience, les entretiens réflexifs et l'analyse de documents officiels fournis par les participants. Chacune de ces sources constitue un défi particulier pour l'analyse. Je présente maintenant la manière dont j'ai utilisé chaque type de source.

Mais avant, voici un schéma qui permet de mieux visualiser la méthodologie de recueil de données que j'ai mise en œuvre.

Schéma N°2 : Présentation de ma démarche méthodologique de recueil de données sous forme schématisée



II – 1.4.1 Quelques restrictions concernant les transcriptions d'entretiens

J'ai transcrit intégralement les entretiens après-coup des participants. Pour celui ou celle qui a déjà pratiqué des transcriptions d'entretiens, il apparaît clair qu'une mise par écrit aussi littérale que possible (la simple virgule qui, placée à tel endroit dans le texte, peut commander tout le sens d'une phrase) peut être appréhendé comme un quasi travail de « traduction » en soi, de même qu'une interprétation de la part de la personne concernée. Plusieurs contraintes conditionnent la transcription que nous avons faite.

j'ai entre autres, pris en compte des contraintes de lisibilité pour les lecteurs potentiels, qui interdisent la présentation d'une transcription phonétique à l'écrit, c'est-à-dire, la voix, la prononciation, l'intonation, le rythme (chaque entretien s'est déroulé dans un "tempo" particulier), les mimiques, les postures corporelles, les ambiguïtés, les flous, les lenteurs, les redites, les parenthèses courtes et plus longues et prolongées par des gestes, des soupirs et des exclamations qui sont si caractéristiques du langage oral. Mais, il y a aussi toutes les informations que recèlent des références à d'autres, à leurs noms propres. Références lourdes de sens pour l'enquêté.

C'est au nom du respect de l'enquêté et de son discours que j'ai également pris le parti d'alléger le texte de certaines expressions confuses, de passages redondants ou de tics de langage. Même s'ils colorent passablement un discours oral et exercent une fonction d'accompagnement, d'approbation, d'encouragement dans la communication, parce qu'ils nous prennent à témoin ou parce que le discours s'essouffle, ceux-ci brouillent beaucoup la transcription, au point de la rendre parfois illisible pour le lecteur qui n'a pas entendu le discours original. Par ailleurs, je n'ai pas changé l'ordre des questions ou du déroulement de l'entretien et toutes les coupures sont signalées.

Dans le schéma d'analyse, j'ai utilisé les catégories suivantes:

- Quelles **représentations** le stagiaire avait de la formation avant d'y entrer
- Avait-il un **projet professionnel** précis avant de débuter la formation DEFA?
- Après sa participation au module de **mise en récit des expériences d'apprentissage**,

que souhaite – il en dire, qu'est-ce que ça lui évoque?

II – 1.4.2 Concernant les entretiens réflexifs

Afin de donner des moyens pour mieux saisir les effets de la pratique du récit d'expérience proposé dans ce cadre, j'ai donc proposé de m'entretenir avec les stagiaires et, à partir des thèmes d'échanges, j'ai conçu une grille (cf : ci-dessous) qui propose deux entrées de lecture. L'une, en ordonnée se rapporte à la manière dont l'exercice de remémoration proposé dans le cadre de ce module a été perçu par les participants, afin de repérer ce qui a été ressenti pendant le déroulement de ce module, et les sentiments qui ont pu apparaître dans l'après coup.

L'entrée par l'abscisse vise à répertorier ces effets à travers trois registres. Le premier se rapporte à l'utilisation de la méthodologie proposée. Il aborde essentiellement les processus cognitifs en jeu, tels que les représentations, l'appropriation de la méthodologie, les effets de la remémoration des expériences sur chacun. Le deuxième s'attache à répertorier plusieurs aspects se rapportant au concept d'identité : la connaissance de soi, la confiance en soi, le sens donné à son parcours. Le dernier rassemble les expressions en lien avec le rapport aux autres.

Les effets les plus importants relevés, en termes de volume, concernent la rubrique déterminée comme faisant référence au « registre de l'identité». Je propose de retenir ici la définition de l'identité proposée par Alex Mucchielli dans l'ouvrage du même titre, à savoir que celle-ci « est un ensemble de significations (variables selon les acteurs d'une situation) apposées par des acteurs sur une réalité floue, de leurs mondes vécus, ensemble construit par un autre acteur. C'est donc un sens perçu donné par chaque acteur au sujet de lui-même ou d'autres acteurs[66]. »

A l'intérieur de cet item, nous retrouvons donc quatre sous catégories dont je propose maintenant une analyse, en prenant comme items de référence les trois registres placés en abscisse (les processus cognitifs en jeu, l'appropriation de la méthodologie, les effets de la remémoration des expériences sur chacun). Un travail d'analyse de même type est effectué pour l'analyse du contenu des entretiens.

179[66] (1986 – 2002, p.12).

Grille N° 2 : Grille globale d'analyse des entretiens réflexifs

	En rapport avec le module	Ce n'est pas la 1ére fois	Le ressenti pendant la mise en récit	Perceptions Après-coup des effets Sur soi	Effets Sur le groupe
Les processus cognitifs en jeu					
Représentations de ce qu'est une expérience d'apprentissage	**Marina** *(a retenu) *les **expériences les plus significatives**, celles qui ont eu **le plus d'impact** sur son parcours ;* **Xavier** *(a retenu) *plutôt **ce qui nous a choqué dans la vie** que des expériences d'apprentissage* **c'est **le mot apprentissage** qui **m'a « induit »***		**Marina** *(au début) ***ne sais pas quoi mettre,** puis, une fois qu'elle a commencé, elle aurait pu en inscrire 25000 expé.*	**Justine** ***n'avait jamais fait le lien entre ses expériences de vie et l'apprentissage***	
Appropriation de la mise en récit	**Justine** **un **aide mémoire photographique,** […] bien carré puisque **j'avais tout noté derrière,*** ***moi j'ai choisi de **procéder par étapes - par l'étape de l'âge** […] parce que **j'ai des souvenirs assez réguliers** à chaque âge*		**Grégoire** **du **mal à trouver ce qui avait pu me former***	**Xavier** **écouter les autres, **ça te fait écho à des choses personnelles**, qu'après tu as envie de parler.*	
L'action de se remémorer ses expériences		**Marianne** **déjà fait avant de quitter l'Allemagne (pour faire le tri…)* **Nathalie** **J'avais déjà fait un gros travail sur moi-même avant d'entrer en formation* **Grégoire** **au niveau cogitation, c'est bon quoi. J'en avais fait un bon chemin.*	**Marina** ***violence** de la relecture de son passé – c'est quelque chose qui **m'a dérangée*** ***paniquée** – impossibilité de se rappeler – **sensation de vide*** **impression qu'on ressortait que des choses négatives…enfin, ne sait pas* ***tension*** **Marianne** **Un travail **fatigant*** **Repasser – **revivre** –* **Hélène** **c'est **marrant** d'avoir à y repenser (à ses expériences d'apprentissage)* **Grégoire** ***pas facile de se souvenir*** **ce n'est **pas évident de se dévoiler*** **Justine** ***je me suis vue*** **ça demande un **effort** – ça demande quand même **pas mal d'énergie***	**Xavier** **se remémorer des choses et **voir comment on évolue**…ce qui nous a marqué* ***perception d'un comportement**, un temps précis, vis-à-vis d'un échec* **Justine** ***ça remue des choses** quand même*	

3010

3011

3012

3013

II – 1.4.3 L'entretien

L'analyse des entretiens après-coup réalisés au mois de septembre, a suivi un parcours allant de l'étude des représentations des personnes par rapport à l'apprentissage, aux rapports aux autres exprimés. Commençons par évoquer les représentations de ces adultes par rapports aux expériences d'apprentissage qu'ils ont rapportés.

A- Les représentations relatives aux expériences d'apprentissage.

Lorsqu'il leur a été proposé de se les remettre en mémoire, seuls deux des huit stagiaires participants ont parlé de ce que leur ont évoqué les termes « expériences d'apprentissage ».

Les deux personnes déclarent à ce sujet, avoir retenues les expériences les plus *« significatives », « celles qui ont eu le plus d'impact »* sur leurs parcours et « *ce qui* [les] *a le plus choqué dans la vie. »* Deux critères sont donc retenus pour évoquer ces expériences : le premier a trait au sens de celles-ci et le retentissement, ou l'influence importante qu'elles ont pu avoir sur la vie. Deuxièmement, sont également retenues les expériences qui ont, quasi simultanément, provoqué un choc, un impact. Le mot impact vient du latin *impactus* qui signifie heurter. Le terme « choqué » correspond-il ici à quelque chose qui a provoqué une émotion forte, voire violente ? Il rappelle également l'aspect brusque et soudain de l'événement.

Les expériences qui ont le plus choquées Xavier ne sont pas perçues par lui, comme ayant conduit à un apprentissage. Il semble même que l'utilisation du terme apprentissage accolé à celui d'expérience, l'ait au départ, quelque peu perturbé.

En effet, l'idée qu'il soit possible d'apprendre dans et par le quotidien de la vie, ne paraît pas d'une immédiate évidence pour les participants. Ce n'est par exemple, qu'après avoir réfléchi à ce sujet que Justine perçoit qu'elle n'avait jamais jusque là songé à relier expériences de vie et apprentissage. La mise en récit des expériences qui ont été support à l'apprendre, n'est pas non plus apparue d'emblée aussi simple que nous l'imaginions. C'est à la suite de plusieurs explications de ma part que le lien entre les expériences de la vie et l'apprentissage, s'est progressivement tissé dans les esprits. Par contre, une fois que la connexion entre les deux termes fût établie, les participants n'ont pas paru ressentir de

difficulté pour repérer ces expériences, sauf peut-être Marina qui dit avoir été en difficulté pour se remémorer ses expériences, mais qui déclare également en avoir trouvé pléthore, une fois lancée la réflexion à ce sujet. Passons à présent à l'appropriation de la méthodologie par les stagiaires.

B - L'appropriation de la démarche méthodologique par les stagiaires

Trois des huit participants se sont exprimés à ce sujet. Justine m'explique comment elle s'est repérée à l'aide de l'outil nommé « aide mémoire photographique »[67], qui a été utilisé dans le but de faciliter le repérage des souvenirs sur une ligne de vie, qu'elle déclare avoir trouvé *« carré »* - quasiment année après année. Justine possédant des souvenirs selon ses propres mots, « *assez réguliers* », l'utilisation de ce guide mnésique s'est révélée efficiente pour elle. D'autres personnes, l'ont un peu moins exploité, certaines ont découpé leur vie passée en périodes d'étendues variables. Il semble néanmoins que le fait de pouvoir placer les expériences de sa vie sur une ligne physiquement tracée à l'horizontale, offre une vision d'ensemble de celle-ci assez opérationnelle, en vue d'un travail réflexif. De plus, le module s'étant déroulé pendant plusieurs séances, l'outil a servi de point de repère. Ainsi, au fil des jours, certains apprenants venaient compléter les expériences par d'autres, nouvellement remises en mémoire.

Tous les participants n'ont pas utilisé l'aide mémoire. Certains ont choisi de commencer directement par la mise en récit.

En prenant un recul supplémentaire vis-à-vis de la méthodologie proposée, je pense qu'il aurait probablement été intéressant d'encourager plus que je ne l'ai fait, les personnes à la création de leurs propres « outils » d'aide à la remémoration. Celui proposé pouvant constituer un exemple dont chacun peut s'inspirer car, la représentation de la temporalité est propre à chacun et sa mise en forme, aussi personnelle soit elle doit pouvoir aider à la réactivation des expériences. Ainsi aujourd'hui, je pense par exemple que la ligne de vie des expériences, en ayant le souhait de la matérialiser, pourrait l'être sous la forme d'une spirale et qu'elle symboliserait autant, si ce n'est mieux la notion de parcours dans le temps.

Lors de l'exercice de mise en récit, Grégoire évoque les difficultés qu'il a éprouvé pour repérer ce qui a pu le former. Ne rejoignons nous pas là, les difficultés citées dans l'item précédent et qui nous paraissent liées aux représentations de ce qu'est l'apprentissage et au fait qu'il ne va pas de soi de relier les expériences de la vie et l'apprendre ?

185[67] cf. : annexes.

Xavier quant à lui, exprime l'intérêt qu'il a perçu lors de la socialisation des récits. « *Ecouter les autres, ça te fait écho à des choses personnelles, qu'après tu as envie de parler* » (Entretien de Xavier, l. 300). En effet, sa remarque nous éclaire sur les résonances que peut stimuler l'écoute du récit d'autrui. Ainsi, même si chaque participant a pu élaborer un récit avant la séance d'oralisation, la forme et la matière de celui-ci semble pouvoir s'enrichir du récit d'autrui. Les récits conçus par les stagiaires dans le cadre de cette recherche, ne relèvent pas d'une élaboration poussée, ce qui peut expliquer que l'écoute des autres puisse étoffer le sien. Nous pouvons supposer qu'il y a un décalage potentiel entre ce que chacun a prévu de dire et ce qui sera réellement présenté au reste du groupe.

Poursuivons à présent avec les effets que provoquent chez les participants, l'action de se remémorer ses expériences.

C - L'action de remémorer ses expériences

Trois des stagiaires nous parlent de leur impression d'avoir préalablement eu l'occasion de réaliser une réflexion de ce type. Pour Marianne, cela correspond au moment où elle a quitté l'Allemagne, juste avant de revenir en France ; selon Nathalie, c'est avant d'entrer en formation ; quant à Grégoire il déclare avoir eu des temps de « *cogitation* » lorsqu'il a vécu seul un hiver en montagne. Nous relevons, que ces temps de réflexivité sur le parcours de vie se réalisent ici, au moins deux fois sur trois, en prélude à un changement survenant au cours de la vie, en l'occurrence un retour dans le pays d'origine et une entrée en formation. Pour Grégoire, cela peut aussi être compris comme une nécessité de faire le point, afin d'affiner un choix professionnel.

Je souhaite maintenant aborder les expressions d'affectivité, au cours de l'acte de réflexivité à propos des expériences formatrices.

Ce que nous pouvons faire ressortir des expressions de cinq des stagiaires, c'est l'effort, certains parlent de « *l'énergie* » que la démarche a nécessitée. Une seule personne, Hélène y a trouvé un coté « *marrant* ». Que signifie pour elle ce terme ? Marrant, parfois, peut vouloir dire étrange plus que drôle…

En ce qui concerne Marina, ma proposition de remémoration ne paraît pas avoir, au départ, provoqué l'émergence de sentiments très agréables ; il est même possible de dire que cette expérience l'a bousculée. En effet, elle s'exprime sur la « violence » qu'elle a ressentie lors de l'activation de ses expériences passées. *« J'arrive pas à savoir ce qui m'a dérangé, il*

y a vraiment quelque chose qui m'a dérangée quoi/» dit-elle (Entretien de Marina, l. 195). Elle évoque même la « panique et la sensation de vide » qu'elle a éprouvé lorsqu'elle s'est mise à fouiller sa mémoire dans le but d'y retrouver des expériences formatrices. Comment expliquer cet affolement soudain et déstabilisant chez Marina ? L'espace d'un instant, a-t-elle le sentiment de n'avoir aucune expérience d'apprentissage en mémoire ? Est-ce l'impression de ne pas avoir compris la consigne ? Pourquoi la sensation d'un vide l'envahit-elle au moment d'engager une réflexion individuelle sur son parcours d'apprentissage ?

En en discutant avec elle, la stagiaire déclare avoir eu l'impression qu'« *on re/resortait des choses qu'étaient euh, qu'étaient négatives, plus que positives en fait. »* de ces parcours (Entretien de Marina, l. 225) Enfin, elle n'en est plus très sûre non plus. Au cours de cet exercice, elle perçoit la capacité de sélection de la mémoire et remarque qu'elle avait « occulté *certaines choses* », alors qu'elle croyait avoir déjà réalisé ce type de retour réflexif sur ces expériences.

Cette réflexion de Marina met l'accent sur le fait qu'en fonction des circonstances, des contextes de vie dans lesquels le sujet évolue, l'activité de remise en mémoire ne va pas ramener des expériences identiques à la conscience. Ceci peut en partie expliquer son impression d'avoir omis certaines choses. Néanmoins, cela ne dit pas pourquoi elle éprouve un sentiment de panique. Cet exercice paraît pour Marina relativement déstabilisant, tout au moins au démarrage. Mais une fois qu'elle perçoit mieux les liens entre les expériences et l'apprentissage, de multiples situations surgissent dans ses souvenirs, le sentiment de vide semble alors disparaître.

Parmi les sept personnes, deux femmes, parlent de leur investissement dans l'exercice comme de quelque chose de « *fatiguant* » et nécessitant *« pas mal d'énergie* ». D'un point de vue cognitif autant qu'affectif, l'acte de remémoration exige une concentration importante. C'est en ayant la volonté de prendre cette réalité en compte qu'il m'a paru intéressant de proposer un module dont le déroulement s'étend sur plusieurs séances, et pendant plusieurs mois. Ces expressions évoquant la fatigue et la dépense énergétique donnent également une indication sur le degré d'investissement personnel et de concentration dont ont pu faire preuve ces participants au cours de la démarche.

De plus, pour reprendre une expression de Marianne, il me paraît intéressant de noter que dans les mots qu'elle emploie, l'expression « *repasser les expérien*ces » correspond apparemment au fait de les *« revivre* ». L'utilisation de ce verbe peut-elle laisser entendre que

Marianne ressent des sentiments identiques à ceux qu'elle a vécus au moment où se sont déroulées ces expériences ? A quels degrés affectifs les situations passées sont elles vécues à nouveau, au niveau des émotions ? Parvient-elle à visualiser et à se resituer dans les contextes dans lesquels les expériences se sont déroulées? L'activité de remémoration telle qu'elle a été investie par certaines personnes ne peut-elle produire des effets proches de l'entretien d'explicitation développé et mis en œuvre Pierre Vermersch ?

Ainsi, à la manière de ce qui peut se passer dans l'entretien d'explicitation, je pense avoir à faire à une activation de ce qui est appelé une mémoire autobiographique ou épisodique. « C'est-à-dire, un type de mémoire dont le contenu est indexé sur le vécu », nous explique le psychologue[68]. Il semble de plus, qu'au cours de cet exercice mnémonique, ce soit la mémoire dite affective, qui entre en jeu. P. Vermersch prend appui sur des études réalisées par d'autres psychologues du début du 20ème siècle, qui portent sur ce qu'il était aussi convenu d'appeler la mémoire involontaire. Celle « qui lors du rappel s'accompagne d'un sentiment subjectif de revécu, riche en sensorialité et en émotion[69] .» C'est de cette mémoire dont parle Marcel Proust lorsqu'il évoque le souvenir de la madeleine trempée dans le thé. Une mémoire, selon P.Vermersh, qui n'a pas beaucoup été étudiée par la psychologie scientifique, car elle échapperait « aux méthodes expérimentales soucieuses […] d'expérimentations bien contrôlées[70] .» Ne pouvons nous pas aller jusqu'à évoquer la notion d'acte réfléchissant Piagétien, qui permet de faire le passage d'un vécu en acte, non encore réfléchi, à un vécu représenté ? N'est-ce pas ce qui se passe lorsque les participants à cette recherche mettent en lien certaines situations dans lesquelles des apprentissages ont été réalisés ? Car, comme le précise P. Vermersch, dans l'acte réfléchissant il y a l'idée que la personne accueille ce qui est ramené à la mémoire. Il distingue l'acte réfléchissant de l'acte réfléchi ; ce denier correspondant d'après lui, à une pensée sur des matériaux conceptuels déjà réfléchis. Ce qui n'est pas vraiment le cas lors de la mise en récit d'expériences d'apprentissage.

Je pense ici, ne pas être trop éloignés des objectifs de la mise en œuvre de l'acte réfléchissant, qui vise à « rendre conscient des informations pré réfléchies, des aspects de la conduite du sujet qu'il a effectivement vécus sans pour autant les avoir conscientisés et donc se les être appropriés[71]. » Il me semble bien qu'il soit question de cela, lorsque certaines personnes me disent ne jamais avoir pensé auparavant mettre en lien leurs expériences de vie avec le fait d'apprendre. « Ce que le sujet met en mots à partir du réfléchissement du vécu n'a jamais existé auparavant sous cette forme. Le réfléchissement est la création d'une réalité

[68] (1994, 2003, p.89).
[69] (1994, 2003, *op. cit.,* p 91).
[70] (1994, 2003, *op. cit.* ,p 91).
[71] (1994, 2003, *op.cit.,* p 184).

psychologique qui n'existait pas, formellement, auparavant[72] .» Il ne s'agit pas de tenter de faire émerger des expériences restées jusque là inconscientes, mais plutôt, par une mise en lien encore inexplorée, de donner un sens différent à des informations préconscientes, donc déjà là, mais non perçues.

L'expression de Justine « je me suis vue », me fait penser à la méthodologie de l'entretien d'explicitation qui consiste à « renforcer la présence à la situation passée[73].» En ce qui concerne la mémoire, ce rappel sensoriel, permet à Justine de se visualiser lorsqu'elle va découvrir une Maison de Quartier en vue d'un stage pratique à effectuer. Sa vision est concrète ! Elle y est, ce qui l'incite probablement à accepter ce stage pourtant très éloigné de son projet de départ.

Un autre aspect de la démarche est soulevé par Grégoire, lorsqu'il avoue qu'il n'est « *pas évident de se dévoiler* » (Entretien de Grégoire, l. 176). J'ai d'abord pensé qu'il exprimait les hésitations qu'il aurait pu ressentir lors de l'oralisation de son récit devant le reste du groupe. Il s'agit peut-être de cela, il n'a pas vraiment répondu à mon questionnement à ce sujet. Cependant, Grégoire nous parle selon lui, essentiellement des difficultés éprouvées pour se dévoiler à soi-même. Ceci n'en est pas moins intéressant, d'autant plus que cette question ne nous était pas apparue d'emblée comme telle. Je pense alors que si la démarche s'avère dérangeante, c'est peut-être que l'image de soi qui émerge alors, ne s'ajuste pas tout à fait à celle que Grégoire a, ou veut donner de lui.

Ainsi, il nous paraît digne d'intérêt de relever que chacun peut, ou non se sentir prêt à accueillir se qu'il découvre de nouveau le concernant. Nous pouvons alors supposer que l'investissement dans la démarche puisse être plus ou moins intense en fonction de ce que l'on est prêt à accepter comme potentielles modifications identitaires. D'où l'importance, dans le cadre d'une formation, de laisser chacun libre de participer ou pas à un module de ce type et s'il y consent, de s'investir plus ou moins profondément dans la démarche.

En ce qui concerne les effets ressentis dans l'après coup, deux des personnes se sont exprimées. L'une présente surtout les effets qu'elle a ressentis : « *Ca remue quand même hein ! C'est pas euh…non, ça remue des choses* » (Entretien de Justine, l. 460), alors que l'autre semble avoir un regard plus distancié, lié à la compréhension survenue dans l'après coup : « *se remémorer des choses et puis voir comment on évolue et …ce qui a vraiment marqué quoi finalement (…) Parce que c'est vrai que tu peux apprendre sur ta vie, tu peux*

[72] (1994, 2003, *op. cit.,* p. 102).
[73] (1994, 2003, *op. cit.,* p. 98).

apprendre » (Entretien de Xavier, l. 249 et 283). Pouvons-nous considérer que l'un ressent et vit la chose alors que l'autre l'intellectualise ? L'une paraît déstabilisée alors que l'autre, semble éclairer de nouveaux aspects de son expérience.

Concernant l'apprentissage, la mise en liens qui permet de relier une expérience et une situation où la personne aurait échoué par exemple, peut laisser penser que cela contribue à améliorer certaines capacités à apprendre, ou tout au moins à comprendre comment elle a échoué.

Parvenir à situer l'évolution de son comportement vis-à-vis de l'apprentissage dans le temps, n'est pas non plus à négliger. En effet, percevoir son évolution peut contribuer à renforcer l'aspect identitaire, à mieux repérer comment se situer dans son environnement de vie, à percevoir aussi, comment il est possible de changer, tout en restant soi-même et comment l'on parvient ou non à nous adapter aux situations.

La remémoration des expériences, nous le percevons mieux, n'est pas une activité ordinaire qui se pratique de manière naturelle et quotidiennement. Au contraire, l'action de re-visiter certaines de ses expériences, se réalise plutôt dans des moments ou périodes particulières, qui, nous le comprenons à la lecture des propos relevés ci-dessous, se situent à des croisées de chemins de vie, lorsqu'il y a aussi des choix importants à faire.

Il est intéressant de noter également que l'exercice est pour celui qui s'y donne, couteux en énergie et en concentration. Par ailleurs, nous avons noté que ce qui est considéré comme une expérience d'apprentissage par ces adultes, a à voir avec des situations ou des évènements qui ont été retenus comme vraiment marquants.

Pour ce qui à trait à l'appropriation de la démarche de mise en récit, nous retenons l'importance de pouvoir donner un guide qui favorise le repérage des expériences, tout au long de la vie. L'oralisation des récits qui a aussi permis d'entendre et le sien et celui des autres est relevés par certains adultes comme un atout important accompagnant la mise en liens des expériences personnelles.

Par ailleurs, nous noterons également que la mémoire principalement activée au cours de ce type d'exercice, correspond à la mémoire dite épisodique. Celle-ci est fortement teintée du vécu de la personne et donc chargée d'affects.

Je propose à présent de passer à l'analyse documentaire.

II – 1.4.4 <u>L'utilisation de documents complémentaires</u>

En plus des notes prises pendant l'oralisation des récits, des transcriptions des entretiens et de récits écrits, je dispose également de 16 lettres, rédigées par les stagiaires, en vue des sélections au DEFA. Celles-ci présentent les motivations des personnes à suivre la formation. Je possède également 16 bilans effectués par les stagiaires, à l'issue des treize mois de formation. Ces documents ont été conservés avec l'accord des personnes concernées.

J'ai choisi de retenir ces lettes de motivation comme compléments au matériel de recherche, afin de m'y appuyer pour tenter de dégager les représentations et les attentes que les personnes ont pu exprimer avant l'entrée en formation et de les mettre en perspective avec ce qu'elles ont pu dire pendant les entretiens, afin, d'en repérer les évolutions. Ces documents m'ont aussi aidée à rédiger les présentations de chacune des personnes. Je propose de passer maintenant à la dernière partie de ce chapitre soit celle de la présentation de nos pistes de recherche, les questions et les hypothèses.

Après avoir présenté l'approche méthodologique utilisée et avoir porté mon attention sur le ressenti des adultes participants vis-à-vis de la pratique du récit, je souhaite présenter les résultats de l'analyse dans le prochain chapitre.

PARTIE 2 - L'Analyse

Les deux chapitres d'analyse constituent le cœur de la thèse. Ils combinent les résultats de recherches déjà publiées avec ceux extraits de ma propre investigation. Ils décrivent tour à tour le rapport à l'apprentissage, en adoptant trois points de vue différents. Le chapitre trois met l'accent sur les mouvements dialogiques repérés à travers les récits d'expériences d'apprentissage. Ce sont là les résultats de ma recherche, mais leur existence est corroborée par d'autres études empiriques sur l'apprentissage chez l'adulte.

Dans le chapitre quatre, je porte mon attention sur les variantes de l'expérience d'apprentissage en me servant des caractéristiques communes aux expériences d'apprentissage présentées, pour en apprécier les différences. Les questions se rapportant à l'évènement comme rupture et celle du sens que les personnes attribuent à l'expérience concluent ce chapitre.

Le chapitre cinq dépasse l'analyse en amenant une proposition théorique dans laquelle l'expérience d'apprentissage est soumise à une inscription, dans ce que je nomme en m'appuyant sur D. W Winnicott, l'aire intermédiaire d'expérience d'apprentissage. Cet espace est caractérisé par : l'ouverture à l'instant, l'accueil du nouveau et la possible rencontre entre soi et l'expérience. Ce chapitre traite également en détail du rôle de l'accompagnateur dans la pratique de mise en récit, et des zones dans lesquelles celui-ci peut soutenir le processus de remémoration des expérience d'apprentissage des adultes en formation.

Le chapitre six quant à lui, passe en revue et intègre les trois regards sur le rapport à l'apprentissage chez l'adulte en formation : le mouvement dialogique, les variations, l'aire intermédiaire d'expérience d'apprentissage. Il se termine par une évaluation de ce que j'ai mis en lumière pour les adultes en formation, les formateurs et les chercheurs qui s'intéressent à la question de l'apprentissage de l'adulte.

Chapitre 3 - Les mouvements dialogiques repérés à travers les récits d'expériences oraux et/ou écrits

Dans le déroulement de mon étude, j'ai volontairement, et avec l'objectif de parvenir à une meilleure compréhension, isolé les expériences d'apprentissage dans ce que j'ai nommé leurs mouvements dialogiques. La notion de mouvement dialogique est, comme je l'ai présentée dans le chapitre théorique, issue de la notion de principe dialogique proposée par E. Morin comme une aptitude incontournable pour aborder la complexité des situations. Ce principe phare de la théorie de la complexité d'E. Morin est utile car il invite à considérer la nécessité de faire dialoguer entre elles, sans les réduire ou les dissoudre, les logiques contradictoires voire même antagonistes, inhérentes à la vie et au réel des situations. Il s'agit bien de mouvements dans lesquels les personnes, au cours de leurs parcours de vie, se sont retrouvées embarquées, sans l'avoir réellement désiré. Les expériences que ces adultes ont retenus comme leur ayant permis d'apprendre quelque chose, sont souvent issues de ces mises en mouvements. Ainsi, j'ai étudié les expériences d'apprentissage à travers la relation au temps qu'entretiennent les personnes interviewées- la relation à soi et à l'autre - la relation à l'environnement de vie et la relation à ce que nous avons nommé « le réel ».

La disjonction imposée par la recherche semble bien artificielle lorsque l'on se place au niveau du vivant de l'expérience et du parcours de vie. En effet, il apparaît plutôt que, bercés par les flux et reflux perpétuels des remous de l'existence, les éléments qui composent le milieu dans lequel vit le sujet, interagissent entre eux et la personne.

Je propose donc, non pas de relier d'emblée l'ensemble des rapports observés, mais de relever les aspects émergents des différentes parties qui constituent notre travail.

Dans ce découpage artificiel des expériences à des fins de classification, j'ai ainsi remarqué plusieurs mouvements dialogiques entre : la possible maîtrise que le sujet peut exercer sur les objets (« objets » pris ici au sens large du terme) et la non-maîtrise, entre le soi et le non-soi (l'Autre), entre le détachement et l'attachement à autrui et plus particulièrement dans les paroles retenues, l'attachement au groupe primaire ou à la famille d'origine. Je pointe également des tensions entre les contraintes imposées par autrui et l'autonomie – entre le déroulement de la vie dans le quotidien et les épreuves auxquelles le sujet est soumis. Par

ailleurs, la relation que le sujet entretien avec le temps me paraît transversale à tous ces éléments.

III – 1 les Premiers repérages des expériences d'apprentissage, à travers les récits transmis par les stagiaires.

Expérience (du latin *expérientia*) signifie « une connaissance acquise par une longue pratique jointe à l'observation[74] .» Un second sens, qui relève plus de la philosophie, considère comme expérience tout ce qui est appréhendé par les sens et qui constitue la matière de la connaissance humaine; l'ensemble des phénomènes connus et connaissables. Ce qui correspond au fait d'éprouver personnellement la réalité de quelque chose. Nous allons alors faire référence à l'expression : *savoir par expérience que…*

Pour ce qui nous occupe, je retiendrais plus volontiers la seconde définition proposée par le Larousse. En effet, à travers ce travail, je m'intéresse à ce qui est appréhendé par les sens et qui constitue la matière de la connaissance du sujet.

Le dictionnaire Larousse de la psychologie, quant à lui, nous apporte une définition de l'expérience vécue, comme constituée de « l'ensemble des événements qui exercent sur l'individu (humain ou animal) une influence durable, sinon irréversible » (Larousse 1999, p. 355). La définition proposée par Véronique Eriksson, dans un ouvrage collectif intitulé *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse,* semble se rapprocher de ce que je comprends par expérience. Elle parle d'une « collection ou suite d'événements qui, une fois réfléchis, constituent un réservoir de savoirs, en partie insus (…) » (2002, p. 216). V. Eriksson, qui est chargée de mission au CAFOC[75], travaille sur le sujet de la reconnaissance des acquis et des compétences. Elle intervient auprès de groupes d'adultes, et les accompagne dans la réalisation de portfolios de compétences, individuels et collectifs. Lorsqu'elle s'exprime à propos des « événements réfléchis », elle privilégie le regard réflexif porté après coup par la personne sur son « parcours », ou sur sa « trame » de vie. Cette manière de procéder paraît se rapprocher de la méthodologie que je propose dans le cadre de ma recherche auprès du groupe d'adultes en formation professionnelle DEFA. En effet nous l'avons vu dans le chapitre consacré à la présentation de la méthodologie utilisée dans l'unité de formation intitulée « Pédagogie et Relations Humaines », j'invite, grâce à un accompagnement,

[74] (Larousse 1995, p. 418).
[75] Centre Académique de Formation continue.

chaque stagiaire à tenter de se souvenir d'expériences qu'il peut qualifier d'apprentissage, et à partir de celles-ci, à les mettre sous forme de récit, puis de les oraliser en groupe.

Par ailleurs, je joins à la notion d'expérience, celle d'apprentissage et notons que celui-ci relève de « l'action d'apprendre un métier manuel, (…) un métier intellectuel, un art[76] .» Cependant, cette définition ne retenant que le processus d'apprentissage, n'évoque pas le résultat de l'apprentissage. Hors, nous nous intéressons aussi à ce que nous avons retenu, après coup d'un apprentissage.

Nous percevons là aussi une proximité avec ce que dit V. Eriksson, pour qui « la reconnaissance des apprentissages recouvre non seulement le versant des résultats, c'est-à-dire les acquis, mais aussi celui des processus convoqués, à savoir : le « comment j'apprends » et, partant, le « qui je suis » indéfectiblement lié au « où je suis » (2002, *op.cit.*, p.217). Pour Edgar Morin, dans l'ouvrage coécrit avec R. Motta et E-R Ciurana dont le titre est *Eduquer pour l'ère planétaire* (2003), c'est également ce processus d'apprentissage qu'il nomme le chemin qui l'intéresse. L'expérience devient alors l'expérience de l'essai et activité pensante du sujet en mouvement parce que vivant. Pour l'auteur, l'expérience ne concerne pas uniquement l'esprit, mais se vit dans l'ensemble de l'être. Elle est première et c'est à partir de celle-ci que s'édifie une méthode permettant d'apprendre.

Lorsque nous parlons d'expérience d'apprentissage, cette notion recouvre donc à la fois l'idée d'événement qui a (ou aurait) influencé à un moment donné de sa vie, voire qui influence toujours l'individu, mais aussi l'idée d'acquis, au sens de savoir, de savoir-faire, de savoir être, que la personne peut tenir à sa disposition, pour peu qu'elle ait conscience de ces ressources. Je peux aussi ajouter, qu'au-delà de la notion d'acquis, il est important de porter également l'attention à la manière dont la personne s'y est pris, où s'y prend pour apprendre et au sens qu'elle attribue aux apprentissages.

En ayant la volonté de ne pas me restreindre à une représentation qui me serait personnelle de la notion d'expérience d'apprentissage, j'ai donc souhaité mettre en œuvre une méthodologie qui favorise les expressions individuelles de chaque personne à ce sujet.

[76] (Larousse, *op.cit.* p.80).

Ainsi, j'ai proposé que les stagiaires puissent prendre un temps pour se remémorer ce qu'ils retiennent comme des expériences significatives d'apprentissage, au cours de leur vie, de l'enfance, à aujourd'hui.

Afin néanmoins de les éclairer sur ce que j'entends par cette notion d'expérience d'apprentissage, j'ai précisé qu'il me semblait possible de pouvoir affirmer que tous les jours, nous apprenons quelque chose de nouveau. Cependant, au cours de notre vie, nous avons probablement été marqué par certaines expériences, que nous retenons aujourd'hui comme significatives d'un apprentissage, plus ou moins important (Cela peut être en lien avec des savoirs, des savoir-faire, des savoirs être). C'est, par exemple, le premier jour où nous avons eu l'impression de devenir grand, parce qu'enfin, après de multiples tentatives, nous parvenons à nouer seul les lacets de nos chaussures. C'est apprendre à faire des crêpes avec grand-mère, à repérer les différents oiseaux et leurs nids avec votre grand-père, etc. Toutefois, il peut s'agir aussi bien entendu, de souvenirs d'échecs, de difficultés à l'école où dans d'autres contextes.

Ce qui me frappe à la première lecture des transcriptions des récits oralisés[77], c'est que les expériences retenues constituent un panel divers et varié. De plus, ces expériences sont propres à chaque individu et sont vécues sur des registres différents provoquant des réponses comportementales également très variées. J'en donne ici quelques exemples.

III – 1.1– l'apprentissage présenté comme une épreuve

Certaines expériences d'apprentissage citées, relèvent d'épreuves de la vie que la personne a réussi à surmonter, quelque soit l'âge auquel elle est parvenue à le faire. Je peux ainsi, à titre d'exemple, citer Léa, qui, en pratiquant le handball, se fêle la mâchoire, ressent des pertes d'équilibre, et des problèmes de vertiges dues selon elle, à une altération de l'oreille interne causée par cet accident. Elle doit rester alitée pendant quatre mois et se sent progressivement déprimer. De plus, ses parents chez qui elle vit, ne paraissent pas percevoir la gravité de son état. Léa va alors s'isoler et refuser de s'alimenter. Elle trouvera de l'aide auprès de son médecin traitant, et selon ses propres paroles « *c'est en faisant du chemin dans ma tête, que petit à petit j'ai repris confiance. »*

[77] Cf. annexes

Autre exemple, Mathilde qui se déclare « *une tête brûlée »*. Elle nous raconte comment elle a pris des risques jusqu'à ce qu'arrive l'accident, c'est alors qu'elle parvint à s'imposer des limites.

III – 1.2 L'apprentissage comme la mise en œuvre de stratégies

D'autres personnes s'expriment sur les stratégies qu'elles ont mises en place, afin de contourner les (ou la) difficultés qu'elles ont été amené à rencontrer au cours de leur existence. A nouveau, il nous paraît intéressant de nous référer au récit de Léa. Elle parle de ce qu'elle se souvient être son premier apprentissage : « *faire mes lacets ».* Léa essaie d'apprendre à faire ses lacets en observant sa mère, lorsque celle-ci lui lasse les chaussures. Cependant, la mère de Léa est gauchère, ce qui n'est pas le cas de sa fille. Cela, d'après Léa, trouble son apprentissage. Pour parvenir néanmoins à lacer seule ses chaussures, elle s'enfermera donc dans le placard à chaussure, et observera attentivement toutes les chaussures de football de son père, afin de repérer la manière dont sont noués les lacets. C'est ainsi que cette petite fille, parviendra grâce à une stratégie que l'on peut qualifier d'observation, à lacer ses chaussures.

III – 2.3 L'apprentissage source de plaisir

Quelques expériences d'apprentissage surgissent à la mémoire comme des situations ayant procuré du plaisir. Ainsi, dans le récit de Blandine, le 1er apprentissage dont elle se souvient c'est lorsqu'elle tente de se maintenir en équilibre pour parvenir à faire du vélo. A travers la recherche d'équilibre, elle dit ressentir une sensation de toute puissance : « *je pensais que je n'allais plus m'arrêter ».* Un peu plus âgée, elle effectuera un stage avec la compagnie de cirque « Plume ». A nouveau, elle sera amenée à *« travailler l'équilibre. »* Elle s'en souvient aujourd'hui, comme un bonheur esthétique et gymnastique qui lui fit percevoir : « *super, je fais des choses que les autres ne font pas ! »*

III – 2.4 L'apprentissage, un défi

Pour Grégoire, certaines expériences d'apprentissage prennent la forme de défis. Il nous raconte par exemple comment il a eu le sentiment qu' « on » l'a forcé à s'inscrire en seconde générale alors qu'il souhaitait aller en filière E.S[78] : *« On m'a forcé, on m'a cassé »*, et de quelle

[78] Economique et Social.

manière il s'est lancé un *« premier défi, un premier challenge »* pour parvenir à intégrer la filière désirée. Il a ensuite eu la satisfaction d'obtenir un Bac E.S.

III – 2.5 L'apprentissage comme développement des capacités d'adaptation

D'autres expériences d'apprentissage décrivent un développement des capacités d'adaptation du sujet, confronté à une série de ruptures. Charlotte déclare ne pas se souvenir d'expériences d'apprentissage négatives, mais parle « *de successions de ruptures ».* Celles-ci, comme nous l'avons déjà précisés plus avant, sont dues au fait que son père géologue, travaillait alors et travaille toujours dans différents pays d'Afrique. La famille devait ainsi suivre le père et pour Charlotte, ces déménagements successifs, les séparations d'avec ses amis, les changements d'établissements scolaires, constituent ce qu'elle qualifie « *de balances »* dans sa vie. Elle parle même de *« parcours cassé – de perte de temps – de ruptures »* auxquels elle a du faire face. Ces expériences l'ont aidée dit-elle, à faire des choix et à se positionner dans *« quelque chose qui me correspondait mieux. »*

En reprenant les multiples expériences évoquées dans les récits, je note qu'il s'agit souvent d'événements qui surviennent, auxquels les personnes ne s'attendaient donc pas.
Il s'agit, par exemple du beau frère d'Agnès qui « *fait une dépression* », la maladie de celui-ci renvoie alors à Agnès un sentiment d'impuissance. En effet, l'aide, le soutien qu'elle apporte alors à cet homme, ne parvient en rien à changer son état psychique.

Je parle d'événements, au lieu d'expérience car ce terme apparaît dans les propos des adultes, mais puis-je utiliser les deux termes, dans une proximité de signification ?

Pouvons-nous d'ores et déjà évaluer l'expérience comme quelque chose de moins bouleversant à priori que l'évènement, même si nous nous souvenons tous d'expériences positives et d'autres qui l'ont moins été. La notion d'événement, revêt semble t-il plus un caractère non choisi, pouvant complètement modifier le cours de la vie, même dans le cas d'une modification d'une durée limitée dans le temps. Si je me réfère à M. Lani-Bayle qui a réfléchi précisément sur cette notion, un évènement peut en général être repéré comme se déroulant sur une temporalité courte, dégageant un avant et un après de celui-ci. L'expérience quant à elle, est un déroulement. Des évènements peuvent venir la surprendre et la moduler, voire la provoquer ou la stopper.

Pour le travail que je mène, il est important de conserver cette notion d'événement, puisque celui-ci apparaît dans les récits comme source d'apprentissages.

III - 2 Expérience d'apprentissage et rapport au temps

Le rapport au temps relèverait d'une élaboration personnelle et éminemment subjective. En effet, les relations que nous entretenons avec les notions de temps et de temporalités sont différentes pour chacun de nous. De plus, pour reprendre les propos d'Alain Matoub « la relation au temps est une construction fragile et évolutive » (2004, p118), donc non déterminée une fois pour toute. En prenant appui sur les propos de Norbert Elias parus en 1984 dans un essai intitulé *Du temps*, il nous parle de la détermination de celui-ci qui « repose ainsi sur la capacité humaine de mettre en relation deux ou plusieurs séquences différentes de transformation. L'une servant d'échelle de mesure du temps pour l'autre ou les autres[79]. »

La relation au temps relève également d'une construction sociale. Il apparaît d'ailleurs que le degré d'industrialisation d'une société influence considérablement la relation au temps des êtres humains qui la composent. Ainsi, le cultivateur de céréales ne se référera probablement pas aux mêmes éléments de mesure du temps que le cadre d'une entreprise de technologie. Pour l'un l'écoulement du temps se situera peut-être entre deux pleines lunes, alors que l'autre consultera son agenda électronique, ou pourra se référer aux mises à jour régulières de ses ordinateurs, par exemple. Pour reprendre des paroles de Norbert Elias, la montre représente le temps, mais n'est pas le temps. Ces symboles conçus par les humains pour mesurer le temps exercent une contrainte « éminemment propre à susciter le développement d'une autodiscipline chez les individus[80]. »

Le temps, « *tempus »* en Latin, signifie division de la durée, moment, instant. D'après le dictionnaire Le petit Larousse, le temps correspond à une notion fondamentale conçue comme un milieu infini dans lequel se succèdent les événements et considérée souvent comme une force agissant sur le monde et les êtres.

L'être humain se laisse t-il pour autant agir par le temps sans réagir ? Il semble au contraire que le fait d'admettre l'inexorable avancée du temps et sa non réversibilité, n'exclue

[79] (1984 – 1996, p.81)

[80] (1984 – 1996, *op.cit.,* p. 27)

pas pour autant d'entrer en négociation avec lui. Ce que je nomme ici le rapport au temps relève t-il pour partie de ces pourparlers que nous menons en vue de négocier un contrat qui pencherait plutôt en notre faveur ? Comme le déclare Gaston Pineau, le temps est en quelque sorte « une conquête à opérer à partir d'éléments temporels multiples, non personnels, hétérogènes et même hétéronomes » (2000, p. 117).

Dans le recueil de données dont je dispose, je relève différents types de rapports au temps.

Dans ce registre, j'ai retenu à la fois des phrases dans lesquelles le mot temps et des périodes bien repérées et déterminées par le sujet apparaissent (par exemple : *de 1999 à 2005 – de 6 à 14 ans, les années lycée* …). J'ai également conservé certaines formulations dans lesquelles nous retrouvons le mot « période ».

A l'intérieur de cette catégorie, il me semble important de relever des expressions qui laissent supposer que la personne, dans le récit qu'elle fait de ses expériences d'apprentissage, exprime un quelconque rapport au temps. Il est intéressant de noter que selon la sociologue Simonetta Tabboni qui a porté son intérêt sur les temps sociaux, « pratiquement tout ce qui donne sens et ordre à une existence du point de vue émotif et rationnel est évoqué lorsque l'on parle de son propre temps » (2006, p. 3).

De mes investigations, il ressort que le temps est tantôt présenté comme un phénomène qu'il est nécessaire de maîtriser, il faut alors « prendre son temps » ; pour certains, il est aussi appréhendé comme un « allié », quelque chose sur lequel il va être possible de s'appuyer pour évoluer. Par ailleurs, la représentation physique du temps peut être symbolisée par une ligne continue sur laquelle sont positionnées des « étapes ». Elle est également matérialisée sous la forme d'une suite continue de « périodes » d'étendues variables, plus ou moins longues, dont le souvenir est tantôt agréable et parfois beaucoup plus douloureux.

III - 2-1. Le rapport au temps sous l'angle de la maîtrise de celui-ci

III - 2.1.1 La maîtrise de temps

Dans le récit écrit de ses expériences d'apprentissage, Marina utilise des formulations telles que : apprendre à lire l'heure *« c'est venu à mon rythme, quand j'ai estimé que j'avais envie »* (l. 5 Récit d'expérience de Marina) – *« retard de langage… je ne suis pas pressée de me faire comprendre des autres car ma mère, elle me comprend ! »* (l. 2)

Ces deux expressions peuvent laisser comprendre que Marina – dans le regard de l'adulte qu'elle est devenue - garde, de ses impressions d'enfant (vers 4 ans) une certaine autonomie, voire qu'elle conserve la maîtrise de son investissement dans les apprentissages cités.

Nous n'oublions pas que le récit est une recomposition d'éléments mnésiques qui se réalise après-coup. Dans celui de Marina, les explications qu'elle donne à l'heure actuelle de certaines des difficultés préalablement rencontrées lors de l'apprentissage de la lecture de l'heure et du langage sont, nous pouvons le supposer, des élaborations qui se sont construites au fil des années, sur une temporalité longue de plus de 26 ans. Cependant, cette remarque ne m'empêche pas de m'interroger sur la signification qu'elle attribue à la notion « d'envie ». L'expression « *Quand j'ai eu envie »*, peut à la fois signifier: quand elle en a ressenti le désir - quand elle est parvenue à donner un sens à cet apprentissage ou était-ce pour l'enfant d'alors, un moyen de résister à une pression de l'entourage ? Pour Joseph Nuttin « le besoin se définit comme une relation requise entre l'individu et le monde, ou plus précisément le besoin est cette relation en tant que requise pour le fonctionnement (optimal) de l'individu[81].» Chez Marina, il apparaît que la relation à l'autre et ici en l'occurrence à sa mère, peut être observée sous l'angle du frein à la motivation à apprendre.

« Je ne puis pas désirer ce que j'ai sous la main. Je ne puis pas désirer ce que j'ai déjà », nous dit Eugène Minkowski[82]. En effet, pour ce qui à trait à l'apprentissage du langage, Marina nous dit clairement que ce qui à cette époque lui importe, c'est la relation qu'elle entretient avec sa mère. Celle-ci « comprenant » sa fille malgré ce qui est nommé dans le récit *« un retard de langage* », Marina n'éprouve apparemment pas la nécessité de faire des efforts supplémentaires pour mieux parler. Ne pas, ou peu se faire comprendre des autres personnes qui gravitent dans son environnement proche, ne paraît alors pas, pour elle, compromettre son propre fonctionnement.

---

[81] (1980-1991, *op.cit.,* p106).
[82] (1933-2005, p 88).

Par ailleurs, je ne peux m'empêcher de me questionner à propos de la nécessité ressentie par Marina, de parvenir à maîtriser le temps. Ne peut-elle être aussi ressentie comme une manière de se respecter ? Si nous nous référons à G. Pineau, qui lui-même s'appuie sur E-A Levi-Valensi, il apparaît que nous élaborons des schèmes temporels qui nous sont propres et que « toute cohérence personnelle est maîtrise d'un schème temporel, fût-il élémentaire » (2000, *op.cit.*, p189). Cette réflexion ajoute une précision supplémentaire à ma pensée sur l'évaluation de l'impact de ce schème temporel personnel dans l'élaboration de soi.

De plus, Marina explique que l'apprentissage « […] *est venu à mon rythme. »* La notion de rythme personnel d'apprentissage me semble également pouvoir être reliée au respect de soi. « Conquérir son temps exige donc de faire l'apprentissage de rythmes particuliers très opposés, allant du biologique au cosmique, en passant par le social ; mais implique aussi d'articuler pour soi ces rythmes, de les synchroniser personnellement » (2000, *op.cit.,* p119). A nouveau, cette remarque nous renvoie à la notion de maîtrise qui permet peut-être à l'enfant qu'elle est alors, de maintenir une certaine intégrité psychique. Nous pouvons supposer aisément que le fait de devoir apprendre l'heure, par exemple, puisse constituer, pour Marina, un ensemble de perturbations et peut-être, même, engendrer certaines inquiétudes. Cela peut d'autant plus être le cas lorsque l'enfant éprouve des difficultés au cours de l'acquisition de cet apprentissage. Ainsi, avoir la possibilité d'exercer une forme de contrôle sur la cadence des apprentissages peut probablement s'avérer rassurant. D'un point de vue plus symbolique, il est intéressant d'observer qu'il est question dans ce cas précis de la maîtrise du temps, au cours d'apprentissages en vue de savoir lire l'heure… N'oublions pas non plus l'aspect contraignant de l'horloge ; même si ce symbole n'exerce qu'une « pression discrète, […] (elle) n'en est pas moins omniprésente et […] on ne peut pas (y) échapper[83].» Sommes- nous ici en présence d'un refus manifeste de contraintes ?

La notion de rythme peut aussi être appréhendée à travers la perception du changement. En effet, pour qu'il y ait perception d'un quelconque rythme, il est nécessaire de pouvoir distinguer des temps variés entraînés dans un mouvement d'ensemble, comme en dansant un tango par exemple. L'expérience humaine du temps ne peut être dissociée de la perception du changement. En effet, « sans l'expérience du changement qui s'opère en nous-même, sur des rythmes variés, dans notre corps et dans notre esprit, dans la nature et au sein de la société dans laquelle nous vivons, nous serions incapables de penser temporellement »

219[83] (1984, 1996, *op. cit,* p.27).

précise Simonetta Tabboni (2006, *op. cit.,* p.11). Peut-être pouvons nous faire l'hypothèse qu'un enfant soumis à un rythme de changements très soutenu puisse ressentir la nécessité d'exercer un minimum de maîtrise sur l'assimilation des bouleversements qu'il est amené à vivre et de ce fait, éprouver le besoin de maîtriser le rythme de ses apprentissages ?

Nous remarquons avec Eugène Minkowski qu'il existe « des changements dans le temps et des changements avec le temps. »[84] L'auteur présente les « changements dans le temps » comme le devenir de phénomènes concrets et les « changements avec le temps » ou « par le temps » sous l'aspect d'une évolution personnelle, due à un épanouissement ou aux effets du temps qui conduisent à la vieillesse par exemple. Il nous apparaît que l'apprentissage a plus à voir avec la notion de changements avec le temps. Celui-ci passant inexorablement certes, mais favorisant également une possible progression personnelle.

Marina enfant ne se retrouve t'elle pas oscillant entre changements et permanence, essayant de composer avec ces deux bouts du mouvement ?

Puisque nous réfléchissons à la question de la maîtrise personnelle du temps, nous pouvons poursuivre notre étude en relevant une expression extraite des notes prises pendant l'oralisation du récit de Léa. La jeune femme, raconte qu'à un moment de sa vie, elle a éprouvé le besoin de prendre *« […] <u>un peu de temps pour souffler un peu.</u> »* De la part de Léa qui donne, à travers son comportement et ses propos, l'image d'une personne volontaire et capable de ténacité, cette expression marque aussi une limite au fait de toujours « aller de l'avant ». L'expression « *souffler un peu* » peut être mise en opposition avec les locutions qu'elle utilise, telles que: *« batailler pour parvenir au niveau des enfants plus âgés – Le Twirling est un sport complet, je me donne à fond… »*. Léa ajoute qu'à l'école, elle voulait toujours être dans la classe supérieure : « *je voulais être dans la cour des grands. »* Elle éprouvera ce besoin de « prendre du temps » à la suite d'un accident de la mâchoire en pratiquant le handball. Cette blessure physique sera suivie d'une phase dépressive non perçue à l'époque par ses parents. Prendre du temps, c'est se l'octroyer « de soi pour soi », s'autoriser à se poser, voire se reposer un peu et vivre à un rythme peut-être plus personnel. Il peut s'agir aussi de s'autoriser à être un peu plus soi-même, en se dégageant du temps des autres. A l'issue d'une période de 4 mois pendant laquelle elle restera alitée, elle ressentira le besoin de s'isoler de ses parents. Besoin qui la conduira à partir un mois chez une amie en Angleterre. A travers ce que Léa dit de cette expérience, il semble que la distance physique qu'elle a choisi

221[84] (1933-2005, *op.cit,* p. 17).

de mettre entre elle et ses parents correspond à sa décision de s'accorder du temps pour souffler un peu. Elle gagnera apparemment en autonomie.

Nous allons voir que dans d'autres récits, le rapport au temps apparaît de façon quelque peu différente de ceux que nous venons d'aborder, mais néanmoins peut-être pas si éloignée.

III - 2.1.2 La non-maîtrise

Le sentiment de ne pas avoir de prise sur le déroulement de sa vie naît parfois d'une succession d'évènements qui peuvent mener à des trajectoires non voulues et parfois difficiles à assumer.

C'est ce que semble avoir ressenti Nathalie qui, dans son récit d'expériences d'apprentissage oralisé, parle de « *période de transition* […] *période de changement* […] *très mauvaise période… .»* Il se trouve que certains évènements (dont le décès de son meilleur ami alors qu'elle est âgée de 14 ans) sont présentés comme l'ayant amenée à vivre des phases plus ou moins longues de dépression, d'insomnies… Ces multiples périodes qui se sont étalées sur 3 à 8 ans (de 11 ans à 17 ans) ont eu pour conséquences de conduire Nathalie vers des situations d'échec scolaire. « *Au collège*, *on m'a mise dans un groupe de germanistes »* cite-elle entre autre exemple. Cependant, aujourd'hui elle perçoit que les périodes de changement ne sont pas toujours négatives. Ainsi, après avoir éprouvé de nombreuses difficultés pour suivre un cycle de scolarité « ordinaire », elle va entrer dans une formation à visée professionnalisante et ce changement d'orientation va lui permettre de « *rattraper le niveau* » et « *de se regonfler un peu* ».

Lors de l'oralisation de son récit en petit groupe, elle débute sa présentation en disant « *ce qui régule ma vie, c'est l'adaptabilité et le changement.* » C'est à partir des changements plus subis que choisis qu'elle a augmenté ses capacités d'adaptation. L'adaptabilité est d'ailleurs présentée aujourd'hui comme une caractéristique positive de sa personnalité. De son récit, il ressort le sentiment que des expériences difficiles, voire très douloureuses, Nathalie a réussi à en extraire des éléments positifs qui l'ont aidée à se construire. Ce qui laisse apparaître que c'est dans un mouvement dialogique entre ruptures et continuités qu'elle perçoit aujourd'hui son développement personnel.

III - 2.2 Le temps vécu comme une perte

Quelques expressions attachées au temps que j'ai retenues dans le récit écrit de Charlotte, sont liées au temps perdu, non pas au sens proustien du temps passé qui ne pourra être à nouveau vécu, mais à celui qui n'aurait pas été suffisamment constructif. Ce ressenti peut être dû au fait de ne pas avoir pu en disposer à sa guise à certains moments. Ainsi, nous pouvons lire : *« J'ai connu des échecs, expériences (de vie) négatives dans le sens où elles n'ont pas abouti, ou m'ont fait perdre du temps »* (récit écrit de charlotte, l. 9). A cette phase, Charlotte ne paraît pas reconnaître la valeur que peut aussi avoir l'échec dans un processus d'apprentissage. Plus loin, elle parle de son « *parcours fait de beaucoup de ruptures […] de crises familiales et dans ma vie amoureuse – des périodes de remises en question […]* (récit écrit de Charlotte, l.13).

Que faire de ces contretemps ? Il est intéressant d'observer qu'au cours de l'avancée de notre lecture de son récit, Charlotte passe de la notion de temps « empêchés », si nous pouvons nous permettre de le dire ainsi, à celles qu'elle qualifie d'« *hésitations, interruptions […] recherches étant souvent liées dans le temps avec des périodes de remise en questions récurrentes face à ces tournants qui au final, mais en prenant beaucoup de temps (quelque fois trop !...), m'ont aidé à, et permis de faire des choix, pour parvenir à me positionner dans quelque chose qui me correspondait mieux… »* (Récit écrit de Charlotte, l.15). Ici, nous voyons le cheminement de sa pensée dans l'acte d'écriture. Nous passons d'un sentiment, peut-être premier de « perte de temps », à un second, proche d'une pensée qui parait plus élaborée et au cours de laquelle le sujet modère ses propos. Elle aboutit alors à la conclusion momentanée que ces contretemps lui ont malgré tout, apporté quelque chose de positif. Temps et contretemps ne font-ils pas partie de l'apprentissage ? Conclusion partielle, car un peu plus loin, Charlotte déclare : « *C'est forcément plus dans la stabilité, la continuité que j'ai pu poser des « briques », trouver des « construits » qui m'ont permis d'aller jusqu'au bout de projets, car dans l'opposition et la rupture j'ai toujours eu du mal à avancer ».* (Récit écrit de Charlotte, p.51).

Ses propos illustrent assez bien l'ambivalence des sentiments d'un sujet aux prises avec les continuités et les discontinuités imposées par un certain rythme de vie. Charlotte semble vivre le temps plutôt comme quelque chose qui lui serait imposé de l'extérieur. Ne cherche t-elle pas à « respecter à la fois ses exigences individuelles et les exigences sociales » (2006, *op. cit,* p15) ou plus précisément, ce qui est exigé par la vie familiale ? Dans son récit écrit, elle évoque sous plusieurs formes les changements imposés : « *...des études arrêtées et*

reprises de multiples fois », « Mon parcours est aussi fait de beaucoup de ruptures… », »… des périodes de remise en questions récurrentes face à ces « tournants »… » (Récit écrit de charlotte, p.13)

Il est important de remarquer comment le sujet parvient aujourd'hui à relier plusieurs éléments de son parcours de vie et à en constituer le sens dans la continuité de sa vie. Il existe une réelle mise en dialogue entre les ruptures et contraintes, et les désirs du sujet, qui deviennent, sous le regard de l'adulte qu'elle est devenue, des éléments positifs et constructeurs de la personne. C'est en considérant les aspects subits de sa vie, et paraissant à l'époque éloignés des choix qu'elle aurait pu faire, que Charlotte peut maintenant donner un sens aux expériences qu'elle a présentées.

N'observons-nous pas là une construction en actes de son historicité par le sujet ? Selon G. Pineau, il y a une fonction formatrice contenue dans l'attente provoquée par les contretemps (2000). Cependant, cette fonction n'est pas forcément, nous dirons même qu'elle nous semble rarement, perçue comme telle sur le moment. C'est dans l'après coup, que les choses peuvent apparaître et le fait de rédiger son récit d'expérience accompagne ce processus de conscientisation. Comme le soutient Gaston Pineau, en s'appuyant sur la notion de tiers temps développée par Paul Ricoeur, « construire son histoire de vie, c'est construire un tiers temps personnel articulant de façon singulière traces, places et dates dans le cours de la vie sociale » (2000, *op. cit.,* p113). Le tiers temps peut être compris comme un trait d'union favorisant la reliance entre des éléments épars à priori.

Par ailleurs, nous relevons que Charlotte se perçoit comme une personne plutôt lente. Elle paraît mettre en lien les « pertes de temps » et sa lenteur, affirmant ainsi : « *c'est vrai je risque de mettre plus de temps* [que d'autres stagiaires à terminer la formation DEFA]*, mais je compte bien persévérer. »*

Ne s'avère t-il pas intéressant de se questionner sur cette vision personnelle de soi comme quelqu'un « *qui risque de mettre plus de temps* » que d'autres ? Charlotte se présente comme une personne qui, au cours de sa vie passée, n'a pas relevé d'expériences d'apprentissage « négatives ». Elle dit : « *Peut-être parce que je pense que tout nous « apprend », qu'il faut chercher l'aspect positif de toute situation… ».* (Récit écrit de Charlotte, l.4). Par contre, elle affirme avoir connu des « *échecs, expériences (de vie) négatives* […] » (Récit écrit de Charlotte, l.9). Enfant, Charlotte a vécu en Afrique *« en alternance »* jusqu'à l'âge de sept ans, car son père géologue de profession, y effectuait

régulièrement des missions. Ce qu'elle nomme « *ces mouvements géographiques* » n'ont pas toujours été bien vécus par l'enfant qu'elle était. Nous comprenons aisément que chaque départ, de même que les retours qui s'en sont suivis, puissent constituer autant de ruptures relationnelles, rythmiques, scolaires, etc. Celles-ci ont tout à fait pu contribuer à forger ce que je nomme « le mythe de la lenteur » de Charlotte. En effet, qu'en est-il réellement de sa supposée « lenteur » ? Est-elle réelle, en ce sens que Charlotte a effectivement besoin de plus de temps que d'autres pour effectuer ce qui lui est demandé dans le cadre de cette formation, ou cela correspond-il plus à une histoire de vie marquée par les déménagements successifs de la famille et ainsi à des successions de continuités/ruptures qui l'ont obligée à prendre plus de temps pour réaliser son cursus scolaire, par exemple ?

C'est en ce sens que je parle de « mythe ». Le mythe représentant pour moi un récit que le sujet a élaboré sur lui-même, et dont il n'a pas forcément conscience. Ce récit sur soi peut être composé d'une base construite à partir de faits réels, mais qui pour autant reste une élaboration ayant pour but d'apporter des explications afin de parvenir à mieux comprendre certains aspects de sa vie. Pouvons nous aller jusqu'à dire, à l'instar de Vincent de Gauléjac que « le sujet ne possède pas une histoire, (que) c'est plutôt son histoire qui le possède » ? (1999, *op.cit.*, p.82). Quoi qu'il en soit, l'autonomie du sujet est telle la recherche du Saint Graal, une quête sans fin, puisque à poursuivre tout au long de la vie.

En suivant Paul Ricœur, nous comprenons que « la compréhension de soi est une interprétation (et que celle-ci) emprunte à l'histoire autant qu'à la fiction […] » (1990, p.138). Le récit mythique que nous élaborons à propos de nous même semble, par ailleurs, se construire et se reconstruire au fil du temps.

Le sentiment exprimé de perte du temps me semble pouvoir être mis en correspondance avec l'expression « *cumuler de l'avance »* relevée pendant l'oralisation du récit de Nathalie. Après avoir vécu une « *très mauvaise période* » due à plusieurs événements dont la noyade de son meilleur ami, Nathalie, dans son cursus scolaire, va suivre une première de réadaptation et reprendre confiance en elle. C'est à cette période qu'elle « cumulera de l'avance », selon ses propres termes. Est-ce l'impression d'avoir préalablement perdu du temps qui lui fait utiliser cette expression ? L'expérience que Nathalie a du temps peu revêtir un aspect cyclique qui lui donne l'impression que d'autres « mauvaises périodes » pourraient advenir, ce qui l'inciterait à « cumuler de l'avance » en prévision d'en perdre à nouveau plus tard ? « La fréquence à laquelle nous sommes confrontés aux questions d'échéances, ainsi que la force avec laquelle le diktat temporel organise l'existence influent sur notre expérience du

temps et donc sur la représentation que nous pouvons avoir de celui-ci », affirme Simonetta Tabboni (2006, *op. cit.*p. 33). Nathalie voit-elle le temps comme un bien qu'il est possible de stocker ? Elle utilise cette expression pour évoquer une situation scolaire dans laquelle elle a appris à « *s'auto discipliner* » et où « *ça marche bien* ». Ce qui n'était apparemment pas le cas depuis quelques années. Cela peut nous laisser penser que l'expression cumuler de l'avance pourrait signifier : engranger de nouveaux apprentissages scolaires.

III - 2.3 Le temps vécu comme un allié

C'est dans le récit écrit d'Hélène que s'exprime le plus clairement ce type de rapport au temps. A travers des propos tels que : « *A chaque étape de ma vie il y a un mûrissement…* » (Récit écrit d'Hélène, l.1), ou encore, « *aller à l'essentiel. J'ai trouvé ce qui donne sens à ma vie en essayant de me détacher de mes vieux démons… »* (Récit écrit d'Hélène, l.8), de même, la phrase « *Se construire par rapport à ses expériences positives ou négatives permet d'inscrire son choix de vie,… »* (Récit écrit d'Hélène, l.14)*,* le temps semble être considéré par Hélène comme un soutien.

De plus, la temporalité qui émerge à travers ses paroles se montre relativement étendue. Ce « mûrissement » évoqué ne paraît pas s'être produit en quelques jours. Il est d'ailleurs possible d'imaginer qu'il se perpétuera encore un certain temps.

Parmi ces stagiaires, certains, comme Agnès par exemple, ont pu avancer des expressions telles que *« la vie est trop courte pour se faire chier .»* Ce qui dans ce cas, laisse supposer une représentation temporelle différente qui induit, de ce fait, une relation au temps également autre. En effet ici, Agnès dit de manière quelque peu triviale qu'elle a bien perçu la durée limitée de la vie et que donc, il faut en quelque sorte vivre pleinement le moment présent. Alors que pour elle, le temps paraît fuyant et conduisant inexorablement à un rétrécissement, pour Hélène, l'entonnoir est, si je peux m'exprimer ainsi, inversé. Elle paraît elle-même se construire et s'étoffer au fil des « étapes » de sa vie. Le temps n'est pas vécu comme une perte, mais bien comme un étais dont la valeur réside dans le fait qu'il aide Hélène à vivre une vie plus proche de ses aspirations.

Cette personne semble concevoir la vie comme un parcours qui s'élabore chemin faisant, et favorise la construction de l'identité. Ces étapes, qualifiées par elle de

« principales », sont celles qu'Hélène ressent comme lui ayant permis de « grandir » et de gagner en autonomie (psychique, physique ?) par rapport à sa famille. Les termes en lien avec l'attachement et le détachement sont présents à plusieurs reprises dans son récit. Les étapes considérées comme primordiales sont celles qui lui permettent d'être un peu plus elle-même. Etre soi, sans être obligée de se conformer à une image imaginée par Hélène ou réelle, attendue par son entourage familial. Dans ce récit, nous retrouvons l'idée de « changement avec le temps » dont nous avons parlé plus haut. L'avenir ne se colore t-il pas alors de nouvelles promesses ? Il « apporte dans la vie le facteur créateur dont semble entièrement dépourvu le passé » précise Eugène Minkowski[85]. Ne peut-il être perçu comme le lieu de création de soi ? L'avenir devient alors ce qui permet à la personne d'advenir.

Celui qui perçoit la vie comme un chemin qui favorise un rapprochement avec ce qu'il sent être l'essence même de soi, celui-là ne doit voir l'avenir qu'à la manière d'une fenêtre ouverte sur de futurs possibles. D'ailleurs, pour reprendre la proposition de Bergson, citée par Eugène Minkowski[86], « l'idée de l'avenir, grosse d'une infinité de possibilités, est donc plus féconde que l'avenir lui-même […].»

A y regarder de plus près encore, dans le récit écrit d'Hélène, n'est-ce pas de l'espérance que nous rencontrons? En effet, plusieurs phrases apparaissent comme des injonctions qu'elle se fait à elle-même. Ainsi : « […] *apprendre à faire des choix* (l 5) – *Aller à l'essentiel*, […] *se construire par rapport à ses expériences* (l 8/9) – *Développer le positif, même si l'acte est négatif* (l 17) […], *Ne plus être double, pouvoir montrer qui on est réellement* (l 21) […] *ne plus être dans le faire plaisir,* (l 23)[…] *ne plus attendre de retour, … »* (l 27). Cette série de verbes à l'infinitif nous amène à penser qu'Hélène, soit se persuade que le facteur temps va jouer en sa faveur, soit qu'elle le désir très fortement et espère réellement que l'avenir va lui permettre de réaliser ce qu'elle considère être les étapes « principales » de sa vie, qu'elle va devoir atteindre. Avons-nous affaire ici à de l'espoir plus qu'à du désir ? Si nous prenons appui sur Eugène Minkowski, le désir contiendrait en lui de l'activité, alors que l'espoir nous aiderait plus à nous libérer de l'attente anxieuse. Etre conscient de ses faiblesses et vouloir changer sa manière de fonctionner ne signifie cependant pas d'être en capacité de le faire. Croire alors que le temps passant, et avec lui son lot d'expériences, va permettre de nous libérer de certaines contraintes ressenties comme douloureuses, peut contribuer à un mieux être. Même si, au présent, la souffrance est encore

228[85] (1933 – 2005, *op.cit.,* p.36).
229[86] (1933, 1995, *op.cit.,* p. 86).

là, au fil du temps, elle devrait s'atténuer. Pour Hélène, cet espoir dans un avenir plus porteur, ne signifie pas pour autant qu'elle se construise des projets d'avenir. En effet, elle déclare *: « ne plus trop se projeter pour moins tomber, ne plus se faire mal, savoir »* (l. 27/28). Le terme « savoir » nous paraît plus statique que dynamisant. Le fait de « savoir », ou de penser « savoir », ne peut-il être un frein à la mise en activité et à la réalisation de nouveaux apprentissages ? Lorsque le sentiment de « savoir » ce qui va advenir domine, avons-nous encore le désir d'agir, ou sommes-nous déjà dans l'attente, portés par l'espoir que ce que nous pensons devoir advenir survienne enfin ? Selon Eugène Minkowski, « l'espoir est tout aussi, sinon plus intimement encore lié au Moi que le désir. Il me permet de me réfugier en moi, pour regarder la vie se dérouler en moi[87] .» Le risque n'est-il pas alors de se rétracter de la vie et de se figer en position d'attente ? En effet, E. Minkowski ajoute que « …si l'espoir nous libère de l'étreinte de l'attente, il ne la supprime pas entièrement. […] quand j'espère, j'attends la réalisation de ce que j'espère[88]. »

Une relation au temps prenant appui sur « l'espoir-d'un-avenir-meilleur » qui ne peut qu'advenir, pourrait, si nous suivons notre idée, se révéler plus un frein à la mise en activité qu'une impulsion vers elle. Un retrait de l'action ne peut-il alors être aussi entendu comme un rétrécissement de l'impulsion à apprendre ? De là à dire qu'espérer n'est pas agir. Ainsi, si nous considérons que c'est à l'appui de l'action que se réalise les apprentissages, nous empruntons directement le raccourci qui consiste à dire que l'espoir, lorsqu'il conduit à se figer dans la seule posture de celui qui attend, nuit à l'apprendre.

Il ne s'agit pas bien évidemment de jeter l'opprobre sur toute forme d'espoir, mais plutôt d'interroger un phénomène qui, pour être trop ancré, conduirait la personne à se statufier.

III – 3 Expérience d'apprentissage et rapport à l'environnement

[87] (1933 – 1995, *op.cit,* p. 93).

[88] (1933-1095, *op. cit.,* p. 93).

Les milieux de vie évoqués par les adultes en formation sont chargés de leurs histoires et sont tours à tours présentés comme des ruptures, des contenants, des espaces d'apprentissages, des contraintes. Je propose de les exposer d'abord sous la forme d'un tableau pour ensuite, en développer les caractéristiques.

III – 3.1 Tableaux des principales évocations concernant les milieux de vie des stagiaires

Ce tableau nous permet d'observer la diversité de ce qui est retenu comme milieux de

stagiaires	Lieux évoqués	Environnements familiaux où pers. proches	école	Autres environnements
Marina	Bretagne = « changement d'univers) rupture L'Afrique = 1 voyage, super souvenir « je suis ravie d'être loin de chez moi » rupture	La famille et « l'univers paternel » = voyages entre l'un et l'autre = apprendre à « être caméléon. » « L'univers paternel » = « sentiment de déranger » (opposition)	Aime aller à l'école primaire, envie d'apprendre. Collège = « 3 années extras de vie collective », « se sent à l'aise en groupe, trouve facilement sa place ». Elle assimile facilement les règles de vie collective.	
Marianne	L'Allemagne (pays d'adoption) = « séparation d'avec mon monde » rupture La France (pays d'origine) = « retour à mes racines »	« Le groupe des enfants » (contenant)	« histoire difficile avec l'école » école catholique, elle ne s'y plait pas – guerre avec les profs (opposition)	
Blandine		7/8 ans « désir d'avoir un schéma familial normal » Elle se sent en dehors de tout, différente des autres.		8/9 ans : stage de 3 semaines au Cirque Plume = apprentissage de l'équilibre.
Clément			« ballotté d'école en école » = difficultés à « couper les ponts » avec les amis. rupture	
Xavier	L'Afrique = 1 voyage : « ça rend humble, ça fout une claque »		« j'apprends ce que je veux. Je fonctionne beaucoup à l'ambiance. Je travaille peu. » (contenant)	
Justine		« le cocon familial » = exploitation agricole = peu de départ en vacances, mais une grande liberté. (contenant)	Internat en BTS= perte de liberté, apprentissage de la vie en groupe et la gestion des horaires.	
Didier	Vile de Chinon = « un bon petit vivier associatif » (contenant) - en 2000, arrivée de la drogue sur Chinon = « le début de la merde sur Chinon » - participation à un « pôle prévention »			Le CLSH Le club de natation Le « milieu associatif de Chinon » = apprentissage de la rigueur, encouragements (contenants)
Charlotte	L'Afrique = « où je suis née, où j'ai grandi »			

vie, que ce soient des pays, des environnements familiaux, ou l'école par exemple, qui apparait ici comme environnements. Nous percevons comment les milieux imprègnent

l'existence du sujet et combien y sont associés des sentiments construits au fil du temps et toujours présents.

III – 3.2 Evocations de milieux de vie sous l'angle de la rupture.

Certains des milieux de vie cités par les adultes évoquent des moments ou des périodes de ruptures. Dans les récits oralisés ou écrits, ils y parlent de séparations d'avec le pays d'origine, de « changement d'univers » (Marina), de rupture avec l'environnement familial (Marianne) et avec des amis (Clément).

Au-delà de la rupture, apparaît aussi le mouvement qui conduit à la notion de changement et d'évolution. On rompt avec quelque chose qui était, pour aller vers quelque chose de différent, qui n'est pas encore. Les personnes parlent également des difficultés, voire des souffrances qui peuvent accompagner ce que je nomme ces moments-pivots. Les lieux, les pays, les environnements cités semblent systématiquement reliés à ces périodes de transition. Marina exprime également le plaisir et le bien être ressenti à avoir quitté le milieu familial, le temps d'un voyage en Afrique. Le voyage, temps de rupture avec le quotidien, mais temps ici choisi, n'affecte pas de manière identique, lorsqu'il s'agit d'un départ imposé et qui va s'étaler sur une temporalité plus longue.

III – 3.3 Evocations de milieux de vie sous l'angle des apprentissages

Les expériences faisant référence à différents lieux éclairent également des périodes de socialisation et plus particulièrement d'apprentissage des règles de vie collective, de rigueur, de respect des horaires. (Justine, Didier, Blandine, Marina). Ces apprentissages sont présentés par les stagiaires sous un angle plutôt positif. Est également évoqué un apprentissage apparemment plus technique (apprendre l'équilibre avec le Cirque Plume). Cependant apprendre à se maintenir en équilibre physiquement n'a-t-il rien à voir avec l'équilibre psychique que nécessite l'adaptation à des situations nouvelles et potentiellement déstabilisantes ? Nous en doutons.

Apparaît bien à travers les propos de ces stagiaires, comment le passage d'un milieu (familial par exemple) à un autre (collège, lycée…) oblige à apprendre de nouveaux codes et des règles nouvelles. C'est moins le nouveau milieu de vie qui semble être conservé en mémoire, que les modifications comportementales qui ont été exigé pour que le sujet s'y adapte.

III – 3.4 Evocations de milieux de vie sous l'angle du contenant

Les milieux sont parfois présentés à partir d'expressions d'où transparaissent des connotations affectives, « *un bon petit milieu* » (Didier), « *le cocon familial* » (Blandine). De même, l'évocation *« du groupe des enfants »* par Marianne, laisse suggérer un degré fort d'appartenance et de solidarité dans lequel « *tout le monde prend pour les bêtises. »*

L'école est assez peu citée dans les souvenirs d'expériences d'apprentissage. Ce qui, dans un premier temps, m'a d'ailleurs surprise, car je pensais que celles-ci allaient nous ramener assez naturellement aux apprentissages scolaires. Néanmoins, le milieu scolaire apparaît dans quelques récits. Par Hervé, il est présenté comme « *une ambiance* » dans laquelle il se sent apparemment bien et à l'aise puisqu'il dit apprendre ce qu'il veut. Pour Marina, l'école reste également en mémoire à travers des évocations liées aux climats ou atmosphères du lieu, plus qu'aux apprentissages se savoirs. Elle parle des « *3 années extras de vie collective* », elle « *se sent à l'aise en groupe, trouve facilement sa place.* »

III – 2.5 Evocations de milieux de vie sous l'angle de l'opposition

En reprenant les propos de Marina, nous remarquons d'ailleurs une tension entre « l'univers paternel » dans lequel elle a « *le sentiment de déranger* », et le collège dans lequel elle déclare trouver sa place. Les souvenirs conservés vis à vis de ses deux « univers » semblent réellement teintés de ses préoccupations, voire de ses inquiétudes du moment. A savoir, trouver sa place entre deux univers familiaux (parents divorcés). Dans son récit apparaît d'ailleurs, à plusieurs reprises, le sentiment de bien être ressenti lorsqu'elle se retire de ses deux milieux, lors des voyages et sur les temps de transport pour se rendre chez son

père à Paris. Chez son père, elle tente de s'affirmer et s'oppose même à lui lorsqu'il tente de lui acheter des vêtements.

Marianne aussi évoque une forme sérieuse d'opposition lorsqu'il s'agit d'école puisqu'elle va jusqu'à parler de « guerre » entre elle et les enseignants.

Il nous est donné de remarquer, une fois encore, combien les souvenirs de contraintes, de pressions sur le soi sont toujours très présentes à l'esprit, durant bien des années.

Après les expériences d'apprentissage émergeant des milieux de vie, passons à l'expérience d'apprentissage exprimée dans la relation au réel.

III – 4 Expérience d'apprentissage et rapport au réel

Le réel représente « ce qui résiste à la maîtrise » dit Christophe Dejours (1998, *op.cit.,* p 32). Il s'agit de ce qui advient dans la vie des humains et qui ne peut être complètement contrôlé. Le réel c'est donc également ce que nous ne pouvons prévoir. Il nous est possible de nous le représenter, d'imaginer comment une situation va se dérouler et souhaiter vivement qu'elle se passe comme nous l'avons « prévue ». Cela nous rassure et nous incite à continuer à aller de l'avant, à poser des actes. Néanmoins, nous savons qu'il est tout à fait possible que les faits se déroulent tout autrement. Sous le mot réel, nous comprenons ainsi l'activité, au sens générique du terme, engendrée par les évènements divers (macros et micros) et qui peuvent être en lien avec le travail, la formation, la scolarité, et plus largement avec la vie qui nécessite des interactions avec l'environnement, les objets et les autres.

Dans l'ensemble des récits, oraux et écrits, j'ai relevé de multiples évocations en lien avec ce que je désigne pour le moment « le réel » (87, 5% dans les récits des stagiaires). Certaines souvenances apparaissent plutôt positives, d'autres peuvent être qualifiées d'épreuves. Elles concernent différentes rubriques telles que : le travail, la scolarité, la formation, la mort, la maladie…

Tableau N° 2 : les expériences et évènements cités

Thèmes des expé. citées ⇨ Connotation (+) ou (-)	*scolarité*	*formation*	*travail*	**mort-maladie**	**déménagement - adoption**
	Expériences			Evènements	

⇩					
(+)		3	1	[mort 1]	
neutre			2		
(-)	5		7	[mort 5] [maladie 1] [l'accident 1]	[déménagement1] [adoption 1]
Dans l'Après-coup					
(+)	1			[l'accident 1]	

(-) : négatif, (+) : positif

Sur les trente expériences présentées par les stagiaires comme ayant été supports d'apprentissage, 21 sont marquées d'une connotation négative, dont deux d'entre elles sont perçues comme ayant permis des retombées positives après-coup, parfois longtemps après. Quatre conserve une valeur positive et deux neutres.

Un tiers des expériences retenues concerne le travail salarié, 30 % sont liées à la mort, à la maladie et aux accidents corporels, 20% concerne la scolarité, 10% la formation professionnelle et 6,66 % des événements autres.

Approfondissons donc maintenant ces expériences.

III - 4.1 Quelques précisions quant aux expériences et évènements présentés dans le tableau ci-dessus

III – 4.1.1 Les premières évocations des expériences qui semblent être imposées à Nathalie sont en lien avec sa **scolarité** et sont présentées avec une teinte négative**.** « *Au collège, on m'a mise dans un groupe de germanistes »* Nous n'avons aucune indication sur le « On ».

« *2nde catastrophe : demande de redoublement dès le 1er trimestre – 2ème seconde : pas mieux : 2nd échec : début de la perte de confiance en moi.»*

En reprenant les paroles de Nathalie, cela me donne à penser qu'il y aurait une continuité dans les *« catastrophes* ». La première correspondant à l'année de collège où, visiblement sans qu'elle l'ait vraiment choisi, elle se doit d'apprendre l'allemand. En seconde, j'ai le sentiment qu'elle perçoit largement ses propres difficultés scolaires sans, pour autant, parvenir à les vaincre. Il s'en suit donc une série d'échecs qui progressivement, l'amène à une « chute » narcissique et à une perte de confiance dans ses capacités. Quel lien pouvons-nous

tenter de créer entre le fait de ne pas pouvoir choisir son orientation scolaire et la série d'échecs qui s'en est suivie ? Ils sont difficiles à établir de manière aussi directe.

Les verbalisations qui suivent ont à voir avec les contraintes liées à l'apprentissage du métier de peintre en bâtiment. Ainsi, elle s'exprime sur les aspects positifs de l'apprentissage qu'elle a perçu dans l'après coup, à savoir que cette expérience lui a permis de forger son caractère et d'apprendre un métier minutieux. Nathalie évoque également les points négatifs : « *le retour de manivelle, c'est un métier d'homme ».* Est-ce à cause de cet aspect « genré » du métier qu'elle mettra un terme à son travail dans ce secteur du bâtiment ?

Le **décès** par noyade de son meilleur ami est vécu et présenté comme le début d'une période très difficile pour Nathalie**.** Cet évènement est encore très présent au moment de l'oralisation de son récit et elle y reviendra à plusieurs reprises.

Sont exprimées ensuite, des considérations connotées négativement sur **le travail:** « *je trouve un job au rayon textile de Saint-Brévin* (un emploi plutôt féminin ?). Puis elle postule pour un emploi dans une grande surface de meubles. « *Ils m'ont utilisés pour faire les sols et les peintures » (*comme ouvrière qualifiée dans le métier de peintre en bâtiment donc). Cependant, l'équipe dirigeante de cette grande surface ne la garde pas à cette fonction, en décoration : « *je ne suis pas un objet ».* Face à l'impossibilité de choisir son poste de travail, elle prend alors la décision de ne pas reconduire son contrat. Elle décide de reprendre « la main » sur ses choix et sur ses décisions et de redevenir sujet de son parcours professionnel. L'expression « *je ne suis pas un objet* » le suggère fortement.

Elle trouve plus tard un nouvel emploi de vendeuse dans une chaîne de magasins de prêt à porter. (Nathalie donne l'impression de prendre le contre-pied de l'apprentissage qu'elle a effectué et qu'elle qualifie de « métier d'homme ») « *Je suis rentrée chez Camaïeu. Je dois me maquiller, m'habiller. Je fais des efforts pour ressembler à une femme dynamique* (ce qu'elle est probablement, car il faut « du mordant » pour changer de milieu de travail comme elle l'a fait). « *J'ai des petites responsabilités et je prends de l'autonomie. »* Il semble qu'à ce moment là, ça se passe mal entre elle et sa patronne qui la dévalorise. Stressée elle perd alors 10 kg et « *commence à aller très mal* » : « *je ne me contrôlais plus du tout, mon entourage en me supportait plus du tout. »* Après les divers échecs scolaires, le fait de percevoir que ce n'est pas facile pour une femme d'exercer un « *métier d'homme* », d'avoir espéré obtenir un travail intéressant dans la grande surface, voilà que maintenant, elle éprouve également de nouvelles difficultés pour « *trouver sa place* » dans ce travail de vendeuse de prêt-à-porter.

Quelques mois plus tard, elle semble se ressaisir. Elle est admise pour suivre une formation qui prépare aux métiers du social. Cette **formation** est présentée de manière très positive par Nathalie. Au cours de celle-ci elle découvre les différents métiers du social, et c'est ce qui lui donne l'envie de persister dans cette voie. Selon Nathalie, « *c'est le début du bonheur. Je parlais de sujets qui m'intéressaient ».* A la suite de cette formation, elle choisit de se présenter aux épreuves de sélection au DEFA. Elle y est admise et déclare : « *C'est l'épanouissement total, j'ai envie d'apprendre plein de choses, soif de…C'est la période où je me sens le mieux depuis la seconde ».* Elle semble enfin avoir trouvé un métier qui lui convient. Est-ce que cette place qui lui est laissée pour prendre les décisions qui la concernent peut être qualifiée de centrale dans le récit de Nathalie? De plus, dans les multiples expériences de travail scolaire, « le jugement de reconnaissance » (C. Dejours) dispensé par l'autre ne lui est pas favorable.

III – 4.1.2 En ce qui concerne Agnès, l'élément que nous relevons en rapport au réel est à mettre en relation avec la **maladie (-)**. Vers 35 ans, lorsque son beau-frère vit une dépression, elle veut l'aider, mais *« je ressens un sentiment d'impuissance ».* Ici le réel de la maladie met à l'épreuve la volonté et le pouvoir d'Agnès. Cette expérience est peut-être restée en mémoire, lui ayant appris qu'il ne suffit pas de « vouloir » pour « pouvoir » ?

III – 4.1.3 Pour Annie, c'est au cours de **l'adoption** d'une petite fille « *qu'il a fallu batailler pour qu'elle* (l'enfant) *puisse garder un contact avec sa famille d'origine ».* Annie, qui s'est souvent laissée porter par les autres et les évènements (c'est elle qui l'affirme), paraît, face à cette situation, très combative. Elle emploie d'ailleurs le verbe « batailler » qui ne laisse aucun doute sur « le combat » qu'elle et son mari ont mené, pour ce qu'ils considéraient être bien pour cette enfant. Le fait que l'action concerne une autre personne qu'elle y est peut-être pour quelque chose. Quoi qu'il en soit, elle a fait preuve de résistance. N'est-ce pas une des premières fois ? Là encore, il y a un rapport affectif à la situation.

Autre réalité qui ne paraît pas lui convenir (**travail (-)**), c'est de devoir travailler à plein temps avec son mari dans la boutique de meubles qu'ils ont ouverte ensemble.

III – 4.1.4 Dans un premier temps, Marina s'exprime sur les *« sueurs froides »* qu'elle ressentait lorsque ses notes ont chuté. *« Je ne bosse pas, flippe les bulletins* ***scolaires (-)*** *qui arrivent à la maison. »* Sa mère est institutrice et Marina sait que le fait de ne pas travailler à

l'école, et d'avoir des résultats en baisse, va provoquer le mécontentement de ses parents. Pour autant, elle est au collège, donc adolescente.

Les évocations qui suivent concernent le **travail**. Ayant « coupé les ponts » avec sa famille, Marina travaille en usine *« pour subvenir à mes besoins »*. Elle fournit également un certain effort pour se présenter au concours d'éducateur spécialisé. Elle échouera à ce concours à trois reprises. (Son beau père est moniteur-éducateur).

Marina devient aide-éducatrice en emploi-jeune dans une école bilingue : français/breton. Le contrat stipule qu'elle doit apprendre la langue bretonne. Elle a 24 ans, « s'investi à fond » et déclare que c'est une « *super expérience d'**apprentissage*** **(+)** » et puis *« il n'y a pas d'examens à la fin, donc pas de pression, pas de notes…le must. »* Elle dit également retrouver *« des affinités héritées du militantisme parental pour la langue bretonne. »* Il semble y avoir ici une continuité avec les propres engagements de sa mère et de son beau-père. Elle n'est donc pas en terrain totalement inconnu. **(Travail (-))** Elle est ensuite embauchée au tout nouveau lycée Diwan de la ville de C. comme animatrice des activités extra scolaires. Ca ne se passe pas très bien : « *prises de tête avec Diwan, l'administration. Je me sens en décalage avec le militantisme ambiant. J'appréhende le métier d'animateur dans cette période je réfléchis à ma réorientation. Je démissionne et pars en voyage au Mexique et en Europe de l'est pour réfléchir. »* (Les références parentales au sujet du militantisme en direction de la langue Bretonne, ne correspondent-elles pas à celles défendues par Diwan ? Il s'avère qu'elle décide de mettre un terme au contrat de travail. Là encore, elle garde la main.)

(Travail – et +) Environ une année plus tard, elle retourne enseigner le Breton dans une autre association. Marina considère cela comme *« une expérience très riche et très formatrice. J'ai appris énormément de choses sur le monde associatif, sur la gestion d'une asso, sur la pédagogie, sur le relationnel (*elle aime apprendre apparemment !*). Très éprouvant la dernière année, car en conflit avec la directrice (*elle représente l'autorité*), je n'ai pas su gérer ce stress, je n'ai pas pris le recul professionnel qui s'impose dans ce cas là. J'ai tout vécu avec mes tripes et ce fût assez douloureux. De là, un énorme besoin de formation pour me professionnaliser, me redonner confiance, et apprendre un métier cohérent avec mon parcours »* (25 ans). Elle retourne malgré le premier échec à Diwan, enseigner la langue bretonne. Est-ce entre autre par fidélité aux valeurs parentales ?

Elle évoque également la « perte d'un être cher », **mort (+ -)** qui laissera le sentiment d' *« un apprentissage douloureux et vivifiant en même temps. »*

III – 4.1.5 A l'adolescence, ses parents ayant une crêperie dans le Morbihan, Marianne est contrainte d'aller y faire le service tous les week-ends. Cette obligation d'aller **travailler (-)**, alors que ses frères eux y sont exemptés, paraît l'avoir fortement marqué.

Elle nous parle ensuite de son échec, en fac, pour être professeur de Français et également de son impossibilité à enter en fac de psychologie. (**scolarité -)** A la suite de cet échec, elle quittera la France pour vivre en Allemagne où elle enseignera le français. Finalement, on peut presque dire, qu'elle parvient à ce qu'elle souhaitait. Des cours qu'elle donne, Marianne dit « *…c'est important pour moi. La reconnaissance ne remplie pas une vie non plus, ce n'est pas suffisant. »* Sa vie en Allemagne ne la satisfait pas totalement.

La mort (-) de son père (elle est adulte) l'affecte beaucoup et correspond dit-elle au *« début d'une période dure de multiple décès. »* Elle devra faire seule *« un travail de deuil »* en Allemagne.

2003/2004, **La maladie** la décide à revenir en France « *ça aurait pu être plus grave. Retour en France, je ne veux pas mourir en Allemagne. »* C'est elle qui fait le choix de se séparer, par étapes, de ses deux enfants qui vont rester vivre avec leur père en Allemagne.

III – 4.1.6 Le premier rapport au réel dont nous parle Blandine, est un **déménagement.** Lorsqu'elle quitte le Croisic, pour accompagner sa mère qui a fait le choix d'un travail à Paris. Pour Blandine, qui se plait beaucoup au Croisic et est entourée de sa tante et de sa grand-mère, ce départ ne paraît pas très bien vécu. « *Ma mère veut quitter Le Croisic. Apprentissage de la solitude, un peu dur. »* En fait, sa mère occupant un emploi d'infirmière travaille aussi le soir et est parfois absente le matin. Blandine doit donc se débrouiller seule.

A la suite, elle évoque le **travail (+)** : *« à 15 ans, je fais les marchés, contact facile et compliments des gens ».* Cette expérience paraît plutôt positive car le retour des clients est bon. On retrouve l'expression du contact lorsqu'elle devient pionne entre 20 et 25 ans. *« riche en contacts, j'aime le contact. »* 3ème expérience professionnelle aussi positive, lorsqu'elle occupe un emploi d'aide animatrice : *« faire passer l'amour du livre aux enfants = super enrichissant »* A écouter Blandine, toutes les expériences professionnelles qu'elle a eues ont

été positives et enrichissantes. Par contre, la fin de son emploi-jeune est vécue comme *« une descente aux enfers. »* Elle éprouve le besoin de consulter « *un psy* » car dit-elle : « *j'avais besoin d'éclaircir ce que j'avais envie de faire. »* On peut évoquer, ici, la réalité sociale de l'emploi-jeune. Ce type de contrat n'existe plus aujourd'hui, mais il s'agissait d'un contrat temporaire devant favoriser l'embauche des jeunes. Il était notons-le, rarement suivi par un emploi à durée indéterminée, même lorsque le salarié s'était beaucoup investi dans l'exercice de son travail.

III – 4.1.7 Je relève 2 expériences qui évoquent, selon moi, le rapport au réel de Clément. La première est en lien avec le **travail (-)** et concerne un emploi de chef de rayon dans un super marché, puis un emploi de responsable d'un dépôt de meubles dans une autre chaîne commerciale. Clément dit avoir démissionné de ce poste après avoir eu des ennuis avec son « patron raciste », à la suite de l'embauche d'une personne originaire du Maghreb alors qu'il était chargé du recrutement.

La seconde est en lien avec sa découverte du secteur de l'animation, du fait qu'il se soit « offert » le BAFA et que cela lui ait permis de « faire beaucoup de boulots en tant qu'animateur ». Ce qui le mène aujourd'hui en DEFA.

III – 4.1.8 Pour Xavier, c'est la **mort (-)** de son grand-père qui est évoquée comme quelque chose qui « le choque beaucoup ». Ce décès, alors qu'il est enfant, provoque une « grosse remise en question » de la religion chez Xavier. La famille croit en la religion catholique.

III – 4.1.9 Le rapport au réel est évoqué à plusieurs reprises dans le récit de Justine.

Trois sujets concernent sa **scolarité (-).** Vers 11 ans, alors qu'elle est en classe de 6ème, elle est orientée (apparemment sans qu'elle n'ait pu vraiment le choisir) vers une classe qui permet de faire une 6ème et une 5ème en 3 ans. Cette situation semble possible car elle suit sa scolarité dans une école privée catholique. « *Comme ma famille est toujours dans ce truc là… . »* Ce « truc là » ne paraît pas être le « truc » de Justine. Elle dit avoir anticipé à l'époque ce redoublement, mais en même temps, elle le vit comme « une double baffe » qui se traduit par un sentiment d'injustice. Ce sentiment revient assez fréquemment dans le récit de Justine

Une autre expérience où Justine dit « avoir été orientée », se passe après le Bac, lorsqu'elle entre en BTS tourisme. Elle est toujours dans un lycée catholique et estime alors que ses professeurs ont sous estimé ses capacités. Cette situation provoque chez elle un nouveau sentiment d'injustice. A cette période durant laquelle Justine est interne, « il faut apprendre la vie en groupe et à gérer les horaires ». Ces contraintes ne paraissent pas insurmontables pour elle. Elle échoue au BTS : « *le tourisme ne me convient pas - apprentissage de la rigueur – nouveau monde, autonomie. »* Il est possible de penser qu'en tant qu'interne, elle soit obligée de gérer seule sa manière de travailler, ce qui la contraint à s'auto-discipliner. Elle n'a pas « ses parents » pour l'encourager. Il ressort de cet échec qu'elle perçoit ce qui ne lui « convient pas », par contre, elle acquiert également une certaine autonomie et de la rigueur. Ce qui paraît plutôt positif pour Justine

Une autre expérience est présentée par Justine comme un moment plutôt négatif, mais pas seulement semble-t-il. Elle **travaille (-)** dans une compagnie de théâtre et dit « avoir plein de casquettes ». Ce « plein » ne devient-il pas trop, au point qu'elle ne parvient pas à tout faire ? Elle développe alors *« une mauvaise estime »* d'elle et fait le choix de démissionner.

Elle présente la **formation** DEFA comme *« plein de rencontres, nouvelle vie – plein d'énergie.»* Cette expérience est présentée comme positive.

III – 4.1.10 En ce qui concerne Didier, vers l'âge de 14 ans, il est victime d'un grave **accident** de motoculteur à la jambe. Cette blessure le clouera au lit plusieurs mois et l'empêchera de reprendre la compétition de natation. C'est cet accident qui le conduit à « *passer de l'autre côté* » (selon ses propres propos) et à devenir animateur. Il « rebondit » et fait de l'initiation à la natation pour les petits et anime aussi le temps consacré aux bébés nageurs. En fait, cet accident va devenir l'occasion pour Didier de devenir formateur en natation et de passer un Brevet d'éducateur sportif. Parallèlement, il travaille dans un CLSH (Centre de Loisirs Sans Hébergement) et passe son BAFA (Brevet d'Aptitudes aux Fonctions d'Animation). « Cette épreuve » peut semble t-il être vue comme un tremplin pour Didier vers sa professionnalisation dans les secteurs du sport et de l'animation socioculturelle.

III – 4.1.11 Mathilde ressent du désespoir à la **mort (-)** de son oncle. C'est le sentiment qu'elle retient.

III – 4.1.12 Pour Léa, « le hasard » l'a conduite vers la **formation (+)** DEFA. Enfin, elle y avait déjà songé, mais pensait qu'elle était trop jeune pour s'y présenter. Elle s'est laissée porter par le hasard … (En fait, c'est la responsable de la formation qui l'a contactée)

III – 4.1.13 Hervé a 15 ans lorsqu'il commence à **travailler** chez sa marraine, comme serveur dans le bar de celle-ci. Plus âgé, il travaillera à l'usine, à la chaîne et lorsqu'il a 22/23 ans, il travaille chez Quick.

Nous voyons donc apparaître dans les récits un foisonnement d'expériences à connotation plutôt négative, ce qui m'amène à me questionner quant à la fonction particulière de ces expériences sur la formation de la personne et sur son rapport avec l'apprentissage. Il m' paraît également intéressant de me questionner sur le fait que ces expériences sont très présentes en mémoire.

Quels statuts possèdent ces expériences négatives dans l'histoire de vie des adultes ? C'est ce que je propose d'approfondir dans la partie suivante.

III – 4.2 Les statuts et fonctions de « l'expérience négative » dans le processus de formation de la personne

Dans le 1er tome d'une recherche traitant de la portée des évènements sur la formation de la personne » (2005), Marie-Anne Mallet présente les propos d'une jeune américaine de 20 ans qui s'exprime sur l'effet formateur qu'elle dit avoir ressenti lorsqu'elle a assisté à un enterrement (T 1, p 34). La portée formatrice de l'évènement peut se lire également dans les propos de Yoshi, recueillis par Makoto Suemoto (2005) sur l'île d'Okinawa. « *Comme j'ai connu la vie en temps de guerre,* (raconte cette femme) *j'ai connu les repas de patates et cela m'a formée* […] *Etre réveillée en pleine nuit pour prendre son tour de garde, cela aussi m'a formée »* (T 1, p194). La dureté de l'existence en période de guerre est devenue par cette femme de 82 ans comme le support d'une formation qui pourrait peut-être se comprendre comme un développement personnel. En écoutant les propos de Marina, exprimés dans le cadre de notre recherche, nous découvrons également que la perte d'un être cher, peut être vécu à la fois comme « *un apprentissage très douloureux et vivifiant en même temps* ». La

mort d'un proche, est présentée ici sous l'angle de l'apprentissage, pointant là une double face possible de l'événement, à la fois frein et/ou propulseur. Le réel est parsemé d'expériences, certaines peuvent, dans un premier temps, être ressenties de manière négative et conserver cette tonalité tout au long du parcours de vie, mais d'autres peuvent aussi changer de statut et révéler des effets positifs dans l'après coup.

Tout d'abord, il apparaît qu'une expérience négative peut se présenter, tel un « amer » dans l'océan de la mémoire, sous la forme d'un repère temporel. En effet, en ayant le souhait de considérer l'ensemble d'une vie passée, ces expériences étant généralement moins nombreuses, il semble que l'on s'en souvienne plus aisément. C'est dans un ouvrage consacré au temps, qu'Eugène Minkowski écrit que « le fait précis et isolé, comme découpé du devenir, ne se détache de cette forme globale du passé qu'à partir du moment où le mal pénètre dans la vie [89].» Les instants dramatiques séparent deux durées monotones nous dit également Gaston Bachelard dans son essai intitulé *l'Intuition de l'instant*. A l'instar de l' « amer » qui sert de repère aux marins pour leur permettre de naviguer à vue et de poursuivre leur route en évitant les récifs, les évènements douloureux pourraient également éclairer des chemins de vie. A l'inverse, dans le récit de Marianne, celle-ci nous rapporte qu'elle a vécu une « *période* » durant laquelle se sont égrenées les expériences négatives, et que ce sont finalement celles qualifiées par elle de *« points positifs* » qui émergent de ses souvenirs. Ce sont eux « *qui m'ont fait sortir de là* » précise- t- elle. Ainsi, contrairement à la proposition de Minkowski, le « bien » et ici en l'occurrence le positif, peut aussi se détacher du passé du flot des souvenirs. L'évènement qui fait sens ne peut donc être détaché du contexte de vie de la personne. Il ne semble pas y avoir d'intérêt à l'étudier en dehors de la situation et du moment dans lequel elle se déroule. Si le quotidien de vie est plutôt heureux, on peut supposer qu'un évènement négatif marquera un point de repère temporel, dans un contexte plus morne, c'est le moment de bonheur qui s'inscrira de manière plus ou moins indélébile dans la mémoire.

Les expériences qui imprègnent l'esprit - que celles-ci soient ressenties de façon négative ou positive - sont celles qui apparaissent sous la forme de pics émotionnels sur l'écran de notre mémoire. La mémoire, qui selon Gaston Bachelard, serait surtout affectée par deux forces opposées : « celle de la nouveauté et celle de la routine, par les incidents ou les objets qui nous sont, ou le plus familiers, ou le moins familiers[90]. »

La charge affective liée à l'évènement est présentée par Eugène Minkowski comme l'ancrage de la remémoration. « Un certain fait, une certaine image, une certaine période à

[89] (1933 - 2005, p.150).
[90] (1931-1992, p. 64).

laquelle ce fait et cette image sont attachés, ce sont avant tout, des modalités qualitatives de notre sentiment intérieur[91] .» Il poursuit en précisant qu'il existe selon lui trois degrés d'évocation du souvenir. Un degré « sec » faisant référence à une date par exemple, un degré qualifié « d'émouvant » dans lequel la remémoration s'accompagne de formes et de couleurs, parfois aussi de sons, d'odeurs et d'atmosphères sentimentales et enfin, le degré dit « angoissant ». A ce troisième « stade », l'évocation se ferait plus douloureuse et plus intense.

Dans le tome 1 consacré à la recherche sur les évènements, une femme évoque surtout de l'émotion plus que du sentiment, en considérant – nous la citons - que « l'évènement est moins lié à quelque chose (ou objet) qu'à l'émotion. Il y a quelque chose du corps là-dedans » (2006, p. 138). En nous appuyant sur certains travaux d'Antonio Damasio, professeur de neurologie, neurosciences et psychologie à l'Université de Californie du sud, parus sous le titre *L'erreur de Descartes*[92], nous remarquons que l'émotion est avant tout constituée par des changements qui surviennent dans l'état du corps, à partir, entre autre, des terminaisons nerveuses. Alors que le sentiment, se présentent sous la forme d'idées que nous nous faisons de notre corps et qui nous permettent « de manœuvrer pour atteindre des états de survie optimale […]. Ce sont des manifestations mentales de l'équilibre et de l'harmonie, du déséquilibre et de la discorde » (2003, p. 142), nous dit encore Damasio dans un autre ouvrage qui, cette fois, s'intitule *Spinoza avait raison*. Selon l'éthologue et psychanalyste Boris Cyrulnik, c'est effectivement « l'émotion éprouvée au moment du fait qui explique que certains évènements se transformeront en souvenirs et que d'autres ne laisseront aucune trace » (1999, *op. cit.,* p.32). En effet, au cours d'une vie tout ne fait pas évènement. Les propos de Fransisco Varela, biologiste, neurologue et philosophe chilien, consultables dans son ouvrage traitant de *L'inscription corporelle de l'esprit,* présentent la connaissance comme faisant partie « d'un monde inséparable de nos corps, de notre langage, de notre histoire culturelle, bref, de notre corporéité » (1993, p. 210). La notion de corporéité fait à la fois référence à la perception sensorielle (l'ouïe, l'odorat, le touché, la vision, le goût), également à la sensibilité et plus largement à la manière dont nous comprenons le monde dans lequel nous vivons et à notre engagement dans celui-ci. C'est ainsi que selon Johnson, cité par F. Varela, le sens que nous attribuons à une situation « comprend les schèmes de l'expérience corporelle et les structures pré conceptuelles de notre sensibilité. » Ces schèmes ou structures, qui sont en perpétuelles modifications, nous permettent de comprendre le monde, de nous orienter et d'interagir avec d'autres. C'est dans les interactions avec le monde que se modifient nos manières d'agir, ce qui nous permet ainsi d'évoluer.

[91] (1933-2005, *op.cit.,* p.144).
[92] (1994-1995, p. 183).

Nous percevons là plus précisément le rôle du corps dans l'ancrage mnésique des évènements, mais voyons également la place du psychisme et plus précisément celle des sentiments, d'un point de vue identitaire.

III – 4.2.1 Surmonter l'évènement négatif et renforcer l'estime de soi

Dans certains des récits de notre corpus, il apparaît également que le souvenir d'avoir dépassé une expérience négative peut porter en lui un aspect gratifiant pour le sujet. Il semble que c'est ce qu'évoque Justine lorsqu'elle parle de « *ses potes qui l'ont rejeté parce* (qu'elle était) *différente* », et qui ajoute à la suite « *ça m'a appris à compter sur moi* ».

Nietzsche n'affirme t-il pas que ce qui ne tue pas rend plus fort ?! Ces propos laissent supposer que la lutte contre l'adversité forge le sujet, et qu'il peut ainsi être valorisant pour soi (ou aux yeux des autres) d'être parvenu à surmonter les épreuves. Réussir à vaincre une expérience éprouvante ou difficile paraît plus encore gratifiant lorsque celle-ci devient support à l'apprendre. Au cours de cette expérience, le moi de Justine lui paraît ainsi s'être étoffé. En prenant à nouveau appui sur les propos de E. Minkowski, nous pouvons considérer que « les échecs et les réussites n'existent que parce qu'il y a affirmation de mon moi dans mon élan et que je réalise quelque chose[93] .» La conscience de soi semble alors renforcée et le moi gagner en matérialité et en consistance. « C'est l'expérience qui nous apprend à connaître des échecs, à ménager nos forces, à mesurer nos efforts. » nous dit E. Minkowski[94] Ce qui, selon moi, confirme que la remémoration d'expériences vécues pourrait alors avoir pour fonction de guider le sujet dans ses actions futures. Ainsi, les faits marquants, au-delà des apprentissages contextuels qu'ils peuvent permettre *in situ*, constituent une trame possible sur laquelle va pouvoir se tisser un apprentissage comportemental qui va concerner la personne dans sa globalité.

En souhaitant poursuivre dans le sens de l'enrichissement du moi et de l'identité, il nous apparaît en cheminant avec G. Bachelard, que le phénomène qui favorise cette croissance identitaire tient beaucoup à la nouveauté que porte en lui un événement. « Il faut du nouveau (dit-il) pour que la pensée intervienne, il faut du nouveau pour que la conscience s'affirme et que la vie progresse[95] .» Selon la thèse du philosophe, c'est l'instant et les potentialités non encore exploitées qu'il contient, qui peuvent faire germer en chacun de nous l'acte créateur.

[93] (1933 – 2005, *op. cit.,* p. 40).
[94] (1933-2005, *op.cit.,* p. 39).
[95] (1931-1992, *op.cit.,* p. 37).

Celui-là même qui autorise l'expression de soi et une évolution du sujet. Evoluer, n'est-ce pas une des fonctions premières de l'apprentissage ?

Si l'épreuve nous place devant nos limites, parvenir à la dépasser, nous donne le sentiment de grandir et de nous élever. Pour satisfaire le Soi, ne nous laissons-nous pas aller parfois, à nous prendre pour de petits, mais néanmoins héros lorsque nous parvenons à nous sortir des situations délicates que nous impose la vie ? Michel Fabre, professeur de philosophie à l'Université de Nantes, qui s'est intéressé au *Problème de l'épreuve chez Jules Verne,* nous invite à penser l'expérience comme une épreuve lorsque celle-ci « intègre une négativité essentielle […] (car ainsi) elle est inévitablement doute de soi, déception, désillusion » (2003, p.34). B. Cyrulnik va jusqu'à se demander si la capacité à vaincre les épreuves et les modifications du sentiment de soi qui peuvent s'en suivre ne sont pas ce qui a permis à de nombreux enfants juifs de survivre à la l'holocauste. Serait-ce grâce à l'identité narrative, ou « au récit qu'il se sont fait dans leur for intérieur » […], qu'ils ont développé « un sentiment de soi plus proche du héros que de la victime » ? (1999, *op. cit.*, p.21). L'évènement connoté négativement ne peut-il alors se présenter à nous sous la forme d'un défi, d'un combat qu'il faut mener et qui, par la ténacité qu'il exige, aurait parfois la faculté de décupler nos forces?

La question du renforcement du soi mérite une réflexion plus poussée. Nous constatons en effet que G. Bachelard en son temps, comme F. Varela quelques dizaines d'années plus tard, insistent tous deux sur l'importance que nous devons accorder à la situation et au moment présent. L'instant contenant un potentiel d'actions créatrices et de progression personnelle. Varela insiste aussi sur l'essence de la « cognition créatrice (qui relève) du savoir-faire en contexte » (1993, *op.cit.,* p. 209). Seulement, là où le philosophe parle en quelque sorte de l'enrichissement du moi, la démonstration de l'épistémologue consiste à nous prouver de l'inexistence d'un soi profond. Selon les propos de ce dernier, il s'avère que ce soi qui nous fait tant souffrir et que nous passons notre temps à protéger, est une chimère. F. Varela va même plus loin, puisqu'il souligne que le monde, comme notre soi, sont sans fondement et n'existent qu'à travers nos expériences. Selon Varela, ce serait « notre obsession [à rechercher] un fondement, qu'il soit intérieur ou extérieur qui [serait] source profonde de frustration et d'anxiété » (1993, *op.cit,* p. 204). Les deux auteurs insistent néanmoins sur l'importance de la présence à la situation et c'est peut-être cette présence en contexte qui permet une inscription mnésique plus ancrée.

Il semble aussi, comme l'a écrit Renée Houde[96], qu'il puisse y avoir « un changement entre la façon dont les évènements sont vécus et interprétés lorsqu'ils surviennent, et la signification que leur attribuera la personne quelques années plus tard » (2005, p. 40). Sous la forme d'un credo, l'expérience négative apparaît aussi à travers une formule de type : « toute expérience négative à son versant positif ! ». Plus précisément, Charlotte note dans son récit « *Peut-être est-ce parce que je pense que tout nous « apprend », qu'il faut chercher l'aspect positif de toute situation…* » (l. 4). Dans le récit d'Hélène nous pouvons aussi lire des formulations assez proches : « *Se construire par rapport à ses expériences positives ou négatives permet d'inscrire son choix de vie, de regard vers les autres »* (l. 14). Ou encore, « *Développer le positif même si l'acte est négatif : en retirer un enseignement* » (l.17). S'agit-il ici d'une manière de se convaincre soi-même que-tout-malheur-a-du-bon ? Peut-être est-ce un moyen pour garder confiance en l'avenir ?

Le regard porté à posteriori, à l'occasion d'une mise en récit par exemple, sur un événement ou une expérience, en favorisant la mise en lien avec d'autres éléments de l'histoire du sujet, en permet l'émergence de sens. « Il faut que l'enfant blessé ait eu le temps d'écrire plusieurs chapitre de son histoire afin que, se retournant sur son passé, il puisse se rendre compte qu'il en a triomphé », nous dit Boris Cyrulnik (1999, *op.cit.,* p. 9).

De plus, il est intéressant de relever que lorsque l'apprentissage se réalise dans le moment présent de la situation, il ne prend véritablement ce statut que dans l'après-coup, lorsque la personne le perçoit ainsi, dans un autre temps de son existence. De même, ce moment semble pouvoir être parfois assez éloigné du moment de l'action.

Ces expériences qualifiées en premier lieu de négatives ne font-elles pas partie d'un ensemble plus large qui contient à la fois des situations ayant été perçues comme négatives ou positives par le sujet, et plus globalement encore, s'inscrivant dans ce que nous pourrions nommer avec Gaston Bachelard, des « instants » nouveaux ? Ceux-là qui précisément, sollicitent l'être dans sa globalité et l'interpellent d'un point de vue cognitif autant qu'affectif, physiologique et/ou physique. Car nous comprenons que c'est le degré de présence à l'évènement qui contribue à l'impression mnésique et qui fait apparaître, à la manière d'un révélateur photographique, son potentiel d'évolution. Nous voici à nouveau face à la fonction homéostatique de l'apprentissage. Celle qui permet au sujet d'évoluer dans le but de s'adapter

[96] Professeur au département de communication de l'Université de Québec, dans un article paru dans la revue *Chemin de formation au fil de temps* Numéro 8, consacré au thème des bascules de la vie.

à des situations inédites et ainsi, de compenser le déséquilibre provoqué par le non-déjà-connu qui surgit dans le cours de la vie et qui bouscule les routines.

La thèse soutenue par le philosophe, consistant à dire que le temps n'existe pour un sujet que par les instants qui le composent, semble confirmer l'intérêt de la mise en récit de ces « instants ». La mise en lien devant permettre au sujet d'éclairer un peu plus ou sous un angle neuf, le sens qu'il attribue à sa vie à un moment donné.

Le rapport à soi et le rapport à autrui que nous allons aborder dans le prochain chapitre, fait partie de cette mise en liens.

III – 5 Expérience d'apprentissage, rapport à soi et rapport à l'autre

« […] rien de ce que je suis capable de faire ne vient seulement de moi;
ou bien c'est un héritage, ou bien quelqu'un d'autre m'a rendu
capable d'arriver au point où j'en suis. »

D.W. Winnicott, *Conversations ordinaires*, 1986

Comme je l'ai écrit dans le chapitre un, notre rapport au monde est fortement en lien avec notre rapport aux autres et dépend encore du regard que nous portons sur nous-même. Ainsi, je considère que le rapport à soi et le rapport aux autres évoluent en interrelation constante et donc aussi lorsque le sujet vit une situation d'apprentissage. C'est la raison pour laquelle j'ai choisi ici de rapprocher ces deux notions.

Par ailleurs, en m'arrêtant sur le thème de l'autonomie, abordé par les personnes au cours de leurs récits, et en prenant appui sur une réflexion d'Edgar Morin, je comprends que « l'autonomie se nourrit de dépendance » (1990, p. 89). Ainsi, l'humain ne parvient que progressivement et partiellement à s'émanciper de ceux qui l'ont précédé. L'autonomie du sujet n'est jamais totale puisqu'il ne peut se libérer des objets physiques et sociaux (cultures, lois, codes et conventions, environnements géographiques marqués par la main de l'homme), créés par les ascendants. De même, nous ne pouvons nous extraire des valeurs, de la culture et de l'éducation qui nous imprègnent. « Nous sommes un mélange d'autonomie, de liberté (…) d'hétéronomie », ajoute E. Morin (1990, p. 91). Nous pouvons poursuivre dans ce sens en ajoutant que nous existons parce que nous sommes vus par l'autre. L'autre étant entendu ici comme ce qui désigne autrui, ou l'humain autre que moi.

Du point de vue de la psychologie sociale, le concept de soi peut être examiné à partir de plusieurs approches. Delphine Martinot en expose trois principales dans un des articles qui

composent l'ouvrage coordonné par C. Halperne et J.C. Ruano-Borbalan intitulé *Identité(s), l'individu, le groupe, la société*. Une première orientation s'intéresse au soi à partir des représentations que le sujet porte sur lui. Le soi est alors plutôt envisagé comme une structure cognitive. La seconde perspective se focalise sur le soi en tant que « système biaisé de traitement de l'information » (2004, p. 41). Il s'agit dès lors d'effectuer des recherches sur les manières dont nous traitons les informations qui nous concernent et les distorsions ou biais dont elles peuvent faire l'objet. Enfin, la troisième approche proposée étudie le soi comme une élaboration sociale.

Pour ce qui concerne cette étude, la proposition de René L'Ecuyer de présenter le soi comme « un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.), de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs, que la personne s'attribue, évalue parfois positivement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements » (2004, p. 3), peut servir de point d'appui. Le soi peut ainsi être vu comme une entité évolutive qui nous permet de nous reconnaître à travers certaines caractéristiques qui nous sont personnelles. Sa transformation s'opère grâce aux interactions entre le sujet et son milieu de vie, et dans la rencontre avec autrui.

Dans les récits oralisés recueillis, et parmi les catégories constituées par mes soins, celle où se rejoignent le rapport à soi et le rapport à l'autre est la plus étoffée. Parmi les personnes citées – certaines agissantes, d'autres non - hormis le sujet lui-même, les plus nombreuses concernent la famille proche (le père – la mère – les grands parents – les cousins). Nous y rencontrons également les copains, les amis et parfois les relations de travail.

Il est à noter que quelques figures apparaissent dans les récits comme « des références » toujours actuelles. Ces personnes que nous avons nommée des « modèles », sont parées de qualités humaines telles que la bonté, la générosité, la simplicité… « *C'était une femme vraie – simple et bonne »,* déclare par exemple Hervé lorsqu'il évoque sa grand-mère.

Nous remarquons pareillement que des stagiaires éprouvent le besoin de se situer à partir de la position occupée dans la fratrie. Xavier par exemple, se présente d'emblée comme : « *le dernier de la famille, le chouchou. »* De plus, d'autres personnes expliquent quelques-unes de leurs attitudes par rapport à cette place (construction identitaire par rapport à autrui à l'intérieur de la famille par exemple). Ainsi Charlotte accepte des orientations

scolaires non désirée *« pour faire plaisir à maman »*, car elle estime qu'en tant qu'aînée, elle entretient une relation particulière à sa mère. (Il est à noter l'importance, pour certains des adultes, de la perception de la place occupée auprès d'un des deux parents). En guise d'illustration, nous repérons les récits de Justine qui exprime la fierté qu'elle éprouve à aider son père pour les travaux de la ferme, ou encore de Nathalie qui se souvient que lorsqu'elle était enfant, elle bricolait avec *« papa »*.

Les relations entretenues avec la mère sont assez fréquemment évoquées. Il s'agit, soit de se souvenir de la difficulté à s'en séparer ; soit est exprimée une relation que nous qualifions de soumission à celle-ci (ex : Charlotte, Marianne et Blandine aussi en quelque sorte). Grégoire affirme que, tout petit, il a du accepter de *« partager ma mère »,* car celle-ci exerçait le métier d'assistante maternelle. Il a éprouvé beaucoup de peine à s'en séparer quand est venu l'âge d'aller à l'école. C'est également ce qu'évoque Hervé, qui dit avoir ressenti des difficultés à quitter sa mère lorsque, âgé de trois ans, il est assez grand pour être scolarisé en classe maternelle.

Dans les récits écrits comme dans les récits oralisés, des expressions reflétant un rapport à soi sont présentes. Tel le sentiment mêlé de faute et d'injustice[97] ressenti par Justine, vers 8 ans, lorsqu'elle se fait gronder alors qu'elle s'est éraflée la joue sur un fil barbelé, ou encore la sensation de liberté qu'elle ressent quand elle obtient une mobylette (Elle habite à la campagne, dans un bourg à environ 20 Km d'une ville moyenne).

Au travers des locutions relevées, il est question de processus identitaire, de construction de soi et de la part d'autonomie dont chacun dispose dans son milieu de vie, pour faire ses propres choix d'orientation scolaire par exemple. C'est une des expériences qu'évoque Grégoire qui, alors âgé de 13 ans demande à effectuer un stage en crèche. Il semble très intéressé par le travail auprès des très jeunes enfants et souhaite découvrir, par lui-même, les activités des puéricultrices.

En m'appuyant sur les expériences d'apprentissage citées, l'analyse des récits rédigés fait également transparaître plusieurs thèmes qui incitent à la mise en relation du rapport à soi et du rapport aux autres. Ainsi apparaissent principalement des locutions qui sont à relier avec l'estime de soi, l'image corporelle de soi, le respect de soi, l'autonomie, l'affirmation de soi et la connaissance de soi. Dans la suite de ce chapitre, je propose donc d'orienter la focale sur ces

264[97] cf: grille du récit oralisé de Justine.

aspects qui relèvent du registre large de l'identité et plus précisément du processus de construction identitaire.

III – 5.1 Expériences d'apprentissage et estime de soi

L'estime de soi peut être envisagée comme la valeur personnelle que le sujet s'attribue. Cette valeur peut découler de la comparaison entre plusieurs images de soi qui coexistent chez une même personne : le moi actuel d'une part et d'autre part, le moi idéal ou le moi-qui-devrait-être, et l'image de lui que le sujet suppose laisser chez certaines des personnes qui le connaissent (*Larousse de la psychologie*, 2000). Selon Edmond Marc[98] (2005), l'estime de soi est corrélée à la considération d'autrui. Nous pouvons ajouter que le besoin de valorisation perdure tout au long de l'existence. N'espérons-nous pas en effet, quel que soit l'âge, pouvoir nous accorder une certaine valeur ? L'estime de soi peut bien évidemment varier en situation, dépendre par exemple de nos réussites et de nos échecs, néanmoins il semble qu'il existe une estime de soi plus stable, décontextualisée et moins soumises aux aléas évènementiels.

Chez trois des huit stagiaires qui constituent ma base d'étude la plus conséquente en matière de récits rédigés, je relève plusieurs expressions se rapportant à l'estime de soi. C'est dans le récit de Justine cependant que les occurrences sont les plus nombreuses (8). Elle semble en effet avoir retenu, d'une part des expériences au cours desquelles elle s'est sentie en capacité de : « *tenir le plateau rempli de sang,* (lors de la césarienne réalisée par un vétérinaire sur une des vaches de l'exploitation) *faire face à l'instituteur un peu fou,…* », ou encore une situation qui est liée à la reconnaissance professionnelle et sociale lors d'une expérience bénévole vers 22 ans. A l'opposé, les situations qui lui ont fait perdre confiance en elle et ont altéré l'estime qu'elle se porte : la peur du maître et le manque de reconnaissance de certains professeurs qui la « sous-estiment », le fait d'être orientée dans une classe permettant d'effectuer une 6ème et une 5ème en trois ans, la déception amicale », etc. Nous percevons donc dans son récit, un mouvement oscillatoire entre ces moments de confiance en soi et ceux qui en accentuent la perte et favorisent ainsi l'installation du doute quant à sa valeur personnelle. Par ailleurs, le sentiment d'injustice semble transversal à plusieurs expériences telles que la blessure à la joue (ses parents la tienne pour responsable de ce qui lui arrive), la déception amicale, la sous-estimation des professeurs en BTS, etc. Il est à noter la présence d'affects dans plusieurs locutions (peur, déception, résistance...). Ce qui nous encourage à penser, à

[98] Professeur de psychologie à l'Université Paris X Nanterre.

l'instar du sociologue Jean Claude Kaufmann (2004), que les émotions jouent un rôle central dans la construction identitaire. De plus, il me paraît intéressant de revenir sur le sentiment d'injustice éprouvé par Justine dans plusieurs situations qui révèlent un lien avec l'institution scolaire ou le groupe d'appartenance - ses amis en l'occurrence. Il semble que d'un point de vue psychique, la relation à l'institution, au sens général du terme, puisse être appréhendée sous l'angle de la relation à la loi - loi effective ou loi symbolique - et à travers celle-ci, c'est la figure du père qui transparaît. Si nous prenons appui sur la psychologie sociale et plus particulièrement sur les travaux de Gustave Nicolas Fischer, la relation institutionnelle et sociale « pose alors la question de la reconnaissance de l'autre, non seulement estimé à cause de son statut et de ses fonctions, mais respecté en vertu de sa qualité d'être humain. Cette reconnaissance constitue l'enjeu même de toute relation » (2005, p. 49). On peut penser que ce sentiment d'injustice qui marquera à plusieurs reprises le parcours de vie de Justine puisse être relié à deux éléments importants. D'une part, la figure du père (auprès de qui elle est très fière d'apporter son aide pour les travaux quotidiens de l'exploitation agricole) et d'autre part, le fait d'appartenir à un groupe (amis, classe) et donc de se sentir pleinement « humaine ». Le sentiment d'injustice ne naîtrait-il pas justement de l'impression d'être niée du groupe des humains ?

Nous pouvons de même remarquer que la question de la confiance en soi se présente de manière longitudinale chez Justine, puisqu'elle apparaît dès l'enfance et se prolonge à l'âge adulte, et ce jusqu'à la période à laquelle se réalise cette étude. La confiance reste un des maîtres mots de son récit puisque ses souvenirs font référence, à un mouvement dialogique qui retient son attention soit sur la confiance que les autres lui accordent, soit sur le manque de confiance de certaines personnes vis-à-vis d'elle. Nous savons grâce à des théoriciens en psychologie comme René L'Ecuyer, que l'estime de soi joue incontestablement un rôle important dans le développement de soi à l'adolescence, mais il semble que ce soit aussi le cas à l'âge adulte. De plus, dans son ouvrage intitulé *Le concept de soi*, il s'appuie sur de nombreuses études réalisées dans les années 1960 par d'autres chercheurs dont Rosenberg et Coopersmith, pour mettre l'accent sur les relations étroites qui existent entre l'estime de soi et la perception que la famille, les pairs, ou encore les professeurs ont du sujet.

Ces constats, d'après R. L'Ecuyer, mettant en exergue « l'importance du rôle de l'autre dans la conquête de son identité personnelle » (1978, P 151). Cet Autre pouvant également représenter le miroir dans lequel se reflète notre image, et/ou le « modèle » en qui il nous arrive de nous identifier. En effet, en psychologie sociale et plus précisément d'après Delphine

Martinot qui est professeur dans cette discipline à l'Université de Clermont II, « les opinions des parents et des personnes importantes pour l'enfant deviennent des idéaux et il commence à les incorporer comme s'il s'agissait de ses propres évaluations entre huit et onze ans[99]. » Pour revenir à la confiance accordée ou non par les personnes de l'entourage, elle semble pouvoir être rapproché du besoin de reconnaissance qui constitue visiblement une des dimensions essentielles dans nos relations aux autres. « Il est possible d'observer que le besoin de reconnaissance est d'autant plus pressant que les individus se sentent en position d'insécurité, d'infériorité, d'exclusion ou de marginalité » affirme E. Marc. (2005, *op. cit.,* p. 172). C'est ce que nous relevons dans le récit de Nathalie qui, se remémorant des moments difficiles de son existence, semble articuler les relations entretenues avec « les autres » autour de cette dualité : il y a ceux qui la soutiennent, qui croient en elle et ceux qui la dévalorisent.

Au fil des récits, émergent successivement des souvenirs d'expériences ayant contribuées à amoindrir ou à accroître l'estime personnelle de chaque stagiaire. Ainsi, pour Charlotte comme pour Marina, dans le rapport que j'intitule « l'entre soi », les expériences d'apprentissage présentées font référence aux échecs éprouvés, qui paraissent avoir contribué à faire chuter l'estime de soi.

Bien que potentiellement source d'apprentissage et d'évolution, l'erreur est communément peu reconnue comme telle. Comme l'affirme E. Morin dans *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* une de nos plus grandes erreurs consisterait à sous-estimer la question de l'erreur. Dans notre société fortement industrialisée, la vie est soumise à l'autorité de la rapidité et de la réussite. Cette dernière se devant d'être quasi immédiate. L'échec n'est donc que très rarement perçu comme le pallier possible d'un apprentissage. De ce fait, la non réussite peut atteindre la personne au plus profond de son être. Le Soi est touché et devra pouvoir refaire l'expérience de la réussite pour s'attribuer à nouveau des qualités positives. En choisissant à nouveau de nous référer à R. L'Ecuyer, auteur qui a beaucoup étudié le concept de Soi dans ses aspects évolutifs, celui-ci apparaît comme une organisation dynamique en réélaboration constante qui, suite à une situation d'échec, ou à une expérience de réussite réévalue les capacités qu'il s'accorde, le « potentiel fonctionnel[100] » et les représentations qu'il s'attribue. Cette plasticité paraît heureuse car, face aux évènements de la vie, une absence de flexibilité ne pourrait-elle favoriser l'apparition de pathologies psychiques et/ou mentales ? Parfois la personne peut être amenée à élaborer des défenses pour se protéger

[99] (in Identité(s) L'individu, le groupe, la société, coord. Par C. Halpern et J-C Ruano-Borbalan, 2004).
[100] (Ernst E. Boesch, 1980, *op.cit.,* p. 23).

du regard jugeant et/ou négatif de l'autre. C'est ce que nous percevons chez Annie qui, à la fin de son récit oralisé, dit avoir souvent été jugée et affirme aujourd'hui que son estime d'elle-même *« vaut plus que le regard des autres ».* Pouvons-nous considérer cette expression comme une référence possible à ce que D.W. Winnicott nomme le faux self ? Chaque individu ayant un soi (ou self) « poli ou socialisé, et un soi personnel, privé, qui n'est accessible que dans l'intimité » (1986, *op. cit.,* p. 95). Diverses stratégies peuvent être utiles pour maintenir une image de soi acceptable, afin de conserver une santé mentale permettant au sujet de poursuivre son développement. Comme nous le rappelle Markus, cité par Kaufmann, « la vie oblige à traverser des expériences difficiles et égo ne peut les ignorer, sous peine de décrocher du réel. L'art et la bonne gestion identitaire consiste alors à savoir organiser l'image négative, en lui donnant une place bien définie, qui ne contamine pas l'ensemble de la personne » (2004, *op. cit.,* p192). Néanmoins, les échecs restent gravés en mémoire et le sujet s'en souvient comme des expériences ayant favorisé un apprentissage.

Dans le rapport à l'autre, il semble que la difficulté à « trouver sa place », ressentie par Marina lorsqu'elle se rend chez son père, ait également participé à une baisse de son estime personnelle. En effet, le fait d'« avoir une place », peut signifier que l'on est reconnu et accepté par l'Autre. Dans son récit, Marina exprime le fait qu'elle ne se sent pas à son aise chez son père biologique qui vit à Paris depuis que les parents se sont séparés. Elle déclare ainsi : « *l'univers paternel étant tellement éloigné de mon quotidien, mon éducation ne correspond tellement peu à ses valeurs, que je sens que ça dérange.* (l. 12/13) […] *J'ai senti dans toute cette période les enjeux entre les parents, les « petites manipulations »* [...] *en ressortira une envie d'être rapidement indépendante, de me gérer seule et aussi une difficulté à être à ma place, c'est-à-dire, pas toujours le cul entre deux chaises* » (l. 21 à 24). Si comme l'affirme E. Marc, « le désir d'inclusion peut aller jusqu'au désir de se fondre dans le groupe, de ne faire qu'un avec les autres » (2005, *op.cit.*, p. 176), en ce qui concerne Marina, le sentiment de ne pas « trouver sa place » paraît plutôt l'inciter à rechercher une certaine autonomie vis-à-vis de ses parents. L'estime de soi étant liée à la considération d'autrui (2005, *op. cit.,* p. 178), elle rejoint également le besoin de reconnaissance. Cette reconnaissance que Marina, comme Justine obtiendront quelques années plus tard, dans « *les retours positifs »* de la part de professionnels, lorsque devenues adultes elles occuperont soit un emploi salarié, soit qu'elles effectueront quelques actions bénévoles. Il est intéressant de repérer que les expériences d'apprentissage retenues lors de la rédaction de ces récits sont en lien avec le processus de personnalisation à l'œuvre tout au long de la vie, et que « l'appétit de

reconnaissance est sans limite » comme nous le dit J-C. Kaufman (2004, *op.cit.,* p. 188). La personnalisation signifiant selon P. Tap, professeur émérite à l'Université Toulouse le Mirail, le développement de soi, de manière autonome. « Se personnaliser, se construire, c'est mettre en jeu des projets, en s'appuyant sur son univers de référence, tout en s'en détachant » (1980, *op.cit.,* p.60). Il s'agit pour ces adultes, dans plusieurs situations évoquées, de parvenir à être soi-même, de réussir à se réaliser en tant que sujet autonome, sans pour autant se détacher complètement de la famille et des contraintes qu'elle impose.

Dans cette rubrique, nous percevons que les moments qui favorisent l'affaiblissement ou le renforcement de l'estime de soi semblent présents de manière assez constante et ce, du fait des sentiments qu'ils ont provoqués. L'encodage mnésique et la réactivation du souvenir se réalisant grâce aux émotions et aux sentiments perçus au moment de la situation certes, mais aussi lors de la remémoration. Le ressenti au cours de ces deux temps peut être de tonalité différente, néanmoins un sentiment est bel et bien présent et donc actif. Pour P. Tap, l'identité personnelle qui permet de se percevoir le même, peut d'ailleurs « être assimilée au système de sentiments et de représentations par lequel le soi se spécifie et se singularise » (1980). Ce sont ainsi les sentiments qui représentent autant d'amers sur la longue voie de la construction identitaire de chacun. Par ailleurs, le processus de personnalisation apparaît en tension entre le besoin sécurisant de pouvoir s'identifier à d'autres que l'on admire et la nécessité de se singulariser. Ces constats m'amène à discuter plus précisément de la question de l'autonomisation.

III – 5.2 Expérience d'apprentissage et autonomie

Dans certains récits, j'ai relevé des descriptions d'expériences d'apprentissage qui se situent dans un mouvement dialogique entre l'attachement et le détachement à autrui, et plus précisément à la famille. Les propos exprimés par ces femmes (nous n'en avons pas remarqué ici chez les hommes) semblent refléter des situations dans lesquelles s'expriment des sentiments ambivalents. Ainsi, les toutes premières lignes du récit d'Hélène qui commencent par ces mots : *« A chaque étape principale de ma vie : il y a un mûrissement et un détachement. Détachement des autres qui m'a permis de comprendre mon attachement envers eux et de le resituer »* (l. 1 à 3). Encore : « *A travers les attitudes des autres, apprendre à faire*

des choix au niveau de l'importance que l'on attache à quelqu'un ou quelque chose » (l. 5 ; 6). Tout d'abord, fait intéressant, il apparaît que « faire des choix », cela s'apprend ! Les situations ayant été porteuses d'apprentissage dont se souvient Hélène sont souvent en lien avec le développement de la maturité et la capacité à s'autoriser à être soi-même, dans un processus de construction de soi. *« Ne plus se mouler dans le moule où l'on voudrait nous installer mais de le modeler à ma convenance par rapport à ce que je juge le plus important, non par égoïsme mais pour le meilleur de moi ou des autres* », écrira encore Hélène. Cependant, le processus de personnalisation ne se réalise pas d'un coup, d'un seul. Il s'étend sur un nombre d'années conséquent et semble parfois s'effectuer au cours de multiples allers-retours entre attachement et détachement vis-à-vis des personnes proches. Dans ce qu'Hélène nous donne à lire, c'est elle qui « *se moule dans le moule* », et non les autres qui la contraindraient à le faire. Ensuite, je relève ce qui nous paraît être un fonctionnement duel propre à l'être humain, à savoir ce mouvement d'oscillation perpétuel, tout au long de sa vie, entre attachement et détachement vis-à-vis d'autrui. Comme le précise Pierre Tap, « nous sommes constamment écartelés entre la solidarité familiale et le besoin de développer notre identité personnelle, notre espace de libre mouvement, nos croyances et conceptions propres[101]. » Dans son écrit, Charlotte exprime bien également ce mouvement de balancement dans lequel elle est parvenue à se construire ; à la fois dans le besoin d'affirmer ses propres choix, dans son désir d'autonomie et parallèlement, en ne pouvant se passer du soutien, voire même de la contrainte, imposée par ses parents. « *Je ressorts de ma réflexion une place importante malgré tout à […] ma famille, spécialement mes parents, en tant que soutien essentiel, mais aussi à travers le coté « directeur.»* (l. 20 ; 25-28) Charlotte perçoit d'ailleurs aujourd'hui une ambivalence toujours actuelle « dans sa façon d'avancer. » En effet, elle dit avoir besoin d'être soutenue dans ses actions, et d'affirmer ses choix, mais dans le même temps, elle perçoit qu'elle a tendance à se « *laisser porter* » et à avoir besoin d'être contrainte. Les réflexions exprimées par Charlotte et Hélène sont induites par les sentiments perçus au cours du processus d'identisation qui, ajoute P. Tap « suppose séparation, autonomie et affirmation (vis-à-vis de l'autre) […] cet autre extérieur auquel je me heurte, qui me contraint et ou m'attire, me gratifie et/ou me frustre et donc source d'ambivalence » (1980, *op.cit.,* p. 9).

Au cours des récits oralisés et/ou écrits, cet Autre apparaît à plusieurs reprises sous les traits de la Mère qui y occupe vraiment une place prépondérante. Cependant, la figure maternelle est parfois concurrencée par celles d'autres personnages qui constituent ce que

[101] (In Identité(s) L'individu, le groupe, la société, coordonnée Par C. Halpern et J - C Ruano-Borbalan, 2004).

nous avons nommés des modèles. Voyons donc maintenant, les rôles attribués à ces personnages dans les récits racontés.

III – 5.3 Les rôles particuliers attribués à certains personnages

III – 5.3.1 La mère

Dans l'ensemble des récits (oralisés et écrits) la « mère » est le personnage cité le plus fréquemment. Elle est présente, ou du moins concernée par plusieurs situations. Hervé, nous parle de sa mère (elle est citée 6 fois) qui lui *« transmet quelques mots d'anglais – l'entraide entre frère et sœur »* et de qui il éprouvera des difficultés à se séparer lorsqu'il devra être scolarisé. C'est également celle-ci qui « *contre l'avis de tous les médecins, refuse »* qu'il se fasse opérer des oreilles alors qu'il souffre d'une mauvaise audition. Xavier précise, par exemple que sa mère a pris un congé maternité « pour lui » lorsqu'il est né.

La mère est présentée parfois telle une figure protectrice qui transmet des valeurs, d'autres fois, comme celle qui contraint, voire, qui représente un danger. Je pense par exemple à Annie, qui dans son récit oralisé parle de sa mère comme d'une personne dont elle a toujours dû se méfier. Celle-ci souffrait d'une maladie alcoolique et est présentée par sa fille comme une source constante d'insécurité. Il est probable que du fait de la maladie de sa mère, Annie a grandi dans un environnement peu stable, donc perçu par elle comme peu rassurant. Lorsque le lien qui attache à l'autre et plus encore à la mère est fragile, inconstant et parfois rompu, la confiance en l'Autre, et en particulier en cet autre là paraît s'affaiblir sérieusement.

La mère est souvent le premier visage que le bébé rencontre à la naissance et il s'avère que c'est aussi la personne dont il est parfois le plus difficile de se détacher enfant. Nous avons déjà évoqué les expériences de Grégoire et d'Hervé à ce sujet. Ce dernier précise d'ailleurs qu'en tant qu'aîné des enfants et des petits enfants, de ceux-ci, il est celui qui ressemble le plus à sa mère.

Clément se souvient également de l'apprentissage de la lecture avec sa mère ; c'est également *« avec maman »* qu'il a visité les musées.

La figure maternelle peut donc aussi se révéler la source de contraintes. C'est en quelque sorte ce que présente Marianne lorsqu'elle raconte une expérience de son enfance. Dès le début de son récit, elle se situe comme l'unique fille d'une famille de 5 enfants. Elle fait partie « *du groupe des enfants »* dans lequel « *il faut tout partager ».* Cette apparente

indifférenciation entre les garçons et la fille qui forment un tout convient parfaitement à Marianne, qui éprouve un sentiment de « *liberté et d'indépendance »* jusqu'à l'adolescence. A cette période, Marianne vit un changement profond, puisque « *tout d'un coup, il faut que je devienne une fille. »* Elle ne comprend pas du tout ce changement d'attitude que sa mère exige alors d'elle. Celle-ci lui demande désormais de se comporter *« comme une fille »*. Cela signifie pour Marianne des obligations et des interdits nouveaux, ce qui correspond apparemment pour elle à une irrémédiable atteinte à sa liberté. Elle déclare d'ailleurs avoir très mal vécu cette situation, et s'être considéré victime à cette période, d'une injustice et d'un manque de confiance de la part de ses parents. Il nous semble que ce changement d'attitude de sa mère vis-à-vis de Marianne a conditionné l'ensemble de sa vie future. Les paroles de Marianne nous laissent penser que ce fait a constitué un évènement bouleversant, puisque il est arrivé soudainement et que cela a radicalement modifié sa vie. En effet, il est possible de comparer cette situation à « un détachement forcé » puisque qu'elle se sentait appartenir au groupe des garçons et qu'à l'âge de l'adolescence, elle se vit complètement isolée, renvoyée au statut de fille unique et dorénavant séparée du reste de la fratrie. Son éloignement de la condition des garçons se traduira également à travers « les coups de mains » qu'elle devra donner tous les week-ends à ces parents qui tiennent une crêperie près de l'océan - ce qui ne sera jamais le cas de ses frères.

A la manière de Marianne, dans son récit Charlotte se situe immédiatement par rapport à sa place d'aînée. Cette position créée semble-il une relation particulière entre elle et sa mère. Par la suite, elle parlera de l'influence que sa mère a exercée sur sa scolarité. Il semble que Charlotte ait accepté au cours de ses études, certaines orientations *« pour faire plaisir à maman* ».

Ces situations présentées par les personnes comme des expériences d'apprentissage, mettent l'accent sur des changements (Hervé, Grégoire, Marianne), voire des ruptures imposées dans les relations avec la mère. Les deux jeunes hommes expriment une certaine souffrance à s'en séparer pour aller à l'école ; dans la situation de Marianne, il s'agit d'un comportement soudain différent de sa mère qui lui impose un nouveau mode de vie ce, qui de ce fait n'est dans un premier temps pas compris, puis mal vécu. Ce dont ces trois personnes se souviennent est probablement lié aux sentiments auxquels elles ont dû faire face lors de ces situations jusqu'alors inédites. Ces expériences étant confiées aux autres stagiaires lors de l'oralisation, nous pouvons penser que ces sentiments puissent être toujours présents, même si ce n'est que partiellement. Nous pouvons même parler dans le cas de Marianne, du

déchirement qu'elle a vécu à cette époque et qui, nous l'avons dit, paraît d'après ses dires, avoir été le déclencheur de ce qui s'est ensuite déroulé dans sa vie. Chez Marianne la confiance en l'Autre, paraît avoir été émoussée lors de cette modification comportementale de sa mère. Cependant, même si elle occupe une place prépondérante dans les expériences d'apprentissage présentées, la figure maternelle n'est pas la seule à apparaître. Voyons à présent les autres personnages, retenus comme modèles.

III – 5.3.2 Les modèles

Je l'ai déjà évoqué plus avant, certains personnages apparaissent comme des références dans les récits des stagiaires. Selon le sociologue et psychologue Philippe Malrieu (1980) les modèles jouent un rôle extrêmement important dans le processus de construction identitaire car ils favorisent l'interstructuration de l'identité individuelle et des identités sociales. « L'enfant ne peut se constituer en tant que sujet un, auteur autonome de ses actes, conscient de leurs effets et de leur signification, doté d'une histoire originale et d'un projet de soi que dans la mesure où il se réfère à des modèles auxquels il s'identifie » (1980, *op. cit.,* p. 43).

A 11 ans, Hervé perd sa « *mamie maternelle* » chez qui il vivait le plus souvent. Il en parle de manière élogieuse et considère d'ailleurs lui ressembler. Cette figure paraît représenter un modèle auquel Hervé a pu s'identifier et auquel il s'identifie peut-être toujours. Il lui ressemblerait sur deux points, l'un physique et l'autre moral. Tout d'abord, cette femme souffrait d'une forte surdité, ce qui selon les dires d'Hervé, était également son cas lorsqu'il vivait chez elle. Ensuite, c'était une femme *« vraie – simple et bonne »,* et Hervé déclare que c'est à elle qu'il ressemble le plus. Autre figure qui tient une place importante dans le récit oralisé d'Hervé, celle du père d'un de ses copains. Il est assistant de service éducatif et social et discutera avec Hervé de son métier. Hervé présente cette rencontre comme celle qui a déterminée son choix de travailler dans le secteur social.

Ces personnes ont apparemment, à diverses époques de la vie de Hervé, tenu un rôle « d'exemple », voire de modèle à suivre. Sa mère paraît également avoir eu une certaine influence sur son parcours scolaire (Il choisira un temps de faire des études supérieures en anglais et en russe alors que c'est sa mère qui lui transmettait des mots d'anglais lorsqu'il avait 14 ans), et sa formation professionnelle (BEATEP – DEFA : deux formations professionnelles dans le secteur de l'animation socioculturelle qui s'orientent de plus en plus vers « l'animation sociale »).

Le choix d'orientation professionnelle de Marina semble également avoir été influencé par une rencontre qu'elle qualifie *« d'importante »*. Agée de 19 ans, elle participera à la préparation et à l'organisation d'un projet de réinsertion par le voyage à destination de jeunes. Cette action initiée par Geneviève qui exerce le métier d'éducatrice spécialisée permettra à Marina de s' « *éveiller à un militantisme pour l'humain »,* et lui fera prendre conscience qu'elle *« veut travailler avec et pour les gens ».* Quelques temps plus tard, elle occupera d'ailleurs un emploi d'aide-éducatrice. Elle se présentera ensuite au concours d'éducatrice spécialisée auquel elle échouera.

Au cours de son récit, Mathilde évoque trois personnages dont celui de sa grand-mère qui représente à ses yeux « *la bonté, le don de soi »*. Constitue t-elle un exemple de valeurs, telles que la générosité, auquel Mathilde chercherait à s'identifier ? Son récit oral est cependant trop succinct pour que nous puissions le vérifier.

Je dispose de peu d'évocations explicites à des modèles identificatoires, néanmoins d'autres personnes, citées, ou non, dans ces récits, peuvent avoir servi de support au processus de construction personnelle des participants à cette recherche. Il semble en effet, d'après l'article d'Edmonde Sadulsi parut dans Le Dictionnaire de la Psychologie, que « le moi est fait de la série des identifications qui ont représenté pour le sujet un repère essentiel à chaque moment historique de sa vie[102].» Lacan insiste plus sur le changement de « costumes »; plus précisément, il évoque « l'aspect leurre, de semblant, d'illusion que revêt le moi […] (le) comparant à une superposition des différents manteaux empruntés à ce qu'il appelle « le bric-à-brac de son magasin d'accessoires[103] .» Il est possible de supposer que les nombreux personnages (ceux qui agissent) ou personnes citées à travers les récits, puissent avoir participé, et contribuent toujours à la confection des costumes que chacun endosse aujourd'hui, dans les différents rôles que la vie conduit à jouer.

Cette rubrique que j'ai intitulée « rapport à l'autre, rapport à soi » s'est imposée à l'étude des expériences d'apprentissages exprimées par les stagiaires, à travers les interactions qu'elles révélaient. Il s'avère que tout au long de ce que nous venons d'écrire, ce sont les mouvements dialogiques entre autonomie et appartenance, attachement et détachement, soi et autrui qui s'expriment essentiellement. Le terme dialogique emprunté à E. Morin est choisi car

279[102] (1991 – 2000, *op. cit.,* p. 583).
280[103] (1991 – 2000, *op. cit.,* p. 583).

il exprime bien la manière dont le processus de construction de soi se réalise à travers ces mouvements contradictoires mais néanmoins complémentaires et indispensables. Les expériences retenues comme ayant été le support d'apprentissages, révèlent des situations issues de la vie quotidienne et les apprentissages dont les personnes se souviennent constituent le ferment de la construction du sujet adulte et autonome. Je propose d'aborder dans la prochaine partie la dynamique de l'inscription du sujet dans le monde et plus précisément, les notions de désir, d'implication et de motivation.

III – 5.3.4 L'implication, la motivation et le désir dans les expériences d'apprentissage

Dans les 16 récits, je ne relève la présence d'évocations de ces trois termes que chez 9 personnes. Ce qui correspond à un peu plus de la moitié de l'ensemble.

Nous repérons des expressions de désir, de motivation, de besoin et d'implication aux 3 âges de la vie que sont l'enfance, l'adolescence et l'âge adulte.

Nous dégageons 2 principales sous-rubriques que nous relions avec le développement de soi – la connaissance de soi et la place de l'autre…, moteurs d'actions.

Grille d'analyse N°3 : Evocations d'implication, de motivation et de désirs chez 9 personnes

	Développement de soi – connaissance de soi « Poussée »	La place de l'autre… « attrait »
Enfance	Désir : *« …la peine que j'ai eu à apprendre l'heure […] C'est venu à mon rythme, quand j'ai estimé que j'avais envie. »* (Marina) *« envie d'être rapidement indépendante, de me gérer seule … »* (Marina) Désir : *« à 13 ans, je veux faire un stage en crèche »* (Grégoire)	Motivation : *« super, je fais des choses que les autres ne font pas. Bonheur esthétique, gymnastique »* (Blandine)
Adolescence	Motivation : *« j'avais envie d'apprendre, mais je ne voulais pas des examens. Peur de l'échec.* » (Léa) Motivation : *« je découvre mon goût pour les langues »* (Hervé) Implication/Motivation : *« j'aime cette position de transmission d'un savoir, gérer un groupe, dépasser les différences »* (Marina) Motivation : « *1er défi, 1er challenge, aller en 1ére ES* (Economie Sociale) *»* – « *1ére expérience professionnelle, autonomie, hyper content, très, très excité* [cette expérience correspond] *à un 2ème challenge ».* (Grégoire)	Motivation : *« je m'éveille à un militantisme pour l'humain – je veux travailler avec et pour les gens »* - *« j'ai des retours positifs des professionnels et du public avec qui je travaille, qui confirme mon envie de m'investir auprès des gens »* (Marina) Motivation : *« ça prouve à certains que je suis capable »* (Nathalie)
Adulte	Besoin : *« je ressens la nécessité de me former – trouver un équilibre – état semi dépressif »* - *« j'ai le moral qui baisse, nécessité de devoir me former »* (Hervé) Motivation : *« je me suis intéressée aux langues étrangères parce que j'aime les voyages »* (Mathilde) Motivation : *« ce qui m'intéresse, c'est l'artistique et le social »* (Nathalie) Motivation : *« retour en France, je ne veux pas mourir en Allemagne ».* (Marianne) Motivation : « *je vois qu'on peut me faire confiance, je me donne à fond »* (Grégoire)	Motivation : *« je décide de travailler dans le social »* - *« je veux aider les jeunes »* (Hervé) Désir : *« j'ai des retours positifs des professionnels et du public avec qui je travaille, qui confirme mon envie de m'investir auprès des gens »* (Marina) Implication : « *je m'investis à fond et retrouve des affinités héritées du militantisme parental pour la langue bretonne »* (Marina) Désir d'Agnès d'aider son beau-frère qui est gravement malade.

Ce tableau nous indique que l'implication relève à la fois d'une dynamique interne que de sollicitations extérieures au sujet.

Selon le psychologue Joseph Nuttin, auteur de *La théorie de la motivation humaine*, la motivation correspond à « l'aspect dynamique de l'entrée en relation d'un sujet avec le

monde [104].» C'est en ayant la volonté de saisir cette dynamique que nous avons ainsi choisi de présenter ces expressions.

Nous voyons ainsi apparaître deux sources principales à la naissance des relations entre le sujet et son environnement. Une première que nous avons nommée - à la suite de J. Nuttin[105], la « poussée » et qui correspond à une motivation issue de l'individu, et une seconde, désignée comme « l'attrait ». Celui-ci émanant de l'objet qui attire le sujet et peut initier sa mise mouvement. Selon Mireille Cifali, qui s'appuie sur des propos de Sigmund Freud, dans la vie psychique de l'individu, « l'Autre intervient régulièrement en tant que modèle, soutien, adversaire […][106] .» Dans cette partie, il est à nouveau intéressant de noter que les expériences retenues comme ayant favorisé un apprentissage ont à voir avec le développement de soi et la reconnaissance de soi à travers l'autre. Qu'il s'agisse de se comparer à d'autres, où d'être vu et reconnu par autrui. D'une part, nous repérons chez trois personnes une volonté clairement exprimée « d'aider les autres » (Marina, Hervé, Agnès) et d'autre part, un besoin de prouver aux autres ses capacités. (Lisa, Nathalie, Marina, Blandine). Il m'apparaît que nous avons à faire à des moments de prise de conscience qui accroissent la connaissance de soi (ce que j'aime, qui je suis, ce que je veux devenir…). Cette connaissance de soi passant aussi par la découverte de son comportement vis-à-vis d'autres personnes. Certains verbes annoncent directement l'apparition à l'esprit de particularités qui permettent au sujet de se reconnaître : « je découvre » - « je ressens » - « je m'éveille » – « je vois que ».

Je relève également une évolution dans les « types » d'expériences présentées aux trois grands blocs d'âges. Deux des trois expressions qui concernent la jeune enfance en disent plus sur « un état » du sujet. Marina s'exprime sur ses difficultés à apprendre à lire l'heure, Blandine parle du plaisir qu'elle éprouve à pouvoir réaliser des mouvements de gymnastique que « les autres » ne parviennent pas à faire. Les autres « adversaires », semblent nécessaires à Blandine pour lui permettre de se comparer et pour se reconnaître en tant qu'être. Les expériences de l'adolescence laissent entrevoir des défis. Défis que l'on se jette à soi-même (Grégoire) et défis que l'on relève vis-à-vis d'autrui. (Nathalie). L'âge adulte révèle, sous la rubrique « l'attrait », des expériences qui décrivent, pour un certain nombre d'entre elles, des orientations et choix professionnels (Hervé, Marina).

Il ressort ainsi que lorsque l'on agit pour soi, c'est également en rapport à l'autre. Pour paraphraser M. Cifali[107], on apprend pour soi-même, dans la relation à l'autre.

284[104] (1980 – 1984, p13).
285[105] (1980-1984, *op. cit.,* p. 15).
286[106] (1994-2002, p. 278).
287[107] (1994-2002, P. 218)

Nous pouvons nous questionner sur les possibles relations entre les besoins et/ou souhaits exprimés d' « aider autrui » et le fait que cette étude se déroule dans le cadre d'une formation d'animateurs gestionnaires d'équipements. Ce métier est en effet répertorié comme appartenant aux professions du domaine social.

Je propose maintenant de récapituler sous forme d'un tableau les mouvements dialogiques repérés dans l'ensemble des récits.

Tableau N°2 : Les mouvements dialogiques repérés dans les rapports à l'apprentissage des adultes

Les mouvements dialogiques	**La non-maîtrise**	**Non-soi**	**détachement**	**contrainte**	**épreuves**
La maîtrise	De son rythme personnel d'apprentissage, Du temps, De ses choix,	« l'attrait » L'autre : un repère, L'autre : un miroir de soi,			
soi	La « poussée » Le réel,	La question de l'estime de soi, La confiance accordée par l'autre, Prouver aux autres, Aider les autres		Opposition,	Affirmation de soi, Enrichissement de soi, Un effet formateur, Contrainte,
attachement		Modèles (valeurs, exemples…)	A la famille (groupe primaire), Rupture-changement-évolution, Un contenant, Apprentissage des règles, codes, modes de vie collectifs		
Autonomie				Ambivalence entre besoin de s'affirmer et besoin d'être soutenu, voire contraint	
Chemin de vie (développement …)					Un guide pour l'action future,

Ce tableau fait apparaître les oscillations dans lesquelles se trouvent pris ces adultes lorsqu'il est question de rapports à l'apprentissage. Nous voyons par exemple des tensions entre : réussir à maîtriser les situations ou accepter de lâcher prise, parvenir à se détacher, tout en craignant de devoir s'assumer.

Nous avons présenté dans ce chapitre les expériences retenues comme ayant engendrées des apprentissages et il nous a été donné de comprendre combien ces situations sont porteuses d'éléments vécus sur le moment comme contradictoires et en tension. Ceux-ci soumettant les sujets à une nécessaire mise en mouvement entre, par exemple l'attachement et le détachement à la famille, l'acceptation des contraintes et l'assouvissement des désirs, les ruptures et les continuités, afin de parvenir à une construction de soi, en prenant en compte ce qui relève de soi et ce qui est imposé de l'extérieur, et ce qui relève de ses désirs et des contraintes sociales.

Nous remarquons également que la posture réflexive soutenue par la remémoration des expériences en vue d'une mise en récit favorise la mise en mouvement dialogique. Cette impulsion aide la personne à percevoir comment les tensions ont pu lui être favorable à son développement identitaire.

Dans le chapitre suivant nous allons plus précisément aborder le rapport à l'apprentissage, comme support à la construction du sujet, dans les interactions quotidiennes du sujet avec les éléments qui composent ses milieux de vie.

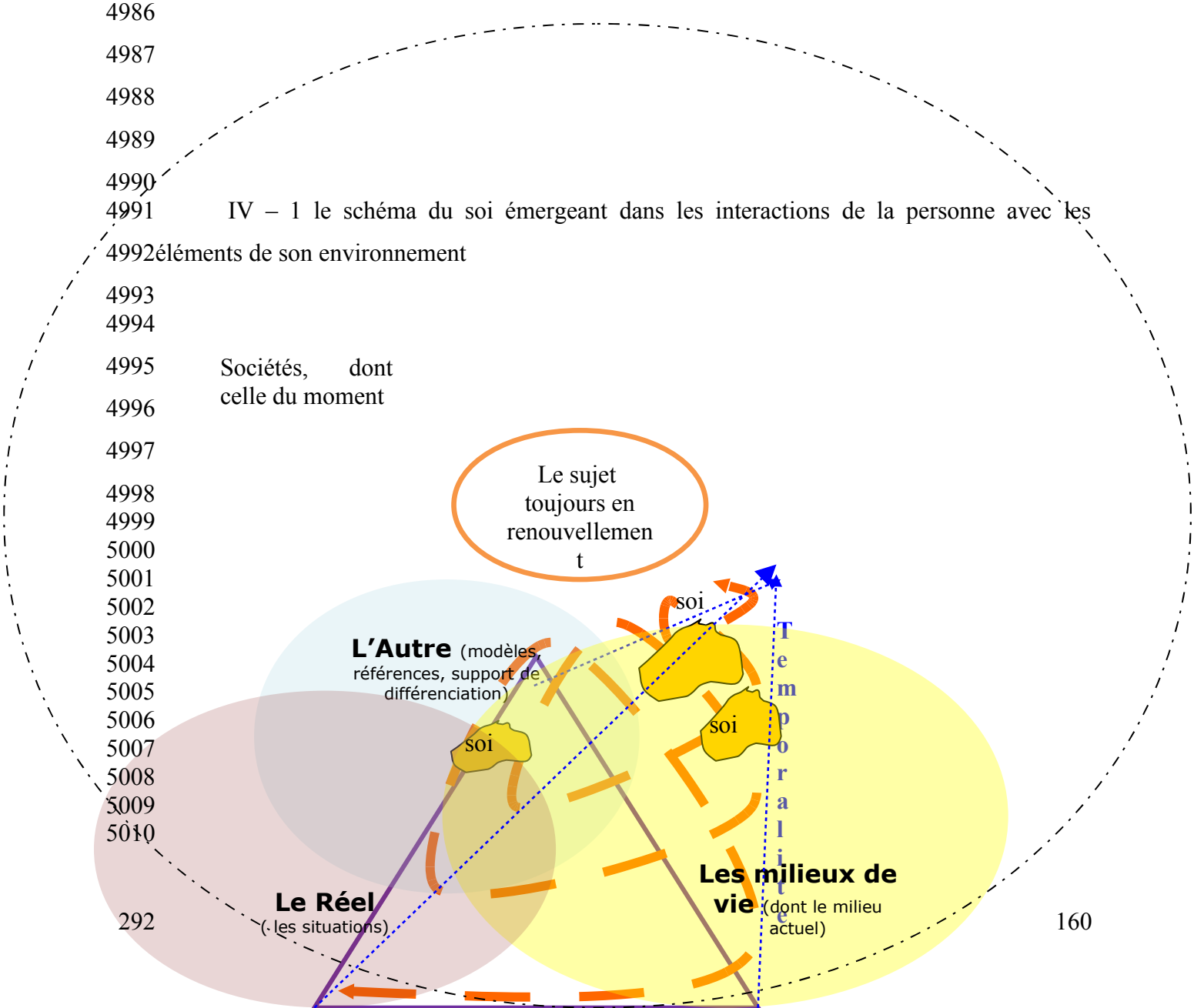
Chapitre 4

Un ensemble d'interactions pour un système vivant en développement

« L'humanité est, d'une part, une espèce du règne vivant animal
et, d'autre part, une productrice d'histoires. Elle
est programmée biologiquement pour inventer
anthropiquement des histoires non programmées.
En ce sens elle est libre. »
Jean Baechler,
in *L'identité ? Soi, non-soi, individu et personne*. (2006)

Dans les expériences d'apprentissage présentées par les stagiaires tout au long de nos rencontres, nous voyons apparaître de multiples interactions entre le sujet et le milieu dans lequel il vit. Ce milieu est composé d'éléments multiples qui évoluent et interagissent entre eux et avec le sujet, dans des environnements mouvants. En ayant la volonté de rendre mes propos plus clairs, je propose de matérialiser ces interrelations à l'aide du schéma présenté ci-dessous.

IV – 1 le schéma du soi émergeant dans les interactions de la personne avec les éléments de son environnement



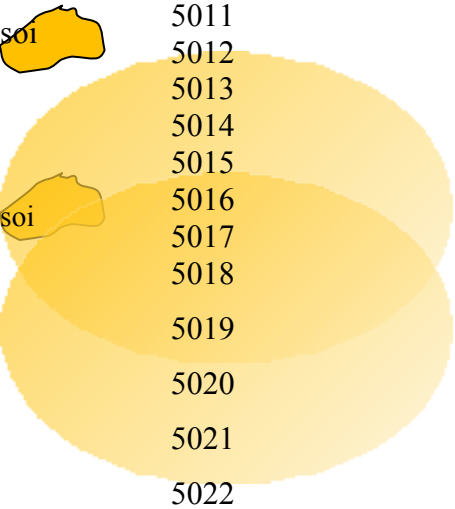


Schéma N°3 : Le soi émergeant dans les interactions de la personne avec les éléments de son environnement

: L'expérience d'apprentissage, au sens général de ce terme.

: Les interactions du sujet en situation, avec le milieu et les éléments qui le composent.

- **Sociétés dont celle du moment** : par ce vocable nous signifions que certaines des 16 stagiaires en formation ont parfois vécu dans environnements sociétaux différents. Certaines sociétés africaines évoquées comme milieu de vie, sont en effet tout à fait différentes des sociétés européennes, par exemple

Ce schéma permet de situer les trois principales catégories d'éléments contenus dans les récits d'expériences énoncés par les stagiaires en formation, ainsi que les positionnements respectifs de ces catégories, comme supports à l'émergence du sujet. Je parle de l'émergence du sujet, au sens ou celui-ci advient au cours des interactions avec le milieu de vie et avec autrui, dans le réel des situations. Simultanément le sujet advient, évolue et se transforme dans les relations avec les éléments de l'environnement. Pouvons-nous reprendre ici le concept d'énaction développé par Francisco Varela (1993) ? To Enact, signifiant promulguer en langue anglaise, ce verbe est utilisé par F. Varela pour traduire « l'émergence personnelle de la connaissance au cœur des échanges » avec l'environnement. Ce dernier naîtrait des relations

qu'il entretient avec le monde, de ses actions et des perceptions engendrées par celles-ci, tout en contribuant lui-même à promulguer ce monde. A travers ce concept d'énaction, un monde émerge activement pour et par la personne. La notion de sujet telle que je l'entends ici peut être comprise pareillement à celle proposée par Edgar Morin (1994) dans sa théorie de La Complexité Humaine. Chez E. Morin, le sujet est conçue dans les interactions de quatre dimensions : la dimension logique, qui comprend la référence à soi – la dimension ontologique en référence à « l'égo-auto-centrisme » (1994, *op. cit.* p 291) - la dimension éthique et les valeurs et la dimension éthologique qui correspond à « l'égo-auto-finalité […] de l'acteur-joueur » (1994, *op. cit.* p 291). Il est important de relever que E. Morin considère la personne, autant dans sa dépendance, que dans son autonomie à ce qui l'entoure. Il qualifie ainsi le sujet de « tout/rien » ; qui se trouve être tout puisqu'il est à la source de ses compréhensions et de ses agissements dans le monde et qui n'est rien « parce que ses computations, ses actions, ses comportements sont géno-dépendants et éco-dépendants » (1994, *op. cit.* p 296). Poursuivant sa pensée E. Morin précise « il est tout parce que tout individu sujet est pour lui Centre du monde et Valeur absolue. Il n'est rien dans cet univers où il est excentrique, minuscule, infinitésimal, éphémère… » (1994, *op. cit.*, p197). E. Morin ne dissocie donc pas le sujet de son environnement. Dans son approche, qu'il nous semble possible de qualifiée de « Vygotskienne », il conçoit l'humain plutôt comme une composante du milieu dans lequel il vit ; le sujet agissant sur le monde et étant agit par lui. En ce sens, nous retrouvons bien la personne comme source de la signification puisque, si je poursuis avec G. Lerbet (1998, *op.cit.*, p.15), « la connaissance émerge de l'histoire de l'action humaine » et ne lui préexiste donc pas.

Ainsi, ce que nous révèlent les récits que nous avons étudiés, c'est que l'être humain, pour devenir sujet et pour exister, apparaît devoir prendre appui sur un triptyque constitué du milieu de vie (lieux contextualisés, sociologiquement marqués, on y rencontre les autres), de l'autre, c'est-à-dire tout être humain qui n'est pas soi et du réel, c'est-à-dire de l'activité et des situations impulsées par les autres, par exemple. L'usage du mot triptyque me semble approprié car il fait référence non pas à trois entités qui seraient disjointes et fixes, mais plutôt à trois tableaux vivants, qui s'interpénètrent. C'est à partir de ces trois « scènes » que la personne se développerait et émergerait en tant que sujet autonome. Gaston Pineau (2000) parle lui de « triangle ontologique » dont la base est : soi, les autres et les choses. Cependant, il me semble que le soi, au sens dans lequel nous le comprenons, ne fait pas partie du fondement, ou du socle du triangle. Le soi émerge progressivement, dépendant des circonstances et des

évènements, et il fluctuera probablement tout au long de l'existence, entre un soi fort et un soi affaibli.

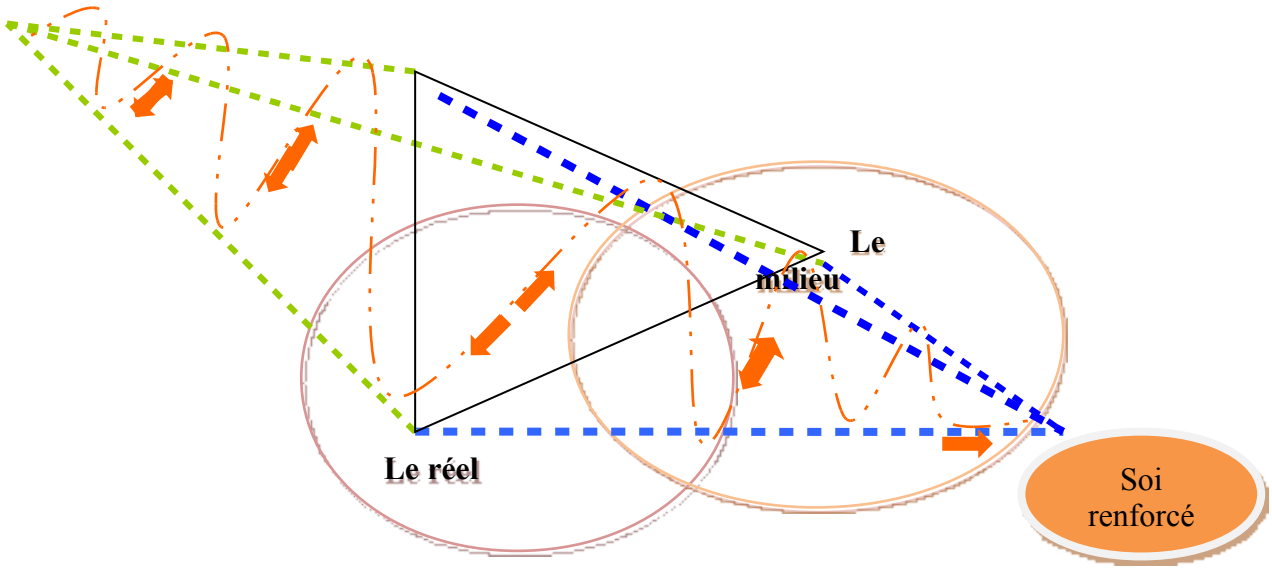
Ce qu'expriment les stagiaires dans leurs récits d'expériences d'apprentissage, est proche de ce que je nomme la construction de soi. Ce qui est décrit ne fait quasiment pas référence à des apprentissages de contenus scolaires, ou encore à l'acquisition de techniques par exemple. Ce à quoi je m'attendais pourtant lorsque j'ai débuté ce travail de recherche. En proposant aux personnes de se remémorer leurs expériences d'apprentissage, je supposais en effet, qu'apparaîtraient plus que ce n'est le cas, des situations d'apprentissage relevant du cadre scolaire par exemple. Or, lorsqu'il est question de l'école, les personnes s'expriment essentiellement à propos des relations sociales à l'intérieur des établissements, de l'apprentissage de règles de vie collectives, des relations de copinage, etc. C'est également ce que constate Marie-Anne Mallet, docteur en sciences de l'éducation, dans l'étude qu'elle a consacré à l'image de soi des enfants qui terminent leur scolarité primaire. Elle a souhaité compléter sa recherche par des témoignages d'adultes et elle relève que « quelques passages seulement font état de la difficulté ou du plaisir rencontré lors des tâches scolaires. Les adultes se souviennent ainsi plus aisément des anecdotes et des à-côtés que du contenu de l'enseignement […]» (2007, p.49). Ce dont il est beaucoup plus question dans les récits, me semble pouvoir être relié au développement de soi et à l'avènement du sujet. Sujet plus autonome, dégagé des contraintes parentales, soumis aux aléas et aux épreuves de la vie, souffrant parfois de non reconnaissance, de sentiments d'injustice et mesurant aussi l'utopie d'un sentiment de toute-puissance, dans les expériences qui le mettent face au réel de l'existence.

Les souvenirs réactivés qui remontent progressivement à la surface de la mémoire lorsqu'il est question d'apprentissage, racontent des situations dans lesquelles les personnes ressentent alternativement des sentiments forts d'affirmation de soi et/ou de recul du soi ; celui-ci se trouvant alors, à la manière d'une bougie, placé sous un éteignoir.

Je propose de matérialiser mes propos sur le sujet émergeant, par le schéma qui suit.

IV – 2 Oscillation du soi à travers les expériences d'apprentissage présentées (du soi plus faible au soi renforcé)





Ce schéma a pour objectif de figurer l'oscillation entre un soi « gonflé » et un soi amoindri dans les interactions entre l'individu, le réel, le milieu et les autres.

Afin de l'éclairer, je propose de rappeler quelques précisions sur les concepts de soi, de réel et de milieu, que nous avons commencé à développer dans notre présentation.

IV - 2.1 Le soi

La notion de soi (self), selon J-D. Nasio (1994) a été introduite par Hartman, « un des fondateurs de l'école de la psychologie du moi, en 1950. Pour cet auteur, le self désigne la représentation de la personne entière, incluant le corps et l'organisation mentale » (1994, p. 273). Par ses travaux, D.W Winnicott a ensuite distingué le vrai self du faux self, le vrai self correspondant à la personne « qui est moi et seulement moi, autrement dit c'est la personne qui se construit fondamentalement à partir de la mise en œuvre de ses tendances innées», précise Nasio (1994, *op. cit.* , p. 274). Pour Winnicott (1988) la personne peut être représentée à la manière d'un cercle, d'une « sphère », à l'intérieur de laquelle « sont rassemblés les interactions des forces et des objets qui constituent la réalité interne de l'individu à ce moment là » (1988, p.108). Le soi correspondant au lieu de l'activité psychique de la personne.

Au-delà de ces propositions, je choisis de retenir également une des définitions du concept de soi que René l'Ecuyer (1994) a étudié pendant plus de trente années. « Dans son acceptation la plus simple, le concept de soi se réfère à la façon dont la personne se perçoit, à un ensemble de caractéristiques (goûts, intérêts, qualités, défauts, etc.…) de traits personnels (incluant les caractéristiques corporelles), de rôles et de valeurs etc. que la personne s'attribue,

évalue parfois positivement ou négativement et reconnaît comme faisant partie d'elle-même, à l'expérience intime d'être et de se reconnaître en dépit des changements » (1994, P. 45). Comme nous le comprenons, le concept de soi reflète les perceptions stabilisées qu'une personne éprouve à son sujet. Néanmoins, cette relative stabilité des éléments qui composent le soi, ne révèle pas pour autant une totale fixité.

Je l'ai déjà clairement exprimé, je pense que le soi est évolutif et qu'il est très dépendant du contexte et/ou de l'environnement dans lequel il dispose ou non, de la possibilité de se déployer. Ainsi les sujets sont parfois amenés à ressentir un soi pleinement développé et à d'autres moments, un soi amoindri, beaucoup plus faible. Nous pouvons nous interroger sur le type de situations qui renforceraient potentiellement le soi. Dans les récits étudiés, il nous est aisé de remarquer que le soi est renforcé lorsque le sujet est reconnu par l'Autre, à travers la confiance accordée par exemple, où, également, dans des circonstances qui ont permis à la personne de relever un des défis imposés par la vie. Néanmoins, nous constatons qu'à l'intérieur des récits apparaissent plus souvent des expériences ayant contribuées à amoindrir le soi, que celles l'ayant regonflé.

IV - 2.2 Les autres

Sous ce terme, nous faisons ici référence à l'ensemble des personnes que côtoie régulièrement le sujet dans son environnement proche. En ce qui concerne cette enquête, il s'agit souvent de la famille d'origine, élargie ou non aux grands-parents et aux cousins. Nous pouvons également rencontrer les copains d'enfance, les amis, les amours et parfois aussi certaines relations de travail. Ces personnages, qui quelque fois sont présentés comme agissant avec le sujet, apparaissent dans les récits car ils ont eu, voire ils possèdent toujours, une certaine influence sur le sujet ; soit en tant que modèle ou guide, soit en tant que soutien ou encore comme la représentation d'une contrainte. Les autres humains, croisés au hasard de la vie, ne sont pas compris dans cette catégorie, car nous avons fait le choix de les faire apparaître en qualité d'éléments de ce que nous nommons le milieu de vie.

IV - 2.3 Le milieu de vie

La notion de milieu, n'est pas à comprendre ici dans le sens que lui attribue Carl Rogers. En effet, comme le rappelle G. Lerbet dans l'ouvrage intitulé le sens de chacun (2004), C. Rogers envisage le milieu en correspondance avec la réalité personnelle du sujet.

Ce milieu « qui n'est pas […] confondu avec l'environnement, mais qui doit être entendu comme co-émergeant avec le self, pour structurer avec celui-ci, la personne complexe » (2004, *op. cit.,* p. 48). Dans le cadre qui est le nôtre, l'usage du mot milieu est donc à associer à l'environnement plus ou moins proche dans lequel vit le sujet et non à la construction d'un monde interne propre au sujet. Pour certains stagiaires, le milieu de vie qui va servir de référence, apparaît en tant que pays dans son ensemble: l'Allemagne et la France pour Marina, l'Afrique pour Charlotte. D'autres vont se situer par rapport à la ville dans laquelle ils habitent, telle Chinon pour Didier, ou pour d'autres encore, vont être décrits plutôt des environnements familiaux : chez la grand-mère (Xavier et Hélène par exemple…), à la maison (Marina…), en pension (Justine) … Dans cet environnement, le sujet rencontre d'autres individus ou groupes ainsi que divers objets avec lesquels il vit des interactions. Ce sont les relations entretenues avec les éléments et la manière dont le sujet en a été affecté ou non, qui vont influés sur l'inscription mnésique. Les évènements, les imprévus, les agressions sont, pour reprendre une expression de Joël de Rosnay, autant de « germes de changement » (1975, *op.cit*., p. 261), d'où le processus d'évolution personnelle et sociale, les deux aspects étant liés et s'auto influençant.

IV - 2.4 Le « réel »

Le réel est exprimé par les personnes au travers des expériences qu'elles ont été amenées à vivre. Au-delà de l'idée de réel, nous retrouvons également la notion de contrainte, imposée par des évènements qui sollicitent quelque fois fortement le sujet et l'oblige à prendre en compte des aspects nouveaux et donc inconnus d'une situation et à modifier parfois son projet, sa conduite, ou encore sa vision des choses. Nous l'avons déjà évoqué, le réel correspond à ce qui résiste au sujet, à ses désirs, à ses habitudes, à ses projectives… Il en est souvent ainsi de l'activité travail, mais cela peut concerner également toute activité surtout lorsqu'elle est partagée avec d'autres, ou du moins lorsqu'il peut y avoir intervention d'un ou de plusieurs autres. Lorsque nous abordons le réel, nous nous situons donc au cœur de la vie et des actions qu'elle impose au sujet, pour qu'il parvienne à poursuivre son chemin dans un univers sans lequel il n'est rien.

Au travers des expériences d'apprentissage présentées par les stagiaires en formation, ce qui se révèle, sans forcément que les personnes en aient conscience, se rapproche du processus de construction de soi. Nous voyons apparaître, petit à petit, des étapes, ou pour le

dire autrement, ce que nous pouvons aussi nommer des « points clefs » de la construction du sujet. Avons-nous sous les yeux un processus de personnalisation ou une construction de l'identité, c'est ce que nous allons tenter de repérer.

IV – 3 Processus de personnalisation et/ou de construction identitaire ?

Revenons tout d'abord aux définitions de ces deux termes. Lorsque nous parlons de construction identitaire, pouvons-nous considérer que nous avons à faire à un processus identique à celui de la personnalisation ? En cherchant à mieux déterminer ces vocables, je chemine dans un premier temps vers les théories de l'identité défendues par Pierre Tap[108]. Les deux termes semblent donc liés lorsqu'il est question d'identité individuelle. L'identité implique « un sentiment d'unité » déclare P. Tap (1980, *op.cit.,* p.8). Le concept d'identité personnelle concerne la capacité de l'individu à se percevoir le même, identique malgré le passage du temps et les changements qui surviennent au cours de l'existence. L'identité personnelle peut encore être « assimilée au système de sentiments et de représentations par lequel le soi se spécifie et se singularise » (1980, *op.cit.,* p.8). Cet ensemble est entre autre composé de perceptions physiques et psychiques, d'aspirations et d'idéologies, de capacités et d'aptitudes, etc.… Psychologue dit interculturel, E. Boesch conçoit le sujet dans une perspective développementale et constructiviste et il conçoit l'identité humaine dans sa structuration à partir « des données de l'expérience immédiate » (1980, *op.cit.,* p.23), mais sans omettre également les données biologiques et culturelles.

Il est difficile de parler d'identité sans évoquer le concept d'Identité narrative cher à Paul Ricœur (1985). Pour le philosophe qui développe une phénoménologie du temps dans le tome trois de la trilogie *Temps et récit*, qui porte le titre *le temps raconté,* poser la question de l'identité d'une personne, ou d'une communauté revient à s'interroger sur l'auteur d'une action. Il prend alors appui sur les propos de la philosophe politique Anna Arendt, pour préciser que la réponse à la question qui ?, ne peut se rencontrer que dans la forme narrative. En effet, c'est « l'histoire racontée qui dit le qui de l'action » (1985, p. 355), précise P. Ricœur. La problématique centrale développée par P. Ricœur concerne le sujet potentiellement identique malgré sa diversité, et ce dans la continuité de son existence. Selon le philosophe, le moyen de résoudre cette question liée à l'identité personnelle évolutive et à la fois identique au fil de la vie, consiste à substituer l'identité comprise au sens d'un soi-même (ipse) à celle comprise au sens du même (idem). En appui à P. Ricœur je plaide aussi pour un concept

299[108] Il a coordonné en 1980 un ouvrage ayant pour titre *Identité individuelle et personnalisation*.

d'identité dynamique dans lequel l'identité narrative peut « inclure le changement, la mutualité, dans la cohésion d'une vie » (1985, p. 354).

En ce qui concerne le processus de personnalisation, les écrits de Philippe Malrieu[109], nous intéressent ; en effet, l'ensemble du procédé a selon lui à voir avec « le dépassement de la condition enfantine » (2003, p.27). Selon l'auteur, la période de l'adolescence constitue l'un des temps forts du processus de personnalisation qui va se cristalliser chez le sujet « dans le refus de s'installer dans les voies qui lui sont offertes, aux travers de conflits dont il a à objectiver les termes et l'enjeu, où il apprend à contrôler ses conduites, à les comparer avec celles des autres, à les orienter vers les fins qu'il aura découvertes (avec l'aide de ses milieux) » (2003, *op.cit.*, p.27). De plus, P. Malrieu insiste sur les deux dimensions qui sont essentielles à cette suite de modifications, à savoir le « rôle de la famille dans la position des conflits de base, et celui du travail dans leur résolution » (2003, *op.cit.,* p. 27). Le travail pouvant en effet représenter une scène nouvelle où peuvent se rejouer des situations ou positions conflictuelles (ou non d'ailleurs) préalablement rencontrées au sein de la famille. L'auteur met par ailleurs l'accent sur la notion de dépassement, qu'il estime très important dans ce processus de personnalisation. L'idée sous-jacente sur laquelle insiste P. Malrieu consiste à pointer l'importance de la capacité du préadolescent et/ou de l'adolescent à « surmonter les attachements à un type de conduites, de représentations » (2003, *op.cit.,* p. 31) transmises par ceux qui ont participé à son éducation, afin de s'en construire de nouvelles, ou de se les approprier en leur donnant un sens plus personnel. Il s'agit aussi pour le sujet en construction de s'approprier progressivement les contenus culturels du monde dans lequel il évolue et de se construire un idéal de soi. Ces étapes qui contribuent à l'avènement du sujet autonome, peuvent aussi être vues comme faisant partie du processus de subjectivation au cours duquel la personne s'approprie de manière sélective « des attitudes, représentations et valeurs qui lui sont présentées comme possibles par les êtres de son environnement » (2003, *op.cit.,* p. 59). Il va être question pour lui de faire ses propres choix, en fonction de ses croyances, des valeurs qu'il défend, de l'image de soi qu'il projette d'atteindre, etc. Nous mesurons la place importante de l'environnement culturel, donc de l'autre, dans l'élaboration de soi, que nous considérions le mouvement identitaire, ou celui de la personnalisation. Bien que le processus de personnalisation tel qu'il est présenté par P. Malrieu semble essentiellement se réaliser à l'appui de l'Autre, dans le dépassement ou dans la réappropriation de ce qui a été transmis. Il me semble que nous pouvons comprendre le processus de personnalisation comme un

[109] Ancien Professeur émérite de psychologie à l'université de Toulouse-Le Mirail.

ensemble de transformations, de détachements qui progressivement mène le sujet vers un noyau identitaire stabilisé. Les étapes de la personnalisation se situant plutôt dans l'enfance et l'adolescence, cela pourrait expliquer que ce soit ce processus qui apparaisse de manière plus saillante à travers les expériences présentées par les stagiaires. En effet, un bon nombre de ces expériences, qui sont qualifiées par eux d'apprentissage se déroulent sur une période se situant, si nous utilisons la scolarité comme repère, entre la fin de l'école primaire et l'entrée dans les études supérieures.

Jean Baechler[110] introduit la notion d'individualité. Il définit l'individualité comme ce que devient l'individu en tant « qu'entité psychique, étant donné d'un coté les valeurs idiosyncrasiques et ses dotations humaines, et de l'autre, ses apprentissages et ses expériences » (2006, *op. cit.,* p. 88). J. Baechler considère aussi l'individualité comme le « destin psychique » de l'individu, précisant qu'en fait celui-ci ne cesse de devenir et de se construire tout au long de sa vie ; tout au moins l'individu libre précise t-il. Selon l'auteur la dimension psychique se compose de « trois niveaux conjoints de réalité » (2006, *op. cit.,* p. 86) : spécifique, idiosyncrasique ou particulier et culturel. L'individu est spécifique au sens où il est rattaché à une certaine espèce et représente celle là et pas une autre, tout en étant idiosyncrasique car il est probablement un élément unique de cette espèce, puis il est en évolution car il s'actualise au cours des expériences et de ses apprentissages, réalisés dans un environnement culturel donné.

Nous voyons mieux au travers de ces propositions théoriques, que la notion d'identité accolée à celle d'individu, engendre immédiatement l'idée de parcours, de suite d'expériences, d'apprentissages qui se réalisent dans un environnement composé de multiples éléments et culturellement marqué. Ce que racontent les stagiaires qui ont participé à cette recherche, c'est précisément des moments précis qui à eux tous participent à ce parcours personnel de personnalisation et de construction de soi. Que nous parlions d'individualité, de personnalisation ou d'identité, c'est à chaque fois le concept de processus, lié à celui de temporalité que nous devons retenir. Je propose de revenir dans le prochain chapitre à ce qu'expriment les adultes, de cet avènement dynamique de soi.

IV– 4 Une histoire de l'émergence de soi à travers les entretiens réflexifs

[110] Dans un article paru dans l'ouvrage collectif coordonné par E.D Carosella, T. Pradeu, B. Saint-Sernin et C. Debru traitant des questions d'identité,

« Un sujet est toujours en train de devenir un sujet,
alors il faut observer ou étudier comment les choses se passent
dans les relations, les usages, les expressions »
Jacky Beillerot, *Pour une clinique du rapport au savoir.*

Dans le tableau présenté plus haut page 156, j'ai retenu des tensions qui m'ont semblées importantes, car révélatrices des traces du cheminement vers soi. Ces traces maintenues en mémoire et réactivables relativement aisément, ne se présentent probablement pas aux stagiaires en formation comme des étapes de la construction identitaire. Nous pouvons penser qu'au premier regard, les personnes ne perçoivent qu'une succession d'évènements, de situations, ou d'expériences, mais ne remarquent pas de liens directement apparents entre eux. Certains paraissent néanmoins encore bien affectés par ces situations. Nous nous souvenons des larmes que Marina ne parvient pas à contenir, lorsqu'elle évoque le décès de sa belle sœur. Cependant, ce n'est que dans un second, voire un troisième temps qu'une mise en relation pourra peut-être s'établir entre ces éléments et que la personne parviendra à en dégager un autre sens que celui attribué sur le moment à l'évènement isolé. Certaines personnes, si elles n'en n'éprouvent pas la nécessité, où si l'opportunité ne se présente pas, ne mettront peut-être aucune de ces expériences en relation. Ainsi, lors des entretiens que nous avons réalisés en ayant l'objectif de permettre l'expression du ressenti de chaque participant à cette recherche, Justine déclare n'avoir jamais auparavant fait le lien entre ses expériences de vie et l'apprentissage, par exemple.

C'est nous qui repérons dans les paroles exprimées, ces « balises » qui nous paraissent correspondre à une indication du chemin qu'il a fallut parcourir pour que le soi émerge et se constitue. Cette remarque nous conduit à nous pencher encore un peu plus précisément sur le contenu de ces entretiens réflexifs.

IV – 4.1 Les registres de l'identité

« Si le récit est construit, il construit aussi celui qui le fait. »
J. Lahey et C. Yelle, in Histoires de liens, histoires de vie, 2003

IV – 4.1.1 La connaissance de soi

Pour Blandine et Justine, la perception d'un nouvel éclairage ouvrant des dimensions apparemment jusque-là inexplorées de leur personnalité, est apparue au cours de l'activité

réflexive. Blandine considère que la remémoration de ses expériences a *« un impact assez positif »* sur elle (Entretien de Blandine, l.109). L'effet est ressenti sous un angle bénéfique, ce qui n'exclu par pour autant que l'exercice puisse également amener le sujet à se questionner quant à son propre fonctionnement. Il arrive qu'un questionnement sur soi se vive également comme une remise en question, ce qui peut alors être ressenti de manière plus ou moins désagréable.

Un autre point également très important, est soulevé par Justine, et aussi par Hélène ; je propose de le qualifier comme une reliance avec soi-même, pour reprendre une terminologie empruntée à Marcel Bolle De Bal[111]. Dans un ouvrage collectif intitulé *Histoires de liens, Histoires de vie*, pour décrire le processus de reliance à soi vécu par ceux et celles qui font l'expérience de mettre leur vie sous forme de récit, il parle de « se découvrir, se reconnaître, s'enraciner, se rassembler, se réunir » (2003, p.58). Lorsque M. Bolle De Bal utilise le terme reliance, c'est autant pour évoquer le processus qui permet une mise en liens, que l'acte de lier à nouveau et le résultat que produit ce phénomène. Selon Marie-Christine Josso « le travail biographique (qui) met en œuvre une conscience et une présence à soi décuplée » (2003, *op. cit.,* p. 153). C'est ce qu'exprime Marina lorsqu'elle dit que cette remémoration « *Ca réconcilie en fait un peu toutes mes, mes manières d'apprendre (…)/j'trouve ça relie bien en fait, ce qui fait que ça récon/ça m'a un peu réconciliée avec ma manière d'apprendre.* » (Entretien de Marina, l. 259 & 265).

Blandine dit avoir eu l'impression de découvrir quelque chose sur elle, et plus précisément, sur sa façon d'apprendre. Elle parle aussi d'une perception plus vive de ce qu'est la vie, et du fait que *« c'est par le négatif qu'on arrive à des choses positives* » (Entretien de Blandine l. 110). Ses paroles nous révèlent donc deux aspects de ce que lui a apporté ce module. D'abord, elle nous signifie qu'apprendre, c'est comprendre. Ensuite, Blandine nous parle de sa compréhension des aspects de sa personnalité, mais aussi de la vie et du fait qu'il est nécessaire de passer par des choses négatives pour atteindre le versant positif. Ne s'agit –il pas ici d'une expression qui reflète effectivement une certaine maturité qui se traduirait par une prise de conscience que vivre, consiste en quelque sorte à se placer dans le réel et que celui-ci parfois n'est pas composé que de moments heureux. Elle dit plus loin, « *les choses dures m'ont permis de comprendre »* (Entretien de Blandine, l.116). Cette expression indique que c'est au travers des obstacles qu'elle a rencontré sur le chemin de son existence, qu'elle a appris et qu'elle s'est construite. Elle considère d'ailleurs que les « choses » négatives de la vie, poussent à se surpasser. Pouvons-nous dire alors que la représentation que Blandine se fait

[111] Professeur émérite de sociologie et de psychosociologie à l'Université libre de Bruxelles.

de l'apprentissage, consiste à penser qu'il se réalise dans l'effort, peut-être même dans une certaine forme de souffrance ? Quoi qu'il en soit, il semble que l'apprentissage ne soit pas vécu ici, comme potentiellement agréable au moment de l'action. Par contre, une fois les « choses négatives » vaincues, cela conduit à vivre à nouveau des « choses positives ». Les expériences vécues par Blandine, semblent lui laisser supposer que cela se déroule toujours de cette façon.

Par ailleurs, dans ses propos, nous percevons une prise de conscience du cheminement qui se réalise tout au long d'une vie. Elle dit à ce sujet « *on peut monter très haut, euh, on peut redescendre aussi très bas, mais on remonte*… » (l. 113). C'est son expérience qui lui permet d'affirmer cela. De même, son parcours apparaît porteur d'un sens qui ne doit rien au hasard. Elle perçoit le cheminement qui l'a conduit jusqu'à cette formation. « *J'ai pris conscience que, ben là par exemple euh, si je suis là, c'était pas par hasard, et que mon cheminement fait que, ben voilà, j'suis pas tombée euh…par hasard dans cette formation et qu'il y a une cohérence malgré tout* » (l. 122 à 124). Il est intéressant de relever que la cohérence n'émerge pas forcément dans l'action immédiate, mais que le sens s'éclaire progressivement dans l'après-coup.

Justine aussi nous dit ce qu'elle perçoit pendant le récit, « *je me rendais compte en même temps de euh, au moment où je faisais mon récit, je me rendais compte de euh, qui j'étais et comment je fonctionnais* » (l. 621). Ici, la prise de conscience porte sur soi, pas uniquement sur l'apprentissage, quoique ; lorsqu'elle perçoit mieux sa manière de se comporter vis-à-vis des événements, elle se comprend mieux donc elle apprend sur elle, mais aussi sur sa manière de réagir et d'apprendre. La prise de conscience révèle ainsi à Blandine quelques facettes nouvelles de son identité.

Le second temps de la connaissance de soi, apparaît après les situations de réflexivité. Nous y relevons trois grands thèmes : l'un se rapporte directement à l'apprendre qui est apparemment vu comme une partie de soi, l'autre est à relier avec l'école et le troisième englobe le tout puisqu'il se rapporte à la prise de conscience de son évolution personnelle.

Ce qui ressort de ces entretiens, c'est que les personnes découvrent, ou tout au moins, distinguent mieux comment elles s'y prennent pour apprendre. Ainsi, Marina dit avoir saisi ce qu'elle nomme ses mécanismes d'apprentissage et en quoi, cette remémoration lui a permis de comprendre « *ses mises successives en échec* » (l. 234 à 237) lors de sa scolarité. Ce qui interroge particulièrement Marina ce sont aussi les expériences qui ont été remises en

mémoire au cours de l'exercice, et qu'elle pensait avoir oubliées. Il semble que ça lui soit étonnant de pointer qu'il y a des situations qu'elle avait complètement occultées de ses souvenirs.

Marina perçoit ainsi maintenant l'importance de la relation, de l' « affectif » dit-elle dans sa façon d'apprendre. Elle explique l'impression qu'elle a aujourd'hui d'avoir échoué dans son parcours d'études et plus particulièrement au cours de sa scolarité, du fait qu'elle ne parvenait pas à relier les apprentissages proposés à l'école avec son quotidien de vie. Elle dira « […] *je pense que c'est sur la notion de* ***sens*** *quoi, que je voyais pas au collège, au lyc/enfin j'étais, on est un peu dans un truc qu'on subit* […] » (l. 239).

Blandine, comme Marina, décrit comment cet exercice mnémonique à été l'occasion de « s'analyser » pour repérer ses façons d'apprendre et ainsi mieux percevoir qui elle est. Pour ce qui a trait aux apprentissages, Xavier, perçoit l'importance qu'il accorde au fait de faire ses propres choix.

Je note combien, à la lecture des considérations que me livrent ces adultes, il leur importe de mieux se connaître, afin de mieux saisir le sens des actions qu'ils mettent en œuvre. A moins que ce ne soit l'inverse ! Nous percevons ici, que très souvent nous posons des actes, sans vraiment connaître les raisons qui nous poussent à agir et que le sens apparaît parfois seulement, après que la situation ait eu lieu.

Ce constat nous amène à relativiser la notion de projet, ou du moins celle de projet élaboré et ficelé une fois pour toute, puisque le projet est bien plus une dynamique évolutive émaillée de réajustements tout au long de sa durée de vie. Il importe donc de revenir sur l'importance de la perception, dans la mise en projet, ou la mise en mouvement du sujet.

Pour Blandine, par exemple, c'est la prise de conscience du plaisir qu'elle éprouve à apprendre et à transmettre, qui lui confirme qu'elle a bien choisi son orientation professionnelle. La voilà plus rassurée quant à son projet.

Un autre point qui revient à plusieurs reprises dans les propos de Marina, se rapporte aux relations qu'elle a entretenues avec l'école. La mise en perspective de ses expériences d'apprentissage l'amène à mieux cerner ses sentiments vis-à-vis de l'école. Elle dit percevoir aujourd'hui, qu'elle n'en a plus peur ; le fait d'avoir réfléchi aux causes de ses mises en échecs successifs pendant son parcours scolaire, l'a-t-il aidé ?

Je pensais, en abordant les expériences d'apprentissage, relever plus d'expressions à propos de la scolarité et du vécu scolaire. Ce n'est pas le cas et en fait, peu d'interventions abordent ce thème. Est-ce que les expériences d'apprentissage « marquantes », ne relèvent pas

des apprentissages réalisés dans le cadre scolaire ? Ou bien, comme le raconte E. Morin dans *Mes démons*, lorsqu'il se questionne sur ces apprentissages scolaires, « l'école m'a appris la France […]. Ainsi je me suis incorporé la substance française et je me suis incorporé à elle. Qu'ai-je appris par moi-même ? Le reste… » (1994, p. 18). Edgar Morin né à Paris, est issu d'une famille qui avait reçu la nationalité italienne au 19ème siècle, et ses parents étaient en cours de francisation lors de sa naissance. Dans les souvenirs d'E. Morin, ce ne sont pas les contenus scolaires qui l'ont le plus marqué, mais plutôt, à travers l'Histoire de France dans laquelle enfant il s'est projeté, les enseignements lui ont permis de se sentir français, à travers les émotions qu'il a éprouvées, en suivant les épopées des grands personnages historiques auxquels il s'est parfois identifier.

Par contre, ce dont se souvient Marina, c'est d'un sentiment de « peur » qu'elle a éprouvé vis-à-vis de l'école. Cette crainte, l'a-t-elle ressentie, tout au long de son parcours scolaire ? Si tel était le cas, cela pourrait apporter une explication au fait que ce souvenir soit premier.

Le troisième axe repéré au travers des entretiens, traite de la prise de conscience de l'évolution survenue dans son itinéraire de vie. Hélène perçoit alors son parcours sous un angle plus positif. La remémoration des expériences, l'amène à repérer qu'elle s'est construite et « […] que cette évolution (elle) est toujours positive, et puis ça fait toujours avancer […]. » (l.153) Revenir sur ses expériences permet une valorisation du parcours et donc une reconnaissance de soi, par soi. L'évolution semble se matérialiser et ainsi, devenant plus visible, il devient difficile de l'ignorer, ou de la nier. Pour Pierre Dominicé dont les travaux portent sur l'histoire de vie comme processus de formation, « l'analyse de son propre trajet donne l'occasion de constater que les choix ne s'opère pas de manière linéaire, mais implique toute sorte de sinuosités, faites de doutes, des hésitations, des retours en arrière qui accompagnent un itinéraire personnel » (2002, p.221). Apparemment, Hélène portait un regard plutôt négatif sur son parcours de vie, cet exercice en fait apparaître une toute autre image, et celle dernière est plus valorisante. Ce qui nous conduit au second thème du registre de l'identité, la confiance en soi.

IV – 4.1.2 <u>La confiance en soi</u>

Dans quatre des entretiens, nous relevons des expressions telles que ; « *j'ai besoin de ce type d'expérience* (récit d'expériences d'apprentissage) *pour me dire : bon Blandine, t'es pas que nulle* » (L. l, 145) - « *ça m'a permis de me rendre compte que je valais quelque chose* » (G. l.194) – « *tu te dis, bon, tu n'as pas fait que rien* » (C. l.460), etc. Nous ne passons évidemment pas notre temps à faire le point sur nos expériences passées et c'est plutôt mieux pour avancer, de ne pas avoir l'œil rivé dans le rétroviseur. Cependant, prendre le temps, de revisiter ses expériences, c'est s'autoriser à donner une forme nouvelle, autant à celles-ci, qu'au trajet effectué. Il n'est pas aisé de déterminer nos capacités et nos compétences, cela ne va pas de soi. P. Dominicé considère que « la reconnaissance de ses compétences peut être facilitées par le regard d'autrui, mais appartiennent en fin de compte au sujet adulte lui-même » (2002, *op. cit.,* p.219), d'où l'importance d'avoir et de saisir la possibilité de valoriser son itinéraire personnel.

Au-delà de la mise à jour de ses compétences, ce qui est évidemment loin d'être négligeable, cette réflexion sur soi à partir des expériences d'apprentissage, peut aussi encourager le sujet à aller de l'avant. C'est ce que nous dit Nathalie lorsqu'elle déclare que ça lui a permis de : « *ne pas oublier que tout ça finalement c'est lié. Que je me suis construite à partir de tout ça et euh, enfin j'avais fait déjà un, un gros travail sur moi-même avant de rentrer en formation*/ […] *ça m'a permis ouais, de me remettre en tête tout ce que j'avais fait, de voir que oui effectivement, tout ce que j'ai fait va me servir plus tard/[…] à fait que je suis ce que je suis aussi quoi et me permet de continuer à avancer en fait* » (l. 107 à 116).

Cet exercice de remémoration peut avoir une fonction dynamisante. En effet, percevoir son parcours d'apprentissage, repérer son cheminement, la manière dont on a rebondi face aux événements, comprendre les chemins de traverse empruntés, …tout cela en contribuant à une meilleure connaissance de soi, éclaire également l'avenir d'une luminosité plus douce et il devient plus accueillant de fait. L'inconnu apparaît moins inquiétant lorsque l'on sait que l'on possède des capacités sur lesquelles il est possible de s'appuyer. De même, les récits de vie, dit P. Dominice, « mettent en évidence, dans les termes propres à ceux qui les présentent, la dynamique du parcours effectué par des adultes au cours de leur existence » (2002, *op.cit.,* p. 1392). Pouvons-nous parler du rythme du parcours ? Chaque individu possède t-il une rythmique personnelle dans sa manière de réagir face aux événements de la vie ? Il est probable même, que cette rythmique soit différente en fonction des âges de la vie par exemple. Ce qui nous conduite à présent à considérer le sens que les personnes, parvenues à l'âge adulte, attribuent à leurs cheminements.

IV- 4.1.3 Donner du sens à son parcours

Un des apports important de ce module, c'est le fait de favoriser la création de liens non encore exploités entre des situations passées, qui a permis une lecture plus cohérente de leurs parcours par les participants eux-mêmes. Selon Marianne, grâce à cet exercice mnésique, elle a pu « *reprendre vraiment tout ... avec des yeux nouveaux* » (l. 179). Percevoir cela, l'a encouragé à tenter de comprendre pourquoi, le fil conducteur de sa vie c'est « *les séparations* ». Blandine parle de la prise de conscience de la cohérence de son parcours. Tout comme Justine, pour qui le travail de remémoration lui a offert la possibilité de comprendre des choses et entre autre, pourquoi elle s'est inscrite dans cette formation DEFA. Seule la personne qui l'a vécu peut donner du sens à son chemin de vie, même si ce sens reste parcellaire. Elle seule, en effet, possède les clefs de la compréhension de ses actions. Comme le souligne P. Dominice, « le récit autobiographique est toujours une interprétation d'un parcours de vie d'adulte » (2002, *op. cit.*, p.109). En sachant cela, nous ne pouvons manquer de relever l'importance que nous devons accorder à la mise en place de ces espaces de remémoration, lorsque nous avons pour objectif d'accompagner les sujets dans un processus de formation et de développement personnel. En effet, nous ne pouvons manquer de mettre l'accent sur le sens, qui émerge souvent au cours de l'action, ou lorsque la personne est engagée dans un projet. S'attacher à comprendre le sens de ses actes est une démarche sans fin, et il nous paraît impossible d'en épuiser totalement les investigations.

Faire le point sur son parcours, parvenir à clarifier les bifurcations, les rebrousses chemins, peut aussi dire des choses sur soi, sur la personne que l'on pense être. A l'image de Justine pour qui l'engagement dans ce module à contribué à éclairer d'un jour nouveau la façon dont elle se perçoit.

Au-delà du sens, une personne exprime qu'il est important pour elle « de ne pas oublier » son cheminement. En effet, Nathalie précise qu'elle ne veut pas oublier comment elle s'est construite tout au long de son chemin de vie, parsemé d'événements parfois difficiles à surmonter. Ce n'est pas la première fois que nous relevons l'importance que les personnes accordent au fait de prendre conscience que ce sont tous les événements qui nous construisent, y compris ceux à qui nous attribuons une portée négative. Selon Nathalie, elle « ne doit pas oublier que tout est lié et (dit-elle) que je me suis construite à partir de tout ça » (l. 104, 105). Nous nous interrogeons par rapport à cette notion « d'épreuve négative-constructive » de soi. Est-ce à entendre comme quelque chose qui est vécu telle une épreuve, et que c'est en dépassant celle-ci que la personne se « sent »/ se « perçoit » plus forte ? C. perçoit mieux

aujourd'hui, ce qu'elle a appris de certains événements. En guise d'exemple, elle cite « la baffe » que lui a donnée le directeur du collège. Ce qui nous amène à aborder le rôle de l'autre et les autres dans le cheminement vers soi.

IV - 4.1.4 Le rapport aux autres

Sous cet item, nous relevons deux orientations. L'une se rapporte au groupe-stagiaires et l'autre concerne le rapport aux autres, en général.

Pour ce qui relève de la relation au groupe-stagiaires, il apparaît que la participation de tous à ce module a contribué à modifier les perceptions que les uns et les autres avaient de leurs collègues. Par ailleurs, dans ce groupe, il semble qu'il y ait eu des doutes sur la légitimité des personnes à participer à cette formation de niveau III. Le travail de remémoration des expériences d'apprentissage et d'oralisation des récits semble avoir contribué à lever ces doutes. Selon Grégoire « *le regard sur les autres a changé – les gens savent comment on est arrivé jusque là*, […] » (l. 218 à 223). De même, pour Marina cela a « *donné du sens à la présence de tous dans cette formation* » (l.453).

Pouvons nous aller jusqu'à affirmer que cet exercice contribue à renforcer la cohésion du groupe en formation ? Quoi qu'il en soit, cela favorise une meilleure connaissance des autres, ainsi que de soi, et ça ne peut que contribuer à diminuer les tensions et les rivalités qui peuvent parfois se vivre au sein d'un collectif. Les expressions de Marina traduisent selon nous assez bien cela. « […] *quand on est dans un groupe, enfin en formation là, on était un peu dans une euh, il y a toujours une con/enfin je dirai pas concurrence, compétition, c'est pas ça quoi mais euh, tu cherches toujours à te justifier de ta présence. A dire je suis dans ce groupe parce que, enfin de savoir pourquoi t'es là et tout ça, et puis tu le fais aussi un peu pour les autres/*» (l. 449 à 453).

Du point de vue de la relation à autrui, il est intéressant de relever ce qu'expriment Justine et Marianne. Selon Justine, cet exercice lui a permis de mieux se comprendre, dans son fonctionnement avec les gens. Par contre, pour Marianne, le fait de prendre un temps pour revenir sur ses expériences passées lui a permis « *pardonner intérieurement à certaines personnes* » et de se donner « *la possibilité d'avoir de nouvelles bases relationnelles* » (l. 122 à 129).

En explorant les différents registres que sont la connaissance de soi, la confiance en soi, le sens de son parcours, le rapport aux autres, nos avons vu combien les expériences

d'apprentissage retenues racontent une histoire de sujet en devenir. Voyons maintenant, comment définir plus précisément la notion d'expérience d'apprentissage, à partir de ce que nous disent les participants à cette recherche.

IV – 5 Une définition de l'expérience d'apprentissage à l'appui des propos recueillis

Dans les paroles relevées auprès des personnes qui ont collaboré à ce travail de recherche, l'expérience d'apprentissage apparaît à travers plusieurs éléments que nous avons choisi de regrouper sous trois étapes : la 1ère étape, correspond au temps immédiat de l'évènement, la 2nde voit émerger les réactions provoquées au moment de la rupture, et lors de la 3ème étape, je tente de repérer ce que la personne peut faire à posteriori de l'expérience qu'elle a été amenée à vivre.

IV – 5.1 La notion d'événement

Parmi les expériences présentées par les stagiaires, certaines sont liées à des thèmes tels que l'école et la formation, d'autres mettent en jeu des personnages qui agissent et d'autres pas, quelques expériences sont situées dans des lieux plus ou moins précis (quelque fois, seul le pays est indiqué) – parfois, il s'agit d'expériences rattachées à des activités de loisir, ou en relation avec l'emploi. A l'intérieur de ces différents thèmes apparaissent des expériences relatives à soi, au corps, au psychisme, et à ce qui est à rapprocher de l'acquisition de l'autonomie par exemple. Nous y rencontrons : la naissance des enfants, les problèmes de santé, la dépression, les prises de décisions, le fait de poser un acte, les départs et les retours du foyer parental à l'adolescence, etc.

Il est à noter que des expériences vécues pendant l'enfance peuvent rester très présentes dans l'esprit de l'adulte. Celles-ci, même des années plus tard, semblent conserver un impact relativement puissant et toujours agissant. Entre autre exemple, nous pensons à une altercation qui s'est déroulée entre Justine et le directeur du collège où elle effectuait ses études. Justine présente cette expérience comme un fait qui la touche toujours aujourd'hui.

Dans ce que je nomme la première phase de ce qui est présenté par les personnes comme une expérience ayant favorisé l'émergence d'un apprentissage, nous pouvons repérer la venue d'une situation inhabituelle. Un fait survient et rompt le quotidien.

Ce fait qui survient peut être rapproché de la notion d'événement. Ce terme bien qu'utilisé couramment, mérite néanmoins quelque attention. En nous rapportant au dictionnaire Gaffiot Latin – français de 1936, événement signifie « tout ce qui arrive ». Le mot est dérivé des deux termes latins *Eventus et Casus,* signifiant respectivement événement, mais aussi résultat, issue, dénouement, quelque chose qui est arrivé de manière fortuite ou par accident, conjoncture, circonstance, occasion.

A la lecture des deux tomes présentant les travaux en cours d'une recherche internationale consacrée aux liens entre les évènements de la vie et la formation de la personne, nous avons retenu ces quelques précisions se rapportant à la notion d'événement.
Martine Lani-Bayle co-coordinatrice de ces ouvrages avec Marie-Anne Mallet, s'appuie sur les propos de G. Pineau pour qui « les événements d'apprentissage [sont] ceux qui sont transformés en signification, c'est-à-dire en rapport entre l'être et l'environnement. […] Apprentissage diachronique fondamental par un événement qui vient combler une discontinuité ouverte par un événement antérieur ; autoformation de soi-même que seul l'être peut opérer, car lui seul peut aller à ses limites. Ces apprentissages existentiels fondamentaux sont liés à des événements que Morin appellerait génériques car ils concernent l'essence de l'être, son dispositif générateur, par opposition à d'autres événements plus conjoncturels, superficiels, phénoménaux» (2006, Tome I, p 17).
Les faits ou situations qui apparaissent dans cette recherche sous l'appellation d'expériences d'apprentissage, ont donc un rapport avec ce que G. Pineau nomme les événements d'apprentissage, qui sont différents des évènements plus anodins ou conjoncturels, selon Morin.

Cependant, comment expliquer que « ce qui arrive » puisse parfois être retenu par un individu comme une expérience ou un événement d'apprentissage et d'autres fois non ?
La notion de signification naissant à la jonction de l'être et de l'environnement proposée par G. Pineau convient-elle ? C'est ce que nous allons tenter de repérer. Cependant, nous pouvons déjà dire que le sens d'une expérience n'est pas totalement lisible au moment immédiat où se vit celle-ci, mais telle l'encre sympathique qui laisse découvrir progressivement les lettres sur le papier, la signification de ce qui a été vécu n'apparaît que progressivement dans l'esprit.

IV – 5.2. Ce que la « rupture » provoque sur le moment

Que l'on s'exprime à la manière de G. Pineau en utilisant les termes de discontinuité ouverte, ou que l'on parle d'événement ou encore de situation inhabituelle, lorsque l'on s'intéresse aux apprentissages engendrés à partir de situations issues de la vie quotidienne, il me paraît important de ne pas uniquement se focaliser sur le fait qui survient. En effet, comme le précise M. Lani-Bayle « la façon dont nous vivrons un événement sera purement subjective et en lien tant avec notre contexte familial que international » (2006, *op.cit.*, p17). Ainsi, une même situation pourra être perçue différemment par deux personnes en train de la vivre simultanément. Une seule peut-être la retiendra comme une expérience lui ayant permis d'apprendre quelque chose. Nous pouvons également penser qu'une émotion qui pour nous a du sens, n'en aura peut-être pas pour d'autres personnes issues de cultures éloignées de la notre.

A cette seconde phase, nous cherchons à savoir si la charge émotionnelle vécue sur le moment peut être considérée comme le principal vecteur de l'inscription durable de l'expérience dans la mémoire. De même, les émotions provoquées et ressenties en situation contribuent – elles à transformer une expérience ordinaire du quotidien en expérience d'apprentissage ?

Lorsque j'ai abordé avec les stagiaires leurs représentations de la notion d'expérience d'apprentissage, deux personnes ont déclaré avoir retenu les expériences les plus « significatives », « celles qui ont eu le plus d'impact » sur leurs parcours et « ce qui [les] a le plus choqué dans la vie. »

Pour ces deux femmes, le sens qu'elles attribuent aujourd'hui à l'expérience leur permet de retenir celle-ci comme une situation ayant favorisé un apprentissage. De même, la façon d'être « touché », ou heurté par l'expérience paraît très importante pour sa mémorisation en tant que support d'apprentissage. Une expérience peut également « choquer » par ce que l'on n'en comprend pas le sens. Ainsi Xavier, 11 ans, qui lors du décès de son grand-père, remettra en question la religion dans laquelle il a été élevé. Cela engendrera chez lui un questionnement long et profond, et semble t-il, assez perturbant sur le sens de la vie. L'importance de l'affect, et plus particulièrement des émotions est donc aussi à conserver comme ce qui soutient l'inscription mnésique. « Les événements les plus vifs sont mieux

retenus en mémoire » affirme Ahmed Channouf[112], et, une des raisons à cela serait à chercher dans le système de stockage du cerveau. En effet, les évènements « affectent les processus cérébraux qui sous-tendent le stockage de l'information en mémoire » (2006, p. 37 et p.38).

En nous référant, à la suite de L. Vygotski, à la théorie des passions développée par Spinoza, nous pouvons considérer les affects comme « d'une part ces états corporels qui augmentent ou diminuent l'aptitude du corps lui-même à l'action, la favorisent ou la restreignent, et d'autre part les idées que l'on a de ces états » (1998, p. 105). Ceci nous permet d'effectuer un rapprochement avec la manière dont M. Pagès considère l'affect qu'il différencie des émotions et des sentiments. Selon Pagès, il convient de distinguer l'affect dans sa dimension corporelle, de l'affect dans son aspect psychique. Il semble que ce que l'auteur nomme émotion, corresponde à l'affect dans sa dimension corporelle, alors qu'il relie à la dimension psychique, tout en les distinguant, les affects et les sentiments. « Le sentiment étant une élaboration plus poussée de l'affect […]. Le sentiment se construit sur l'affect, qu'il élabore et organise. On ne peut donc la plupart du temps les observer séparément » (1987, p71). Si nous comprenons cette proposition, l'affect serait vécu en situation, dans l'instant, alors que le sentiment s'élaborerait sur une temporalité plus longue.

Quand et à quel niveau interviennent les émotions ? En reprenant la théorie de M. Pagès nous pouvons les situer comme premières dans ce qu'il nomme l'expression émotive. Il fait ainsi l'hypothèse que les émotions engendrent les sentiments sur lesquels s'élaborent les représentations. Ce processus étant conçu par Pagès à la manière d'un mouvement circulaire ; les représentations ayant à leur tour, un rôle à jouer dans le déclanchement des émotions. A. R. Damasio rejoint Pagès lorsqu'il affirme que « les émotions sont premières parce qu'elles sont forgées à partir de réactions simples […] », même si celles-ci forment avec les sentiments un processus continu (2003, p34). Pour le neurologue « les émotions constituent le moyen naturel pour le cerveau et l'esprit d'évaluer l'environnement à l'intérieur et hors de l'organisme, et de répondre de façon adéquate et adaptée » (2003, *op.cit.,* p 59). Comme nous le voyons, émotions et affects sont très proches.

Un consensus paraît aujourd'hui établi pour reconnaître le système émotionnel comme un ensemble de régulations qui permettent au cerveau et au corps, en s'adressant mutuellement des signaux, de s'informer sur ce qui est en train de se passer. Cette communication interne

318[112] Maître de conférences en psychologie sociale à l'Université de Provence.

ayant pour but de permettre l'adaptation la plus viable possible aux situations qui surviennent dans l'existence d'un être humain, afin qu'il se maintienne en vie. Dans son introduction à *La Théorie des émotions* de Vygotski (1998, *op.cit.)*, le psycholinguiste Nicolas Zavialoff nous rappelle que, pour le psychologue soviétique les émotions seraient en lien avec toutes les expériences de la vie et qu'elles ont à voir avec l'adaptabilité de l'humain. « Il s'interroge sur le rôle fonctionnel, au plan biologique, des modifications corporelles lors des émotions, qu'il s'agisse de survie ou d'apprentissage, […] » (1998, *op. cit.,* p 17). Il est intéressant de relever ce parallèle qu'établit Vygotski, entre la survie et l'apprentissage. Voulait-il ainsi attirer l'attention sur le fait qu'apprendre est nécessaire à toute survie? Quoi qu'il en soit, il ne réduit pas le rôle des émotions à la seule construction de la personnalité, mais il y voit déjà, en ce début du 19ème siècle, un système d'interprétation du monde qui favorise l'adaptation de l'homme à celui-ci.

Plus récemment et dans une même veine historico-sociale, A. R. Damasio s'intéressant de très près aux processus de raisonnement et de prise de décision efficients grâce aux mécanismes neuraux et cognitifs, a déclaré que « la capacité à percevoir des émotions représente un mécanisme permettant de détecter la bonne ou la mauvaise adéquation entre les adaptations de l'organisme et les circonstances extérieures[113] .»

Il nous est maintenant possible de mieux percevoir la manière dont un événement, une situation survenant dans notre quotidien peut contribuer, parfois assez facilement, à déstabiliser notre édifice de représentations, à mettre en difficulté notre intégrité « psycho corporelle », et ainsi nous obliger à agir ou à penser d'une manière qui pour nous, se révèle inhabituelle. Ces situations peuvent alors être celles qui favorisent ou inhibent les apprentissages. Pouvons-nous rapprocher ce que provoquent celles-ci de la notion de conflit socio-cognitif développée en son temps par J. Piaget et parler ici de conflit socio- émotionnel ?

Est-il envisageable alors de penser que les événements qui provoquent ces bouleversements émotionnels, puissent s'inscrire durablement dans la mémoire lorsqu'ils ont nécessité une modification consciente de la manière d'agir et/ou de penser et ont ainsi été transformés, à l'intérieur du psychisme, en expériences d'apprentissage. Cependant, pour que ce phénomène se produise, il est nécessaire de dépasser le stade de la perception émotionnelle et d'être attentif à ce qui émerge en nous au-delà du simultané, à savoir, les sentiments. A. R. Damasio les présente telles « des sentinelles qui font savoir à notre soi conscient, fugace et étroit, ce qu'il en est de l'état du vécu par notre organisme à un moment donné » (2003,

320[113] (1994 – 1995, p12).

op.cit., p 142). Les sentiments, en tant que manifestations mentales disent quelque chose de notre équilibre psycho corporel. Voyons maintenant, comment la prise de conscience différée intervient dans la détermination du sens de l'expérience.

IV – 5.3 La prise de conscience dans l'après coup du sens que l'expérience a engendré

Pouvons-nous évoquer dès à présent la notion de prise de conscience en abordant la question des sentiments ressentis après-coup ? Si nous faisons de nouveau référence à L. Vygotski[114], celui-ci nous invite à considérer que la conscience « englobe nos impulsions et nos besoins, nos intérêts et nos mobiles, nos affects et nos émotions » (2003, p.20). Le psychologue Russe identifiait-il les affects et les sentiments comme relevant d'une même veine ?

Bien qu'il ne dise mot ici sur les sentiments, j'ai écrit à la fin du dernier paragraphe que ceux-ci ont à voir avec le soi conscient. Ainsi, nous pouvons penser que lorsqu'une expérience provoque en nous un quelconque sentiment, c'est que nous avons dépassé le stade émotionnel premier. En effet, si nous suivons A.R. Damasio « nous ne pouvons avoir de sentiments si nous ne sommes pas conscients. Mais la machinerie du sentiment contribue elle-même au processus de conscience, à savoir la création de soi, sans lequel on ne peut rien connaître » (2003, *op.cit.,* p. 114).

Quand Justine, au cours de l'oralisation de son récit, verbalise qu'elle a ressenti un sentiment d'injustice, lorsqu'elle a été grondée par ses parents alors qu'enfant elle s'était éraflée la joue sur le fil de fer barbelé qui servait de barrière aux vaches afin qu'elles ne quittent le pré, nous pouvons remarquer qu'elle a construit là une élaboration mentale qui dépasse largement le stade d'une émotion première. Si cette expérience est conservée dans la mémoire de Justine comme une situation d'apprentissage, nous pouvons supposer qu'au-delà de l'émotion provoquée sur le moment, la fillette de l'époque a repensé à plusieurs reprises à ce qui s'était passé à ce moment là. C'est de cette façon qu'elle s'est probablement élaborée une représentation personnelle de l'injustice. Une construction lente qui se réalise dans la durée, mais dont l'élaboration est bien précise néanmoins. Il est d'ailleurs intéressant de relever que le sentiment d'injustice est évoqué plusieurs fois dans son récit oralisé. Bien des années après cette expérience, Justine se déclare toujours sensible au sentiment d'injustice, comme si cette sensibilité « allait de soi » et faisait maintenant partie d'elle-même.

[114] Dont les travaux sur la conscience datant de 1925 ont été récemment repris par Yves Clot dans un ouvrage intitulé *Lev Vygotski*, *Conscience, Inconscience, Emotions*.

Selon A. R. Damasio, « les sentiments conscients sont des événements mentaux qui attirent l'attention sur les émotions qui les ont engendrés et sur les objets qui ont déclenché ces émotions » (2003, *op. cit.,* p. 181). Ce phénomène interne à pour but d'optimiser nos chances de survie. L'idée étant bien entendu d'essayer de se prémunir autant que possible des aventures et mésaventures que nous pourrions rencontrer sur notre chemin. Ce phénomène agit sous la forme de clignotants qui participent au développement de nos capacités d'anticipation, afin de tenter de mieux gérer notre vie. N'entendons-nous pas en France l'expression : « chat échaudé craint l'eau froide » ?

IV – 5.3.1 Une question de conscience

Ainsi, les expériences qui sont retenues en mémoire en tant que supports d'apprentissages seraient celles qui ont favorisé l'activation des trois phases que nous venons de distinguer, tout en essayant de les préciser. Autrement dit, sans le déroulement de ce que nous nommons ici le processus émotionnel, qui comprend les émotions, les sentiments (ou les affects, en fonction des auteurs) et les représentations suivant ce schéma en boucle décrit plus haut à partir de la proposition théorique de M. Pagès, il n'y aurait pas d'inscription mnésique durable. Puis-je en être aussi persuadée ? De plus, pouvons-nous envisager qu'un apprentissage puisse se réaliser sans que nous en ayons conscience ? Pour Y. Clot, « est conscient ce qui se transmet à titre d'excitant à d'autres systèmes et y suscite un écho. La conscience est toujours un écho, un appareil de réponse » (2003, *op. cit.,* p.79). L'auteur parle des « systèmes de réflexes » et de leurs interactions, ainsi que du passage de certains réflexes d'un système à l'autre en tant que moyen pour développer une conscience allant croissante de nos actes. Parfois, souvent même, suivant les circonstances ou les états psychiques et physiques dans lesquels nous nous trouvons, il nous arrive d'agir sans y penser. Nos actes peuvent alors prendre la forme de réflexes qui eux-mêmes en introduisent de nouveaux, dans un enchaînement spiralé sans fin. « Plus tout réflexe interne suscite régulièrement à titre d'excitant toute une série d'autres réflexes appartenant à d'autres systèmes, se transmet à d'autres systèmes, et plus nous sommes capables de nous rendre compte et de rendre compte aux autres de l'expérience vécue, plus elle est vécue consciemment […]. Il peut exister des degrés infiniment variés de conscient, c'est-à-dire d'interaction des systèmes impliqués dans le mécanisme du réflexe en action » (2003, *op.cit.,* p.78). La conscience permet d'établir des liens entre des éléments qui non reliés entre eux, ne formeraient aucun sens dans notre esprit. Relier les expériences permet de comprendre, mais il est impossible être conscient de tout.

Selon Vygotski, « la conscience est une modalité particulière de l'expérience, une entreprise toujours en partie illusoire pour disposer de cette expérience, tentative toujours menacée et pourtant toujours réitérée chez l'homme d'être sujet de ses activités » (2003, *op. cit.,* p.26). Les expériences dont nous n'avons pas conscience ne peuvent être à notre disposition, hors celles dont nous nous souvenons servent de points d'appuis à la réalisation de nouveaux apprentissages. Nous pouvons alors penser que les expériences non conscientisées, puisque notre mémoire n'en dispose pas, ne soutiennent pas non plus les possibles expériences d'apprentissage à venir. Ainsi, je serais à ce stade tentée de dire qu'il n'y a pas d'apprentissage sans conscience de celui-ci. Néanmoins, je pense que ce point ne peut être résolu aussi rapidement.

Plus avant, j'ai également précisé que en observant les représentations que s'en sont élaborées les personnes, l'expérience d'apprentissage est décrite comme quelque chose de significatif. Nous pouvons alors penser qu'un apprentissage a eu lieu parce que l'expérience a engendré un signe qui a fait sens pour la personne à un moment précis, dans un contexte donné et qu'il y a également eu une prise de conscience de cela. Il ne m'est pas possible de dire si cette prise de conscience du sens de l'expérience s'est faite dans un futur proche de l'expérience ou non, mais elle a bien eu lieu dans l'après-coup de celle-ci puisque elle est retenue comme porteuse de signe par la personne.

Une expérience d'apprentissage c'est aussi *« ce qui a choqué* » ou a eu *« un impact »* sur la vie, nous disent ces deux stagiaires. Un choc, peut à la fois signifier une confrontation, ou un affrontement de corps, autant qu'un affrontement d'idées, et également une émotion violente et brusque ou, une blessure morale. De même, le nom masculin impact qui signifie aussi heurt, fait à la fois référence à l'effet produit par quelque chose et à l'influence qui en résulte. Lorsque ces personnes parlent de l'impact d'une expérience, nous pouvons considérer qu'elles utilisent vraiment le vocable approprié car ce même mot exprime et le choc et les conséquences de celui-ci. Ces conséquences transparaissant une fois le choc passé, à travers les sentiments engendrés et les représentations qui s'élaboreront ensuite.

Pour en revenir à notre préoccupation autour de la prise de conscience, il semble que celle-ci soit une condition fondamentale pour que s'activent en nous, les mécanismes d'élaboration de stratégies d'adaptation. A ce sujet, A. R Damasio considère la conscience comme ce qui « permet d'élargir les stratégies de défense. Elle permet une réponse modulable

en fonction de l'histoire individuelle de (notre) interaction avec l'environnement » (1995, *op. cit.,* p 176). Dans un ouvrage précédent, le neurologue évoque « les sentiments conscients » comme autant de signaux nécessaires à une bonne gestion de la vie.

IV – 5.3.2 Conscience et rapport au réel

Cependant, voilà qu'en lisant un passage du livre d'Y. Clot consacré aux théories de L. Vygotski à propos de la conscience, nous apprenons avec stupéfaction que « la conscience n'existe pas, malgré qu'elle soit bien réelle d'une autre manière » (2003, *op. cit.,* p 11). En fait, ce que paraît vouloir signifier Clot à la suite de Vygotski, c'est que la conscience n'a pas de réalité en tant que telle, et qu'elle existe uniquement dans un rapport au réel et aux situations que nous sommes amenés à vivre. Cette proposition théorique se rapproche des propos de Damasio, exposés plus haut. « Vygotski soutient que l'arrachement de la conscience au réel est destructeur pour elle-même ; elle s'éteint, perd sa profondeur subjective et sa mobilité, sa capacité d'élargir et de renouveler ses fonctionnements dans des contextes neufs et vivants » (2003, *op. cit.,* p12).

Le psychologue Soviétique a consacré plusieurs écrits, en particulier entre 1924 et 1932, aux questions relatives à la conscience. Il nous a éclairé sur le processus de conscientisation émergeant dans l'après coup de l'activité et qui fait pourtant partie intégrante de cette activité puisque Clot ajoute qu'« [elle] est une forme particulière de transformation de l'expérience ou d'échec de cette transformation » (2003, *op. cit.,* p15). Il est également intéressant de relever que la conscience n'apparaît pas comme le reflet exact d'une expérience, mais qu'elle n'en conserve que certaines parties. Ces traces, apparemment non retenues au hasard par l'esprit, favoriseraient l'adaptation et la capacité d'agir de l'individu. A propos du rôle filtrant de la conscience, Vygotski le considère comme un atout pour notre organisme, car il permet d'adapter la réalité à celui-ci et ce, dans un objectif d'action. Clot ajoute que « c'est justement cette partialité subjective qui lui permet de remplir sa fonction psychique pratique. » (2003, *op. cit.,* p15) Nous pouvons en effet imaginer combien le fait de percevoir de manière permanente et continuelle, tous les éléments qui composent notre environnement, y compris ceux des situations que nous sommes en train de vivre, nous aveuglerait complètement. N'entendons nous pas quotidiennement que « trop d'informations tue l'information ». Nous serions ainsi et en permanence face à une multitude de composants, au point qu'il nous serait impossible d'en discriminer certains qui pourtant pourraient nous être utiles pour agir.

Nous avons donc abordé les processus, que nous nommons pour l'instant « psychocognitifs », et qui permettent de mieux comprendre l'inscription en mémoire d'une expérience ayant été support d'un quelconque apprentissage. Cependant, en tentant d'expliquer cela, nous ne savons rien de plus sur ce qui transforme une expérience ordinaire, telle que celles qui ont été présentées dans les récits, en expérience d'apprentissage. Comment se fait-il que dans la multitude des expériences que l'humain est amené à vivre tout au long de son existence, il n'en retienne que quelques-unes en tant que vecteurs d'apprentissages ?

Ce sujet est bien trop vaste pour être traité dans le cadre de cette recherche, à partir de la méthodologie proposée. Cependant, nous pensons d'ores et déjà que si nous souhaitons ultérieurement tenter d'apporter quelques éclairages sur cette question, il sera nécessaire de considérer la personne dans sa globalité. En effet, en ayant la volonté de comprendre ce qui est facteur d'apprentissage pour certains, et non pour d'autres, il nous faut considérer la personne dans son histoire familiale, vivant dans un certain environnement social et possédant une élaboration psychique propre. L'individu, nous dit M. Pagès, « ne peut être compris sans les références à sa famille d'origine, mais celle-ci n'est pas un tout isolé, coupé de la société, des organisations qui la composent » (1987, *op. cit.,* p36). De plus, le sens de l'expérience est propre à chacun et n'est pas accessible à autrui. Comme nous le rappelle Vincent de Gaulejac en s'appuyant sur cette citation d'Hermann Hess de 1919 extraite de Demian, « nous pouvons nous comprendre les uns, les autres, mais chacun n'est expliqué que par soi-même » (1999, p 53). Parfois même, il ne nous est pas aisé de nous comprendre et nos actes ne prennent pas sens de manière naturelle et évidente.

Poser la question du sens est primordial lorsque nous décidons d'aborder les questions liées à l'apprentissage. Il s'agit bien là aussi de l'intérêt de pouvoir contribuer à favoriser une prise de conscience des expériences qui ont permis un apprentissage et comment celui-ci a conduit la personne vers une évolution de ses manières d'agir, de comprendre, et de penser…

Nous venons à travers ce chapitre de tenter l'élaboration d'une définition de l'expérience d'apprentissage. Pour qu'une expérience fasse apprentissage, il nous a été donné de comprendre que il y a nécessité que certaines conditions soient présentes, ainsi, un évènement qui rompt avec le cours habituel des choses nous surprend et nous interpelle, ce qui favorise l'inscription mnésique. Nous avons également abordé les questions qui s'axent autour de la notion de conscience et de présence à la situation, puis nous avons observé que la prise de conscience peut survenir dans l'après coup et apporter un sens nouveau à une situation préalablement vécue. Je propose que nous passions maintenant à un des aspects centraux de ce

travail, à savoir le rôle de l'espace psychique que j'ai qualifié d'aire intermédiaire et qui constitue un espace de rencontre entre le réel d'une situation et les affects d'un sujet.

Chapitre 5 - Proposition théorique à propos de l'aire intermédiaire d'expérience

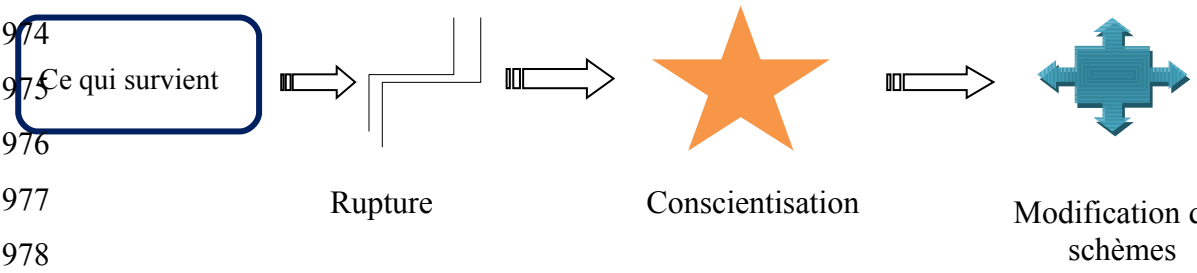
En étudiant les récits des stagiaires, nous avons retenu plusieurs éléments qui contribuent à préciser la notion d'expérience d'apprentissage. Nous avons ainsi relevé que les personnes évoquent essentiellement des apprentissages non-formels (s'érafler la joue sur un fil de fer barbelé, voyager en train, parvenir à se maintenir en équilibre sur un vélo, réussir à lacer ses chaussures, recevoir une baffe d'un directeur d'école…). Ceux-ci se produisant plutôt dans le courant de la vie et s'avèrent proche du savoir-gnose qui, pour Christian Gérard, « habilite le terreau expérientiel » (2006). Cependant ces expériences retenues par les personnes comme support à l'apprendre ne sont pas pour autant, pour elles, des situations banales ou ordinaires de la vie quotidienne. Elles revêtent en effet, une connotation événementielle imprévue. Ce qui correspond tout à fait au sens premier du mot expérience qui signifie selon Guy de Villers (1991) l'épreuve en langue grecque. Elles ont pu ainsi surprendre et ont été à la source d'affects. L'expérience renvoie également à des situations de vie auxquelles est confrontée une personne sans médiation et dans l'immédiateté. Deux des stagiaires parlent de « *l'impact* » de la situation et s'expriment sur le fait qu'une expérience d'apprentissage, je l'ai déjà précisé plus avant, représente une situation qui les a choqué ou heurté. Nous percevons également combien l'expérience qualifiée d'apprentissage fait référence à une situation qui a engendré des modifications, voire, des bouleversements dans les schèmes d'actions des stagiaires et probablement aussi lors de l'élaboration de leurs représentations vis-à-vis du monde dans lequel ils vivent. Ces changements pouvant se produire à la suite des bouleversements émotionnels provoqués par ce qui est survenu. Il apparaît également que l'expérience vécue

est perçue comme une expérience d'apprentissage, lorsque s'en suit chez la personne une prise de conscience des modifications comportementales mises en œuvre.

V – 1. Est-il possible de qualifier le rapport à l'apprentissage ?

Dans le précédent chapitre, nous avons présenté les trois phases qui nous paraissent déterminantes pour qu'une expérience puisse conduire à un apprentissage. La première phase correspond au temps de l'événement, ou de la situation qui est en train de se vivre, vient ensuite celui que j'ai nommé « la rupture ». Quelque chose a changé, est hors du commun et oblige ainsi l'individu à modifier certains aspects de sa façon d'agir ou de l'interprétation de la situation qui se présente à lui. Et enfin, la troisième étape fait selon nous référence à la prise de conscience – pas forcément simultanée à l'évènement, mais qui peut se réaliser dans l'après coup – de ce qui s'est produit. Je propose à présent de visualiser le processus observé sous forme de schéma.

V – 1.1 Le schéma du processus d'une expérience faisant apprentissage :



La troisième phase, celle de la prise de conscience est très importante car elle favorise une mise en lien de l'expérience avec d'autres composantes de la vie de la personne, telles que les représentations de la situation qu'elle s'est construite, certaines expériences antérieures, des désirs, des craintes,…

La prise de conscience de ces modifications semble fondamentale pour que le sujet perçoive ce qu'il a appris de nouveau, cependant, elle peut parfois intervenir longtemps après que l'événement se soit passé et elle sera probablement partielle. En voulant poursuivre l'éclairage de la notion de prise de conscience entamée dans un chapitre précédent, je propose de suivre Lev Vygotski[115] (1997). Il précise que « les difficultés et les perturbations qui surgissent dans une activité se déroulant automatiquement amènent à une prise de conscience

330[115] Il emprunte d'abord à Edouard Claparède ce qu'il nomme « la loi de la prise de conscience ».

de cette activité » (1997, p 96). Quelques pages plus loin, Vygotski fait également référence à J. Piaget qui lui aussi s'appui sur E. Claparède pour ajouter que « cette prise de conscience suit l'action et n'apparaît que lorsque l'adaptation automatique se heurte à des difficultés » (1997, *op.cit.* p. 124). Selon les propres mots de J. Piaget, « c'est le besoin qui crée la conscience » (1997, *op.cit.* p. 124). Le fait d'avoir conscience des difficultés rencontrées dans une situation et de percevoir les adaptations qu'elle a nécessité pour être surmontée, ne semble ni nécessaire, ni suffisante pour que le sujet traduise spontanément ces adaptations sous la forme d'un apprentissage. En effet, les apprentissages réalisés hors des cadres formels du savoir représentés entre autre par l'école, ne sont pas toujours perçus comme tels par le sujet. Lorsqu'il m'arrive de questionner des adultes à propos des derniers apprentissages qu'ils ont réalisés au cours de leurs activités quotidiennes, je remarque qu'ils éprouvent régulièrement de réelles difficultés pour repérer ce qui aurait pu faire apprentissage. C'est alors, dans bien des cas, l'évocation d'une situation compliquée, qui a pu parfois nécessiter un temps d'arrêt de l'action et un changement d'attitude qui pourra finalement apparaître, petit à petit, encouragée par la conversation, sous la forme d'un apprentissage. Autrement dit, la perception par le sujet qu'il a effectivement appris quelque chose dans une situation donnée, a semble –t-il, plus de chance d'advenir si elle est accompagnée et orientée par des échanges avec un interlocuteur. Je pense que les représentations spontanément construites par les personnes à propos de l'apprentissage, n'intègrent pas de façon naturelle ce qui est appris dans le quotidien des situations de vie.

Néanmoins, certaines personnes, fortement imprégnées par les questions ayant trait à l'acquisition de connaissances et à l'apprentissage, aguerries de plus, aux pratiques d'autoréflexion à partir de leurs expériences, parviennent à entretenir une mise en lien régulière entre celles-ci. Christian Gérard (2006) fait partie de ces chanceux qui pratiquent, avec semble-t-il un certain succès, l'autoréflexivité. L'auteur d'*Une histoire de prise de conscience* décrit ainsi le processus de cristallisation, qu'il considère comme la seconde étape de ce qu'il nomme *la boucle « exploration/cristallisation »*. Cet enchaînement ordonné fait partie d'une démarche d'autoréflexion, dont l'objectif premier est d'accompagner une mise en lien entre les expériences afin de favoriser la mise à jour de la complexité de la vie. Le but est de mieux s'en saisir pour la prendre en compte, et en tout état de cause, pour ne pas la nier. Selon les propos de C. Gérard, *la cristallisation* « prise au sens d'une reliance, d'une mise en synergie, d'une agrégation en une forme, représente une action autoréfléchie de production de savoirs sur son singulier parcours : une prise de conscience » (2006, p. 122). L'auteur compare cette démarche à une écriture qui, exposée hors de soi et adressée à un autre, encourage une

distanciation qui favorise la réflexion. Il n'est cependant pas simple de se mettre ainsi en position de réflexivité et contrairement à C. Gérard, les stagiaires en formation DEFA que nous avons rencontré pour cette recherche ont pu, pour certains, accéder à une forme de distanciation grâce à la démarche de récits d'expériences proposée. L'auteur présente d'ailleurs cette mise à distance de soi, qu'il nomme *Modélisation conceptualisante,* comme la troisième phase d'un processus de modélisation de ses expériences. A cette étape, les expériences du parcours de vie sont oralisées en petits collectifs ou en plénière, selon ses termes.

Au cours de l'accompagnent proposé dans le cadre de cette recherche, les expériences présentées par les stagiaires comme supports d'apprentissages, révèlent, je l'ai précisé, des situations qui ont provoqué certaines modifications comportementales. Il me semble que celles-ci pourraient être rapprochées de la notion d' « apprentissage authentique » présentée par C. Rogers. La définition de l'apprentissage authentique tel que le propose l'auteur dans un de ses ouvrages majeurs ayant pour titre français *Le développement de la personne,* décrit « un apprentissage qui provoque un changement dans la conduite de l'individu, dans la série des actions qu'il choisit pour le futur, dans ses attitudes et dans sa personnalité, par une connaissance pénétrante ne se limitant pas à une simple accumulation de savoirs mais qui s'infiltre dans chaque part de son existence » (1998, *op.cit.*, p189). Il m'est en effet apparu que ces expériences font partie de ce que les stagiaires en formation ont exprimé, à travers leurs récits, d'un processus, toujours en cours, de construction de soi. Ni ce processus, ni l'acte de le raconter n'étant d'ailleurs, du moins je le perçois ainsi, réellement conscientisé par le sujet, c'est au cours de mon travail d'analyse, que je vois apparaître ce cheminement vers soi. Il est à noter que C. Rogers présente l'apprentissage authentique dans une relation thérapeutique, tout en conseillant aux éducateurs (je reprends ses propres termes) de s'inspirer de ces pratiques thérapeutiques en pédagogie. Néanmoins, j'ai la volonté de penser que le « liage de résonnance », expression reprise par J.P Kaufman à F. Varela (2004), favorisé par la thérapie, peut également être proposé dans d'autres contextes et en particulier au cours d'un accompagnement à la réflexivité, dans le cadre d'un enseignement initial ou d'une formation continue.

Parvenue à cette étape de notre travail, nous sommes en mesure de mieux définir ce que nous nommons le rapport à l'apprentissage.

V– 1.2 Pour qualifier le rapport à l'apprentissage

Tout d'abord, je relève qu'un rapport à l'apprentissage est plus proche d'un rapport à la vie et au monde, que d'un rapport aux savoirs ou aux connaissances formalisés. Le rapport au monde se manifestant, je l'ai explicité plus avant, dans les interactions entre le sujet et les objets, avec les autres, les milieux dans lesquels il vit, dans un rapport à soi, au réel des situations, au temps, etc. Les savoirs formels apparaissent ici en tant qu'éléments contenus dans nos univers. Tous les éléments étant eux-mêmes en relation les uns avec les autres et constituants ce que nous avons nommé l'univers de vie, ou le milieu de vie du sujet. Cet univers paraît très personnel et donc éminemment individuel, mais il est également remarquablement imprégné des univers de l'autre, à travers le social, la culture, la géographie des espaces, etc.…

En avançant plus encore dans notre réflexion nous voyons également que le rapport à l'apprentissage se compose plus précisément du rapport à soi, dans ses interactions avec le rapport au monde. Cet ensemble de relations ne se situe – il pas entre le maintien de son identité et l'ouverture au monde, entre l'intériorité et l'extériorité ? Plus précisément, je pense que le rapport à l'apprentissage a à voir avec le rapport que le sujet entretient avec les tensions existentielles et la manière toute à fait personnelle avec laquelle il parvient, ou non, à les prendre en compte. En effet, dans le chapitre 4, j'ai fait état de plusieurs mouvements dialogiques repérés dans les récits. J'ai ainsi relevé par exemple la maîtrise et la non-maîtrise d'une situation, le soi et le non-soi, le détachement et l'attachement à autrui, l'autonomie et la contrainte, etc. Il apparaît que ce sont ces mouvements, et les situations « empêchées » qu'ils imposent, ou du moins les freins qu'ils placent sur les chemins de la vie, que le sujet ancre dans sa mémoire. Nous pouvons supposer que les situations génératrices de tensions sont mémorisées et accessibles au sujet, car elles l'ont contraint à modifier son comportement et ainsi à évoluer. Ce sont ces modifications comportementales qui d'ailleurs paraissent favoriser le rappel mnésique de la situation qui les a provoquées, plus que l'inverse. Cependant, il semble qu'une des conditions essentielles pour qu'une situation soit perçue par le sujet, simultanément ou dans une temporalité plus lointaine, comme ayant favorisé un apprentissage soit sa capacité à s'ouvrir à la situation. En effet, pour percevoir les modifications exigées dans une conjoncture donnée, il est impératif d'être présent à celle-ci et suffisamment ouvert pour percevoir ce qui s'y déroule, mais il paraît également indispensable d'être suffisamment à l'écoute de soi, de ses émotions et de ses sentiments pour percevoir ce que la situation exige de soi en termes d'adaptation. Ne pouvons-nous là, nous rapprocher de la notion d'aire intermédiaire chère à Winnicott. Dans le cadre qui est le nôtre, nous comprenons cette aire

comme un entre deux entre le monde et soi. Cet entre deux représentant à la fois une présence à soi et à ce qui est extérieur à soi.

V- 1.3 Une mise en lien des concepts de jeu et d'aire intermédiaire avec celui d'apprentissage.

Au travers de ce que les personnes qui ont participées à ce travail de recherche expriment, ne pouvons-nous considérer qu'elles parlent essentiellement de ce que D.W. Winnicott nomme l'expérience culturelle ? Cette remarque me conduit à formuler une autre question, à savoir, les apprentissages non formels, effectués dans le courant de la vie, peuvent-ils être observés comme des expériences culturelles ? Sachant que le psychanalyste précise que la notion d'expérience culturelle qu'il met en mouvement dans ses recherches est bien focalisée sur la notion d'expérience. Il considère par ailleurs la culture comme un héritage, « Quelque chose qui est le lot commun de l'humanité auquel des individus et des groupes peuvent contribuer et d'où chacun pourra tirer quelque choses si nous avons un lieu où mettre ce que nous trouvons » (1975, *op. cit.,* p.137) ; encore faut-il être en capacité de se l'approprier ajouterions-nous.

Nous l'avons déjà évoqué plus avant dans le chapitre théorique, pour Nicole Mosconi, il existe un lien très fort entre la relation d'objet et le rapport au savoir, puisque le premier conditionnerait en quelque sorte le second. En prenant comme support le texte *Relation d'objet et rapport au savoir,* au cours duquel l'auteure développe son point de vue à ce sujet, nous remarquons que la relation d'objet est présentée comme « le mode de relation du sujet avec autrui, en tant que ce mode est marqué par les mouvements pulsionnels, par la structure de la personnalité, par la vie fantasmatique et par les mécanismes de défense qui lui sont liés » (1996, *op.cit.*, p 75). L'objet qui constitue le but de la pulsion n'étant pas immuable, mais plutôt interchangeable, le savoir peut devenir un objet pouvant potentiellement satisfaire le sujet. Nous rencontrons ainsi le processus de sublimation au cours duquel le sujet déplace une pulsion initialement dirigée vers l'objet primaire en direction d'un autre objet valorisé par la culture, nous pouvons en guise d'exemples citer l'art, ou encore la science. N. Mosconi rejoint alors les théories de D.W. Winnicott et introduit le concept d'objet transitionnel comme support au savoir, en s'appuyant sur la thèse de Winnicott selon laquelle il existe une

continuité entre le jeu de l'enfant et l'expérience culturelle. Le jeu étant d'ailleurs considéré par Winnicott comme une expérience culturelle.

En ayant la volonté de prolonger notre réflexion dans ce sens, pouvons-nous aussi convenir d'une proximité entre la notion de jeu telle qu'elle est proposée par Winnicott, au sens de play et non de games et celle d'apprentissage que nous avons retenue dans le cadre de cette thèse ?

Dans l'ouvrage intitulé Jeu et réalité, Winnicott parle de l'activité de jeu, comme d'une préoccupation qui marque chez le bébé « un état proche du retrait » (1971 – 1975, *op.cit.,* p.72). Cet état est qualifié par l'auteur de concentration lorsqu'il se rapporte aux enfants plus grands, ainsi qu'aux adultes. Comme pour le jeu, la situation d'apprentissage nécessite de la part de l'individu une attention certaine, que nous pouvons semble t-il, qualifier de concentration. Si « l'enfant qui joue habite une aire qu'il ne quitte qu'avec difficulté[116] .», le sujet en situation d'apprendre se place lui aussi nous semble-t-il, dans un espace particulier, propre à cette situation et dans lequel il fait l'expérience de la manipulation d'« objets » souvent nouveaux pour lui, ou du moins nouveaux dans les usages qui peuvent lui en être proposés. Nous pouvons admettre cependant qu'une situation d'apprentissage, parce qu'elle n'apporte pas toujours entière satisfaction (en cas d'échec par exemple), engage le sujet à quitter « son aire » plus aisément que dans le jeu. En effet, le rapprochement que nous tentons d'effectuer entre le jeu et l'apprentissage ne peut se réaliser facilement lorsqu'on tient compte du fait que pour Winnicott, « le jeu est essentiellement satisfaisant, ce qui se vérifie même s'il conduit à un degré élevé d'angoisse[117] .» Pouvons-nous en dire autant en ce qui concerne l'apprentissage ? Il nous arrive et c'est heureux, de vivre des apprentissages réussis. Ceux-ci nous procurent alors divers sentiments menant du plaisir, à la fierté, en passant par une confiance accrue en soi, due, par exemple, à une reconnaissance de nos capacités par notre entourage (familial, professionnel, dans le cadre de la formation, amical etc.). Cependant, il n'est pas exact de dire que de chaque apprentissage, nous puissions en retirer un bien-être. Si tel était le cas, les pédagogues aussi investis soient-ils, ne seraient pas confrontés à des enfants qui appréhendent les apprentissages scolaires par exemple. Observés sous l'angle du contentement, jeu et apprentissage ne semblent plus si proches. Cependant, d'autres points paraissent pouvoir être mis en correspondance.

Ainsi, d'après les observations réalisées par Winnicott, l'aire intermédiaire dans laquelle on joue, se situe à la lisière du monde extérieur et du monde intérieur de l'individu. « Dans cette aire, l'enfant rassemble des objets ou des phénomènes appartenant à la réalité

336[116] (1971 -1975, *op.cit.,* p.73).
337[117] (1971 -1975, *op.cit.,* p.74).

extérieure et les utilise en les mettant au service de ce qu'il a pu prélever de la réalité interne ou personnelle[118] .» En situation d'apprentissage, le sujet enfant ou adulte, ne se retrouve t-il pas également en situation de devoir mettre en lien des éléments rencontrés dans une réalité extérieure, avec d'autres éléments appartenant à sa réalité interne ?

Nous savons qu'en situation d'apprentissage, nous n'évoluons pas sur un terrain vague, vide de toute élaboration préalable. En effet, nous apprenons à partir de ce que déjà, nous connaissons. De plus, apprendre consiste à mettre en relation des représentations personnelles avec des faits réels. Cependant, apprendre, c'est aussi lutter contre nos idées premières. Apprendre consisterait donc à déconstruire ce que l'on sait déjà, afin de reconstruire de nouvelles connaissances. Ainsi, comme nous le dit Gaston Bachelard dans *La formation de l'esprit scientifique*, « on connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites[119] .» Cependant, pour Giordan et Vecchi, cités par E. Bourgeois et J. Nizet, dans *Apprentissage et formation des adultes*, il s'agit moins de détruire les connaissances antérieures que « d'ébranler l'édifice des savoirs familiers tout en s'appuyant sur eux[120] .» Cela consiste à apprendre non seulement contre les représentations, mais aussi en prenant appui sur celles-ci. Les auteurs qui se situent comme Jacques Mezirow, dans une perspective constructiviste, se rapprochent donc des conceptions Piagétiennes et considèrent le processus d'apprentissage comme un processus d'assimilation et d'accommodation. « Le sujet a besoin de pouvoir ajuster régulièrement ses structures de connaissances pour faire face aux situations nouvelles qu'il rencontre[121].» C'est à cette condition que selon cette perspective, il parvient à survivre dans un monde continuellement changeant.

Que le processus d'apprentissage se réalise à partir de l'utilisation d'éléments internes et externes au sujet ne fait cependant aucun doute. Pouvons-nous alors parler, à l'instar de l'aire de jeu, d'une aire potentielle d'apprentissage qui se situerait également à l'orée, à la fois, de la réalité intérieure composée aussi des représentations et des connaissances internes du sujet, et du monde réel auquel il est confronté ? Pour Winnicott, c'est dans cette aire qu'il nomme aussi parfois « aire intermédiaire d'expérience[122].», que nous expérimentons la vie. Dans les expériences d'apprentissage que m'ont transmis les stagiaires en formation professionnelle, ne me font-ils pas précisément part de leurs expérimentations de la vie ? Selon l'auteur « l'acceptation de la réalité est une tâche sans fin et nul être humain ne parvient à se libérer de la tension suscitée par la mise en relation de la réalité du dedans et la réalité du

[118] (1971 – 1975, *op.cit.,* p.73).
[119] (1938 – 2004, p.15).
[120] (1997 – 1999, p.30).
[121] (1997 – 1999, p.34).
[122] (1971 – 1975, *op.cit.,* p.9).

dehors[123].» Cependant, Winnicott considère que cette tension peut être amoindrie lorsque existe pour l'individu, une aire intermédiaire qui ne peut être contestée comme ce peut être le cas, entre autres exemples de la religion, de l'art, mais aussi du travail scientifique et créatif. Le psychanalyste précise que l'aire intermédiaire est en continuité, chez l'adulte, avec l'aire de jeu chez le petit. Si « l'aire du jeu (…) s'étend jusqu'à la vie créatrice et à toute la vie culturelle de l'homme[124] .», cette question se pose alors, l'apprentissage peut-il être retenu comme une partie de la vie créatrice et culturelle de l'homme ?

Je suis tentée de répondre par l'affirmative à cette question. En effet, de mon point de vue, l'acte d'apprentissage, permet d'entrer en relation avec des éléments d'un patrimoine culturel, nous l'avons dit, en perpétuel renouvellement. L'activité d'apprentissage consiste aussi à manipuler les éléments de la culture dans laquelle nous évoluons, dans le but de se les approprier à des fins d'utilisations futures. En effet, face au manque de ressources cognitives ressenti dans certaines situations, le sujet se voit contraint de réorganiser ses connaissances, ou d'en apprendre de nouvelles, s'il veut répondre à la situation non encore connue qui se présente à lui. Ce temps de réorganisation, de manipulation et d'appropriation d'éléments extérieurs à soi, me paraît ainsi très proche de aire l'intermédiaire d'expérience décrite par Winnicott, y compris par les capacités créatrices qu'elle exige. Cependant, chacun parvient à entrer ou pas dans cet espace et c'est justement, me semble-t-il cette capacité à être à la fois présent à la situation et présent aux effets que la situation produit en soi qui peut contribuer à favoriser l'entrée du sujet dans cette aire d'expérience et de créativité. Mais nous ne devons pas oublier, comme le précise D.W. Winnicott à de multiples reprises et dans plusieurs de ses articles traitant de ce sujet, que c'est grâce à la confiance qu'il ressent, tant dans son environnement, que dans la relation à sa mère, qu'un enfant s'autorise à jouer créativement dans l'espace potentiel d'expérience.

Il nous apparaît alors, que, pour l'adulte, la question de la confiance puisse être également une question fondamentale, si nous voulons favoriser les capacités d'ouverture à l'apprentissage à travers les expériences de la vie quotidienne.

V - 1.3.1 Proposition d'une schématisation de l'apprentissage dans l'aire intermédiaire d'expérience

345[123] (1971 – 1975, *op.cit.,* p.24).
346[124] (1971 – 1975, *op.cit.,* p.142).

Il n'est jamais aisé de matérialiser des interactions, néanmoins je souhaite, par le schéma ci-dessous, monter les relations entre le sujet et les éléments de son milieu et ce, dans le but de matérialiser une expérience qui fait apprentissage. Exercice délicat j'en conviens puisqu'il y a nécessité de symboliser des mouvements psychiques, habituellement invisibles.

A travers ce schéma ma volonté est de présenter comment l'aire intermédiaire d'expériences d'apprentissage se révèle un trait d'union entre le soi et une situation qui se présente au soi, dans un environnement ou milieu de vie composé d'éléments variés qui eux également interagissent entre eux. L'aire intermédiaire d'expériences d'apprentissage est un espace toujours à reconstruire, même si le sujet peut, au fil d'une pratique attentive et répétée, développer des dispositions facilitant la posture psychique d'aire intermédiaire. L'espace intermédiaire d'expérience est toujours à recréer car les situations qui se présentent à la personne ne sont jamais identiques et de ce fait elles ne produisent pas les mêmes effets sur celle-ci. De même, le sujet, n'est pas, lui non plus, figé dans sa vie et ses dispositions psychiques sont elles aussi évolutives. Voyons maintenant cette schématisation.

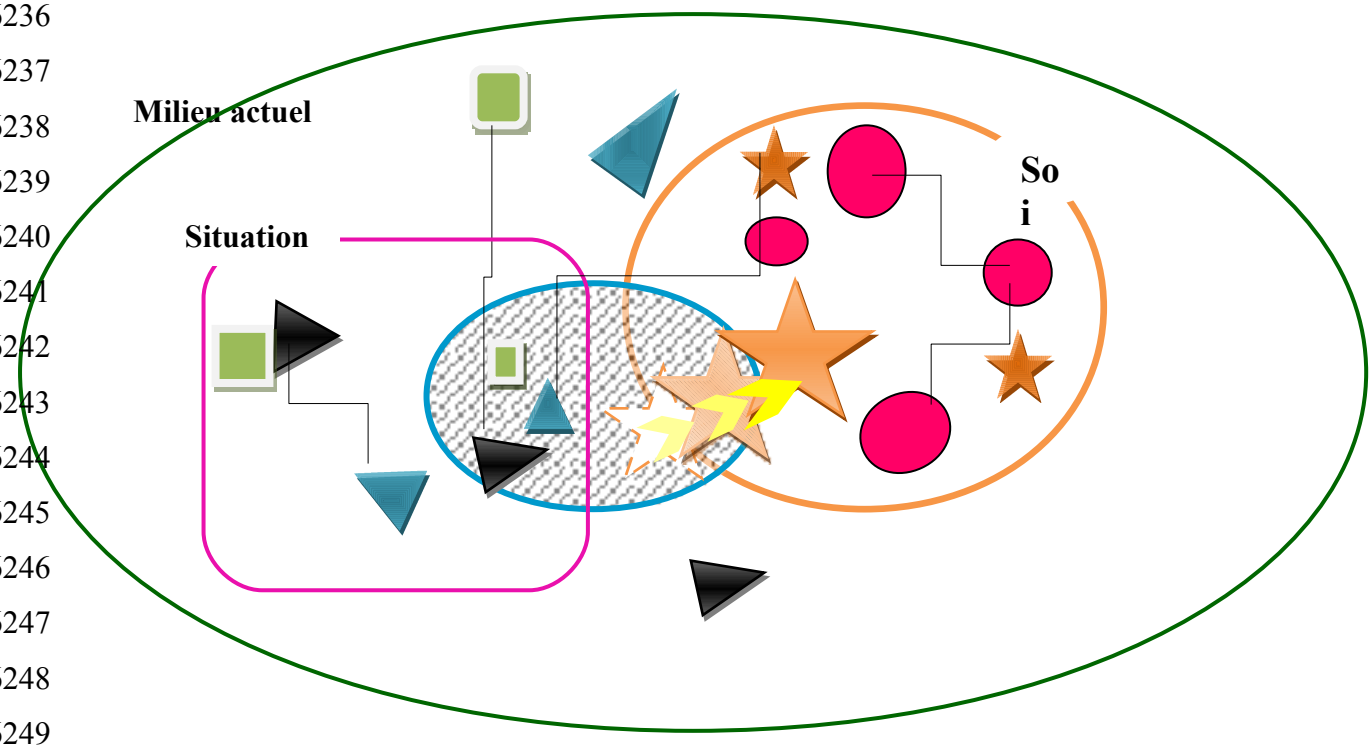


Schéma N° 4 : L'apprentissage dans l'aire intermédiaire d'expérience

Milieu dans lequel se déroule l'expérience

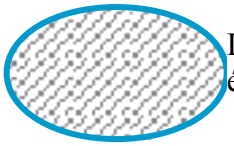
Les traces d'expériences incorporées par le sujet



Réel, situation qui se présente sur le moment



Soi



L'Aire intermédiaire d'apprentissage dans laquelle le sujet s'expérimente en étant attentif à ce que la situation provoque en lui



Les choses



L'autre : modèle, référence



L'autre : appui pour se positionner contre, s'opposer, se distinguer



Matérialisation d'interactions entre les éléments



Matérialisation des interactions entre le sujet et les éléments du milieu



Matérialisation de l'Expérience en cours de symbolisation



Traces d'expériences symbolisées, présentes dans la mémoire du sujet

Je propose à présent que nous observions plus précisément les dispositions qui facilitent l'entrée du sujet dans cette aire intermédiaire d'expérience.

V – 1.4 Le rapport à l'apprentissage comme capacité à s'ouvrir au monde

Vivre ne signifie aucunement que nous ayons l'obligation d'avoir pleinement à la conscience toutes les situations qui se présentent quotidiennement à nous, et c'est heureux car cela nous permet ainsi de nous relâcher et de nous appuyer sur des routines acquises au fil du temps et qui nous facilitent la vie. Ceux qui conduisent une voiture non automatique depuis plusieurs années, ne passent plus leur temps à observer le compte tours du véhicule pour savoir quand ils doivent changer de rapport de vitesse. Ils le font par exemple à l'oreille, en écoutant distraitement le son du moteur et ils ne perçoivent même plus qu'ils font ces gestes

devenus si routiniers, qu'ils disparaissent de la conscience immédiate. Néanmoins, ces conducteurs ne sont plus dans une posture d'apprentissage et si d'aventure, il leur était demandé de modifier leur manière de conduire, dans le cas de la pratique de l'éco-conduite par exemple, il leur faudrait se rendre plus attentif et s'ouvrir à la situation, pour espérer modifier leur comportement acquis, ce qui nécessiterait une concentration importante et un changement d'attitudes pour percevoir les effets de leurs gestes.

V - 1.4.1 - S'ouvrir à l'instant

« Le temps limité à l'instant nous isole non seulement des autres mais de nous-mêmes, puisqu'il rompt avec notre passé le plus cher » (1992, *op. cit.*, p. 13) déclare Gaston Bachelard dans *l'intuition de l'instant.* Ainsi, être pleinement présent à la situation, nécessiterait-il de se déconnecter de soi et des autres l'espace d'un moment afin de percevoir ce qui se déroule en cet instant ? N'est ce pas cette césure qui peut inquiéter et, paradoxalement freiner la capacité à être à l'écoute de ce qui se passe sur le moment? Comme le précise le philosophe, « le temps se présente comme l'instant solitaire, comme la conscience d'une solitude » (1992, *op. cit.*, p. 413). Pouvons-nous considérer que cette solitude ressentie puisse être source d'incertitudes suffisamment angoissantes pour être évitées? Dans *La formation expérientielle des adultes,* ouvrage coordonné par Bernard Courtois et Gaston Pineau (1991), ce dernier considère que les temps de solitude amène le sujet à se dédoubler en objet. « Des parties de lui-même se détachent et lui apparaissent. Souvent les parties les plus lourdes, les plus chargées. Que ce soit des souvenirs non digérés du passé, des projections inquiètes du futur ou des fragments préoccupants d'existence présente » (1991, p. 31). Se pourrait-il que ce soit le caractère potentiellement dramatique de l'instant qui nous empêche d'être, minute après minute, attentif à ce qui s'y déroule ? G. Bachelard semble savoir cela et nous rassure quelque peu en ajoutant que « si notre cœur était assez large pour aimer la vie dans son détail, nous verrions que tous les instants sont à la fois des donateurs et des spoliateurs et qu'une nouveauté jeune ou tragique, toujours soudaine, ne cesse d'illustrer la discontinuité essentielle du temps » (1992, *op. cit.*, p. 15). Nous ne nous leurrons pas sur nos capacité psychiques, celles-ci ne nous permettent pas d'être attentif à chaque moment de notre existence.

V - 1.4.2 – Accueillir le nouveau de la situation

Néanmoins, pour qu'une situation nourrisse de l'apprentissage, il convient de se laisser interpeller par elle et par l'éprouvé qu'elle provoque en soi. Il s'agit par exemple de Léa qui

déclare se sentir « *fière* »[125] de fait de parvenir à lire. L'individu s'expérimente en entrant en contact avec des parties de lui-même précise G. Pineau (1991). Il convient de percevoir et d'accueillir le nouveau qui s'y présente. Cependant, nouvelle pierre d'achoppement, comme le pense G. Bachelard, « si l'élément nouveau nous est trop étranger, la fusion de l'ancien avec le nouveau ne se fait pas » (1992, *op. cit.*, p 81). Pour être en capacité d'accepter la nouveauté, il semble qu'il faille que celle-ci ne soit néanmoins pas trop éloignée de ce que le sujet connaît déjà, donc pas trop nouvelle pour ne pas rester étrangère. Vygotski l'a exprimé d'une autre manière dans sa conception de la zone de Proximale de Développement[126] qui permet à un apprenant de résoudre des problèmes qu'il ne sait pas faire seul, avec l'aide d'un autre plus expert que lui, à condition que le problème posé ne soit pas trop éloigné néanmoins des capacités du sujet. Selon G. Pineau, le sujet pourra s'expérimenter à la condition d'accepter « cette situation auto-référentielle et de la ré-fléchir » (1991, *op.cit.,* p. 31). Cette faculté à s'expérimenter correspond selon G. Pineau « au début du régime d'autoformation » (1991, *op.cit.,* p. 31). La réception d'un évènement nécessite également de ne pas chercher à le comprendre à partir de représentations déjà construites et trop habituelles. S'ouvrir à une situation nouvelle, signifie aussi accepter de modifier ses schèmes de pensée. Hélène en parle dans son récit lorsqu'elle explique qu'elle cherche plutôt à développer l'aspect positif d'un acte, même si celui-ci apparaît eu premier moment comme négatif. Elle dit ainsi parvenir à en retirer un enseignement[127]. Nicole Roelens est psychologue du travail à l'Association pour la Formation Professionnelle des Adultes[128]. Elle s'intéresse tout particulièrement au processus de formation des personnes à travers leurs expériences. Elle explique dans une contribution à l'ouvrage coordonné par Gaston Pineau et Bernadette Courtois (1991), en quoi l'illusion de connaître peut empêcher l'expérience d'être formative. Celle-ci, comme molle ou transparente reste inconsistante pour le sujet et glisse alors le long du fil du temps, sans laisser de trace apparente. En ayant la volonté de s'ouvrir à l'expérience, nous pouvons suivre l'invitation de N. Roelens et accepter de nous confronter à ce qu'elle nomme « l'opacité du vécu que nous ignorons habituellement » (1991, *op.cit.*, p.223), tant nous avons parfois la conviction de savoir. Peut-être avons-nous affaire à une forme de rationalisation, qui, lorsqu'elle est pleinement à l'œuvre, peut nous éviter d'être confronté avec du nouveau, de l'inconnu, donc du potentiellement déstabilisant.

V - 1.4.3 Un espace de rencontre entre soi et l'expérience

[125] cf. Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage de Léa en annexe.
[126] ZPD.
[127] Tapuscrit du récit écrit d'Hélène en annexe.
[128] AFPA.

Il est intéressant de relever que N. Roelens, tout comme d'ailleurs G. pineau, aborde l'ouverture à l'expérience à travers la notion d'aire intermédiaire. Nous la rejoignons lorsqu'elle affirme que « lorsqu'il y a expérience, il n'y a pas d'un coté un sujet clos et d'autre part une matière première séparée de lui sur laquelle il opérerait une transformation à l'extérieur » (1991, *op.cit.*, p.223). En effet, il y a bien un espace entre le sujet et l'objet, un lieu de rencontre entre l'intérieur et l'extérieur où se tissent des liens. L'auteure précise que « l'objet et le sujet se rencontrent dans un espace que D.W.Winnicot appelle intermédiaire et l'observation montre combien l'expérience devient constitutive de l'être même du sujet » (1991, *op.cit.*, p.223). Il n'existe donc pas, selon N. Roelens, d'expérience brute, et de fait sans un sujet qui la vit et la perçoit. En effet, en revenant un instant, sur un évènement comme celui des attentats du 11 septembre 2001 aux Etats Unis qui a beaucoup marqué les esprits, et surtout, d'ailleurs, ceux qui au delà des malheureuses personnes qui l'ont vécu, possédaient une télévision ou une connexion internet pour visualiser les images filmées de ces moments d'une grande atrocité. Cependant, lorsqu'il m'arrive aujourd'hui de questionner ce dont précisément les personnes se souviennent de ce qu'elles ont vu ou perçu, chacune est en capacité de dire ce qui a fait évènement pour elle, je remarque alors que cela n'est pas uniquement lié aux attentats. Une mise en relation avec la vie personnelle vient assez rapidement, si ce n'est pas immédiatement se superposer à l'évènement proprement dit. Untel se souvient de ce qu'il était en train de faire au moment où il a appris l'information, un autre se trouvait dans tel lieu et il semble que ce soit la mise en relation de deux situations éloignées l'une de l'autre, décalées en quelque sorte, qui a fait événement pour chacun des sujets. Ce qui nous invite effectivement à penser la notion d'évènement comme une construction intime, même si celui-ci est partagé par des millions d'autres personnes. Ce que vit l'autre nous touche et nous établissons alors des liens avec nos propres vécus. Cette intimité soudaine avec l'autre dont nous pensons alors comprendre et ressentir les émotions et les sentiments, rend sa « présence très proche et imbriquée » (1991, *op.cit.,* p.34). C'est, selon G. Pineau, l'expérience de la rencontre avec l'autre « où chacun a l'impression de se perdre et de se retrouver en trouvant l'autre, [qui] ouvre un monde in-fini d'expériences, intermédiaire entre celui de la solitude et celui des autres, des autres organisés de la société » (1991, *op. cit.,* p. 35). L'intimité offre donc la possibilité au sujet de faire l'expérience de l'altérité à travers la rencontre et l'ouverture à la fois à soi et à l'autre qu'elle apporte.

La construction expérientielle qui s'élabore dans l'espace intermédiaire, engendre des modifications chez le sujet et c'est en ayant la volonté de nommer ces transformations que N. Roelens utilise le terme, néanmoins jugé insatisfaisant par elle, de métabolisme. Terme qui me paraît cependant approprié pour tenter de qualifier l'alliage nouveau créé, où en cours de création, par le sujet à partir de l'expérience qu'il vient de vivre.

Gaston Pineau, dans le même ouvrage, aborde également la notion d'aire intermédiaire dans un article intitulé *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation* (1991, *op.cit.*, p.29), pourtant, à la différence de l'approche proposée par Nicole Roelens, qui se trouve être plus en proximité avec la mienne, l'aire intermédiaire qu'évoque G. pineau constitue plutôt une interface filtrante et constante entre le sujet et le monde dans lequel il évolue. Ce filtre est présenté par l'auteur comme « une zone tampon intermédiaire invisible, faite des rapports habituels que l'organisme entretient avec ce qui l'entoure » (1991, *op.cit.*, p.29). Le terme de tampon met bien l'accent, sur quelque chose qui absorbe les chocs pour les dissoudre et les atténuer ; ce qui empêcherait, plutôt qu'encouragerait l'ouverture à l'environnement et aux expériences. Afin de bien marquer son propos, G. Pineau précise d'ailleurs que « cette zone tampon fait que souvent rien n'arrive » (1991, *op.cit.*, p. 29). Plus que le vocable « rien n'arrive », nous pourrions peut-être dire, que la personne ne se laisse pas interpellée par la situation qu'elle appréhende alors, surtout à travers le prisme des habitudes. Nous voyons donc plus précisément les éléments de différence entre les conceptions des deux auteurs. L'espace intermédiaire pensé par N. Roelens, est un lieu de construction, alors que le concept d'aire élaboré par G. pineau représente plutôt un barrage à l'élaboration nouvelle.

La question qui maintenant se pose à moi, concerne la spontanéité de la capacité à s'ouvrir au monde, tout en étant attentif à ce que provoque en soi cette ouverture. Autrement dit, cette première étape qui consiste à accueillir l'expérience peut-elle se réaliser d'une manière naturelle, et aller de soi ?

Nous l'avons vu, apprendre de l'expérience nécessite de se laisser interpeller par ce qui est en train de se produire dans le cours de la situation. Pour cela, il est indispensable que le sujet parvienne à lâcher une parties des représentations qu'il a élaboré et forgé au fil des années, pour accepter de faire de la place aux nouvelles constructions mentales qui pourraient émerger puis s'élaborer. Je nomme ce phénomène d'ouverture, la capacité, pour la personne, à se recevoir telle qu'elle s'apparaît dans l'interaction avec le monde. Cette capacité se présentant à nous tel un support d'évolution possible, grâce aux interactions avec la vie.

Nous savons cependant que ce processus d'ouverture au présent et d'acceptation de soi en situation, qui sollicite aussi une forme de créativité chez le sujet, n'est ni constant, ni facilement, ni spontanément actionnable.

D. W. Winnicott précise bien que l'existence d'un lieu potentiel d'expérience est dépendant « des expériences de la vie, non de tendances héritées » (1975, *op.cit.,* p150). Ce qui de plus, nous conduit à confirmer, s'il eu encore été nécessaire, que cet espace potentiel d'apprentissage est différent pour chacun d'entre nous. Winnicott va d'ailleurs assez loin dans les précisions qu'il donne sur les inégalités que vivent les sujets en lien avec l'espace potentiel. En effet, il déclare que « si la chance n'est pas donnée au bébé d'utiliser une aire potentielle pour avoir une expérience de jeu ou une expérience culturelle, il s'ensuit alors qu'il n'y a pas de lien avec l'héritage culturel et qu'il n'y aura pas de contribution au lot culturel » sociétal (1975, *op.cit.,*p. 141). Cependant, nous pouvons peut-être atténuer les propos de l'auteur, car nous savons aussi que la capacité à entrer dans cette aire d'expérience peut se développer. Nous pouvons même la considérer comme une part importante du développement personnel d'un individu, puisque cette aire est aussi considérée par Winnicott comme contributrice de l'organisation du moi.

Comment alors, en tant qu'enseignants, conseillers, formateurs d'adultes en formation, pouvons-nous accompagner ce processus afin de permettre au sujet de se l'approprier et qu'il en développe la pratique ? Avant de proposer un processus d'accompagnement visant à démêler cette question, je propose de regrouper les résultats principaux des trois derniers chapitre, afin d'en montrer la complémentarité pour la compréhension du rapport à l'apprentissage chez l'adulte.

Chapitre 6 - Un processus d'accompagnement au récit d'expériences d'apprentissage : enjeux et limites

L'apprentissage est le processus par lequel
une expérience peut entrainer, chez le sujet qui la subit,
une modification durable de ses représentations,
de ces connaissances et/ou de ses comportements.
Si cet apprentissage fait problème,
c'est précisément parce qu'il ne suffit pas
qu'une expérience soit procurée à un sujet
pour que ce changement ait lieu.

Jacques Lautrey (1996)

Dans ce présent chapitre je retrace les principales avancées extraites des trois chapitres précédents qui constituent le cœur de l'analyse de ce travail de recherche. Je présente également un complément d'analyse provenant des approches d'accompagnement de Jacques Legroux, Pierre Vermersch et Florence Giust-Desprairies, complété par une tentative spécifique de mise en pratique d'une partie de ma proposition d'accompagnement d'adultes, à la mise en récit de leurs expériences d'apprentissage.

L'étude que j'ai menée dans ces trois chapitres d'analyse s'est initiée, je le rappelle, à partir de quatre hypothèses de recherche que je me permets de représenter plus bas.

La première hypothèse porte sur les capacités de chacun à revenir sur ses expériences d'apprentissage afin de percevoir comment, dans des situations formelles ou non formelles il a pu apprendre.

Pour étayer cette première hypothèse, j'ai montré au chapitre 3, une analyse des récits oralisés des adultes, effectuée à partir de mes notes, et complétée par les cinq récits rédigés qui m'ont été confié. Nous observons tout d'abord que les expériences d'apprentissage sont

présentées à travers 5 facettes déterminantes puisque nous les retrouvons dans plusieurs des récits. Ainsi, les expériences ayant soutenu un ou plusieurs apprentissages sont présentées soit : comme des épreuves de la vie - comme la mise en œuvre de stratégies - comme source de plaisirs - ou encore, comme un défi que les adultes se fixent afin de prouver à soi et aux autres leurs capacités - enfin, comme un moyen pour les personnes, d'exercer leurs capacités d'adaptation.

A la suite, je me suis attachée à considérer les mouvements dialogiques très présents dans les expériences d'apprentissage présentées. Ces mouvements dialogiques apparaissent essentiellement dans les rapports qu'entretiennent les sujets avec le milieu. Ainsi, à travers le rapport au temps s'exprime la possibilité ou l'impossibilité pour la personne, de conserver ou non la maîtrise des événements. Dans les relations à l'environnement de vie, celui-ci est tour à tour présenté par ces adultes, sous l'angle de la rupture, de la discontinuité lorsqu'il y a des changements de milieux subis, mais aussi comme un contenant, un espace sécurisant en quelque sorte, ou encore comme un support d'opposition à la famille, par exemple. A travers ce que je nomme le rapport au réel, nous comprenons mieux comment la mémoire est affectée par deux forces opposées qui l'imprègnent : la routine et la nouveauté. Dans les récits, ce sont essentiellement les expériences vécues dans une tonalité négative, aux moments où elles se déroulent, qui ont été mémorisées. Nous avons également analysé que pour le sujet, le fait de parvenir à surmonter l'évènement négatif, contribue à renforcer l'estime de soi. Cet aspect explique aussi pour partie, que certaines de ces expériences soient maintenues actives en mémoire, bien longtemps après qu'elles se soient déroulées.

Il nous a aussi été donné de voir, à travers les récits et les entretiens, des adultes qui présentent dans les expériences citées, certaines étapes importantes de leur construction identitaire, dans l'interaction entre le soi et l'autre, ou les autres, éléments de leur environnement. L'autre étant tantôt présenté comme un modèle ou une référence qu'il convient de suivre, mais l'autre, représentant aussi celui qui sert à se distinguer, à se situer en tant que sujet différent et autonome. Le soi est ainsi montré dans ses oscillations entre l'autonomie et à la dépendance à autrui, de même qu'au travers d'expériences présentées comme ayant permis de renforcer la confiance en soi, ou d'augmenter un sentiment de doute.

La seconde hypothèse est à relier au développement personnel de l'adulte. Elle porte sur une compréhension plus fine de soi et par voie de conséquence, sur un rapport à la vie plus fluide et moins fixé à des expériences passées qui seraient conservées en mémoire comme des expériences d'apprentissage douloureuses. Dans le but d'étayer cette hypothèse, au cours du

chapitre quatre, nous avons observé la construction du sujet à travers les interactions qu'il entretient avec les éléments qui composent son milieu de vie. Dans les expériences d'apprentissage oralisées, nous retenons l'historicité du sujet émergeant comme thème privilégié. Les étapes de personnalisation sont très présentes dans les récits, de même que dans les contenus des entretiens.

Les adultes parlent également de ce qu'ils ont retiré de la proposition qui leur a été faite de remettre en mémoire leurs expériences d'apprentissage. Ils disent combien cet exercice, nulle autre fois réalisé auparavant pour beaucoup d'entre eux, a conforté la prise de conscience de leur processus de développement en tant que sujets de leurs propres histoires. En effet, ce retour réflexif à propos des apprentissages passés leur a permis de mieux se connaître. Est exprimée aussi par certains, une confiance en eux accrue, à partir de cette expérience et ayant par la suite, soutenu le renforcement de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes. Cet exercice a également contribué à donner, ou à renforcer le sens de leurs parcours, et parfois, un nouveau sens est également apparu, dans l'éclairage différent avec lequel ils ont revisité certaines situations.

Une troisième et dernière hypothèse porte sur ce qui se dégage du travail réflexif et des pratiques d'un accompagnement structuré car la personne seule parvient difficilement à se mettre en posture de réflexivité vis-à-vis de ses expériences d'apprentissage, passées et même présentes. Cette capacité autoréflexive n'est pas naturelle. Les analyses présentées dans le chapitre cinq m'amènent à qualifier le rapport à l'apprentissage comme un rapport à la vie et au monde, qui se déroule dans le quotidien. Cependant, cela ne signifie pas pour autant que toutes les expériences quotidiennes se transforment en apprentissages. Les situations événementielles, au sens inattendu du terme, sont supports à apprentissages lorsqu'elles contribuent à modifier les patterns des personnes et que celles-ci parviennent à en prendre conscience. Les savoirs appris relèvent surtout de savoirs non formalisés. Les quelques savoirs formels qui apparaissent sont des éléments du milieu, au même titre que les autres éléments qui le composent. Leurs présences dans les récits relèvent de l'anecdotique. Ce constat ayant constitué pour moi, une première découverte, puisque je pensais qu'en abordant les expériences d'apprentissages, ceux effectués dans les cadres formels d'enseignement seraient bien plus présents.

A cette étape, se posent à nous la question des conditions qui favorisent l'apprentissage par expérience. Car en effet, nous savons que toute expérience ne conduit pas à apprendre. Ceci nous amène à nous appuyer sur le concept d'espace intermédiaire développé par D. W.

Winnicott, pour tenter de comprendre comment un adulte peut s'ouvrir à l'apprentissage, tout en étant attentif à se qui se passe en lui, d'un point de vue émotionnel, en acte. Mais nous avons vu aussi, que l'ouverture simultanée à soi et à l'expérience peut également être différée et se réaliser dans l'après coup d'une situation. C'est alors une nouvelle expérience d'apprentissage qui découle d'une première expérience qui se présente à la personne.

Pour terminer, dans ce chapitre, je décris les composantes nécessaires pour que se développe une proposition méthodologique d'accompagnement pour adultes en formation, à la mise en récit de leurs expériences d'apprentissage.

La première partie considère d'une façon générale la question des possibilités et des freins à l'ouverture vers l'aire intermédiaire d'apprentissage. La deuxième partie passe en revue quelques tentatives spécifiques effectuées dans cette direction par trois chercheurs ci-plus haut mentionnés, complété par ma propre tentative.

Les sections suivantes examinent un certains nombre de moyens par lesquels le formateur, l'accompagnateur, ou l'enseignant, quelle que soit la dénomination attribuée, pourrait aider au maintien de cette direction et à l'amélioration de la réflexivité de l'adulte dans l'aire d'apprentissage.

Entamons donc à présent la première partie de ce chapitre par une représentation schématisée de la dynamique d'apprentissage.

VI – 1 Schéma d'un rapport dynamique à l'apprentissage par un sujet en situation

En ayant l'objectif d'exposer ces constats de manière aussi claire que possible, je propose de symboliser le rapport à l'apprentissage sous la forme d'un schéma incluant les multiples composantes que je viens de retracer ci-dessus.

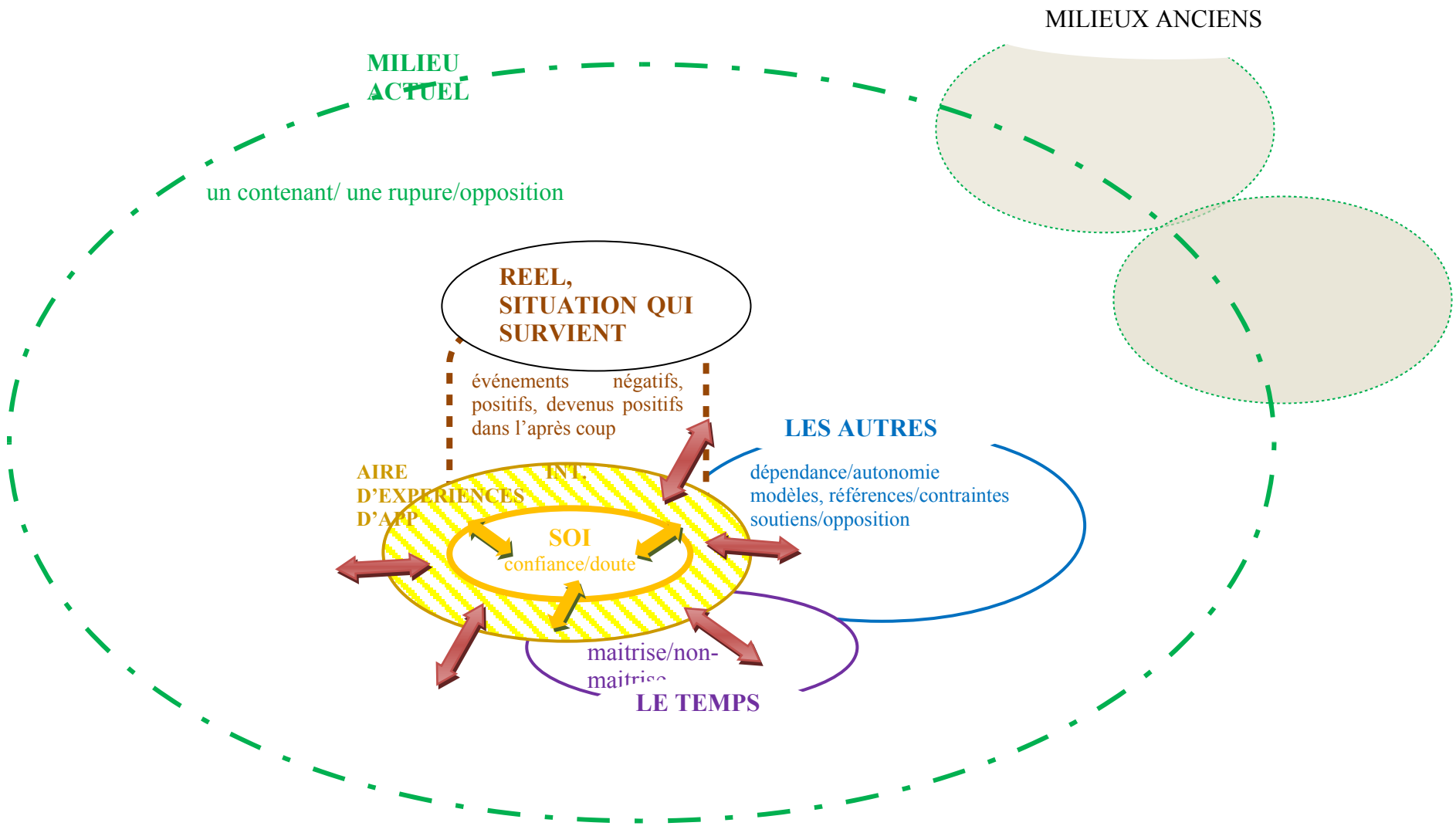


Schéma N°5 : Le rapport dynamique à l'apprentissage par un sujet en situation

Légende :

Les TITRES et commentaires : les rapports repérés et les mouvements dialogiques qui s'y rapportent.

 Interactions du sujet avec les éléments extérieurs dans l'aire intermédiaire d'expériences d'apprentissage, en situation.

 Processus d'attention du sujet aux émotions ressenties dans le déroulement de la situation

Cette modélisation vise à éclairer la complexité du rapport à l'expérience d'apprentissage en train de se vivre, par un sujet en situation. Nous pouvons remarquer qu'au-delà de la situation ou de l'évènement qui survient dans le quotidien de la vie, le sujet est aussi, simultanément en relation avec les affects présents ; ceux-ci étant eux-mêmes teintés d'émotions et de sentiments passés, mais peut-être toujours influents, sans pour autant que le sujet en soit pleinement conscient. Dans le réel de la situation, il y rencontre l'autre, parfois les autres, eux aussi réactivant possiblement chez lui des émotions et ou des sentiments plus ou moins positifs. De même, cette situation se déroule dans un milieu qui n'est pas isolé d'un environnement social et sociétal qui l'englobe, alors que ce milieu est, dans le psychique du sujet, en résonnance consciente, pré-consciente ou non avec d'autres milieux qu'il aura préalablement rencontrés. C'est en quelque sorte, la situation de Marina qui explique comment à l'adolescence, elle s'est retrouvée en rébellion contre son père, celui-ci vivant séparé de sa mère, qui voulait lui imposer de porter tel, ou tel autre vêtement, et qui écrit avoir ressenti « dans toute cette période les enjeux entre les parents, les « petites manipulations ». »[129] Que ce qu'elle a ressenti soit réel ou non, c'est l'interprétation qu'elle s'en est faite et c'est ce qui la pousse à agir à l'opposé des demandes de son père. « *C'était bien clair pour moi que je m'habillais comme je l'entendais et non pour satisfaire les goût paternels en rébellion contre l'éducation maternelle plus laxiste sur ce domaine !!* »[130]

En optant pour un point de vue systémique et global, il s'avère que les divers éléments du milieu et de la situation qui se présente et les affects du sujet sont en interaction et forment des boucles de rétroactions qui créent une dynamique propre à l'instant. Le sujet en présence d'une situation nouvelle utilise dans un tout premier temps ses références ou représentations intériorisées pour comprendre la situation. S'il s'en tient à cette phase de compréhension, il

[129] Tapuscrit du récit écrit de Marina en annexe (l. 22).

[130] Tapuscrit du récit écrit de Marina en annexe (l.19, 20, 21).

peut passer à coté de l'expérience d'apprentissage puisqu'en quelque sorte, il appréhende cette nouvelle situation avec les mêmes grilles de lecture qu'il a précédemment utilisées pour comprendre les situations nouvelles qui se sont déjà présentées à lui. Ainsi, les boucles de rétroaction peuvent être négatives et renforcer plutôt un comportement acquis, que favoriser l'apprentissage. En prenant appui sur *Le macroscope*, ouvrage écrit par Joël De Rosnay, il est intéressant de noter qu' « il existe deux types de boucles de rétroaction : les boucles de rétroaction positives et les boucles négatives. Sur les boucles de rétroaction positives repose toute la dynamique du changement d'un système (croissance et évolution, par exemple). Sur les boucles de rétroaction négatives reposent la régulation et la stabilité (rétablissement des équilibres et autoconservation) » (1975, *op. cit.,* p.108). Bien entendu, les deux types de boucles sont nécessaires et il n'est pas envisageable pour un individu d'être perpétuellement dans une dynamique de changement. Il est nécessaire qu'à la suite d'apprentissages, ceux-ci soient incorporés par le sujet qui retrouve alors une forme d'équilibre et de stabilité qui le conduira quelques temps plus tard, à effectuer de nouveaux apprentissages, à de nouveaux changements qui eux aussi seront progressivement intégrés et conduiront à un nouvel équilibre.

Après m'être laisser prendre par le jeu du questionnement à propos du développement de l'adulte à travers le rapport à l'apprentissage et plus particulièrement les apprentissages quotidiens qu'offrent l'existence et la possibilité d'accueil de situations nouvelles et riches d'expériences, il ne me semble pas envisageable de m'en tenir à un unique travail de formalisation de l'expérience porteuse d'apprentissage.

VI - 2 En vue de la formalisation d'une démarche d'accompagnement de l'adulte en formation, vers l'entrée dans l'aire intermédiaire d'expériences.

Avoir entrepris de mieux comprendre le rapport à l'apprentissage des adultes ne représente pas pour moi une fin en soi. Cette recherche ne trouve, de mon point de vue, véritablement tout son sens, qu'à la condition qu'il soit offert à ce travail de réflexion de prendre une forme transférable dans la pratique. J'espère ainsi qu'il puisse trouver une certaine utilité au travers des pratiques professionnelles et dans l'action concrète d'autres formateurs. C'est sans prétention aucune que je parle ainsi, néanmoins, pour avoir exercé et pour assurer encore parfois avec plaisir, le métier de formatrice pour adulte, je sais combien, pour aussi riche que puissent être les questionnements pédagogiques de chaque professionnel, nous

manquons cependant très souvent de ressources et de temps de réflexion qui nous permettraient probablement de continuer à développer de nouvelles compétences et à nous former nous-mêmes par notre propre activité.

Cette contribution s'articule donc à partir de deux types d'expériences que je peux qualifier de formatrices. Une première, plus professionnelle, qui se trouve être celle de responsable de la formation continue dans un organisme de formation du champ de l'aide sociale, la deuxième, plus personnelle, que constitue mon histoire de vie de formation, ponctuée de périodes en situation de travail et d'étapes de formations théoriques formelles. De cette « pratique de l'alternance », je tire des manières de lire particulières permettant de dialoguer avec une troisième expérience, celles d'approches épistémologiques de la formation des adultes. Ici, il s'agit d'ouvrir un dialogue fécond avec les théoriciens de certains champs théoriques qui me semblent pertinents par rapport au questionnement qui m'est cher, soit celui qui consiste à comprendre comment, dans l'espace psychique, l'interaction entre bagage expérientiel et transformation permet la formation et le développement de la personne. Cet espace psychique qui est désigné dans cette thèse par l'espace intermédiaire d'apprentissage.

J'irai ainsi chercher les éléments d'éclairage dans certains champs théoriques qui me semblent aujourd'hui plus pertinents par rapport à notre thème. A la lumière de ces nouveaux focus, je reviendrai sur la méthodologie d'accompagnement que j'ai proposée aux stagiaires dans le cadre de cette formation DEFA, et qui a constitué le point d'appui me permettant de réaliser ce travail de recherche. Ma volonté est ici d'en pointer les limites et les atouts, afin d'en proposer une lecture pouvant, je le souhaite, conduire à la formulation d'une démarche d'accompagnement de l'adulte, vers une ouverture plus grande aux situations qui se présentent à lui et, espérons le à des apprentissages nouveaux. J'ose alors imaginer avancer d'un pas supplémentaire vers une clinique de la formation pour adulte.

VI – 2.1 Une approche plurielle de la formation pour adulte conduite par la réflexion sur l'expérience

Je souhaite présentement mettre en avant plusieurs points de vue à propos des capacités du sujet à s'ouvrir aux situations qui se présentent dans le quotidien de la vie, et ainsi à de nouvelles expériences d'apprentissage. L'objectif principal étant, parvenue à ce stade de mon travail, de mieux cerner ce que cette ouverture suppose en termes de capacités, et à quelles conditions, elle permet d'être support à des apprentissages. Ce que je nomme ouverture, et aussi ce qu'au travers d'une démarche proposée, un sujet pourrait déployer comme

potentialités de développement et de participation meilleure, à la fois dans sa relation aux autres, que au niveau de la gestion de sa vie propre, nous semble primordiale. En effet, en tant que professionnelle exerçant dans le domaine de la formation permanente, je sais combien le pouvoir de mener sa vie, sans se laisser mener par les événements, en ayant un sentiment de fatalisme et d'impuissance, est un des enjeux majeurs de l'adulte d'aujourd'hui. Celui-ci étant confronté quotidiennement à la complexité de son environnement fluctuant ; ce qui de ce fait, exige de lui, de fortes capacités de compréhension et d'adaptation. Adaptations à des conditions de vies instables, jamais définitivement acquises, et qui peuvent être remises en cause, quasiment du jour au lendemain, par des événements tels que des pertes d'emploi par exemple. Les mondes professionnels, sans exclusivité, se montrent de plus en plus exigeants en capacités de flexibilité et de mobilité de la part les salariés.

Ainsi, je pense que les objectifs de la formation pour adultes ne peuvent se limiter à de la transmission de connaissances et de savoirs faire. Ils doivent également viser l'accroissement des savoirs être et le développement de soi, qui chez le sujet, peut contribuer au déploiement de ses possibilités d'adaptation aux situations. Ces adaptations, pour être viables, ne devant pas être trop couteuses, ni encore moins trop destructrices d'un point de vue psychique.

Je vais donc maintenant aborder les composantes qui, selon les résultats de notre recherche, jouent un rôle important dans la capacité à accueillir l'expérience pour s'y ouvrir, tout en s'accueillant soi-même dans cette expérience. Je m'attacherai à repérer les éléments porteurs et je veillerais également à montrer ce qui freine, ou ce qui peut stopper le développement de celle-ci.

VI – 2.1.1 Les composants qui favorisent l'ouverture à son expérience:

A – Composante identitaire et valeur accordée à soi (Identité, Image de soi, confiance en soi, regard de l'autre….)

Il est nécessaire de se connaitre, de savoir qui l'on est pour agir car, comme le précise J.P. Kaufmann « égo ne peut donner sens à son action si il ne sait pas qui il est (2004, p. 174) ». Ce qui d'ailleurs s'avère délicat à la période de l'adolescence, car l'identité est en construction et l'on mesure parfois combien il est difficile pour un adolescent de choisir et d'agir. Cependant, le processus identitaire est un processus évolutif qui ne s'arrête pas à l'adolescence, mais se prolonge tout au long de la vie. « Identité, affects et action s'inscrivent dans un mouvement à 3 pôles intimement combinés » (2004, p.179), insiste l'auteur de

L'invention de soi, une théorie de l'identité. Toujours selon les propos du sociologue, « L'estime de soi, une fois bien constituée peut fonctionner de façon relativement autonome, sur le court terme, comme un réservoir d'énergie permettant à l'individu de traverser des expériences négatives » (2004, p197). L'accompagnement vers l'entrée dans l'aire intermédiaire d'expériences d'apprentissage doit donc agir en direction du renforcement de cette énergie pour consolider l'estime de soi des apprenants. C'est, je le pense après cette étude, ce à quoi a contribué, même si ce n'est que très partiellement, le module récits d'expériences proposé.

L'aspect et non des moindre qui peut freiner l'entrée du sujet dans une zone d'expérience d'apprentissage, concerne le rapport à soi et plus précisément l'image que le sujet a de lui et la valeur qu'il s'accorde. Nous l'avons déjà évoqué plus avant la valeur que le sujet s'accorde est fortement dépendante de la perception que les autres ont de lui. Ainsi, dans une démarche d'accompagnement vers l'apprentissage, s'agit-il de pouvoir trouver des leviers permettant de renforcer si nécessaire une image de soi affaiblie. Nous pouvons ainsi nous appuyer sur les compétences existantes et bien mettre en avant que l'adulte possède des compétences et que parmi celles-ci, il y en a nécessairement certaines qui peuvent lui servir à aborder la situation nouvelle qui se présente. Néanmoins, il me semble qu'une des compétences primordiale à acquérir et à développer soit la capacité à analyser la situation, car elle favorise la présence à la situation. Cette capacité à comprendre la situation, permet d'amoindrir le poids des constructions et images mentales déjà élaborées qui filtrent la compréhension de la réalité et influent considérablement sur la capacité du sujet à recevoir la situation de manière telle que celle-ci puisse devenir source d'apprentissages.

En complément de la connaissance de soi et toujours en référence au processus identitaire, la place occupée dans le groupe, quel que soit celui-ci, se révèle aussi importante. Je fais ici référence aux récits de Xavier et de Charlotte, au cours des quels ils ont abordés cet aspect. La place vis à vis de l'autre, permettant aussi de se situer soi.

B - L'autre

La mise en mouvement ne peut se réaliser sans l'autre. Au cours de l'entretien de Nathalie, l'autre apparaît comme celui qui éclaire et qui conforte, en particulier lorsqu' elle cite son ami qui l'encourage à s'orienter vers un métier du social : « *mais Nathalie, pour moi c'est une évidence, il faut que tu ailles dans ce domaine là.* […] *Parce que, tu es comme ça, tu es comme ça et je te vois là dedans/* […] » (l. 150 de l'entretien exploratoire de Nathalie). L'autre favorise la cristallisation des forces, et permet de transformer une prise de conscience

en mise en actes et en mouvements dans et pour l'agir. Un des aspects importants concerne d'une part la prise de conscience et d'autre part, le point de départ de l'action conduisant au changement. L'allant qui pousse à l'action, peut survenir ou pas, à la suite de cette prise de conscience. Nous pensons que la prise de conscience de ce que produit la situation sur et en soi est nécessaire, mais non suffisante pour agir. Il manque encore quelque chose, un autre élément déclencheur, et cet élément c'est autrui. Comme le dit précisément Blandine au cours de son entretien « *Je ne suis pas capable de le faire toute seule* (d'estimer sa propre valeur) *et j'ai besoin de ce genre d'expérience pour justement me dire : bon Blandine, t'es pas que nulle !* » (l. 144 de l'entretien exploratoire de Blandine) C'est un autre que soi, et surtout la relation qui va peut-être se construire avec cet autre, qui va alors pouvoir aider à la mise en mouvement de l'individu vers quelque chose de non encore connu, vers de nouveaux apprentissages.

Si l'autonomie se nourrit de dépendances, comme nous l'avons écrit plus haut en citant E. Morin, le parallèle pourrait consister à dire qu'une autonomie dans l'apprentissage se nourrit de dépendances à autrui et dans certain cas, cette dépendance peut prendre la forme d'une relation à l'autre, que nous allons nommer, une relation d'accompagnement.

A la manière de ce que Boris Cyrulnik nomme le tuteur de résilience, qui peut être une lettre, un film, une photo et pas uniquement une personne vivante, l'autre « accompagnateur d'évolution », peut également, autant être une trace d'autrui, qu'un autre bien présent.

Comme l'a exprimé Xavier lors de l'oralisation des récits en groupe, l'autre c'est aussi celui qui renforce et encourage et également celui par qui le sujet résonne. « *Le fait d'écouter l'autre, ben ça te fait écho quoi. Echo à des choses personnelles et qu'après t'as envie de parler quoi* […] (l.300 de l'entretien exploratoire de Xavier). Nous voyons ainsi qu'autrui représente donc tout à la fois la contrainte et le possible.

C - Un sentiment de sécurité et donc un « environnement contenant »

Nous avons vu dans chapitre trois et plus précisément dans le paragraphe traitant du rapport à l'environnement, l'importance que certains des adultes ont accordé à l'ambiance, ou encore au groupe dans sa capacité contenante et sécurisante. Une des composantes de la démarche qui serait à mettre en œuvre par l'accompagnateur, pourrait précisément consister à créer un environnement aussi « contenant » et rassurant que possible. Un espace qui encourage la personne à se laisser aller à la réflexivité quant à ses expériences. Un espace qui lui permette de s'écouter, ou plutôt de prendre conscience des sentiments que ces expériences

remises en mémoire, lui font éprouver. Le rôle de l'accompagnement pourrait consister à tenter d'amoindrir les craintes à du sujet à se percevoir et à se montrer tel qu'il est.

VI – 2.1.2 Quand l'ouverture se freine

A - La crainte, ou tout au moins les difficultés à faire face aux changements imposés,

Charlotte a subi les changements, plus qu'elle ne les a bien vécus. Du moins, le décrit-elle ainsi lorsqu'elle s'exprime sur les « *successions de ruptures* » et de « *parcours cassé* » et « *de perte de temps* » qu'elle a vécue, du fait des déménagements successifs de la famille, en fonction des impératifs professionnels du père. Nous pouvons imaginer que la tolérance aux changements est différente lorsque ceux-ci sont envisagés, décidés et choisis par le sujet. Cependant, il est aussi à noter à travers le récit de Nathalie, que le fait d'être parvenue à développer certaines capacités à s'adapter au changement, possède un aspect valorisant pour elle. Nathalie parle d'elle en disant aujourd'hui : « *ce qui régule ma vie c'est l'adaptabilité et le changement. »*

La peur, en tant que telle, est peu exprimée directement dans les récits d'expériences des apprenants. Néanmoins, il nous semble intéressant de nous arrêter quelque peu sur une des émotions fondamentales des êtres vivants, cela d'autant plus que celle-ci, comme d'autres émotions d'ailleurs, a des effets directs sur les actes de l'individu.

Même si le mot peur n'est jamais cité tel quel à travers les récits, celle-ci, rappelée dans l'après coup de la situation qui a pu l'engendrer, s'immisce principalement sous la forme d'un sentiment qui s'apparente plus à de la crainte. Ces deux termes sont assez proches, et peuvent même parfois être utilisés, l'un à la place de l'autre au cours d'expressions courantes.

C'est en ayant la volonté d'y consacrer quelques lignes, que je choisi de m'appuyer sur le texte d'un autre adulte qui n'a pas fait partie de notre cohorte de départ, mais qui a réfléchi et écrit à propos de son chemin personnel.

C'est parvenu à une étape importante de sa vie, et au cours de laquelle il a entrepris de reprendre des études et en particulier, de suivre des cours de maîtrise, que Gérard Gigand, plombier de métier, a transcrit un travail réflexif à propos de son parcours personnel. Il est intéressant de remarquer que pour Gérard, comme pour d'autres adultes qui ont participés à cette recherche, la nécessité d'une revisitation de son passé est ressentie à des périodes de changements importants. Le choix de la reprise d'études à l'âge adulte pouvant d'ailleurs prendre tout son sens après, ou pendant cet épisode introspectif. Dans son écrit, Gérard Gigand

nous parle de son parcours d'élève et aussi de l'homme qu'il est devenu au fil des expériences et des rencontres. Il précise qu'il a choisi de se raconter « *au plus près de l'expérience* », et c'est, au-delà de la sensibilité qui se dégage de ce qu'il a écrit, cet aspect qui m'a encouragé à retenir son texte.

Ma volonté est ici de mettre en perspective le rapport à l'apprentissage tel que je le percois après un travail de plus de 4 années de réflexion sur ce thème, avec le texte que Gérard a intitulé « *Ingénierie du regard ou naissance de la complexité* », paru dans le dernier numéro de la revue française *Chemin de Formation au fil du temps*. En lisant l'écrit de Gérard, il m'est apparu que les réflexions exprimées font fortement écho à mes propres préoccupations de recherche.

Gérard Gigand utilise le terme d'interconnexions pour exprimer le travail réflexif qu'il a effectué, à postériori, sur les éléments qu'il considère comme des parties intégrantes de son parcours d'homme.

Comme je l'ai préalablement expliqué, le rapport à l'apprentissage est plus proche d'un rapport à la vie et au monde, que d'un rapport aux savoirs ou aux connaissances formalisés. Le rapport au monde se manifestant dans les interactions entre le sujet et les objets, avec les autres, avec les éléments des milieux dans lesquels il vit, dans un rapport à soi, au réel des situations, au temps, etc.

Les savoirs formels apparaissent aussi en tant qu'éléments contenus dans nos univers. Tous les éléments sont eux-mêmes en relation les uns avec les autres et constituent ce que j'ai nommé l'univers de vie, ou le milieu de vie du sujet. Cet univers est très personnel et donc éminemment individuel, mais il est également remarquablement imprégné des univers de l'autre, à travers le social, la culture, la géographie des espaces, etc.… Dans ce que je nomme la « bioréflexivité » que Gérard Gigand nous offre à lire, il dit toute l'importance qu'il accorde à ses relations avec les éléments qui composent son environnement de vie et en particulier, combien la rencontre avec l'autre représente pour lui un aspect dynamique de son parcours. Il évoque notamment quelques-uns des personnages qui ont marqué son itinéraire de vie, comme ce « *mécanicien exceptionnel* » qui « *l'envoie directement vers une expérience planétaire* », ou encore ces « *clients* » qui « *l'incitent et facilitent* (son) *chemin vers la formalisation des approches complexes et à l'université* », et au cours desquelles il s'initiera à l'écriture conceptuelle longue. Gérard présente sa prise de conscience de l'importance qu'il accorde à la rencontre, en nous donnant à lire la perception qu'il a de lui-même « *en relation avec un environnement changeant incluant sa propre évolution.* »

Se percevoir le même ou se percevoir identique à soi-même mais évoluant, ce n'est pas la même chose. Cet ensemble de relations ne se situe – il pas entre le maintien de son identité et l'ouverture au monde, entre l'intériorité et l'extériorité ? Plus précisément, cela me conduit à penser que le rapport à l'apprentissage a à voir avec le rapport que le sujet entretient avec les tensions existentielles et la manière tout à fait personnelle avec laquelle il parvient à les prendre en compte. En effet, dans les récits des adultes en formation, étudiés, j'ai fait état de plusieurs tensions. J'ai ainsi relevé des dualités entre la maîtrise et la non-maîtrise d'une situation, le soi et le non-soi, le détachement et l'attachement à autrui, l'autonomie et la contrainte, etc. Il m'apparaît que ce sont ces tensions, et les situations parfois « empêchées » qu'elles imposent, ou du moins les freins qu'elles placent sur les chemins de la vie, qui s'inscrivent à l'encre indélébile dans notre mémoire. Nous pouvons supposer que les situations génératrices de tensions sont mémorisées et accessibles au sujet, parce qu'elles ont induit une, voire des, modifications comportementales et donc une évolution. C'est parce que la personne a changé d'attitudes, qu'elle a du adapter son comportement à la situation qu'elle s'en souvient. Cependant, il semble qu'une des conditions essentielles pour qu'une situation soit perçue par le sujet, simultanément ou dans une temporalité plus lointaine, comme ayant favorisé un apprentissage soit sa capacité à s'ouvrir à la situation. En effet, pour percevoir les modifications exigées dans une conjoncture donnée, il semble impératif d'être présent à celle-ci et suffisamment attentif pour saisir ce qui s'y déroule, mais il paraît également indispensable d'être suffisamment à l'écoute de soi, de ses émotions et de ses sentiments pour comprendre ce que la situation exige de soi en termes d'adaptation.

Dans son article, Gérard parle d'ailleurs moins de tension, que de la peur qu'il considère semble t-il comme ce qui freine la personne et l'empêche de développer certaines de ses capacités. Il pense ainsi que « *nul ne peut mieux les cadenasser* (ses capacités) » que soi-même. Il s'agit de ce sentiment de peur qui nuit à l'ouverture au monde et à l'autre, et qui conduit plutôt le sujet à s'accrocher à la notion de mêmeté, plus qu'à celle d'ipséité, pour reprendre les mots de Paul Ricœur. Cette peur peut-elle être rationalisée pour être contenue ? Peut-être pensons-nous, mais pas toujours. Rappelons de plus, par l'intermédiaire de l'ouvrage de Pierre Mannoni qui s'intitule *La peur,* que « c'est la reconnaissance d'un danger réel ou imaginaire qui détermine un sentiment de peur[131] .» Il est aussi intéressant de noter, comme le précise l'auteur, qu'en tant qu'adultes, nous portons aussi parfois les craintes de nos propres parents. La peur semble autant pouvoir provoquer une mise en mouvement, qu'une tétanisation. Pour le dire à travers les propos de d'Alain Vannier, dans un article intitulé « *de*

374[131] (1982-1995, p.11).

quoi avons-nous peur ? », parut dans un ouvrage dirigé par Anne-Marie Dillens et traitant de la peur, des émotions, des passions et de la raison, la peur est quelque chose d'ambivalent, car elle nous pousse en avant, comme elle nous freine et fait ainsi de nous des êtres doubles (2006, p. 24). Nous voyons alors combien un sentiment de peur peut ainsi apposer un filtre sur la réalité d'une situation.

Pour Gérard Gigand, percevoir la complexité des situations, en réduire la perception simpliste qui peut apparaître dans un 1er temps, pour accéder à d'autres niveaux de compréhension et donc découvrir d'autres points de vue et apprendre des situations, relèverait plutôt d'une certaine manière de voir les choses et d'aborder la vie. Nous pouvons lire à la page trois, « […] il s'agit d'une question de regard et tout le monde peut apprendre à diriger son regard ». Néanmoins, parvenons-nous constamment à maîtriser le regard que nous portons sur les situations ? Je ne le pense pas, car justement, il y a ces tensions existentielles, ces échecs ancrés, les blessures psychiques aussi qui alimentent la peur et qui teintent le regard que nous portons sur les éléments de notre environnement. Parvenons –nous à nous déconnecter des évènements passés qui nous ont marqués pour accueillir l'évènement nouveau qui se présente ? Peut-être, comme le suggère Gérard, nous faut-il faire un « *effort permanent de décloisonnement pour accéder au spectre maximum d'information* », condition d'une perception plus juste de la réalité et donc parallèlement, condition pour parvenir à amoindrir le niveau émotionnel engendré par la crainte de ce que l'on ne connaît pas.

Nous pouvons plus largement aborder la crainte de la perte de contrôle sur un aspect de sa vie, et cette crainte peut effectivement nuire à une dynamique d'apprentissage puisque apprendre c'est aussi accepter de ne pas savoir et accepter de se laisser potentiellement déstabilisé. Je propose d'illustrer ce sentiment par la manière dont Marina évoque son besoin de garder une maîtrise sur la temporalité de son apprentissage de la lecture, par exemple. Apprendre à lâcher sans avoir peur de perdre, voire de se perdre, voilà un des enjeux de l'apprentissage.

Paradoxalement, la pensée qui prend forme ici, se rapporte à l'humain qui cherche désespérément à conserver une maîtrise quasi-totale de/et sur sa vie. Ce qui s'avère une chimère, même en espérant se retirer du monde à la manière d'un ermite. Tout homme est, quelque soit son mode de vie, sa culture et son appartenance sociale, lié et en relation constante avec son environnement. Et celui-ci, même vide de tout autre humain, reste un environnement vivant donc évolutif, instable et imprévisible, et ne permettant certainement pas un contrôle intégral de son existence. Le pouvoir de contrôle ne sera toujours que partiel. Pour autant, alors que les expériences vécues peuvent apporter un développement de soi, et

des compétences à mieux gérer les situations imprévues et donc aussi à accroitre les ressources permettant de moins avoir l'impression de subir les événements, l'humain redoute et cherche autant qu'il lui est possible de le faire, à éviter les nouvelles expériences.

Avant d'aborder les nouveaux apports théoriques, je voudrais aussi parler de la valeur sociale accordée aux expériences. Ainsi, certaines expériences vont être plus valorisées que d'autres. Un voyage est reconnu comme bien plus porteurs de développements pour une personne, que la découverte d'un jeu vidéo par exemple. Ce que je veux exprimer, c'est qu'en fonction des normes culturelles et sociales d'une société, ou d'un milieu social, certaines expériences vont être reconnues comme intéressantes et potentiellement sources d'apprentissage, et d'autres non. Et cela, même avant de l'avoir faite. Des expériences ne seront peut-être jamais réalisées par ce que la valeur qui leur sont accordées par le milieu social d'appartenance sont nulles ou quasi nulles.

Afin d'aller plus loin vers l'ouverture à l'apprentissage, je propose maintenant de passer à la partie consacrée aux tentatives spécifiques d'accompagnement à la réflexivité effectuées par trois chercheurs qui inscrivent leurs travaux dans cette direction. Je complèterais par ma propre tentative d'accompagnement.

VI – 3 Pour une formalisation de la notion d'ouverture à l'expérience d'apprentissage, à l'appui de lectures revisitées

Parvenir à s'ouvrir à l'expérience nouvelle, n'est pas une aptitude innée. Ou plutôt si, il s'agit d'une aptitude que possède le bébé à la naissance et le petit au cours des toutes premières années de son existence, mais celle-ci se dilue progressivement en fonction des situations de vie qu'il va rencontrer. Situations qui vont le porter à aller de l'avant et le conforter psychiquement et/ou, des situations qui vont aussi potentiellement se révéler couteuses en énergie psychique et parfois dévalorisante du point de vue de l'image de soi. L'homme a naturellement un penchant pour l'expérience connue qui rassure car il pense alors savoir comment agir. Le cerveau limbique, siège des émotions, celui qui incite, en formation par exemple, à s'assoir toujours la même place dans la salle, y est pour quelque chose.

VI – 3.1 – La démarche de Jacques Legroux

Jacques Legroux est docteur en Sciences sociales du développement et son investissement professionnel au sein du mouvement des Maisons Familiales Rurales dès 1964, au début de sa carrière, comme moniteur, puis comme directeur, donne à son travail de chercheur, une dimension pratique avec laquelle nous nous sentons en proximité.

N'est-il pas paradoxal qu'en tant qu'humains nous craignions autant le changement, alors que celui-ci est une des conditions nécessaires à la vie ? (et là je ne parle pas de la vie pleine au sens Rogerien du terme, mais de vie tout court). Pour reprendre une expression de Jacques Legroux qui s'est beaucoup intéressé à l'intégration du savoir à partir d'une approche constructiviste, « les individus évoluent en allant de la fixité à la fluidité » (2008, 2ème ed. , p.78). N'est-ce pas l'un des principaux objectifs de l'accompagnement thérapeutique, que de favoriser une plus grande fluidité psychique chez les patients ? Cette évolution devant aider le sujet à lâcher les ancres qui le retiennent accrochée à un type de comportement, figé vis-à-vis de certaines situations qui sont parfois restées en mémoire comme des souvenirs émotionnellement difficiles.

Dans le processus ayant pour objectif de favoriser un développement de la personne, Jacques Legroux distingues sept stades successifs. Il les a conçus en s'appuyant sur la théorie Rodgériene du développement personnel, mais aussi à partir des stades du développement de l'enfant observés et théorisés par Piaget. Cette mixité théorique est riche car elle introduit plus de nuance avec la supposée évolution linéaire et montante élaborée par J. Piaget à partir de l'observation du développement de ses propres enfants. Nous savons mieux aujourd'hui que le développement mental et psychique passe aussi par des détours et des étapes régressives.

Dans la proposition de J Legroux, le premier stage correspond à celui de la rigidité comportementale maximum. « La personne refuse de parler d'elle-même. Elle ne communique que sur des sujets extérieurs. Elle ne perçoit pas et ne connait pas ses sentiments, ses problèmes, ses opinions » (2008, *op.cit.,* p78). Il s'agit de l'étape au cours de laquelle la personne ne ressent aucun désir de changer. Elle n'en perçoit pas la nécessité. Legroux cite Rogers dans le but d'expliquer comment à ce palier, la communication entre le moi de la personne et l'expérience immédiate est bloquée. Le sujet aurait plutôt une attitude de retrait vis à vis de la situation, il ne se laisse pas interpeller par elle. A ce stade, la personne met en place des moyens psychiques et /ou physiques de défense. Elle se protège de la situation afin que celle-ci ne la déstabilise pas trop. La résistance face à un savoir nouveau, peut être un exemple

de mécanismes de défense. L'apprenant déclare qu'il sait déjà ce que l'enseignant, ou le formateur souhaite lui transmettre ; ou encore, l'apprenant peut également repousser le savoir du revers de la main, déclarant que celui-ci ne sert à rien.

L'arrêt dans ce premier stade n'est évidemment pas à encourager et ce qui, selon J. Legroux, favorise le passage au second stade, c'est la possibilité pour la personne de se sentir accueillie par le thérapeute, telle qu'elle est et telle qu'elle se présente à lui. Le sujet ne se sent pas jugé, sa personnalité n'est d'aucune façon remise en question, et s'est ce qui le libère pour parler au plus près de ce qu'il vit. Le sujet ne se cantonne pas à la périphérie de ses expériences, mais il commence à se rapprocher de ce qui le touche réellement. Pour le thérapeute, la posture consiste à se mettre en situation d'écoute bienveillante et à montrer par une attitude congruente, dans laquelle sa manière de communiquer est en accord avec les sentiments qu'il éprouve, qu'il accueille la parole de l'autre sans condition. Cependant, à cette étape, l'ouverture à l'expérience thérapeutique, n'en est qu'à ses prémices. J. Legroux précise, « elle (la personne) traite ses sentiments comme s'il s'agissait d'objets extérieurs où de choses passées. […] ses schèmes personnels restent rigides, ils sont conçus comme des faits extérieurs où des choses passées. La personne exprime ses sentiments de manière globale, sans nuance. » (2008, *op.cit.,* p. 78) Il est possible de penser que celle-ci se protège encore d'elle-même et de son éprouvé. D'où l'importance du travail qui peut être fait, lorsqu'on se donne pour objectif d'accompagner le sujet vers une approche plus sereine de ses sentiments, afin de tenter d'en comprendre la structure, la manière dont ils se sont construits et de mieux saisir ce qu'il ressent.

J. Legroux passe rapidement sur les autres stades sans les décrire, mais il s'arrête un peu plus longuement sur le dernier. L'ultime stade présenté est celui qui marque la capacité du sujet à s'ouvrir à la situation thérapeutique qu'il est amené à vivre. J. Legroux estime qu'à cette étape « les sentiments ont un caractère d'immédiateté. La personne les éprouve non d'une manière globale et rigide mais avec toute la richesse de détails » (2008, *op.cit.,* p.79). Nous nous questionnons à propos des sentiments qu'évoque J. Legroux. Ceux-ci ne sont-ils pas plus des émotions que vit la personne « ici et maintenant » et qui s'enracinent dans le terreau des affects, que des sentiments ? Ils constituent déjà des élaborations mentales, ce qui n'est pas le cas des émotions, qui elles s'avèrent être des ressentis bruts, non encore élaborés mentalement.

Cependant, nous saisissons combien, à travers ce processus affectif, que s'est la présence à la situation, ainsi que parallèlement, la présence à ce que provoque en soi la situation qui contribue à faire évoluer le sujet d'un mode de fonctionnement en boucle fermée,

à une progression, en forme de courbe dynamique et évolutive. L'ouverture et l'attention à ce que provoque en soi la situation doit-elle se produire simultanément ? Cela n'est pas nécessaire dans tous les cas, car nous voyons aussi, comment la réactivation d'expériences d'apprentissage à partir du module que j'ai proposé, à permis à certains apprenants de sentir, ou de ressentir après coup, la manière dont ils avaient été touché par la situation et ce qu'elle avait provoqué en eux.

Les sentiments éprouvés deviennent alors un levier permettant d'accéder à une meilleure connaissance de soi. J. Legroux utilise la notion d'expérience symbolisée pour expliquer cette étape d'ouverture à la fois à la situation expérientielle et aux affects éprouvés sur le moment et à la suite de l'expérience. L'expérience symbolisée signifie pour l'auteur, que celle-ci est conscientisée par le sujet, qui de ce fait la tient à sa disposition, ce qui lui permet d'accroitre ses possibilités d'action. Il s'agit également d'une augmentation des compétences à appréhender les situations nouvelles. En effet, plus le sujet est en capacité de percevoir ce qui le touche et la manière dont il est touché, mieux il se connaît et ainsi, les craintes qui ont pu un temps avoir des effets paralysants, parviennent à s'amenuiser et conduisent à un abaissement des protections psychiques. Celles-ci peuvent alors laisser la place à l'expérience.

Il est intéressant de présenter maintenant les changements que J. Legroux repère au cours de ce processus dont je viens de présenter certaines des étapes.

« 1 – Les sentiments non reconnus au départ sont ensuite éprouvés naturellement dans le moment présent. Le sujet manifeste de moins en moins de comportements défensifs.

2 – Toutes les expériences deviennent accessibles à la conscience. Le moi s'accorde avec l'expérience. La personne est donc progressivement plus congruente : il y a accord entre l'expérience, la conscience, la communication. La personne vit plus unifiée dans une complète liberté.

3 – La personne peut se référer de plus en plus à elle-même. C'est son expérience qui lui sert alors de critère pour sa propre connaissance et son comportement. En d'autres termes, la personne n'est plus dépendante d'autrui. Elle devient plus autonome en découvrant qu'elle est capable de s'évaluer et que son propre point de vue vis-à-vis d'elle-même est digne de confiance.

4 – La personne devient disponible au changement. Elle augmente sa capacité à se situer par rapport aux circonstances et aux événements nouveaux. Elle est plus créative. Elle manifeste

de plus en plus son besoin d'ouverture aux autres, de communication à autrui » (2008, *op. cit.,* p.79).

Ce processus issu d'une démarche thérapeutique peut également se révéler opérant dans le cadre d'un accompagnement vers l'apprentissage, et ce en formation par exemple. J'émets néanmoins quelques nuances quant à certains aspects présentés par J. Legroux. Ainsi, lorsque l'auteur déclare que la personne n'est plus dépendante d'autrui, il me semble important de modérer cette indépendance. En effet, le franchissement des phases successives lui permet d'être moins dépendante vis-à-vis d'autrui, ou fait en sorte que cette dépendance n'apparaît pas telle quelle, néanmoins, il subsiste toujours, une dépendance à un autre que soi. Peut-être, le mot dépendance est-il excessif ? Faudrait-il ainsi parler plutôt de liens à autrui. Liens affectifs, liens de reconnaissance, liens de connaissances…dus au fait que nous vivons en société, à l'intérieur de différents groupes plus ou moins larges (famille, école, travail….) et que l'individu est continuellement en interrelation avec son environnement ?

Autre point sur lequel je souhaite revenir, c'est la notion de « plus complète liberté ». Comme précédemment, je ne pense pas qu'il soit possible que la personne puisse réagir et agir dans une complète liberté. Peut-être parvient-elle, et c'est probablement ce que veut dire l'auteur, à se libérer de quelques uns de ses blocages, ou de sentiments récurrents éprouvés face à certaines situations. Cependant, ce qui paraît important, c'est que la personne puisse prendre conscience de ses manières d'agir face à certaines situations et qu'elle comprenne ce qui la pousse à fonctionner ainsi. C'est, une condition qui me paraît indispensable pour qu'elle essaie de modifier ses réactions.

VI - 3.2 De la prise de conscience simultanée à la prise de conscience différée, l'entretien d'explicitation

Nous avons saisi toute l'importance de la présence à la situation, de même que la présence à soi, dans la situation.

Néanmoins, je souhaite revenir sur la question de la prise de conscience liée à ce que la situation, ou l'événement provoque en soi.

C. Rogers et J. Legroux, qui s'est fortement appuyé sur les théories proposées par son inspirateur, concernant la relation d'aide, ont développé des processus d'accompagnement qui favorisent l'ouverture simultanée de la personne à l'expérience et en l'occurrence à l'expérience thérapeutique. Ce qui ne signifie pas, bien entendu, que cette présence, pendant le

temps de l'expérience, n'ait pas d'influence au-delà du moment de la rencontre avec le thérapeute.

Cependant, la présence à soi et à son ressenti au cours d'une situation peut également advenir dans l'après coup lorsque celle-ci est réactivée en mémoire. Elle est d'ailleurs parfois réveillée quand le sujet est amené à vivre une situation similaire, sans pour autant qu'il y ait nécessité d'un accompagnement particulier pour cela. Ce qui par contre, nécessite d'être accompagné, ne fusse que dans un premier temps, concerne l'apprentissage de l'ouverture à soi, aux émotions et aux sentiments qui peuvent être provoqués par la situation.

L'après coup peut par ailleurs permettre une accession nouvelle à la situation. En effet, comme le décrit bien Florence Giust-Desprairies dans un article ayant pour titre *La clinique : enjeux d'une position épistémologique*[132], l'après coup « est remaniement occasionné par des évènements qui permettent l'accession à un nouveau type de signification par la réélaboration de l'expérience » (2006, p. 172). L'apprenant peut ainsi, à la lumière de ses nouvelles expériences, donner un nouveau sens à celle vécue quelques temps, quelques mois, voire quelques années plus tôt. Il y aurait donc deux aspects dans la remémoration après-coup d'une expérience, un premier permettant de réactiver des affects et un second, offrant une possibilité de reconstruction de sens par établissement de liaisons nouvelles entre les évènements. Le sens n'est pas fixé une fois pour toute, mais il évolue plutôt au fil des expériences qui vont advenir.

Nous l'avons présenté plus avant, les démarches des récits de vie, récits de formation et récits d'expériences favorisent cela, tout comme l'entretien d'explicitation conçu par Pierre Vermersch. L'auteur, psychologue et psychothérapeute a cherché à mettre en œuvre une technique, qui selon ces propres termes, permet de comprendre l'action des sujets, et plus particulièrement les démarches intellectuelles que les individus élaborent lors de la réalisation de tâches, quels que soient les contextes dans lesquels se déroulent celles-ci (études, travail, formations…). Le but principal de Vermersch est d'aider les personnes à comprendre les erreurs produites lors de l'effectuation de la tâche, afin d'envisager une possible remédiation. « Pour cela, outre les traces dont on peut disposer (brouillons, résultats intermédiaires), de nombreuses informations peuvent être données par l'élève lui-même s'il décrit sa démarche à un niveau de détails suffisant pour permettre à l'enseignant de la comprendre et donc de répondre de manière plus adaptée[133].» Le rôle de l'accompagnateur est dans ce cas, de faire

[132] Paru dans l'ouvrage qu'elle coordonne avec Mireille Cifali intitulé *De la clinique, un engagement pour la formation et le recherche*.

[133] (1994-2003, *op.cit.*, p.27).

verbaliser l'apprenant à propos d'une tache bien précise qu'il a réalisé, afin d'en faire apparaître la difficulté rencontrée et la nature de celle-ci. Vermersch a conçu cette démarche comme « un procédé pédagogique d'auto information[134] » agissant sur soi-même.

L'autre objectif est de permettre au formateur d'obtenir un feed-back sur la manière dont un apprenant a effectué une tache particulière. Bien entendu, nous ne sommes pas, dans cette recherche, dans un processus d'accompagnement thérapeutique, néanmoins, les effets provoqués agissent également sur le développement de soi et permettent donc potentiellement un mieux être.

Là où la démarche proposée par P. Vermersch rejoint, la pratique des récits d'expériences, c'est dans le soutien à la mise en mots par la personne elle-même qui effectivement, peut se révéler un processus d'auto information qui favorise l'apprendre. Cependant l'entretien d'explicitation à pour visée de faire percevoir à la personne ses propres erreurs, alors que dans le récit d'expériences, la mise en mots invite à verbaliser, en quoi et comment, l'expérience a permis un apprentissage et ce qui a été appris, du point de vue de la personne. Dans l'entretien d'explicitation, l'accompagnant pose une série de questions sur le comment la personne s'y est prise pour agir. L'apprenant est invité, en revivant les scènes, à décrire de manière très précise ce qu'il fait. Ce type de questionnement a pour objectif de proposer au sujet de se laisser mener vers un revécu de la situation. La mise en mot est conduite en interaction avec l'interlocuteur, ce qui n'est pas forcément le cas dans la pratique des récits de vie, ou d'expériences, car le sujet, peut aussi être amené à le faire de manière solitaire.

Une différence notoire qu'il est possible de pointer entre les deux démarches, c'est que l'une revisite essentiellement le fonctionnement intellectuel, alors que l'autre porte aussi sur le fonctionnement affectif et psychique de la personne. P. Vermersch précise d'ailleurs « l'action plutôt que l'émotion[135] », néanmoins, à travers la démarche d'entretien d'explicitation le sujet est invité à sérier le chemin sensoriel qu'il a emprunté au cours de la réalisation de la tache. Il ne s'agit pas de se cantonner à une revisitation de la mémoire consciente, mais d'aller au-delà, et de rechercher des traces à l'intérieur de la mémoire pré-consciente.

Je viens de présenter deux approches qui visent à favoriser l'ouverture du sujet à la situation. L'une s'inscrit dans le cadre d'un accompagnement thérapeutique devant soutenir une présence immédiate à la situation et l'autre se concentre plus sur les activités d'un sujet

387[134] (1994-2003, *op.cit.*, p.27).
388[135] (1994-2003, *op.cit.*, p.27).

dans une situation donnée. Celle-ci est revisitée dans l'après coup, dans le but d'accroitre son potentiel d'action. Je propose de nous arrêter maintenant sur l'approche clinique développée par la psychosociologue Florence Giust-Desprairies, et dont j'ai déjà évoqué un des éléments plus avant, concernant plus précisément la signification qui peut être accordée à une situation dans l'après coup.

VI – 3.3 L'approche clinique et psychosociale de la production de connaissances

Florence Giust-Desprairies cherche à analyser pour les comprendre, « les processus psychiques et sociaux, subjectifs et collectifs par lesquels le(s) sujet(s) en situation sociale donne (nt) sens à son (leur) expérience » (2006, *op.cit.*, p.165). Je m'intéresse également de très près à la rencontre entre un sujet et une situation, et au fait que celle-ci puisse devenir une expérience transformatrice et significative pour lui, à un moment donné de sa vie. Selon F. Giust-Desprairies, « construction du monde et image de soi sont corrélatives » (2006, *op.cit.*, p.165). J'adhère totalement au fait que les interactions avec l'environnement, terme pris au sens global, contribuent à la formation et à la transformation identitaire, tout au long de l'existence. Néanmoins, à travers ses multiples recherches, la psychosociologue a, bien plus que je le fais actuellement, développé un très fort intérêt pour ce qui se rapporte aux processus d'incorporation du social, donc des normes, des représentations, des imaginaires sociaux, des idéologies par le sujet. Ses recherches tentent de mieux saisir en quoi et comment un sujet, en interaction avec son environnement, renouvelle l'image qu'il de lui-même et des autres.

Cependant, et même si mon travail se consacre essentiellement aux expériences de la vie comme expériences d'apprentissage, plus qu'aux effets de l'environnement social sur la construction et la modification identitaire de l'individu, le regard que F. Giust-Desprairies porte sur le développement du sujet s'avère d'une grande proximité avec le mien. Elle considère ainsi le sujet comme « une capacité émergente » (2006, *op.cit.*, p. 169), tel un commencement, toujours reconduit et renouvelé. La façon dont la psychosociologue aborde l'éducation pourrait correspondre à ma conception de l'apprentissage, à savoir qu'il s'agit d'un processus de changement, d'une « création continue de soi, émergence de significations inédites, déplacement des représentations, remaniement des positions » (2006, *op .cit.,*p. 166). Ses recherches l'ont portées à interroger les moments de crises et de ruptures qui mènent le sujet au delà de sa position psychique présente en le confrontant à de l'inattendu et de la

nouveauté. La mienne est centrée sur les situations de vie qui apparaissent, après-coup comme ayant été support d'apprentissage. Nous avons néanmoins bien repéré dans les récits des adultes en formation, des moments de rupture, de changement qui ont été décrits comme ayant permis un apprentissage. Le développement de soi est issu des sollicitations externes qui amènent la personne à reconstruire les scénarii la concernant et ainsi, à se situer de manières différentes dans ces histoires à propos de sa vie.

Du point de vue méthodologique, F. Giust-Desprairies inscrit ses interventions dans le cadre institutionnel d'un collectif constitué, en contexte professionnel par exemple. Pour ce qui est de notre méthodologie de recherche, de même, nous avons pris appui sur un dispositif groupal institutionnalisé, puisqu'il s'agit de celui d'une formation pour adultes. Nous avons aussi observé comment le groupe peut complètement prendre part à l'élaboration du sens. Le narrateur étant accompagné dans cette construction par les participants du groupe, chercheur y compris. Le sens de l'expérience se co-construit aussi au cours des interactions entre celui qui donne à entendre son récit et les membres du groupe qui réagissent.

Le statut que j'accorde à l'expérience est également proche de celui conçu par la psychosociologue puisque comme elle, nous pensons que c'est l'expérience qui fonde le sujet et que celui-ci existe et s'actualise à travers les expériences qu'il est amené à vivre et qui modifient son rapport au monde et aux autres.

Considérant ses proximités conceptuelles et méthodologiques, je propose maintenant de revenir à ma propre méthodologie clinique de réactivation des expériences d'apprentissage.

VI – 3.4 Retour critique sur la démarche de récits d'expériences d'apprentissage initiée comme une mise en liens

La pratique du récit d'expériences peut-elle favoriser l'entrée de l'adulte dans l'aire intermédiaire d'expérience ?

Puisque ce travail, au-delà de la recherche fondamentale, et sur la base de ses apports, présente un objectif pratique de soutien aux formateurs dans l'exercice de leur métier, je souhaite à présent revenir sur la méthodologie, mise en œuvre afin d'en exposer les limites.

En effet, nos préoccupations, nous l'avons vu, se centrent beaucoup sur l'axe du développement des capacités d'apprentissage chez l'adulte et en particulier, lorsqu'il est en formation.

Cette méthodologie s'est élaborée progressivement à partir d'une démarche plus empirique que théorique. Ce qui n'exclut pas, bien évidemment que mes lectures et mes travaux précédents ne m'aient pas inspirées. Néanmoins, j'ai eu la volonté de me laisser imprégner du terrain, tant pour la conception de la méthodologie de ce que j'ai, dans le cadre de cette formation, nommé le module des récits d'expériences d'apprentissage, que dans la conception des cadres qui ont servi de support à l'analyse du corpus.

Dans la démarche de récits d'expériences que j'ai élaborée et proposée, les personnes ont été particulièrement invitées à se remémorer les expériences porteuses d'apprentissage, afin de tenter de faire des liens entre les différents éléments des contextes et ainsi, éclairer en quoi elles ont appris quelque chose de ces expériences et quelle est la nature de cet apprentissage. Au-delà des récits écrits oralisé en petits groupes j'ai pu vérifier, au cours des entretiens que j'ai qualifié d'exploratoires, qu'elles ont également et spontanément établi des liens avec leur vie actuelle. Cette démarche d'accompagnement a aussi pour objectif d'aider les apprenants à prendre conscience des effets formateurs, et/ou déformateurs, de ces expériences, afin qu'ils puissent s'y appuyer alors qu'ils sont à nouveau dans une dynamique de formation.

Puisque j'ai aujourd'hui plus de recul encore, je propose de revisiter cette méthodologie en commençant par la manière dont j'ai sensibilisé les adultes à la démarche.

VI – 3.4.1 L'introduction de la méthodologie auprès des stagiaires

Ce que nous percevons plus nettement aujourd'hui, c'est que la mise en liens des expériences, nécessiterait d'être plus accompagnée. De même, elle pourrait être médiatisée par un tiers à d'autres moments que ceux proposés dans ma démarche. En effet, j'ai, auprès du groupe dans sa totalité, car tous ont accepté de participer, initié le chemin à emprunter. J'ai expliqué le fonctionnement organisationnel et temporel proposé, discuté des règles à faire vivre au sein des deux collectifs, et j'ai invité chacun individuellement à faire les efforts que nécessite l'entrée dans une posture réflexive. En effet, la réflexivité est une compétence qui ne peut s'acquérir qu'en la pratiquant, encore faut-il qu'elle ait été un temps soit peu encouragée. Il reste toujours aussi étonnant pour moi, qu'une pratique réflexive portant sur les apprentissages, sur les manières de s'y prendre pour apprendre, sur les difficultés rencontrées, comme sur les réussites constatées, ne soit pas plus soutenue par les enseignants auprès des élèves, et ce dès le plus jeunes âge à l'école primaire. Parce que nous savons combien il est

plus délicat d'acquérir de nouvelles pratiques ou de modifier son comportement à l'âge adulte. Les résistances sont plus nombreuses et les habitudes plus fermement ancrées. Je l'ai déjà présenté plus avant, cette mise en intériorité ne se fait pas de manière naturelle et dans ce module, elle n'a pas été évidente pour tous. Certains stagiaires et en particulier Marina, ce sont exprimés quant à la forte inquiétude ressentie face à cette situation de remémorations de leurs expériences d'apprentissage. Marina a notamment parlé du vide d'expérience qui est apparu dans un premier temps et qui, semble t-il l'a perturbé au point qu'elle se sente réellement mal à l'aise au démarrage de l'exercice.

Pour introduire ce module et inviter les personnes à y entrer, j'ai donc présenté des exemples d'expériences issus de mon histoire personnelle (la recherche de nids avec mon grand-père, apprendre à couper le foin…). Je pense qu'il serait aussi intéressant, de proposer aux participants la lecture de récits d'expériences écrits par des auteurs connus. Ces lectures accompagnées, pourraient favoriser une première prise de contact avec le type de format attendu, et montrant également des exemples de ce que peut être une expérience d'apprentissage. Ainsi, comme le précise la chercheure dans le domaine de l'histoire biographique de l'éducation, Malika Lemdani Belkaïd, dans un article paru dans l'ouvrage intitulé, *De la clinique*, *Un engagement pour la recherche,* les autobiographies d'écrivains ou les romans autobiographiques, « donnent à voir et à concevoir des enracinements, des joies et des souffrances, du doute, de la complexité […]. Ils introduisent au travail sur soi, par une prise de conscience réfléchie avec des productions écrites présentant une personne qui se dépeint dans son cadre de vie. Ils offrent un espace de pensée ou la connaissance d'un humain se fabrique et alimente l'investigation des autres » (2006, *op.cit*.p 91). Cette manière de procéder pourrait possiblement aider à mieux comprendre ce qui est proposé et ainsi, soutenir les participants, lors de ce qui, pour certains, est la première expérience de compréhension introspective à propos de leurs apprentissages.

Il est primordial que la personne soit invitée à se mette en situation de remémoration et qu'elle entre dans la démarche personnellement, à son rythme et sans contrainte autre que celle de se remettre en mémoire des situations d'apprentissage. Néanmoins, il est des étapes au cours desquelles un accompagnant pourrait se rendre disponible pour entendre les éventuelles craintes et les possibles difficultés ressenties, ceci dans le but de tenter de les contenir et de permettre au sujet de les dépasser afin de continuer à cheminer, puisque, nous le rappelons, ceux qui participent, ont pleinement accepté la démarche. Certains adultes m'ont d'ailleurs sollicité à cette étape, parlant tout d'abord de leurs difficultés à retrouver dans leurs souvenirs, les expériences qui avaient favorisées un apprentissage, et aussi pour se rassurer et s'entendre

dire qu'ils se situaient bien dans la démarche et qu'ils avaient bien compris le sens de celle-ci. Le contexte dans lequel ce module a été proposé, est, je le rappelle, un contexte de formation professionnelle qualifiante, sanctionné par des examens finaux. Une des préoccupations des personnes en formation est donc aussi de répondre à la commande institutionnelle et, même si cela n'est pas totalement immédiat, d'obtenir la validation des multiples unités de valeur. Je pensais avoir pourtant pris grand soin de dissocier ce module d'un contenu formatif, en parlant d'accompagnement personnel vers une démarche réflexive et non évaluable par une notation. Mais, probablement faudrait-il préciser les choses encore différemment. Les adultes qui reprennent une formation, adoptent parfois un comportement très scolaire vis-à-vis des contenus d'enseignements et des travaux demandés. Il semble que les souvenirs lointains d'école primaire et de collège se réactivent et que ceux-ci s'accompagnent très souvent d'émotions et de sentiments liés à ces expériences scolaires d'époques. J'ai par ailleurs eu l'occasion, et ce dans plusieurs cadres (actions d'insertion, formation permanente, accompagnement professionnel), de remarquer que les personnes ayant vécu un parcours scolaire plutôt court restent plus imprégnés par leurs attitudes scolaires. Pouvons-nous penser qu'elles ne sont pas restées suffisamment longtemps dans le cursus scolaire pour développer des routines de travail et de compréhension de leur métier d'élèves ? Elles réactivent, revivent même d'ailleurs des émotions plus négatives que positives, lorsqu'elles acceptent d'en parler.

Une autre phase au cours de laquelle le rôle de l'accompagnant pourrait être plus renforcé, c'est précisément lors de la construction par l'adulte, des liens entre les expériences remémorées et le vécu actuel. La mise en liens, n'est pas une pratique habituelle et elle s'avère progressive. Nous avons pu constater, au cours des entretiens exploratoires que les personnes avaient parfois besoin de pistes et d'exemples, pour se laisser aller à faire des liens, et ces propositions qui servent aussi de guides peuvent passer par un médiateur entre la vie passée et la vie d'aujourd'hui. Le groupe peut occuper ce rôle de médiateur, mais il me semble qu'il doit alors être accompagné dans ce sens par le professionnel animateur du module ou de l'atelier.

VI – 3.4.2 Le groupe vecteur de remémorisation

Comme je l'ai décrit plus avant, ma démarche s'est déroulée en proposant l'alternance entre l'élaboration solitaire du récit et la construction en situations collectives. Le groupe n'a pas directement pris part à l'élaboration du récit de chaque participant. Le collectif n'est pas l'auteur d'un récit ni individuel, ni collectif, néanmoins les interventions des autres, ont provoqué des échos et ont eu des répercussions sur l'élaboration des récits individuels puisque nous avons pu constater à la lecture des écrits de certains stagiaires, que le récit oralisé n'était pas tout à fait identique à celui qui avait préalablement été rédigé. Il m'apparaît aujourd'hui, que le groupe pourrait être mis à contribution de manière plus poussée encore. En effet, nous avons pu déjà repérer, à partir de cette expérience de module, combien elle a été soutenante pour que naisse et se développe la confiance entre les participants, ainsi que la solidarité et le soutien entre eux pendant l'oralisation des récits individuels. Comme le précise Grégoire « […] *c'est sûr que par rapport au groupe, derrière* (après avoir entendu les récits des autres)*, nous on se sent aussi plus à l'aise quoi. Parce qu'on connaît les autres, parce que les gens savent comment on en est arrivé jusque là et que, donc euh/ C'est vrai que vraiment le regard sur, enfin le regard des autres sur nous et nous par rapport aux autres avait changé »* (l. 218 à 223). Je rappelle ici, que j'ai entendu dans l'un des entretiens, parler de la fonction de légitimation qu'avait pu avoir ces temps de partage des expériences. Comme si, chaque individu, au-delà de ce qu'il donne à voir habituellement, prenait alors aux yeux des autres, par le partage de son récit, une autre consistance. Le récit dévoilant nettement la part d'humanité partagée par tous et contenue dans les expériences d'apprentissage et les émotions et sentiments évoqués là et ressentis pendant les situations.

Nous pourrions encourager plus l'émergence de ces sentiments au cours de séances précédent l'oralisation, ceci dans le but de permettre aux personnes de se sentir plus à l'aise et donc plus en confiance pour laisser venir les expériences et accepter de les partager afin qu'elles enrichissent le groupe. Le processus s'autoalimentant, à savoir que le partage d'expériences produit de la réactivation et que cette dernière nourri le partage. Je propose d'aborder de manière plus précise dans le prochain chapitre, l'effet principal du processus, l'avènement du sens par un phénomène de reliance entre situations et effets.

VI – 3.5 Pour accompagner l'adulte apprenant vers une prise de conscience de son rapport à l'apprentissage.

En reprenant certaines expressions des participants à cette recherche à propos des effets qu'ils ont ressentis à la suite de ce module, l'aspect qui apparaît primordial et dont je relève les expressions dans les entretiens de plusieurs d'entre eux, c'est la découverte de la possibilité de relier les expériences pour découvrir qu'elles prennent du sens dans un parcours global de vie.

VI - 3.5.1 l'importance de la mise en liens des expériences

Ainsi, certains perçoivent mieux le cheminement qui les a menés à cette formation. « *J'ai pris conscience* (nous dit Blandine) *que, là par exemple, si je suis là, c'était pas par hasard, et que mon cheminement fait que, ben <u>voilà</u>, je ne suis pas tombée par hasard dans cette formation et qu'il y a une cohérence malgré tout. Même si la vie nous emmène par si, par là, c'est euh, c'est pas que du hasard »* (l. 123 à 125 de l'entretien exploratoire de Blandine). De son coté, Xavier ajoute, « *Ben pour soi…, voir un petit peu, se remémorer des choses et puis voir comment on évolue et …ce qui a vraiment marqué quoi finalement »* (l. 249 de l'entretien exploratoire de Xavier).

Il s'agit de parvenir à mettre du lien entre les événements de la vie, en expérimentant le récit d'expériences, pour en comprendre les bénéfices et s'aider à modifier des ressentis à connotation négative. Quelques adultes, et en particulier Marianne, la sénior de ce groupe, exprime très bien combien faire le point sur ses expériences lui a permis, à un tournant de sa vie, de lâcher certains aspects ressentis de manière négative, afin de parvenir à construire d'autres choses et aller de l'avant. Ainsi, elle dit avoir éprouvé spontanément le besoin de *« faire une synthèse* » de ses expériences. *« Je disais toujours que je, euh je veux faire le tri […]/et je veux trouver dans mes bagages en arrivant en France, que ce que j'aurais décidé d'emporter. Et pas arriver avec tout un vécu pas trié, pas euh (rire) en plus de tout ce que j'avais rapporté dans mon déménagement, ces valises là, je ne voulais pas les emporter »* (l. 156 à 160 de l'entretien exploratoire de Marianne). Marianne a utilisé cet espace temps de retour sur ces expériences pour « *évacuer* » (l. 165 de l'entretien exploratoire de Marianne), vider sa mémoire des sentiments et des expériences non désirés. Mais comme elle l'exprime « *il faut aller au bout des trucs. C'est pas agréable »* (l. 167 de l'entretien exploratoire de Marianne). Il faut du courage pour reprendre certaines expériences douloureusement ancrées en soi et les regarder à nouveau. Elle en parle d'ailleurs comme un « *travail* », que de plus, elle qualifie de *« fatigant* ». Elle dit aussi avoir conscience qu' *« on peut pas, on peut pas bien sur se débarrasser de son vécu […]/mais on peut se débarrasser de toutes les connotations de*

tout ce qu'il y avait autour, qui étaient peut-être plus ou moins euh négatives. Dans mon cas, c'était les choses négatives que je voulais laisser là bas » (l. 169 à 174 de l'entretien exploratoire de Marianne). Il est intéressant de relever que les connotations, ou pour le dire autrement, la coloration qui est attribuée à une expérience peut se modifier, à la condition qu'elle soit accessible à la conscience. Avoir en mémoire une expérience ne signifie par pour autant avoir pleinement conscience des schèmes affectifs qui s'y rapporte. Dans ses propos, Marianne nous dit encore qu'il est primordial de distinguer ce qui relève de l'expérience proprement dite et ce qui est plutôt propre à la représentation que l'on en a construite en fonction de l'émotion qui a été ressentie sur le moment et de la construction affective qui en a découlé. Pour accompagner le sujet dans un processus de mise en récit de ses expériences afin de l'inviter à s'ouvrir à celles qui sont passées, faisant également l'hypothèse que cela doit contribuer à ce qu'il s'ouvre plus encore à celles à venir, il convient de l'aider à distinguer ce qui relève de l'expérience proprement dite, de ce qui à trait au schème d'affects élaboré à partir de cette expérience. N'omettons pas, bien entendu que ce schème composé d'émotions et de sentiments est l'expression du passé, mais aussi de l'interprétation actuelle qu'en fait la personne.

Malgré la proposition de René Barbier dans *L'approche transversale,* à propos du poids du passé*,* à travers cette recherche nous avons vu que nous ne sommes pas totalement « réduits à être ce que nous avons appris, sur le plan des sentiments et des valeurs » (1997, *op.cit.,* p. 182). Ce qu'exprime Marianne, c'est que la remémoration, elle dit « faire la synthèse » de ses expériences, l'a encouragé à revenir également sur les émotions et les sentiments élaborés à partir de ces expériences, et de les faire évoluer. Ce qu'elle nomme ce « travail », lui a permis de prendre conscience de son potentiel d'évolution vis-à-vis de certains de ses sentiments et des modifications comportementales qu'elle était maintenant prête à accepter. Marianne déclare d'ailleurs à ce sujet, avoir eu depuis le désir d'engager avec « *certaines personnes* », des relations s'appuyant sur des bases nouvelles. Pour cela, elle a décidé de les excuser pour des agissements dont elle n'est pourtant pas persuadée, qu'elles en soient les auteures. Pardonner, signifie, renoncer à punir. Est-ce qu'en reprenant son chemin d'expériences et en parcourant sa vie à l'envers, de la période actuelle jusqu'à son enfance, elle ne se pardonne pas aussi à elle-même, en comprenant mieux, après coup le sens de ce qui s'est passé ? Pardonner, peut également signifier « faire la paix » avec soi-même. Elle dit aussi, *« …quand on prend l'image du gros sac à dos qu'on porte avec tout un tas de trucs euh, une partie de sa vie, euh, moi j'ai, je me suis obligée à sortir <u>tout</u> ce qu'il y avait dans le sac à dos. Et de remettre que certains trucs qui sont sans doute pas difficile à, pas possibles à*

retirer totalement ou alors, ben de les alléger du poids de tout ce qui, tout ce qui n'est pas digéré quoi » (l. 239 à 243 de l'entretien exploratoire de Marianne).

Nous voyons combien le changement de perspective que s'offre Marianne, lui permet en quelque sorte de muer. Elle n'est pas différente, mais elle n'est plus tout à fait la même non plus. Elle a été capable de modifier certains de ses sentiments intérieurs.

Il est intéressant de remarquer, que le récit d'expériences prend une tonalité toujours différente, non seulement en fonction du moment de la vie dans lequel il se réalise, mais aussi en fonction du thème, où de la porte par laquelle il est proposé d'y entrer. Ainsi, cette expérience que nous avons réalisée ensemble lui a permis de faire *« un break* » (l. 263 de l'entretien exploratoire de Marianne) et cela paraît lui avoir été bénéfique. D'autre part, le fait de se remémorer des expériences sous l'angle de l'apprentissage, a contribué à éclairer différemment celles-ci. Une compréhension nouvelle est apparue.

Nathalie, elle aussi a ressenti le besoin d'effectuer un retour sur ses expériences professionnelles et scolaires à une époque de sa vie au cours de laquelle elle doutait de ces choix et orientations professionnels. « […] *j'avais fait déjà un gros travail sur moi-même avant de rentrer en formation/* […] */parce que j'étais perdue à l'époque, quand je travaillais, j'étais un peu perdue, et ça n'a fait que conforter en fait, euh la vision que j'avais de moi déjà. Savoir si je ne me trompais pas sur ce que j'étais et sur ce que je <u>tends</u> à devenir aussi. Ca c'est important de toujours voir euh aussi dans l'avenir »* (l. 105 à 110 de l'entretien exploratoire de Nathalie). Dans la situation qu'elle vivait à cette époque, la mise en relation de ses expériences a contribué à redonner du sens à son parcours.

Parce que l'ouverture à l'expérience, porteuse d'apprentissage est indispensable à une vie pleine, mais pour autant, nous l'avons compris, ne va pas de soi, je propose de consacrer les dernière de ce chapitre six à une modélisation d'un processus d'accompagnement au récit d'expériences d'apprentissage. Néanmoins, préalablement à celle-ci, je souhaite revenir sur la posture qui a été la mienne durant cette recherche.

VI – 4 Retours sur ma posture de chercheure (clinicienne)

C'est parce que en tant que formatrice, je me suis intéressée aux effets de mes interventions, et qu'il m'est arrivée d'être insatisfaite des méthodes pédagogiques que je tentais de mettre en œuvre auprès des adultes, que j'ai cherché à développer une approche destinée à les aider à se positionner en acteur, plus qu'en consommateur de leur formation. Dire cela peut bien paraître comme une proposition qui va aujourd'hui de soi, tant nous avons pu lire et entendre discourir sur la place de l'acteur au cœur de certains systèmes (soin – travail social,…) et en particulier, à l'intérieur du système éducatif. Néanmoins, puisque dire et faire ne s'équivalent pas tout à fait, autoriser et surtout encourager et accompagner les apprenants dans la prise en mains par eux-mêmes de leurs apprentissages et de leur formation nécessite plusieurs étapes de réflexions et de constructions, d'avancées et de tâtonnements qui parfois nous ont donné le sentiment de cheminer en tirant des bords carrés, pour reprendre une métaphore maritime.

La méthodologie proposée ici est bien entendue emprunte de nos expériences personnelles en tant qu'étudiante, en tant que stagiaire et aussi comme formatrice. Elle est également porteuse de nos valeurs et de nos propres croyances. C'est à partir d'une éthique personnelle que nous avons orienté nos lectures et que celles-ci nous ont conduites vers les théories constructivistes et humanistes dont nous nous sommes inspirées.

Il est évident que l'intérêt que je porte à l'apprentissage et plus précisément aux rapports que les individus entretiennent avec l'apprentissage est consécutif de mes propres expériences d'apprentissage. A lire dans l'ouvrage *De la clinique*, un écrit de F. Giust – Desprairies, au cours duquel elle évoque comment la rédaction de la synthèse de ses travaux en vue d'obtenir[136] a réactivé chez elle un malaise du à l'humiliation ressentie au cours de son expérience de gauchère à l'école, il nous est revenu en mémoire combien, pour nous aussi, il avait été difficile de réapprendre à écrire avec la main droite. A la fin des années 60, au début des années 70, certains enseignants, avec l'accord des parents, contraignaient encore les écoliers gauchers à écrire exclusivement de la main droite. Nous sommes devenus, ce qu'il a été convenu d'appeler, des « gauchers contrariés ». A l'époque, j'ai ressentie cette expérience comme une forte injustice car, dans le souvenir que j'en avais, j'écrivais correctement, et je m'appliquais autant de la main gauche. Apprentissage que j'ai du reprendre totalement lorsqu'il m'a été imposé d'utiliser uniquement la main droite. J'ai alors eu l'impression de repartir à zéro dans l'apprentissage de l'écriture et c'est, je le pense aujourd'hui, cette expérience qui a beaucoup compter dans le rapport à l'apprentissage que j'ai développé au

399[136] H.D.R.

cours de mon existence. Le choix de l'objet de recherche et la manière dont je l'ai construit est donc aussi emprunte de cette expérience.

Par ailleurs, je ne peux omettre que la démarche méthodologie que j'ai mise en pratique, représente un acte créatif. Il m'apparaît en effet que, même si nous ne créons rien, mais recyclons bien plus, il y a néanmoins de la créativité dans l'élaboration d'une approche telle que celle-ci. J'ai eu la volonté de me laisser imprégner du terrain et du contexte afin de ne pas reproduire telle quelle, une méthodologie mise à l'épreuve dans d'autres lieux et en d'autres temps. Il m'a semblé plus pertinent de me laisser entrainer par la situation nouvelle pour moi, pour m'y adapter. Si j'ai avancé dans cette direction, c'est aussi parce j'ai eu la force psychique de le faire, sans me sentir déstabilisée plus que nécessaire, par le chemin qui se construisait à chaque pas.

F. Giust-Desprairie propose à ses étudiants de 3ème cycle un séminaire consacré à la place de l'imaginaire dans le processus de recherche. Je pense en effet, que le fait de permettre aux apprentis chercheurs de prendre conscience des points de proximité qui peuvent exister entre leurs travaux de recherche et leurs processus personnels de création, en lien avec leur propre histoire de vie est intéressant. Cela doit effectivement, aider le chercheur à démêler, lors de l'analyse par exemple, mais pas uniquement, ce qui relève de ses préoccupations personnelles, de ce qui est contenu dans les paroles et écrits des participants.

Avoir la volonté de respecter la parole du sujet, travailler, réfléchir et cheminer à partir de cette parole avec lui et non « sur » lui, veiller au principe de non-jugement dans l'espace d'oralisation en groupe, toutes ces actions correspondent certes à des conditions indispensables pour atteindre les objectifs fixés, mais ce ne sont pas pour autant des conditions suffisantes pour y parvenir.

La posture d'accompagnant dans une démarche de mise en récits d'expériences, n'a pas été, pour moi, une attitude possédant un allant naturel. Des ajustements ont été, sont et seront, j'en suis convaincue, encore à faire et à refaire. En effet, chaque groupe est distinct par le fait même qu'il se compose de personnes nouvelles et d'histoires uniques qui résonnent chaque fois différemment en chacun de nous, même si certaines expériences peuvent être socialement partagées. Ainsi, chaque situation exige une métis particulière, qui est loin de pouvoir être confondue avec une recette duplicable à l'envie. Comme le précise très justement Mireille Cifali dans l'ouvrage qu'elle coordonne à propos de la clinique, pour le clinicien, « la position occupée est toujours susceptible d'évolution et de remaniement » (2006, *op.cit.,* p. 188). Néanmoins, nous avons vu combien, là encore, la pratique peut nous soutenir dans

l'accroissement de nos compétences. En particulier, il s'avère qu'une attention singulière est à porter à la distance à laquelle l'accompagnant doit se situer dans le guidage de l'apprenant, ainsi que dans l'écoute, tout autant qu'au cours de l'exercice de compréhension et d'interprétation. Ces aspects contenus dans mes tâches d'accompagnatrice, animatrice/chercheure dans ce module m'ont parfois beaucoup questionnés. Ils m'ont aussi interrogée car les interventions menées en groupe et celles menées en relation duelle ne sont pas identiques.

Ainsi, les situations de face-à-face sont chaque fois particulières et toutes très sollicitantes pour les interlocuteurs. Comme le décrit si justement M. Lemdani Belkaïd, « l'intersubjectivité sollicite l'être-avec-l'autre, en dialogue alternant paroles et silences, en réciprocité, avec l'implication de deux êtres dont la paroles et l'écoute sont engagés » (2006, *op. cit.,* p. 99).

Nous avons pu aussi mesurer combien il peut être délicat de porter plusieurs chapeaux. Ainsi, être à la fois, praticien/chercheure en Sciences de l'éducation, responsable de la formation et intervenante au sein de cette formation, tant comme accompagnatrice dans ce module, que comme formatrice, n'a pas rendu les choses faciles. Ces multiples fonctions nécessitent chaque fois un positionnement différent et peuvent également induire de la confusion de rôles, autant chez nous que chez les stagiaires, qui eux aussi, peuvent de temps à autre ne plus trop savoir à qui et surtout à quelle professionnelle ils s'adressent. Même si, comme le soutiennent M. Cifali et F. Giust-Desprairies « la particularité d'une position clinique est de ne pas séparer les activités de formation et d'intervention de celles de la recherche » (2006, *op.cit,* p. 190) ; il convient néanmoins, de pouvoir repérer à chaque fois à quel niveau d'intervention on se situ, et être clairement repéré dans sa démarche, comme dans son rôle.

J'ai procédé ainsi dans le cadre de ce travail de doctorat, mais je pense néanmoins, que dans la perspective de promouvoir une démarche d'accompagnement de récits d'expériences dans un milieu de formation continue ou permanente, il conviendrait d'intervenir seulement en tant qu'accompagnateur, praticien/chercheure et non comme formateur, ou comme responsable de la formation simultanément. Occuper toutes ces places ensemble est difficile. La tâche nécessite en effet une forte implication et, de ce fait, elle exige aussi une posture à acquérir et à développer en y accordant toute l'attention nécessaire. Il convient donc par exemple, d'éviter au maximum les parasitages liés aux aspects organisationnels et administratifs. La réalité qui fût la mienne sur la période de cette recherche à fortement teinté

celle-ci. Néanmoins, comment faire autrement lorsque la réalisation d'un travail de thèse fait partie d'un emploi du temps de professionnelle à temps complet ? Il convient donc de mettre à jour les limites de mon approche méthodologique, afin de mieux percevoir aussi comment y remédier, en ayant la volonté de parfaire la méthodologie.

VI – 5 En vue d'une objectivation de ma subjectivité de chercheure

En nous référant à l'introduction d'une table ronde[137], retransmise sur le site mcxapc.org, et initiée conjointement par J. ARDOINO (Université Paris 8), et G. BERGER (Université Paris 8), il apparaît que lorsque l'on choisi d'effectuer une recherche en sciences de l'éducation il n'est pas envisageable de faire « *l'économie* de l'implication du chercheur et des praticiens.»

Comme je l'ai précisé plus avant, ma démarche méthodologique s'est élaborée, chemin faisant et en interaction avec le contexte dans lequel s'est développée cette recherche. Pour les participants, je dirais qu'il en a été de même. A savoir que je leur ai présenté la forme globale du module, les cadres dans lesquels il s'inscrivait, les règles que nous devions ensemble décider d'appliquer, les effets que nous espérions voir apparaître, etc., mais je leur ai laissé une grande liberté quant à la manière de s'y prendre pour élaborer leurs récits. L'élaboration s'est faite sur plusieurs séances, et certains ont aussi pu poursuivre les réflexions débutées sur les temps de formation, à la maison.

Ce que je perçois mieux aujourd'hui, c'est que je me suis beaucoup laissée imprégner par le contexte et que de cette imprégnation a également émergé mon choix d'octroyer une liberté d'actions relativement grande aux participants. J'ai eu la volonté, au cours de cette recherche, d'établir un rapport plus horizontal que vertical avec eux. Au niveau du collectif, cela s'est par exemple traduit par des encouragements, pour que chacun puisse prendre part à la détermination des règles de fonctionnement dans les groupes. Individuellement, chaque participants a travaillé à son rythme et a eu le loisir d'utiliser les guides de remémoration proposé, ou de s'appuyer sur d'autres moyens. De même, je les ai accompagnés dans la définition pour eux-mêmes de la notion d'expérience d'apprentissage. En d'autres termes, ces adultes ont occupé des places de partenaires de la recherche, ayant des rôles distincts et donc non symétriques, mais chacun liés aux autres, car tous décidés à embarquer sur un même bateau et ne connaissant pas par avance la destination du voyage. Ne pouvant effectuer la

[137] De l'association MCX6 s'étant déroulée à Poitier en 2007.

recherche sans eux et eux, ne sachant pas vraiment comment retrouver leurs expériences passées ni les mettre en lien dans leurs parcours de vie. Cette manière de procéder, bien entendu, pointe l'aspect singulier de ce type d'approche. Singulier dans le sens où le maître mot de ma démarche aura été « interactions ». Celui qui s'intéresse aux interactions, parle aussi de contexte unique. J'ai travaillé à partir des interactions que j'ai eu avec les participants, mais aussi avec celles que les participants ont eu entre eux durant les temps collectifs d'oralisation des récits et également, avec celles qui sont nées de et au cours de la relation que ces adultes ont établi avec la démarche. La manière dont eux et moi nous nous la sommes appropriée, un peu plus à chaque séance, a également contribuée à mettre en forme cette méthodologie.

Ces constats mettent en avant les questions liées à la prise en compte de la subjectivité du chercheur. Celle-ci introduisant également celle de la reproductibilité de la méthode qui a été mise à l'épreuve du réel dans le cadre de ce travail de recherche. Comment en effet, penser que cette méthodologie puisse, si elle était réappliquée telle que nous l'avons mise en œuvre, amener à réactiver le même processus de recherche et à produire les mêmes grilles d'analyse ?

Est-il toujours d'actualité de débattre de la scientificité d'un travail de thèse en Sciences de l'Education et plus largement en sciences sociales, en orientant celui-ci sur la subjectivité à l'œuvre dans la recherche ?

Oui sans aucun doute, répondront ceux qui s'attachent à l'objectivité comme l'incontournable critère d'un travail scientifique. La subjectivité représente « la qualité (inconsciente ou intérieure) de ce qui appartient uniquement au sujet pensant » selon le dictionnaire en ligne (TLFI). Alors que du point de vue usuel, la subjectivité « est la qualité de ce qui ne donne pas une représentation fidèle de la chose observée. » L'objectivité se définit quant à elle, toujours d'après cette même source, comme « la qualité de ce qui existe en soi, indépendamment du sujet pensant » et usuellement, « la qualité de ce qui donne une représentation fidèle de la chose observée »[138]. Pouvons espérer introduire quelques nuances dans ces quatre propositions et sous quel angle alors envisager la pensée scientifique ? De même, balayons-nous du revers de la main ce que Mireille Cifali nomme « l'investissement subjectif de la construction intellectuelle? » (2006, *op.cit.,* p. 192) L'objectivité totale peut-elle exister, ou faisons nous semblant d'y croire en élaborant des méthodologies aussi imposantes que des grattes ciel masquant la luminosité? Est-il en effet possible de comprendre les phénomènes humains dans leur entière réalité ? Je ne le pense pas, puisque la réalité se trouve elle-même observée

[138] (http://atilf.atilf.fr/tlf.htm).

par un humain qui, en raison de son histoire personnelle, de ses centres d'intérêt, de son réseau social, de ces affects, des ses références théoriques, etc., va analyser ce qu'il pense être la réalité, avec tous ces filtres qui se superposant, vont lui donner à voir une certaine réalité, mais pas la réalité. Parce que cette thèse s'attache à vouloir comprendre ce qui relève de l'affectivité humaine, la démarche méthodologique que j'ai mise en pratique, se veut être une démarche clinique qui tente d'approcher la complexité de l'humain, par une approche de d'artisan tisserand. Ainsi, comme le dit si justement F. Giust-Desprairies, « la pensée clinique ne gagne pas le savoir de l'unité et de la synthèse. Elle œuvre à la mise en liaison des images, des affects, des énergies, moins pour constituer une histoire que pour ouvrir à une mémoire des traces sensibles toujours à reprendre, à travers le surgissement figuratif et la nécessité de faire sens. Elle est « monstration » plus que démonstration » (2006, *op.cit.,* p.135). Donner à voir, mettre à jour pour amener les choses à la conscience, afin ainsi de pouvoir les considérer. Amener les participants à cette recherche à prendre conscience des liens qu'ils peuvent ainsi tisser entre des situations vécues, parfois distantes de plusieurs années et pourtant encore actives dans le présent. Mettre à jour pour le chercheur, des angles d'observations nouveaux pour comprendre les situations d'apprentissage et espérer soutenir et accompagner la formation de l'adulte. Apporter, pour ceux qui s'intéressent aux processus d'apprentissage, une proposition pour observer l'apprentissage et la formation de l'adulte, sous l'angle de l'expériencialité et de l'importance de l'attention, en situation, autant à celle-ci, qu'aux émotions et sentiments présents en soi sur le moment.

Ainsi, je n'oublie pas non plus que cette recherche représente également pour moi une contribution supplémentaire à mon apprentissage de clinicienne et plus précisément de chercheuse-clinicienne au service d'une « clinique de l'expérience » (2006, *op.cit.,* p.191), pour reprendre l'expression de Mireille Cifali. Un apprentissage qui fût entamé au cours des travaux de maîtrise et de DEA. Il s'agit donc également d'une recherche axée sur la méthodologie, autant qu'une recherche sur un objet précis qui ici se trouve être le rapport à l'apprentissage, et plus précisément celui des adultes en formation. Nous nous sentons relativement proche d'une recherche-action, car l'action et la recherche sont reliées dans un objectif d'évolution et de changement. Ma volonté a toujours été en effet, de soutenir un développement des adultes en formation, afin qu'ils parviennent à s'ouvrir favorablement aux apprentissages proposés dans le cadre de la formation DEFA. De plus, comme je l'ai précisé plus avant, je souhaite également que ce travail de doctorat puisse se mettre au service de la pratique d'accompagnement des adultes en formation.

Si je m'appuie sur la définition qu'en donnent les chercheurs de l'Institut National de Recherche Pédagogiques[139] et à laquelle se réfère aussi René barbier dans *l'Approche transversale*, la spécificité de la recherche-action est « une action délibérée de modifier la réalité, recherches ayant un double objectif : transformer la réalité et produire des connaissances concernant ces transformations » (1997, p. 253). Sans atteindre les capacités d'implication et d'écoute dont parle René Barbier dans ce qu'il a mis en œuvre et qu'il nomme « Recherche-Action Existentielle (RAE) » (1997), la place occupée par les sujets participants est importante. La mienne bien entendu, et là ma subjectivité est évidemment active, mais aussi celles du groupe de stagiaires et de chacun de ses membres individuellement.

Comment réaliser une recherche en sciences humaines en faisant fis de sa subjectivité ? Bien évidemment, je me suis sentie impliquée dans ces relations de face à face, car j'ai été partie prenante des interactions que j'ai engendrées par cette recherche et dans lesquelles j'ai également impliqué les adultes participants.

La question ne porterait- elle pas alors moins sur les preuves que, pour reprendre une expression de R. Barbier (1997), sur l'épreuve de la recherche ?

Il n'est pas opportun de débattre de ce sujet présentement, par contre, je propose de présenter dès à présent à la modélisation d'un processus d'accompagnement à la mise en récit des expériences.

VI – 6 Pour une modélisation d'un processus d'accompagnement au récit d'expériences d'apprentissage

Parvenue à cette étape de la recherche, je propose une formalisation d'une démarche d'accompagnement à la mise en récit des expériences d'apprentissages d'adultes en formation.

L'objectif global de cet accompagnement est de soutenir une posture d'ouverture à l'apprentissage chez l'adulte en formation. Plus précisément, Il s'agit d'aider la personne à mieux comprendre le rapport qu'elle entretient avec l'apprentissage, au sens large de ce terme. C'est-à-dire que je fais autant référence aux apprentissages formels, qu'aux apprentissages informels et non formels. La compréhension, par le sujet lui-même, de son rapport à l'apprentissage devant lui permettre d'accroitre sa capacité à s'ouvrir à l'espace intermédiaire d'expériences, et ainsi, à de nouvelles expériences.

[139] I.N.R.P.

Les objectifs spécifiques cherchent à favoriser, chez le sujet, la prise de conscience des expériences qui, au cours de son existence, ont été porteuses d'apprentissages.
Il convient également de l'accompagner dans la mise en lien des expériences d'apprentissage dont la personne se souvient, afin de l'aider à dégager un fil conducteur porteur de sens.
Accompagner le sujet dans la symbolisation de ses expériences, fait donc partie des objectifs.

En préalable à tout engagement personnel des adultes dans une proposition de ce type, il est nécessaire de préciser clairement que la démarche de mise en récit de ses expériences d'apprentissage est une démarche volontaire et que c'est une des conditions qui permettra au sujet participant d'en retirer des bénéfices. Il est aisé de comprendre que l'imposition de la participation à une telle démarche, ne peut que produire des effets négatifs. En effet, si le sujet ne perçoit pas les gains qu'il pourra dégager de ce type de retour sur sa vie et sur ses expériences, les efforts de remémoration et le cheminement de mise en liens qui est proposé, paraîtront difficile et sans signification. Nous l'avons vu, la démarche est exigeante en concentration et en capacités psychiques d'investissement. Les effets ressentis sont réellement positifs, mais le parcours est couteux.

Il convient donc que l'accompagnateur présente la démarche et son processus de manière très claire avant que les personnes se prononcent quant à leur engagement.

VI – 6.1 Conditions pour un déroulement optimal de l'accompagnement dans les phases collectives.

Puisque qu'il est ardemment souhaité que les participants s'investissent pleinement dans la démarche réflexive à propos de leurs expériences d'apprentissage, parvenir à créer un espace contenant, accueillant et sécurisant, permettant que s'établisse un climat de confiance entre les participants est une étape incontournable.

A) Se donner des règles précises de fonctionnement

Il est important que l'accompagnant aborde rapidement la question des règles sur lesquelles il va falloir s'entendre pour que chaque membre du groupe parvienne à se sentir à l'aise et en confiance pour parler de ses expériences devant d'autres personnes. Les participants n'auront probablement pas eu l'occasion, avant celle que nous leur offrons, de revenir aussi précisément sur leurs expériences existentielles. Il existe, selon moi, des lois de bases incontournables, néanmoins, certaines autres peuvent être proposées à la discussion afin qu'il soit établi des règles communes de fonctionnement. Dans celles que je qualifie d'incontournables, nous retrouvons le non jugement, le respect de celui qui parle, la qualité de l'écoute, la non interruption de la parole d'autrui pendant l'oralisation de son récit, et le respect de la confidentialité concernant ce qui est exprimé dans cet espace collectif.
D'autres règles propres à chaque groupe, peuvent donc s'ajouter à celles-ci, après qu'un accord entre les participants ait été trouvé à leur sujet.

B) Les compétences et qualités que doit activer l'accompagnant

Pour encourager et accompagner les apprenants dans la prise en mains par eux-mêmes de leurs apprentissages et de leur formation, l'accompagnant devra posséder et être en mesure d'activer des compétences qui relèvent d'une posture de clinicien sachant faire preuve d'une réelle écoute. Disposer des capacités à reformuler les propos des apprenants et aussi savoir repérer ce qui dans les interactions avec ces interlocuteurs le touche plus particulièrement, sera également une qualité d'une grande richesse. Cette posture n'en excluant pas pour autant une autre, celle du formateur ou enseignant en charge de l'évaluation des acquis des apprenants inscrits dans un dispositif de formation plus large que le module dont il est question ici. Tenir les deux positions à la fois en formation d'adulte, peut parfois s'avérer un exercice compliqué pour l'accompagnant/formateur et ce peut également se révéler une source de confusions pour les personnes en formation.
Il conviendra donc que l'accompagnant clarifie ses attentes vis-à-vis des participants, lors de la présentation de ce module.

L'accompagnant devra pouvoir mettre en oeuvre une grande aptitude à s'ouvrir à l'autre, pour parvenir à accueillir la parole en évitant de juger, en autorisant l'expression sans restriction des émotions et des sentiments que les participants pourront exprimer, en rapport aux expériences qui seront réactivées au cours de ce processus de mise en récit. Certaines de

celles-ci pourront être revécues avec certaines douleurs. Nous pouvons rapprocher cette capacité de ce que C. Rogers, dans *On becoming a person*, ou pour la traduction française *Le développement de la personne,* nomme la considération positive inconditionnelle[140]. Ce respect accordé par le narrataire au narrateur, sans clause aucune, doit l'aider à s'écouter et à s'exprimer à partir de se qu'il ressent en lui. L'attention accordée par l'accompagnant invite également l'adulte à considérer ses propres expériences comme des expériences dignes d'intérêt. Une meilleure compréhension des expériences réactivées constituant une marche supplémentaire vers une meilleure connaissance de soi.

Dans la phase plus interprétative, après l'oralisation collective du récit par exemple, l'accompagnant devra développer une capacité à l'écoute compréhensive ; ce qui lui permettra de proposer aux apprenants des guidages interprétatifs, et surtout éviter les interprétations abusives.

Pour reprendre une des autres qualités considérées comme nécessaires par C. Rogers dans l'exercice des processus thérapeutique et pédagogique qu'il propose, la congruence de l'accompagnant devra aussi être à l'œuvre. Pour l'accompagnant, pouvoir être congruent signifie qu'il parvient à accorder ses paroles avec les sentiments qu'il éprouve au moment où, il reçoit les récits oralisés, ou pendant les entretiens. C. Rogers précise « les sentiments éprouvés par le thérapeute lui sont disponibles, disponibles à sa conscience, et qu'il est capable de les vivre, d'être ces sentiments, qu'il est capable de les communiquer au moment opportun[141] .». Pour le dire différemment, l'accompagnant doit réussir à prendre conscience des sentiments induits par ce qui se passe en situation, et il doit également pouvoir les exprimer aux participants, afin de ne pas risquer de voir ces sentiments s'immiscer dans la relation et teinter sa compréhension de ce qui est en train de se dérouler sous ses yeux.

Enfin, même si la présentation de ces quelques compétences indispensables n'est pas exhaustive, l'accompagnant à la mise en récit des expériences d'apprentissage doit faire preuve de polyvalence dans ces savoir-faire, à la fois dans son rôle d'animateur de groupes, que lorsqu'il est conduit à mener des entretiens individuels.

[140] (1968 – 1998).
[141] (1968 – 1998, *op.cit,* p 45).

Bien entendu, il convient également qu'il soit conscient des effets que provoquent en lui, cette relation de soutien auprès d'un adulte apprenant. Il s'agit donc aussi qu'il puisse avoir préalablement réfléchi à son propre rapport à l'apprentissage.

Lorsque l'accompagnant parvient à faire vivre les compétences présentées, et à valoriser les efforts que la personne réalise et les situations de réussite, afin de créer un renforcement positif, elles produisent également des effets positifs sur les autres participants. Ils apprennent progressivement à les mettre en œuvre et en saisissent également les effets. Ils apprennent à s'écouter mutuellement et perçoivent mieux comment les paroles des autres font écho à leurs propres expériences, et inversement.

Passons plus précisément à l'observation des phases de mise en œuvre de ce processus d'accompagnement.

VI – 6.2 Les étapes du processus d'accompagnement aux récits d'expériences :

J'en propose huit qui me paraissent primordiales, au regard de la recherche effectuée.

1- Aider la personne à définir pour elle-même ce qu'est une expérience d'apprentissage**,**

2 – L'accompagner grâce à une écoute active, agrémentée de questions, afin qu'elle accepte de se mette en posture de rechercher les expériences qui, au cours de son existence, sont aujourd'hui perçues par elle comme des expériences ayant favorisé un ou plusieurs apprentissages.

***** Proposer l'utilisation d'un outil de soutien mnésique, tel que l'aide mémoire dit « photographique » qui permet de matérialiser une ligne de vie longitudinale (outil que j'ai utilisé dans le cadre de cette recherche).

***** Encourager la verbalisation des expériences afin de faciliter l'accès à une quantité plus importante de détails et ainsi soutenir une meilleure remise en mémoire des expériences d'apprentissage.

***** Encourager l'apprenant à aller plus loin dans la démarche de remémorisation et à approfondir le souvenir de l'expérience en allant chercher :

a) les personnages : leurs rôles, pourquoi apparaissent-ils ?

b) les modèles identificatoires

c) les lieux

d) les situations

3 – Aider le sujet à préciser et à décrire, dès cette phase, les apprentissages réalisés.

4 – Aborder avec lui, les émotions qu'il se souvient avoir ressenties au cours de chaque expérience, de même que les sentiments qui se sont construits à la suite et qui sont peut-être toujours extrêmement présents, bien après que les expériences se soient déroulées. Aider le sujet à développer une qualité de présence à soi et à son ressenti (ces sentiments peuvent évidemment être connotés positivement ou négativement).

***** Proposer également un chemin d'accès à partir des sens (La vue, l'audition, les mouvements et les ambiances, …) et aider la personne à mieux percevoir les conditions qui, chez elle, favorisent ou freinent les ouvertures à l'expérience d'apprentissage. (L'apprenant peut ainsi repérer qu'il préfère visualiser une situation pour en favoriser l'encrage, ou, comme Xavier, participant à cette recherche, se rendre compte qu'il est très réceptif aux ambiances, et que certaines sont pour lui, plus facilitantes pour l'apprentissage que d'autres).

5 – Accompagner la personne dans la distinction de ce qui relève de la situation, c'est-à-dire, des faits tels qu'elle se souvient qu'ils se sont déroulés au moment ou elle se les remémore, du vécu émotionnel qu'elle se rappelle avoir ressenti sur le coup.

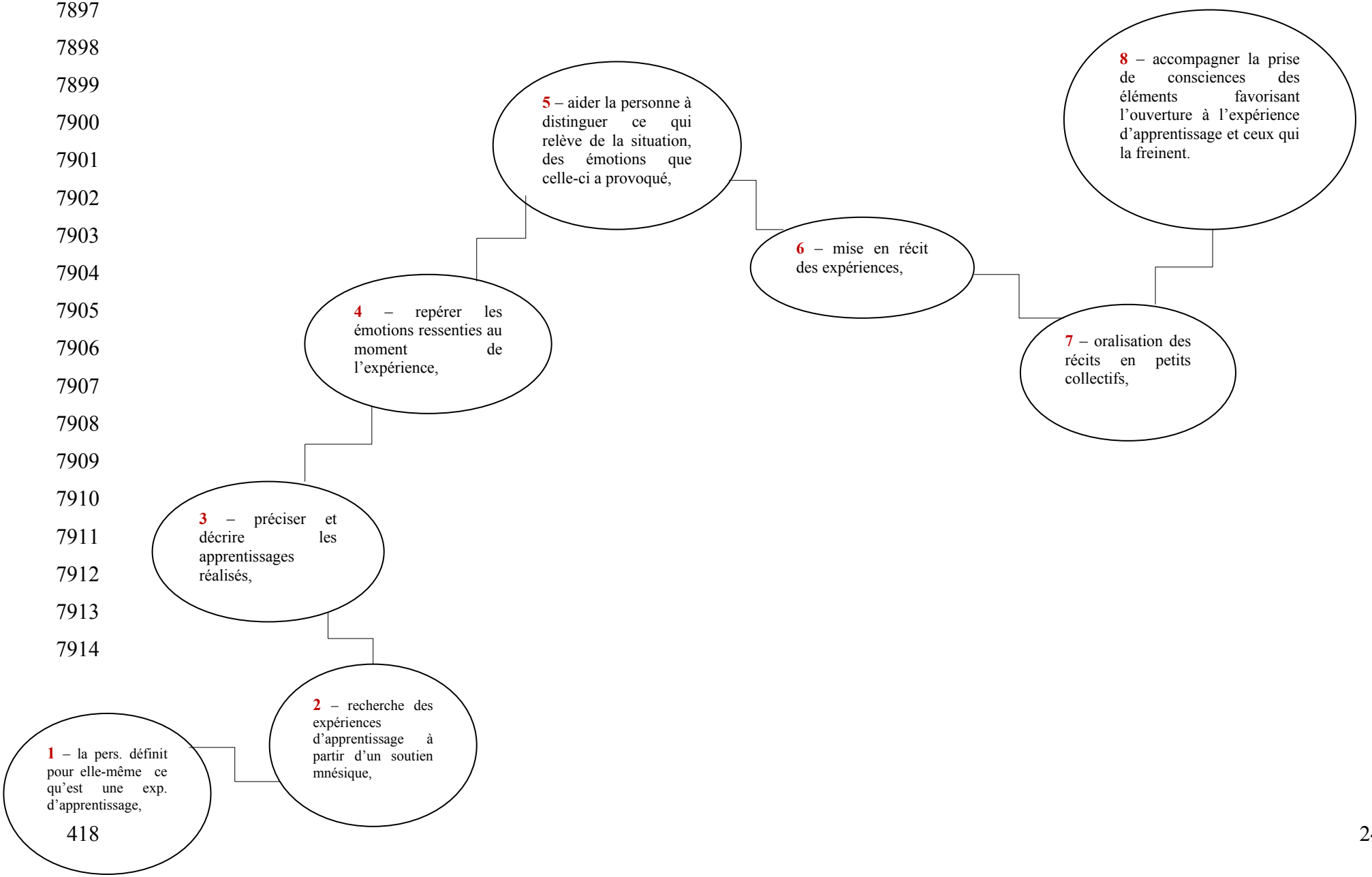
Il convient de l'aider à distinguer les émotions ressenties comme porteuses ou freinant les apprentissages.

6 – Amener la personne à relier ses expériences, les mettre sous la forme d'un récit et tenter de proposer une trame de sens qui soit en lien avec son rapport à l'apprentissage.

7 – Proposer un partage oralisé des récits de chaque participant en petits groupes de quatre à six personnes, et animer ces temps collectifs afin que chacun, en écoutant le récit des autres, puissent alimenter sa propre capacité de retour mnésique et perçoive mieux les processus personnels de construction du rapport à l'apprentissage. Ainsi, comprendre que chacun emprunte un chemin particulier et personnel pour apprendre, peut avoir un effet désinhibiteur vis-à-vis de sa propre relation avec l'apprentissage.

8 – Aider à prendre conscience des situations favorables et défavorables à l'apprentissage et tenter d'en comprendre les raisons. Il s'agit de renforcer autant que possible les processus porteurs d'apprentissage chez chacun. Aider la personne à mieux se situer par rapport aux expériences passées importantes pour elle, devant lui permettre d'aborder les expériences nouvelles avec une capacité plus grande d'ouverture à l'espace intermédiaire d'expériences.

VI – 6.3 Modélisation de la démarche d'accompagnement de la mise en récit des expériences d'apprentissage.



J'ai eu la chance de voir la démarche proposée pour cette recherche, intéresser une enseignante responsable de l'accompagnement professionnel des ingénieurs agronomes. Elle a considéré avec un grand intérêt le fait de permettre à ces futurs ingénieurs de s'engager dans une activité réflexive vis-à-vis de leurs expériences d'apprentissage passées, alors qu'ils ont précisément choisi la voie de la formation par apprentissage.

Le paragraphe suivant retrace pour partie cette expérience, en partant des points de vue de ceux qui l'ont vécue, à savoir : les étudiants et l'enseignante. Le fait que cette démarche puisse être expérimentée me permet de confirmer certaines pratiques, mais aussi d'envisager par la suite, modifier les actes d'accompagnement qui n'apparaitraient pas opportun.

VI – 6.4 Retour sur la démarche d'accompagnement de la mise en récit des expériences d'apprentissage, testée dans le cadre de la formation d'ingénieurs par la voie de l'apprentissage.

8 – accompagner la prise de consciences des éléments favorisant l'ouverture à l'expérience d'apprentissage et ceux qui la freinent.

C'est dans les six premiers mois de la formation en alternance d agronomes, que cette démarche a trouvé son sens.

En première année du programme ingénieur(e) par la voie de l'apprentissage, le projet professionnel est peu ou pas formalisé. C'est en ayant l'objectif d'accompagner les étudiants (8 au total) ayant choisi de se former par la voie de l'apprentissage, dans la mise en forme progressive de leur projet professionnel, que l'enseignante chargée de l'Unité de Valeur intitulée « Connaissance de soi et Orientation Professionnelle » a jugé opportun de leur permettre de réfléchir à leur rapport personnel à l'apprentissage, et ce, à partir d'un retour réflexif sur leurs expériences d'apprentissage, de l'enfance à l'âge actuel.

La question fondatrice et difficile, posée dans ce module qui porte sur la connaissance de soi et qui fonde la base du projet professionnel (qui va se consolider en cours de chemin), étant comment apprendre par l'expérience ?

Composé de 8 apprentis(es)-ingénieurs(es) cette année, le groupe doit s'acquitter de deux tâches principales (le travail sur la ligne d'expériences d'apprentissage et le récit d'expériences d'apprentissage)

Je propose de présenter les objectifs de cette démarche, tels qu'ils ont été proposés aux étudiants par l'enseignante. Ensuite je présenterai l'évaluation qu'en ont faite les étudiants et l'analyse que l'enseignante porte sur la démarche qu'elle a mise en pratique.

VI – 6.4.1 Les Objectifs présentés aux futurs ingénieurs:

- Soutenir une posture d'ouverture à la connaissance de soi et à l'apprentissage dans la consolidation d'une orientation professionnelle.

- Aider l'étudiant(e) à mieux comprendre le rapport qu'il/elle entretient avec l'apprentissage, au sens large du terme (formel et non formel) afin de l'encourager à accroître sa capacité à s'ouvrir à l'espace intermédiaire d'expériences (à la fois ouverture à soi et à la capacité de s'adapter aux situations nouvelles).

Les objectifs spécifiques:

I. Connaissance de soi et orientation professionnelle

Afin de permettre à l'étudiant(e) de se positionner en tant qu'ingénieur(e)-apprenti(e), et d'identifier ses compétences et ses comportements dans son nouveau contexte professionnel, il s'agit, avant tout, de favoriser chez lui/elle une pratique de connaissance de soi. C'est à dire, au sein de ce module :

- Favoriser chez l'étudiant, la prise de conscience des expériences (quotidiennes et/ou formelles) qui, au cours de son existence, ont été porteuses d'apprentissages.

- Accompagner l'étudiant dans la mise en lien des expériences d'apprentissage passées dont il/elle se souvient, afin d'en dégager un fil conducteur porteur de sens pour l'élaboration formalisée de son projet professionnel.

- Cette mise en lien vise à permettre à l'étudiant(e):

  - D'appréhender son fonctionnement en termes d'atouts et de limites face à l'apprentissage.

- D'identifier les obstacles à se qui peut freiner sa capacité de s'adapter aux situations nouvelles.
- De s'actualiser (il est acquis maintenant que le développement de la personne se poursuit tout au cours de la vie) par des choix éclairés et une action efficace.

VI – 6.4.2 L'évaluation de la mise en récit des expériences d'apprentissage par les étudiants

Plusieurs thèmes ont été abordés au cours de cette unité de valeur intitulée « Connaissance de soi et projet professionnel ». Dans les questionnaires d'évaluation qui ont été remis aux apprentis ingénieurs et qui m'ont par la suite été confiés, j'en ai relevé dix, dont ceux qui, par exemple, se réfèrent à la connaissance de soi, à la construction identitaire, à l'apprentissage, au fait de donner du sens à son parcours, etc,… Pour ce qui m'intéresse dans le cadre de cette recherche, je n'en ai retenu que quelques-uns, que je vais présenter à présent sous la forme d'un tableau qui les récapitule. Les thèmes non retenus ici, concernent des aspects de la formation d'ingénieurs qui ne sont pas en liens avec cette recherche.

Tableau N° 3 : Tableau d'analyse des questionnaires remis aux apprentis ingénieurs par rapport à l'accompagnement intitulé « connaissance de soi et projet professionnel ».

Les catégories	Les apports du module	Les insuffisances repérées par les apprentis
Connaissance de soi	*« il m'a ouvert les yeux sur certains points que je j'avais involontairement passé au grenier sans me rendre compte de leur importance dans ma vie ».* *« elle (la réflexion sur soi) a pu être canalisée et guidée ».* *« nous a permis de nous découvrir, nous-mêmes »* *« permet de se poser des questions sur sa vie, les choix que l'on fait ».* *« l'analyse du récit d'expériences permet de mieux se connaitre ».* *- « Connaissance de soi par sa propre recherche et via celle menée par les autres ».* *« Prise de conscience de la puissance du groupe et du travail en commun (par rapport à une meilleure connaissance de soi) »*	*« manque de temps pour développer plus profondément la connaissance de soi ».*
Construction identitaire	*« travailler sur moi-même m'a forcé à me concentrer sur des événements, des expériences vécues qui ont fait que je suis devenu ce que*	

	je suis et il est très bon de s'en rendre compte ! »	
mes chemins d'apprentissage, ou comment j'apprends	*« je crois ce que je vois et que je suis plus pratique que théorique. l'apprentissage est la formule qui me convient actuellement »* *« Les éléments extérieurs contribuant chez moi à l'échec ou à la réussite de l'apprentissage. »* *« Ce TD m'a permis de consolider ma décision de participer au parcours en apprentissage ».*	
relier ses expériences et donner du sens à son parcours	*« désormais **je sais pourquoi j'aime faire ce que je fais et pourquoi je souhaite m'y engager davantage »*** *« permet de se recentrer sur soi et tenter d'expliquer de façon rationnelle comment et pourquoi on est arrivé là où l'on est ».* *« (permet de) tenter de trouver des points communs avec les différentes expériences ».* *« mon expérience est une continuité et de ce fait est reliée avec les expériences passées ».* *« m'a offert l'occasion de faire un point sur mes expériences d'apprentissage passées, réflexion que je n'aurai sans doute pas menée seul sans ce TD »* *« La rétrospective de mes expériences m'a permis de faire le point et d'avoir les idées plus claires ».*	
Le projet professionnel	*« cela m'a juste conforté dans mes idées ».*	
Appartenance au groupe	*« (a permis de) faire connaissance avec les personnes que l'on côtoie quotidiennement sans se connaitre vraiment ».* *« Pour souder un groupe, c'est une bonne idée. (a permis de) découvrir les autres sous une autre facette ».* *« Cela nous a également permis de mieux nous connaitre (entre nous) au sein de notre groupe apprentis ».* - *« Ouverture d'esprit,* - *Notion de groupe »* *« Les séances à l'oral me semble une très bonne façon de développer l'esprit de groupe et nous a permis d'apprendre à nous connaître un peu mieux ».*	*« La passivité de chacun quant au récit des autres »*
Investissement personnel dans le module	*« J'ai tenté. La rédaction du récit est quelque chose d'abordable mais en ce qui concerne l'analyse c'est moins évident ».* *« je ne crois pas qu'il se cache une trépidante histoire derrière chaque prénom. Je pense que c'est souvent juste une préférence pour une sonorité ».*	*« le plus dur étant de commencer à parler de soi. Etant relativement pudique, le fait de parler en public était un peu difficile au début mais libérateur par la suite ».*

	«ce qui m'a le plus intéressé -> l'analyse du récit d'expériences » *« Oui, mais s'investir sincèrement sur quelques heures est – il suffisant…* *J'ai eu du mal avec l'analyse car je ne savais pas par ou commencer et je ne suis pas sure d'avoir répondu aux attentes ».*	
L'accompagnement proposé	*« comme si on se mettait à nu devant tout le monde mais sans aucune crainte puisque tout le monde le fait, et sans jugement !* *Toutes les séances ont été intéressantes, les travaux m'ont tous beaucoup aidé »* *« possibilité de s'exprimer librement »* *« Toutes les séances ont été intéressantes, l'exercice des prénoms, je ne l'aurais pas fait toute seule.* *la ligne des exercices d'apprentissage permet de voir ou l'on en est. C'est un bon exercice, I que je pense, ont peut réaliser tout au long h de sa vie ».* *« Les séances où tout le monde raconte sa ligne des expériences d'apprentissage était très enrichissante ».* *« Le nombre de séances est suffisant »* *« j'ai aimé l'originalité avec laquelle le TD s'est déroulé et qui permettait une réelle implication des étudiants.* *l'implication et l'empathie de l'enseignante ont été un réel moteur pour ce TD ».* *« Les mises en communs apportent beaucoup, surtout en petit groupe »* *« se servir d'un support papier pour se rendre compte des choses et fixer ses idées est une bonne méthode ».*	*« le temps consacré par personne est trop limité ! »* *« il faut plus (de séances) »* *« Plus de séances aurait permis un travail plus approfondi sur la connaissance de soi. »* *« ce TD est adapté a des groupes de la taille du notre mais il ne le serait pas pour des groupes plus grand… trop long ».* *« l est souhaitable de privilégier des plages horaires d'au moins 3 heures car les exercices réalisés nécessitent du temps (mise en commun… »* *« Manque de temps »* *« Le nombre de séances est faible. Il ne permet pas de faire un travail complet et approfondi comme il devrait l'être ».* *« Le temps en TD était un peu court pour permettre de développer suffisamment les sujets abordé ».*
L'apprentissage	*« se rendre compte que l'apprentissage ne se fait pas seulement à l'école ».* *« l'apprentissage est en fait quotidien depuis notre naissance. Ce TD m'a permis d'avoir une vision plus globale de l'apprentissage (et non pas limité au domaine scolaire) ».*	

En examinant le registre « connaissance de soi », parvenir à une meilleure connaissance de soi est un des objectifs de l'activité proposée dans le cours de cette formation d'ingénieurs agronomes, nous pouvons effectivement noter que celui-ci est atteint puisque les étudiants affirment clairement que le fait de revenir sur leurs expériences d'apprentissage leur à permis de mieux se connaître. Pour certains, il s'agit de la confirmation de certains aspects d'eux-mêmes, qu'ils avaient déjà plus ou moins perçus. Il est par ailleurs intéressant de noter que deux des huit apprentis, affirment que cet accompagnement les a conforté dans le choix qu'ils ont fait de suivre une formation par apprentissage. Il est possible de considérer ce constat comme primordial car, en effet, la formation d'ingénieurs par apprentissage n'est

encore, pour certaines filières, qu'à son balbutiement, et engager une réflexivité de ce type à propos des expériences d'apprentissage peut aider ces étudiants à pleinement investir leur formation, en s'y sentant vraiment à leur place. Il apparaît, selon l'enseignante, que la voie de la formation d'ingénieur par apprentissage, n'est pas considérée comme la « voie royale » pour acquérir le diplôme d'ingénieur et que les étudiants qui l'ont choisi, peuvent parfois se sentir inférieurs, ou dévalorisés vis-à-vis des autres étudiants, plus nombreux, inscrits dans le cursus plus « classique ».

Le registre « connaissance de soi » peut être complété par celui intitulé : « relier ses expériences et donner du sens à son parcours ». En effet, les propos des étudiants expriment relativement bien combien la démarche proposée les a aidé à « faire un point » sur leur parcours personnel et à en comprendre les choix. La perception des étapes importantes de leur vie, donne à voir le chemin de leur construction identitaire. Même si comme le précise un étudiant, *« travailler sur moi-même m'a forcé à me concentrer sur des événements, des expériences vécues qui ont fait que je suis devenu ce que je suis et il est très bon de s'en rendre compte ! »,* la démarche n'est ni naturelle, ni facile. Il parle bien de la nécessaire concentration dont il a du faire preuve.

Les propos de ces futurs ingénieurs concernant leur investissement dans le module confirme la nécessité pour l'animateur, de créer un espace contenant et sécurisant, tant du point de vue psychique que physique. La difficulté première à parler de soi est en effet exprimée, *« le plus dur étant de commencer à parler de soi. Etant relativement pudique, le fait de parler en public était un peu difficile au début mais libérateur par la suite ».* L'enseignante a semble t-il bien réussi à mettre les étudiants suffisamment en confiance pour qu'ils acceptent non seulement d'entrer dans la démarche de remémorisation proposée, mais qu'ils s'exercent également à la mise en lien des expériences d'apprentissage et en tentent une analyse. Celle-ci est d'ailleurs présentée comme plus difficile à faire par certains. *« J'ai tenté. La rédaction du récit est quelque chose d'abordable mais en ce qui concerne l'analyse c'est moins évident ».*

La plupart des étudiants ont dit l'intérêt qu'ils ont accordé à l'UV proposée : « *Toutes les séances ont été intéressantes, les travaux m'ont tous beaucoup aidé ».* A noter également les commentaires à propos de des qualités humaines dont a su faire preuve l'animatrice : « « ***j'ai aimé l'originalité avec laquelle le TD s'est déroulé et qui permettait une réelle implication des étudiants. L'implication et l'empathie de l'enseignante ont été un réel moteur pour ce TD ».***

Il ressort également de ces commentaires, le manque de temps ressenti par pratiquement tous les participants qui, visiblement, se sont laisser prendre par la démarche, mais sont restés sur leur faim en terme d'approfondissement de la connaissance de soi.

Enfin, deux témoignages abordent la découverte que les apprentissages ne se réalisent pas uniquement dans un cadre scolaire. C'est est un aspect important pour ces ingénieurs qui vont passer quatre fois plus de temps à se former en entreprises, que ceux ayant choisi la voie classique.

Voyons à présent l'analyse que fait l'enseignante de cette expérience et la manière dont elle a vécu cette démarche, qu'elle réalisait pour une première fois.

VI – 6.4.3 L'évaluation de la mise en récit des expériences d'apprentissage par l'enseignante

Je retranscris à présent ci-dessous les propos tels que me les a transmis l'enseignante qui a accepté de tester la démarche de récits d'expériences d'apprentissage.

Ce travail s'est réalisé dans un cadre où l'espace et le temps institutionnels jouent un rôle de limites, car ce travail porte sur ce qui arrive à la conscience, ce qui peut être dit en groupe, sur la compréhension des interactions entre des éléments sociaux, historico-culturels et psychologiques qui s'étayent réciproquement à un moment très précis dans la vie des participants.

Dans un tout premier temps, les narrateurs/trices ont évoqué en groupe leur place et le rapport entretenu avec les autres. Ils évaluent leur capacité à s'impliquer, à s'engager, à critiquer, à s'adapter, à inventer, à changer, à transformer les relations.

Une autre question qui s'est fortement posée rapidement est celle de la confiance des narrateurs/trices en leur animatrice.

Dans la présentation de cette UV, les règles suivantes ont été énoncées :

- Chacun/e s'autorise à dire, et donc à ne pas dire ;
- Chacun/e décide de travailler comme il/elle l'entend, il/elle s'implique et intervient comme il/elle peut dans le cadre d'un respect mutuel ;

- Dans le respect des règles de confidentialité selon lesquelles les informations entendues dans le groupe ne doivent pas être utilisées à d'autres fins que de faciliter la compréhension et le travail de chacun sur son récit d'expériences d'apprentissage.

Quelques thèmes importants sont successivement abordés ici, dont : l'écriture, la formation à l'approche biographique, l'émotion, le dévoilement, l'écoute et le respect, la confiance, le lien entre son histoire de vie et le choix de la formation d'ingénieur par apprentissage.

A - L'écriture

La plupart des participants ont déclaré que l'écriture de leur récit d'expériences d'apprentissage, même si elle est restée très fragmentaire et très partielle (du fait du manque de temps consacré à ce travail), leur a beaucoup apporté, beaucoup appris et les a aidés à faire des liens ! D'où l'importance dans cette UV de demander cette trace écrite. L'écriture a permis aussi de prendre sa place ou une place, d'énoncer soi-même ce qui compte et ce qui fait son histoire à soi.

Pour la plupart des participants, écrire a été une expérience éprouvante mais positive. D'abord assez dérouté que je leur dise de s'intéresser à eux, en effet, l'habitus scolaire est mis à mal par une demande d'écriture très personnelle. Le démarrage pour certain a été difficile : « par quel bout prendre les choses ? » Ensuite c'est plutôt du plaisir qui a été ressenti, voire de la jouissance. Certains veulent même continuer les exercices, les refaire dans quelques années…

Ils se sont étonnés. Ils sont étonnés aussi de l'effet bienfaisant que résument deux participants par ces commentaires: en rédigeant, *« J'arrive finalement à trouver dans cette succession de faits des liens avec vos capsules théoriques de la situation d'enseignement, la pédagogie et bien sur l'estime et la confiance en soi.»*

-*« Cet exercice (d'écriture) est très formateur… »*

J'ai beau connaître les bienfaits de l'écriture, tant par expérience personnelle que par réflexion théorique, je suis toujours émerveillée de voir l'effet de délivrance que cela procure !

B - La formation à l'approche biographique en orientation

Au cours de cette UV, j'ai eu, à très peu d'occasion, le sentiment qu'il était nécessaire de rappeler le cadre, les règles de fonctionnement de l'approche biographique en orientation, approche difficile à comprendre, en particulier en ce qui concerne l'implication et la confidentialité. Ceci dit, rappeler le cadre rassure et protège de l'intrusion réelle et/ou fantasmée : besoin de prendre ce temps pour dire ou s'impliquer plus, en écoutant ou en intervenant à propos du récit d'un autre.

La confrontation au groupe est toujours pleine d'intérêt, de découvertes mais aussi de peurs et de frustrations. Ce qui, en soi, ne veut pas dire que le groupe inhibe, au contraire. Il a permis de donner un cadre et un sens à la parole dite et entendue. Il a aussi donné la possibilité de restituer à soi-même, par et avec les autres, son histoire en écho, en résonance. Les événements du passé ont pris sens de façon nouvelle, différente et authentique dans un espace dont les règles ont assuré une écoute complexe et soutenante. Ce cadre a aussi de s'ouvrir à une forme de connaissance de soi amplifiée par cette expérience particulière d'un travail de groupe.

C - L'émotion

Elle n'a pas été absente, même si elle a (au début) fait peur. Son émergence n'est pas une faillite mais une conséquence logique. Elle est nécessaire au travail à accomplir pour comprendre son histoire personnelle. Ce qui soutient l'émotion, c'est une méthodologie de travail relativement structurée. A partir d'exercices structurés et d'une rigueur dans le soutien et l'écoute du groupe, l'émotion a pu être contenue et acceptée comme telle.

D - Le dévoilement de soi

Le fantasme de tout dire, d'être vulnérable quel que soit la façon dont les membres du groupe l'expriment, semble un sujet à reprendre en groupe. A un moment donné l'animatrice est aussi en charge de cela peut être la dépositaire des peurs et angoisses. La peur du dévoilement et les autres modes d'expression qui entourent « le dire de soi » sont des données de base, cela fait partie du travail. Certaines peurs peuvent parfois être renforcées par une

institution qui ne comprend pas le sens de la démarche de ce travail réflexif, le confondant avec un travail thérapeutique.

Par ailleurs, je constate que le moment de prendre la parole est toujours délicat pour certains participants. Il suffit, si l'on peut dire, que le groupe soit puisse se situer en animation protectrice et enveloppante pour restituer cette parole et rassurer. A trop décrypter on peut prendre le risque de forcer ; à trop envelopper on peut couver et empêcher l'autonomisation. Le dosage est délicat.

E - L'écoute et le respect

Certains s'inquiètent de raconter « des histoires » :

- Soit parce qu'ils/elles pensent ne plus se souvenir ou ont peur de mal ou de ne pas se souvenir

- Soit parce qu'ils/elles ont peur de raconter des histoires aux autres pour remplir, répondre à l'attente, être comme…

C'est très intéressant cette préoccupation du réel, du fait réel et de sa possible importance pour soi et pour les autres. Ne voit-on pas à travers ses objections à ce type de travail l'ampleur de ses défenses et la grande question du « se souvenir pour faire quoi ? », du doute de ce travail sur soi pas vraiment aisé…

F - La confiance

Qui ne l'a vécu ne vous croit pas ; c'est là encore une étape du groupe, celle de la confiance. On en fait au début pas trop de différences, tout est confus puis doucement les liens se tissent, des compréhensions se font jour et on commence à décrypter, à mettre du sens, etc…

A la fin, pour la plupart des étudiants, une forme de découverte de certains aspects de soi devient effective. Certains s'en émerveillent et disent avoir cheminé, d'autres rechignent encore à croire, à voir, s'auto-estimant capables de faire le chemin seul ou de l'avoir déjà fait. Aucun n'a dit ne rien avoir appris sur soi. En tout cas souvent l'écoute des autres et de son parcours fait écho.

Si l'animatrice peut encore faire l'objet de critiques (porteuse et dépositaire de ce qui est difficile, comme un passeur incontournable qu'on peut vouloir oublier…), le groupe, lui, finit souvent par être reconnu comme bon, valable sympathique, etc… Il devient le bon objet, à la fois parce qu'il s'est noué des liens, parce qu'il est dépositaire d'information sur soi et parce qu'il est en partie soi.

G - L'intégration de son histoire personnelle au choix de la profession d'ingénieur(e) ou « L'effet de cette UV »

Je repère 3 phases-effets principales (pas forcément linéaires) :

- On résiste au début ; une déstabilisation à peu près générale –y compris de l'animatrice par moments- qui s'est ouverte, ce qui a instauré
- Une certaine confiance, enfin
- De l'enthousiasme après l'écriture.

Les participants sont d'accord sur le fond ; ils/elles trouvent très intéressant, sinon vital cette exploration d'eux-mêmes. En fin de parcours ils/elles reconnaissent avoir appris beaucoup sur eux-mêmes.

Une étudiante résume tellement mieux que moi l'effet de cette UV:

*« …dans le cadre de la construction d'un projet professionnel…ce projet nécessite la connaissance de soi (*c'est l'auteur de l'extrait qui souligne*) qui fait partie des raisons claires pour lesquelles on peut raconter sa vie. Alors je pense qu'il peut être une ébauche de réponse à la question suivante : « comment savoir ce que je ressens si je ne l'entends pas ? »* (février 2010, p.1)

Je ne conclus pas. Ce travail qui a été entamé en janvier 2010 est fait pour que chacun/e trouve les meilleures voies, afin de mieux se connaître et de parvenir à mieux élaborer un projet professionnel qui respecte qui l'on est, et rien n'est figé !

Suite à un questionnaire d'évaluation donné aux étudiants, il ressort quelques modifications à apporter à cette première UV sur la connaissance de soi à travers la mise en récit des expériences personnelles d'apprentissage.

Voici 4 suggestions que je retiens de leur part :

- Augmenter le nombre de séances pour un travail à plus long terme et plus approfondie sur la connaissance de soi
- Augmenter le temps de travail en petit groupe
- Avoir plus de temps pour le travail individuel car il y a besoin d'être seul et de réfléchir ; il faut avoir du temps pour réfléchir en fin de séance, car on se souvient moins bien des émotions ressenties si on ne les écrit pas tout de suite
- En plus des séances collectives, avoir une séance individuelle avec l'animatrice.

Pour conclure ici par rapport à cette première pratique réflexive concernant les expériences d'apprentissage des étudiants apprentis ingénieurs, il s'avère qu'elle est intéressante car elle complète le module qui a été mis en place, pour cette recherche, auprès d'adultes en formation DEFA.

Deux aspects principaux me semblent à retenir, l'un concerne les apports pour l'apprenant et l'autre est à relier au programme de formation. En effet, nous avons pu, en premier lieu, voir combien le retour mnésique, jamais auparavant réalisés comme tel par ces étudiants, leur à permis de mieux se connaitre et aussi de comprendre, peut-être plus finement qu'ils ne l'avaient jamais fait jusque là, ou tout au moins, d'une nouvelle manière, leur choix de devenir ingénieurs par la voie de l'apprentissage. Choix qui n'est pas facile, car ce n'est pas la voie traditionnellement empruntée et de plus, cette voie en est à son balbutiement, puisqu'elle existe depuis cette année uniquement.

L'autre point reste à questionner, mais à travers les retours des étudiants et de l'enseignante, il est déjà possible de saisir l'intérêt d'une telle démarche dans un cursus de formation par apprentissage. Il y a, en effet avantages à permettre aux apprentis d'engager une réflexion vis-à-vis de leurs rapports à l'apprentissage, et à les accompagner dans la mise à jour de leurs compétences pour apprendre. De même, les accompagner pour reconnaître, leurs chemins privilégiés pour apprendre et d'avoir à la conscience les expériences plus délicates restées en mémoire, peut favoriser une meilleure compréhension des remédiations à mettre en œuvre pour les dépasser.

Je pense, à la lumière de cette première expérience, qu'il ne serait pas inopportun d'envisager la mise en place d'un accompagnement au récit d'expériences d'apprentissage, comme partie

prenante d’un programme de formation par apprentissage, voir même dans un cursus ordinaire. Voici peut-être une piste d’action/recherche à compléter à l’issu de ce travail.

Conclusion

Le rapport à l'apprentissage d'adultes en formation, étude que j'ai menée auprès de seize stagiaires en formation au DEFA dans un centre d'éducation populaire visait, rappelons le, à apporter un nouvel éclairage sur la notion d'apprentissage, à travers le rapport à l'apprentissage de l'adulte, dans un contexte de formation, ceci dans le but de comprendre et de déterminer le rapport que ces personnes entretiennent avec l'apprentissage. J'ai choisi de mettre à l'œuvre un processus de recherche qui repose sur une approche interprétative critique et clinique, que j'ai appliqué à ce groupe invité à participer à un module identifié comme devant mener à l'écriture et à une transmission orale de leurs récits d'expériences d'apprentissage.

Pour réaliser ce travail de recherche, je me suis également appuyée sur l'approche biographique éducative développée par P. Dominicé et j'ai ainsi analysé seize récits à partir des notes que j'ai prises pendant l'oralisation en petits groupes, puis cinq récits rédigés par ces adultes apprenants. J'ai complété ces récits d'expériences d'apprentissage par les entretiens de dix stagiaires, qui ont également servi l'analyse, en particulier en ce qui concerne les effets de la mise en récit, ressentis après-coup par les participants.

A l'intérieur de la contextualisation théorique fournie par l'approche biographique en formation développée au cours de cette recherche, j'ai cherché à favoriser une dynamique de mise en liens entre des apprenants adultes et leurs expériences d'apprentissage passées. Une des visées centrale de cette thèse consistait à vérifier dans quelles mesures ce nouvel éclairage, issu de l'accompagnement à la mise en forme de son récit d'expériences, offre une conceptualisation plus conforme au processus particulier que franchit l'adulte dans la quête d'une meilleure compréhension de soi, en interaction avec son milieu de vie.

Au chapitre théorique, dans un premier temps j'ai tenté d'exposer les notions clefs qu'englobe cette problématique. Y sont explorées quelques unes des différentes perspectives, telles que la psychologie cognitive, la psychologie culturelle, humaniste, la psychologie du développement, l'approche psychosociale, l'approche psychanalytique, pour ne citer que les principales, intéressées par l'apprentissage. Nous avons vu que se sont développées au cours du 20ème siècle des approches à visées éducatives et formatives accordant une place de plus en plus importante au sujet acteur de ses apprentissages et de sa formation, puis celles considérant

progressivement le sujet comme auteur et narrateur de son historicité. La prise en compte de l'expérience du sujet inscrit dans un environnement physique et social et en interactions avec celui-ci, fait partie des préoccupations des chercheurs qui s'intéressent à l'adulte en contexte de formation.

D'un point de vue théorique, j'ai guidé ma focale sur trois courants principaux, qui par la suite, ont été étoffés par d'autres orientations. J'ai ainsi utilisé un premier étaie avec l'approche constructiviste qui, au niveau pédagogique, a ouvert des perspectives étendues en considérant le savoir, non plus comme un objet à transmettre, mais plutôt en l'abordant du point de vue de l'apprenant, qui construit lui-même ces connaissances en y apportant un sens personnel.

Un second ancrage en psychologie cognitive m'a permis d'aborder l'apprentissage dans sa fonction d'adaptation. Il s'agit alors d'un processus relationnel entre des évènements qui sont source de stimulations pour l'humain, qui se voit contraint d'y répondre pour s'adapter à son environnement et continuer à exister. Dans cette perspective, apprendre implique une représentation interne des évènements.

En observant ensuite l'apprentissage à partir d'une approche issue de thèses psychanalytiques, nous avons abordé, non pas le rapport à l'apprentissage, mais le rapport au savoir et celui-ci en tant que relation d'objet. Les objets étant extérieurs au sujet, celui cherche à en approprier certains plus que d'autres, et ce en fonction de la valeur sociale accordée à ces objets, mais aussi en fonction de la valeur psychique que le sujet leur attribue. Les savoirs font partie des objets à incorporer.

Nous avons aussi vu qu'il existe une approche structurée que l'on dit biographique, du rapport à l'apprentissage et qui ne peut se confondre avec le rapport au savoir. J'ai montré les avantages d'une telle approche, sans toute fois avoir suffisamment donné de place à certaines contingences sociales inhérentes à la participation du sujet à un environnement culturel et social.

Mes centres d'intérêts en recherche en sciences de l'éducation et les travaux qui s'y rapportent depuis maintenant plus de 8 années vont dans le sens des approches qui visent au développement du sujet et de ses potentialités, néanmoins je connais encore peu de chercheurs qui se consacrent vraiment au rapport à l'apprentissage qu'entretiennent des adultes inscrits dans un cursus de formation. Le nouvel éclairage que j'apporte par la présente étude, offre une contribution supplémentaire à ce courant, car il met en perspective les expériences de la vie et le rapport à l'apprentissage d'un sujet.

Au chapitre méthodologique j'ai tenté d'appliquer le cadre conceptuel développé à l'examen de la situation choisie soit : seize stagiaires inscrits dans un programme de formation DEFA. Nous avons alors vu que grâce à l'oralisation et au partage des expériences d'apprentissage, la démarche a contribué à améliorer considérablement la connaissance que les

sujets ont d'eux-mêmes, à travers une réflexivité sur leurs expériences d'apprentissage, mais aussi grâce à l'écho que celles des autres a provoqué en eux. Il nous a été donné de constater également combien l'approche mise en œuvre à renforcé la quête d'un sens plus précis du parcours dans lequel chacun, en tant que sujet, est engagé. Ce modèle explicatif permet de faire rentrer dans la perspective de la formation des adultes la considération fort complexe de la place du sujet et de son histoire dans ses processus d'apprentissage. La nature de notre objectif de recherche nous a fait élaborer un schème qui repose sur une approche interprétative des différents affects et représentations d'adultes inscrits dans une démarche de formation.

1 - Les limites de cette recherche

A travers cette observation effectuée à postériori, des limites méthodologiques sont apparues. J'ai pu mesurer que je n'ai pas bénéficié d'un temps suffisant pour proposer un accompagnement qui permette aux stagiaires de dépasser la formalisation d'une historicité de leurs expériences d'apprentissage, pour accéder à une mise en écrit plus construite, et à une mise en liens plus approfondie des situations d'apprentissages vécues. Mon accompagnement n'a pas permis aux participants d'atteindre une mise en intrigue telle que la présente Paul Ricœur dans le tome I de *Temps et récit*. A savoir, une reconfiguration des expériences d'apprentissage sous la forme d'un enchainement porteur de sens pour chaque stagiaire. Nous voyons donc là certaines limites du module tel qu'il a été proposé. Cependant, ma volonté n'a jamais été d'installer un module sur les récits d'expériences dans le programme de la formation DEFA. Il a bien été conçu à l'occasion de cette recherche et pour celle-ci, même s'il a été créé et pensé en lien avec le contexte de cette formation et les observations de terrain que nous avions préalablement dégagées. Il aura permis un travail d'amorçage et de sensibilisation des apprenants au rôle que peut avoir un retour réflexif sur leurs expériences passées, au bénéfice de la formation qu'ils sont amenés à suivre et à vivre actuellement. La mise en récit aura contribué, selon les dires des adultes, telle Marina, par exemple, à une meilleure connaissance de soi et comme le précise B. Cyrulnik dans *Les nourritures affectives*, la fonction du récit a encouragé un « travail d'identification à soi » (1993, p.223). Ce dont j'ai précisément parlé plus avant dans cette thèse. Cependant, en ayant la volonté de rendre cette pratique réflexive plus efficiente, et ce dans le sens d'une contribution à un développement personnel et à une meilleure connaissance de soi, et afin qu'elle devienne une pratique plus naturelle chez les apprenants, celle-ci devrait être mieux accompagnée et sur une durée plus longue. C'est également ce qui est exprimé par les étudiants apprentis ingénieurs qui ont eu loisir de bénéficier de l'accompagnement au récit d'expériences d'apprentissage. Néanmoins, aussi exaltant que puisse être les découvertes sur soi, et aussi important que puisse constituer une connaissance plus approfondie de soi pour la formation et le

développement de la personne, les objectifs d'un tel accompagnement ne peuvent être, dans le cadre d'une formation initiale ou professionnalisante, que limités et partiels. Il s'agit surtout d'initier une prise de conscience qui vise à favoriser, pour l'avenir, une ouverture plus grande à l'expérience et à soi-même.

2 – Les apports de la thèse, tant pour l'apprenant que d'un point de vue pédagogique

Il a été montré dans ce travail de recherche, que le rapport à l'apprentissage est fortement en lien avec le rapport que le sujet entretient vis à vis des tensions existentielles et les manières subjectives avec lesquelles il est parvenu, ou parvient, ou non, à les prendre en compte.

Dans les expériences qui ont été présentées, nous avons relevé des tensions passées qui sont maintenues en mémoire par les personnes. Elles constituent des points de repère pour la vie actuelle. Nous avons analysé que ces bornes mnésiques représentent pour certains des adultes des points de vigilance, des clignotants qui peuvent les conduire à la méfiance et à se maintenir en position de retrait vis-à-vis de situations qui paraissent semblables. Pour d'autres, par contre, ils constituent plutôt des points d'appui et d'encouragement pour aller de l'avant. Ce sont les facultés que parvient à activer le sujet, à transformer ces tensions en mouvements dialogiques, c'est-à-dire, à considérer les tensions non plus comme des phénomènes figés dans leurs antinomies et possiblement bloquants vis-à-vis des apprentissages, mais plutôt en parvenant à les observer comme faisant pleinement parties de l'existence, qui favorisent le passage au mouvement dialogique. Il ne s'agit pas de contourner la tension ou d'en faire fis, mais plutôt d'apprendre à danser avec, si je puis m'exprimer ainsi, ou d'entrer en discussion avec elle, pour tenter de la comprendre.

Nous avons aussi observé dans les propos des adultes, que les tensions existentielles sont source d'apprentissages, mais nous avons vu également qu'elles ne sont pas forcément spontanément présentes à la conscience du sujet. Ces tensions peuvent être préconscientes (ce qui ne relève pas de l'inconscient au sens Freudien), mais pour autant, ne pas être disponibles à l'esprit. Le sujet pressent, en quelque sorte, voire ressent la tension, mais celle-ci n'est pas encore formalisée. Elle est restée en mémoire, au stade émotionnel. C'est précisément cette fonction de la mise en récit qui est recherchée, à savoir, la mise en mots des tensions qui peut favoriser une prise de conscience, pour encourager l'adulte, à développer des aptitudes à la réflexivité. Cette capacité de retour réflexif sur ces expériences devant soutenir une mise en lien porteuse de sens, entre celles-ci.

Il nous a été donné de remarquer également que le rapport à l'apprentissage s'élabore et évolue en fonction de deux aspects. L'un est relié à l'ouverture et à la capacité du sujet à être présent à la situation, pendant le temps auquel elle se déroule, et l'autre dépend de la possibilité, ou non, de réaliser un travail réflexif, dans l'après-coup, à propos de ces expériences, quelque fois même très longtemps après que les situations se soient déroulées.

L'aspect qui ressort ici comme essentiel dans la fonction de la mise en récit, se situe au niveau de la possible reliance entre les expériences qui, soit en dégage un sens préalablement apparut mais oublié, soit peut favoriser l'émergence d'un sens complètement nouveau. Cette nouvelle unité de sens pouvant prendre appui sur des expériences nouvelles survenues depuis.

Ce constat à propos de la fonction de mise en récit n'est pas bien entendu nouveau, puisque nous le retrouvons présent chez plusieurs auteurs comme P. Dominicé, G. Pineau, F. Giust-Desprairies, M. Lani-bayle et d'autres encore, néanmoins, il est à constater qu'il se vérifie dans cette recherche également. Par contre, ce qui s'avère intéressant, c'est que la mise en lien des expériences à eu un effet positif sur la capacité à interroger la résonnance que peut provoquer en soi de nouvelles situations potentiellement porteuses d'apprentissages et le développement d'attitudes plus ouvertes vis-à-vis de l'apprentissage.

Aider à s'ouvrir à l'expérience pour que celle-ci puisse, même après coup devenir la source d'un apprentissage, s'est soutenir le processus de développement et un mieux être chez l'adulte. Parce que toute sa vie l'humain est en développement et en situations de devoir apprendre pour s'adapter et vivre une vie, sinon pleine, tout du moins dans des conditions aussi favorables que possibles. Un des axes essentiel, du travail réflexif proposé, relève de la possibilité de prise de conscience de son évolution personnelle, dans son cheminement de vie. Cette prise de conscience encourage une valorisation du sujet et également une reconnaissance de soi par soi, qui rend plus perméable à la reconnaissance par autrui. Dans le but de poursuivre dans ce sens, il conviendrait de s'intéresser plus précisément à l'aspect thérapeutique de l'ouverture à l'apprentissage, ouverture qui est mettre en parallèle avec l'ouverture à la vie à travers l'acceptation de ce qui survient comme situations nouvelles. Le terme thérapeutique est utilisé dans ce contexte, pour exprimer non pas le *cure*, mais plutôt le *care*, à savoir, un développement de soi qui favorise un mieux-être au monde, en prenant soin de soi, à travers la mise en récit de ses expériences.

Du point de vue des sciences de l'éducation, et plus précisément de la pédagogie par apprentissage, permettre aux apprenants de comprendre le rapport qu'ils entretiennent avec l'apprentissage pourrait valoriser la formation dite par apprentissage et conforter cette voie, dans

la valeur à lui accorder aujourd'hui dans un système d'enseignement. Il conviendrait alors d'en étudier les effets sur plusieurs cohortes d'apprenants, d'âges divers.

En ayant la volonté de poursuivre le chemin débroussaillé par cette recherche, il serait intéressant d'analyser plus finement avec les adultes, leurs expériences d'apprentissage, afin de les accompagner vers une mise à jour de leurs compétences personnelles à apprendre. Eclairer les aptitudes et compétences, plutôt que les manques, pouvant aussi contribuer à une meilleure confiance en soi et une ouverture plus aisée de l'adulte vers de nouveaux apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE :

Bachelard Gaston (1931-1992), *L'intuition de l'instant,* Stock, Biblio essais, Paris.

Bachelard Gaston (1938 – 2004), *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychologie de la connaissance*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris.

Barbier René (1997), *L'approche Transversale,* Anthropos, Economica, Paris

Beillerot Jacky – Blanchad-Laville Claudine et Mosconi Nicole (dir.) (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir***,** L'Harmattan, Paris.

Bourgeois E. et Nizet J. (1997 – 1999), *Apprentissage et formation des adultes*, Presses Universitaires de France, Paris.

Bruner Jérôme Seymour (1990-1997), *…car la culture donne forme à l'esprit***,** Eshel, Chêne-Bourg, Genève, Suisse.

Carré Philippe, Moisan André, Poisson Daniel (1997), *L'Autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris.

Carré Philippe (2005), *L'Apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris.

Channouf Ahmed (2006), *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Mardaga, Sprimont, Belgique.

Charlot Bernard (1997-1999-2002), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Economica, Anthropos, Paris.

Chébel Malek (2000), *Du désir*, Payots, Paris.

Cifali Mireille, Giust-Desprairies Florence (ss la dir de) (2006), *De la clinique, Un engagement pour la formation et la recherche*, De Boeck, Bruxelles, Belgique.

Clot Yves (2003), *Lev Vygotsky, Conscience, inconscient, émotions*, La Dispute, Paris.

Courtois Bernadette et Pineau Gaston (coord.)(1991), *La formation expérientielle des adultes***,** la documentation Française, Paris.

Cyrulnik Boris, (1999), *Un merveilleux malheur,* Odile Jacob, Paris.

Damasio R. Antonio (1995), *L'erreur de Descartes, La raison des émotions***,** Odile Jacob, Paris.

Damasio R. Antonio (2003), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions***,** Odile Jacob, Paris.

Delannoy Jacques-D. et Feyereisen Pierre (1999), *Qu'est-ce donc qu'apprendre ?***,** Delachaux et Niestlé, Lausanne, Suisse.

De Gaulejac Vincent (1999), *L'histoire en héritage, Roman familial et trajectoire sociale***,** Descléé de Brouwer, Paris.

Dejours Christophe (1998), *Souffrance en France, La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, Points, Paris.

Dejours Christophe(2000), *Travail, usure mentale***,** nouvelle édition augmentée, Bayard Editions, Paris.

De Rosnay Joël (1975), *Le macroscope, vers une vision globale***,** Points, essais, Seuil, Paris.

Dominicé Pierre (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation***,** L'Harmattan, Paris.

Elias Norbert (1984-1996), *Du temps***,** Fayard, Paris.

Fabre Michel (2003), *Le problème de l'épreuve – Formation et modernité chez Jules Vernes*, L'Harmattan, Paris.

Ganascia Jean-Gabriel (1996-2006), *Les sciences cognitives*, Le pommier, Paris.

Gérard Christian (2006), *Une histoire de prise de conscience, modélisation d'une intelligence en action***,** L'Harmattan, Paris.

Grand Dictionnaire de la Psychologie Larousse(1999), Paris.

Halpern Catherine, Ruano-Borbalan Jean-Claude (2004), *Identité(s), l'individu, le groupe, la société*, Edition Sciences Humaines, Paris.

Hatchuel Françoise (2005), *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir***,** La Découverte, Paris.

Honoré Bernard (1992), *Vers l'œuvre de formation, l'ouverture à l'existence*, L'Harmattan, Paris.

Josso Christine (1991), *Cheminer vers soi*, L'Age de l'homme, Lausanne, Suisse.

Kaufman Jean-Claude (2004), *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris.

Lafortune Louise et Mongeau Pierre (dir.) (2002), *L'affectivité dans l'apprentissage***,** Presses de l'Université du Québec, Sainte Foy, Québec, Canada.

Lani-Bayle Martine (coord.) (2001), *Histoires de formation, récits croisés, écriture singulière***,** l'Harmattan, Paris.

Lani-Bayle Martine (dir.) et Mallet Marie-Anne (coord.) (2006), *Evénements et formation de la personne***,** L'Harmattan, Paris.

Leahey Jean et Yelle Céline (coord.) (2001), *Histoires de liens, histoires de vie, Lier, délier, relier***,** L'Harmattan, Paris.

L'Ecuyer René (1978), *Le concept de soi***,** Presses Universitaires de France, Paris.

L'Ecuyer René (1994), *Le concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*, Presses Université de Montréal – Québec, Canada.

Legroux Jacques, (2008, 2ème ed.) *De l'information à la connaissance*, L'Harmattan, Paris

Lerbet Georges (1998), *L'autonomie masquée, histoire d'une modélisation*, l'Harmattan, Paris.

Lerbet Georges (2004), *Le sens de Chacun – intelligence de l'autoréférence en action*, L'Harmattan, Paris.

Mallet Marie-Anne (2007), *Les élèves dans le miroir de leurs enseignants, plus lucides et plus indépendants qu'on ne le croit*, Mare & Martin, Paris.

Malrieu Philippe (2003), *La construction du sens dans les dires autobiographiques*, ERES, Ramonville Sainte Agne.

Mannoni Pierre, (1982-1995) *La peur*, PUF, Paris.

Marc Edmond, (2005) *Psychologie de l'identité, soi et le groupe*, Dunod, Paris.

Matoub Alain, (2004) *Education et temporalités*, L'harmattan, Paris.

Merri Maryvonne (coord.) (2007), *Activité humaine et conceptualisation, questions à Gérard Vergnaud*, Presse Universitaires du Mirail, Toulouse.

Mezirow Jack, (2001) *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Chronique Sociale, Lyon.

Minkowski Eugène (1933-2005) *Le temps Vécu,* Presse Universitaires de France, Paris

Morin Edgar, (2003) *Eduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines,* Balland, Paris.

Morin Edgar, (1994) *La complexité humaine*, Flammarion, Paris.

Mucchielli Alex, (1986 -2002) *L'identité*, Presses Universitaires de France, Paris.

Nasio J-D., (1994) *Introduction aux œuvres de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*, Payot et Rivages/psychanalyse, Paris.

Niewiadomski C., De Villers G., (2002) *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, L'Harmattan, Paris.

Nicolas Cécile, (2003) *L'accès à soi à travers l'autre, dans un dispositif d'insertion sociale*, mémoire de maîtrise, Université de Nantes.

Nuttin Joseph, (1980 – 3éme éd°1991) *Théorie de la motivation humaine***,** Psychologie d'aujourd'hui, Presses Universitaires de France, Paris.

Pagès Max, (1987) *Trace ou sens, Le système émotionnel***,** Hommes et Groupes Editeurs, Paris.

Petit Larousse Illustré, (1995) Paris.

Pineau Gaston, **(**1998) *Accompagnements et histoires de vie*, L'Harmattan coll. Histoire de vie et formation, Paris.

Pineau Gaston, (2000) *Temporalités en formation – Vers de nouveaux synchronisateurs,* Anthropos, Paris.

Ricœur Paul, (1983) *Temps et récit – 1. L'intrigue et le récit historique*, Seuil, essais, Paris.

Ricœur Paul, (1985) *Temps et récit - 3. Le temps raconté*, Seuil, Paris.

Ricœur Paul, (1990) *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.

Robin Jean-Yves, (2001) Biographie *professionnelle et formation – « quand les responsables se racontent »*. Defi Formation – L'harmattan, Paris.

Rogers Carl R., **(**1998) *Le développement de la personne***,** Dunod, Paris – Bordas, 1968 pour la 1ére éd° Française, 1961 pour l'édition américaine.

Ruano-Borbalan Jean-Claude, (1996), *Savoir former, Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs,* Les éditions Démos, Sciences humaines, Paris.

Vannier Alain, (2006) *De quoi avons-nous peur*, in *La peur, Emotion, passion, raison***,** sous la dir. d'Anne-Marie Dillens, publications des facultés universitaires de Saint-Louis, Bruxelles.

Varela Fransisco, Roche Eléanor, Thompson Evan, (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, *sciences cognitives et expériences humaines,* Seuil, Paris.

Vermersch Pierre, (1994-2003) *L'entretien d'explicitation***,** ESF éditeur, (4ème ed) Issy Les Moulineaux.

Vygotski lev, (1997) *Pensée et langage***,** La Dispute, 3ème ed., pour la traduction française, l'Harmattan, Paris

Vygotski Lev, (1998) *Théorie des émotions***,** *étude historico-psychologique*, L'Harmattan, Paris.

Winnicott Donald Wood, (1975, pour la traduction française) *Jeu et réalité, l'espace potentiel***.** *Connaissance de l'inconscient*, Gallimard, Paris.

Winnicott Donald Wood, (1986) *Conversations ordinaires*, Gallimard, Paris.

Articles consultables sur SITES INTERNET

Rencontres MCX 6 - Poitiers, Futuroscope, 9 et 10 Juin 1997, Ardoino Jacques, animateur d'une table ronde intitulée : Les dites Sciences de l'Education, « analyseur des autres sciences. La scientificité au risque des interrogations critiques anthropo-sociales.
(http://www.mcxapc.org/docs/dossiermcx/poitiers/poitiers20.htm)

Bezille Hélène, 2008, De l'apprentissage informel à l'autoformation dans l'Éducation « tout au long de la vie », in L. Colin et J. L. Le Grand (Coords.), *L'éducation tout au long de la vie*, Paris, Anthropos - 1http://www.centre-inffo.fr/forum-mondial/IMG/pdf/informel_autoformation_EDTLV_.pdf

Bezille Hélène, 2004, Du « nous » au « je » : emprise ou étayage ?, http://membres.multimania.fr/autograf/proposition_HB.htm#_ftn6

Roberto Gauthier, 2008, Une démarche inductive, un choix qui s'impose dans les études sur le sens de l'expérience scolaire : l'exemple d'une recherche portant sur le rapport à l'institution scolaire en milieu autochtone, in, Association pour la recherche qualitative, http://www.recherche-qualitative.qc.ca/numero27(2)/gauthier27(2).pdf

Gérard Christian, 2004, Action - recherche // recherche - action en formation, c'est-à dire la conjonction de l'art, de la science et de l'expérience afin de former et de (se) former.

http://www.mcxapc.org/docs/cerisy/a4-3.pdf.

Lerbet Georges, "L'Univers psychique" et la pensée complexe, *in Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 13 - Mai 1998, http://basarab.nicolescu.perso.sfr.fr/ciret/bulletin/b13/b13c6.htm*

BIBLIOGRAPHIE par champs disciplinaires **:**

Complexité et systémique

De Rosnay Joël (1975), *Le macroscope, vers une vision globale***,** Points, essais, Seuil, Paris.
Lerbet Georges (1998), *L'autonomie masquée, histoire d'une modélisation*, l'Harmattan, Paris.
Lerbet Georges (2004), *Le sens de Chacun – intelligence de l'autoréférence en action*, L'Harmattan, Paris.
Gérard Christian (2006), *Une histoire de prise de conscience, modélisation d'une intelligence en action***,** L'Harmattan, Paris.
Morin Edgar, (2003) *Eduquer pour l'ère planétaire, la pensée complexe comme méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines,* Balland, Paris.
Morin Edgar, (1994) *La complexité humaine*, Flammarion, Paris.

Formation et apprentissage des adultes

Barbier René (1997), *L'approche Transversale,* Anthropos, Economica, Paris
Bourgeois E. et Nizet J. (1997 – 1999), *Apprentissage et formation des adultes*, Presses Universitaires de France, Paris.
Carré Philippe, Moisan André, Poisson Daniel (1997), *L'Autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Presses Universitaires de France, Paris.
Carré Philippe (2005), *L'Apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, Paris.
Courtois Bernadette et Pineau Gaston (coord.)(1991), *La formation expérientielle des adultes***,** la documentation Française, Paris.
Delannoy Jacques-D. et Feyereisen Pierre (1999), *Qu'est-ce donc qu'apprendre ?***,** Delachaux et Niestlé, Lausanne, Suisse.

Lafortune Louise et Mongeau Pierre (dir.) (2002), *L'affectivité dans l'apprentissage***,** Presses de l'Université du Québec, Sainte Foy, Québec, Canada.
Matoub Alain, (2004) *Education et temporalités*, L'harmattan, Paris.
Mezirow Jack, (2001) *Penser son expérience, développer l'autoformation*, Chronique Sociale, Lyon.
Nicolas Cécile, (2003) *L'accès à soi à travers l'autre, dans un dispositif d'insertion sociale*, mémoire de maîtrise, Université de Nantes.
Ruano-Borbalan Jean-Claude, (1996), *Savoir former, Bilans et perspectives des recherches sur l'acquisition et la transmission des savoirs,* Les éditions Démos, Sciences humaines, Paris.

Histoires de vie – histoires de formation

Dominicé Pierre (2002), *L'histoire de vie comme processus de formation***,** L'Harmattan, Paris.
Honoré Bernard (1992), *Vers l'œuvre de formation, l'ouverture à l'existence*, L'Harmattan, Paris.
Josso Christine(1991), *Cheminer vers soi*, L'Age de l'homme, Lausanne, Suisse.
Kaufman Jean-Claude (2004), *L'invention de soi, une théorie de l'identité*, Armand Colin, Paris.
Lani-Bayle Martine (coord.) (2001), *Histoires de formation, récits croisés, écriture singulière***,** l'Harmattan, Paris.
Lani-Bayle Martine (dir.) et Mallet Marie-Anne (coord.) (2006), *Evénements et formation de la personne***,** L'Harmattan, Paris.
Leahey Jean et Yelle Céline (coord.) (2001), *Histoires de liens, histoires de vie, Lier, délier, relier***,** L'Harmattan, Paris.
Mallet Marie-Anne (2007), *Les élèves dans le miroir de leurs enseignants, plus lucides et plus indépendants qu'on ne le croit*, Mare & Martin, Paris.
Malrieu Philippe (2003), *La construction du sens dans les dires autobiographiques*, ERES, Ramonville Sainte Agne.

Niewiadomski C., De Villers G., (2002) *Souci et soin de soi, liens et frontières entre histoire de vie, psychothérapie et psychanalyse*, L'Harmattan, Paris.
Pineau Gaston, (1998) *Accompagnements et histoires de vie*, L'Harmattan coll. Histoire de vie et formation, Paris.
Pineau Gaston, (2000) *Temporalités en formation – Vers de nouveaux synchronisateurs,* Anthropos, Paris.
Robin Jean-Yves, (2001) Biographie *professionnelle et formation – « quand les responsables se racontent »*. Defi Formation – L'harmattan, Paris.

Philosophie

Bachelard Gaston (1931-1992), *L'intuition de l'instant,* Stock, Biblio essais, Paris.
Bachelard Gaston (1938 – 2004), *La formation de l'esprit scientifique, contribution à une psychologie de la connaissance*, Librairie philosophique J. Vrin, Paris.
Chébel Malek (2000), *Du désir*, Payots, Paris.
Elias Norbert (1984-1996), *Du temps*, Fayard, Paris.
Fabre Michel (2003), *Le problème de l'épreuve – Formation et modernité chez Jules Vernes*, L'Harmattan, Paris.
Minkowski Eugène (1933-2005) *Le temps Vécu,* Presse Universitaires de France, Paris
Ricœur Paul, (1983) *Temps et récit – 1. L'intrigue et le récit historique*, Seuil, essais, Paris.
Ricœur Paul, (1985) *Temps et récit - 3. Le temps raconté*, Seuil, Paris.
Ricœur Paul, (1990) *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris.

Psychologie

Grand Dictionnaire de la Psychologie Larousse (1999), Paris.
Cyrulnik Boris, (1999), *Un merveilleux malheur,* Odile Jacob, Paris.
L'Ecuyer René (1978), *Le concept de soi*, Presses Universitaires de France, Paris.
L'Ecuyer René (1994), *Le concept de soi, de l'enfance à la vieillesse*, Presses Université de Montréal – Québec, Canada.
Marc Edmond, (2005) *Psychologie de l'identité, soi et le groupe*, Dunod, Paris.
Mannoni Pierre, (1982-1995) *La peur*, PUF, Paris.
Mucchielli Alex, (1986 -2002) *L'identité*, Presses Universitaires de France, Paris.
Nuttin Joseph, (1980 – 3éme éd°1991) *Théorie de la motivation humaine*, Psychologie d'aujourd'hui, Presses Universitaires de France, Paris.
Rogers Carl R., (1998) *Le développement de la personne*, Dunod, Paris – Bordas, 1968 pour la 1ére éd° Française, 1961 pour l'édition américaine.
Ganascia Jean-Gabriel (1996-2006), *Les sciences cognitives*, Le pommier, Paris.
Halpern Catherine, Ruano-Borbalan Jean-Claude (2004), *Identité(s), l'individu, le groupe, la société*, Edition Sciences Humaines, Paris.
Legroux Jacques, (2008, 2ème ed.) *De l'information à la connaissance*, L'Harmattan, Paris
Vermersch Pierre, (1994-2003) *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur, (4ème ed) Issy Les Moulineaux.

Psychologie du travail

Dejours Christophe (1998), *Souffrance en France, La banalisation de l'injustice sociale*, Seuil, Points, Paris.
Dejours Christophe(2000), *Travail, usure mentale*, nouvelle édition augmentée, Bayard Editions, Paris.

Psychanalyse

Nasio J-D., (1994) *Introduction aux œuvres de Freud, Ferenczi, Groddeck, Klein, Winnicott, Dolto, Lacan*, Payot et Rivages/psychanalyse, Paris.
Winnicott Donald Wood, (1975, pour la traduction française) *Jeu et réalité, l'espace potentiel***.** *Connaissance de l'inconscient*, Gallimard, Paris.
Winnicott Donald Wood, (1986) *Conversations ordinaires*, Gallimard, Paris.

Clinique du rapport au savoir

Beillerot Jacky – Blanchad-Laville Claudine et Mosconi Nicole (Dir.) (1996) *Pour une clinique du rapport au savoir***,** L'Harmattan, Paris.
Cifali Mireille, Giust-Desprairies Florence (ss. la dir. de) (2006), *De la clinique, Un engagement pour la formation et la recherche*, De Boeck, Bruxelles, Belgique.
Hatchuel Françoise (2005), *Savoir, apprendre, transmettre, une approche psychanalytique du rapport au savoir***,** La Découverte, Paris.

Psychologie historico-culturelle

Bruner Jérôme Seymour (1990-1997), *…car la culture donne forme à l'esprit***,** Eshel, Chêne-Bourg, Genève, Suisse.
Vygotski lev, (1997) *Pensée et langage***,** La Dispute, 3ème ed., pour la traduction française, l'Harmattan, Paris
Vygotski Lev, (1998) *Théorie des émotions***,** *étude historico-psychologique*, L'Harmattan, Paris.

Psychologie des émotions

Channouf Ahmed (2006), *Les émotions, une mémoire individuelle et collective*, Mardaga, Sprimont, Belgique.
Clot Yves (2003), *Lev Vygotsky, Conscience, inconscient, émotions*, La Dispute, Paris.
Damasio R. Antonio (1995), *L'erreur de Descartes, La raison des émotions***,** Odile Jacob, Paris.
Damasio R. Antonio (2003), *Spinoza avait raison. Joie et tristesse, le cerveau des émotions***,** Odile Jacob, Paris.
Vannier Alain, (2006) *De quoi avons-nous peur*, in *La peur, Emotion, passion, raison***,** sous la dir. d'Anne-Marie Dillens, publications des facultés universitaires de Saint-Louis, Bruxelles.
Pagès Max, (1987) *Trace ou sens, Le système émotionnel***,** Hommes et Groupes Editeurs, Paris.

Psychologie cognitive

Varela Fransisco, Roche Eléanor, Thompson Evan, (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit, sciences cognitives et expériences humaines,* Seuil, Paris.
Merri Maryvonne (coord.) (2007), *Activité humaine et conceptualisation, questions à Gérard Vergnaud*, Presse Universitaires du Mirail, Toulouse.

Sociologie de l'éducation

Charlot Bernard (1997-1999-2002), *Du rapport au savoir, éléments pour une théorie*, Economica, Anthropos, Paris.

Sociologie clinique

De Gaulejac Vincent (1999), *L'histoire en héritage, Roman familial et trajectoire sociale*, Descléé de Brouwer, Paris.

TABLE DES MATIERES

Remerciements.....p.1
Prologue.....p.2
Introduction.....p.7
1 - L'insertion de cette étude dans le secteur de la formation des adultes.....p.7
2 - L'insertion de cette étude dans le champ de l'apprentissage :
le narrateur comme sujet.....p.1
Plan de la thèse.....p.15

PARTIE 1 - Les appuis Théoriques et Méthodologiques ou comment relier des histoires personnelles et des cheminements théoriques sur l'apprentissage.....p.18

Chapitre 1 - Nos appuis théoriques p.19
I - 1 Le processus de problématisation.....p.20
I - 2 Pour éclairer la notion de « rapport à l'apprentissage ».....p.21
I – 2.1 Un point de vue général sur les notions de rapport et d'apprentissage.....p.22
I – 2.1.1 Qu'est ce qu'un rapport (à quelque chose) ? p.22
I – 2.1.2 La notion d'apprentissage.....p.23
I – 2.1.3 Les notions d'apprentissage informel, formel et non formel.....p.26
I – 2.1.3.1 L'apprentissage formel, ...p.27
I – 2.1.3.2 L'apprentissage informel, ...p.27
I – 2.1.3.3 L'apprentissage non formel, ...p.28
I – 2.1.4 Le concept d'autoformation, ...p.29
I – 2.1.4.1Une réponse individualisée face à une situation économique dégradée.....p.29
I – 2.1.4.2Une proposition face à la crise de l'emploi encouragée par les pouvoirs publics.....p.30
I – 2.2 Des précisions quant aux courants théoriques de référence.....p.32
I – 2.2.1 Une approche constructiviste de l'apprentissage, ...p.32
A) Une approche concrète, au service du social,.....p.32
B) L'apprentissage comme source de changements...p.33
C) L'apprentissage en contextes culturels et la place du récit.....p.34
I – 2.2.2 Une approche cognitiviste.....p.35
I – 2.2.3 Une approche psychanalytique.....p.37
I - 3 Le « rapport à l'apprentissage », une notion protéiforme.....p.39
I – 3.1 La relation à l'«inconnu».....p.41

I – 3.1.1 L'équilibre dynamique ou comment résister à l'instabilité…….p.42
I – 3.1.2 La peur de l'«inconnu»…….p.42
I – 3.1.3 L'«inconnu» dans son aspect relationnel…….....p.43
I – 3.1.4 La curiosité, un vecteur d'apprentissage puissant lorsqu'il est
présent…….....p.45

I – 3.2 Le rapport à l'apprentissage en tant que rapport à soi……p.46
I – 3.3 De l'implication à la motivation, en passant par le sens, l'activité, le désir…….p.48
I – 3.3.1 De la motivation……..……....p.48
I – 3.3.2 L'engagement……...p.50
I – 3.3.3 L'implication……....p.52

I – 3.4 Le rapport à l'apprentissage en tant que rapport au réel…….p.56

Schéma N°1 : Le triangle de Sigaut repris dans le champ de la psychodynamique du travail.....p.57

I – 3.5 Le rapport à l'apprentissage comme rapport à ce qui est appris ou, rapport aux savoirs……....p.60

I – 3.6 Pour un rapport familial à l'apprentissage ……...p.61
I – 3.7 Une méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude……p.63
I – 3.8 Un modèle biographique de l'apprentissage chez l'adulte……..p.65

Chapitre 2 – Méthodologie à l'œuvre…….p.67

II - 1 La méthodologie proposée dans le cadre de cette recherche……..p.67
II – 1.1 Une approche interprétative critique, clinique et biographique……..p.67

II – 1.1.1 L'approche interprétative critique……...p.67
II – 1.1.2 La démarche clinique……..p.69
II - 1.1.3 L'approche biographique……p.71
II – 1.2 L'étude de cas……....p.72

II – 1.2.1 Le mode de production des données……p.73
II – 1.2.2 L'écoute et l'oralisation du récit d'expérience……...p.73
II - 1.2.3 Présentation aux stagiaires de la démarche et des objectifs fixés..p.74
II – 1.2.4 L'engagement de chacun……...p.75
II - 1.2.5 La prise de notes……p.77
II – 1.2.6 L'entretien……..p.78
II - 1.2.7 Un modèle conversationnel……p.79

II – 1.3 Les personnes partenaires de cette recherche……p.80
Tableau N°1 récapitulatifs des participants à la recherche……..p.80
Grille d'analyse N°1 : La grille de Marina……..p.85

II – 1.4 L'analyse des données……....p.87

Schéma N°2 : Présentation de notre démarche méthodologique d'analyse sous forme schématisée……...p.88

II – 1.4.1 Quelques restrictions concernant les transcriptions d'entretiens……..p.89

II – 1.4.2 Concernant les entretiens réflexifs……...p.90

Grille N°2 : Grille globale des entretiens réflexifs……...p.91

II – 1.4.3. L'entretien……..p.96
A) Les représentations relatives aux expériences d'apprentissage….p.96
B) L'appropriation de la démarche méthodologique par les stagiaires…….p.97
C) L'action de remémorer ses expériences……...p.98

II – 1.4.4 L'utilisation de documents complémentaires……....p.103

PARTIE 2 L'Analyse……..p.104

Chapitre 3 Les mouvements dialogiques repérés à travers les récits d'expériences oraux et/ou écrits……...p.105

III – 1 Les premiers repérages des expériences d'apprentissage, à travers les récits transmis par les stagiaires………p.106

III – 1.1 L'apprentissage présenté comme une épreuve……p.108
III – 1.2 L'apprentissage comme la mise en œuvre de stratégies……....p.109
III – 1.3 L'apprentissage source de plaisir……..p.109
III – 1.4 L'apprentissage, un défi……....p.109
III – 1.5 L'apprentissage comme développement des capacités d'adaptation……..p.110

III – 2 Expérience d'apprentissage et rapport au temps……p.111
III - 2-1. Le rapport au temps sous l'angle de la maîtrise de celui-ci…….p.113
III - 2.1.1 La maîtrise de temps……...p.113
III- 2.1.2 La non-maîtrise……....p.116
III - 2.2 Le temps vécu comme une perte……...p.117
III - 2.3 Le temps vécu comme un allié……..p.118
III – 3 Expérience d'apprentissage et rapport à l'environnement……..p.123
III – 3.1 Tableaux des principales évocations concernant les milieux de vie des stagiaires……..p.123
III – 3.2 Evocations de milieux de vie sous l'angle de la rupture……p.124
III – 3.3 Evocations de milieux de vie sous l'angle des apprentissages…….p.125
III – 3.4 Evocations de milieux de vie sous l'angle du contenant……..p.125
III – 3.5 Evocations de milieux de vie sous l'angle de l'opposition……..p.126
III – 4 Expérience d'apprentissage et rapport au réel……p.126

Tableau N° 2 : les expériences citées……p.127

III - 4.1 Quelques précisions quant aux expériences repérées chez les personnes……..p.127
III – 4.1.1 Expériences de Nathalie……p.127
III – 4.1.2 Expériences d'Agnès……p.129
III – 4.1.3 Expériences d'Annie……p.129

III – 4.1.4 Expériences de Marina……..p.130
III – 4.1.5 Expériences de Marianne……..p.130
III – 4.1.6 Expériences de Blandine……...p.131
III – 4.1.7 Expériences de Clément……p.132
III – 4.1.8 Expériences de Xavier……...p.132
III – 4.1.9 Expériences de Justine……...p.133
III – 4.1.10 Expériences de Didier……p.133
III – 4.1.11 Expériences de Mathilde……p.134
III – 4.1.12 Expérience de Léa……...p.134
III – 4.1.13 Expériences d'Hervé……p.134

III – 4.2. Les statuts et fonctions de « l'expérience négative » dans le processus de formation de la personne……....p.134
III – 4.2. 1 Surmonter l'évènement négatif et renforcer l'estime de soi……...p.137

III – 5 Expérience d'apprentissage, rapport à soi et rapport à l'autre …….p.140
III – 5.1 Expériences d'apprentissage et estime de soi…….p.143
III – 5.2 Expérience d'apprentissage et autonomie……...p.148
III – 5.3 Les rôles particuliers attribués à certains personnages……...p.149
III – 5.3.1 La mère……..p.149
III – 5.3.2 Les modèles……...p.151
III – 5.3.4 L'implication, la motivation et le désir dans les expériences d'apprentissage ……..p.153

Grille d'analyse N°3 : Evocations d'implication, de motivation et de désirs chez neuf personnes……...p.153

Tableau N°2 : Les tensions repérées dans les rapports à l'apprentissage …….p.156

Chapitre 4 Un ensemble d'interactions pour un système vivant en développement……p.158

IV – 1 Le schéma du soi émergent dans les interactions de la personne avec les éléments de son environnement……..p.159
Schéma N°3 : Le soi émergeant dans les interactions de la personne avec les éléments de son environnement…….……...p.159

IV – 2 L'oscillation du soi à travers les expériences d'apprentissage présentées (du soi faible au de soi renforcé)……p.162
IV - 2.1 Le soi……p.163
IV - 2.2 Les autres……..p.164
IV - 2.3 Le milieu de vie……....p.164
IV - 2.4 Le réel……...p.165

IV – 3 Processus de personnalisation et/ou de construction identitaire ?.....p.165
IV – 4 Une histoire de l'émergence de soi à travers les entretiens réflexifs……p.168
IV – 4.1 Les registres de l'identité……p.169
IV - 4.1.1 La connaissance de soi……p.169

IV - 4.1.2 La confiance en soi……...p.173
IV - 4.1.3 Donner du sens à son parcours…….p.174
IV - 4.1.4 Le rapport aux autres……p.175

IV – 5 Une définition de l'expérience d'apprentissage à l'appui des propos recueillis.....p.176
IV – 5.1 La notion d'évènement……p.177
IV – 5.2 Ce que la « rupture » provoque sur le moment……p.178
IV – 5.3 La prise de conscience dans l'après coup du sens que l'expérience a engendré……p.181
IV – 5.3.1 Une question de conscience…….p.182
IV – 5.3.2 Conscience et rapport au réel……p.184

Chapitre 5 - Proposition théorique à propos de l'aire intermédiaire d'expérience.....p.186
V– 1 Est-il possible de qualifier le rapport à l'apprentissage ?.....p.187
V - 1.1 Le schéma du processus d'une expérience faisant apprentissage…..p.188
V- 1.2 Pour qualifier le rapport à l'apprentissage.....p.190
V - 1.3 Une mise en lien des concepts de jeu et d'aire intermédiaire avec celui d'apprentissage……...p.191

V- 1.3.1 Proposition d'une schématisation de l'apprentissage dans l'aire intermédiaire d'expérience ……...p.195

Schéma N° 4 : L'apprentissage dans l'aire intermédiaire d'expérience……p.195

V- 1.4 Le rapport à l'apprentissage comme capacité à s'ouvrir au monde…..p.197

V- 1.4.1 S'ouvrir à l'instant……p.197

V- 1.4.2 Accueillir le nouveau de la situation…….p.198

V- 1.4.3 Un espace de rencontre entre soi et l'expérience……..p.199

Chapitre 6 – Un processus d'accompagnement au récit d'expériences d'apprentissage : enjeux et limites.....p.203

VI – 1 Schéma d'un rapport dynamique à l'apprentissage par un sujet en situation……..p.206

VI - 2 En vue de la formalisation d'une démarche d'accompagnement de l'adulte en formation, vers l'entrée dans l'aire intermédiaire d'expériences……...p.209

VI - 2.1 Une approche plurielle de la formation pour adulte conduite par la réflexion sur l'expérience ……..p.210

VI - 2.1.1 Les composants porteurs, pour s'ouvrir à son expérience:……p.211
A) Composante identitaire et valeur accordée à soi. (Identité, Image de soi, confiance en soi, regard de l'autre….)……...p.211
B) L'autre……...p.212
C) Un sentiment de sécurité et donc un « environnement contenant »……..p.213

VI - 2.1.2 Quand l'ouverture se freine……...p.214

A) La crainte, ou les difficultés à faire face aux changements imposés ……..p.214

VI - 3 Pour une formalisation de la notion d'ouverture à l'expérience d'apprentissage, à l'appui de lectures revisitées……...p.218

VI - 3.1 La démarche de Jacques Legroux…….p.219

VI - 3.2 De la prise de conscience simultanée à la prise de conscience différée, l'entretien d'explicitation……p.222
VI - 3.3 L'approche clinique et psychosociale de la production de connaissances……..p.225
VI - 3.4 Retour sur la démarche de récits d'expériences d'apprentissage initiée comme mise en liens……...p.226

VI - 3.4.1 L'introduction de la méthodologie auprès des stagiaires...p.227

VI - 3.4.2 le groupe vecteur de remémorisation…….p.230

VI - 3.5 Pour accompagner l'adulte apprenant vers une prise de conscience de son rapport à l'apprentissage……p.231

VI - 3.5.1 L'importance de la mise en liens des expériences…….p.234

VI – 4 Retours sur ma posture de chercheuse……...p.237

VI – 5 En vue d'une objectivation de ma subjectivité de chercheure…….p.240

VI - 6 Pour une modélisation d'un processus d'accompagnement au récit d'expériences d'apprentissage……p.240

VI - 6.1 Conditions pour un déroulement optimal de l'accompagnement dans les phases collectives……p.241

A) Se donner des règles précises de fonctionnement…….p.242
B) Les compétences et qualités que doit activer l'accompagnateur...p.242

VI - 6.2 Les étapes principales de l'accompagnement……...p.244

VI – 6.3 Modélisation de la démarche d'accompagnement de la mise en récit des expériences d'apprentissage……...p.247

VI – 6.4 Retour sur la démarche d'accompagnement de la mise en récit des expériences d'apprentissage, testée dans le cadre de la formation d'ingénieurs par la voie de l'apprentissage……...p.248

VI – 6.4.1 Les Objectifs présentés aux futurs ingénieurs…...p.249

VI – 6.4.2 L'évaluation de la mise en récit des expériences d'apprentissage par les étudiants……p.250

VI – 6.4.3 L'évaluation de la mise en récit des expériences d'apprentissage par l'enseignante……...p.254

A) – L'écriture……p.255
B) – La formation à l'approche biographique
en orientation……..p.255
C) – L'émotion……....p.256
D) – Le dévoilement de soi…….p.256
E) – L'écoute et le respect……...p.257
F) – La confiance……p.257
G) - L'intégration de son histoire personnelle au choix
de la profession d'ingénieur(e) ou « L'effet de cette UV »….p.258

Conclusion……...p.261

Références bibliographiques.....p.266
Table des matières.....p.272
Glossaire……..p.280

Les Annexes (volume Annexes).....de la p.287 à 448

Glossaire

AFPA: Association pour la Formation Professionnelle des Adultes

BAFA : Brevet d'Etat aux Fonctions d'Animateur

BAC : Le baccalauréat est un diplôme indispensable à l'entrée dans une formation de l'enseignement supérieur

BEP : Brevet d'Etudes Professionnelles

BEATEP : Brevet d'Etat d'Animateur Technicien de l'Education Populaire et de la jeunesse

BESAAN : Brevet d'Etat d'Educateur Sportif des Activités de la Natation.

BTS : Brevet de Technicien Supérieur

CAFOC : Centre Académique de Formation continue.

CFA : Centre de Formation pour Apprentis

CAP : Certificat d'Aptitudes Professionnelles

CIF : Congé Individuel de Formation. Il s'agit d'un dispositif qui accorde le droit au salarié de s'absenter de son poste de travail pour suivre une formation de son choix.

CM2 : Cours Elémentaire 2ème année

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

DEA : Diplôme d'Etudes Approfondies (correspond aujourd'hui au Master 2 recherche)

DEFA : Diplôme d'Etat relatif aux Fonctions d'Animation

DIF : Droit Individuel à la Formation - Le DIF a pour objectif de permettre à tout salarié de se constituer un crédit d'heures de formation de 20 heures par an.

Groupe ESCOL : L'équipe ESCOL, fondée en 1987 par Bernard Charlot, est aujourd'hui sous la responsabilité d'Elisabeth Bautier et de Jean-Yves Rochex. Les conceptions éducatives du groupe sont fondées sur la sociologie critique.

HDR : Habilitation à Diriger des Recherches

INRP : Institut National de Recherche Pédagogiques

TRANSFORM' : Transdisciplinarité et formation, Université de Nantes, Sciences de l'éducation

Maîtrise: Qui équivaut désormais au Master1

VAE : validation des acquis de l'expérience. Il s'agit d'un un droit individuel, pour toute personne engagée dans la vie active à demander la reconnaissance de ses acquis pour valider une certification sans suivre la formation qui y prépare.

ZPD : Zone proximale de Développement

Résumé en français

Comment comprendre chez l'adulte, le rapport qu'il entretient avec l'apprentissage ? Une approche biographique aux filiations théoriques appartenant aux courants des sciences de l'éducation, à la psychologie clinique et culturelle, ainsi qu'à l'approche plus traditionnelle de la formation des adultes centrée sur les intérêts et la motivation, les « retards à combler », la transmission de l'information et le développement de compétences, un courant est en train de se développer pour mieux expliquer comment s'articule la formation de l'adulte avec le rapport que celui-ci entretient avec ses expériences d'apprentissage et avec sa vie toute entière !

La visée fondamentale de cette thèse est de montrer si le sens que le sujet donne à ses expériences, lui apparaît ou non, spontanément. Celui-ci devrait être fortement soutenu par un retour critique, dans le but d'y percevoir les atouts et les aspects plus difficiles, sur l'éducation qu'il a reçue, sur la vie qu'il a vécue. L'émergence du sens appelle à la promotion d'un accompagnement structuré de l'expérience d'apprentissage dans les formations pour adultes.

En raison de la nature de l'objectif d'étude, le processus de recherche repose essentiellement sur une approche interprétative critique et clinique. Il est appliqué à une étude de cas de 16 adultes, invités à participer à un module clairement identifié dans la formation, comme devant mener à l'écriture et à une transmission orale de leurs récits d'expériences d'apprentissage. Deux techniques d'enquêtes sont utilisées dans cette thèse: l'écoute et l'oralisation directe du récit d'expérience, l'entretien semi-directif à questions ouvertes.

Les résultats de cette thèse révèlent que les expériences d'apprentissage sont en étroits rapports au temps, à l'environnement de vie, au réel, à soi, et à l'autre. L'analyse des tensions visibles à l'intérieur des rapports à l'apprentissage sont à relier à l'oscillation du soi, qui apparaît tantôt affaibli, tantôt renforcé par les expériences d'apprentissage vécues, ancrées en mémoire et réactivées par les personnes au cours de la recherche. La question se pose alors de la prise de conscience, dans l'après coup, qui peut favoriser une nouvelle orientation sémiologique de l'expérience mieux intégrée par un usage plus systématique du concept d'aire intermédiaire d'expériences d'apprentissage, à l'appui des théories de D.W. Winnicott ainsi que par la notion d'ouverture à l'expérience d'apprentissage, à partir de nouvelles lectures théoriques.

La question demeure: comment développer une démarche d'accompagnement en valorisant les compétences d'apprentissage du sujet, plutôt que sur les « retards à combler »? Ceci reste encore à explorer et nous n'avons pas de réponses définitives. Cependant, nous avons repéré un certain nombre de pistes de réflexions et d'actions à partir de notre étude de cas, qui peuvent représenter une ouverture en direction d'un accompagnement structuré du rapport qu'entretient l'adulte face à l'apprentissage.

Titre en anglais

Adult-learner relationship towards apprenticeship: A case study on learning experience story of 16 adults enrolled in an equipment management program

Résumé en anglais

How to apprehend adults' relationship towards apprenticeship? Does a biographic approach affiliated with theoretical trends in education sciences, clinical and cultural psychology, as well as social psychology add to our understanding of the articulation on the relationship towards apprenticeship in adult learning? Beyond the traditional approach to adult learning focused on interest, motivation, 'recap on tardiness', transmission of information, a movement is developing to better explain the phenomenon of the articulation between adult education and the relationship that they maintain with learning experiences and the life as a whole!

The main thrust of this thesis is to show if the meaning attributed by adults to learning experiences seems spontaneous or not. Adult should be supported by a critical return referring to strengths and more difficult aspects on education received, on life which was experienced and the emerging meaning call upon the promotion of a structured fostering of experience learning for adults.

Given the nature of our objective, the research scheme is based essentially on a critical interpretive and clinical approach. It is apply to a case study of 16 adults enrolled in an equipment management program leading to writing and the transmission of their experience stories. Two survey techniques are used in this thesis: direct listening and speaking-out of learning experiences observation; semi-directive interview.

The results of this thesis show that learning experiences are strongly related to time, life environment, reality, oneself and others. The question of consciousness, in the aftermath, can lead to new semiological orientations better integrated with D.W. Winnicott's learning intermediate zone and the notion of open-end towards learning experiences.

Our question remains: how to develop a structured fostering supporting the subject' competencies instead of 'recap on tardiness'? This question for the most part has not been answered and we do not provide any definitive answer herein. We have identified some research avenues, however, which merit reflection and action that could lead to concrete measures thanks to our case study. This thesis could be then viewed as a first step towards structured fostering of adult learning relationship towards apprenticeship.

Discipline : Sciences de l'Education

Mots clés : Rapport à l'apprentissage, Récit de formation, Démarche clinique, Accompagnement, Aire intermédiaire d'expériences.

Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN)

Chemin de la Censive du Tertre BP 81227

44312 Nantes cedex

UNIVERSITE DE NANTES
ECOLE DOCTORALE :
Cognition, Education, Interactions

Doctorat en Sciences de l'Education

Cécile NICOLAS

LE RAPPORT A L'APPRENTISSAGE D'ADULTES EN FORMATION

Une étude réalisée à partir de la mise en récit d'expériences d'apprentissage de seize personnes en formation d'animateur gestionnaire d'équipements.

Les ANNEXES

Thèse dirigée par Martine LANI-BAYLE

Soutenue le : 20 septembre 2010

Jury :

Mme Hélène BEZILLE, Professeur, Université de Paris XII,
M. Jean-Pierre BOUTINET, Professeur émérite, Université Catholique de l'Ouest à Angers (UCO),
M. Jacques RHEAUME, PH D Sociologie, Professeur associé, Université du Québec à Montréal (UQAM),
M. Jean-Yves ROBIN, Professeur, UCO à Angers.

Table des matières des annexes

1 - Les récits d'expériences d'apprentissage p.287

1 – 1 Notes prises à partir de chaque récit oralisé, suivis de la grille d'Analyse à partir des notions de rapports à..... p.287

1 - 1.1 Agnès..... p.287

1 - 1.2 Annie..... p.291

1 - 1.3 Blandine..... p.296

1 - 1.4. Charlotte..... p.303

1 - 1.5. Clément..... p.306

1 - 1.6. Didier..... p.311

1 - 1.7. Grégoire..... p.315

1 - 1.8. Hervé..... p.320

1 - 1.9. Hélène..... p.326

1 - 1.10. Justine..... p.335

1 - 1.11. Léa..... p.338

1 - 1.12. Marianne..... p.341

1 - 1.13. Mathilde..... p.346

1 - 1.14. Marina..... p.349

1 - 1.15 Nathalie..... p.355

1 – 2 Grille commune des expériences d'apprentissage contenues

dans les récits……p.361

1 - 3 Les récits écrits……p.364

1 - 3.1.Charlotte……p.364

1 - 3.2.Marina……p.365

1 - 3.3.Justine……p.366

1 - 3.4.Hélène……p.367

1 - 4 L'aide mémoire photographique……p.368

2 - Les entretiens

2 - 1 les transcriptions des entretiens……p.369

2 - 1.1 Blandine……p.369

2 - 1.2 Charlotte……p.374

2 - 1.3 Grégoire……p.379

2 - 1.4 Hélène……p.383

2 - 1.5 Justine……p.396

2 - 1.6 Léa……p.408

2 - 1.7 Marianne……p.419

2 - 1.8 Marina……p.426

2 - 1.9 Nathalie……p.435

2 - 1.10 Xavier……p.443

2 - 2 Grille d'analyses globales des effets de la mise en récit, à partir des entretiens exploratoires……p.448

1 – les récits d'expériences d'apprentissage

1 – 1 – Notes prises à partir des récits oralisés, suivis de la grille d'Analyse à partir des notions de rapports à…

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Agnès**	Age : 38 ans (1967)	date : juin 05
Actants :	Agnès : **Parents:** soutien pour continuer à écrire avec la main gauche **2 copains :** décès la personne avec qui elle a vécu 9 ans : **les casses cou :** **son beau-frère :** dépressif	**Dates/ages :**
Lieux :	Pornichet	
Activités	Pendant sa période de chômage, A. fait de sport. Elle apprend aussi à « demander de l'aide »	
Expériences	A l'adolescence : drogue – alcool – vol = correspond selon elle à une recherche de limites. ❑ Décès de 2 de ses copains, se qui lui fait penser que la vie est trop courte pour « se faire chier ». ❑ Elle se sépare d'avec la personne avec qui elle vivait depuis 9 ans. Agnès vit alors des crises de boulimie : « *tout passe dans la bouffe* » = découverts bancaires ❑ Fausse couche, C. apprend à relativiser ❑ Elle devient mère, éprouve de la joie, mais ressent également la difficulté ❑ Suite à une « dépression » de son beau frère, elle ressent un sentiment d'impuissance ❑ Suite à un développement de l'arthrose dans les genoux, elle est contrainte d'envisager de changer d'activité.	**26/27 ans** **27 ans** **33 ans** **34 ans** **35 ans** **36 ans**
Ecole et formation	1er apprentissage à l'école maternelle : l'écriture. L'institutrice l'oblige à écrire de la main droite, alors qu'elle est gauchère. ↳ elle sera soutenue par ses parents et « restera gauchère ». Agnès est timide, donc de la 6ème à la 3ème, elle va « fréquenter les casses cou » 2 échecs au Bac (dit se faire « chier ») ❑ Agnès obtient le Brevet d'Etat des Sports de la forme. Elle fait toujours des crises de boulimie. (dur, mais supers années et super équipe. Elle est passionnée.)	**19/20 ans** **28 ans**

	❑ Elle obtient le BESAN ❑ Bilan de compétence qui mènera à l'entrée en DEFA	**33 ans**
Emploi	❑ Elle est embauchée en CDI et prend un appartement ❑ Agnès connaît 3 licenciements économiques. Elle connaît alors le chômage et des problèmes économiques.	**22 ans** de 22 à 27 ans

Analyse du récit oralisé à partir des notions de rapports à…

Agnès (à partir de son récit oral)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	*« la vie est trop courte pour se faire chier. »*
Rapport à soi/ rapport aux autres	*« 1er apprentissage à l'école maternelle, l'écriture. J'ai l'obligation d'écrire de la main droite, mais j'ai le soutien des parents et continu à écrire de la main gauche. »* *« de la 6éme à la 3ème, je suis timide, donc je fréquente les « casse-cous » ».* *« A l'adolescence, drogue, alcool, vol, je recherche des limites »* *« 19/20 ans, 2 échecs au Bac – Bac pro, je me fais chier. »* A 22 ans, prends un appartement et trouve un CDI. A 27 ans, elle a déjà connu 3 licenciements économiques. « *Décès de 2 de mes copains.* [Prends conscience que] « *la vie est trop courte pour se faire chier. »* Agnès connaît une période de chômage et des problèmes économiques. Elle fait du sport. « *j'apprend à demander de l'aide ».* *« A 27ans, je me sépare de une personne avec qui j'étais depuis 9 ans ». « Crises de boulimie, découverts bancaires, tout passe dans la bouffe. »* A 28 ans entre en formation pour obtenir le Brevet d'Etat des sports de la forme. *« c'est dur, mais super années et super équipe – passion. »* Elle fait une fausse couche à cette période. « *j'apprends à relativiser, à me fixer des difficultés ».* A 33 ans, passe le BEESAN (Brevet d'Etat d'Educateur Sportif) A 34 ans, Agnès devient mère : *« des joies et des difficultés ».* Elle a 35 ans lorsque son beau-frère vit une dépression, Agnès veut l'aider, mais « *ressens un sentiment d'impuissance ».*

	A 36 ans, elle souffre d'arthrose à un genou. Elle doit arrêter son métier et se reconvertir. Elle effectue donc un bilan de compétences qui la conduit à se présenter au DEFA.
Implication, motivation, désir…	Agnès veut aider son beau-frère mais ressens de l'impuissance.
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	
Rapport au réel	Elle a 35 ans lorsque son beau-frère vit une dépression, Agnès veut l'aider, mais « *ressens un sentiment d'impuissance ».*
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	
Dualités repérées	Ecrire de la main droite/écrire de la main gauche Elle Timide/les casse-cous (être mère) : *des joies/des difficultés*

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Je me fais chier, la vie est trop courte pour se faire chier

Mots que je relève comme « forts » :

- *« Crises de boulimie, découverts bancaires, tout passe dans la bouffe. »*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- *« 1er apprentissage à l'école maternelle, l'écriture. J'ai l'obligation d'écrire de la main droite, mais j'ai le soutien des parents et continu à écrire de la main gauche. »*

- « *j'apprend à demander de l'aide ».*

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1

Prénom : **Annie** Age : 42 ans (1962) date : juin 05

Actants :	**Annie :** *« de mon enfance, je me souviens de très peu de choses. »* - *« Quand j'ai reconnu ma droite de ma gauche devant le buffet de la cuisine. »* Annie enfant, a l'impression d'être gourde. Pense que tout le monde la trouve bégueule, à tel point que lorsqu'elle attend son 1er enfant, elle espère que ce soit un garçon, car si c'est une fille, craint que celle-ci soit comme elle. Entre 99 et 05, « *ça n'a vraiment pas été terrible. J'avais coupé les ponts avec ma mère malade alcoolique, qui niait le truc ».* ↳ *« il faut savoir se protéger »* - *« on l'enfoui, mais le jour ou ça déborde… »* - *« Elle est décédée en 2001, ça ne m'a pas bouleversé plus que ça. »* ***« mon estime de moi vaut plus que le regard des autres, j'ai souvent été jugée ».*** **Parents :** ne s'intéressaient pas à la scolarité de leurs enfants. ↳ **père :** Vendeur Représentant de Commerce ↳ **mère :** assistante maternelle – alcoolique – **frères et sœurs (**naturels et d'adoption non plénière) : clash avec eux à la mort de la mère. « *j'avais du zapper pas mal de choses …. »* - 1 frère n'a pas compris que ce soit Annie qui fasse les formalités lors du décès. « *Il n'était pas adopté et ne pouvais pas faire les démarches* ».	**Dates/ages :** **De 99 à 2005**

	son mari : ébéniste	
Lieux :	**Saint-Nazaire**	
Activités	**Loisirs peu – pas de vie sociale.**	

Expériences	• **L'apprentissage du vélo :** *« qu'est-ce que c'est que cette gamine qui n'arrivera jamais à rien. »* • **Part avec son copain (**devenu son mari depuis) « *Je me laisse porter ».* « *On s'est marié et on a décidé de faire les enfants ».* • ***« on monte l'entreprise » =*** *« je suis mère au foyer ».* • **demande d'agrément pour être famille d'accueil.** ↳ il leur est proposé un bébé de 11 jours. La famille a une semaine pour décider de l'accepter. Quand elle a eu 3ans, « *on a fait une demande d'adoption »* pour cette enfant. « *Il a fallu batailler pour qu'elle puisse garder un contact avec sa famille d'origine. »* (grands-parents) • **Annie subi** une **opération chirurgicale,** dont elle mettra 6 mois à se remettre. • **Autre opération,** « *on parlait de choses terribles… Je suis restée handicapée du coté gauche pendant plusieurs mois. » - « ça complique bien la vie - je ne pouvais pas continuer comme ça… »* • **Clash entre la fille et le père**, toujours au statut quo. • **Une personne** de la famille de son mari **lui confie un secret :** *« un truc terrible – J'ai eu du mal a garder ça pour moi – difficile à gérer »* - Lorsque la personne aura levé ce secret de famille, Annie décidera d'en parler avec ses enfants.	**18 ans** **93/94** **2001** **2004** **été 2004**
Ecole et formation	Très bonne élève – a fond dans tout ce qui était scolaire. Les résultats scolaires sont très bien, donc ça devient normal (pour les parents) A l'impression qu'à l'école : *« tout le monde me trouvait bégueule ».*	

	• **Lycée :** BAC • Après le BAC, **ses parents refusent qu'elle aille en FAC (**trop chère) • Formation **DEFA** = une porte de sortie, « *jusque là, je me suis laissée porter – Là, j'ai pris la décision ».*	**17 ans** **Nov. 2004**
Emploi	• Après le BAC, Annie travaille le week-end • *« on monte une boutique* (meubles anciens et décorés) *– je suis occupée à plein temps » - « plus ça allait, plus je me demandais ce que je foutais » - « pas facile de travailler avec son conjoint ».*	**17 ans** **1999**

Grille d'analyse du récit oralisé à partir des notions de rapports à…

Annie (réalisé à partir du récit oral et en groupe)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	De 99 à 2005, *« ça n'a vraiment pas été terrible. »* ***Je suis** occupée à plein temps*

Rapport à soi/ rapport aux autres (ici les autres, ce sont ces parents ses frères et sœurs, son mari, ses enfants)	*« de mon enfance, je me souviens de très peu de choses.* ***Quand j'ai reconnu*** *ma droite et ma gauche devant le buffet de la cuisine ».* *« Apprentissage du vélo : qu'est-ce que c'est que cette gamine qui n'arrivera jamais à rien ! ». « Enfant, j'ai l'impression d'être gourde ».* *« Très bonne élève » -« résultats scolaires très bien, donc c'est devenu normal. »* Les parents « *ne s'intéressaient pas à notre scolarité. »* *« à fond dans tout ce qui était scolaire » - « loisirs peu – pas de vie sociale ».* *« tout le monde me trouvait bégueule ». « quand* ***j'attendais*** *mon 1er enfant,* ***je*** *me disais : pourvu que ma fille ne soit pas comme moi ! ».* Obtient le Bac à 17ans. Après le lycée, elle travaille le week-end. « *parents ne veulent pas que je fasse la fac – trop chère ».* 18 ans, elle part avec son copain (aujourd'hui son mari). « ***Je me laisse porter*** *». «* ***On*** *s'est mariés et on a décidé de faire les enfants. » On monte l'entreprise, je suis femme au foyer. »* *« Demande d'agrément pour être famille d'accueil ».* *« Un bébé de 11 jours nous est proposé.* ***On*** *a eu une semaine pour se décider. »* *« Quand elle a eu trois ans,* ***on*** *a fait une demande d'adoption ».* Vers 1999, *«* ***on*** *a ouvert une boutique* [de meubles anciens et décorés]. ***Je suis*** *occupée à plein temps. Plus ça allait, plus* ***je me suis demandée*** *ce que je foutais. C'est pas facile de travailler avec son conjoint. »* De 99 à 2005, *« ça n'a vraiment pas été terrible. » - «* ***J'ai coupé les ponts*** *avec ma mère malade alcoolique, qui niait le truc. Il faut savoir se protéger.* ***On*** *l'enfouit, mais le jour où ça déborde… »* *« Elle est décédée en 2001, ça ne m'a pas bouleversé plus que ça. »* *« Clash avec mes frères et sœurs,* ***j'avais*** *du zapper pas mal de choses. Un frère n'a pas compris* [au décès de sa mère] *que* ***je me charge*** *des formalités (il n'était pas adopté et ne pouvait pas faire les démarches). »* *« 2001, opération avec complications,* ***j'ai mis 6 mois*** *à m'en remettre ; 2004, autre opération, on parlait de choses terribles.* ***Je suis restée*** *handicapée du coté gauche pendant plusieurs mois ; Ca complique bien la vie.* ***Je ne pouvais*** *pas continuer comme ça. »* *« Clash entre le père et la fille.* [celle qui est adoptée] *»* Actuellement : « *statut quo ».*

	*« Eté 2004, une personne de la famille de mon mari m'a confié un truc terrible que **j'ai** eu du mal à garder pour moi. » « difficile à gérer » - « **J'ai décidé** d'en parler à mes enfants = un secret de famille ».* *« La formation DEFA, c'est une porte de sortie. Jusque là**, je** me suis laissée portée, là **j'ai** pris la décision. »* *« Mon estime de moi vaut plus que le regard des autres. **J'ai** souvent été jugée ».* *« relativiser l'importance des choses et des évènements. »*
Implication, motivation, désir…	
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	
Rapport au réel	*« 93/94, il a fallu batailler pour qu'elle* [l'enfant adopté] *puisse garder un contact avec sa famille d'origine ».* Vers 1999, *« on a ouvert une boutique* [de meubles décorés et de décoration]. *Je suis occupée à plein temps.*
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	*« Mon estime de moi vaut plus que le regard des autres. J'ai souvent été jugée ».*
Dualités repérées	*« je me suis laissée portée/ là j'ai pris la décision. »* ce qui était scolaire/loisirs, vie sociale *« très bonne élève/impression d'être gourde »*

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Je, j'ai…x13 – On x 5

Mots que je relève comme « forts » :

- *« qu'est-ce que c'est que cette gamine qui n'arrivera jamais à rien ! ». « Enfant, j'ai l'impression d'être gourde ».*
- *« Il faut savoir se protéger »*

- *« Mon estime de moi vaut plus que le regard des autres. J'ai souvent été jugée ».*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- *« Il faut savoir se protéger »*
- *« Apprentissage du vélo : qu'est-ce que c'est que cette gamine qui n'arrivera jamais à rien ! ».*

Mes commentaires

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Blandine**	Age : 31 ans (1973)	date : juin 05
Actants :	**Blandine :** se sent « *en dehors de tout, différente des autres ».* (nous = bohème) Elle désire alors vivre dans un schéma familial *« normal ».* Elle part avec sa mère qui veut quitter Le Croisic, pour vivre à Paris. ↳ dit à cette période, faire l'apprentissage de la solitude (sa mère travaille sur des horaires décalés. Blandine mange parfois seule le soir) *« c'est un peu dur ».* Vit une relation amoureuse à laquelle elle met fin : « *je me perdais avec cet homme là ».* Le quitter = « *super, je me sens revivre ».* A ensuite de multiples expériences avec plein de mecs différents : *c'était bien »* ❑ Devient maman d'une petite fille = une quantité d'amour dans les 2 sens Elle dit aimer que les gens soient bien. **Mère :** infirmière en hôpital psychiatrique	**Dates/ages :** **7/8 ans** **11 ans** **de 15 à 21 ans** **vers 28 ans**
Lieux :	Le Croisic Paris Besançon Le Pouliguen	
Activités		
Expériences	1er apprentissage lorsqu'elle apprend l'<u>équilibre</u>, pour faire du vélo. ↳ Blandine dit alors ressentir une sensation de toute puissance : « *je pensais que je n'allais jamais m'arrêter ».* suit un stage de 3 semaines avec le cirque Plume ↳ travaille l'<u>équilibre</u> = *« super, je fais des choses que les autres ne font pas. »* Un bonheur esthétique et gymnastique.	**4/5 ans** **8/9 ans**
Ecole et formation	Entre en <u>Fac de sociologie</u>. Elle découvre alors qu'il y a une autre façon de penser. ↳ <u>arrête la sociologie</u> pour : « *quelque chose de très bête ».* elle a choisi de faire un travail sur le rire dans le milieu professionnel de la pêche et à cause du mauvais temps, n'ayant pas réussi à monter sur un bateau, Blandine n'a rien à présenter. ↳ elle a honte de ne rien avoir fait, par rapport à son prof, qu'elle appréciait beaucoup. Entrée en DEFA = une ascension	**Vers 20 ans** **31 ans**
Emploi	❑ Blandine « fait » les marchés en saison. Elle s'aperçoit qu'elle a le contact facile (avec les personnes), et obtient également des compliments des gens. ❑ Exerce la fonction de pionne en LEP (expérience riche en contacts : « *j'aime le contact »)* ❑ Emploi jeune comme aide animatrice dans une école : essaie de faire passer l'amour des livres aux enfants = « *super, enrichissant »* ↳ fin de l'emploi jeune = « *la descente aux enfers ».* Blandine va	**Vers 15 ans** **20 à 25 ans**

	alors « voir un psy » car elle dit : « *avoir eu besoin d'éclaircir ce qu'elle avait envie de faire* ». ↳ effectue à la suite un bilan de compétences qui lui permet de se revaloriser. Elle ressort alors « *le nez de l'eau* ».	

Analyse du récit oralisé, à partir des notions de rapports à…

Blandine (à partir de son récit oral)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	
Rapport à soi/ rapport aux autres	*« 1er apprentissage vers 4/5 ans, l'équilibre pour faire du vélo – Sensation de toute puissance. Je pensais que ça n'allait jamais s'arrêter. »* *« nous : bohème »* *« 7/8 ans, je me suis sentie en dehors de tout, différente des autres : désir d'un schéma familial normal ».* *« 8/9 ans : stage de 3 semaines avec le cirque plume,* [travaille] *l'équilibre. Super, je fais des choses que les autres ne font pas. Bonheur esthétique, gymnastique. »* *« Vers 20 ans, Fac de socio, ça m'a permis de découvrir qu'il y avait une autre façon de penser. »* De 15 à 21 ans, Blandine vit une relation amoureuse à laquelle elle met fin : « *je me perdais avec cet homme là. Le quitter, super, je me sens revivre. Ensuite, j'ai eu des expériences avec plein de mecs différents. C'était bien ».* *« Arrêt de la sociologie pour quelque chose de très bête.* Elle avait choisi de réaliser un travail sur le rire dans le milieu professionnel de la pêche et n'a rien présenté. « *J'ai eu honte de n'avoir rien fait, par rapport à mon prof que j'appréciais beaucoup. »* Vers 28 ans, Blandine devient maman d'une petite fille : « *c'est une quantité d'amour dans les deux sens ».* Effectue un bilan de compétences à l'issue de son « emploi jeune » : « *ça me revalorise ; Je ressors le nez de l'eau. »* *« j'aime que les gens soient bien. »*
Implication, motivation, désir…	*« … Super, je fais des choses que les autres ne font pas. Bonheur esthétique, gymnastique. »*
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	*« 7/8 ans, je me suis sentie en dehors de tout, différente des autres : désir d'un schéma familial normal ».* *« 8/9 ans : stage de 3 semaines avec le cirque plume,* [travaille] *l'équilibre. Super, je fais des choses que les autres ne font pas. Bonheur esthétique, gymnastique. »*

Rapport au réel	*« 11ans, départ pour Paris, ma mère veut quitter le Croisic. Apprentissage de la solitude, un peu dur ».* *« A 15 ans, je fais les marchés en saison. Contact facile et compliments des gens ».* 20/25 ans « pionicat » en internat : *« riche en contacts, j'aime le contact ».* Emploi Jeune comme aide animatrice : « *faire passer l'amour du livre aux enfants=super enrichissant ».* *« Fin de l'emploi jeune, descente aux enfers ».* Elle va voir un psy : « *j'avais besoin d'éclaircir ce que j'avais envie de faire. »* Le DEFA représente « *une ascension »*
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	
Dualités repérées	« nous »/ les autres, tout – « moi »/les autres *« nous : bohème »*/ les autres : *« schéma familial normal »* « se perdre » /revivre

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Contact(s) X 3 – autre(s) X 3 – équilibre X 2

Mots que je relève comme « forts » :

- « *je me perdais avec cet homme là. »*
- Etre maman : « *c'est une quantité d'amour dans les deux sens ».*
- *« 7/8 ans, je me suis sentie en dehors de tout, différente des autres »*
- *« Fin de l'emploi jeune, descente aux enfers ».*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- *« 1er apprentissage vers 4/5 ans, l'équilibre pour faire du vélo … »* (apprentissage qui apporte du plaisir et un sentiment de toute puissance, de grandir)
- *« Apprentissage de la solitude, un peu dur ».* (n'a pas le choix, puisque sa mère infirmière travaille beaucoup et qu'elles vivent seules toutes les deux)

Mes commentaires

Le temps est rythmé par des âges

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Charlotte** Age : 29 ans date : avril 05		
Actants :	**Père :** géologue – pas toujours là. Travaillait et travaille encore en Afrique. **Mère :** podologue. Elle dira de la « crise d'adolescence, que se sera comme une 2nde naissance de Charlotte. **Un frère :** **Une sœur :** **Charlotte :** pas d'expérience d'apprentissages négative, plutôt une succession de ruptures : déménagements – formation – amoureuses. Est l'aînée – période de crise à l'adolescence (crise d'adolescence attardée), rupture en rentrant en France. Charlotte parle d'un « parcours cassé », et de « perte de temps », de « ruptures » : déménagements, « crises familiales » et dans sa vie amoureuse. Il y a des périodes qu'elle qualifie de « balance » dans sa vie. Elle évoque « sa place d'aînée dans ce contexte » et la relation à sa mère	**Dates/ages :** **Entre 20/24ans**
Lieux :	Vit en Afrique jusqu'à 7 ans Mouvements géographiques	
Activités	Equitation	
Expériences	« éléments constructeurs » : la maternité – l'engagement familial, la responsabilisation	
Ecole et formation	Charlotte évoque des ruptures, des changements d'établissements scolaires, de parcours scolaires, de formation Elle parle du fait d'avoir du arrêter et reprendre ses études à de multiples reprises. ↳ après la première et la terminale, rupture avec le « cercle de relations amicales et sentimentales » - C. dit faire alors, à son retour en France, un mauvais	

	choix d'orientation à ce moment là, pour « faire plaisir à maman ». ❑ Equitation ❑ IFSI (volonté maternelle) ❑ animation } = « errances – déviations – interrogations ? »	
Emploi	Contrat Emploi Jeune (5 ans) en maison de retraite Bilan de compétences	

9641**Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…**
9642

CHARLOTTE (à partir de son récit oral et écrit)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	« *des expériences de vie négatives »* qui lui « *ont fait* ***perdre du temps*** *(ne faut-il pas parfois en perde pour avancer ?...) »* *… « toutes ces hésitations, interruptions, recherches étant souvent* ***liées dans le temps*** *avec des périodes de remise en questions récurrentes face à ces « tournants », qui au final mais en prenant* ***beaucoup de temps*** *(quelque fois trop !...) m'ont aidée à, et permis de faire des choix »…* *… « C'est vrai je risque de* ***mettre plus de temps****, mais je compte bien persévérer. »*
Rapport à soi/ rapport aux autres (ici les autres c'est à la fois la famille qu'elle a fondé en tant que femme et sa famille d'origine : fratrie et parents)	*… « ma place d'aînée dans ce contexte (lien avec la relation à la mère…) »* *… « choix de quelque chose qui me plait, tout en conservant dans mes objectifs, l'épanouissement de mes enfants et le développement de ma famille. »* *… « mauvais choix d'orientation « pour faire plaisir à maman » ? »* *« ma famille, spécialement mes parents… »* *« je considère que ce qui m'a permis de me construire et d'en être là aujourd'hui c'est : de m'affirmer dans mes choix…cela après être passée par des choses que je ne voulais pas faire… »* *… « une situation m'a touchée…on m'a reproché mon « savoir-être »…un besoin si important de savoir, de respect, d'accompagnement aussi… »* *… « je ressors de ma façon d'avancer une « ambivalence », du besoin d'affirmer mes choix, désir d'autonomie, à celui d'être soutenue dans mes actions » - « être portée/se contraindre »*
Implication, motivation, désir…	
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	*« Une place importante malgré tout à […] l'Afrique, où je suis née, où j'ai grandi… »*
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	
Rapport au réel	
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	

Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	« *des expériences de vie négatives »* qui lui « *ont fait* ***perdre du temps*** *(ne faut-il pas parfois en perde pour avancer ?...) »* *« je considère que ce qui m'a permis de me construire et d'en être là aujourd'hui c'est : de m'affirmer dans mes choix…cela après être passée par des choses que je ne voulais pas faire… »* *« cela après être passée par des choses que je ne voulais pas faire, mais qui m'ont enseignée (au-delà de leurs contenus) qu'il fallait quand même se contraindre pour réussir, obtenir quelque chose … »* *« Je ne peux pas tout faire, je ferai donc ce que je peux, du mieux que je pourrai. C'est vrai que je risque de mettre plus de temps, mais je compte bien persévérer. Voilà une chose que j'ai apprise de mes précédentes expériences d'apprentissage. »*
Dualités repérées	Dit avoir connu « *des expériences de vie négatives »* qui lui « *ont fait perdre du temps (ne faut-il pas parfois en perde pour avancer ?...) »* *… « c'est […] dans la stabilité, la continuité que j'ai pu poser des « briques », trouver « des construits » qui m'ont permis d'aller au bout de projets, car dans l'opposition et la rupture j'ai toujours du mal à me positionner, et donc arrêté d'avancer ».* *… « mes parents, en tant que soutien essentiel, mais aussi à travers le coté « directeur »…* *… « je ressors de ma façon d'avancer une « ambivalence », du besoin d'affirmer mes choix, désir d'autonomie, à celui d'être soutenue dans mes actions » - « être portée/se contraindre »*

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- **«** *ruptures (beaucoup) – interruptions X 4*

Mots que je relève comme « forts » :

- *« crises (familiales et amoureuses) – parcours cassé - hésitations, remises en questions récurrentes – tournants – balances dans ma vie – « errances », « déviations », « interrogations »… - « sale » période houleuse***.**

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

Mes commentaires :

9656Charlotte parle de « *moments désagréables, plus ou moins difficiles »,* mais ne les relève pas en tant que tels comme des expériences d'apprentissage négatives.
9657Elle parle néanmoins « *d'échecs, d'expériences de vie négatives* », c'est-à-dire, des choses qui « *n'ont pas abouti* » - *«m'ont fait perdre du temps ».*

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Clément**	Age : 24 ans (1980)	date : Juin 05
Actants :	**Thierry :** « *rencontre avec T. dans les bacs à sable »* **« ma mère » :** Clément apprend la lecture avec sa mère – il visite les musées avec « maman ». **Parents :** enseignants – un frère et une sœur **un enseignant chasseur :** Clément se souvient de cet enseignant qui avait ramené dans la classe, un blaireau empaillé qu'il avait tué à la chasse. Clément se souvient qu'il a été marqué par ce même enseignant qui a tué un ragondin entré dans la cour de l'école, en Brière. **« ce Monsieur » :** séparation de ses grands parents maternels. Clément apprend que « ce monsieur » n'est pas son grand père. Les langues se sont déliées au sujet de ce secret de famille, au décès de sa grand-mère. **mon cousin :** Est seul depuis la mort violente de ses parents, au mois de décembre février 2005. Clément déclare que son ne va pas bien, alors que lui Clément, est à 600 Kms de là. Il souhaite aller le voir cet été. **Clément :** a eu la chance de vadrouiller avec ses parents en camping car.	**Dates/ages :** **13 ans**
Expériences :	• Il se fait opéré de l'appendicite alors qu'il est en vacances à Bruxelles avec ses parents et qu'ils s'apprêtent à visiter le musée de la B.D. Clément mettra 6 mois à se remettre de cette opération qui a occasionné des complications qui nécessitèrent une seconde opération en France. Clément regrette de n'avoir toujours pas visité le musée de la B.D. • *« **j'ai connu la mort au mois de Février »**. « violent – nombreux – très dur »* (son oncle tue une partie des membres de sa famille)	
Lieux :	• habite avec ses parents en **Brière** (6ans) • **st Nazaire** au lycée	
Activités		
Ecole et formation	• **Ecole primaire**. Comme ses parents sont enseignants, ils changent plusieurs fois de lieux de travail. Clément est « ballotté » d'école en école. Difficile de couper les ponts à chaque fois avec les amis. Bons résultas scolaires jusqu'au collège. • **Les années lycée :** très bons souvenirs, l fête. Clément retrouve à St Nazaire, une bonne partie des anciens camarades de classes qu'il n'avait plus revu, suite aux multiples changements d'écoles. • Il a une copine avec qui il restera pendant 4 ans • Il obtient son BAC en 4 ans. • « *me voilà aujourd'hui en **DEFA** »*	**6 ans**
Emploi	• **Après le BAC,** au désespoir de ses parents, Clément décide d'aller travailler. Il suit « ses amourettes du moment » à Paris, à Brest et, dans chaque lieu trouve un travail de vendeur.	

	• Trouve un travail de **chef de rayon à Océanis (**St Nazaire) • Devient ensuite **responsable du dépôt** du magasin de meubles. S'occupe du recrutement, recrute une personne maghrébine, reproches du patron. Clément démissionne car le patron est raciste. • Après cette expérience professionnelle, il **découvre l'animation. Il s'offre le BAFA.** C. occupe beaucoup de boulots dans l'animation.	

Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…

Clément (à partir de son récit oral)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	*« les années lycées »…* *« j'ai eu mon Bac en 4 ans ».*
Rapport à soi/ rapport aux autres	*« rencontre avec Thierry dans les bacs à sable »* *« apprentissage de la lecture avec ma mère »* *« Je suis ballotté d'école en école. C'est difficile de couper les ponts à chaque fois avec les amis ».* *« bons résultats scolaires jusqu'au Collège. »* Clément se souvient « *d'un enseignant chasseur qui un jour a ramené un blaireau empaillé dans la classe. »* Clément se souvient avoir été marqué par le même enseignant qui « a tué un ragondin entré dans la cour de l'école, en Brière ». *« visites de musées avec maman »* Il a 13 ans lorsque ses grands parents se séparent. *« Ce monsieur n'est pas mon grand-père – secret de famille – les langues se sont déliées à la mort de ma grand-mère. »* *« les années lycée, très bons souvenirs, mais fête. »* A cette époque, il a une copine avec qui il restera 4 ans. « *J'ai eu mon Bac en 4 ans »* *« Au désespoir de mes parents, je vais travailler ». « Je suis mes amourettes du moment : Paris, Brest ; boulots de vendeur. »* *« J'ai connu la mort au mois de février. Non pas pour moi, mais …mon cousin qui est tout seul depuis la mort violente de ses parents et qui ne va pas bien. Donc, je suis à 600 Km de là. »* Clément rajoute qu'il souhaite aller le voir cet été.
Implication, motivation, désir…	
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	*« 6ans, école primaire. Je suis ballotté d'école en école. C'est difficile de couper les ponts à chaque fois avec les amis ».*

	« J'ai eu la chance d'aller vadrouiller avec mes parents en camping car. Bruxelles, on devait aller visiter le musée de la BD, mais je me suis fait opérer de l'appendicite en France. » Déclare avoir mis 6 mois à s'en remettre car l'opération a occasionné des complications qui nécessitèrent une seconde opération en France. *« les années lycée, très bons souvenirs, mais fête. »*
Rapport au réel	*« chef de rayon à « Océanis ». Ensuite devient responsable du dépôt de meubles. Je m'occupais du recrutement, j'ai recruté un maghrébin – Je démissionne parce que le patron est raciste.»* *« Après, j'ai découvert l'animation. Je me suis offert le BAFA, j'ai fait beaucoup de boulots en tant qu'animateur et me voilà en DEFA. »*
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	*« Je suis ballotté d'école en école. C'est difficile de couper les ponts à chaque fois avec les amis ».* *« J'ai eu la chance d'aller vadrouiller avec mes parents en camping car »*
Dualités repérées	Faire des études/aller travailler

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Mes parents, ma mère, maman, mon grand-père, ma grand-mère, mon cousin… (termes qui reviennent tout au long du récit, à propos de la famille.

Mots que je relève comme « forts » :

- *« Je suis ballotté d'école en école. C'est difficile de couper les ponts à chaque fois avec les amis ».*
- *« J'ai connu la mort au mois de février. »*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- *« apprentissage de la lecture avec ma mère »*

Mes commentaires

Je ressens l'importance pour C. des amis, dès le plus jeune âge, mais également des parents (ils sont enseignants) et de l'environnement familial (les descendants). Il ne parle pas du tout de son frère et de sa soeur.

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Didier**	Age : 28 ans (1977)	date : juin 05
Actants :	**Didier :** « se trouve bien dans le monde de la musique » **Parents : Ils tenaient un bar.** **1 petit frère.**	**Dates/ages :**
Lieux :	**Chinon :** « *il y a un bon petit vivier associatif à Chinon. »*	

Activités	• **CLSH :** règles de vie en collectivité = socialisation, école de la vie (pendant toutes les vacances scolaires) • **Natation, compétition,** de la 6ème à la 3ème. Participe à des stages de natation, pendant les vacances scolaires. Il y retrouve un bon noyau dur de nageurs et nageuses, c'est super = le coté collectif, les relais, les encouragements et aussi la rigueur. • **Période de latence de la natation**, à cause de sa jambe qu'il ne peut mettre dans l'eau. • **Après, D. devient animateur.** Il passe de *« l'autre coté de la barrière ».* Pratique l'initiation à la natation avec les petits, s'occupe également des Bébés Nageurs. • **Création d'une association de musique**, puis D. arrête car il n'est pas musicien. • **Fait partie d'une école de samba –** apprend le coté business, devient un peu « *vendeur de tapis* » à travers les spectacles. • **Création de son association de musique électronique** avec un pote. Il organise également des soirées dans lesquelles il met en place un pôle prévention. = teufs, sorties, festivals. IL fait connaissance avec beaucoup d'acteurs de musique. Ce qui est OK. C'est que tôt ou tard, les gens se retrouvent.	**De 6 à 14 ans** **14/16 ans** **22 ans**
Expériences	• **Accident de motoculteur** en fin de 3ème, ce qui met un terme à sa « *carrière de nageur* ». • **Prend un appart avec une fille** • **Points pas OK., les jeunes (copains) qui se tuent en bagnoles.** C'est le début d'une hécatombe. • en 2000**, la drogue arrive sur Chinon = overdose d'un pote.** C'est le début de la merde à Chinon, par rapport à ça. De très bons potes à lui son tombés dedans. « *J'ai ressenti une sale ambiance ».* Ce qui explique *« que inconsciemment peut-être, je fais des trucs de prévention. »*	**1999** **à partir de 19 ans** **2000**

Ecole et formation	• **Fin du Bac** • **Formation BESAN – BAFA** • **DEFA = bien, content (**même si D. craignait de se séparer de ses amis de Chinon, finalement c'est semble t-il bien ainsi).	**18/19 ans** **2005**
Emploi	• **Formateur de natation et animateur de CLSH** • **Emploi jeune comme animateur jeunesse**	**De 16 à 18/19 ans** **1999**

Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…

DIDIER (à partir de mes notes prises pendant le récit oral en groupe)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	De 6 ans à 14 ans, toutes les vacances, en CLSH De la 6ème à la 3ème Didier pratique la natation en compétition. Il fait des stages de natation pendant les vacances scolaires. De 16 à 18/19 ans « *fin du Bac ».* *« point pas OK, les jeunes* (copains) *qui se tuent en bagnoles, c'est le début d'une hécatombe. »* *Overdose d'un pote, c'est le début de la merde à Chinon*
Rapport à soi/ rapport aux autres (ici les autres, c'est les copains, les bons potes, ses amis)	Lorsqu'il a à peut près 19 ans, *« point pas OK, les jeunes* (copains) *qui se tuent en bagnoles, c'est le début d'une hécatombe. »* En 2000, la drogue arrive sur Chinon. *« Overdose d'un pote, c'est le début de la merde à Chinon, par rapport à ça. Il y a de très bons potes à moi qui sont tombés dedans. J'ai ressenti une sale ambiance.* [C'est peut-être pour ça] *qu'inconsciemment peut-être, je fais des trucs de prévention. »* 2005 : DEFA *: « bien content »,* même si Didier dit qu'il craignait de se séparer de ses amis de Chinon, finalement c'est semble t-il bien ainsi.
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	Le CLSH est décrit par Didier comme ce qui lui permet d'apprendre les règles de la vie en collectivité. C'est le lieu de socialisation : « *école de la vie »* Dans les stages de natation, Didier retrouve un « *bon noyau dur de nageurs – super le coté collectif, les relais, les encouragements – aussi l'apprentissage de la rigueur. »* Lorsque D. a environ 20 ans : « *il y a un bon petit vivier associatif à Chinon ».* Il créé une association de musique, mais arrête car il n'est pas musicien. *« Bien dans le monde de la musique – décide de partir et création de mon asso de musique électronique avec un pote » :* organisation de soirées et mise en place d'un « pôle prévention » = « *teufs – sorties – festivals ».* A l'occasion de ces manifestations il *« fais la connaissance de beaucoup d'acteurs du monde de la musique. C'est OK, tôt ou tard, les gens, ils se retrouvent.* En 2000, la drogue arrive sur Chinon. *« Overdose d'un pote, c'est le début de la merde à Chinon, par rapport à ça.*

	Il y a de très bons potes à moi qui sont tombés dedans. J'ai ressenti une sale ambiance.
Rapport au réel	Vers 14 ans, Didier a un accident relativement grave, de motoculteur. Sa jambe est bien touchée et il devra resté alité pendant plusieurs mois. Il est obligé d'arrêter la natation en compétition. *« latence avec ma jambe ».* Après cet accident, une fois guérit, il « *passe de l'autre coté de la barrière »* et devient animateur. Il fait de l'initiation à la natation avec les petits et anime « les bébés nageurs ». De 16 à 18/19 ans, Didier est formateur en natation. Il passe son BESAN (Brevet d'Entraîneur Sportif) Au Centre de Loisirs, il travaille comme animateur et passe son BAFA. En 1999, Didier « *prend un appart avec une fille ».* Il occupe un poste d'animateur jeunesse comme emploi jeune. A 22 ans, il « *est toujours dans l'associatif, école de samba. Apprends le coté business, vendeur de tapis à travers les spectacles. »*
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	*« Overdose d'un pote, c'est le début de la merde à Chinon, par rapport à ça. Il y a de très bons potes à moi qui sont tombés dedans. J'ai ressenti une sale ambiance.* [C'est peut-être pour ça] *qu'inconsciemment peut-être, je fais des trucs de prévention. »*
Dualités repérées	« teufs /prévention »

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Potes X 3 -

Mots que je relève comme « forts » :

- « *c'est le début de l'hécatombe à Chinon »*
- *« c'est le début de la merde à Chinon »*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- ce qui lui permet d'apprendre les règles de la vie en collectivité.
- *aussi l'apprentissage de la rigueur.*

➢ *<u>Apprends</u> le coté business*

Mes commentaires

La famille n'apparaît pas dans le récit de Didier. Son « milieu » semble surtout être constitué des collectifs successifs ou simultanés dans lesquels ils paraît passer beaucoup de temps : CLSH – Club de natation – Milieu de musiciens – ses potes… »

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Grégoire**	Age : 24 ans	date : juin 05
Actants :	**Grégoire :** *« il fallait partager ma mère »* (avec les enfants dont elle avait la garde) Petit, Grégoire est bègue. C'est un enfant qui donne des coups de mains : responsabilités d'adultes. Dit aimer prouver, ne pas trop aimer l'échec. **2 frères :** **Père :** conducteur d'engins agricoles (BTA) **Mère :** assistante maternelle	**Dates/ages :**
Lieux :	Riaillé Ancenis Savoie Saint-nazaire	
Activités		
Expériences	Veut faire un stage en crèche (décide seul) Expérience en CLSH : timide, réussi à s'intégrer dans une équipe, ça l'a beaucoup aidé.	**à 13 ans**
Ecole et formation	Il se souvient qu'il n'aimait pas l'école. Dit avoir eu des difficultés pour s'intégrer dans les groupes. (aider les autres) Fin de 3ème : échec à l'entrée dans la filière Bac SMS ↳ fait donc 1 seconde générale : *« on m'a forcé, on m'a cassé »*. se lance un premier défi, premier challenge, aller en 1ère ES – obtient le bac. ↳ période de doute : « *j 'aime bien aller dans des choses où c'est réfléchi ».*	**à 2/3 ans**

	Fac de sociologie = une remise en question ↳G. est déçu par rapport à la Fac, trop individualiste. Il tombe de haut. ↳ se pose des questions quant à la poursuite de ses études. « *ce qui m'a sauvé, c'est l'animation »*. Il ressent de la confiance de la part des autres, ce qui lui permet de prendre des initiatives. Arrêt de la FAC DEFA (lui trottait dans la tête depuis pas mal d'années)	
Emploi	3 ans ½ en Savoie (de 2000 à 2003) = 1ère expérience professionnelle – autonomie : « *hyper content – très, très excité »* = un 2ème challenge. Progression importante, voit qu'on peut lui faire confiance, se donne à fond. (laisse sa vie perso de coté) A l'arrêt de son contrat, retourne vivre chez ses parents en Loire Atlantique. Retrouve ensuite du travail dans le sud ouest	**19/22 ans**

9731**Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…**
9732

Grégoire (à partir de son récit oral)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	*« …une période de doute… »*
Rapport à soi/ rapport aux autres	Grégoire est *« bègue. <u>Je n'aimais pas l'école – peurs</u> »* (il pleure beaucoup, tous les matins dira t-il) *<u>« difficultés à m'intégrer dans un groupe</u>. Ca n'a pas été simple, mais* (il a fait des efforts) *ça m'a apporté beaucoup »* Il s'est mis à aider les autres. Sa mère est assistante maternelle : « *il fallait partager ma mère ».* Il a des rapports avec les autres enfants que sa mère garde. C'est un enfant qui donne des coups de mains et prend des responsabilités d'adulte. *« A 13 ans, je veux faire un stage en crèche. »* Il décide cela seul. Il voulait se rendre compte de ce que ça faisait de travailler en crèche. Un « psy », ami de la famille a dit récemment qu'il avait un don pour les enfants. Expérience en CLSH « *timide, mais <u>parviens à m'intégrer dans une équipe</u>, ça m'a aidé à parler en public. »* *« Fin de 3éme, échec à l'entrée au Bac SMS. Je fais donc une seconde générale, on m'a forcé, on m'a cassé. »* Grégoire obtient le Bac, s'en suit « *une période de doute : j'aime bien aller dans des choses où c'est réfléchi. »* Il entre en Fac de socio, période de *« remise en question. Je suis déçu par la Fac, c'est trop individualiste. Je tombe d'assez haut. Je me pose des questions par rapport à la poursuite* (de ses études). *Ce qui m'a sauvé, c'est l'animation. »* Il ressent de la confiance de la part des autres, ce qui lui permet de prendre des initiatives. 19/22 ans - Arrêt de la Fac et part vivre en Savoie pendant 3 ans et ½. = *« 1ère expérience professionnelle, autonomie, hyper content, très, très existé.* [cette expérience correspond] *à un 2ème challenge.»* Il progresse de manière importante, « *je vois qu'on peut me faire confiance. Je me donne à fond ; je mets ma vie personnelle de coté. »* A l'arrêt de son contrat il retourne vivre chez ses parents à Riaillé. Au bout de six moi, il retrouve du travail dans le sud ouest.
Implication, motivation, désir…	*« A 13 ans, je veux faire un stage en crèche. »* *« 1er défi, 1er challenge, aller en 1er ES »*

	« 1ère expérience professionnelle, autonomie, hyper content, très, très existé. [cette expérience correspond] *à un 2ème challenge.»* « *je vois qu'on peut me faire confiance. Je me donne à fond »* Le DEFA lui trottait dans la tête depuis pas mal d'années. « *J'aime bien prouver, j'aime pas trop les échecs. »*
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	
Rapport au réel	« *il fallait partager ma mère ».*
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	
Dualités repérées	Aimer prouver/ne pas aimer les échecs Doute/choses où c'est réfléchi

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Challenge x 2, défi x 1
- Remise en question – je me pose des questions – une période de doute

Mots que je relève comme « forts » :

- « *il fallait partager ma mère ».*
- *« Je fais donc une seconde générale, on m'a forcé, on m'a cassé. »*

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Hervé**	Age : 30 ans	date : avril 05
Actants :	7. **Parents** : Père : au service militaire à la naissance d'Hervé, et la Mère : en 1ère scientifique. ↳ selon M. le mariage de ses parents est obligé, car il va naître. ↳ divorce des parents lorsque M. a 17 ans ➢ Son père lui transmet qu'il *« doit donner l'exemple »*, étant l'aîné des enfants. (le père partira à Dakar avec sa mère lorsque M. aura 21 ans) ➢ A 4/5 ans, sa mère lui transmet des mots d'anglais. Elle transmet également l'entraide entre frères et sœur. 8. **HERVÉ** : est l'aîné de tous les petits enfants. Il dit ressembler plus à sa mère. o Il est presque sourd jusqu'à un certain age. (il est alors souvent chez sa grand-mère qui est sourde) o Séparation difficile d'avec sa mère lorsqu'il rentre à l'école maternelle. 9. **sœur :** elle naît lorsque M. a 3 ans. 10. **Frère :** il part à Dakar avec se mère et son père lorsque Hervé à 21 ans 11. **mamie maternelle :** décède lorsque M. a 11 ans. Il vit alors souvent chez elle. ↳ « une *femme vraie – simple et bonne ».* Elle est sourde. 12. **grand père maternel :** il travaille dans l'aéronavale 13. **grand père paternel :** marin de commerce, puis devient agriculteur et goémonier à la retraite – il est ravi lorsque Hervé travaille. 14. **marraine :** elle tient un bar dans lequel M. travaille dès l'âge de 15 ans. 15. **« les vrais amis » :** il les découvre à 12 ans, en 6ème	**Dates/ages :** 1975 1978

	16. **1er amour :** il a 16 ans et celui-ci se termine lorsque M. a 18 ans 17. **2ème amour :** Hervé a 18 ans 18. **Le père d'un copain, assistant social :** il lui parle du travail social, ce qui donne envie à M. de travailler dans le social.	
Lieux :	➢ **Bretagne** (St Pabu) : jusqu'à 18 ans ➢ **Niort :** ➢ **Bretagne :** retour à 20 ans ➢ **Poitiers :** 21 ans ➢ Départ de sa mère, de son père et de son frère pour le **Sénégal** ➢ Voyage en **Russie :**22 ans – part ensuite à **Clermont-ferrand**, en préparation au métier du social ➢ 24 ans : retour en **Bretagne** ➢ 25 ans **: les alpes** ➢ **St Nazaire** : entrée en Formation DEFA (29 ans)	1995 2004/2005
Activités	➢ Le sport = des règles ↳ cross = compétition (à 13ans) : champion de France par équipe en 5ème. ➢ Engagement militant (à 22 ans) = aide aux devoirs auprès de jeunes en difficulté	
Ecole et formation	**3 ans :** entré à l'école maternelle : difficulté à se séparer de sa mère	

	12 ans : 6ème : le collège = découverte de ses vrais amis **13 ans :** 5ème, découverte de son goût pour les langues. Nouveau collège privé (catholique) = *« nécessité de s'affirmer »* **16 ans :** lycée aquacole/agricole : il est pensionnaire, subi la volonté de son père. **17 ans :** orientation BAC littéraire = difficultés scolaires **18 ans :** échec au BAC : réussite au BAC **21 ans :** FAC d'Anglais et de Russe à Poitiers **22 ans :** formation : préparation aux métiers du social (Hervé veut devenir éducateur spécialisé) Il échoue 2 fois au concours d'éducateur spécialisé. **25 ans :** Il entre en formation pour devenir moniteur de Kayak (BE et BEATEP – qu'il ne terminera pas) **26/27/28 ans :** éprouve la nécessité de se former – mauvaise compréhension des conditions d'admission aux sélections DEFA) **29 ans :** moral en baisse, éprouve la nécessité de se former – est reçu aux sélections d'entrée en DEFA	
Emploi	**15 ans :** travaille dans le bar de sa marraine, travaille à la chaîne, en usine **18 ans :** travaille comme manœuvre dans une entreprise de bâtiment **21 ans** : travaille chez Quick **25 ans :** travaille dans un foyer de jeunes **26/27/28 ans :** travaille au foyer Avel Mor auprès de jeunes en grande difficulté.	1990

9755

9756
9757
9758

Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…

Hervé (à partir de son récit oral)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	
Rapport à soi/ rapport aux autres	*« à ma naissance, mon père et **ma mère** ont été obligé de se marier. Mon père était au service militaire et ma mère en 1ère scientifique. Je suis l'aîné de tous les petits enfants. »* Lorsqu'Hervé à 3 ans, naît sa petite sœur. *« Séparation difficile avec **ma mère**, pour aller à l'école ».* *« Vers l'âge de 5/6ans, **ma mère** me transmet quelques mots d'anglais. »* Hervé fait du sport et fait l'apprentissage *« des règles ».* Sa **mère** lui transmet aussi *« l'entraide entre frère et sœur. Mon père me transmet le fait que je sois l'aîné et que je dois donner l'exemple. »* *« A 11 ans, mort de mamie. J'étais plus chez elle. C'était une femme vraie, presque sourde. »* A l'époque Hervé aussi est presque sourd. *« **Ma mère**, contre tous les médecins, refuse l'opération. »* *« Ma grand-mère était une femme simple et bonne…Je ressemble le plus à ma grand-mère. »* *« A 12 ans, nouveauté : 6éme= découverte de mes vrais amis. »* *« 13 ans, découverte de la compétition.* [Hervé se] *« classe 5éme champion de France en équipe, en cross. »* « *Nouveau collège, nécessité de s'affirmer. Je découvre mon goût pour les langues. »* 16 ans, rentre comme pensionnaire au lycée aquacole agricole public. « *je subi la volonté paternelle »* *« rencontre mon premier amour »* *« 17 ans, divorce de mes parents – orientation en Bac littéraire et difficultés scolaires. »* *« 18 ans c'est +++ = liberté, permis B. Fin du 1er amour. 2chec au Bac. Déménagement à Niort. »* Hervé travaille dans le bâtiment comme manœuvre. *« C'est important pour mon grand-père qui est ravi que je travaille. »* *« 2ème amour ».* *« réussite au Bac et retour en Bretagne. Autonomie, je retrouve mes amis – La teuf – Je ressens la nécessité de me*

	former. » A 21 ans, il par en Fac d'anglais et de russes à Poitiers. « *Départ de **ma mère** et de mon frère pour Dakar avec mon père. Il y a un clash entre les parents à cause de moi. »* A 22 ans, part faire un voyage en Russie, avant la fin de l'année. Le père d'un de ses « potes » est assistant social et lui parle de son métier. « *Je décide de travailler dans le social. Je pars pour Clermont Ferrand faire une prépa sociale. Je me plante deux fois au concours d'éduc. spé.* ». Il travaille chez Quick Engagement militant auprès de jeunes pour l'aide aux devoirs. « *Je veux aider les jeunes ».* 23 ans, retour en Bretagne. 25 ans, entre en formation pour préparer un BEATEP Kayak. Travail au foyer Avel Mor, auprès des jeunes en difficulté. « *ressens la nécessité de me former .Réflexion par rapport au statut de saisonnier – trouver un équilibre – état semi dépressif. »* *« 27 ans, mauvaise compréhension des conditions d'admission au DEFA. »* *« 29 ans, j'ai le moral qui baisse, nécessité de devoir me former. DEFA ».*
Implication, motivation, désir…	*Je découvre mon goût pour les langues. »* « *Je décide de travailler dans le social. »* « *Je veux aider les jeunes ».* *« ressens la nécessité de me former – trouver un équilibre – état semi dépressif »* *« j'ai le moral qui baisse, nécessité de devoir me former »*
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	
Rapport au réel	*« A 15 ans je bosse chez ma marraine dans un bar »* [l'été et les week-end]. Travaille aussi à la chaîne à l'usine. 22/23 ans, il travaille chez Quick

	25 ans, Hervé travaille dans un foyer de jeunes. 26/27/28 ans, il encadre des adultes sur des stages kayak en Corse. « *échanges avec les adultes. Ambiance de merde en montagne. »* [rentre en Bretagne]
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	
Dualités repérées	***« Ma mère**, contre tous les médecins ... »* Mère/père

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Mon père, volonté paternelle x 5
- Ma mère x 6

Mots que je relève comme « forts » :

- *je subi la volonté paternelle*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- *« Vers l'âge de 5/6ans, ma mère me transmet quelques mots d'anglais. »*
- sport et fait l'apprentissage *« des règles ».*
- Sa mère lui transmet aussi *« l'entraide entre frère et sœur ».*
- *« Je ressens la nécessité de me former. »* x 2

Mes commentaires

Dans le récit d'Hervé, certaines personnes sont citées à de multiples reprises : sa mère, son père, mais aussi sa grand-mère et son grand-père. Les frères et sœurs ainsi que la marraine apparaissent également. La famille est très présente dans son récit.
« Sa mamie, femme simple et bonne – femme vraie » semble représenter un modèle auquel Hervé paraît s'être identifier, s'identifie peut-être encore aujourd'hui, parfois.

9786Lorsque Hervé, ressent une « baisse de moral – un état semi dépressif », il ressent le besoin de se former.
9787

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Hélène**	Age : 40 ans	date : avril 05
Actants :	**1. Sœur :** Hélène et sa sœur sont « collées », mais Hélène est différente **2. grand mère maternelle :** elle vit à la campagne : elle pense au travaille. ↳ « à la ferme, elle regarde tout le monde travailler » par la fenêtre **3. grand mère paternelle :** elle vit à la ville, elle pense à s'amuser **4. père :** artisan : il perd son travail en 1976 = perte de stabilité à la maison. Il décède lorsque Hélène à environ 22 ans **5. mère :** travaille le soir (cuisine) lorsque le père perd son emploi **6. frère :** **7. copain (compagnon actuel) :** coiffeur **8. 1er enfant** **9. 2ème enfant** **10. Hélène :** pour elle, grandir ça à été d'arrêter de sucer son doigt. Enfant, elle vit chez ses grands parents avec sa sœur. ↳ elle a du s'adapter aux différents modes de vie de ses 2 grands mères – elle les aime bien toutes les deux = la vie libre. ↳ l'une est gaie, l'autre est discrète : Hélène trouve son compte chez les deux *: « il ne fallait pas dépareiller ; c'était marche ou crève ! »* ➢ *« on a du être grand très tôt »* ➢ *« je faisais tout – pour bien faire, je faisais tout »*	**Dates/ages :** **Née en 1964** **1976**
Lieux :	➢ **chez les grands parents** ➢ **appartement de son copain :** dit avoir développé des pathologies ➢ **Etats-Unis :** c'est elle qui a tout géré ; « il n'y avait pas maman… » ➢ **Québec :** le couple et le bébé ↳désillusion – difficulté à se retrouver seuls ➢ **Pornichet :**	

Activités		
Ecole et formation	L'école bien ! Très bonne élève jusqu'en **6ème** **En 5ème,** « enfoncement » dû à la perte de travail du père. ↳ *« l'école ça a raté »* **lycée :** *« on m'a collé à l'internat »,* catastrophe, elle « met sa zone »- elle se fait vomir ↳ redouble la 1ère : elle a alors 18 ans et peut donc sortir le midi – elle décide de ne plus être interne. ➢ Entre en **BTS ESF** (22 ans ?) ➢ **Remise à niveau** à son retour des Etats-Unis ➢ **DEFA** : « *une super structure de stage, ça débroussaille plein de choses.* »	
Emploi	➢ **12 ans :** Hélène **fait les marchés** ➢ **après 18 ans :** elle travaille à l'**usine** pendant 3 ans1/2 (elle est licenciée) ➢ **…**elle occupe un poste d'**enseignante** pendant 2 ans (statut de professeure) = « *tout le monde est content autour de moi »* ➢ **serveuse** aux Etats-Unis ➢ **emploi dans un « hôtel 1ère Classe »** à St Nazaire ➢ **fait les marchés** : difficultés économiques	

9800**Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…**
9801

HÉLÈNE (à partir de son récit écrit)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	Notion de parcours : « *a chaque étape principale de ma vie, il y a un mûrissement et un **détachement.** »*
Rapport à soi/ rapport aux autres	*« …**me détacher** de mes vieux démons : faire plaisir, être la plus sage pour faire plaisir et donner une bonne image, ne plus se mouler dans le moule où l'on voudrait nous installer mais de la modeler à ma convenance, par rapport à ce que je juge le pus important non par égoïsme mais pour le meilleur de moi ou des autres. »* *« Se construire par rapport à ses expériences positives où négatives permet d'inscrire son choix de vie, de regard vers les autres. »* *« Partager permet à chacun de s'exprimer, ne pas porter de jugement… »* *« Ne plus être double : pouvoir montrer qui l'on est réellement. »* *« ne plus être dans « le faire plaisir » dans un sens, mais être dans l'échange. »* *« Les échanges, ne plus attendre de retour – ne plus être déçu – ne plus trop se projeter pour moins tomber → ne plus se faire mal → savoir. »* *« Ce que l'on dit de moi, de mon comportement dans mon enfance et mon adolescence → qu'elle est sage, polie – Elle obéit à ses parents, elle aide sa mère, elle la suit partout ».* *« A un moment avec l'aide de mon compagnon, **j'ai coupé le cordon** (en suivant quelqu'un d'autre que ma mère) mais par choix et par besoin de voir autre chose. → plus d'obéissance → faire pour soi ».*
Implication, motivation, désir…	
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	
Rapport au réel	
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	*« à chaque étape principale de ma vie, il y a un mûrissement et un détachement, **détachement** des autres qui m'a permis de comprendre mon attachement envers eux et de le resituer »* *« J'ai trouvé ce qui donne un sens à ma vie en essayant de me détacher de mes vieux démons → faire plaisir… »*

Dualités repérées	*« détachement des autres…comprendre mon attachement envers eux ».* détachement /attachement ➢ obéissance/faire pour soi « *ne plus attendre de retour – ne plus être déçue – ne plus se projeter pour moins tomber – ne plus se faire mal / savoir »* *faire plaisir, être la plus sage, se mouler dans le moule/ pouvoir montrer qui l'on est réellement* la cellule familiale est semble t-il ce qui permet à G. de se structurer mais c'est également ce qui l'empêche d'être elle-même.

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

➢ *Détachement, me détacher* X 3 – *attachement, attache, me détacher* X 3 + « couper le cordon »

Mots que je relève comme « forts » :

➢ *« ne plus attendre de retour – ne plus être déçue – ne plus trop se projeter pour moins tomber – ne plus se faire mal »*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

Mes commentaires :

A travers le récit écrit d'Hélène, je ressens une grande souffrance, probablement dues à des blessures datant de l'enfance. L'aspect le plus important en terme de quantité apparaît comme ce qui relève « du rapport à soi, opposé au rapport aux autres » et en particulier à sa famille composée essentiellement de femmes (2 grand-mères et la mère. Les hommes, les grands-pères sont décédés alors que G. était relativement jeune et le père décède alors que G. a 22 ans, mais elle n'en parle pas beaucoup, sauf lorsqu'il perd son emploi. Elle traduit alors cela comme *« un enfoncement – une perte de stabilité à la maison »*, qui a des conséquences sur la scolarité et les résultats scolaires de G).
G. donne l'impression d'avoir été très déçue dans son rapport aux autres. Peut-être se conformait – elle tellement à ce qu'elle pensait qu'on attendait d'elle, qu'elle ne s'est pas autorisée à être elle-même, pendant ses années d'enfant et d'adolescente ?

Le temps et les expériences de vie qu'elle nomme « étapes principales » semblent lui avoir permis de mûrir et de se détacher »progressivement de l'image qu'elle pensait qu'on attendait d'elle, pour devenir progressivement elle-même. Aller voir du coté de l'image de soi et du moi idéal et de l'idéal du moi)

Ce qui paraît également important pour elle, c'est de « savoir » ce qu'elle sait aujourd'hui sur les gens, le fait qu'elle ne doit « rien attendre en retour ». Avait-elle un besoin d'être aimé tel, qu'elle était prête à « se conformer » à une image d'elle-même très éloignée de ce qu'elle est réellement ? Dans l'aide mémoire photographique, G. site son expérience en tant qu'enseignante comme quelque chose de très positif car *« m'ont permis d'être quelqu'un de reconnu et non la fille de ou la belle fille de. Etre soi »*
Dans cet AM Photographique, je retiens aussi les termes : « *maîtrise de sa vie - indépendance – choix de vie – choix du travail – je dirige ma vie professionnelle et ma vie familiale ».* Elle se rend compte qu'elle y parvient et ça semble la réconforter.

Les expériences de vie lui apprennent apparemment des choses sur les autres et aussi une meilleure connaissance de soi.

Est-ce que ça s'apprend de « se détacher, de couper le cordon » ? Est-ce à quoi aspire Hélène, réussir à faire cela ?

Grille par rapport à mes notes concernant son récit d'expériences d'apprentissage :

HÉLÈNE	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	Grandir ça a été arrêter de sucer son pouce
Rapport à soi/ rapport aux autres	Elle a du s'adapter aux différents modes de vie de ses 2 grands-mères – *il ne fallait pas dépareiller, c'était marche ou crève »*
Prises de conscience dans « l'après coup »	
Dualités repérées	

9853

9854

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Justine** Age : 27 ans date : avril 05		
Actants :	1. **parents :** cultivateurs, ils travaillent beaucoup – milieu agricole ↳ le **père** a une attaque cardiaque lorsque Justine à 24 ans ; ce qui déclenche chez elle une prise de conscience des choses 2. **Justine :** ne part jamais en vacances parce que ses parents travaillent : c'est une déception pour elle. ↳ liberté du fait que les parents travaillent **3. les cousines :** jeux avec Justine qui ne part jamais en vacances. **4. oncles et tantes :** 5. **une copine d'enfance :** à 20 ans, Justine prend un appartement avec elle (elles sont sérieuses). C'est une bonne expérience. 6. **des potes :** Ses potes la rejettent parce qu'elle est « différente » = ce qui signifie une grosse déception amicale : « ça m'a appris à compter sur moi. »	**Dates/ages :** **Née en 1978**
Expériences d'apprentissage	➢ elle a des images flash de vie quotidienne : elle a assisté à la césarienne d'1 vache. (« elle est grande » **6ans**) ➢ (**8/9 ans)** ressent un sentiment d'injustice // à une éraflure qu'elle s'est faite sur la joue (elle se fait gronder)	
Lieux :	➢ enfance à **La Chapelle Launais** ➢ vit actuellement **à St Nazaire**	

Activités	➢ **vers 11 ans,** elle découvre la vie en groupe en faisant du camping ➢ **19/20 ans** se rend à un concert où elle rencontrera celui qui deviendra son compagnon de vie	
Ecole et formation	➢ en 6ème, Justine est orientée pour effectuer une 6ème et une 5ème en 3 ans. (elle a anticipé le redoublement) (école catholique : *« comme ma famille est toujours dans ce truc là… »* ↳*« double baffe »* : sentiment d'injustice ➢ lycée catholique ➢ orientation BTS tourisme ↳sous estimation des profs : sentiment d'injustice ↳internat : pas très libre – bizarre – elle quitte le cocon familial – c'est stricte, mais elle est loin des parents – univers de filles : pesant à terme. ↳apprentissage de la vie en groupe – il faut aussi apprendre à gérer les horaires ➢ Echec au BTS. Le « tourisme ne lui convient pas » ↳ apprentissage de la rigueur ⇨ nouveau monde – autonomie ➢ DEFA = plein de rencontres - nouvelle vie - plein d'énergie	
Emploi	➢ **22 ans :** flottement professionnel, donc elle s'investie bénévolement : on lui fait confiance = reconnaissance sociale et professionnelle ➢ **travaille** dans une **compagnie de théâtre** (elle a plein de casquettes – mauvaise estime de soi = mauvaise cohésion ↳départ : licenciement)	…2004

9855
9856

Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…

Justine (mes notes à partir du récit oral)	**Evènements et/ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	
Rapport à soi/ rapport aux autres	(vers 8/9ans) Elle se fait gronder au sujet d'une éraflure qu'elle s'est faite sur la joue, alors qu'elle a mal ! Justine ressent un sentiment d'injustice. (vers 11ans) Elle découvre la vie en groupe en faisant du camping. (ça lui plait) (14 ans) Elle a une mobylette, c'est l'autonomie *« et surtout la liberté ».* (20 ans) Justine prend un appartement avec une copine d'enfance. « *nous sommes sérieuses – C'est une bonne expérience ».* (20 ans) Rencontre avec son compagnon de vie actuel lors d'un concert. (22ans) *« Flottement professionnel »* donc elle s'investie bénévolement : *« on lui fait confiance »* Ca signifie pour elle une reconnaissance sociale et professionnelle.
Implication, motivation, désir…	
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	(6 ans) Elle assiste à la césarienne d'une vache (ses parents sont éleveurs). Ca signifie pour elle qu' *« elle est grande ! »* Justine ne part jamais en vacances parce que c'est parents travaillent : c'est une déception pour elle, mais en même temps elle a de la liberté parce que les parents travaillent. Cultivateurs, ils travaillent beaucoup. En BTS elle est interne : Elle ne se trouve pas très libre – c'est bizarre, elle quitte le *« cocon familial ». « C'est stricte mais* [elle est] *loin des parents ».* Cet *« univers de filles est pesant à terme ».* *« apprentissage de la vie en groupe, il faut apprendre à gérer les horaires »*
Rapport au réel	(vers 11ans) Justine est orientée pour effectuer une 6éme et une 5éme en 3ans. Elle suit sa scolarité dans une école catholique : « *comme ma famille est toujours dans ce truc là ... »* Elle avait anticipé le redoublement, mais « *ressent une double baffe »* qui se traduit par « un sentiment d'injustice ». Après le Bac, elle est orienté en BTS tourisme (lycée catholique) Elle estime que les professeurs l'ont sous-estimés, elle ressent à nouveau un sentiment d'injustice. Internat : *« apprentissage de la vie en groupe, il faut apprendre à gérer les horaires »*

	« Echec au BTS, le tourisme ne me convient pas - apprentissage de la rigueur – nouveau monde autonomie ». Travaille dans une compagnie de théâtre – Elle dit avoir plein de casquettes – *« mauvaise estime de moi – mauvaise cohésion »*. Elle choisi de partir et « se licencie. » DEFA = « *plein de rencontres, nouvelle vie – plein d'énergie »*
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	(24 ans) Une crise cardiaque dont son père est victime, lui fait « *fait prendre conscience de choses ».= « déclenchement ... »* (Il semble qu'avant cet évènement de santé, ils ne se parlaient pas trop). *« ses potes »* la rejettent par ce qu'elle est *« différente ». « C'est une grosse déception amicale qui m'a appris à compter sur moi. »*
Dualités repérées	Déception de ne pas aller en vacances/ liberté parce que les parents travaillent Liberté (milieu familial : parce que les parents travaillent/ BTS= Internat : stricte, pas libre *« il faut apprendre la vie en groupe et gérer les horaires ».*

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- *« sentiment d'injustice »* X 3 – *« liberté »* X 3 – *« autonomie »* X 1

Mots que je relève comme « forts » :

- « *double baffe »*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

« apprentissage de la vie en groupe, il faut apprendre à gérer les horaires »
apprentissage de la rigueur

Mes commentaires

Justine nous parle d'expériences construites à travers la relations avec d'autres (ses copains qui la rejettent – elle se fait gronder – les profs la sous-estiment…) et de ce que ça produit chez elle comme sentiments : (injustice – déception – « *double baffe »*)
Elle apprend aussi en faisant, n'hésitant pas semble t-il à « se lancer », à « *avoir plein de casquettes »,* qu'elle finira pas ne pas pouvoir assumer. Ce qui provoquera *« une mauvaise estime de moi ».*
Justine paraît avoir vécu dans une certaine liberté, ce qu'elle semble toujours rechercher actuellement, percevant néanmoins la nécessité « cadres ».

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Léa**	Age : 22 ans (1983)	date : juin 05
Actants :	**Léa :** **Parents : mère =** adjointe administrative au ministère des finances	**Dates/ages :**
Lieux :	La Bernerie en Retz	
Activités	• **Le sport :** ça c'est vite arrêté • **Natation :** Léa bataille pour parvenir au niveau des enfants plus âgés qu'elle. • **Twirling :** « *c'est un sport complet* ». LÉA se donne à fond. Elle compense son manque de souplesse physique par de la rigueur et « de l'acharnement » sur le travail avec le bâton. ↳ **clash avec l'entraîneur** qui était trop dur. • Se lance dans le sport collectif : son père faisait du foot, LÉA fait du **Handball.** Elle apprécie l'esprit d'équipe = le hand c'est vraiment bien jusqu'à 15/16 ans.	**8/9 ans** **en CM1**
Expériences	• **1er apprentissage,** faire ses lacets. Sa mère est gauchère, se qui trouble l'apprentissage de LÉA lorsqu'elle essaie de nouer ses propres lacets. Elle s'enferme alors dans le placard à chaussures et regarde attentivement toutes les chaussures de foot de son père et la manière dont sont noués les lacets. Elle apprend en observant. • Se souvient **être fière de savoir lire.** Ca faisait travaille l'imaginaire = cool. • En pratiquant le handball, elle a un **accident à la mâchoire,** (celle-ci est fêlée.= Perte d'équilibre, problème de vertige dus à l'oreille interne abîmée à cause du choc) qui l'obligera à rester alité 4 mois. Période dure, les parents n'ont pas percuté la gravité. Elle **s'isole, ne mange plus,** va consulter un psychologue qui ne lui apportera aucune aide. C'est son médecin traitant qui l'aidera. = **dépression**. Elle chemine dans sa tête et petit à petit, reprend confiance. Cependant, elle a une phobie de la foule et ne se déplace plus seule. • Prend un peu de temps pour souffler un peu, et **part chez une amie en**	

9917
9918
9919
9920Le marquage temporel de son récit est effectué essentiellement par rapport aux âges.
9921Ce que nous retenons comme relevant d'apprentissages, est-ce ce qui nous manque à un moment et qu'il nous faut acquérir pour évoluer ? Chez Justine, elle dit « il faut…. ».

Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…

Léa (à partir de son récit oral)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	« *un peu de temps pour souffler un peu. Je pars chez une amie en Angleterre, très sympa* (un mois).
Rapport à soi/ rapport aux autres	*« 1er apprentissage vers 3 ans ½ - 4 ans : faire mes lacets. Ma mère est gauchère* [ce qui trouble Léa dans ses essais. Elle s'enferme alors dans le placard à chaussures et] *regarde les chaussures de foot de mon père. j'ai appris en observant. »* *« A l'école, je voulais toujours être dans la classe supérieure. Je voulais être dans la cour des grands »* *« Le sport, ça c'est vite arrêté. En natation, je bataille pour parvenir au niveau des enfants plus âgés que moi. Après, twirling, un sport complet. Je me donne à fond. Vers 8/9 ans, j'ai peu de souplesse physique, donc rigueur et acharnement dans le maniement du bâton* (compensation) Arrive un *« clash avec l'entraîneur, trop dur. »* (CM1) Léa change alors de sport : « *sport-co, handball, (peur de se faire incendier) mon père faisait du foot. Esprit d'équipe, c'est vraiment bien jusqu'à 15/16 ans. »* *« apprentissage de la conduite, toutes mes peurs reviennent au galop, suite à l'accident de voiture avec ma mère ».* (sa mère connaître une période de coma) *« Lycée, BAFA, super, le stage pratique super sympa – Bac »* Fac d'allemand : « *au bout de 15 jour je sais que je me suis trompée, mais je poursuis puisque je suis là. je cherche ma voie. Je postule pour un BTS gestion et animation. Il y a une bonne ambiance, très bien, mais je ne suis pas bien dans ma tête. »* Au mois de novembre, Léa a un accident en faisant du Han Ball. Elle se fêle la mâchoire et ressent des pertes d'équilibre. Elle a un souci d'oreille interne : « *période dure, mes parents n'ont pas percuté la gravité de mon état. »* Elle s'isole et ne mange plus. Elle rencontre alors un « psy » qui ne lui apporte aucune aide. C'est son médecin généraliste qui parvient à l'aider. « *Dépression, fais du chemin dans ma tête, petit à petit je reprends confiance. Phobie de la foule, je ne me déplace plus seule. »* Elle prend alors « *un peu de temps pour souffler un peu. Je pars chez une amie en Angleterre, très sympa* (un mois). A son retour, *« je travaille en classe de découverte pendant un à deux ans à la Bernerie en Retz. Hyper génial. Je postule pour entrer en BEATEP, mais je veux rester dans ma classe découverte. »*

	« Le DEFA est arrivé, le hasard m'a reconduit vers le DEFA. J'avais un doute par rapport à ma jeunesse ». Léa se dit « *hyper bien dans la formation – c'est important qu'il y ait 3 chances pour les examens. »*
Implication, motivation, désir…	*« j'avais envie d'apprendre, mais je ne voulais pas des examens. Peur de l'échec.»*
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	
Rapport au réel	*« Le DEFA est arrivé, le hasard m'a reconduit vers le DEFA. J'avais un doute par rapport à ma jeunesse ».*
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	*« Je suis fière de savoir lire. Ca faisait travailler l'imaginaire, c'était cool. »*
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	*« …lire. Ca faisait travailler l'imaginaire, c'était cool. »*
Dualités repérées	*« …envie d'apprendre, mais je ne voulais pas des examens »* *« je me suis trompée, mais je poursuis »* entrer en BEATEP/rester dans la classe de découvert envie d'apprendre/peur de l'échec

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

Mots que je relève comme « forts » :

- *« A l'école, je voulais toujours être dans la classe supérieure. Je voulais être dans la cour des grands »*

- *En natation, je bataille pour parvenir au niveau des enfants plus âgés que moi - Je me donne à fond. - donc rigueur et acharnement dans le maniement du bâton*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

« 1er apprentissage vers 3 ans ½ - 4 ans : faire mes lacets - regarde les chaussures de foot de mon père. J'ai appris en observant. »

-

- *« Je suis fière de savoir lire…. »*

- *« apprentissage de la conduite, toutes mes peurs reviennent au galop, suite à l'accident de voiture avec ma mère ».*

- *« j'avais envie d'apprendre, mais je ne voulais pas des examens. »*

Mes commentaires

Léa est toujours très marquée semble t-il par certains évènements survenus dans sa vie : l'accident de voiture avec sa mère et son accident de Hand ball. Elle parle de peur, de craintes…
Elle paraît entretenir, très tôt, « un bon rapport avec l'apprentissage ». De plus lorsqu'elle apprend à faire ses lacets, elle trouve par elle-même, la manière d'apprendre qui lui convient, par observation. Est-ce le signe d'un besoin d'indépendance dans la manière d'apprendre ?
Par ailleurs, Léa, semble craindre d'échouer. A-t-elle besoin de toujours conserver une image positive d'elle-même, ou d'en montrer ne qui corresponde à l'idéal qu'elle pense que son entourage (ses parents) attend d'elle ?

A plusieurs reprises, elle déclare *« vouloir être dans la classe au dessus »* – batailler pour *« parvenir au niveau des enfants plus âgés »* Est-ce un moteur d'apprentissage ? Faire mieux que ce qu'il est attendu d'une enfant de son âge ? Par ailleurs, elle s'investit très fortement dans le sport : « bataille, rigueur, acharnement… » Cela peut-il être mis en lien avec la figure paternelle ? (le père faisait du foot, cela apparaît à deux reprises dans le récit. C'est d'ailleurs en observant les chaussures de foot de son père qu'elle apprend à faire ses lacets.

Marianne
(à partir de son récit oral)

Evènements ou expériences d'apprentissage

Rapport au temps

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1

Entre-deux-guerres

« au début d'une période dure de multiples décès. »

Prénom: **Marianne** Age : 50 ans (1955) date : juin 05

Actants :

Rapport à soi/ rapport aux autres

Marianne : seule fille d'une famille nombreuse de 5 enfants, il faut tout partager. Il y a « le groupe des enfants »

↳ « *tout le monde prend pour les bêtises* ». Sentiment de liberté et d'indépendance.

➲ a l'impression que le fil conducteur c'est les séparations

Parents : ils tiennent une crêperie dans le Morbihan dans laquelle elle doit servir tous les week-ends.

↳ **sa mère :** ne fait aucune différence entre MARIANNE et ses frères, mais « ***tout d'un coup, il faut que je devienne une fille*** » = changement total : « *les filles ne vont pas sur la rue !* » **Elle le vit très mal.**

↳ MARIANNE vit cela comme une injustice, comme un manque de confiance de la part de ses parents.

↳ **père :** décède alors qu'elle vit en Allemagne. Il s'est perdu dans le brouillard et est mort noyé dans une fosse à purin. Cela correspond au début d'une période dure, pendant laquelle il y aura de multiples décès. MARIANNE devra faire le travail de deuil seule.

Implication, motivation, désir…

Rapport à l'inconnu

Rapport à l'environnement de vie, le monde…

Lieux :

Saint-Nazaire

Morbihan

Hambourg

Oldenbourg

Rapport au réel

Activités

Expériences

Départ en Allemagne : « *séparation d'avec mon monde* ».

Naissance des enfants : on se retrouve en Allemagne : « *je donne des cours de français* ».

Ecriture : le point positif qui m'a fait sortir de là.

↳ parution en français de poèmes et histoires courtes.

Maladie : « *Ca aurait pu être grave* » elle retourne en France, car elle ne veut pas mourir en Allemagne.

↳ Séparation par étapes avec les enfants qui sont retournés « *vivre chez leurs parents* ». = a fait le choix de cette séparation par étapes.

Retour en France : « *mes racines – Période très positive, même si ce n'est pas facile à vivre au jour le jour. J'ai eu de la chance de frapper aux bonnes portes.* »

Rapport à la confiance/ au plaisir

Rapport à ce qui est appris

Rapport social à l'apprentissage

Prises de conscience dans « l'après coup »

Emploi

Dates/ages :

A l'adolescence

Maladie « *ça aurait pu être plus grave. Retour en France, je ne veux pas mourir en Allemagne. Séparation par étapes d'avec les enfants qui sont retournés vivre chez leurs parents.* » Elle dit « *avoir fait le choix de cette séparation par étapes.* »

2005, DEFA : « *importance de l'animation - j'ai le sentiment que la boucle est bouclée* »

Retour en France, je ne veux pas mourir en Allemagne.

« Il y a le groupe des enfants, tout le monde pend pour les bêtises. »

« J'allais à l'école catho, je ne m'y plaisais pas. J'ai une histoire difficile avec l'école. J'avais une grande gueule, j'ai dessiné sur ma blouse blanche, ça a été la guerre avec les profs. »

1977, *« Départ en Allemagne, séparation d'avec mon monde ». « Hambourg, Oldenbourg »*

Retour en France *« mes racines – Période très positive, même si ce n'est pas facile à vire au jour le jour. J'ai eu de la chance de frapper aux bonnes portes. »*

« Les parents avaient ne crêperie dans le Morbihan dans laquelle je devais servir tous les week-end. »

1975/1977 *« Fac : échec pour être prof de français, pas possible de faire la fac de psycho. »*

« Départ en Allemagne, séparation d'avec mon monde ». « Hambourg, Oldenbourg »

« je donne des cours de français ».

« Il a été retrouvé mort dans un fossé à purin. Cela correspond au début d'une période dure de multiples décès. Un travail de deuil que j'ai du faire seule ».

« je redonne des cours, c'est important pour moi. La reconnaissance ne remplie pas une vie non plus. Ce n'est pas suffisant. »

« ... La reconnaissance ne remplie pas une vie non plus. Ce n'est pas suffisant. »

« importance de l'animation - j'ai le sentiment que la boucle est bouclée »

1977

« Fac : échec pour être prof de français, pas possible de faire la fac de psycho. »

2004

« je redonne des cours, c'est important pour moi. La reconnaissance ne remplie pas une vie non plus. Ce n'est pas suffisant. »

Ecole catholique : n'en plaisait pas. Histoire difficile avec l'école : *« j'avais une grande gueule ».*

↳ c'est la guerre avec les profs, après qu'elle ait dessiné sur sa blouse blanche.

Fac : échec pour être prof de français – pas possible non plus de faire une fac de psychologie.

Après la naissance des enfants, elle reprend des études à distance et recommence à écrire.

DEFA : importance de l'animation : « *j'ai le sentiment que la boucle est bouclées »*

Redonne des cours en Allemagne: C'est important pour elle, mais « *la reconnaissance ne rempli pas une vie non plus. Ce n'est pas suffisant »*

Elle dit avoir l'impression que « *le fil conducteur de ma vie, c'est les séparations* ».

1975/1977

J'ai une histoire difficile avec l'école

Après la naissance des enfants - *« je reprends des études à distance, je recommence à écrire. C'est un point positif qui m'a fait sortir de là. »*

A son retour en Fr. parce qu'elle est malade : *« J'ai eu de la chance de frapper aux bonnes portes. »*

- *« être prof de français - donne des cours de français - je redonne des cours*

Mots que je relève comme « forts » :

- *« J'ai une histoire difficile avec l'école »*

- *« il a été retrouvé mort dans une fosse à purin. »*

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Mathilde**	Age : 33 ans	date : avril 05
Actants :	1. **oncle :** son décès provoque « *le désespoir* » de Mathilde 2. **grand mère :** représente la bonté – le don de soi 3. **MATHILDE :** à 11 ans, elle éprouve un premier sentiment d'amour : une pulsion – elle se dit « *une tête brûlée »*, prend des risques, jusqu'à ce qu'elle ait un « accident ». Elle s'impose alors des limites. Personne passionnée. Lorsque Mathilde était enceinte, elle était fière de l'être. 4. **parents :** commerçants – catholiques **5. un frère :** **6. une sœur :**	**Dates/ages :** **Née en 1971** **1982**
Lieux :		
Activités	➢ **le catéchisme** = une histoire fabuleuse	
Ecole et formation	➢ A l'école maternelle, M. fait les b et les f à l'envers ↳se souvient de gravures sur la vie quotidienne ↳ émotion envers les arts, la musique. ↳ à l'école, Mathilde se lie d'amitié avec un garçon originaire du Laos ➲ cela lui permet une ouverture vers les autres ➢ Apprend en faisant, par expérience ; Mathilde est une personne curieuse ➢ C'est intéressée aux langues étrangères et à l'import/export car aime les voyages ➢ Intéressée également par l'enseignement	
Emploi		…2004

10020
10021
10022

Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…

Mathilde (à partir de son récit oral)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	
Rapport à soi/ rapport aux autres	A l'école maternelle, Mathilde écrit « *les b et les f à l'envers ».* Elle se souvient de gravures sur la vie quotidienne et « *d'émotions* [qu'elle a ressenties] *envers les arts et la musique.* A l'école elle se lie d'amitié avec un garçon originaire du Laos : *« ouverture vers les autres ».* Elle fréquente les cours de catéchisme, qui représentent pour elle : *« une histoire fabuleuse ».* Sa grand-mère représente à ses yeux « *la bonté, le don de soi ».* Vers 11 ans, Mathilde « *ressens un premier sentiment d'amour, une pulsion. »* Elle se dit « *une tête brûlée »* qui prendra des « *risques »* jusqu'à ce qu'arrive un accident sur un mûr. Elle « *s'impose* [alors] *des limites ».* *« J'apprends en faisant, par expérience. Je suis une personne curieuse. »* *« Je me suis intéressée aux langues étrangères et à l'import-export parce que j'aime les voyages ».* Elle s'est également intéressée à l'enseignement. Elle se dit « *passionnée ».* Lorsqu'elle était enceinte, elle « *était fière de l'être. »*
Implication, motivation, désir…	*« Je me suis intéressée aux langues étrangères et à l'import-export parce que j'aime les voyages ».*
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	
Rapport au réel	Elle ressent « *du désespoir »*, au décès de son oncle.
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Prises de conscience dans « l'après coup »	
Dualités repérées	Une tête brûlée, passionnée/ désespoir

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

Mots que je relève comme « forts » :

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- *« J'apprends en faisant, par expérience. Je suis une personne curieuse. »*
-

Mes commentaires

Mathilde dit apprendre en faisant, par expérience, elle déclare également être une personne passionnée. En effet, dans son récit reviennent plusieurs termes qui dénotent une personne plutôt « fonceuse » et intuitive : « *'émotions - ressens… une pulsion - une tête brûlée … »*

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1		
Prénom : **Marina**	Age : 29 ans	date : avril 05
Actants :	19. **Parents :** ils divorcent lorsque Marina à 4 ans (2 mondes différents) ↳ **père :** vit à Paris ↳ **mère :** Déménage en Bretagne. Travaille comme institutrice ↳ **ces parents :** ils lui font confiance – intellos 20. **Bande de potes** : dope (elle part en live) – aime bien se mettre en danger, mais sait où s'arrêter 21. **Marie-Claude :** éducatrice spécialisée en IMPRO ↳ lui fait confiance – l'emmène en voyage avec l'IMPRO – la responsabilise 22. **La femme de son frère :** dont le décès la touche encore beaucoup (pleurs) ↳ ce décès a modifié son rapport aux autres et à sa famille, vers qui elle s'est rapprochée 23. **MARINA :** elle doit se positionner par rapport à son père et à sa mère : elle s'affirme 24. **Son frère :** prend le train avec lui pour aller voir leur père à Paris	**Dates/ages :** **1980**
Lieux :	**Bretagne centre** (Quistinic – un petit bled) **Sénégal** : voyage en CM2 avec la classe (sa mère en est l'institutrice) **Uruguay – Brésil :** voyage en tant qu'accompagnatrice avec un IMPRO (développe sa curiosité et lui permet d'aller vers les autres)	**1980** **1986**
Activités	**Arrivée en Bretagne**, Marina enfant joue beaucoup dehors **Elle adore prendre le train** pour se rendre à paris chez son père : vit cela comme une aventure Dit être **heureuse dans les zones de voyage** **Sports :** *« c'est moi qui gère, pas mes parents ! »* ↳ y trouve un équilibre – se donne à fond : « *je me défonçais »* **théâtre – voyages – musique** en fac de philo **dope et prise de risques** avec les potes **pratique de l'accordéon** (apprentissage « instinctif » - si les choses lui tiennent à cœur, se dit capable de s'investir) **voyages**	**1980**
Ecole et formation	**«** *l'école, je ne m'en souviens pas trop »* **en CM2**, a sa mère comme institutrice ↳ départ en voyage au Sénégal = « *aller prendre l'avion »* **Collège** = sports	

	↳ les études c'est la galère ↳ **en 4ème /3éme :** consultation chez un psychologue par rapport à une difficulté avec les chiffres (difficulté constatée lorsqu'à 8 ans on lui a offert une montre et qu'elle ne parvenait pas à lire l'heure) ↳ dit être douée dans les matières qui l'intéressent (lecture – musique) **le lycée =** 1 très mauvaise expérience. Elle est en conflit avec ses parents par rapport au lycée. ↳ **en 2nde**, elle demande a être interne (bon souvenir) ↳ elle est toujours déléguée de classe **fac de philo** (pendant 4 mois) **passe le concours d'éducateur spécialisé (**échec) **formation en langue bretonne** (23ans) ↳ il n'y a pas d'examen – elle est amoureuse de la langue et perçoit qu'elle peut apprendre quelque chose **Sélection DEFA (**dit avoir « bossé !! » car ça la faisait « flipper grave ») « *Ne pas se perdre, gros boulot dans ma tête sur moi ».* **et entrée en formation DEFA** (elle souhaite terminer ça bien) ↳ dit avoir soif d'apprendre, d'apprendre à apprendre ↳ reconnaissance par rapport aux autres, dit avoir besoin de ça pour formaliser un truc.	**1987/1990** **1999** **nov. 2004**
Emploi	**Après l'arrêt de la Fac,** effectue des petits boulots Elle **encadre une équipe de basket « handisports »** **A travaillé dans le milieu breton bretonnant** ↳ association Bretonne SKOL – elle y a appris plein de trucs en tant que **formatrice** ↳ ça la mise en confiance. Etait très à l'aise en tant que prof, aime encadrer et était autonome dans la manière de gérer les cours. Créativité – aime transmettre	 …2004

Grille d'analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…

MARINA (à partir de ses récits oral et écrit)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	*« 4 ans, retard de langage… » Je ne suis pas pressée de me faire comprendre des autres car ma mère, elle, me comprend ».* *« …la peine que j'ai eu à apprendre l'heure […] C'est venu à mon rythme, quand j'ai estimé que j'avais envie. Je n'aime toujours pas les montres. »* (vers 8 ans) *« Je suis à l'aise, papote dans le train, demande l'heure parce que mon frère n'ose pas le faire, je me sens bien dans cette courte indépendance. »* (6-7 ans)
Rapport à soi/ rapport aux autres	*« 4 ans. Retard de langage… Je ne suis pas pressée de me faire comprendre des autres car ma mère, elle, me comprend ».* *« l'univers paternel étant tellement éloigné de mon quotidien, mon éducation ne correspondant tellement peu à ses valeurs, que je sens que ça dérange. Je m'acclimate étant petite. Par la suite, cela deviendra plus conflictuel et mon positionnement plus marqué. »* *« Je lutais péniblement pour lui faire comprendre que non, la petite jupe bof, le chemisier non plus […] je prenais le moins pire quoi. Plus tard, ça a été pénible, à l'adolescence parce que là, c'était bien clair que je m'habillais comme je l'entendais et non pour satisfaire les goûts paternels en rébellion contre l'éducation maternelle plus laxiste sur ce domaine. »* (vers 9ans) *« J'ai senti dans toute cette période les enjeux entre les parents, les « petites manipulations »…en ressortira une envie d'être rapidement indépendante, de me gérer seule et aussi une difficulté à être à ma place, c'est-à-dire, pas toujours le cul entre deux chaises. »* *« Beaucoup de conneries, bande de copains très influente, prises de risques : consommation d'alcool, défonces en tous genres. Résultats scolaires catastrophiques, relations familiales très tendues. »* (Vers 18 ans) *« 1er amour homo et annonce de mon choix à ma famille proche. Je le vis naturellement, malgré un environnement peu clément. Mes parents, bien que tenant un propos très tolérant et ouvert, voient cela comme une marginalisation. Je m'affirme fortement mais découvre aussi les insultes dans la rue, le regard étrange des autres… »* (18 ans)

	« Perte d'un être cher. C'est un apprentissage très douloureux et très vivifiant en même temps. Une grande claque. Ca a énormément modifié les donnes familiales et mes rapports aux autres et aux évènement. Rapprochement très fort avec mon frère qui a perdu sa compagne de 10 ans, et de ma mère. Je vois une grande solitude de l'être et ressens une grande tristesse. » (vers 23ans)
Implication, motivation, désir…	*« …la peine que j'ai eu à apprendre l'heure […] C'est venu à mon rythme, quand j'ai estimé que j'avais envie. »* *… « envie d'être rapidement indépendante, de me gérer seule… »* (en rapport avec ce qu'elle nomme les enjeux parentaux) (9-10 ans) Par rapport à l'encadrement d'un groupe de basketteuse handicapées : *« j'aime cette position de transmission d'un savoir, gérer un groupe, dépasser les différences ».* *« Je m'éveille à un militantisme pour l'humain - je veux travailler avec et pour les gens »* Constat par rapport à un projet d'accueil de jeunes Urguayens en Bretagne. *« Ce projet a chamboulé mon existence. »* *« j'ai des retours positifs des professionnels et du public avec qui je travaille, qui confirme mon envie de m'investir auprès des gens ».* (Au sujet d'une action bénévole auprès de handicapés mentaux) (vers 23-24 ans) *« Je m'investis à fond et retrouve des affinités héritées du militantisme parental pour la langue bretonne »* (Au sujet de son emploi d'aide-éducatrice en école bilingue) (Il n'y a pas d'examen – elle est amoureuse de la langue et perçoit qu'elle peut apprendre quelque chose)
Rapport à l'inconnu	
Rapport à l'environnement de vie, le monde…	*« …arrivée en Bretagne, changement d'univers »* *« l'univers paternel étant tellement éloigné de mon quotidien, mon éducation ne correspondant tellement peu à ses valeurs, que je sens que ça dérange. Je m'acclimate étant petite ».* Voyage en Afrique : *« Super souvenir de la vie de groupe et des échanges avec les minots blacks rencontrés. On est pas pareil, mais on s'éclate sous le baobab. » « Je suis ravie d'être loin de chez moi ».* Ecole primaire : *« J'aime bien aller à l'école. Pas de grosse pression, envie d'apprendre. »* Collège : *« J'aime bien aller à l'école pour la vie sociale, les copain, le foyer où **je m'investis** (peinture, jeux…) mes notes chutent. Je ne bosse pas, flippe les bulletins scolaires qui arrivent à domicile…sueurs froides ! […] l'angoisse du bulletin. Ca ne rigolait pas trop sur ce sujet et la pression était forte. Malgré tout, toujours une ambiguïté : un **grand investissement** dans la vie du lieu : déléguée faisant partie des ateliers espagnol, cinéma, participante en classe mais un brin branleuse**, très investis** dans le sport pendant toute ma scolarité…Mais pour ce qui est du rendement scolaire…Les profs ne savaient pas trop de quel coté me ranger : bonne ou mauvaise élève ? ».*

	2nde : *« j'exprime le souhait d'être interne. 3 ans extra de vie collective. Le cadre est posé, les règles de –vie ensembles- sont vite assimilées : je me sens à l'aise en groupe, trouve facilement ma place, me sent forte et craint la solitude. Beaucoup de conneries, bande de copains très influente, prises de risques : consommation d'alcool, défonces en tous genres. Résultas scolaires catastrophiques, relations familiales très tendues. »* *« Cette circulation familiale (*voyage en train avec le grand frère pour rejoindre leur père, divorcé, qui vit à Paris) *m'a sans doute appris à m'adapter et à être caméléon ».*
Rapport au réel	*« Mes notes chutent. Je ne bosse pas flippe les bulletins scolaires qui arrivent à domicile…sueurs froides !,* *« Travail en usine pour subvenir à mes besoins […] Je passe les concours d'éduc. 3 années de suite. Recalée, ma fille. Dur, dur pour l'ego, passage à vide. »* (20 ans) *« Je deviens aide-éducatrice […*]*dans une école bilingue […] super expérience d'apprentissage. » « Je* ***m'investis à fond*** *et retrouve des affinités héritées du militantisme parental pour la langue bretonne »* *« et puis, pas d'examens à la fin, donc pas de pression, pas de notes… le must ! »* (24 ans) *« Prises de tête avec Diwan, l'administration. Je me sens en décalage avec le militantisme ambiant. J'appréhende le métier d'animateur dans cette période et réfléchis à ma réorientation. Je démissionne et pars en voyage au Mexique et en Europe de l'est pour mieux réfléchir !»* Enseigne en langue bretonne : « *Expérience très riche et très formatrice. J'ai appris énormément de choses sur le monde associatif, sur la gestion d'une asso, sur la pédagogie, sur le relationnel. Très éprouvant la dernière année, car en conflit avec la directrice, je n'ai pas su gérer ce stress, je n'ai pas pris le recul professionnel qui s'impose dans ce cas là. J'ai tout vécu avec mes tripes et ce fût assez douloureux. De là, un énorme besoin de formation pour me professionnaliser, me redonner confiance, et apprendre un métier cohérent avec mon parcours. »* (25 ans)
Rapport à la souffrance/ au plaisir	
Rapport à ce qui est appris	
Rapport social à l'apprentissage	
Dualités repérées	*« bonne ou mauvaise élève ? ».* S'habiller comme elle l'entend / satisfaire les goûts paternels Examens scolaires = pression/ pas d'examens = le must, envie d'apprendre *C'est un apprentissage très douloureux et/ très vivifiant en même temps*
Prises de conscience dans « l'après coup »	*« Cette circulation familiale m'a sans doute appris à m'adapter et à être caméléon. »*

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Ce qui a trait « au collectif » : « *j'aime bien aller à l'école pour la vie sociale* » - « *3 ans extra de vie collective* » - « *crains la solitude* » « *des temps de vie de groupe intense* »
- *« je m'investis – grand investissement… »*x 4

Mots que je relève comme « forts » :

- *« difficulté à être à ma place, c'est-à-dire, pas toujours le cul entre deux chaises »*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- *la peine que j'ai eu à <u>apprendre l'heure</u>*
- *« <u>Perte d'un être cher</u>. C'est un apprentissage très douloureux et très vivifiant en même temps*
- *« …m'a sans doute appris à m'adapter et à être caméléon. »*
- *« Je deviens aide-éducatrice …super expérience d'apprentissage. »*
- Enseigne en langue bretonne : « *Expérience très riche et très formatrice. J'ai appris énormément… »*
- *« De là, un énorme besoin de formation pour me professionnaliser, me redonner confiance, et apprendre un métier cohérent avec mon parcours. »*

Mes commentaires :

Marina semble avoir vécu dans deux univers parentaux totalement différents, après le divorce de ses parents survenu lorsqu'elle avait environ 4 ans. Le passage d'un univers à l'autre paraît être à la source d'un développement relativement jeune de sa faculté d'adaptation. Cependant, en grandissant, elle ne paraît pas vraiment trouver sa place dans ces deux univers. Elle a besoin de s'affirmer et les positions qu'elle prend vis-à-vis de son père (dans un premier temps) provoquent une dégradation des relations, voire des conflits. Ce besoin de s'affirmer et de décider par soi même semble très fort chez elle.
Par ailleurs, elle a besoin qu'on lui fasse confiance et d'être valoriser.
Elle apprécie particulièrement les relations sociales et la vie collective. Elle dit également aimer les voyages (qui peuvent d'ailleurs lui permettre, dans des moments pas faciles, de réfléchir.
C'est une personne qui s'exprime relativement aisément. L'aspect militant pour une cause « humaine » paraît vraiment important pou elle et oriente son investissement.
Marina aime apprendre. Elle le dit à plusieurs reprises, cependant, elle craint les examens et les notations. Est-ce en lien avec la profession de sa mère : institutrice ? Le beau-père est éducateur spécialisé. La réussite scolaire doit représenter quelque chose d'important dans cette famille.

Les apprentissages semblent plutôt se faire par expériences et surtout lorsque Marina l'a décidé, en a envie.
Le travail scolaire et l'investissement dans celui-ci, semblent toujours être mis en relation avec les résultats et la crainte de ceux-ci et de la réaction des parents.

Elle paraît également très sensible aux rapport humaine et apprend probablement autant dans les relations humaines. Elles semble savoir porter un regard après coup sur ce qui lui arrive et tenter de comprendre ce que ça provoque chez elle.

Personne curieuse semble t-il.

Grille d'analyse d'expériences d'apprentissage : DEFA 1

Prénom : **Nathalie** Age : 26 ans (1979) date : juin 05

Actants :	**Nathalie :** départ de St- Nazaire pour Pornic. *« Ce qui régule ma vie, c'est l'adaptabilité et le changement. »* **Son copain :** croit en elle lorsqu'elle est en apprentissage = l'amour **Papa :** le goût du bricolage **Brigitte et Patricia ;** animatrice d'insertion, Brigitte lui fait découvrir le métier d'animatrice d'insertion **Le directeur du collège :** la traite d'abrutie **Sa patronne chez Camaïeu :** la dévalorise **Son meilleur ami :** noyade	**Dates/ages :**
Lieux :	Saint-Nazaire Pornic Saint-Brévin	
Activités		
Expériences	**Apprentissage** de la lecture : adore les bouquins **Bricolage** avec papa **Noyade** de son meilleur ami : découverte de la mort non-naturelle = début d'une très mauvaise période (dépression – insomnie)	**6 ans** **8 ans**
Ecole et formation	**Primaire :** ok **Collège :** « *on m'a mise dans un groupe de germanistes »* ↳ *« en 6ème , je suis encore une petite fille. A la puberté, j'ai rien capté. »* ↳ *« en 4ème/5ème, ça commence à partir en cacahuète »* Se fait l'avocat du diable, défense de l'opprimé. « *Je ne suis pas sortie grandie du collège ».* Fin de la 3ème , découverte de la liberté = période de transition En seconde (2ème catastrophe) demande le redoublement dès le 1er trimestre. La 2nde seconde = pas mieux (2ème échec) ↳ *« début de la perte de confiance en moi »* ↳ *« le directeur me traite d'abrutie »* = dépression. N. se pense incapable de rien faire. ❑ Quitte l'école publique et va dans le privé. N. dit vouloir se punir et s'engage dans un BEP secrétariat. Rattrape un niveau et se regonfle un	

Analyse des récits écrits à partir des notions de rapports à…

Nathalie (d'après mes notes à partir de son récit oral)	**Evènements ou expériences d'apprentissage**
Rapport au temps	*« Ce qui régule ma vie c'est l'adaptabilité et le changement ».* *une <u>période</u> de transition* *« Début d'une très mauvaise <u>période</u> : dépression, insomnies ».* *<u>Période</u> de changement* « *cumuler de l'avance ».* *C'est la <u>période</u> où je me sens le mieux depuis la 2nde. »*
Rapport à soi/ rapport aux autres	*« 6 ans, apprentissage de la lecture ».* Adoration pour les bouquins *« 8ans, bricolage avec papa ».* *« En 6éme, je suis encore une petite fille - A la puberté, j'ai rien capté »* *« 5éme/4ème ça commence à partir en cacahuète.* [Se fait] *l'avocat du diable, défense de l'opprimé : Je ne suis pas sortie grandie du collège ! »* *« Fin de 3ème, découverte de la liberté = une période de transition – départ de St-Nazaire pour Pornic <u>– noyade de mon meilleur ami : découverte de la mort non naturelle</u>. Début d'une très mauvaise période : dépression, insomnies ».* *« La directeur me traite d'abrutie »* (en 2éme seconde - vers 15 ans) = « *<u>dépression</u>, je me pense <u>incapable</u> de ne rien faire. » « quitte l'école publique et je vais dans le privé. Je veux me punir et entre en BEP secrétariat. »* Elle rattrape le niveau et se « *regonfle un peu »* - Elle va ensuite en BEP compta. *« Période de changement, j'ai appris à m'auto discipliner – Ca marche bien. »* Entre en 1ére d'adaptation, elle commence à « *cumuler de l'avance ».* « *Pas de problème »,* se sent mieux car plus sérieuse et a grandi. *« Je reprends confiance en moi, je ne suis pas une abrutie ».* Elle fait une terminale option commerce et est fière d'avoir son Bac. (c'est à cette période qu'elle rencontre son copain) *« Ce qui m'intéresse c'est l'artistique et le social »* C'est cher, « on » la décourage. Lorsqu'elle est en apprentissage, son copain croit en elle, c'est l'amour. Elle passe les concours (genre meilleur ouvrier de…) dans le bâtiment. Elle les réussit tous : « *ça prouve à certains que <u>je suis capable</u> de… »* *« et puis ça s'arrête là, glandouille à la maison »* *».* Ca se passe mal, sa patronne la dévalorise. Stressée, elle perd 10 Kg. Elle commence à aller très mal. « *Je ne me contrôlais plus du tout, mon entourage ne me supportait plus. »* Elle a alors peur de se perdre et aussi de perdre son entourage. En prépa sociale, Nathalie fait un stage au CRFA : *« J'ai rencontré Brigitte et Patricia, des femmes exceptionnelles. Brigitte m'a montré son métier et j'ai compris que c'était ça que je voulais faire. »*

Termes qui reviennent à plusieurs reprises à travers son récit écrit :

- Période x 4
- Dépression X 2

Mots que je relève comme « forts » :

- « *c'est l'épanouissement total, j'ai envie d'apprendre pleins de choses, soif de…C'est la période où je me sens le mieux depuis la 2nde.* »
- *« ...Je veux me punir et entre en BEP secrétariat. »*

Termes, mots directement en lien avec l'apprendre, l'apprentissage, le savoir :

- *« 6 ans, apprentissage de la lecture »*
- *j'ai appris à m'auto discipliner*
- *c'est l'épanouissement total, j'ai envie d'apprendre pleins de choses, soif de…*

Mes commentaires

La mort accidentelle de son meilleur ami paraît constituer une « bascule » dans la vie de Nathalie : « une catastrophe ». Jusqu'à cet évènement « tout » semblait aller comme ça doit être, une scolarité qui se passe bien… Nathalie fonctionne à la relation affective. Certaines figures de son entourage semblent être « porteuses », constituent des étaies (son père – son ami – Brigitte et Patricia..) alors que d'autres, sont mises en lien avec des sentiments de dévalorisation (le directeur – la patronne de chez Camaïeu…).
La relation qu'elle exprime au sujet du temps, semble surtout se situer sur des « périodes », les mauvaises,les bonnes, celles qui représentent des transition ou changements.

1 – 2 Grille commune des expériences d'apprentissage contenues dans les récits

ent	***Annie***	***Léa***	***Didier***	***Nathalie***	***Xavier***	***Blandine***	***Agnès***	***Grégoire***	***Charlotte***	***Marina***	***Hervé***	***Justine***	***Hélène***
rry *ère* gnant eur cousin	Père Mère Frères et sœurs mari	Mère Père Amie d'Angleterre	Parents 1 petit frère	Son copain Papa Brigitte et patricia Le directeur du collège Sa patronne Son meilleur ami	Pierrick Grand-père Fred Père Maman 2 frères et 1 sœur	Mère Sa fille	Parents 2 copains ; décès la personne avec qui elle a vécu 9 ans les casse-cous son beau – frère dépressif	Mère 2 frères les enfants que garde la mère père	***Père*** ***Mère*** ***Un frère*** ***Une soeur***	***Divorce des parents*** ***Père*** ***Mère*** ***Bande de potes*** ***Marie-Claude*** ***Femme de son frère*** ***Son frère***	***Parents : père, mère*** ***Sœur*** ***Frère*** ***Mamie maternelle*** ***Grand-père maternel*** ***Grand-père paternel*** ***Marraine*** ***Les vrais amis*** ***1er amour*** ***2ème amour*** ***le père d'un copain, assistant social***	***Parents, père*** ***Les cousines*** ***Oncles et tantes*** ***1 Copine d'enfance*** ***des potes***	***Sœur*** ***Grand mater*** ***Grand patern*** ***Père*** ***Mère*** ***Frère*** ***Son co actuel*** ***1er enf*** ***2ème en***
ation ndice aît la au	Vélo Partir avec son copain	Faire ses lacets Savoir lire	Accident de motoculteur Prendre un appart avec	Lecture Bricolage noyade	Siffler Voyage en Afrique, séance	Equilibre pour faire du vélo Equilibre :	Adolescence : drogue – alcool – vols Décès des 2	Décide de faire un stage en crèche en 3ème	« éléments constructeurs » : la maternité, l'engagement familial, la			Assister à la césarienne d'une vache (à 6 ans) Sentiment	

de 05	Monter une entreprise Demande d'agrément pour être famille d'accueil Opérations chirurgicales Clash entre sa fille et son mari Secret de famille qu'on lui confie	Accident de la machoire Dépression Départ chez amie Angleterre	une fille Copains qui se tuent en bagnoles Drogue sur Chinon, overdose d'un pote		d'exorcisme	cirque plume	copains Fausse couche Devenir mère Dépression du beau – frère Arthrose des genoux	Expé en CLSH timide	responsabilisation			d'injustice lié à 1 éraflure sur la joue (8/8 ans)	
e nz.	St Nazaire	La Bernerie en Retz	Chinon St Nazaire	St Nazaire Pornic St Brévin	Renazé St Nazaire	Le Croisic Paris Besançon Le pouliguen	pornichet	Riaillé Ancenis Savoie St nazaire	Afrique Mouvements géographiques	Bretagne centre Sénégal Uruguay – brésil	Bretagne Niort Bretagne Russie Clermont-Ferrand Bretagne Les alpes St nazaire	La chapelle launais St Nazaire	Chez l parents Appart son co Etats-U Québe Pornic
	Peu de loisirs, pas de vie sociale	Le sport Natation Twirling handball	CLSH Natation, compet. Creation association de musique Ecole de		Rencontre avec la musique		Sport		équitation	Jouer dehors Prendre le train, voyager Le sport Théâtre, musique	Le sport : le cross Engagement militant, aide aux devoirs	(11 ans) découvre la vie en groupe grâce au camping 19/20 ans, concert, elle rencontre son compagnon	

			samba Création de son asso de musique électronique							Dope, prise de risque accordéon				
re nées	Bac Refus de ses parents : fac DEFA	CE1 Lycée Fac Allemand BTS gestion et animation Postule BEATEP DEFA	Fin du Bac BESAN-BAFA DEFA	Primaire Collège Lycée Ecole privée BEP secrétariat BEP compta 1ère réadap BAC CAP/BEP peinture bâtiment DEFA	Primaire Passe le Bac x 2 Fac de biologie BTS industrie alimentaire Permis cariste DEFA	Fac de sociologie L'arrêt de la sociologie DEFA	Ecole maternelle : lecture Collège : les casse-cous 2 échecs au BAC BE sports de la forme BESAN DEFA	N'aimait pas l'école Echec pour entrer en filière SMS BAC Fac de sociologie Arrêt fac DEFA	« ruptures » changements d'établissements scolaires, de parcours, de formation après la terminale, retour en France. Fait alors de mauvais choix d'orientation IFSI	CM2, sa mère comme instit Collège : sport, études la galère 4ème/ 3ème difficulté avec les chiffres, psychologue Lycée ; très mauvaise expérience Fac de philo Concours d'éducateur spé (échec) Formation en langue bretonne DEFA	Ecole maternelle Collège Lycée aquacole-agricole Bac littéraire Echec/réussite Fac d'anglais et de russe Préparation aux métiers du social BE et BEATEP non aboutis DEFA	Ecole catholique Orientation pour faire 1 6ème et 15ème en 3 ans. Lycée catholique BTS tourisme Internat Echec au BTS DEFA	Bonne é 6ème 5ème, « ç Lycée « redouble BTS ES Remise DEFA
de n onsable ot nateur	Travaille le week-end après bac Monte une boutique de meubles	Animatrice de classes découvertes	Formateur de natation Animateur CLSH Emploi jeune comme animateur jeunesse	Leclerc Leclerc meubles Camaïeu	Petits boulots après BTS Cariste Bilan de compétences	Les marchés en saison Pionne en LEP Emploi jeune comme aide animatrice école Bilan de compétences	CDI Connaît 3 licenciements économiques Chômage Bilan de compétences	Animateur 3ans 12 Savoie Sud ouest	Contrat emploi jeune Animatrice pendant 5 ans, en maison de retraite	Après la fac, petits boulots Encadrement d'une équipe de « basket handisports » Formatrice en langue bretonne.	Dans un bar chez marraine (15 ans) Usine Manœuvre dans entreprise de bâtiment Quick Foyer de jeunes	Bénévolat, car flottement professionnel Travaille dans une compagnie de théâtre.	(12 an march (18 an en usi enseig serveu emploi classe les ma

10168

1 - 3 – Les récits écrits

1-3.1 Tapuscrit du récit écrit de Charlotte.

Il y a bien sûr dans ma vie, dans mon « cursus » des moments désagréables, plus ou moins difficiles, mais je n'en ai pas relevé en tant qu'expériences d'apprentissage négatives.

Peut-être est-ce pace que je pense que tout nous « apprend », qu'il faut chercher l'aspect positif de toute situation…

Quoi qu'il en soit, il me semble que c'est dans ce sens que j'ai avancé.

J'ai connu des échecs, expériences (de vie) négatives dans le sens où elles n'ont pas abouti, ou m'ont fait perdre du temps (ne faut-il pas parfois en perdre pour pouvoir avancer ?...)

Mon parcours est aussi fait de beaucoup de ruptures : déménagements, établissements et parcours scolaires et de formation, « crises » familiales et dans ma vie amoureuse…toutes ces hésitations, interruptions, recherches étant souvent liées dans le temps avec des périodes de remise en questions récurrentes face à ces « tournants », qui au final mais en prenant beaucoup de temps, (quelquefois trop !...) m'ont aidée à, et permis de faire des choix, pour parvenir à me positionner dans quelque chose qui me correspondait mieux…

Je ressorts de ma réflexion une place importante malgré tout à :

- L'Afrique, où je suis née, où j'ai grandi « en alternance » jusqu'à environ 7 ans, où mon père travaillait et travaille encore aujourd'hui
- Ma place d'aînée dans ce contexte (lien avec la relation à la mère…)
- Ma famille, spécialement mes parents, en tant que soutien essentiel, mais aussi à travers le coté « directeur » (en analyse transactionnelle on m'a qualifiée « d'enfant-rebelle »)

Il y a en effet des périodes que j'ai qualifiées de « balance » dans ma vie.

Je vois une « crise d'adolescence attardée » entre mes 20 et 24 ans, après 2 nouvelles années passées en Afrique, de 1990 à 1992 (16-18 ans), en 1ère et terminale, avec rupture du cercle de relations amicales et sentimentales à ce moment, et mauvais choix d'orientation (pour « faire plaisir à maman » ?) de retour en France.

« Sale » période, houleuse, difficile pour moi (et mes parents ! ! ! !) de crise familiale, recherche sentimentale et professionnelle. (…Maman parlera à mon sujet de 2ème naissance…)

Après des « errances » ? déviations ? interrogations ?...choix d'orientation diversifiés et incertains (équitation, animation, IFSI) associés à de nouveaux mouvements géographiques (Nantes, 77, 91…)et des études arrêtées et reprises de multiples fois, je considère que ce qui m'a permis de me construire et d'en être là aujourd'hui c'est :

- De m'affirmer dans mes choix (arrêt IFSI, activité professionnelle, C.E.J. 5 ans avec retour en 44, bilan de compétences confirmant mon orientation et désir de professionnalisation (refus de poste, entrée en formation professionnelle),
  Cela après être passée par des choses que je ne voulais pas faire, mais qui m'ont enseigné (au-delà de leurs contenus malgré tout !) qu'il fallait quand même se contraindre pour réussir, obtenir quelque chose…

- C'est aussi, forcément plus dans la stabilité, la continuité que j'ai pu poser des « briques », trouver des « construits » qui m'ont permis d'aller au bout de projets, car dans l'opposition et la rupture j'ai toujours eu du mal à me positionner, et donc arrêté d'avancer.

Une situation m'a touchée, quand, cherchant à discuter avec la direction au sujet des perspectives en fin de C.E.J, on m'a reproché mon « savoir-être ».

1-3.2 Tapuscrit du récit écrit de Marina

Je ne me souviens que très vaguement de mon arrivée en Bretagne. Changement d'univers. 4 ans. Retard de langage. Je ne suis pas pressée de me faire comprendre des autres car ma mère, elle, me comprend ! Je me souviens aussi de la peine que j'ai eu à apprendre l'heure : combien de montres pédagogiques m'a-t-on offert à cette période là !? Des avec des drôles d'aiguilles, d'autres en forme de lapin sympa (ton nouveau copain), certaines froides et classiques avec aiguilles et cadran digital…C'est venu, à mon rythme, quand j'ai estimé que j'avais envie. Je n'aime toujours pas les montres.

J'ai 6-7 ans. Toutes les vacances, avec mon grand-frère, nous prenons le train pour aller chez notre père vivant en région parisienne. Je suis à l'aise, papote dans le train, demande l'heure parce que mon frère n'ose pas le faire, je me sens bien dans cette courte indépendance. Cette circulation familiale m'a sans doute appris à m'adapter et à être caméléon. L'univers paternel étant tellement éloigné de mon quotidien, mon éducation ne correspond tellement peu à ses valeurs, que je sens que ça dérange. Je m'acclimate étant petite. Par la suite, cela deviendra plus conflictuel et mon positionnement plus marqué.

Vers mes 9 ans, je me souviens que mon père me proposait régulièrement, lorsque j'étais chez lui, d'aller faire des courses vestimentaires…Je luttais péniblement pour lui faire comprendre que non, le petite jupe, bof !!, le chemisier non plus…je repartais toujours malgré tout avec un fringue qui restait ad vitam æternam au placard. Je prenais le moins pire, quoi…Plus tard, ça a été terrible, à l'adolescence parce que là, c'était bien clair pour moi que je m'habillais comme je l'entendais et non pour satisfaire les goût paternels en rébellion contre l'éducation maternelle plus laxiste sur ce domaine !! J'ai senti dans toute cette période les enjeux entre les parents, les « petites manipulations »…en ressortira une envie d'être rapidement indépendante, de me gérer seule et aussi une difficulté à être à ma place, c'est-à-dire, pas toujours le cul entre deux chaises.

En cm2, je pars en Afrique avec ma mère (mon institutrice) et toute ma classe. Je suis ravie d'être loin de chez moi, me sens à l'aise. Super souvenir de la vie de groupe et des échanges avec les minots blacks rencontrés. On est pas pareil mais on s'éclate sous le baobab.

Scolarité primaire : j'aime bien aller à l'école. Pas de grosses pressions. Envie d'apprendre.

Scolarité au collège : j'aime bien aller à l'école pour la vie sociale, les copains, le foyer ou je m'investis (peinture, jeux…), le sport. Mes notes chutent. Je ne bosse pas, flippe les bulletins scolaires qui arrivent à domicile…sueurs froides ! je me souviens des 500m qui séparent l'arrêt de bus de la maison et de ma trouille. Et de celle de mon grand frère. Ca a été ainsi de nombreuses années, par la suite au lycée…L'angoisse du bulletin. Ca ne rigolait pas trop à ce sujet et la pression était forte. Malgré tout, toujours une ambiguïté : un grand investissement dans la vie du lieu : déléguée, faisant partie des ateliers espagnol, cinéma, participante en classe mais un brin branleuse, très investie dans le sport pendant toute ma scolarité…Mais pour ce qui est du rendement scolaire…Les profs ne savaient pas trop de quel coté me ranger : bonne ou mauvaise élève ?

Dès la 2nde , j'exprime le souhait d'être interne. 3 ans extra de vie collective. Le cadre est posé, les règles de la – vie ensembles – ont vite assimilées : je me sens à l'aise en groupe, trouve facilement ma place, me sens forte et crains la solitude. Beaucoup de conneries, bande de copains très influente, prises de risques : consommation d'alcool, défonces en tous genres. Résultats scolaires catastrophiques, relations familiales très tendues.

Parallèlement à cette période lycéenne, j'encadre une équipe de basketteuses handicapées mentales pendant une année scolaire environ, à l'IME de Pontivy où travaille mon beau-père, éducateur sportif. J'aime cette position de transmission d'un savoir, gérer un groupe, dépasser les différences. C'est quoi la normalité me disais-je alors ?

Premier amour homo et annonce de mon choix à ma famille proche. Je le vis naturellement, malgré un environnement peu clément. Mes parents, bien que tenant un propos très tolérant et ouvert, voient cela comme une marginalisation. Je m'affirme fortement mais découvre aussi les insultes dans la rue, le regard étrange des autres…eh oui ! Un peu flippée quand même.

En terminale, je participe à un projet de réinsertion par le voyage, à l'initiative de l'association Education Amérique Latine, composé de travailleurs sociaux : éduc, infirmiers…Dans le groupe, 2 jeunes placés en foyer de vie à Paris, 3 jeunes de l'IME de Pontivy, deux lycéennes, 2 éducs et une infirmière. Je m'implique avec les partenaires, la DASS, vie de l'association, week-ends d'échange et de préparation…

1-3.3 Tapuscrit du récit écrit de Justine

Peu de souvenirs avant 6 ans, simplement des images flash du quotidien de la vie familiale, d'ailleurs je me souviens de la première fois ou j'ai participé activement à une césarienne d'une vache, en tenant le plateau, rempli de sang du vétérinaire.

Mon enfance a souvent été ponctuée d'expériences liées à la profession d'agriculteur de mon père et de mon grand père. En effet, les jeux, les coups de mains, les corvées ont souvent été l'essence même de mes vacances scolaires. J'étais très proche et attentive à la nature. J'accompagnais souvent mon père dans son travail et j'adorais, surtout ce n'est pas donné à tous les enfants d'être avec leurs parents.

A part mes cousines issues de germain qui venaient rendre visite à la famille l'été, je n'avais pas de nombreux contacts. Et surtout à cause de l'entreprise familiale de mon père et du manque d'organisation, nous ne partions jamais en vacances. Ainsi les oncles et les tantes me proposaient souvent de venir avec eux surtout parce que je m'entendais très bien avec leurs enfants. Ma vie était assez centrée sur la famille.

Les expériences se sont multipliées au fil des ans et notamment une fois je voulais absolument rester chez mes grands-parents habitant à 500 m de la maison, avec la famille que soudain en jouant avec mes cousins et cousines je me suis ouvert la joue avec du fil barbelé. J'en avais fait qu'à ma tête et je me suis fait gronder par ma mère. Ce sentiment m'a déplu et j'ai toujours évité de me retrouver dans ce type de situation plus tard.

A l'orientation de la 6ème, j'ai failli redoubler mais j'ai préféré faire face à l'instituteur un peu fou pour être acceptée dans un système de 6ème /5ème sur 3 années. pour moi, il m'était inutile de rester en CM_2 alors que le maître avait des attitudes déplorables (faire sentir ses pieds pour nous montrer l'hygiène). Tous les élèves avaient peur moi comprise. Après cette décision de passer en 6ème, arrivent les vacances estivales et cette année là ma tante proposa à tous les cousins et cousines de tous les âges de nous emmener en vacances à Piriac sur mer. Nous étions une dizaine et cette expérience m'a appris à vivre en groupe et d'être loin du cercle familial. La vie au camping c'était génial, tout le monde nous remarquait et notamment les garçons. Les rencontres ont été plutôt agréables et j'ai pu expérimenter le flirt…

(fin)

1-3.4 Tapuscrit du récit écrit d'Hélène :

A chaque étape principale de ma vie : il y a un mûrissement et un détachement.
Détachement des autres qui m'a permis de comprendre mon attachement envers eux et de le resituer.

A travers les attitudes des autres, apprendre à faire des choix au niveau de l'importance que l'on attache à quelqu'un ou quelque chose.

Aller à l'essentiel → j'ai trouvé ce qui donne un sens à ma vie en essayant de me détacher de mes vieux démons → faire plaisir, être la plus sage pour faire plaisir et donner une bonne image → ne plus se mouler dans le moule où l'on voudrait nous installer mais de la modeler à ma convenance par rapport à ce que je juge le plus important, non par égoïsme mais pour le meilleur de moi ou des autres.

Se construire par rapport à ses expériences positives ou négatives permet d'inscrire son choix de vie, de regard vers les autres.

Développer le positif même si l'acte est négatif : en retirer un enseignement

Partager permet à chacun de s'exprimer, ne pas porter de jugement observer pour comprendre

Ne plus être double : pouvoir montrer qui l'on est réellement

Ne plus être dans « le faire plaisir » dans un sens, mais être dans l'échange.
L'échange sans valeur déterminée au départ, plus l'échange commercial. (enfance passée dans le commerce : je te donne contre de l'argent).

Les échanges ne plus attendre de retour – ne plus être déçu – ne plus trop se projeter pour moins tomber → ne plus se faire mal → savoir

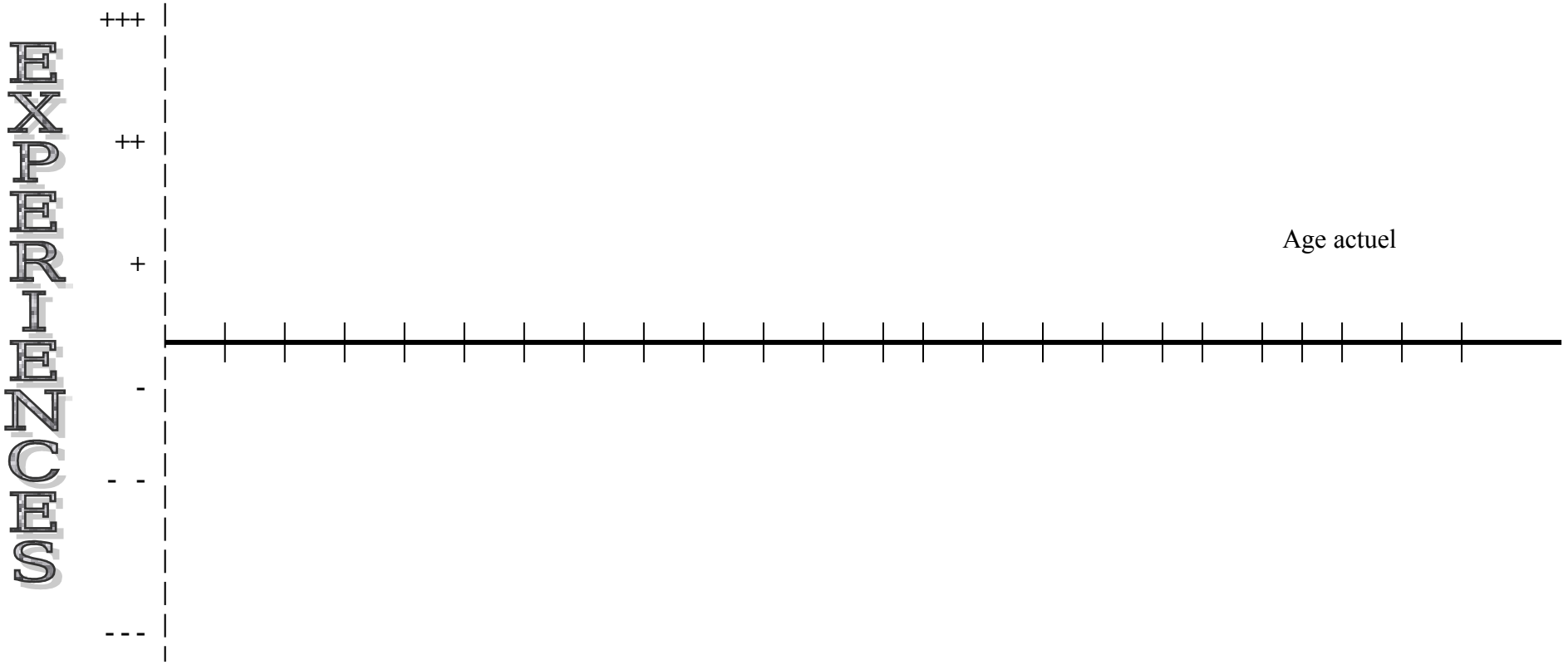
Ce que l'on dit de moi, de mon comportement dans mon enfance et mon adolescence → « qu'elle est sage, polie – Elle obéit à ses parents, elle aide sa mère elle la suit partout.

A un moment avec l'aide de mon compagnon, j'ai coupé le cordon (en suivant quelqu'un d'autre que ma mère) mais par choix et par besoin de voir autre chose.
→ plus d'obéissance → faire pour soi.

l' Aide mémoire phographique

58

Placer les expériences positives, et/ou négatives qui vous semblent vous avoir apporté quelque chose de significatif, en matière d'apprentissage



1 - 3 – TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS REFLEXIFS

2-1.1 BLANDINE

Bonjour Blandine
Bonjour Cécile
Voilà. Alors, j'ai quelques questions que j'ai noté, qui m'intéressait pour démarrer un entretien, maintenant, il y a peut-être d'autres choses que tu as envie de dire et que tu peux aborder si elles ne sont pas comprises dans les questions.
D'accord
La 1ère question qui m'intéressait quand même, c'était de savoir si, avant de rentrer dans cette formation DEFA, tu avais une représentation ce qu'était la formation ?
……représentation, quelle idée j'avais de la formation en arrivant là….j' (rire) Ca me semblait très, très difficile (rire)
quelque chose de dur ?
ça me semblait dur ouais. D'après ce que j'en avais vu sur la plaquette euh, euh, mais j'pense qu', un peu comme tout ce que je peux commencer, ça me parait toujours très effrayant au début et euh finalement euh, en pratique… ben, on est dans le, on est dans le faire, on est dans le penser et tout, et du coup euh, je suis dans la même situation que tous les autres, donc au bout d'un moment euh, j'me dé-stresse et euh, et j'arrive à, à apprendre, à faire et euh voilà. C'est vrai que dès l'instant qu'on m'a dit qu'on me sentait capable pour, j'y suis allée. Mais euh, moi profond, au fond de moi je n'étais pas sûre de, d'être capable de faire cette formation.
Donc, t'en avais une idée de, la représentation que tu en avais, si on peut la formaliser, c'est quelque chose de dur ?
Complexe oui/
De complexe ? Est-ce que tu voyais déjà un peu comment ça s'organisait où pas du tout ?
Du tout ! Ah c'était euh, c'était flou. C'était très flou ! Et euh, ouais, j'ai eu besoin d'écrits euh, qui m'ont, pour me donner une direction, pour euh, pour m'apaiser en fait. Pour euh, bon ben voilà, ça c'est écrit, ben ça finalement j'vais être capable de le faire, ou euh/
Quand tu dis l'écrit, c'est la plaquette ?
Non, c'est après quand on a eu les programmes euh/
D'accord/
Chaque matière euh, une définition finalement de chaque matière quoi. Dans sa globalité, oui, ça me paraissait euh, assez insurmontable et euh, il y avait des matières qui me faisaient plus ou moins peur quoi.
Et quand tu as dit, tu dis justement : on m'a dit que j'étais capable. Quand tu dis ça, c'est qui on ?
Alors euh, ben c'est des amis qui ont fait le DEFA, ou qui sont en cours DEFA et qui eux m'ont conseillé de, ben de pas faire un BEATEP, vu mon niveau scolaire de passer directement en DEFA.
Est-ce que tu avais, sinon, un projet professionnel particulier, en entrant dans cette formation ?
Non, pas de projet particulier. Je savais que euh, euh, que l'animation me plaisait, que l'animation auprès des enfants, surtout me plaisait
Hem
Euh, mais pas de projet en particulier.
Et comment tu savais ça alors, tu avais déjà/
/parce que je prends du plaisir en étant en animation avec les enfants.
Tu avais déjà pris du plaisir en animation avec les enfants/
/voilà !/
/et donc tu avais déjà une idée/
/voilà et puis euh, suite au bilan de compétences aussi qui m'a, qui m'a confirmé ça aussi, que j'étais, que j'étais à l'aise avec les enfants euh, que ça fonctionnait bien, que j'étais capable de leur apporter euh, du, un plus !
Ouais, d'accord. Mais tu n'avais pas forcément la volonté de, tu n'avais une idée de te dire : tiens, je vais faire le DEFA et puis, je vais aller travailler là par exemple ?
Non.
Pas du tout ?
Non…Ca commence à se construire.
Oui ?
Oui
Est-ce que du coup, aujourd'hui/
Voilà (rire)
Est-ce que aujourd'hui, tu as une vision un petit peu plus claire, ou pas du tout ?

Si, si c'est plus clair euh, euh j ne dirai pas que c'est très clair, mais euh, oui je, je pense que j'aimerai bien, par exemple, être coordinatrice dans un secteur enfance.
D'accord/
Je pense que ça me correspondrait bien. Euh, et je pense que je préfèrerai aussi être euh…être euh, dans une petite commune. Travailler au niveau communal, dans une mairie, enfin…être euh, euh, être titulaire, la sécurité de l'emploi (rire)
Et qu'est-ce qui te fait, qu'est ce qui te fait aujourd'hui, avancer comme ça ? Qu'est ce qui a permis que tu verbalise ça aujourd'hui, par rapport au, au début de la formation où tu étais dans le flou total ?
Ben, je pense que l'expérience du stage pratique y est pour beaucoup euh,
Ouais ?
Euh, la Maison de l'Enfance à la Turballe euh, c'est une structure oui, qui m'a euh, je me suis sentie vraiment hyper à l'aise et euh, je commençais à me dire que oui, je pourrai me sentir capable de, d'avoir une telle fonction et euh, et d'assurer, de prendre du plaisir à travailler dans ce genre de secteur.
Hem, d'accord. Si tu avais aujourd'hui à retenir une seule chose de la formation…ça serait quoi ?
Pluridisci/ pluridisciplinarité, transversalité. Hem. C'est un mélange de plein de choses qui font que, qu'on a une compétence spéciale. Voilà, c'est pas une euh, une technicité, c'est euh, un ensemble qui fait que voilà, on est capable.
C'est ça qui vraiment euh,
Hem
Est important pour toi/
Ouais. Moi c'est euh, euh, je l'ai déjà dit souvent, je euh, avant j'étais dans une direction, et euh, j'commençe à m'apercevoir que, que c'est une accumulation de plein de chose qui fait que on est ce qu'on est, qu'on est capable de transmettre aussi euh, des choses. C'est pas unique quoi, il faut qu'il y ai un ensemble pour être, pour avoir une cohérence.
C'est-à-dire, prendre un petit peu en compte tout l'environnement aussi et par forcément (inaudible)
Voilà
Tu commence, quand tu dis une direction/
Voilà/
Que cette direction, mais tenir compte aussi de l'environnement ?
Voilà, des autres et des idées des autres et de la politique et, enfin bon c'est un système.
C'est une ouverture en fait/
Ouais/
A t'entendre on a l'impression que c'est/
Tout à fait/
Qu'il y avait eu une ouverture/
Hem
Une ouverture euh, oui, d'esprit ou de regard, où tout d'un coup tac, tiens il y a/
/je m'aperçois que ma vérité euh, n'est pas la vérité et que euh, il faut prendre en compte euh, pour avoir un regard global, toutes les vérités, même si c'est pas possible mais euh, un maximum de, d'éléments pour euh, avoir une vision plus claire de euh, de la vie d'un secteur, d'un emploi euh
hem, hem, d'accord…et euh, par rapport au travail de remémoration par rapport aux expériences d'apprentissage, est-ce que tu peux en dire quelque chose ? Est-ce que ça t'as/
/pour moi, ça a eu un impact assez positif. Je, j'ai eu l'impression d'<u>apprendre</u> des choses sur moi, de euh, de comprendre que ben, c'est par le négatif qu'on arrive à des choses positives. Que euh, c'est en vivant des choses négatives qu'on peut aller plus loin, qu'on peut <u>surpasse</u>r ça, et euh, vivre après des choses positives. Et que c'est qu'une accumulation de choses positives et négatives qui fait, qui fait la vie. Qui fait que, on peut monter très haut, euh, on peut redescendre aussi très bas, mais on remonte…Voilà, je euh, je sais que ce qui m'est arrivé de bien dans ma vie, c'est parce que il m'est arrivé avant des choses plutôt euh, plutôt dures et euh, et que ces choses dures m'ont permis de comprendre
Ouais
Pour avancer/
Et du coup, revenir comme ça, re, refaire un zoom, enfin ou une image, je ne sais pas comment dire, là-dessus, tu as pris conscience de ça ? Tu n'avais pas forcément cette conscience la/
J'ai pris conscience que, ben là par exemple euh, si je suis là, c'était pas par hasard, et que mon cheminement fait que, ben <u>voilà</u>, j'suis pas tombée euh…par hasard dans cette formation et qu'il y a une cohérence malgré tout. Même si euh, la vie nous emmène par si, par là euh, euh, c'est euh, c'est pas que du hasard.
Et la cohérence pour toi, tu la trouves où alors, quand tu t'es dit ça : tiens c'est pas un hasard ! Quand on se dit ça généralement c'est qu'on fait des liens avec des/
/ben c'est que je me suis aperçue que très tôt euh, euh, je prenais du plaisir avec les enfants et à leur faire faire des activités, que après, si j'étais pionne c'est pas simplement pour faire de l'argent c'est que (**changement de cassette),** que parallèlement moi aussi je prenais du plaisir à me former. Par exemple au cirque Plume, j'ai appris

plein de choses et euh que cet apprentissage là m'a permis de transmettre à d'autres et que, c'est euh, ouais, je pense que ça, ça me plait de transmettre et euh, je pense que le monde de l'animation c'est vraiment ça quoi : Autant dans l'éducatif que dans le (inaudible) sportif, culturel et autre.
Hem, et donc le fait de prendre le temps de se poser et de regarder ça, est-ce que selon toi, ça a mis un fil, une cohérence ou est ce que ça a relié des chose ou/
/ben ça m'a relié moi/
dans ton parcours ?
mon parcours, autant professionnel que euh, que intime, que euh, ça m'a permis de me regarder en face. Je pense que c'est quelque chose qu'on ne fait pas souvent !
hem, hem/
/enfin, en tout cas moi, je ne le fais pas toute seule.
Ouais
Je ne suis pas capable de le faire toute seule et euh, et j'ai besoin de ce genre de, d'expérience pour euh, pour justement me dire : bon Blandine, t'es pas que nulle ! tu sais faire si, ça et ça. Et quand par écrit je vois cette accumulation là, de compétences que j'ai finalement (inspiration) et bien ça fait du bien, euh et puis ça rassure.
Ouais…Parce que là, quand je reprends, j'ai tapé tous les, tous les récits, enfin ce que moi j'ai noté/
Oui
Puisque je n'ai pas vos récits. Mais j'ai noté des choses que, et euh, il y a des choses qui me sont revenues comme ça euh, par exemple, tu dis au départ que tu te sens en dehors de tout, différente des autres et euh, je m'étais dit : mais alors euh, tu appartiens à quoi ?
Hem
Tu vois ? Il y avait, ça revenait pas mal, et je me suis dit euh, à un moment donné il y a une notion aussi, je ne sais pas si tu as revu ça, mais euh, beaucoup l'équilibre/
/Oui
Et de ne pas basculer/
/hem/
comme si, euh alors euh tu allais basculer dans un truc ou dans un autre ? Tu vois, l'équilibre revient beaucoup dans euh, dans ton/
parcours/
/*enfin dans ce que tu en as dit en tout cas. Et euh, ça c'est quelque chose je trouve, qui a dû être euh, enfin, l'équilibre, la puissance, euh, euh…bon, l'idée de faire du vélo, c'est rigolo aussi…*
mais d'un autre coté, cette notion d'équilibre, j'ai l'impression aussi que la vie euh, certaine foi, était très facile. Enfin, euh, les gens m'orientent, me disent euh : tu devrais faire si, vas y, vas y euh. Euh, bon, ben je me lance et euh, et euh, souvent ça marche. J'ai l'impression des fois que, que j'ai, que les autres ont une perception de moi-même qui est plus juste que moi.
ah oui
Que, parce que finalement je « négativise » ce que je suis et ce que je fais, alors que, oui, j'ai besoin du regard des autres. Et du coup, je me laisse souvent driver par les autres.
Hem, hem
Et euh, euh…ben c'est un fait que bien souvent euh, là où on me dirigeait, là où on me laissait une porte ouverte, ben j'y allais et euh, ben je me sentais bien là. Et euh, que finalement la perception des autres, elle n'était pas si mauvaise et que/
D'où l'importance des guides ?
Hem, hem, ouais
Et en même temps euh, et en même temps apparemment ben effectivement euh, ...j'ai l'impression qu'aujourd'hui, en même temps, tu as moins peur de basculer/
Ouais/
Enfin, d'après ce que tu dis.
Ben disons que l'amplitude de basculement est plus réduite (rire)
Voilà. Tu n'es plus le culbuto/
/voilà (rire) ouais
/en avant, en arrière, gauche, droite,
/non, non/
mais plutôt un petit jeu qui fait que tu as du mouvement mais/
voilà. J'ai une marge de manœuvre, euh, que je me laisse à moi-même et j'en laisse moins aux autres.
D'accord. Donc, finalement, c'est une reprise en main/
Voilà, c'est ça/
De ta vie ?
Je me suis retrouvée <u>moi</u> et euh, je me permets moins d'être manipulée par les autres.
Et ça, tu penses que c'est depuis que tu es en formation, ou ça avait commencé déjà avant, ou il y a eu des petits déclics qui ont fait que ?

Euh, ben la formation a sa part. Euh, j'pense que le passage chez le psy euh, a été aussi euh, positif à ce niveau là.
A eu sa part aussi
A eu sa part aussi ouais, et euh…ma relation avec Mouche aussi, je pense que/
/Ouais/
/Que c'est aussi une très, très grande partie ouais. Ouais, parce que, ben c'est vraiment une personne qui euh, qui valorise, en prenant tout en compte. Il y a des choses négatives, mais c'est aussi valorisable (rire). C'est euh, et euh elle me permet de, de prendre mes décisions en……comment dire euh, en sachant euh….comment dire euh, je prends mes propres décisions en connaissance de cause. Voilà, elle euh, elle est en capacité de, de me faire une énumération, et face à ça euh, je peux me décider. Et jamais elle a, elle a induit quelque chose. Mais elle, elle a dressé un tableau qui fait que, oui je m'y retrouve et là dedans j'prends quoi comme décision quoi.
Elle va te dire un peu les pours et les contres de chaque, de chaque option peut-être, c'est ça ?
Ouais, ouais
Et puis, ben maintenant tu, tu les connais ? et sans Mouche en fait/est ce que c'est Mouche, ou c'est le fait d'en parler à quelqu'un qui fait que du coup euh/
/c'est beaucoup le fait de verbaliser, mais alors elle a cette capacité là/
oui, elle est (inaudible)
ouais
parce que finalement, c'est en verbalisant Blandine finalement que tu arrives presque toi-même à peser le pour et le contre peut-être ? Sauf qu'il y a quelqu'un en face pour euh/
ouais, ouais/
pour te recevoir et, et éventuellement un filet quoi ?
voilà, ouais, voilà.
on revient toujours au filet (rire)
(rire)
Bon, moi je n'avais pas d'autre question, donc si tu as des choses à rajouter tu n'hésites pas, mais voilà….
….non ben, euh je redis que, moi, cette formation là euh, j'reviens toujours en cours avec beaucoup de plaisir
hem
euh, je suis, j'commence à me dire qu'en fait, j'passerai bien un peu ma vie à apprendre (rire)
(rire)
et à apprendre <u>avec</u> les autres,
hem
parce que je pense que c'est euh, ces travaux de groupes c'est euh, l'émulation là, qui fait que, euh j'avance plus vite que toute seule. Ca c'est clair et euh, ben j'ai euh…ouais, je prends du plaisir à être là.
C'est un moment particulier la formation, qui à priori a, enfin, on ne se voit pas en formation toute sa vie, alors qu'au boulot, on peut se dire qu'on est parti pour la vie/
Ouais/
Là, on sait que ça a un début et une fin quoi. Mais bon, certains y prennent goût et n'arrêtent plus !
Ouais ? (rire) Il va falloir aller au boulot/
Ouais/
Un jour !!
Il va falloir peut-être faire les deux ? Lier le travail et/
/ouais, ben de tout façon je pense qu'aujourd'hui, on a plus trop le choix si on ne veut pas rester non plus dans un secteur, sans, sans réapprendre par/ enfin, ou alors, on perd un peu de sa vivacité d'esprit et de … (inaudible) matière quoi.
Tout dépend de ton projet je pense/
Ouais. Ouais, enfin, je pense qu'on doit être en apprentissage toute sa vie euh, professionnelle, ou personnelle, ou culturelle. Il faut s'enrichir tous les jours pour évoluer, parce que sinon , on stagne quoi.
Hem. En même temps, je pense que les situations de travail sont tellement complexes aujourd'hui, que elles te demandent de toutes façon un certain, un certain degré de réflexion/
Ouais/
Pour pouvoir résoudre certaines difficultés. Bon, et je me dis qu'on doit apprendre tous les jours. Moi j'apprends tous les jours. Après, c'est vrai que l'émulation de la formation, tout ce que tu dis là, et le travail avec les autres et tout ça, euh/
Ça c'est encore autre chose/
C'est ce qui fait peut-être que la formation a toujours de l'avenir et qu'on ne remplacera jamais un groupe par euh, par un ordinateur et euh/
/Non, non, parce que quand je dis euh apprentissage, enfin j'veux dire c'est euh, euh, les éléments négatifs te forment aussi et ce qu'on peut vivre en groupe, euh de façon négative, nous apprend aussi. Et on sent une entraide énorme, enfin énorme, …Là encore, tu vois Virginie, elle est dépassée, elle a craqué euh. Bon, ben on se soude

et puis euh, on va toutes aller dans le même sens pour euh, pour la soutenir et bon. Comme le cas de Mikaël aussi, je pense que, ce, ce problème là a permis peut-être des choses positives en plus ouais.
Ah ouais, c'est que, des fois, le fait qu'il y ai quelque chose qui ne fonctionne pas ça implique de devoir se poser d'autres questions et, on croyait que tout fonctionnait/
Ben voilà/
/*que tout roulait et puis en fait, ben non quoi.*
Voilàààà (sourire)
Merci
Ca sera mon dernier mot (rire)
fin

2-1.2 Charlotte

Bonjour Charlotte

Bonjour Cécile

Alors, 1ère question que je voulais te poser, c'est euh est-ce que tu avais une représentation de la formation DEFA avant d'y rentrer ?

Oui forcément euh, ben un petit par euh, par expérience en animation. J'avais entendu parlé du DEFA, mais euh, j'avais pas d'image plus claire. Euh, par contre, avant de rentrer en formation j'ai fait des enquêtes métiers pour cerner d'un petit peu plus près euh, le travail/

/ouais

/donc oui, j'avais une représentation forcément euh, que dire de plus ? On a parlé par rapport au retour de stage, si on avait évolué ou pas, donc c'est vrai qu'euh…moi j'ai, au cours de la formation, j'ai vu plus euh, euh, le coté pratique, proche du terrain. Donc j'avais une représentation peut-être euh, quelque chose de très théorique, très global euh, enfin dans la réalisation de projets, mais de façon un peu abstraite quoi. Plus éloignée du terrain que la représentation que j'ai maintenant.

D'accord. Donc là en fait c'est ce qui a le plus évolué. Ca a évolué vers une conception un peu plus précise et plus pratique en fait de la, du/

/tout en gardant le, enfin en ayant conscience de, du reste qui est resté euh, dans les missions euh, le sens du travail – tout ça – mais ça a évolué de façon plus précise voilà, dans la pratique de terrain, l'image ouais est forcément plus concrète.

Est-ce qu'autrement tu avais un projet professionnel ? Est-ce que par exemple tu t'imaginais, tiens je vais faire un DEFA et puis plus tard, tient j'aimerais bien travailler là, ou pas ?

Alors justement il était à préciser puisque j'ai fait le DEFA après mon emploi jeune en maison de retraite/

/ouais/

/donc dans un souci de professionnalisation. Alors la question c'était est-ce que je reste avec le même public, dans le même genre d'action mais en évoluant, ou euh je découvre autre chose, ou j'ai envie de, d'aller chercher autre chose ? Euh, j'pense que pour l'instant je m'oriente à rester auprès du public personne âgée parce que ben, durant ma formation, par manque de stage, tout ça, il y a des choses que j'ai pas vues, que e sais pas faire, aussi des choses dans le domaine du social qui m'intéressent moins ou, pour des raisons familiales, pratiques, j'ai moins envie de faire. Euh, mais là c'est aussi le, la facilité de me servir de l'expérience que j'ai déjà, la connaissance un petit peu du terrain et du public.

Ouais. Et parce que tu étais partie en stage pratique auprès des personnes handicapées, et finalement ça tu, tu/

/ça m'intéresse aussi mais j'ai pas beaucoup d'expérience.

Ouais/

Donc c'est, je dis pas non hein, mais euh, enfin voilà, en allant au plus pratique euh, je prendrais des postes là où forcément j'ai euh un petit peu d'aptitude à pouvoir euh travailler. Euh, ça, ça peut m'intéresser de découvrir/le projet de départ il n'étai pas ciblé. C'était soit je continue, soit je découvre autre chose/

/oui/

/pour l'instant je reste avec ce que je connais, parce que c'est plus difficile. Ca prend du temps d'investissement et il faut avoir es moyens d'aller découvrir autre chose et ce que je n'ai pas fait beaucoup. Mais je ne suis pas fermée.

Eventuellement, tu te verrai bien euh, donc coordinatrice d'actions en maison de retraite/

/oui/

/ou quelque chose comme ça ? Ou dans plusieurs maisons de retraite, ce qu'on avait dit.

Alors (inaudible) initiative personnelle, ça serait super intéressant de, de réfléchir à ce que je peux faire : pourquoi – comment et quels moyens, tout ça. Euh, là il y a une offre d'emploi un petit peu moins, dans un CLIC. Coordinatrice de CLIC, c'est vrai que c'est intéressant pour être à la fois employée tout en euh, pouvant découvrir des, des actions, des nouvelles missions.

Et quand tu dis (inaudible) c'est/

(inaudible) c'est un contrat d'un an et puis en plus, il faut avoir le poste hein ! Parce que c'est aussi orienté. Ca peut être l'assistante sociale qui prend ça, enfin, faut voir selon le nombre de candidatures.

Ouais c'est intéressant. C'est vrai que (inaudible)/

/il y a une heure de trajet/

/ouais et puis c'est pas forcément de la route super.

Donc euh, si je peux (voix + forte), si j'ai le temps et que je me débrouille bien, je vais faire quand même une candidature. De toute façon, aller voir ce que ça donne.

Ouais, ouais

Euh voilà, il faut que je la fasse en temps et en heure et puis sinon euh, euh après si je la fais, je verrais ce que ça donne quoi.

Ouais., ouais, ouais. Donc en fait, euh ton projet, je dirai professionnel, il a quand même, il a quand même pu se construire, enfin/ Se préciser et (inaudible) au cours de cette année quoi.

Ouais, ouais, nettement ouais. Après voilà, il y a aussi une offre, mais très loin aussi. J'sais plus, un peu plus loin à Riaillé ou quoi, d'animatrice en maison de retraite, mais c'est mal défini. C'est soit BEATEP, soit AMP, enfin on ne sait pas trop, sur un temps partiel. Donc si j'ai besoin de travailler peut-être que je prendrais des postes comme ça. Mais c'est vrai que j'ai pas du tout le même regard, j'ai pas envie de faire les mêmes choses. J'ai envie que ce soit mieux, mieux cerné, enfin voilà. Donc déjà ça a évolué, et puis en plus, oui, j'ai envie d'aller plus loin que de reprendre le même travail, forcément.
Et, est-ce que, si je te proposais de ne retenir qu'une chose de la formation, qu'est-ce que tu retiendrais ?
(rire) que je n'ai pas fait de stage pratique et que c'est un gros manque. Déjà, c'est vrai que, c'est vrai que c'est quand même bien de profiter du stage pratique pour voir d'autres choses et faire euh, mettre en place de nouvelles choses et tout ça, ça c'est sûr. C'était évidemment ce qui était prévu.
Ouais
Ca c'est, c'est réalité. Euh, ça en termes de manque, ouais, l'importance du stage, ça c'est sûr. Si je dois en retenir qu'une, la première qui vient c'est celle-la.
C'est, c'est un manque ?
Le manque euh ouais, enfin c'est, pour moi quoi euh. Ca a pu être un manque, mais surtout l'importance du stage pratique (inaudible)
Et quelque chose que ça aurait pu t'apporter éventuellement ? Ca va faire deux choses au lieu d'une.
De ?
Ben il y a une chose que tu retiens, c'est un manque et ce que tu retiendrais qui serait/
/Ben la professionnalisation hein. On a acquis des connaissances, des outils, de la méthodologie, un peu d'expérience. Donc euh, forcément on avance/
/oui/
Tu te sens euh, plus professionnelle euh, mieux armée (inaudible)
Ouais. Et toi, le travail sur les récits d'expérience tu ne l'as pas fait dans le même cadre que les autres euh, puisque tu étais chez toi et que tu étais euh en congé maternité. Est-ce que tu peux quand même en dire quelque chose ? Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ou pas ?
Oui, parce que c'est toujours intéressant de prendre un temps pour réfléchir sur soi et sur son parcours. Euh, je suis contente d'avoir pu, oui, quand même le réaliser avec toi, parce que c'est important d'en parler avec quelqu'un/
Ouais
C'étai l'occasion d'un petit échange, c'est toujours intéressant. Euh, je ne sais plus ce qu'il en étai sorti parce que je ne l'ai pas repris. C'étai que moi j'aimais faire les choses par rapport à ce que j'avais choisi, enfin ce qui me motivait/
/hem, hem
/donc euh, ça permet de s'en apercevoir enfin/
Faire tes choix et prendre tes décisions/
/Ca permet d'en prendre conscience d'abord. De se dire euh, est-ce que du coup mon fonctionnement il est valable ou pas ? Est-ce que je ne pourrai pas aussi me dire, je le fais parce que je suis obligée euh/
/hem, hem/
/me remettre en cause, enfin réfléchir à ce fonctionnement là. Euh, et puis chercher en quoi ça me satisfait. Voilà, tant que je peux continuer comme ça, c'est bien euh, parce qu'il n'y a pas d'autre façon de, de se trouver d'autres motivations aussi pour travailler. Moi j'trouve c'est intéressant de, que tu nous amènes à se poser cette question la.
Tu n'avais jamais pris euh un temps, de, quel que soit le cadre je veux dire. Tu n'avais jamais pris un temps pour euh, faire un retour comme ça sur euh, soit expériences de vie, soit (inaudible) tu ne l'avais jamais fait ?
Ben pas avec ces mots là de toute façon, et pas dans le sens de réfléchir à mon, mon fonctionnement à moi d'apprentissage. Parce que le bilan de compétences oui, euh une petite réflexion lus d'ordre psychologique ou autre, enfin mise au point euh/
/oui/
/mais par forcément, oui, sur des fonctionnements et l'apprentissage.
Ce qui ressortait aussi de ton récit à toi, c'est aussi cette histoire de, de choses qui étaient restées euh non, non expliquées, non dites. Enfin le coté euh, ou que tu as vécu comme un échec quoi/
/à l'emploi jeune ?
ouais, ouais.
Ouais (dubitatif)
Est-ce que, est-ce que ça, c'est quelque chose aussi qui te, qui fait partie d'un fonctionnement ou pas ? Tu vois le coté, ben tiens, ça, ça se me pèse ce truc quand même. Tu vois, j'lai, je ne l'ai toujours pas réglé quoi.
Je crois pas trop. Je crois que c'était lié à la situation, j'en prends plus ou moins mon partie euh/
/ouais/
/euh, on l'avait un petit peu retravailler en cours, même si c'était difficile de faire une analyse là-dessus mais, bon voilà, j'crois que j'ai fait le tour un petit peu de, du, du, de la situation. Maintenant euh, j'pense pas que ce soit un

fonctionnement que je reproduis souvent. Par contre, pas finir les dossiers, pas finir les formations, enfin donc ouais des difficultés à aller au bout, à me positionner tout ça c'est peut-être plus, peut-être un peu plus récurent. C'est bien de le savoir pareil/
/ben oui/
/pour avancer, ouais, ouais, ça c'est clair.
Et après ce qui est intéressant si tu te rends compte de ça, c'est aussi de, de, d'essayer de voir du coup euh, qu'est-ce qui t'empêche d'aller au bout ? qu'est-ce que tu as à perdre ou qu'est-ce que tu as à gagner en allant jusqu'au bout ? Tu vois ? Sûrement il y a quelque chose qui te/
/ouais qui te, qui fait un blocage, mais euh donc ça c'est intéressant de le travailler avec quelqu'un d'autre parce que toute seule/
/oui/
/enfin moi, j'ai jamais réussi toute seule à, à me poser la tête dessus, à prendre du temps pour réfléchir et puis à avancer. Donc ça peut se faire peut-être dans le cadre d'un travail comme ce que t'avais, tu nous as proposé, commencer à réfléchir comme ça, ou euh, j'sais qu'à un moment donné j'avais fait, j'sais plus si c'est une psychothérapie ou quoi.. S'était posé la question de la psychanalyse que j'ai jamais faite. A ce moment là, c'est carrément un travail sur soi/
/ouais/
/sur son fonctionnement/
/ouais/
/je ne l'ai pas faite, mais un travail plus long, mais ça peut, s'il y avait des enjeux peut-être que ce serait ça ! Pourquoi je décide toujours d'arrêter euh, ça peut être un travail d'ordre psy euh, sinon, euh sinon c'est vrai que toute seule je ne prendrais pas le temps et j'sais pas si j'aurais les moyens de, de réfléchir euh/
/là de toute façon ce n'était pas le but non plus hein. Le but c'était de, de revenir un petit peu sur des expériences passées pour essayer de reprendre un peu comment, comment on fonctionne, qu'est-ce qui fait qu'on apprend, qu'est-ce qui, qu'est-ce qui nous a marqué dans nos apprentissages et qu'est-ce qu'on peut retenir pour essayer de comprendre comment euh, comment on (inaudible) et en même temps pour euh, ce, ce,ce moment là, arrivant avec le moment présent pour faire lien aussi avec le futur si tu veux.
Ouais, ouais/
/tu vois ?
Ca m'a intéressée dans les regards en arrière. On avait parlé de la situation de mes parents en Afriqueuh/
Oui/
/de, de la nécessité de toujours m'adapter, de suivre/
/ah oui/
/C'était intéressant de le pointer parce que je ne l'avais jamais trop fait toute seule, tout en ayant conscience que/
/oui/
qu'on avait bougé et tout, je n'avais pas fait le rapprochement que ça faisait partie d'un système euh plus euh, plus global. Enfin voilà quoi, ma place ouais, comment moi j'avais réagit avec ça, j'avais pas pensé. Euh sinon euh, oui enfin après c'est avec l'expérience professionnelle et puis le avant. Heureusement que depuis que j'ai arrêté l'école d'infirmières j'ai eu aussi des expériences positives. Tu parlais des expériences positives qui encouragent à reprendre après les échecs/
/oui/
/ ça, ça m'encourage à chaque fois à finir un dossier, à le rendre, à , à avoir du recul sur une action et à essayer de la mener dans son ensemble donc euh/
Ce qui ressortait aussi je me souviens, c'est que tu, autant que je me souvienne, c'était aussi le fait que tu, tu euh, tu t'étais aussi souvent engagée dans des choses qui ne te convenaient pas. C'est-à-dire des choses que tu n'avais pas forcément choisies.
Ou que j'avais, oui que j'avais qualifiées moi, comme n'ayant pas choisies. Parce que ma mère elle va toujours dire qu'elle ne m'a pas obligée à faire médecine. Qu'est-ce qui c'est joué derrière je ne sais pas et moi j'ai décrété que ça ne me plaisait pas et elle, elle dira toujours que, qu'elle ne m'a jamais forcé, ce qui est sûrement vrai aussi (rire)
La pression, la pression familiale n'est pas forcément non plus une contrainte (inaudible)
Ou alors j'ai eu du mal à faire des choix euh toute seule, voilà/
Mais ça pourrait peut-être, je repense à ça parce que ça pourrait peut-être expliquer aussi le fait que ben des fois, tu ais du mal à finir des choses parce que euh, euh voilà, parce que ces choses là, finalement euh, tu ne les a pas non plus totalement décidées et qu'elles n'ont pas forcément de sens pour toi non plus peut-être ?
Ouais, j'crois que c'est la conclusion que j'en ai tiré quand j'ai renoncé complètement à la filière euh médicale. C'était vraiment de dire euh, c'est pas 100 % ce que je voulais faire et voilà et maintenant j'peux affirmer mon choix. J'préfère faire un DEFA, euh, par rapport au DEFA, là je suis en train de réfléchir sur la difficulté à rendre le dossier euh TA. Ah, j'avais pensé autre chose avant, euh faire des choix. Oui c'est ça, là j'ai eu du mal à bosser, bon il y a eu manque de temps, les enfants malades et tout, mais justement quelle priorité j'donne. Est-ce

que c'est ma famille, ma profession et là c'est à moi aussi que ça appartient. Qu'est-ce que je fini, quand, pourquoi ? Mais, ce que j'ai sûrement aussi fait dans mes études d'infirmière hein/
/hem/
*/*parce que j'avais envie d'avoir la belle vie ou que j'avais envie de bosser, ou/ donc euh
Il y a les deux. Il y avait sûrement un poids de l'extérieur, je pense sincèrement que c'est beaucoup plus facile de s'investir dans quelque chose de, de long qui demande un effort, quand tu y attaches vraiment une importance et que tu sais pourquoi tu le fait.
Ouais
Là c'est vrai que, ben si on reprend le dossier TA, euh bon, tu as eu un peu plus de temps pour le faire, mais tu l'as fait.
Et du coup, je suis super contente. Je te remercie beaucoup. C'est aussi la notion de cadre hein, ça c'est vrai que l'obligation, dire bon ben maintenant ton truc tu le rends, fini ou pas fini, tu mets ce que tu veux dedans, mais tu/
Ca c'est aussi euh, des p'tits coups de pouce qui, qui m'obligent à (inaudible)
(Inaudible) que tu ai quelqu'un
/ouais/
/qui te dise à un moment donné, ben tiens le cadre général c'est que tu rendes ça à ce moment là et que euh voilà quoi. Peut-être que ça effectivement, c'est des choses à retenir toi dans ton fonctionnement, à savoir que ben, même si tu te, tu poursuis la formation, parce qu'après euh il y a du boulot à rendre. Si tu poursuis la formation et que tu fais ton mémoire euh beaucoup plus autonome et peut-être que là, ben ça peut aussi être/ tout de suite prévenir ton entourage en disant ben, bon là, par exemple, il faut me pousser, il faut tu vois euh, parce que je vais avoir du mal, ou/
/Alors c'est vrai qu'à force de le faire et d'avoir vécu euh, on grandit, on apprend enfin je m'améliore. Donc j'ai été bien encadrée, je pense ça m'a quand même aidé à, à réussir mon emploi jeune, même si après il n'y avait pas de volonté de pérenniser, mais dans mon travail/
ouais/
*/*moi ça m'a grandi professionnellement, enfin (inaudible) et qui c'est bien passé euh, notamment parce que la surveillante m'a soutenue, aidée, encadrée. Pas que cadrer euh fliquée, mais aussi euh valorisée/
/ouais, ouais/
/euh donc l'histoire de, enfin dans le cadre de DEFA euh, j'ai été aussi confrontée à ça. Voilà, faire le stage, pas le faire, euh ça m'appartient mais quand même je t'ai demandé des conseils. J'en tiens compte, j'en tiens pas compte, c'est à moi de, de quand même essayer euh de, de me repérer là dedans et de me débrouiller avec ça. Là pour TA, c'est vrai que, le soutien familial, après c'est ça. Ma mère m'a aidée, ma sœur l'a relu un peu euh, heureusement que j'ai pu le relier chez mes parents, autrement il y avait moyen, photocopieuse, machin/
/oui/
/Là aussi euh, aller finis le, on va t'aider pour le finir et euh/
/oui. C'est-à-dire qu'en fait, on t'a accompagné aussi.
/ouais.
/tu as été soutenue effectivement/
/il y a l'encouragement euh voilà/
/ça c'est important. C'est peut-être quelque chose qu'il faut aussi retenir. C'est-à-dire que si tu as l'impression d'être toute seule à travailler et , en gros globalement tout le monde s'en fout à coté euh, tu ne vas peut-être pas fonctionner/
/ben surtout dans l'urgence. Tant que je fais mon, mon boulot à moi, tant que j'ai du temps, je peux gérer mes trucs toute seule, et dans l'urgence peut-être que voilà ; soit j'ai du soutien et de l'aide, soit j'ai pas de soutien et j'me dis oh, j'finirai jamais. Ca, ça peut jouer beaucoup oui sur mon (inaudible)
/sur ton moral aussi ?
/oui/
/c'est-à-dire euh, à un moment donné euh c'est peut-être le petit coup de pouce qui va faire que les gens disent aller on te donne un coup de mains, ça va te remonter le moral et ça va euh/
/et puis ça contraint un peu aussi, il y a contrainte et encouragement, vraiment ouais, je crois les deux. Alors que toute seule, si j'ai ni contrainte, ni encouragée, effectivement, c'est un peu facile de dire euh, bon ben tempi, ou euh/
/maintenant tu verras bien puisque tu vas avoir terminé euh, il y a encore d'autres examens et tout ça, peut-être que cette notion de contrainte, il faut aussi que toi tu la travaille à coté quoi ?
/ouais
Sans parler de faire une analyse ou une thérapie/
/ouais, ouais,
/pas ça, mais, mais pointer des petites choses et voir effectivement comment toi, toute seule tu peux t'astreindre euh. Par rapport à quelque chose qui te tiens à cœur, qui est quand même d'aller peut-être au bout de cette formation là, euh au moins cette formation théorique, c'est comment tu peux peut-être travailler un peu cette notion de contrainte ? Euh, entre toi et toi quoi.

Oui, oui (rire) mais donc euh en mê/je sais pas si j'arriverai hein, du jour au lendemain. Pas du jour au lendemain, c'est sûr ! Mais euh, effectivement ces, ces expériences là, depuis l'emploi jeune à, au dossier TA euh, avant-hier/
/oui/
/euh m'ont servi. Me servent forcément à euh, prendre conscience de ça et m'améliorer. Euh, donc c'est sûrement pas réglé complètement mais euh/
/donc c'est bien en faisant aussi que euh/
/et en ayant vu ça avec des effets positifs, là oui, ça renforce euh, l'expérience de réussite ouais. Ca c'est sûre (voix basse) et les expériences de difficultés euh, ben quand j'arrive à les dépasser, comme là, mon dossier TA je suis très contente, effectivement, quand elles ne sont pas abouties, ça fait un échec de plus qui te donne aussi envie la prochaine fois, de dire ça suffit maintenant, j'en ai marre de rater et à un moment donné euh c'est (rire) et (inaudible) de faire autrement/
ouais, ouais, ouais, tout à fait. D'accord, et bien écoutes pour moi c'était tout, à moins que tu as autre chose à rajouter, des choses à dire
Non, non, je trouve que c'est bien que tu nous l'ais proposé. C'est intéressant. C'est vrai que je ne l'ai pas fait dans le même cadre que les autres, enfin c'est vrai qu'au départ on ne sait pas ce que ça va nous apporté ou pas et puis/
/c'est vrai que toi, l'aspect collectif, c'est ça aussi. Tandis que Vanessa, c'est tout l'aspect collectif/
/ouais/
/euh sur euh, percevoir aussi que chacun est, est euh légitime dans son parcours, dans sa place qu'il occupe là dans cette formation et tout ça, ça , ça à servi à a quoi. Et aussi à peut-être euh, elle parlait de tolérance aussi quoi. On se rend compte que voilà, il faut, ben voilà, tout le monde à, à sa place là, et peut-être aussi d'entendre le parcours des autres, du coup ça provoque aussi un regard plus empathique ? Donc ça, toi tu ne l'as pas euh, tu ne l'a pas vécu parce que c'est un cheminement et que c'est vrai qu'il y avait le cadre qui était posé au départ. Et qu'à partir du moment où on rentrait dans ce cadre là, on s'y tenait quoi, si tu veux.
Ouais
C'est-à-dire qu'il y avait cette notion de, de, de respect de la parole, de confidentialité, de non jugement et intégrer quelqu'un en cours, euh c'est, c'est, ça me paraissait vraiment/
/oui c'est difficile quoi/
/mais par contre, effectivement, tout cet aspect là qui je pense, enfin d'après ce que disent tes collègues, ont renforcé aussi le groupe à un moment donné, ben toi tu ne l'as pas senti. Tu as peut-être senti un décalage aussi, peut-être à un moment donné comme tu étais aussi en congé/
/par rapport au groupe quoi/
/bon ça a peut être été un peu difficile à un moment donné aussi de re/
/je sais pas. Ouais, pas, rien de dramatique en tout cas euh, après forcément il y a des moments où on est plus ou oins proche, plus ou moins distant. Globalement, je pense que ça va/
/et puis tu as une faculté d'adaptation/
/n'est-ce pas (rire) Non, non c'est vrai mais bon euh/ Donc voilà, je pense que globalement ça va.
Bon, ben je te remercie.
Fin de l'entretien

2-1.3 Grégoire

Bonjour Grégoire
Bonjour (rire)
1ère question que je voulais te poser, c'est euh : est-ce que/ quelle représentation tu avais du DEFA, avant de/ d'y rentrer ?
Euh, représentation, pour moi c'était quelque chose qui ne m'était pas accessible
Ouais
Euh, même si, enfin je, enfin je, je travaillais déjà dans le milieu de l'animation
Ouais
Mais euh, pour moi par rapport aux différents papiers que j'avais pu lire sur le DEFA, parce que je m'étais déjà renseigné, mais euh il y a, il y a bien 3 ans déjà/
Hem/
/ quand j'ai commencé à travailler dans, dans le milieu de l'animation et par rapport à ce qui était noté, je dirais que ça m'effrayait par rapport au contenu en fait de la formation et de ce qu'on attendait.
D'accord
Donc j'ai mis euh, j'ai mis vachement de temps en fait à, à dire que ça pouvait être une formation qui/qui m'était accessible en fait.
Donc tu en avais une idée de, de quelque chose/
Ouais, qui était, euh enfin où ça demandait beaucoup de travail, beaucoup de réflexion euh. Enfin je trouvais que les termes pour expliquer le DEFA, étaient euh, alors je ne sais pas si on peut dire pompeux, ou en tous les cas euh, demandait un niveau euh, assez élevé quoi.
D'accord. Et qu'est-ce qui/ du coup tu estimais que tu n'avais pas le niveau, c'est ça ?
Ouais, ouais voilà oui. Ouais, moi je me disais euh, oh la non euh. Il y avait, pour c'était la dimension culturelle qui m'effrayait le plus en fait. C'était ce coté là euh
Tu pensais qu'il fallait avoir déjà une connaissance ?
Voilà ouais. Qu'il y avait, ouais, une connaissance du milieu culturel euh, euh, qui m'intéresse mais qui n'est pas non plus euh, euh, mon truc de tous les jours quoi, on va dire.
Hem
Ben après, culture c'est pareil. Ce qu'on y met, ce qu'on y met pas euh, une grande question aussi quoi. Mais par rapport à ce que j'avais pu lire, heu, j'trouvais que, qu'il y avait/ que c'était vachement appuyé là-dessus et que p't'être qu'on nous attendait, enfin qu'on, qu'on que les personnes un, un bon niveau par rapport à ça quoi.
D'accord. Et est-ce que tu avais, est-ce que tu avais déjà une idée du, du professionnel, du métier que tu voulais exercer ? Dans quel/
Ben, vu que j'avais, enfin euh, lorsque je travaillais en Savoie/
/ouais/
J'avais euh, alors y avait, y avait pas la dimension, enfin, il y avait la dimension sociale, mais peut-être pas la dimension socioculturelle. En tous les cas j'avais un poste en tous les cas, qui, plus proposait un DEFA en fait. Donc euh, donc j'avais déjà ne idée de ce que ça pouvait être. Moi ce qui me manquait c'était le coté, plus dans les villes, maisons de quartier euh, centre social, euh donc c'était plus ce créneau là, moi qui me manquait en fait. J'avais, j'avais l'idée moi, de ce que je faisais/
/ouais/
/je savais qui, qu'il y avait des postes DEFA qui s'offraient dans ce domaine là, mais euh, mais le coté euh, ouais, enfin le coté maison de quartier, centre social, centre socioculturel c'est quelque chose que, que je ne connaissais pas quoi.
Et est-ce que tu avais déjà une idée de toi, ce que tu voulais faire ?
Euh oui, enfin le poste que j'occupais oui, c'était déjà quelque chose qui me plaisait mais je sais qu'il me manquait des billes. Il me manquait des moyens euh, moyens intellectuels, des, des outils pour euh, pour mieux réussir quoi.
Hem, hem, hem
Pour moi, pour moins galérer, pour euh/
/ouais/
/moins stresser, avoir moins de pression sur les épaules quoi. Et euh, et puis pour euh, aussi être plus crédible quoi. Euh, donc euh du coup euh, euh, du coup c'était ouais, c'est des postes vers lesquels, je pense je retournerai dans le coté euh, euh loisirs. Moins tourisme, mais plutôt coté loisirs, offre de loisirs euh, euh, proposition d'activités euh/
Loisir adapté ?
Loisir adapté ouais.
Tu veux y rester toujours ou tu as évolué par rapport à ça ?
Enfin, là, j'ai un peu, j'ai un peu évolué quoi quand même. Enfin euh, j'pense. Je souhaiterai en tous les cas, essayer d'autres domaines quoi. Qui sont peut-être pas du tout en rapport euh/

343/*Tu es près aujourd'hui à te dire tiens euh, s'il y a un poste qui se présente là/*
344/voilà/
345*/j'ai jamais fait/*
346/voilà j'serai plus, là j'me sens ouais plus, plus près quoi. Enfin, euh, et puis la formation ça m'a rassuré sur euh,
347sur ce que je savais faire déjà et sur euh, ben sur tout ce que j'ai appris pendant la formation quoi.
348*Et du coup cette euh, justement cette représentation que tu avais du DEFA comme quelque chose de très difficile,*
349*de, c'est pas très difficile d'ailleurs que tu as dit, quelque chose qui était/*
350/enfin pour moi c'était pas, enfin ce n'était pas accessible quoi.
351*Voilà. Est-ce que ça, ça a évolué aujourd'hui aussi ?*
352Là oui. Ouais, enfin on, enfin ça demande du travail. C'est pas une formation qu'on, qu'on a comme ça/
353*/ouais/*
354/en claquant des doigts quoi. Euh, enfin en plus je ne l'ai pas terminé donc (rire) j'peux pas dire ça, mais euh, euh
355j'dirai que je la conseillerai euh plus facilement à des gens maintenant quoi.
356*Ouais*
357C'est-à-dire que quelqu'un qui a un petit peu d'expérience, je considérais que par rapport à mon age, j'avais
358quand même une expérience de terrain qui était assez importante euh, et donc j'hésitais à/ Maintenant, je la
359conseillerais à des gens qui auraient peut-être moins d'expérience que moi, au même moment quoi.
360*Toi du coup aujourd'hui, tu, tu, tu sens que finalement c'est totalement accessible ?*
361Voilà. Ah oui, oui, oui, ouais, ouais/
362*Même si on en est qu'à un petit bout.*
363Voilà, ouais, même si j'en suis même pas à la moitié, en tous les cas ouais, je me dis que c'est, enfin, je me dis
364pas, enfin je vais galérer, ça va peut-être être difficile, mais en tous les cas, je m'en fais comme un objectif euh,
365euh ben pour, pour l'avoir quoi, vraiment.
366*Hem, donc/*
367/maintenant quoi
368*/ça t'a permis aussi de peut-être euh, euh comment, percevoir quelles étaient aussi tes compétences, tes capacités*
369*plus objectivement ?*
370Ouais, ouais, ouais, peut-être ouais. Ca a, ça a un coté rassurant/
371*Ouais/*
372/et puis ça, ben ça a un coté preuve aussi, de, de dire ben voilà tu es quand même capable de faire ça, ben t'as,
373t'as ce niveau là, t'as, voilà. Ca permet de poser les choses quoi. Enfin moi, ça m'a permis en tous les cas de voir
374euh, de voir ça quoi. Parce que c'est vrai qu'au début, enfin euh, moi les premières fois où je me suis renseigné
375euh fuiiit ! Je me suis dit non, c'est pas la/ on va attendre encore un peu quoi.
376*Hem/*
377/bon et puis il y a aussi le coté faire un choix aussi dans une formation, où c'est pas évident quoi parce qu'on s'y
378engage pour 3 ans, donc c'est pas rien non plus quoi. On a pas envie de se tromper.
379*Ouais*
380Donc euh, donc c'est peut-être aussi pour ça que j'ai mis le temps, mais enfin c'est vrai que sur le papier ouais
381euh, je me disais ben, ben ça doit être chaud quoi comme truc (sourire) Et on ben ouais, maintenant c'est vrai que
382je ne regrette pas du tout et oui ça a un coté et moi (inaudible) c'est vrai que la formation elle euh, elle me forme
383vraiment bien quoi. Il y a/ même si j'avais p't'être des bases au début, enfin/
384*Oui/*
385*/*une expérience de terrain, c'est vrai que tout l'apport théorique que j'ai eu, ben ça m'a/ ça renforce quoi tout ça.
386*Est-ce que sinon tu peux me dire un mot de ce que, de ce que ça t'a apporté l'expérience qu'on a faite sur la*
387*remémoration justement des expériences d'apprentissage ?*
388Euh, par rapport à ce que j'ai/enfin dans mes recherches de souvenirs ou autres euh, ben au début c'était pas euh,
389c'était pas enfin évident quoi. J'avais du mal à trouver euh, ce qui avait pu me former
390*Ouais*
391/et puis euh, bon en cherchant bien euh, et puis ben sans se cach/sans se cacher les, les choses aussi, de se dire
392ben voilà, il y a eu tels et tels événements qui t'ont conduit a, à faire telle et telle chose quoi. Et t'orienter vers tel
393et tel travail et c'est vrai que bon, moi en cherchant dans ce que j'avais pu vivre, euh, c'est vrai que euh
394**(changement de cassette)** certains événements qui font que on va plus s'orienter vers telle ou telle voie quoi.
395*Toi, tu as senti ça ?*
396Ouais. Enfin moi je sais qu'il y a des gens euh, bon des gens que j'ai pas vu depuis longtemps, enfin qui sont
397amis avec mes parents, quand ils leurs disaient ce que je faisais, il y a des gens qui n'étaient pas surpris quoi.
398*D'accord/*
399/et c'est des gens qui m'ont connu euh, euh tout jeune quoi. C'est-à-dire quand j'étais au primaire quoi par
400exemple.
401*Oui surtout, moi enfin si je me remémore ton récit là/*
402/hem, hem/

403*/euh, moi ce qui m'a frappé c'est quand tu disais que tu avais envie d'aller voir ce que c'était que de/d'aller en*
404*crèche, enfin de/*
405/ouais, ouais, ouais quand, quand j'ai voulu commencer les, les premiers stages enfin/
406*et donc là tu avais euh/ je ne sais pas quel âge ?*
407/là j'avais 13 ans j'crois.
408*Ouais. C'est un petit peu/*
40912/13 ans j'crois. 13 ans puisque je devais être en 5ème.
410*Pour moi, je trouve que ce n'est pas courant/*
411/ben ouais/
412*dans les gens/*
413/hem, hem/
414*Tu vois ?*
415Ouais. Ben j'étais le seul du collège de toute façon à l'avoir fait.
416*Ouais et c'est ça que tu dis peut-être les hasards de la vie ou/*
417/enfin y a, y a, ce que j'ai connu plus petit, certaines difficultés/
418*/hem/*
419/qui font aussi que peut-être après tu t'ouvres aussi plus facilement aux autres et puis euh, enfin après il y a ouais,
420la question de caractère aussi ou euh, euh. Enfin, une fois que j'ai une idée aussi, j'aime bien peut-être aller au
421bout et tester et voir si j'en suis capable ou quoi. Il y avait le coté chalenge aussi/
422*/ouais, ça tu en avais parlé ouais/*
423/moi qui me plaisait euh, même si ça me met en danger comme ça, enfin ça peut des fois/
424*hem/*
425/enfin avoir cette impression là, de se mettre en difficulté et finalement de pouvoir y arriver et puis ben ça
426renforce aussi quoi. Y a, y a ce coté là aussi euh/
427*/c'est ce que tu avais déjà fait pour ton BTS non ?*
428Euh, non, non pour euh/
429*Ton Bac, ta seconde ?*
430Pour euh ouais, de la première en terminale ouais. C'est ça aussi.
431*Ouais là aussi euh/*
432/personne voulait machin euh/
433*/quelque part/*
434Personne voulait que je passe en terminale et finalement je suis passé en terminale, j'ai eu mon BAC et /
435*/et je veux prouver que/*
436Voilà, ouais.
437*/et en fait tu te prouves à toi ?*
438Ouais, ouais, ouais.
439*Par contre tout à l'heure tu disais euh, tu as parlé de cacher en fait, j'ai pas trop compris euh /*
440/ben sur le, quand on demande à chercher dans tes souvenirs là comme ça. Au niveau de la démarche, c'est pas,
441c'est pas euh, évident de se dévoiler et donc de/
442*Dévoiler à soi-même ?*
443Ouais. Non, non ! Se dévoiler aux autres. Parce que bon, nous on se connaît euh, on sait comment on est et donc
444c'était plus par rapport aux autres.
445*Parce qu'en même temps la démarche était aussi de faire le travail pour vous*
446*/*hem/
447*et de dire ce que vous vouliez en dire/*
448/oui, oui, voilà c'était ça.
449*Donc j'ai cru comprendre que c'était aussi, quand tu disais ben : faut pas te cacher certaines choses, que c'était*
450*aussi par rapport à/*
451/à soi/
452*à soi quoi. C'est-à-dire est-ce que j'arrive à, à admettre ça ?*
453oui, oui.
454*Je croyais que c'était dans ce sens là.*
455Non, non, non. Non c'est/ c'est vraiment/plutôt par rapport aux autres quoi, euh le fait d'en parler quoi (voix +
456basse)
457*Est-ce que ça t'a/est-ce que tu pense que pour la formation/*
458Hem/
459/DEFA, euh c'est euh, ça peut être un appui, ou pas ce, ce type de travail en fait/
460*/oui/*
461*D'exercice ?*
462Ben euh, quand on nous l'annonce c'est pas euh, c'est pas évident et quand on le fait c'est pas évident,
463*Oui/*

/mais je dirais que ça nous a permis euh, euh, enfin au niveau du groupe en tous les cas,
hem,
euh, de, de mieux se connaître et de percevoir les gens différemment.
Oui.
Et euh, bon p't'être même si là, la rentrée elle est peut-être un peu compliquée à l'heure actuelle, ben euh où l'ambiance est moins euh, moins bonne que, que en mai ou en juin/
/hem hem
euh, je dirais que une fois qu'on l'avait fait, j'trouvais qu'on regardait les gens différemment et ça, ça soude le, ça soude le groupe quoi.
C'est l'aspect plus collectif quoi ?
L'aspect plus collectif. Après, au niveau individuel, euh j'sais pas trop est-ce que ça m'a euh, c'que ça m'a apporté en plus euh, le fait de le dire aux autres euh, j'sais pas ouais. Enfin il y avait le, vu que c'était/ o fait aussi au niveau du, au niveau du théâtre avec euh, avec Mouche, p'têtre que, enfin les 2 mis ensemble du coup, on se sent aussi plus à l'aise dans le groupe.
Ouais,ouais
Y avait euh, alors est-ce que c'est plus l'effet, l'effet improvisation ou l'effet expérience de vie, euh ça j'saurai/ enfin, j'saurai pas l'évaluer/
Oui, oui c'est pas facile.
Mais en tous les cas ouais, c'est sûr que par rapport au groupe, derrière nous on se sent aussi plus à l'aise quoi. Parce qu'on connaît les autres, parce que les gens avent comment on en est arrivé jusque là et que, donc euh/
Oui/
C'est vrai que vraiment le regard sur, enfin le regard des autres sur nous et nous par rapport aux autres avait changé.
Avait changé ouais.
Hem
Par contre, toi tu es peut-être aussi quelqu'un qui avait déjà euh, fait peut-être un travail de réflexion par rapport à ton parcours ou à tes/
/ouais/
ou à tes expériences et du coup, ça t'a pas forcément, toi, d'un niveau personnel appris plus de choses quoi ?
Non j'pense/euh ouais, non j'pense pas euh, enfin moi j'ai eu déjà pas mal de temps de réfléchir (sourire) euh lorsque j'habitais en montagne donc euh, y a p't'être aussi ça quoi. Le fait d'avoir euh, j'ai vécu des périodes euh, ben euh, des fois assez souvent euh seul/
Ouais/
Donc euh, au niveau cogitation euh (sourire) c'est bon quoi. J'en avais déjà fait un bon chemin quoi.
Combien d'hivers tu as passé tout seul dans la neige ?(rire)
Ben j'ai fait 3, ouais, j'ai vécu 3ans ½ là bas donc j'ai fait 3, 4 hivers. 4, enfin 4 automnes quoi.
Devant ton feu de cheminée ?
Voilà ouais (rire) c'était ça.
Et de la raclette ?
(rire) Ah oui, quand même. Mais c'est vrai que c'était l'automne le plus difficile ouais. Mais c'est vrai que c'est des périodes où on cogite aussi pas mal quoi.
Ouais.
Mais bon ça amène après, peut-être à faire les meilleurs choix, je ne sais pas ?
Disons que tu as eu le temps/
J'ai eu le temps en tous les cas, de poser les choses quoi, voilà.
Bon, ben je te remercie. Est-ce que tu veux ajouter autre chose ?
Non, je ne pense pas.
Fin de l'entretien

2-1.4 Hélène

Bonjour Hélène

Bonjour Cécile.
Alors euh, 1ère question que je voulais te poser c'est euh : est-ce que tu avais une représentation du DEFA, avant de rentrer en formation ?
Pas du tout.

Pas du tout ?

Pas du tout.

Tu n'avais pas d'idée euh/

/euh, j'crois que, non, non, non pas d'idée. Pas d'idée sur le cont/ pas assez d'idée sur le contenu.

Oui

Pas assez de (tout bas) comment dire, pas assez d'informations sur le contenu. Quelques informations, mais pas toutes.

Donc tu, tu es allée là un peu euh/

Euh, je suis allée là parce qu'il y avait un secteur euh social euh, et culturel qui m'intéressait.

Oui

Parce que ça représente, enfin ça, ça faisait, ça me faisait revenir à mes premières euh, formations. Ma première formation BTS ESF/

/*hem/*
Et puis que, pour m/ enfin pour moi c'était une façon de repartir euh dans, dans un secteur qui me plaisait.

Hem

Et de l'élargir.

D'accord, tu avais quand même une/

J'avais une idée globale, mais j'avais pas, c'était pas défini et j'l'avais porté très haut au départ et ça, ça m'a un petit peu perturbé et/

/*ton idée tu veux dire ?*
ouais. Euh, je, je comment dire, je voyais, enfin, pour moi j'avais encore vu, encore plus compliqué. Les implications étaient plus compliquées. Et en étant, le stage m'a permis de, de remettre les choses à leur place.

D'accord/

/c'est le stage qui m'a fait per/qui m'a permis de comprendre la formation.

D'accord/

Et, et du coup, de, d'évoluer (inaudible)

L'idée autre que tu t'en faisais ?

Voilà, et puis de, de, de me voir plus à ma place dans ce contexte là. Dans le contexte professionnel.

Et comment tu te vois justement ? A quelle place tu te vois aujourd'hui, si tu te projettes par exemple. Dans ton futur métier, tu te vois où ?

…euh…euh…comment dire…plus dans la…dans la valorisation des, des……. (tout bas) j'ai un trou, comment dire ?……valoriser les demandes des gens, enfin comment dire ? des citoyens et, et….et, essayer de, de faire que les demandes de ces citoyens soient prises en compte euh, pour euh, pour l'élaboration de projet dans des, dans des communes, dans des petites communes, au niveau intercommunal pour qu'il y est une euh, un partenariat plus important entre/ et une prise en considération de/

Un peu un relais alors ?

Oui.

Ou un porte parole, enfin/

Un relais, plus un relais. Plus un relais, parce que souvent, il y a déjà des choses de faites, mais il y a toujours, il y a toujours des améliorations a apporter.

Donc euh, euh quel professionnel peut faire ça selon toi ?

C'est plutôt des chargés de mission au niveau euh…mairie, au niveau des services euh, au niveau des services jeunesse, ou euh, développement local, ou développement culturel, ou développement social.

Donc toi, tu te verrais plus dans un, un métier, enfin un poste de ce type quoi ?

Oui, ou il y a de la rencontre avec les gens.

Ouais, mais il y en a aussi par exemple en maison de quartier.

Mais j'connais pas la maison de quartier, c'est ça le problème.

D'accord

Je, je, j'ai jamais côtoyé une maison de quartier.

Ouais

Etant issue d'un, d'un, d'un, d'une petite ville où il y avait rien. Juste un centre social euh, dans lequel on allait pas, alors euh, comme ça. J'ai pas du tout d'id/ enfin je sais ce qui se fait dans les maisons de quartier, mais j'en ai pas le…..J'en ai pas vraiment la vision réelle quoi euh. Je…c'est un lieu de rencontre, c'est un lieu d'échange, mais euh…pour moi euh, il faudrait avoir une expérience professionnelle, voire un stage dans, dans, une maison de quartier pour avoir une idée.

Et, est-ce que ton projet, justement, est-ce que, puisque tu disais le stage m'a fait comprendre ce que c'était la formation, est-ce que ton projet a évolué aussi ? ton projet professionnel quoi. Ou est-ce que tu n'avais pas du tout de projet, avant d'entrer, disant ben tiens je vais faire ça et puis on verra bien, ou est-ce que tu avais déjà une idée quand même de/

Ben moi ce que/

/pourquoi tu faisais cette formation ?

Ben moi ce que j'aime dans le travail, c'est devoir euh, avoir affaire à différents niveaux de personnes…et pouvoir faire, passer le relais entre ces personnes. Servir de…servir de relais aussi euh, euh, et au cours de la formation, j'ai trouvé qu'on avait un rôle euh, de…comment dire, de, de pour passer de l'info, pour euh/

Oui/

De, de, on est, enfin comme un communicateur/

/oui/

/d'informations, de, de culturelles, sociales, éducatives aussi/

hem/

et moi c'est ça ce qui me plait le plus.
D'accord.
Pas garder pour soi seul, et c'est essayer/
D'apporter, de donner, d'échanger/
/Echanger voilà/
partager avec d'autres des choses ?
Moi c'est le sens du partage que j'aime dans euh, dans le secteur de l'animation euh/
Hem, ça tu l'avais déjà avant d'entrer, ou est-ce que ça/
Ah moi, ah moi c'est quelque chose que j'ai dans moi.
D'accord.
Et que je vois que je, que je peux y faire appel avec la formation.
D'accord.
Avec ce que j'aurais acquis pendant la formation.
Si toi tu devais retenir une seule chose de cette formation, ça serait quoi ?
……..Ben un apport de connaissances important. Euh, une seule chose : des rencontres intéressantes.
Un apport de connaissances important/
Et, des connaissances et des rencontres.
D'accord, donc deux choses hein ?
Oui
Des connaissances importantes et des rencontres, ça, ça a été vraiment, si tu avais quelque chose à retenir/
Oui/
/*des cette formation ce serait ça ?*
oui
Des rencontres euh/
Diverses et, de, de qui n'étaient pas de mon univers avant familier quoi.
Du coup c'est peut-être en stage/
Oui en stage, et puis même euh, au cours des rencontres avec les autres stagiaires.
Ca représente un peu une ouverture/
Voilà/
/*ou c'est un peu euh/*
/non c'est une ouverture et puis ça, ça permet de se situer.
C'est à dire toi, par rapport aux autres ?
Voilà. Par rapport aux autres, par rapport euh…oui par euh, de se resituer. De se réapprendre, comment dire euh, …
C'est la confrontation avec les autres/
/oui/
qui fait que on se réapprend ?
/oui, oui de, d'avoir un autre regard sur soi. Euh, d'apprendre et de rencontrer, ça fait changer euh…ça fait changer son propre regard, enfin sur soi, puisqu'on apprend d'autre chose et on apprend à penser

avec d'autres choses. Alors euh, on évolue et on se rencontre qu'on est capable de penser différemment, on est capable d'évoluer, on est capable de juger, on/

hem/

enfin, c'est un, c'est un enrichissement.

D'accord/

Ca serait plutôt ça. C'est un enrichissement.

…*qu'est-ce qui serait plutôt ça ?*

La chose principale, c'est l'enrichissement que, global.

D'accord, autant au niveau théorique/

*/*oui/

/*que pratique*/

/oui/

/que euh, contacts humains, c'est ça ?

voilà, c'est ça. C'est un ensemble quoi.

D'accord. Et euh, est-ce que tu peux me dire ce que ça t'a apporté le travail qu'on a fait ensemble sur la remémoration de tes expériences d'apprentissage ?

……Ca, ça fait remonter des choses. Ca fait affirmer des choses que je pensais déjà/

oui/

/et…comment dire ça ? ……Ca fait, moi ça m'a montré en fin de compte, que j'avais évolué malgré tout.

Malgré tout ?

Enfin, malgré ce que je pensais moi.

D'accord.

Parce que en fin de compte, on vit en (**changement de cassette)** oui, parce qu'on, les années filent et on, des fois on, on…on s'retrourne pas vers le passé en, toujours en positif. On est toujours, on est plutôt euh, enfin moi, je suis plutôt, enfin j'étais plutôt en négatif. Et de retourner en arrière ça m'a permis de voir qu'en fin de compte je m'étais construit et que quand on se construit c'est positif.

D'accord, oui. Même avec des choses négatives ?

Voilà, oui il y a une évolution et que cette évolution,elle est toujours positive, et puis ça fait toujours avancer et, et que y a pas que, euh, enfin pour moi euh, euh, enfin l'image que des fois me renvoient les gens c'est que l'évolution, c'est plus une évolution professionnelle et de gagner sa vie et tout ça, et qu'en fin de compte, j'me suis rendue, j'ai, j'ai, j'ai compris que il n'y avait pas que ça euh, qui était le but final d'une vie. C'était aussi euh, il y avait autre chose. Il y a pas que le professionnel.

Hem/

*/*C'est pas parce que on travaille pas. C'est pas parce que, qu'on s'cherche qu'on est pas/ qu'on fait pas quelque chose/

/oui/

*/*qu'on pense/ qu'on est pas quelqu'un !

Et ça en fait, quand tu as repris euh, ces expériences là, euh, tu avais, tu disais : ça m'a permis de, de voir les choses que j'avais pré senties quoi finalement ?

Oui, parce que en fin de compte, quand je les vivais, je trouvais que c'était bien, mais une fois que c'était passé, c'était passé. Ca rentrait dans la boite, dans la boite au passé et puis euh, ça, c'était une chose/il y a des choses, c'est des choses qui s'accumulaient, qui s'additionnaient mais q/et j'en faisait pas un/Comme je suis pas quelqu'un qui raconte et qui, qui re délaye et qui/

/hem, hem/

Je revenais pas dessus.

D'accord /

Et commeeuh, il y a eu des périodes où… où j'ai pas travaillé et que, en je, il y a toujours des petits mots assassins qui font croire qu'on est rien si on travaille pas/

/hem,hem/

Euh, en fin de compte, je pensais plus aux périodes qui, qui m'avaient construit euh, et qui étaient aussi positive que d'avoir un travail et voilà, c'est tout.

En fait tu ne retenais que les périodes de travail, ou des périodes de non travail/

/voilà/

/et, et/

/parce que je, parce que trop regarder les autres comment ils vivent.

Oui

Et euh, à trop regarder les autres, maintenant à trop regarder les autres, à regarder les autres comment ils vivent, j'me dis qu'il y a plein de choses dont on peut se passer/

/ouais/

et qu'il y a des priorités autres que, qu'un statut social, qu'un compte en banque garni et euh qu'un, que toujours bon, c'est bien hein, c'est sur que c'est bien aussi un compte en banque garni et des projets pour demain, ou de dire je vais pouvoir aller faire du shopping et tout ça. Mais en fin de compte, je me dis il n'y a pas que ça.

Hem. Et ça, par rapport à ta formation de, de, de revenir un peu sur ces expériences là, et de regarder toutes les expériences, pas uniquement que le travail, est-ce que ça t'a apporté quelque chose pour ta formation DEFA ?

Pour ma formation ? Ben ça m'a permis de me rendre compte que je valais quelque chose.

D'accord et que tu avais ta place ici ?

Voilà et puis qu'euh, euh ma place ici en formation, ma place en stage parce que j'y suis valorisée et puis qu'euh, voilà. Et puis qu'euh des re/enfin, moi, des images que j'avais de certains au départ où je/ je me disais oh ben oui, mais eux ils ont vu tout ça, tout ça. Et puis en fin de compte, quand on vit au fur et à mesure avec les gens, on se dit, ils ne sont pas plus/ Quand on arrive au but ultime qui est euh, à/

Quelque chose/

/oui, et ben pfffff, on est tous au même niveau quoi.

Hem, hem

C'est tout (tout bas)

D'accord. Euh, par rapport à ton récit d'expériences là, moi j'avais noté. Si tu veux je peux t'en faire une photocopie si ça te dis ? J'ai juste repris, j'ai repris par les actants, alors euh, ce sont les gens qui apparaissent – les lieux – les activités – l'école/formation et l'emploi.

Hem, hem

Et euh, j'ai retenu euh, j'ai retenu quelque chose qui m'a quand même semblé assez important dans ta vie, c'est, c'est l'espèce de/tu dis/ « j'ai du m'adapter à, aux différents modes de vie des 2 grands-mères des deux familles.

Hem

J'ai l'impression que il y avait toujours cet espèce de/

/un moment, je m'adapte tout de temps hein.

/*de, de comment, de vie entre deux choses.*

Hem

Entre deux, tu vois/

Et entre deux désirs aussi.

Peut-être oui/

/tout le temps. Moi j'suis entre deux désirs : entre le désir du travail et entre le désir à la maison, de me dire je reste chez moi, m'occuper de mes enfants. M'occuper de ce que je peux faire autour euh, de me satisfaire moi-même, mais je suis rattrapée pas la vie économique. Alors euh (sourire)/

/*Est-ce que tu te satisferais toi-même aussi peut-être euh/*

tout le temps à la maison ?

voilà/

/non. Pas tout non.

Parce que là aussi je veux dire, tu, tu te dis aussi voilà, enfin dans ce que tu dis : pourquoi tu fais le DEFA, vers quoi tu te vois, le partage/

/mais j'ai besoin d'une vie sociale alors/

/voilà/

Alors si j'ai pas la vie sociale euh, j'ai vécu enfin, j'ai eu 3 ans de congé parental où j'ai vécu 18 mois avec une vie sociale parce qu'on était des amis qui se rencontraient souvent,

Hem

Et les dix, dix, 18 derniers mois ça a été l'horreur parce qu'il y a eu des déménagements, des reprises de travail et là non. Ca ne me convient pas du tout/

Hem/

/et ça a été la descente euh, catastrophe euh….Non il y a/moi j'ai un besoin des deux.

Hem

Et je, et je peux pas être tout le temps chez moi, mais je ne peux pas être tout le temps au travail. J'ai besoin des 2. J'suis…

Il faut que tu trouves un équilibre ?

Ouais, ouais et moi je s/enfin pour <u>moi</u> après ce travail là euh, je veux qu'il m'amène à un travail à mi-temps/

/d'accord/

/pour pouvoir m'équilibrer euh, sur les deux plans pour pas avoir à m/à regretter euh ma vie familiale/enfin des, des moments où j'ai/ que je peux passer euh, à/avec les enfants et pas non plus regretter une vie professionnelle euh, euh où j'srais complètement larguée au niveau/enfin au niveau social euh/

hem

puis avoir aussi un apport économique.

Oui, c'est pas négligeable hein ?

Ben non. On fait pas sans ça.

Donc moi j'avais retenu ça. J'avais retenu/

/j'avais une mémé qui travaillait, une mémé qui travaillait pas.

Ouais, ben tu vois effectivement. Et puis il y en avait une qui était rigolote, enfin qui/

/Ben qui prenait plus le temps de vivre/

/voilà/et puis l'autre qui était/

/Et puis l'autre qui a travaillé.

Voilà. Et donc effectivement voilà/

/et moi j'me suis construit toujours/

toujours sur ces deux euh/

ah ouais, ouais/

Il y a eu ça, il y a eu aussi, moi j'ai retenu des choses qui étaient euh : « il fallait pas dépareiller et c'était marche ou crève, donc l'adaptation/

/ah mais j'ai toujours ces mots là euh, j'suis (sourire) c'est, c'est marrant parce que ma grand-mère faisait ça. J'ai une de mes tantes qui faisait ça, mais cette tante là je l'ai rayée de ma, de ma vie de famille et j'ai ma sœur des fois qui a des <u>phrases,</u> mais je me dis c'est pas <u>possible</u> ennh. C'est la 3ème génération c'est/

des phrases/

*/*qui donnait, qui lançait des phrases euh peau de vache quoi. C'était du marche ou crève.

Ouais, ouais

Et, et toujours se permettre de juger, mais méchamment

Hem, hem

/d'avoir le truc qui enfonce le couteau euh, bien profond là.

Et donc il y avait ça, donc ça que j'ai noté et qui rejoint un peu aussi ce, cet, cet équilibre à trouver hein, entre ben les deux quoi : marche ou crève. En même temps tu ne peux pas faire que marcher ou que crever ?Là encore on est sur l'équilibre. On set sur la dualité encore/

/toujours

Euh, une autre phrase aussi qui me semble, enfin euh qui a été importante aussi c'est euh : « on a du être grand très tôt »

Hem

Donc avec euh quelque chose qui a sûrement marqué aussi ton enfance. C'est-à-dire euh, une certaine responsabilisation, enfin quelque chose, on/ j'ai l'impression que voilà/

/ben il y a eu des cassures professionnelles dans la famille qui ont fait que ça…ça a fait comprendre très tôt le/ la vie économique quoi.

Voilà. Et en même temps là encore aujourd'hui finalement on/

/se le prenant de pleine face. Et en ce moment je suis <u>toujours dedans</u> et je me dis : est-ce que je vais en sortir ?

Ouais, ouais. C'est marrant parce que c'est, c'est, dans ces moments là, c'est ces phrases là qui reviennent quoi, tu vois/

/ah ben parce que c'est, c'est/ moi j'ai toujours l'impression qu'on revit ce qu'on a vécu, ou euh, qu'on reconstruit, enfin/mais, mais moi, en restant positive. En me disant euh, ça va pas durer quoi.

Oui, en même temps tu peux t'appuyer dessus pour le dépasser/

*/*oui et moi je veux pas rester sur ce plan là. Je veux pas me dire euh, mi euh, enfin euh comment dire…c'est toujours recommencer autre chose quoi. Pas rester sur euh, sur une défaite quoi. Ah non, non, non !

rebondir ?

Tout le temps.

Il y avait ça et puis du coup qui est lié avec cette phrase là je pense hein c'est : je faisais tout, pour bien faire, je faisais tout ».

Oui pour/pour bien faire, pour/pour avoir la paix.

Et ça, ça c'est vrai que, moi j'ai l'impression que tout ça, tu vois j'ai relevé ça comme des choses, qui à mon avis ont été un peu pivot quoi. Tu vois ? Dans, dans/

/Mais ça reste toujours hein/

/dans ton parcours quoi hein. C'est à dire euh, peut-être qu'il n'y aurait pas eu ces 2 grands-mères euh, chez qui il a fallu s'adapter et puis une certaine dureté quand même hein, peut-être voilà, ça n'aurait pas été ça ? Enfin tu vois, j'ai l'impression/

/oh ben oui/

/*à il y a quelque chose/*

*/*oui de toute manière on est deux sœurs. Il y en a une qui n'allait pas chez une grand-mère, elle n'est pas du tout comme moi.

Ah oui, d'accord.

On voit pas les choses pareil. Moi j'appuie pas trop sur ce qui fait…mais bon et elle n'a pas les mêmes priorités.

(Inaudible)

oh non, elle, elle, elle les aimaient pas. Et c'était bien quand elles ont été mortes. Enfin, on est toujours mieux quand on est mort (sourire)…c'est pas gentil ce que je dis mais (inaudible tout bas)

Ben toujours mieux quand on est mort. C'est-à-dire bien, bien dans la tombe ou/

/euh, on a des qualités/

Ah oui !

/qui ressortent !/

/ah ben oui/

*/*on efface les défauts.

Ben oui, puis on est moins, on est moins dangereux, c'est sûr.

(tout bas) on est oui, moins embêtant, c'est sûr.

Bon, ben écoute, je ne sais pas, est-ce que tu as des choses à rajouter ?

Non, je voulais dire un truc là, mais je l'ai avalé…..Non, non, mais là euh, il y a des trucs que j'ai vu et, et c'est marrant d'avoir à y repenser. De se dire mais en fin de compte, il y avait ça, ça, ça, ça. C'est, c'est, en fin de compte, la vie de chacun est un petit roman et qui, il y aurait de quoi en faire euh, des,

des/ La vie en fin de compte est compliquée. La construction d'une vie est compliquée. Et euh, elle est faite de plein de petites choses, et puis, on y repense pas en fin de compte. C'est ça qui fait, moi je trouve que c'est en y repensant qu'on avance et qu'on est plus optimiste.

Hem

Parce que si, on sait pas pourquoi et comment on est fait et avec quoi on a été fait, ben on peut tomber euh…assez bas. Et si, il y a une chose qu'on m'a dit, et j'ai eu une séance de kinésio euh, bien faite, et on m'a dit que j'étais toujours en dualité et que j'étais toujours capable d'adaptation, mais par contre ce qui était, qui était un tord dans moi, c'est que je m'adaptais même aux plus/ aux choses les plus euh tst. J'étais capable de m'adapter au, au, à toujours avoir moins.

Ah oui

…à toujours redescendre. Ca, ça, je m'adapte

oui, oui, ça (inaudible)

Ca c'est plus dangereux. Parce que quand on s'adapte trop à avoir moins, on a plus de désir et … c'est pas toujours sans lever des/ parce que c'est bien d'avoir des besoins et des désirs.

Ben ouais/

*/*parce que à trop s'en enlever ça, enfin euh…enfin c'est pas bien. Enfin là, je me suis rendue compte que là ça fait quelques semaines que je me dis c'est pas bon. Il faut quand même désirer des choses pour pouvoir avancer aussi.

Hem, c'est moteur/

/ouais/

/le désir. C'est l'énergie.

Ouais. Mais bon, là en ce moment c'est parce que j'aurais plus du désir matériel. Parce que je suis en manque de, de euh….c'est au niveau budget quoi c'est ça. ça créé un manque/

Oui, c'est difficile/

/mais on s'<u>adapte</u>, mais faut, faut des fois arrêter de vouloir s'adapter quoi.

Oui. Des fois il faut se dire, bon aller tant pis, j'ai envie de ça, on s'le paie et puis/

/oui, non. Non, non à non parce que là on le paie.

(Inaudible) désir matériel ?/

*/*ah non. Là ça serait, non, ça serait pour moi je, je veux pas aller dans ce sens là mais, c'est me dire que après ça va <u>re</u>prendre parce que euh, quand euh, quand ma situation, quand notre situation financière sera plus élevée. C'est de <u>ré</u>apprendre ce, ce désir et de se faire plaisir.

Hem, hem, d'accord. Ouais, tu as l'impression quand même que là tu es en train de perdre un peu euh/

/ouais. Parce que là ça sature.

…Tu as oublié ce que c'état de désirer des choses ?

Ouais parce/c'est pas oublier ! Mais c'est en…de se dire c'est pas important. C'est pas grave. Toujours ça : c'est pas grave, c'est pas grave, c'est pas grave. Ca renforce, ça pique un peu quoi.

C'est la méthode coué ça ? (sourire)

Ca, ça, c'est embêtant.

Oui

Mais enfin, en même temps je me dis que c'est bien de me dire que c'est embêtant parce que, ça fait pas non plus/ ça peut aigrir aussi.

Oui

…et j'ai pas envie de/moi c'est pas mon tempérament. Je dirais pas à quelqu'un, ah ben oui, mais c'est parce que toi t'as, tu peux que/ Non, non, ça sert à rien. On a que ce qu'on peut avoir et puis bon c'est par période et puis voilà quoi, c'est tout.

Oui, oui, ça c'est sûr. C'est aussi comme ça.

Ouais. C'est comme la vie. C'est, c'est, c'est/

Ca fait partie effectivement, enfin le point sur le désir, je pense que c'est quelque chose qui doit rester quand même assez primordial quoi.

Hem

Parce que mine de rien, plus de désir, est-ce que ce n'est pas un peu la mort ?

Ah ben oui, parce que ça/ mais non, non je……

Et là, tu désire quoi après le DEFA ?

/un travail. (rire) un travail

Donc dans le domaine euh, plutôt développement local ?

Oui, parce que je vois qu'il y a des choses à faire et …

Monter des dossiers, des choses comme ça ?

Oui et puis essayer de rencontrer les gens pour euh, pour, pour dire que c'est pas la…enfin, c'est pas les budgets qui manquent en fin de compte, c'est plutôt les volontés. Si on s'y/enfin il y a toujours moyen de/parce que je trouve que des fois il y a des budgets un peu trop excessifs pour certaines choses, ou euh on, on sait pas calcu/enfin…En ayant appris à me restreindre, je sais qu'il y a des choses qui sont prioritaires et qu'on peut arriver à faire certains, enfin certaines choses en étant pas/ en ayant pas non plus la folie des grandeurs.

Hem

…parce que je trouve/je vois que tout ce qui se fait partout ça coûte euh, des millions d'euros, des machins. J'me dis mais y, y font quoi avec ces/c'est pas possible. Ca peut pas avoir ce coût là !

hem

Il y a, il y a de l'abus derrière tout ça.

Ouais, ouais

…il y a de l'abus sur l'image qu'on veut donner. L'important c'est ce qu'il y a à l'intérieur parce que c'est ce qu'il y a à l'intérieur qui fera fonctionner.

Ouais

Et on est dans une société qui a tendance à fonctionner de plus en plus avec la représentation plutôt qu'avec la réalité.

Oui, enfin bon, c'est pas ça qui fera avancer les choses hein. C'est pas une belle maison, ou un beau bâtiment qui fera rentrer les gens. Si il y a rien à l'intérieur euh, si il n'y a rien à offrir ça sert/

Hem, hem. D'accord.

Je suis peut-être un peu trop idéaliste ?

En tout les cas c'est aussi ce qui fait avancer. Bon et ben écoutes, je te remercie.

Ben de rien.

(**fin de l'entretien)**

(je remets l'enregistrement)

……il y a des choses qui font suivre une ligne.

Ben oui, c'est-à-dire que moi là j'avais un peu axé sur expérience et apprentissage/

/voilà, oui/

/alors c'est vrai que j'avais donné une direction entre guillemets.

Ouais et euh, après, mais bon, c'est des petites choses/enfin des petites. Des choses qui se rajoutent dans la vie mais on sait pas si ça a eu interférence pour telle ou telle chose. Ben moi je sais que l'interférence, ça a été que, de plus vivre trop près de ma famille/

/hem/

/pour être euh, euh comment dire, comment on dit avec le nucléaire… ? Contaminée !

(rire)

Non, non, mais c'est vrai. C'est vrai !

Ouais

/et…parce que je me serais laissée contaminée. Je serais pas où je serais/ ou je suis maintenant.

Et puis tu/

*/*je le sais très bien ! et c'est pour ça que je, euh, j'ai du trouver euh, la personne idéale pour pouvoir euh, partir.

Hem, hem. La personne idéale étant ton compagnon, c'est ça ?

Voilà

C'est vrai qu'on voit bien déjà, quand tu dis des choses là dans les phrases que j'ai reprises là : « marche ou crève euh – être grand très tôt – euh, tout faire parce qu'il fallait bien faire. Enfin on voit déjà que là il y a une tonalité hein dans/

Hem, hem

Et puis à un moment donné tu as du aussi ne plus avoir envie de/

/a ben, et puis plus vouloir vivre que/ et puis pas essayer de prendre, enfin pas prendre modèle. Faire son truc à soi quoi.

Ouais

Et puis, surtout pas faire comme les autres. Et ça dérange beaucoup mais (inaudible)/

Les autres, ta famille quoi ?

La famille, ou même les, les amis parce que samedi soir on s'est réunis et puis, y a Jacques qui avait encore changé de, de, de, de, enfin de/ la dernière fois qu'on s'était vu il y a 6 mois il faisait encore les marchés, là il faisait plus les marchés (inaudibles) « vous arrêtez pas là ! Vous êtes toujours en train de changer ! Oui, mais eux, ça fait 20 ans qu'ils sont dans le même boulot euh, moi j'pourrais pas. Je, je serais morte. Ils s'ennuient, mais ils y sont encore.

Oui, c'est peut-être confortable pour eux ?

Non ! parce qu'ils s'ennuient ! Ils en ont marre mais/

C'est plus dure de changer/

C'est confortable financièrement !

Oui

Mais euh, au niveau moral, moi je sais/ moi mon cerveau il fonc/moi si ça ne/ si ça va pas mon travail je peux plus avancer. Ca, ça me fait arrêter mon corps. Et je m'en suis rendue compte plusieurs fois et c'est même, je sature et c'est même, je n'avance plus.

Donc, tu te mets en maladie et tu arrêtes quoi ?

Ah ouais, ouais. J'peux plus. J'peux plus, j'ai fait le tour euh c'est terminé !

C'est ton corps qui ne marche plus quoi. C'est même pas ta tête, c'est/

A ouais, il n'y a plus rien, à ouais, ouais, non, non, non, ça c'est plus possible. C'est, c'est, c'est dingue, mais c'est peut-être pas avoir envie de faire toute ma vie la même chose avec tous les gens avec qui j'ai vécu, avec qui j'ai été élevée quoi. Refuser !

Oui, ou quelque chose qui te plait, continuer à faire quelque chose/

Arriver à dire que je ne peux plus. Mais mon grand père était comme ça et mon grand père il devait être précurseur en/ parce que comme il est né en 1910. Il a toujours fait plein de boulots. Il s'est stabilisé à, à 50 ans hein.

T'en parles pas beaucoup de ton grand père.

Non/

/t'en parles du tout d'ailleurs/

*/*parce que c'est ma grand-mère qui bouffait tout.

C'est ton grand-père paternel ou maternel ?

Ouais pat, mat, maternel.

Celle qui vivait à la campagne ?

Ouais mais lui, il était issu de la ville. Mais lui c'était un, c'était un…parce que je n'ai appris à connaître vraiment ce qu'il était quand il est mort.

Ah d'accord/

/et sa vie à lui qui/d'en/d'enfant d'immigrés de…de, de, de boulot de merde pour l'époque. Il travaillait en cimenterie, après il est parti sur les routes. Il a quitté sa région, il était de Grenoble et il/

Immigré euh/

/Italien

ah oui

Ces parents étaient immigrés d'Italie, le père et la mère et lui, il est né en France, mais il n'a eu la nationalité Française qu'à 18 ans. Ca je l'ai appris il y a très peu de temps. Et ça m'a fait quelque chose parce que je me suis dit, ça a été/comment il a vécu cette euh/ être en France. J'ai lu des choses sur les ritals et tout ça, comment ils étaient considérés. Je me suis dit, il a du s'en prendre plein la/

C'étaient les maghrébins d'aujourd'hui hein/

Voilà, c'était ça. Cétait ça. Et j'suis fière de lui maintenant d'a/qu'il ai fait tout ce qu'il a fait. Il a fait des trucs, il a été boulanger. Il a travaillé aux nouvelles galeries. Il a fait plein de trucs euh. Bon, il a fini à la campagne mais ils ont créé un truc qui n'existait pas à l'époque, les marchés de, de volaille, de, de choses vivantes. C'est, c'était le précurseur euh

Et toi finalement tu as repris les marchés aussi.

Et ouais, ça doit être dans le sans mais euh. Mais (voix forte) c'est dans le sang Italien parce que en fin de compte, c'est dans le sang de gens qui, qui n'arrivent pas à vivre, enfin, enfin à avoir un travail fixe en fin de compte. Qui changent d'environnement pour pouvoir travailler parce que ça les étouffe/

Hem

*/*parce qu'en fin de compte eux, ces parents eux sont partis parce qu'il y avait la misère en Italie et ils passaient, c'étaient des Piedmontais en Italie et les Piedmontais maintenant je sais qu'ils passaient d'un coté et de l'autre. Ils bossaient et après ils retournais/voir/amener l'argent à la femme….Et, et j'dois, ça dois, ça dois être imprimé euh, dans les gènes. Et j'suis la seule comme ça.

Et quel nom il portait ?

Battû

Battû ?

Battû. B.A.2T U avec un accent. Et je suis allée dans son village. Le village natal de mon arrière grand-père y a/ Léonard était encore/il avait deux ans, il a 5 ans.

(fin de la cassette)

2-1.5 Justine

Bonjour Justine
Bonjour Justine (rire)
Je dis les noms, parce qu'après on ne sait jamais, comme j'enchaîne si tu veux/
/ouais, ouais/
/peut-être que je ne retrouverai plus qui c'est quoi. Votre voix, je la reconnaîtrai, mais euh/
ouais mais euh, si tu mets un quart d'heure à reconnaître la voix, c'est pas terrible (rire)
(rire)Alors, donc euh, première question que je voulais vous poser, enfin te poser, parce que je ne te vouvoie pas encore/
(rire)
/*C'était euh : si tu avais une représentation du DEFA, avant d'entrer en formation ?*
… euh, c'est rigolo parce qu'on en a parlé avec Chantal un peu avant, enfin surtout du métier d'animateur/
/ouais/
pas forcément du DEFA. C'est plutôt le DEFA en tant que formation ou de, du métier qui nous, enfin de la, du métier en fait, de l'aboutissement de cette formation ?
Alors ça, c'est la question suivante/
Ah (rire) je (inaudible) (rire)
(rire) non, non pas du tout, c'est une question que j'ai prévu de poser après mais euh/
/donc par rapport au DEFA en lui-même ?
Ouais, par rapport à la formation effectivement. Avant d'entrer dans cette formation, est-ce que tu, tu avais une idée de, dans quoi tu t'engageais euh ?
Euh, en fait, j'en avais entendu parler euh, lors de mes rendez-vous euh, on va dire mensuels, à la Mission Locale, euh y a euh, peut-être 6 ans de ça/
Ouais
Et j'ai, en fait je disais, mais non, moi je ne veux pas être animatrice euh, ça ne me convient pas du tout euh, parce qu'elle me proposait ça en fait la conseillère. Et moi, j'étais plutôt partie sur euh : j'veux travailler dans le spectacle euh, j'veux vraiment euh bosser dans, avec les artistes et tout, et puis euh, elle me disait mais tu sais, rien, l'un empêche pas l'autre. Tu peux quand même être en formation DEFA et te diriger une, vers des métiers plus liés à, au culturel. Et moi je lui dis, ben non animatrice, ça ne me branche pas du tout, parce que je focalisais sur le A, la dernière lettre qui est le A : Animation. Et je me suis dit, ben non euh, ça ne me branche pas quoi. Et ben, avant de rentrer en formation euh, ici, ben non, j'avais euh, abandonné ces représentations euh. C'était de l'animation euh, de enfin euh, avec les gens, comme quand on fait le BAFA, ou quand on est euh, en situation de BAFA ou en situation de…euh BAFD quoi. Donc euh, déjà je me suis beaucoup plus renseignée sur ce que c'était cette formation/
Ouais/
/et effectivement, j'me voyais beaucoup plus dans, dans cette formation actuellement qu'avant, parce que j'avais aussi fait la démarche de rechercher par moi-même ce/ quel était son contenu, à quoi ça préparait, euh comme métier et euh, et puis euh, et voilà quoi. Donc déjà, rien que le contenu m'a, m'a stimulé, m'a motivé à euh, à répondre à, à la demande quoi.
Et, et c'est quand, quand tu étais à la Mission Locale, il y a quelques années tu dis, non ?
Ouais, il y a 6 ans.
6 ans ? Déjà il y a 6 ans,
Ouais
en fait on t'avais plus ou moins orientée vers le DEFA ?
Ouais.
D'accord.
Ouais j'pense qu', ouais, p't'être pas 6 ans j'abuse là. 4 ans/
T'avais 12 ans ?
Ouais non (rire) Non c'était en CM2 (rire) Non mais 4 ans, il y a 4 ans.
Donc, qu'est-ce qui fait que, en fait, tout d'un coup alors que tu focalisais sur le A du sigle, qu'est-ce qui fait que, il y a un an, par exemple, tu t'es mise à, à regarder cette formation la avec un autre intérêt ?
Euh, ben parce que son contenu effectivement, il enfin, il préparait à être dans des missions d'un animateur que je ne connaissais pas auparavant, euh, c'était toute la préparation euh, avec le public euh, c'était pas faire du macramé toute la journée avec des gens quoi.
Ca c'était la représentation que tu avais à une époque ?
A une époque, qui a évoluée considérablement euh, quand euh, je me suis réorientée aussi dans mon, mon projet professionnel quoi.
Après le BTS ?
Euh non. Après euh avoir été licenciée euh/
D'accord/

/de mon expérience que je souhaitais tant euh, il y a 4 ans/
ah oui, effectivement/
euh, dans le milieu culturel.
Donc là, d'accord, ça t'a amené à te poser d'autres/
/d'autres questions.
D'accord. Donc, en fait, ben du coup, est-ce que tu avais un projet professionnel particulier en entrant dans cette formation ? Ca rejoint la question que tu posais tout à l'heure/
/hem/
/c'est-à-dire, est-ce que c'est le métier
/oui/
/d'animateur/
ouais/
/ ou tu avais déjà une vision un peu, de ce que tu avais envie ?
Ouais, bien sûr parce que en fait euh, quand je me suis dit bon, je vais tenter les concours, je vais tenter d'y rentrer, je me suis dit ben oui mais euh, ça prépare à quels métiers, et est-ce que j'ai vraiment envie de faire ces métiers là ? Est-ce que j'ai, est-ce que c'est, les contenus m'intéressaient mais, est-ce qu'après, les métiers qui en découlent euh, euh me conviennent et euh, me font vibrer quoi. Parce que c'est quand même celui que tu vas faire un bon moment de ta vie quoi. Donc euh, j'me suis dit bon euh, j'vais quand même aller me ren./ là aussi j'ai fait une démarche de recherche euh, de renseignements, m'informer, d'aller peut-être voir euh. J'ai fait des petites enquêtes, à droite, à gauche dans les structures/
Hem/
Et puis euh, je me suis dit euh, que ce métier m'intéressait parce qu'il y avait ce contact avec le public, avec des publics différents et euh, pas forcément euh, ben des public euh pas simples quoi, dans euh, avec des, des vies difficiles, des, des parcours de vie euh, euh lourdes euh. Des parcours de vie lourds, donc euh, moi, j'avais envie de bosser avec ces gens là, euh, peut-être un petit coté, me sentir utile quoi.
Un peu l'aspect social aussi peut-être/
Ouais/
/de la/
voilà/
/du diplôme qui te permets de travailler en tous les cas, dans le champ du social ?
voilà.
Tout en restant quand même, aussi, sur l'aspect socioculturel/
Socioculturel, voilà. Mais en fait, dans cette dimension euh, moi j'ai voulu travailler, donc, auprès euh, dans le secteur culturel artistique, euh, et avec une dimension qui me correspondait ; que je n'avais pas. C'était le socio. Et là je me suis dit, aussi dans quelle formation je vais pouvoir retrouver cette dimension sociale et à la fois aussi, culturelle ? Et je me suis dit : ben effectivement, là euh, là où j'en suis euh actuellement, au niveau d'études où j'en suis, j'peux aussi être acceptée dans ce type de formation. Donc euh, c'était mêler aussi <u>tout ça</u>. Euh, premier critère c'était euh, le métier auquel on est préparé/
/ouais/
/ la dimension sociale, et puis est-ce que techniquement je peux y rentrer : niveau d'études, expérience professionnelle, euh, euh capacité euh intellectuelle et tout ça. Enfin, je me suis posée ces questions là.
Donc c'était un projet quand même, que tu as élaboré quoi ?
Oui
Tu as mis du temps à le construire/
/ouais. On va dire, j'ai mis de avril 2004 à, à cet, d'octobre 2004.
Oui
Ca c'est construit petit à petit euh, et euh, avant d'avoir été licenciée, c'est vrai que je disais souvent, je manque de, enfin je trouvais que le milieu culturel-artistique c'était bien, mais je les trouvais un peu euh. Je les trouvais sympa et puis alors c'était bien cool, cool quoi. C'est un milieu protégé/
/ouais/
/j'trouve.
Protégé dans quel sens ?
Dans le sens ben, on fait notre petite vie <u>d'artiste,</u> musicien, danseur euh qui conçoit, euh, te puis euh, on ne se confronte pas trop à la vie <u>réelle/</u>
/à la réalité/
/et puis on est euh, dans notre petite problématique à <u>nous</u> euh, et euh…
/hors là, effectivement/
/là, ah des bonnes tranches de vie !
Oui, tu es dedans quoi.
Là t'es dedans.

Et, est ce que justement, aujourd'hui ta vision du métier que tu pourrais faire, elle a évoluée ?Est-ce que aujourd'hui, tu vois un peu mieux, précisément ce que tu/ dans quelle structure tu voudrais travailler, quelle professionnelle tu veux être ?

Hem, c'est vrai que, quand je suis arrivé ici, je me suis dit, enfin au DEFA, je me suis dit euh, j'ai pas spécialement envie d'aller vers les maisons de quartier.

Ouais

Donc euh, le parcours stage m'a fait, a fait que j'y suis, et euh, je ne regrette pas du tout parce que euh, ce que j'ai dit à Chantal en bilan de stage, ça m'a ouvert aussi les yeux. Sur euh, quel était, c'était quoi le public dans un quartier et qui, quelles personnes c'étaient euh, comment, pourquoi on les a tous, on a mis les gens tous dans des mêmes immeubles, avec les mêmes euh, les mêmes pièces euh. Empiler les uns aux autres, qu'est ce que ça peut aussi provoquer dans la vie d'un quartier ? Euh, et du coup, ça te, remet aussi à ta place en tant que personne j'trouve euh, de, de bosser avec ce public là. Quand il est là, parce qu'il n'est pas euh, pas souvent là effectivement, actuellement dans la maison de quartier où je suis là, à Avalix, mais euh, quand même, tu vois qu'ils sont dans des problématiques euh…Qu'est-ce que je vais manger demain ? Euh, comment je vais faire pour payer mon loyer ? Euh, où c'est vraiment la réalité de la vie quoi. Les besoins de se loger, de manger.

Oui/

Donc, on est loin du loisir, du culturel euh/

Donc, ce n'est pas l'idée que tu en avais au départ, j'imagine ?

Non, je m'en doutais un peu, mais quelque part, et ben euh, j'avais pas envie d'aller la voir cette réalité là.

Oui, c'est ça, c'est marrant parce que finalement tu es rattrapée à chaque fois. C'est-à-dire que/

/ouais/

/on t'orientait, à la mission locale on t'oriente vers le DEFA, les gens te voient y aller, cette conseillère, en tout cas/

/ouais/

/tu n'y vas pas, mais finalement 3 ou 4 ans plus tard tu y reviens pour ne pas aller encore dans le socioculturel tout à fait, et dans les maisons de quartier qui sont pourtant euh, le cheminement normal de DEFA/

/ouais/

Tu parts dans un autre truc euh/

/environnement machin/

Voilà, valorisation de l'environnement et tout, et hop, ça te ramène encore euh/

Hem/

C'est rigolo quoi/

/ouais. A chaque fois c'est ça.

Peut-être que tu ne voulais pas la voir dans la réalité ? Enfin peut-être que tu ne t'en rendais pas compte ?

Non, je ne m'en rendais pas compte, et puis euh, moi j'ai, je pense que ça vient aussi de mon éducation. Parce que j'ai été, on va dire, élevée à la campagne euh, dans un milieu euh, agricole, où on ne connaît pas les populations étrangères, on ne connaît pas les populations des villes, en gros quoi. Et euh, du coup ben, c'est l'inconnu ! C'est, c'était carrément l'inconnu

Hem

Même, vivant en vile depuis un moment, euh…je me suis, j'me confronte pas trop à tout ça euh.

Oui, finalement tu ne vas pas trop sur les quartiers passer tes week-ends ?

(rire) C'est que récemment que je le fais ! (rire)

Et tu y prends plaisir ?

Ben ouais, non, c'est excellent ! Moi je trouve ça vachement bien ! La preuve, cet été à Certé et Trignac euh, j'suis quand même allée dans un …, passer un moi en saison/

C'est dépaysant

C'est très dépaysant. Je voyais la/ Léo Lagrange tous les jours, c'était génial, et dans un quartier quand même vachement, qu'on traverse tous les jours hein. Qu'on voit quand on arrive à Saint Nazaire/

Hem, hem/

Qu'on, qu'on s'dit : ah tiens il y a des tours là tiens, j'avais jamais vu, jamais mis les pieds aux pieds des tours quoi. Et je me retrouve en plein milieu du mois de juillet à aller crier aux gens : y a un spectacle ! y a un spectacle ! (rire) au milieu des tours, je dis, j'ai quand même bien cheminé quoi/

/hem/

et moi, ça me fait délirer quoi. Donc euh, bon euh j'pense que tant que euh j'ai pas décidé, et ben j'y vais pas, même si j'ai décidé et que j'ai envie d'aller voir autre chose, je vais aller voir cet autre chose et puis, euh, et puis après j'vais, j'vais dire ben non, c'est effectivement pas forcément pour moi et pourquoi pas aller, dans ce lieu là quoi.

Donc aujourd'hui si tu, si tu, ben demain tu vas être professionnelle/

/hem/

/tu vas plutôt chercher dans les maisons de quartier ou, ou bien euh/

/euh ben, pour l'instant moi j'ai envie ouais d'y/ J'aimerai bien euh, euh bosser en maison de quartier, parce que
j'ai découvert aussi, ben une méthode de travail qui correspond quand même beaucoup à la formation, donc
mettre en application tout ce qu'on a pu euh, euh apprendre et mettre en pratique un petit peu en stage, mais
c'était court lors de la formation. Et là, concrétiser un peu tout ça dans un poste, euh je trouve ça intéressant quoi.
Hem, hem
Je trouve ça, même la continuité de quelque chose quoi/
Ouais/
De la formation que t'as engagé, que tu avais quand même mûrement réfléchi avant, donc c'est quand même un
bon cheminement. Euh, quand on va chercher dans cette, dans ces structures là, ou des structures euh…pour
l'instant, j'en vois pas d'autres.
Hem
Par ce que je suis maison de quartier, maison de quartier euh, j'suis dans ça quoi.
Hem, hem
Maintenant j'en vois pas d'autre, parce que faut aussi que je me dise que j'suis peut-être amenée à aller travailler
dans d'autres structures. Il y a aussi des structures sur Saint-Herblain qui me tentent, mais là c'est autre chose
quoi comme public (inaudible) centre socioculturel/
A ben là oui,
/au Sillon, des trucs comme ça/
les Dervallières/
Les Dervallières c'est pas mal, pourquoi pas.
Enfin, en même temps, c'est un peu le même type de public que tu peux rencontrer sur La Chesnaie, ou c'est
certains publics d'Avalix aussi hein/
/ouais bien sûr.
D'accord. Donc en fait, ton, ton ton projet, lui on voit qu'il a évolué, euh si toi, tu avais à retenir une seule chose
de cette formation, ce serait quoi ?
…Hem, les bonnes teufs (rire)
(rire)
Ouais génial ! Non, pas du tout. Euh, apprendre à avoir du recul.
Ouais
Je pense que c'est ça qui te, euh…, moi c'est ça que je retiens, enfin qui me vient à l'idée maintenant. Et euh,
euh, à prendre du recul sur euh, ben nos représentations euh, en terme, dans, auprès du public qu'on côtoie euh,
représentations qu'on à aussi euh, du métier hem, euh, aussi d'un point de vue euh, super large quoi euh, au
niveau de la psychologie sociale, avoir, enfin, prat/enfin, avoir eu de l'apport théorique de tout ça c'est intéres/
c'est hyper intéressant. Ca te construit aussi.
Ca te permets d'avoir du coup, d'avoir une posture qui, de rentrer dans une posture de recul peut-être ?
Voilà.
De ne pas forcément/
De ne pas tout prendre dans la tête/
/ c'est peut-être ça quoi ?
Euh avant, j'étais quelqu'un qui euh, prenais beaucoup de choses dans, en pleine tête et euh, j'avais pas appris à
faire la barrière, un petit peu/
/hem/
Et je pense que la formation m'a appris, m'a apprise à mettre une petit barrière autour de moi, pour euh,
justement, prendre ce recul, et puis euh/
Te protéger aussi peut-être du groupe ?
Ouais
C'est peut-être le groupe, qui te permet aussi de te dire, de justifier qu'il faille une barrière entre guillemets/
Hem, hem/
Comme en formation tu es en contact avec pas mal de monde/
Ouais/
/*pendant 8 heures, enfin 7 heures, peut-être il faut aussi se protéger de ce point de vue là ? Il y a peut-être 2*
types/
/2 types de (inaudible)/
/*j'entends 2 types de recul dans ton truc quoi.*
Hem
C'est-à-dire à la fois prendre du recul par rapport à la vie collective/
/ouais/
/*et prendre du recul, par rapport aussi aux situations et peut-être à, réussir à analyser ? Je ne sais pas si c'est ça*
que tu veux dire ?
Euh, je pense, si c'est les 2, parce que la vie de groupe euh, euh c'était forcé/ c'est pas facile non plus. Euh, et
puis euh, prendre du recul aussi dans ce groupe là. Euh, effectivement euh, dans le groupe du DEFA et aussi

prendre du recul par rapport euh, euh à ce que tu fais euh, à ce que tu vas faire comme boulot plus tard quoi. Et euh, prendre du recul euh, dans le sens aussi, euh…euh…ben les publics avec qui tu travailles.
Ouais
Prendre du recul sur leurs conditions de vie, sur ce qu'ils vivent au quotidien euh, en vivant 7 heures par jour dans la maison de quartier, tu peux t'imaginer en fait, du coup là les choses. Tu peux/ tu les vis en fait. Tu ne les imagines pas, tu les vis au quotidien/
/ouais/
/donc les gens y t'expliquent leurs problématiques euh, leurs problèmes et tout. Donc là forcément t'es, t'es…
A la fois tu es en plein dedans, et en même temps tu prends du recul/
/ouais/
c'est-à-dire/
/en fait de pas être trop affectée par les parcours des gens/
/ouais, ok, d'accord/
/voilà. Je pense que c'est plutôt dans ce sens là.
Pas trop affectée effectivement.
Voilà.
Et peut-être se rendre compte aussi que ce n'est pas aussi dramatique non plus.
/ouais/
Enfin,entre guillemets. C'est-à-dire que des fois c'est bien vécu. Bien sûr il y a autant de joie, de/ même dans des vie très difficiles, il y a des moments très, très chaleureux/
/ouais/
/ c'est pas, que de loin la misère est terrible, mais quand, à la limite tu la côtoies, ce n'est pas que un bloc de misère. Enfin/
Non.
/enfin, c'est peut-être ça aussi quoi.
Ouais, ouais, ouais bien sûr, et puis euh, je pense que…moi, il y a des personnes sur Saint-nazaire qui m'énervent, parce que y connaissent pas, y disent. Ils disent des choses, ils disent des choses sur : oh oui, mais les quartiers et tout euh, oh là, là, ça doit pas être facile et tout. Effectivement, c'est pas facile, mais il y en a, ça fait 20 ans qu'ils habitent là. Ils ont plein de potes, c'est excellent quoi ! Voilà, ils ont pas forcément envie de quitter le quartier plus que ça quoi. Donc euh, c'est aussi que tu créés des liens, tu as des liens entre les gens. Un peu moins en ce moment, parce que là, le quartier, il commence à être euh, il commence à être chaud là, (inaudible). Là les familles commencent à avoir des sentiments d'insécurité. Je sais pas si c'est un sentiment d'insécurité qui est transmis aussi par les médias ou par tout ce qu'on peut entendre, et que du coup, euh, le moindre truc qui se passe dans le quartier, ben ça prend de l'ampleur euh, euh, dans la/chez la personne quoi/
/hem/
/ou dans la famille, ou c'est effectivement vrai. Parce que moi, c'est vrai que le soir du coup, je quitte le quartier.
Oui. Et toi tu n'es pas là le matin très tôt.
Non, j'suis là à 9 heures quoi. Donc ça reste euh, calme. Donc euh, donc ouais prendre du recul, par rapport aux situations de, de personnes et euh, et puis aussi apprendre, à prendre du recul sur ce que tu fais euh, toi en tant qu'animateur, euh, dans ton travail quoi. Ca c'est d'avoir ce mécanisme là en tête.
Oui
Pas toujours être le nez dans le guidon et euh, et aussi essayer de prendre du dessus, sur euh, là je fais ça, est-ce que c'est euh, dans les clous ou, par rapport au projet global de la structure euh, c'est aussi avoir cette gymnastique là quoi.
Ouais, d'accord, je vois bien. Et euh, par rapport au travail que je vous avais demandé de faire justement sur le récit des, d'expériences, ou la remémoration de tes expériences d'apprentissage. Est-ce que tu peux en dire quelque chose ?
Euh, moi ça m'a…ça m'a permis de comprendre un peu des choses. Par rapport euh, ben pourquoi je suis là.
Ouais ?
Euh, là je l'ai apporté, j'avais pas fini de le taper mais je le finirai, donc j'te le rendrai (inaudible –rire) et euh, y a des, y a des choses oui, qui m'ont surtout aidée, pas par rapport à l'apprentissage, mais par rapport à ce que je suis en tant que personne. Plus sur un aspect, ouais psychologique que, qu'un aspect de l'apprentissage euh, les méthodes d'apprentissage.
Ouais.
Si tu m'avais pas euh, en fait dit, en fin de récit euh, **(changement de cassette)** Il m'a fait du bien d'un point de vue psychologique, personnel et tout, mais au niveau des apprentissages, j'avais pas fait ce, j'avais pas fait ce lien en fait. Le lien entre ce que tu vis, ce que tu as pu vivre, avec euh, ta famille, tes amis et tout et ce que tu peux après en faire, pour justement t'aider à avancer dans un, dans un cursus de formation, de, ou d'apprentissage. J'avais pas, le lien j'avais pas, j'l'avais pas fait. Et c'est toi en fait qui m'as euh aidé dans le moment où, à la fin du récit euh, tu m'as dit ben : toi Justine, t'as plutôt euh, t'es plutôt dans euh, j'sais plus ce que tu m'avais dit euh,

dans euh…faut te faire confiance, tu as appris plutôt sur le terrain, t'es plutôt quelqu'un qui est allée voir sur le terrain pour après te former. Euh, j'avais pas fait le lien, le rapport avant.
Et en fait, ça t'a parlé ou bien tu/
Ah oui !/
/ t'es dit j'crois pas euh ?
Oui, non, ben si c'est clair. Je me suis, je me suis vu. Effectivement, je suis allée, la preuve (inaudible) on m'a dit fais donc la formation ! Non, j'ai voulu aller d'abord sur le terrain ce que c'était le socioculturel/
Ouais, ouais/
/Je me suis formée au fur à mesure de mes expériences professionnelles et puis je me suis dit : ah, il me manque la dimension sociale !
Tu avais besoin de faire ton expérience ?
Voilà. Oui, oui, moi j'ai eu besoin de faire les expériences avant de/
/et ça, ça, ça t'as permis du coup de, de comprendre ça ?
Oui.
Et, et du coup, est-ce que ça t'a aussi éclairée sur, justement, tiens je suis e formation aujourd'hui, j'ai besoin d'aller sur le terrain pour apprendre, est-ce que ça t'a éclairé aussi pour cette formation ? C'est à dire euh/
Hem, hem.
/ ben peut-être qu'il faut que j'y aille là, et puis je vais voir comment c'est, ou/
Ah bien sûr. Ben ouais, ouais, ouais. C'est pour ça que là, à/ On ne l'avait pas fait le récit d'expériences quand j'ai changé de stage.
Oui
Et ça m'a aidé sûrement à me dire, ben va voir ce que c'est une maison de quartier. Va voir avant de/ en plus, vu que j'ai toujours agi un peu comme ça, euh quelque part en plus t'es quand même dans un milieu protégé. T'es en stage euh,
Oui
Enfin, ça va quoi. T'es pas tout de suite mis euh/
/c'est pas un gros risque/
Non, c'est pas un gros risque. Mais effectivement euh, le fait d'avoir eu, d'être conscient que j'agissais toujours de la même/un peu de la même manière/
/oui/
Ben, le fait d'aller en maison de quartier, en stage, ben ça m'a, ouais ça m'a aidé, à avoir, à accepter et puis à le décider en fait.
Oui d'accord. A prendre la décision en disant,ben finalement, oui, il faut que j'y aille puisque d'habitude c'est comme ça que je fais/
/Ben oui/
/ faut que j'aille voir quoi ?
Faut que j'aille voir ! Et c'est, j'pense que si j'avais pas voulu y aller avant, c'est que j'avais euh, oui, une représentation des maisons de quartier. Ouais, maison de quartier euh…Enfin, étant d'un milieu culturel, et puis la gué-guerre socio et le culturel euh, forcément euh…
/ tu avais une vision des maison de quartier qui était euh, qui était autre j'imagine ?
Oui, genre euh, ils font des trucs cul-cul euh/
Cul-cul et culturel ?
Ouais, ouais cul-cul euh, ben genre ouais, leur petit concert là, c'est bien sympa mais bon euh, enfin faut voir musicalement/
/ peut-être que tu n'avais pas non plus la vision des objectifs qu'il y avait derrière quoi ?
/ ben non, ben non !
c'est ça. C'est-à-dire que tu voyais le résultat, qui effectivement paraissait pas euh, à coté d'une organisation de concerts autre/
/Voilà
/par des spécialistes/(inaudible) et en même temps, tu ne voyais pas forcément non plus, tout le cheminement du projet et comment ça avait été important d'y associer euh/
/Ben oui/
/un tel et un tel/
/tel musicien parce que c'était un gars du quartier qui fait les ateliers guitare du mercredi euh. Ben oui, non là, ça tu les connais pas du tout !
Hem
Et c'est un travail de, en fait de fourmis qui font/
Ben oui/
/en fait, et qui est pas du tout visible.
Hem
Du public.

Oui, oui, je pense qu'il y a dans ce métier aussi, une grosse part de, d'abnégation. Enfin, c'est-à-dire où tu fais vraiment euh, tu fais des choses sans passer par le journal à chaque fois quoi.
Ben non.
Et c'est les gens qui vont être mis en avant quand ça fonctionne et toi, des fois on ne voit pas du tout ton boulot quoi.
Ben oui, il faut apprendre à être humble.
Et du coup, alors toi, qu'est ce que tu as refait ? Tu as ré enregistré ton/
Euh, euh, je l'ai, non, écrit sur ordinateur.
Ecrit sur ordinateur d'accord.
Ben, je, j'lavais commencé et puis/
OK, et en le retapant, en le ressaisissant, il y a d'autres choses qui sont apparues ou/
Ben forcément, j'ai pas dit les mêmes choses qu'à l'oral.
Hem
C'est plus peut-être approfondi. Euh…ouais, non, y a pas, ça reste assez, ben en fait, vu que ta grille, c'est un aide mémoire photographique, il était bien carré, puisque j'avais tout noté derrière en fait, les choses phares.
Hem, du coup, ben/
/ça t'a remis/
/ouais/
/en, en/
/c'est un peu la trame de l'histoire quoi.
Ouais. Donc ça, ça peut être assez pratique finalement ? Enfin toi, tu l'as trouvé assez pratique ?
Ce cette méthode ?
Ouais, ouais/
/Ah oui !
Ca t'as permis de bien/
Ben oui, de bien euh, de procéder par étapes. Moi j'ai choisi l'étape de l'âge/
/oui/
/ y en a qui ont choisi des, des périodes euh. Parce que moi, j'avais des souvenirs euh, assez réguliers à chaque âge/
Oui/
/et euh, précis quoi. Que du coup j'euh, j'me suis dit que je vais procéder comme ça, et puis c'est rigolo de voir euh, ben sa ligne qui euh, en dent quoi.
Ah ben là oui, t'as, t'as vraiment euh, du positif, du négatif, du positif/
/ouais/
/du négatif, enfin c'est, c'est/
/c'est tout le temps ça.
/tout le temps ça, même aujourd'hui ?
Un peu mois. C'est plus une ligne, plus lin, plus lin, linéaire on va dire euh. Mais c'est vrai qu'aussi là c'est une période où là t'es ados. Là j'étais adolescente hein.
Ouais. En fait ce qui manque là, ma prof m'a dit ça après, ce qui manque là, c'est le projet quoi. Tu vois/
/ouais/
/c'est-à-dire euh, « mais pourquoi tu t'es arrêtée à l'âge actuel » ?
Hem.
En fait, on aurait pu continuer la ligne.
Hem. Ah, ça aurait été intéressant de se projeter !
Hem, mais voilà, bon/
/peut-être en 2 temps, ça aurait été, c'était bien/
/peut-être en 2 temps ?
Ouais, parce que tu vois, déjà ça demandait un effort/
/oui, oui/
/euh, de..de se remémorer, moi j'ai choisi l'âge. Age par âge presque euh, des, des, des per. /enfin des moments euh, qui t'ont appris des choses/
/ouais, voilà oui/
/des, et puis de/du coup, après se projeter dans la vis, dans le futur…euh, dans un même exercice pour moi c'est/
/ça faisait beaucoup ?
/c'était pas possible. Pour moi c'est pas possible.
Ca demande beaucoup d'énergie hein ?
Ouais, ah ouais, ça demande quand même pas mal d'énergie. Et ça remue des choses hein !
Ben euh oui.
Ca remue quand même hein ! C'est pas euh…non, ça remue des choses, tu te dis bon, ben…en effet euh, t'as pas fait que rien. T'as eu quand même pas mal de petits trucs qui t'ont fait avancer, des choses qui/ à chaque fois le

néga, le négatif te fait avancer euh. Ca te permets aussi de, de…ben de t'analyser quoi, j'pense. Et puis d'être conscient de savoir qui tu es quoi que, un peu plus quoi. De revenir sur soi ça…permet de plus après enfin euh/
/l'idée c'était aussi de comprendre comment, comment, comment on fonctionne/
/hem/
/ pour que ce soit utile pour nous, dans la formation.
Voilà
Que tu puisse réinvestir aussi, tiens, par exemple ce que tu disais tout à l'heure, ben tiens finalement, j'ai besoin de faire mes propres expériences moi-même, d'aller voir,
Hem
/et après je, je sais quoi.
Hem
/ L'idée c'était ça, de se rendre compte que peut-être il y avait des, des moyens privilégiés d'apprentissage, chez les uns, chez les autres, ou des blocages hein.
Hem.
Et du coup, de pouvoir aussi pointer ça et dire, ben comment je peux aller au-delà, ou est-ce que je suis encore bloquée là, mais comment je peux le contourner, tu vois, sur quoi je peux m'appuyer quoi.
Hem.
Mais bon, j'ai peut-être pas non plus, c'était difficile de bien expliquer. Je me rends compte que tout le monde a compris des choses différentes.
Ah ouais ?
Ouais, il y a des/
/non, j'ai. Moi j'pense à, j'avais bien compris. Après, c'est vrai que je ne me suis peut-être pas euh attachée sur les appren/enfin vraiment des apprentissages parce que c'est chaud (sourire) enfin pour moi. J'sais pas si c'est de l'apprentissage d'avoir reçu une baffe du directeur du collège ?
Ben si ! Si en fait, moi je pense que ça t'a appris quelque chose en tout les cas.
Hem.
Si tu l'as retenu comme ça,
Hem
On peut supposer que cette baffe t'a, t'a, t'a. il y a eu quelque chose qui c'est passée/
Ouais, ben j'sais que je ne taperai pas mes enfants quoi/(rire)
/oui, ben voilà
(rire)
Il y a peut-être quelque chose qui a été euh/
/non, enfin avec du recul, tu te dis euh, c'est, c'est anti pédagogique d'agir comme ça ! Et toi, après dans ton métier euh, d'avoir des moments où tu pourrais passer à l'acte, te fait de rappeler que non toi, déjà quand t'étais au collège, tu t'es pris une baffe devant tous tes camarades de collège de ta classe, euh t'es pas hyper content quoi.
Hem, hem
Donc, effectivement c'est un apprentissage de se dire bon, ben, moi l'ai eu, en fait c'est l'apprentissage de moi j'l'ai fait et j'ai reçu.
Ben oui, ben on rejoint euh/
Voilà/
J'lai vécu
/j'lai vécu donc j'le refais pas ou je vais dans ce sens là parce que c'est bien, bénéfique pour moi.
Hem, hem. Toi, c'est ce qui apparaissait aussi hein dans ton, enfin dans ce que j'ai noté de ton/
/hem/
/de ton récit hein. Il y a plusieurs moments où on trouve un sentiment d'injustice. Euh, alors il y a quand tu as 8/9 ans là, euh l'éraflure sur la joue. Tu te fais gronder.
Oui.
Donc là euh…y a euh…/
/ben la baffe du directeur là ça m'avait foutu/
/ouais, il y a ça. Il y a les sous estimations des profs aussi/
/hem/
/qui estimes que tu ne dois pas être tout à fais capable, ou/
ouais/
/voilà. Donc là il y a encore un sentiment d'injustice.
Hem
Euh, …il y a donc tes potes là qui te rejettent/
Oui/
/parce que tu, tu, ils estiment que tu es différente/
/hem/

982/*donc là euh, on a l'impression aussi que là tu, tu. Il y a une déception, mais il y a aussi un sentiment de, tu vois*
983*enfin/*
984/ ouais, c'est injuste quoi, de virer, de dire tes différent euh.
985*Donc ça, c'est revenu à plusieurs reprises quoi. Vraiment euh/*
986/hem/
987/*j'ai trouvé que ça, il y avait un espèce de fil rouge là dedans quoi/*
988/ouais, ouais/
989/*tu vois, si je puis dire euh, qui peut-être aujourd'hui, fait que tu, tu te dis ben, oui. J'ai envie d'aller voir aussi*
990*chez lez déshérités, chez euh, voir dans les quartiers, parce que voilà, il y a des chose à faire quoi/*
991/ouais/
992*/enfin, je ne sais pas, mais/*
993Et si, c'est, c'est lié. Moi j'pense ça a chan/, le DEFA aussi ça a changé ma, ouais ma vision des choses. Moi, par
994exemple aux Escales, j'me suis éclatée mais a discuter avec les musiciens Algériens. J'avais une envie, une soif
995de connaître leur métier/leur métier (sourire) leur culture, d'un point de vue de la religion, d'un point de vue de
996leur vie. Euh la vie, qui, qu'ils ont euh, et puis qu'est-ce qu'ils pensaient en fait de, des, des personnes qui, des
997Français issus de l'immigration, leurs manières de vivre, de séquestrer leurs jeunes filles dans les appartements
998euh. Et moi, j'ai vraiment été hyper intéressée par ça quoi.
999*C'est une dimension aussi que du coup, que t'as, que t'as, enfin c'est une autre dimension ?*
1000Ouais.
1001*C'est-à-dire que tu n'es pas resté au stade du musical, entre guillemets/*
1002/ah non/
1003/*mais t'as, t'as ouvert aussi sur l'aspect social/*
1004/social/
1005*/sociétal/*
1006/voilà/
1007*/et/*
1008/mais j'ai toujours été un peu comme ça en fait, et c'est pour ça que dans le milieu culturel, je ne m'y retrouvais
1009pas.
1010*Oui*
1011Parce que moi, en fait, je me souviens que quand j'essayais de vendre la compagnie de danse dans laquelle je
1012travaillais, je parlais pratiquement pas de, du spectacle !
1013*hem*
1014Déjà je ne suis pas danseuse, deux, je ne suis pas chorégraphe, je sais v/enfin tu vois. Voilà, techniquement, je
1015n'avais pas les compétences et puis ça gavait les gens. Ce qui les gavait pas, c'était de discuter euh, de euh, de
1016euh j'sais plus, de la dernière salle qui a été construite, enfin de choses un peu plus euh, euh d'infrastructures, de
1017la condition euh, de l'administratif/
1018/*ouais/*
1019/ouais du, du métier en général/
1020/ *c'est l'environnement finalement, tout ce qui environne la danse ?*
1021/ ouais.
1022*/tout le reste, on ne le voit jamais non plus en fait ?*
1023Et moi je ne parlais jamais de ça avec les gens. Même sur euh leur métier : j'disais oh ben oui, c'est pas facile, oh
1024vous devez en avoir marre tout le temps des gens comme moi qui vous appellent ? (rires) Et euh, à chaque fois,
1025c'est vrai que ça marchait mieux. C'est même pas une technique de vente, rien du tout. C'est parce que voilà,
1026j'suis comme ça quoi. Les Escales, c'est vrai que pendant les Escales euh, déjà d'une tu ne vois pas les groupes
1027jouer, alors j'vois pas ce que j'allais leur dire : Ah c'était super bien votre concert/
1028/*Tu peux aller les voir, mais c'est vrai que si tu es bénévole euh, tu fais autre chose en même temps, tu ne peux*
1029*pas rester regarder/*
1030/Ben non, tu ne peux pas voir le concert complètement !
1031*hem*
1032/donc euh, et puis moi j'adore la musique, mais je la vis et je ne peux pas en parler (rire) du coup euh, c'est pareil
1033pour les spectacles, j'aime bien les spectacles mais, je peux en parler mais je ne vais pas pouvoir tenir une
1034conversation entière sur le spectacle. Sur ce que j'ai ressentie peut-être, mais euh/
1035*/oui, tu ne vas pas forcément intellectualiser le truc/*
1036/non, je vais le vivre et puis simplement, voilà quoi. Par contre, ce qui va m'intéresser c'est : alors euh oui, les
1037tournées, comment ça se passe la vie de groupe en tournée, ou bien est-ce que c'est dur euh, tu vois plus de ce
1038coté là quoi.
1039*Mais ça apparaît aussi ça, cette histoire de vie de groupe là. Ca t'intéresse ?*
1040Ouais
1041*Tu en parles à un moment donné. Tu parles de l'apprentissage de la vie de groupe euh/*
1042/ouais

1043/*tout ça/*
1044à l'internat ouais.
1045*On a l'impression que ça te, c'est quelque chose aussi qui t'alimente quoi/*
1046/ouais/
1047*/tu vois ? Tu dis à un moment donné, à 11 ans, tu découvres le camping, tu découvres la vie de groupe en faisant*
1048*du camping.*
1049Ouais, ouais.
1050*C'est des choses qui, à plusieurs reprises tu parles de la vie de groupe.*
1051Ouais, le camping euh, la (inaudible)
1052*Voilà/*
1053/l'internat euh, c'est pas, c'est pas mal, puis euh, ben tout le groupe de copain aussi euh. Un groupe quoi, on était
1054euh, j'sais pas, une quinzaine, voire plus pour certaines fêtes. Donc euh, non, c'est/ à chaque fois en fait euh, dans
1055cet exercice là quand même euh, euh ce qui a été intéressant c'est aussi comprendre euh, euh, comment ouais,
1056comment tu fonctionnes quoi, avec les gens. Bon ben les copains ne voulaient plus de moi, bon ben je vais aller
1057voir d'autres copains (rire)
1058*Oui, oui, mais c'est vrai que c'était intéressant parce que toi, tu l'as dit euh/*
1059/j'vais voir ailleurs/
1060*/ouais de telle manière qu'on avait l'impression que tu avait déjà cogité le truc si tu veux. Tu vois ?*
1061/hem/
1062*C'était comme si, je sais pas si en même temps que tu le disais, tu t'en rendais compte, tu percevais des choses*
1063*ou quoi ? Mais ça, ça semblait : tempi, je suis partie, mais bon j'étais déçue, mais bon je suis partie. Comme si*
1064*quelqu'un qui avait cheminé quoi.*
1065Hem
1066*Et en même temps, euh, je ne sais pas j'ai l'impression que, enfin, ce que tu dis là, c'est que tu découvrais aussi*
1067*comment tu fonctionnais, à travers ce que tu disais ? Comme si ça construisait en même temps que tu parlais/*
1068/en même temps, je me rendais compte en même temps de euh, au moment où je faisais mon récit, je me rendais
1069compte de euh, qui j'étais et comment je fonctionnais.
1070*Ca devait (rire)*
1071(rire) c'était drôle (rire) Alors c'est quoi ce temps là ? Ce c'est, c'était étonnant quoi. C'est vraiment étonnant
1072ouais. Genre, ben oui, j'ai pas rebondi tout de suite, il y a eu un moment où c'était un peu le flottement, mais ça a
1073duré quoi 15 jours.
1074*Et du coup, tu voyais aussi que bon euh, tu avais cette capacité euh, je veux dire, qu'il y a un coté optimiste*
1075*quand même/*
1076Ouais/
1077/*de te dire, bon aller j'y vais. Tu aurais pu très bien t'apitoyer sur ton sort et, et/*
1078/ouais/
1079*/mettre un an à t'en remettre ?*
1080Ben oui, ouais c'est sûr ouais.
1081*Et en fait là, remarques c'est comme le/*
1082/c'est ça/
1083*Voilà hein.*
1084Ca rejoint ouais. Mais comme à chaque fois, ouais à chaque fois ouais. Genre ben, ça se passe pas bien avec la
1085compagnie professionnellement, ben je m'avais fait licencier, hop, je retrouve une formation qui me plait euh,
1086voilà.
1087*Tant mieux. Là tu sortais de ton licenciement en fait quand tu es rentrée ?/*
1088/ je m'étais licenciée moi-même/
1089/*quand tu as fait ton, ton choix de formation là/*
1090/Hem/
1091/*tu sortais de ton licenciement ?*
1092Hem. Ouais, ouais, j'avais, j'en pouvais plus euh. Alors si tu vois, à chaque fois, je vais bien bas, pour bien
1093remonter quoi pffft.
1094*Tu es allée jusqu'au moins, moins ?*
1095Ah ouais, ouais. Alors c'est quoi ce truc là (inaudible)
1096*Alors la baffe du directeur, c'est moins, moins, moins/*
1097Ouais, et puis euh, ouais, milieu catho, au secours. C'est à partir de ce moment là j'pense que j'ai zappé la
1098religion. Euh, les, ben les copains qui s'barrent, les potes là, qui me disent de partir, 18 ans, et 24 ans/
1099*/c'est dur hein ?*
1100Ouais, ah mon père qui (inaudible)
1101*Ouais, qui déclanche chez toi une prise de conscience/*
1102Ouais/
1103/*de ça/*

ouais, la mort euh, en fait mon père euh j'm'entends pas trop avec lui mais en fait je l'aime beaucoup au fond, mais on se le dit jamais euh (rire) donc là tu te dis, c'est con parce que il est peut-être en train crever et t'as carrément zappé (sourire) Donc du coup c'est vrai qu'on se dit des choses quoi, beaucoup plus qu'avant et euh, même si ça pète de temps en temps quoi, c'est pas grave.
Hem, hem. Ouais, ouais.
En tous les cas, l'exercice était intéressant et puis euh, ça peut pas fonctionner avec tout le monde je pense.
Hem.
Ca doit être dur pour certains.
Ben je ne sais pas. Là je vois que cha/enfin ce que je vois là, à travers les entretiens, c'est que chacun a pris ça, comme il avait envie de le prendre quoi.
Hem, hem
Comme il avait, comme il était en capacité de le prendre peut-être ?
Ouais
Je devrais peut-être plutôt dire ça. C'est-à-dire euh, certains ont focalisé sur les apprentissages scolaires, certains sont partis sur la vie, euh, euh tout en disant que peu de choses euh/
Hem, hem,
Tu as vraiment l'impression, en écoutant les gens parler que chacun ressort des choses vraiment euh, /
Ouais, moi ça m'a embrouillé parce que quand t'en as parlé de ce, cet exercice euh, chacun avait donc sa représentation/
/hem/
/de ce qu'il fallait y mettre, y faire.
Hem, hem
Et du coup, j'entendais les gens parler de plein de chose : ben moi je sais pas quoi mettre, moi je pense qu'il faut plutôt dire que si, que ça, mais c'est l'ambiance aussi générale du groupe qui fait que pour être unis/ mais non, il faut se lâcher, il faut dire la chose euh, qu'on a envie de dire euh, qu'on a à cet instant là. Qu'on a en tête, et après analyser et voir si effectivement on a plutôt un fonctionnement de tel type, ou on apprend plus de, alors tu disais, on apprend, à oui mais c'est à l'école ? J'dis, ben pas forcément, t'apprends pas qu'à l'école, enfin c'était euh, euh/
Oui, peut-être que ça vient de moi aussi,
/fallait une grille quoi, on aurait dit euh/
Fallait une grille ouais, oui, mais c'est souvent en fait hein, que les groupes demandent des recettes, des grilles, des outils, des/
Y a pas de recettes.
Et là effectivement, peut-être que moi, il faut que je sois aussi plus, plus claire. Bon, l'idée c'était de, ben toi, je pense que tu l'as compris, c'est-à-dire de repartir sur des expériences qu'on a eu dans la vie et qui nous ont marquées, qui nous ont fait avancer. Alors peut-être que c'est le mot apprentissage qui/
/ouais pense/
/qui est peut-être, parce qu'apprentissage, c'est tout de suite euh/
/scolaire/
/scolaire/ Donc il faut peut-être que, mais c'est effectivement qu'est ce qu'on retire de certaines expériences ? Comment certaines expériences nous on, nous marquées, nous ont fait apprendre quelque chose sur nous même,
hem
sur euh, sur notre capacité à fonctionner, sur euh, notre manière d'apprendre, sur tu vois, enfin comment ça nous a éclairé quoi. Peut-être après, il faut que je reformule différemment ? Mon objectif, c'était quand même de rester sur, au niveau de la formation et pas non plus d'aller totalement sur les expériences de vie en général.
Ah oui
C'était plus, de se centrer sur l'aspect formatif des expériences/
/hem, hem/
Pour qu'en formation, on puisse aussi les réutiliser.
Hem, hem
Plutôt que de partir sur la vie en général, où là on pouvait partir très, très large. Mais je ne sais pas, peut-être que je devrais parler d'expériences et laisser les gens parler de leur vie euh/
Parce que moi, ça a été plutôt l'expérience de vie. Parce que après moi, j'ai considéré euh, des moments forts dans ma vie, ça toujours, pour moi ça a été un apprentissage.
Ben oui, c'est ça aussi. C'est dans ce sens là si tu veux/
Et j'pense y en a effectivement ils l'ont pas compris, dans ce sens là/
Hem.
Euh, est-ce que, si tu dis expérience de vie, c'est, ça va être un peu des fois platounet quoi.
Ben, je me demande aussi…
Parce que ils vont peut-être pas, enfin ouais, comprendre que c'est une expérience qui euh, t'apprends à, à rebondir, enfin qui t'a appris quelque chose quoi/

Ben ouais
La chose qu'elle quelle soit quoi.
Ou alors, il faut, je sais pas, ne rien dire et axer après sur la notion d'apprentissage. C'est-à-dire, qu'est-ce que tu peux retirer de cette expérience ?
Mais euh, tu as dit un truc, à un moment là. Tu me disais, t'as expliqué, t'as mieux ré expliqué et c'était pour moi clair. Alors t'as dit : les expériences de vie qui t'ont amené a, a apprendre quelque chose.
Ouais, c'est peut-être ça/
C'est peut-être ça qu'il faudrait euh/
Ouais
Peut-être que comme ça on comprendrait mieux ?
Parce que c'est vrai que c'est une démarche qui n'est pas évidente. C'est-à-dire qu'il y a tellement de choses. On a, à la fois, on a pas l'habitude/
Hem, non/
/de, de voilà, de se remettre comme ça dans une situation de remémoration, tout ça et en même temps, une fois que c'est parti, ça peut être ouf, ça peut aller euh/donc voilà, mon idée était aussi de sérier un peu le truc pour pas qu'on s'embarque sur euh/
ouais
/parce qu'on avait pas le temps. Parce qu'en fait, il y a aussi un impératif, qui est un impératif de formation. Si je faisais un module de ce genre là en dehors de la formation, je ne le construirais peut-être pas de la même manière.
Ouais, non, mais c'est clair, là c'est quand même, l'objectif dans un cur/ on est dans un cursus de formation, donc toi ça fait parti de ta recherche.
Voilà, 'est sur l'apprentissage, la formation, la manière dont, effectivement, dont aussi, on s'auto euh, comment…Nos propres expériences nous autoalimentent. L'idée quand même de ça, c'est que, à travers ce genre de d'exercice, on va dire, c'est de pouvoir repérer, je pense que toi tu l'as verbalisé, comment on fonctionne. Repérer ce qui nous freine, ou ce qui nous fait avancer, pour avoir aussi plus de prise sur sa vie. Tu vois ?
Ouais
Et être beaucoup plus sujet aussi de sa formation. De sa formation, de sa vie tu vois, et savoir se projeter aussi. Tu vois, il y a tout ça aussi, c'est-à-dire ne pas laisser les autres prendre ta vie à ta place.
Hem
Enfin, mener ta vie à ta place.
Hem, hem
L'idée c'est ça, c'est de revenir sur des choses pour se dire, ben peut-être que, effectivement, en regardant comment je fonctionne aujourd'hui, ça me permet d'être plus ci, moins ça avec moi-même/
/hem/
/C'est ça
Bien sûr. Non, je pense que, enfin, moi, je m'en servirai pour, pour m'aider, si tu fais un bilan sur euh, tu vois un petit écrit sur euh voilà, le cheminement que j'ai pu avoir dans cet, cet exercice là. Et puis, je pense que ça va m'aider aussi parce que , ça m'a aidé tu vois à aller en stage en maison de quartier quelque part.
Moi je pourrais te faire une photocopie de ça hein si tu veux/
/ouais
moi j'ai juste retenu, c'est vrai que je n'ai pas eu beaucoup le temps de travailler euh, depuis dessus mais, bon ça n'empêche qu'on peut aussi garder des liens après, en dehors de la formation/
ben bien sûr/
/et suivre ça et, mais euh, moi j'ai mis, si tu veux j'ai commencé par les actants. C'est-à-dire tous les gens que tu as nommés en fait hein/
/d'accord/
/tous les gens que tu as nommés. Alors après, ça te donne des informations que moi je n'ai pas hein sur ta vie : qui arrive en premier, par ordre machin, et les expériences d'apprentissage, c'est-à-dire ce que moi j'ai appelé des expériences d'apprentissage. C'est-à-dire des choses où tu as vraiment eu l'impression là d'apprendre quelque chose. Enfin, tu l'a verbalisé comme ça/
/ouais/
/les lieux/
hem/
Les activités autrement/
Hem, hem/
Les activités dont tu as parlé. Euh, le versant école et formation, et le versant emploi.
Oui, ben oui, oui c'est vrai qu'il y a des/
J'peux, j'peux te faire une photocopie si tu veux.
Oui **(fin de l'entretien)**

2-1.6 Léa

Alors, bonjour Léa
Bonjour
Je dis ça parce que comme j'enchaîne, c'est pour reconnaître/
/ouais
Alors, je voudrais te poser quelques questions, et la 1ère c'est de savoir si tu avais une représentation de la formation DEFA, avant d'y entrer ?
…une représentation de la formation DEFA, avant d'y entrer, eueueuhhhh, par rapport aux cours ou à ce qu'elle permettait de, d'obtenir par la suite ?
Alors, euh peut-être plus là, par rapport aux cours d'abord/
/ouais/
/enfin, pour toi c'était quoi/
/hem, hem
/et ensuite peut-être effectivement comment tu te vois évoluer, ou tu te voyais évoluer avec cette formation avant d'y entrer.
Hem, hem. Alors aux cours, pas tellement, très peu. Mais par contre euh, je savais que la formation DEFA me permettrait euh, d'avoir des connaissances, d'acquérir des connaissances qui pourraient m'amener à en faire mon métier et avoir des/enfin des cours théoriques et ensuite mettre en, en pratique, ma théorie pour euh un avenir professionnel quoi.
D'accord, tu avais peut-être des documents par de vers toi/
/oui, voilà, oui.
Tu t'étais renseignée/
/oui, je savais. Par contre je ne connaissais pas euh le, le contenu réel de la formation, quels cours etc.
ouais
je me doutais un peu, mais pas, pas en profondeur. Je ne savais pas exactement euh…
Et, et du coup, est-ce que cette représentation que tu avais au départ de la formation, du contenu, est-ce qu'elle a évolué aujourd'hui, et vers quoi ?
Euh/
/si elle a évolué bien sur.
Oui elle a évolué. Moi je voyais plus quelque chose plus d'inaccessible, de part mon âge/
Ouais.
Je disais euh, dans quoi je rentre, si jeune. Je croyais que c'était vraiment quelque chose euh, une formation qu'on pouvait faire plus tard, avec 15 ans de bagages derrière/
/hem, hem
/et qu'en ayant beaucoup, beaucoup d'expérience et ça euh, oui, ça a, ça a changé parce que j'ai vu qu'on pouvait venir de milieux divers/
/hem/
/et euh, et euh, et être dans la formation, ce qui est bien par ce que ça fait la richesse de la formation aussi/
/ouais/
/d'avoir les expériences qui se, qui sont mélangées et euh, et oui c'est bien, je trouve que c'est bien aussi de laisser sa chance à des gens qui n'ont pas forcément beaucoup d'expérience dans ce domaine là/
/hem/
/ou euh, une faible, enfin une petite expérience quoi.
Ouais.
Quelque chose d'inaccessible, je voyais plus le DEFA comme quelque chose d'inaccessible, enfin ou accessible mais après beaucoup d'expériences.
Ouais. Et finalement le, là aujourd'hui, là où tu en es du DEFA, tu te sens relativement à l'aise dans ce qui c'est passé ? Même sans expérience, ou avec l'expérience que tu avais aussi modeste soit-elle, elle t'a suffit ?
Oui. Et euh, mais je suis bien contente d'avoir eu quand même de l'expérience sur le terrain/
/ouais/
/euh, d'avoir euh, d'avoir, d'être dans le milieu quand même/
Ca t'a aidé ?
Ouais, ouais moi ça m'a aidé. Je trouve que c'est plus euh, euh, je peux faire le lien euh pratique/théorie/
Ouais/
/théorie/pratique. C'est plus parlant et du coup euh j'vois des images aussi sur les choses qu'on voit en théorie. J'arrive à visualiser euh plus/
Tu vois de quoi ça parle quoi ?
Voilà/
/tu entrevois des liens en disant/

Voilà, ça ça parle de ça et euh, à long terme, même sur du court terme, ben si, si j'avais à le refaire je ne ferais pas comme ça parce que maintenant je sais, j'ai le recul, mais euh, oui, j'aurais été moins à l'aise si je n'avais pas eu d'expérience. Je pense.
Et du coup, par rapport à la question que tu te posais tout à l'heure, euh, ça s'en rapproche je trouve, c'est est-ce que justement tu avais un projet professionnel, une idée justement de ce que tu voulais faire avec cette formation, en t'engageant dans le DEFA ?
Moi, j'avais vu le coté euh, euh, très ouvert du DEFA. C'est-à-dire on ne travaille pas qu'avec un public (ton appuyé), on ne travaille pas que dans une structure, ou le même type de structure et ça c'était quelque chose, fin pour moi c'est euh, euh super important. Parce que je, je vois pas du tout euh rester, enfin faire 25 ans dans la même boite etc./
Hem, hem/
Avec le même public, les mêmes locaux, la même chef. Non, j'exagère un peu mais, ça je ne me vois pas du tout- j'ai envie que ça bouge/
Hem
Et le fait de pouvoir changer de public, de pouvoir changer de structure et ben c'est, enfin pour moi c'était la richesse de cette formation là.
Et tu avais une idée justement de la structure dans laquelle tu voulais être, ou de la professionnelle que tu imaginais être à la sortie de ce DEFA, ou pas ?
…une idée, euh, euh…euh, très polyvalente et euh, un/
/un poste/
/ouais polyvalent, pouvoir changer si euh, si je voulais renouveler, si j'en avais marre. Euh, j'avais plus, je, enfin je vais retourner vers le public que j'aime/
/ouais/
hein, enfance/jeunesse/
ah oui, d'accord/
plus que vers le/mais pas mécontente non plus d'avoir vu euh en stage pratique/
/les personnes âgées/
/les personnes âgées. Même si un jour peut-être je serais a/ Je serais amenée à, à travailler avec ce public, pour l'instant je préfère retourner dans l'enfance/
/l'enfance/jeunesse ?/
/jeunesse ouais.
Public adulte pour l'instant tu/
/non. Euh, non, non/
/c'est-à-dire que là, pour l'instant toi, tu te, tu te projettes plus sur des notions de publics que sur des notions de poste ?
Oui, tout à fait/
Hein ?
Hem. Ben oui, puisque étant donné que je suis quand même euh plus à l'aise, enfin je suis à l'aise avec les personnes âgées, plus à l'aise avec euh la, la, les structures qui accueillent les enfants ou les jeunes/
/ouais/
/plus à l'aise dans ce, entre guillemets ce milieu là quoi.
Que tu connais déjà/
/que je connais déjà et que j'ai vraiment envie de parcourir euh plus, d'aller plus loin en fait de voir plus de choses de, de travailler vraiment euh un poste euh/
et du coup le projet euh, enfin ce que tu envisageais avant d'entrer, tout cet aspect euh polyvalence, changement et tout ça, est-ce que cette vision là elle a évoluée au cours de la formation ou pas du tout ? …Ca t'a confirmé peut-être ? Ca a pu te confirmer dans tes choix ou/
/donc ça a/ ça m'a confirmé mes choix et ça a surtout euh, euh, euh ça me réconforte encore plus dans l'idée que je peux faire encore plus de choses avec un même diplôme.
D'accord.
Donc ça me, j'me dis euh, ah ben ça c'est faisable/la formation est faisable, faire formatrice par exemple plus tard, c'est faisable, faire ceci c'est faisable, ben ça me, moi ça me réconforte beaucoup sur du long terme quoi.
Ouais
Vraiment je reste euh, euh/ J'ai encore élargi je savais qu'on pouvait faire plein de choses avec le DEFA/
/ouais/
/et ça a encore élargit les possibilités, j'en ai vu d'autres/
/hem/
ah ouais, avec un DEFA on peut faire ça aussi, et, et tant mieux quoi. D'accord, c'est encore mieux.
Est-ce qu'il n'y a pas, à un moment donné, enfin ça c'est une question que je me pose comme ça, est-ce qu'il n'y a pas à un moment donné justement, le risque de se perdre aussi ?...enfin, parce que c'est vrai, le DEFA est tellement large/

/hem/
que, ce que les gens peuvent renvoyer à un moment c'est : « ah ben oui, mais alors les DEFA, ils font quoi vraiment ? ». Tu vois ? C'est à dire, est-ce que cet éventail de possibilités c'est une richesse, mais est-ce que ça ne pet pas devenir à un moment donné aussi euh/
/ouais/
/un peu/
/on ne sait pas où, où/
/ouais/
/on est un peu partout quoi, un peu/
/*ben ouais.*
Ben peut-être qu'on peut se poser la question pour euh, où sont les DEFA, mais où est telle, ou telle personne qui a le DEFA, après euh, moi je pense pas. Parce que étant donné que euh, j'ai devant moi euh, euh, un, un énorme panel de possibilités, normalement ces possibilités là, je vais pas forcément les prendre puisqu'ils y en a qui ne m'intéressent pas justement.
Ouais
Donc justement je, je, je, je, j'ouvre ce, enfin je regarde ce panel et j'me dis, ah ça non, ça non/
D'accord/
Et ça oui. Du coup je, je cherche à savoir ce qui m'intéresserai là dedans/
/d'accord/
/et ce qui euh, voilà. Donc là je pense qu'on peut pas, effectivement on peut trouver des DEFA partout/
/hem, hem/
/enfin partout hein entre guillemets/
/oui dans beaucoup de domaines/
/beaucoup de domaines, mais euh…, mais euh, mais mine de rien euh, enfin moi je sais où je veux aller/
/d'accord/
/et où je suis sûre, mais où je veux aller.
Donc là en fait tu sélectionnes ?
Voilà.
Tu prends l'entonnoir qui est grand à un moment donné/
/et je rétrécie, je rétrécie/
/en fit tes options se/
/tout à fait. Mais je pense qu'on évolue tous et que un jour peut-être et ben euh, l'option que je n'avais pas choisie euh, je la choisirai.
Oui, en plus après il y a des réalités euh/
/des réalités/
/*professionnelles*
/professionnelles voilà tout à fait.
Et euh, si je te demandais de retenir qu'une chose de cette formation, qu'est-ce que selon toi tu retiendrais ?
De cette formation là ?
Ouais
……..qu'une chose, donc un mot ?
Non, pas un mot, mais une chose. Quelque chose qui, qui ta semblée toi, qui aujourd'hui là, qui te semble euh, voilà. Qu'est-ce que je retiendrais si j'avais à retenir qu'une chose ?
…… euh…j'ai un peu de pratique, j'ai de la théorie, à moi de le mettre euh, de faire un bon professionnel… voilà.
D'accord. Toi tu, c'est un peu le lien entre les deux/
/ouais/
Que tu/
/ouais/
Qui traite, a faire maintenant c'est ça ?/
/ouais/
/ou a appliquer sur le terrain ?
voilà et à me servir de ce que j'ai fait euh, de positif, et de négatif aussi, pour justement en tirer euh quelque chose et puis ben me re-servir de la théorie et euh, pour euh, pour avancer, toujours avancer. Moi j'crois que c'est vraiment euh/
/c'est-à-dire (inaudible)
ouais
C'est-à-dire qu'aujourd'hui, si j'essaie de reformuler ça autrement, ça serait euh, euh comment en fait la formation a alimenté ta pratique ?
Oui, hem, hem/
/du coup pour te faire peut-être évoluer dans certaines/

/tout à fait ouais/
Visions des chose,ce que tu disais tout à l'heure, et du coup maintenant en fait, tu estimes que finalement, c'est assez complet quoi pour aller sur le terrain ?
Voilà, c'est pas/ pour l'instant c'est pas exhaustif et je sais pas si ça le sera un jour mais, euh j'ai, j'ai plus de bagage.
D'accord.
J'ai plus de bagage et/
/(inaudible)
/ben oui, plus que je pourrai euh, et j'ai agrandi aussi mes compétences. Je, j'aurais été incapable de monter un budget ou des choses comme ça/
/ouais/
/maintenant, tout en travaillant avec d'autres partenaires et tout/
/ouais/
mais ça me mettait vraiment dans une euh/ j'aurais été incapable de faire des choses pareils. Une allergie totale à, à ce truc là et euh, et maintenant je me sens euh/ bien entendu il faut être conseillée etc., mais je, ouf (expiration) je peux argumenter euh certains choix. Je pourrais etc. Ben euh, voilà j'ai, plus de bagage quoi.
D'accord.
J'ai compris euh/
/(inaudible)
tout à fait oui, hem.
Et euh, euh est-ce que tu peux me dire si le petit travail qu'on a fait ensemble sur le récit d'expériences d'apprentissage, euh si ce petit travail la t'a apporté quelque chose et qu'est-ce que ça t'a apporté, si ça t'a apporté quelque chose ?
…euh, il a déclanché quelque chose, c'est euh que j'avais tendance à jamais euh, parler de ce qui n'avait pas été. Je ne voyais que ce qui était euh, euh, positif.
D'accord.
Et euh, même si jeeuu voyais brièvement le coté négatif de certaines épisodes de ma vie, euh, hop ça passait, en une seconde c'était dit et on passait au positif. Et euh, ça a déclanché euh, euh ben le fait d'écrire, le fait de l'écrire je me suis dit, à ben oui, mais non. Ca a pris plus d'ampleur que, que je pensais, et euh, et ça/ moi ça ma permis de comprendre certains trucs aussi et de, de pouvoir après le verbaliser. Non seulement devant vous, mais devant d'autres amis aussi.
Ah oui, d'accord.
Ouais. Et moi, ça a expliqué euh, ça fait appel notamment à une période, il y a 3 ans, où j'ai eu des gros soucis de santé et que j'ai dû arrêter une formation, mais que ça, fait un peu écho….et euh voilà.
C'est la période où tu es restée/
/oui/
/alitée et tout ça ? Tu étais en formation en fait à ce moment là ?
ben en BTS/
/d'accord/
/hem.
/Donc c'est comme, un peu revenu? Un petit peu comme euh/
/C'est un petit peu revenu et ça a expliqué pourquoi j'avais certaines appréhensions euh j'avais, pouf, c'est même pas des appréhensions. C'est carrément la trouille de me retrouver en examen alors que j'suis capable. Euh, et de reculer, enfin de, de, d'y aller avec la peur au ventre.
Finalement ça a été, enfin tu l'as fait euh, à t'entendre hein, ce que j'entends c'est une honnêteté dans ta démarche. C'est-à-dire que tu l'as fait vis-à-vis de toi-même/
/hem.
Quand tu dis : ben là c'est écrit euh, on ne peut pas euh/
/ben je/
/donc du coup, ça veut dire que tu as fait les chose euh, consciencieusement/
/hem/
/et que du coup tu l'a, tu as réussi à noter des choses que tu, tu, tu évacuais.
Mais je sais pas combien de brouillons j'ai fait aussi hein.
Ah, d'accord ! c'est intéressant ça.
Ouais, j'ai fait énormément de brouillons puisque je me suis dit soit tu le fais, t'écris 3 lignes/
/ouais/
/tu fais 3 lignes avec le positif et puis après tu racontes/
/ouais/
/soit tu joues le jeu, parce que je m'étais engagée à jouer le jeu, et puis là tu, tu ne parles pas que de ce qui était positif. Et du coup, je ne sais pas combien de brouillons j'ai fait, mais ça doit bien se compter à 10 brouillons, au moins !

1467*Ah oui, d'accord, d'accord. Enfin ça c'est pas fait d'un coup euh/*
1468/ben non/
1469/e*uh, ça sort quoi. C'est vraiment, il a fallu euh/*
1470/ouais. Il a fallu le marquer. Il a fallu euh, euh j'avais plein de, de nota bene euh (rire) En dessous, ne pas oublier
1471de dire ça, et même pour le dire euh, euh j'ai euh…j'me for/y a des trucs, j'me suis rendue compte que j'avais
1472complètement euh, que j'avais complètement zappé. Parce que ce/ça/ce/ça gênait/ça/
1473*/que tu n'arrivais pas à dire quoi/*
1474/Pourtant j'avais marqué/
1475*D'accord. Des trucs que tu as marqués pour toi, mais que tu n'as pas réussi à dire ?*
1476Ouais
1477*Et est-ce qu'il y a des trucs que tu n'avais pas marqués et que tu as dit ?*
1478Euuuuh……que j'avais pas marqué et que j'ai dit ?..... (tout bas) Je crois que oui. Que ……euh…
1479*Dans le feu de l'action tu vois euh, des fois euh, voilà des idées s'enchaînent et…*
1480...ben ouais, j'ai, j'avais pas marqué que j'avais euh, euh, euh ado<u></u>ré l'école et que d'un coup j'avais détesté
1481l'école.
1482*Ah ?*
1483Ouais, juste après l'accident, j'ai <u>détesté</u> l'école. Et ça, je l'avais pas marqué, parce que, ben euh…je…j'arrivais
1484même pas vraiment à savoir pourquoi j'avais détesté l'école et, mais j'l'ai dit et ça m'a fait du bien de le dire
1485parce que je sais pourquoi j'ai détesté l'école de toute façon. Parce que j'ai dû l'arrêter et que, ben toutes les…
1486(inspiration) tous les copains eux restaient et voilà et/
1487/*En fait ça a peut-être été un moyen de défense peut-être pour toi/*
1488/ouais
1489 */de te dire, de toute façon l'école je déteste, j'aime plus, j'en peux plus et/*
1490/ouais, ouais, ouais, j'en peux plus et euh, j'en peux plus/
1491*/alors qu'en fait, tu adorais ça, mais que tu pouvais plus/*
1492/J'adorais ça, mais je me noyais un peu dans les études aussi euh, je, je, j'arrivais plus à, je bossais comme une
1493folle et ça me…
1494*Mais euh, c'est un peu l'impression que, que tu donnes, enfin que moi j'ai eu de toi à un moment donné. C'est-à-*
1495*dire aussi euh, d'être prête à, à engager beaucoup de choses quoi/*
1496/hem/
1497/*enfin tu vois de, de crocher dedans, d'y aller, de/*
1498/hem, hem, hem/
1499*/comme si euh, voilà il faut être forte un peu quoi/*
1500/hem/
1501/*enfin tu vois il faut, on continue, on continue, on continue quoi/*
1502Hem/
1503/*et euh/*
1504Mais cette année par contre, euh d'un coté, j'me suis dit, je me suis peut être pas <u>investie</u>/ J'ai été beaucoup
1505moins euh, euh, euh…comment dire ? Je me suis moins, j'ai pris beaucoup plus de recul, on va dire, par rapport à
1506certains trucs et puis souvent, j'avais l'impression de mettre une main devant moi pour euh, (inspiration) euh,
1507j'écoute en cours, je, je relis mes cours, je, je, je m'investis dans, dans la vie de groupe etc. Mais euh, il y a une
1508barrière d'a/autour de moi il y a une barrière et euh, j'en fais, je fais, mais je ne vais pas non plus me, me <u>noyer</u>
1509dans l'investissement. Ca a été, ça a été mon, mon grand défaut et cette année, je me suis protégée de ça.
1510*Hem, hem*
1511Euh, euh, et…pour moi, c'est positif ça. Parce que sinon, j'me noyais dans, j'm'investis, j'm'investis,
1512j'm'investis et puis ben à la fin euh…
1513*Oui*
1514Euh, ouf, noyée par euh, par (inaudible) j'arrivais pas à (souffle) /
1515*/et du coup alors, pour revenir à ta peur des examens, est-ce que, est-ce que le fait maintenant d'avoir compris,*
1516*enfin d'avoir compris, tu avais compris probablement ?/*
1517/hem/
1518/*mais est-ce que le fait de l'avoir conscientisé/*
1519/hem/
1520/e*t de l'avoir mis sur le papier du coup/*
1521/hem/
1522*est-ce que les examens font moins peur ?*
1523……euh…alors l'examen en lui-même, euh, moi c'est pas le fait d'être notée euh, d'être notée, d'être euh, d'être
1524euh, et d'être sanctionnée par la validation ou pas l'être. C'est le fait de se retrouver euh, et puis ça c'est pareil, je
1525l'ai compris au fur et à mesure. C'est le fait de se retrouver dans une <u>grande</u> salle, très haute de plafond, qui me
1526rap/ouais, qui, qui, qui fait appel à mon oreille interne et qui me fout les boules pas possible et dans, ça pendant
1527<u>quatre</u> heures ou on peut ap/ On peut aller aux toilettes mais euh tout quoi/

/à oui d'accord !
/et c'est ça qui est, donc j'arrive un peu à comprendre ça, le fait que, c'est pas la tension qui, enfin la tension de la validation ou non qui me, qui me fout les boules parce qu'un (inaudible) très bas avec une euh, avec un…/
/avec un examen/
/avec un examen ne me créé pas de soucis.
D'accord !
Et c'est pour ça que j'étais hyper contrariée de ne pas passer T.A. parce que c'était dans mon univ/ c'était là ! Donc je connaissais les locaux,
/ouais, ouais,
j'avais pas à m'habituer/
/oui, ben oui/
/et j'avais pas à m'habituer, et euh/
/Et c'est donc, plus cette histoire de, de, de salle, d'ambiance euh, de situation particulière dans des locaux inconnus, c'est tout ça qui/
/ouais/
/te, qui te, qui t'angoisse en fait ? Je sais pas si on peut parler d'angoisse ?
Ben c'est une euh, complètement tétanisée ouais.
Ah ouais !
Ah ouais, tétanisée.
Parce que moi, je pensais tu vois, que ça avait un lien aussi avec le fait effectivement, de la notion d'échec. Est-ce que ben voilà, le fait d'être sanctionnée, ou pas enfin tu vois/
/Je pensais que c'était ça et puis euh, euh je me rends compte que euh, queuh non. C'est pas ça, c'est que si j'ai des angoisses c'est, par exemple là pour les prochaines euh/
/ouais/
/pour les prochains examens et ben je ne pense pas du tout à l'examen lui-même, je pense à la salle, aux locaux et euh, et cette salle, cette <u>hyper</u> grande salle froide, hyper haute de plafond qui va me, qui me tétanise un peu ouais.
Comment tu vas faire alors, par rapport à cette salle ?
Ben je fais un gros, gros travail sur moi-même hein.
C'est à dire, tu/
/ben c'est que là je vais euh, une fois par semaine dans une <u>grande</u> surface, haute de plafond/
/ah bon !?/
/toute seule (inaudible) d'y aller.
Et ça c'est en lien avec euh/
/l'oreille interne/
/les problèmes d'oreille interne que tu as eu ?
ouais, ouais…
Et ça te rappelle quoi alors ? C'est-à-dire que tu te sens perdue, tu euh/
/tout bouge, tout bouge/
/ah oui !?
/tout bouge. Euh, c'est…je sais pas comment la/ déjà je fais un travail avec un ostéopathe
ouais
parce que euh, je n'arrêt/j'avais hyper mal aux orei/depuis trois ans j'ai mal à l'oreille, alors il me dit, il n'y a plus rien dans ton oreille. Et puis je me dis, c'est pas vrai, je ne suis pas <u>folle</u> quand même ! Je sais qu'il y a un truc dans mon oreille, ça me siffle et ça me fait/ des fois j'ai, je suis obligée de retirer des choses/
C'est un peu de l'acouphène ?
Oui, un peu d'acouphène et puis alors je suis obligée de…je fixe un point et pour me remettre/
/ (Inaudible)
/ouais, ouais, ouais et euh, ça me le fait en cours, des fois j'ai l'air perdue mais c'est parce que je suis obligée de re-fixer un point. Peut-être que c'est ce que tu as vu, je sais pas ?
non
Non, ben il m'a/ je, enfin je ne pense pas mais je sais qu'il y avait une prof de fac qui avait vu, mais j'étais bien plus, c'était bien plus important hein/
Ouais/
/qui avait vu. Elle me parlait et je regardais de l'autre coté quoi.
Ah ouais, ouais/
Et euh…et je ne sais plus ce que je disais, oui donc je fais un travail avec un ostéopathe qui ben, a touché un point derrière la nuque et qui dit/et là ça c'est déclenché, mais h<u>yper fort</u>, et là donc je fais un travail avec elle depuis un mois là. Il y a quelque chose, mais on sait pas quoi pour l'instant.
D'accord
On sait pas quoi. Mais c'est vrai que face à ce problème de « on te mettra dans cette salle là ! » (Inaudible) aller très très loin hein.

Et ça, ça le fait de, de l'écrire et tout ça, ça , ça a percuté, il y a des choses qui n'avaient pas percutées avant ?
Ouais. Euh, ben oui parce que euh…euh même si c'est par rapport même aux gens qui te disent, ben t'aime plus l'école, c'est que tu n'aimes pas les examens. Et ben…/
Oui, ou ça peut être plein d'autres choses. Ca peut être que tu n'as plus envie d'aller à l'école parce que ce que tu apprends ne t'intéresse pas beaucoup/
/ouais, alors que moi ça m'intéresse, euh ça m'a toujours intéressé euh enfin/
/et donc les gens pensaient que c'était par rapport à ça ? Cette histoire d'examen/
/ben euh les gens/
/les gens, c'est la famille j'imagine/
/moi, moi c'est l'image que je donnais euh, oh ras le bol quoi ! Ras le bol, ras le bol quoi. Et euh, ben du coup les gens s'intéressent puisque quand on a toujours aimé.
Ouais, là tu as dû, effectivement là tu as dû euh, intéressée, voire même inquiéter/
/inquiéter ouais, inquiéter, mais pareil avec toujours une barrière alors que les gens y savaient pas, ils s'inquiétaient mais de loin, puisque personne euh/
/oui c'est ça, je me souviens tu avais dit aussi que en gros euh, globalement tu était toute seule dans ton , dans ton univers et euh, que tes parents n'avaient pas mesurés, enfin je m'en souvien/s
hem, hem.
bien de ça que tu en avais souffert aussi. Que tes parents n'avaient pas mesurés euh, ce qui t'arrivaient, l'ampleur de ce qui ce passait quoi.
Hem, hem
Et en fait euh, est-ce qu'ils, enfin, maintenant tu dis, en même temps tu te protégeais, peut-être tu leurs a laissé aussi la/
/J'ai pas trop laissé non plus/
ouais c'est ça/
Parce que j'ai toujours euh, euh, j'ai toujours eu ce tempérament à dire ben : de toute manière, ça va aller mieux/
/ouais/
/et pis j'vais avancer, et euh, et des fois ça fait défaut (rire) notamment cette année/
(inaudible) en plus. Moi je pense que ça c'est vachement répercuté aussi sur ton physique hein, sur ta santé.
Là je paie cette année, tout euh, tout, je paie tout/
/Parce que c'est vrai, on en discutait comme ça, je ne sais plus qui l'autre jour disait, ben Car, elle est malade encore, mais c'est pas possible. Elle chope tout quoi ! Tu es le premier cas de grippe/
/ouais, ouais, ben oui, quand on disait que la grippe n'était pas arrivée/
/ben oui/
/ouais/
/et euh, c'est vraiment, à t'entendre, je me dis, est-ce que justement, à trop, tu vois à trop peut-être te protéger, pas dire/
/ouais/
, faire la fille qui assure et tout ça/
/ouais, ouais/
/est-ce que tu ne mets pas ta santé en péril ?
/ouais/
/tu vois ? Enfin, moi, à un moment donné, je me questionne là-dessus/
/ouais et, oui, moi je me questionne aussi là-dessus parce que cette année j'ai tout cho/je paie, et mon médecin m'a dit : tu paies tout euh/
/ah oui, c'est cash.
Ouais. Ouaaaisouais.
Et pour cette histoire de grande salle, est-ce qu'il n'y a pas des, est-ce que tu n'as pas des petits trucs ? Euh, des trucs à toi qui pourraient t'aider pour te rassurer par exemple ?
..ben, je sais que, ben le premier jour, je suis arrivée bien en avance pour pouvoir regarder à l'intérieur comment c'était fait.
Ouais.
Euh, j'ai gardé la même table.
Hem, hem. Ouais, c'est pas des places attribuées ?
Non, c'était pas attribué, non, non, c'était pas attribué. Non, non, c'était pas attribué. Non, on se mettait où on voulait.
Tu vas l'avance, tu choisis ta table/
Ouais, et puis je fixe toujours le même point, comme ça j'ai pas à lever les yeux de (inaudible) (voix basse)
D'accord. Il n'y a pas des choses justement, je ne sais pas, je pense à des objets qui peuvent être là, raccrocher, raccrocher les pieds au sol quoi tu vois, genre euh des trucs qui te ramènent quoi/
/hem. Ben je me créé mon univers hein, sur euh la table/
/oui/

/ma trousse, euh, mon crayon et puis c'est mon univers.
Le fait de manger peut-être aussi ?D'amener quelque chose à manger/
/hem/
/un peu à boire, enfin d'être installée/
/oui, et puis de tout avoir sur la table. Ne surtout pas avoir à me baisser parce que sinon tet, tet, tet, tet…
C'est sacrément handicapant hein. Surtout quand tu dois travailler pendant 4 heures sur un sujet/
/hem, hem/
/ça veut dire que tu as besoin de concentration euh, enfin de te concentrer encore plus, parce que déjà tu dois te concentrer sur le sujet, mais là en plus, tu dois te concentrer sur le fait de pas euh regarder et tout ça quoi.
Hem, hem…C'est pour ça que je n'aimais pas non plus changer de locaux et tout ça.
Ah ben oui, oui ici là ?
Hem.
Ca t'a perturbé ça aussi ?
Hem…et encore, j'y allais toujours avec trois/quatre personnes.
Quand on changeait de salle ?
Ouais, ouais, ouais, toujours je m'arrangeais. Je le disais à personne, mais je 'arrangeais toujours pour ne pas avoir à….
Et cette salle là, elle n'est pas trop grande justement, au niveau plafond et tout ça ?
Ben si, le premier jour (inaudible) mais en fait maintenant c'est non parce que c'est mon univers…donc…je sais où sont les…mais c'est vrai que cette année euh, ben j'ai fait/je fais un travail sur moi justement pour euh/ déjà je, je prends pas tout à cœur euh vraiment (sourire) pour l'instant c'est le corps qui euh, qui euh, euh qui parle quoi !
Hem, hem/
*/*qui (inaudible) ça me fait baliser, plutôt galère hein. Bon c'est des petits trucs hein, (inaudible)
C'est des petits trucs/
/c'est des petits trucs, mais bon (rire) ça plus ça, c'est un petit peu pénible/
/et puis c'est fatigant quoi/
/oui. Ouais.
Parce que mine de rien, le temps de te remettre/
Hem/
/de tel ou tel truc euh/
/non et puis c'est rageant. Parce que je vois par exemple le dossier T.A. il était fait euh, c'était fait, c'était bouclé, c'était au point et puis euh, euh, et puis bon je suis pas allée le passer quoi. Bon, c'est pas dramatique, mais sur le coup c'est hyper rageant parce que je peux plus/et pourtant le matin je me suis levée, vendredi je me suis dis aller j'y vais ! Et puis, pouf, c'est pas la peine, avec 40 de fièvre c'est pas la peine.
Par contre renseigne toi/
/oui, oui/
/parce que par rapport à ce problème là, ben je ne sais pas où ça va se passer.
Ouais, ouais.
Je ne peux pas te dire. Ca peut être dans un des organismes et du coup les locaux et tout ça euh, c'est vrai que ça peut encore du coup représenter des problèmes pour toi quoi.
Hem, hem, hem. Mais moi, de toute façon ce problème là va, va m'empoisonner la vie hyper longtemps hein. Ca je vais tout faire pour le régler, mais ça fait 3 ans que je fais. Déjà avant, j'aurais jamais pu euh, être seule euh n'importe où quoi/
/hem, hem/
/c'était impossible/
hem, hem Et qu'est-ce qui fais que tu passais comme ça sur les expériences négatives, que tu, tu balayais ça ? tu as une idée ou tu…
Ben, parce que…euh, ben j'suis encore un peu comme ça euh, je chiale un bon coup et puis après euh/
C'est plutôt positif quoi ?
Ouais. Et puis euh, je chiale un bon coup, je gueule un bon coup, (sourire) et puis après euh, et puis après je passe. Ouais…mais euh…enfin…non, il y a plein de trucs où on me disais, « ben ça t'a pas posé de problème ? »
Ben non. « Ah bon ! » ben non ! (rire)
Oui, tu avais peut-être aussi une sacré force qui te/
Mais je pense pas que je fais beaucoup d'effort hein. Y a ma mère qu'est comme ça quoi.
Oui, oui. Après, ça peut être aussi un manière de se blinder/
/oui/
/du coup tu travers un peu les trucs tu vois « ah bon, il y avait du monde au tour »/
/hem..ouais.
Est-ce que du coup, question, est-ce que le fait de s'arrêter sur les expériences négatives, ça ne te fait pas avancer ?....Enfin, s'arrêter, ça veut dire les admettre/

/hem/
/est-ce que ce n'est pas aussi un moyen d'apprendre ? de la vie, de, et du coup de, d'évoluer aussi ?
*(*inspiration) Ben en fait, quant on…ben oui, mais parce qu'en fait, je retire que le positif de ce qui est arrivé de négatif. Enfin je, euh je, bien sur c'était dur et tout ça, mais du coup je me dis bon, ouais, mais ça m'a permis de.
D'accord, tu positivise finalement/
*/*oui/
/*tu t'arrête quand même dessus/*
/maintenant, maintenant je m'arrête dessus. Maintenant je m'arrête sur le fait qu'il y a trois ans j'ai été vraiment bien, bien amochée et que, et que ben j'ai du arrêter mes études et que ça m'a gonflé, mais mine de rien et ben j'ai euh, enfin voilà, mine de rien ça m'a permis de faire de l'animation à plein temps, et puis, est-ce que je serais là si j'avais continué en BTS, Peut-être pas, et euh voilà.
Ca c'est ton coté effectivement plutôt positif. **(changement de cassette)**
Euh, celle là, je ne risque pas d'oublier mais, c'est en, en …c'est le fait d'avoir pu avec l'écrire avant le récit d'expériences que euh, ben je me suis dit ben oui, il y a eu ça. Ben, c'était pas génial cette période là quoi. En fait euh, ça m'a coûté un peu quoi, parce que oui, c'était pas génial, en fait c'était <u>carrément</u> dur hein (sourire) Et euh…
Ca t'a aidé du coup cette formation là, ou pas ?
Pour ça ?
Ouais
Pour euh ?
Ben du coup de faire ce récit d'expériences d'apprentissage, de noter ces choses là, est-ce que ça t'a aidé pour cette formation ?
…euh…ben j'pense qu'il y a des, ben le fait que ce soit par petits groupes, euh, euh, oui il y a peut-être des gens qui ont compris certaines choses aussi euh, euh…moi j'ai pu comprendre certaines choses euh, sur les autres et puis euh…et puis le groupe qu'on était euh, il y avait Lisa je sais, Lisa, Cathy tout ça et puis euh, c'est à Lisa que j'en avais le plus parlé. Mais euh, enfin plus parlé, non, dépassé quoi, il y a trois ans là j'ai arrêté et puis pouf, pouf, pouf/
/ouais/
/du coup, ben ça a permis de comprendre aussi quoi les euh/
/du coup tu es revenues dessus et t'en as parlé à Lisa ?
oui, voilà, tout simplement. Par exemple, le midi, si on va à Auchan ben moi j'y vais pas seule quoi. Je ne peux pas aller chercher mon sandwich toute seule à Auchan quoi.
Oui d'accord. En fait ça t'a peut-être permis après d'être plus en confiance peut-être aussi/
/Hem, hem.
/dans le groupe et de pouvoir du coup dire des choses que tu n'aurais pas spontanément pu expliquer comme ça ?
oui…ben oui, et puis en plus le fait de passer très brièvement sur certaines choses quand on raconte aux/les gens posent une question et qu'on passe très brièvement, ça laisse euh, libre place à toute interprétation de chacun quoi.
Hem. Du coup il y en a qui t'ont questionnées ?
Ben comme ça peut-être oui. Sans me questionner mais euh/
S'interroger ?
Ah oui, oui, voilà, s'interroger, hem.
Moi j'ai trouvé ça vachement riche en tous les cas hein.
Les récits d'expérience ?
Ouais, j'ai trouvé que c'était euh, des moments agréables, même si ce n'était pas évident/
/Hem/
/euh bon il y avait des passages plus ou moins durs pour les uns et les autres/
/hem/
/enfin bon, tout ne va pas de soi, mais euh, j'ai trouvé que c'était quand même très…Ca a créé quelque chose, enfin comme s'il se passait quelque chose vraiment au moment où le groupe est là et que es personnes parlent. Je trouve qu'il y avait/c'est difficile à dire mais il y avait quelque chose de particulier/
/hem, hem
/qui, qui n'appartient qu'à ce moment là.
Ouais, on écoute, on juge pas du tout, on écoute et puis tu peux dire ce que tu veux quoi.
Hem/
/on est pour être (inaudible)
ouais, moi j'ai trouvé que c'était riche, franchement euh, et puis je pense que ça a permis effectivement aux uns et aux autres aussi de mieux se connaître quoi, et du coup de percevoir que chacun/ enfin c'est d'autres collègues à toi qui l'ont dit : « on a perçu que chacun avait euh, sa place ».
hem, hem/

et que ceux celui qui étaient là avaient tout à fait ça place dans la formation (inaudible)
C'est des parcours qui sont assez intéressants quoi. (inaudible) c'est vraiment riche.
Peut-être que ça permet de relativiser aussi sur son propre parcours ?
Oui tout à fait ouais. Mais c'est vrai que euh, je me disais moi des fois, je disais oh par exemple travailler 40 ans dans la même boite, ou des trucs comme ça. Ou travailler 40 ans, non pas que je sois fainéante hein. C'est pas ça mais, euh 40 ans, ça fait long quand même quoi ! Et en fait euh, euh on voit des parcours, c'est vrai que rester dans la même boite ça peut être un petit peu euh, mais euh, on voit les parcours enfin c'est hallucinant quoi euh. Je pense à Cathy, secrétaire comptable, qui après est prof de feetness, après maître nageur et puis qui se retrouve euh, et le comble c'est qu'elle n'a jamais eu euh, trop aimé les études et puis qu'elle (rire) c'est génial quoi.
Hem, hem
(rire)
ouais
Ca c'est, c'est génial elle a dit bon ben je vais prendre du temps , mais je me rends pas compte (inaudible)
C'est vrai que c'est peut-être aussi une époque aujourd'hui qui permet ça quoi.
Ouais
Enfin, la notion de formation permanente/
/hem/
/de formation pour adulte/
/hem
euh, le fait aussi aujourd'hui, de pouvoir reprendre des études, même si c'est parfois difficile/
/hem/
/mais on peut avoir cette possibilité la/
/hem/
après euh, je ma souviens quand j'étais à l'école euh, mes parents me disaient, il faut continuer tout de suite hein parce que après, une fois que t'es sortie c'est fini quoi.
Hem
Hors ce n'est plus le cas maintenant.
Mais c'est très réconfortant de, enfin moi, j'ai souvent ce mot là mais, euh de, de se dire ouf, si j'en ai ras le bol je peux aussi faire euh, et pas me lever en disant, en traînant du pied quoi. (rire)
Ben ouais. Non mis je pense que si c'est ça qui t'intéresse la formation, le fait d'être dans une formation comme ça, un peu transversale euh, je pense que tu trouvera ton compte, parce que , c'est vrai que ça te permets quand même de, d'avoir un spectre assez large/
/hem/
/de choix (inaudible) l'animation, la formation, la gestion d'un établissement/
/c'est clair, et même enfin je pensais euh, moi j'aimerais beaucoup aussi travailler avec l'animal.
Ah ouais
Et euh, et ben c'est possible aussi avec un DEFA.
Ah ouais ? Dans quels domaines alors ?
Euh, euh…pourquoi pas utiliser le chien euh, pour thérapeute entre guillemets quoi.
Hem, comme les personnes qui viennent en maisons de retraite là ?
Ouais. Et euh, dans quelle autre profession on peut, (inaudible) moi je trouve ça/
/pourquoi pas des lapins ?
oui et pourquoi pas ! Moi j'avais un premier lapin qui m'accompagnait partout en classes de mer. Et ben, mine de rien, le lapin a fait la joie de certains enfants hyper durs, qui tapaient sur tout le monde, et jamais ils ont tapés sur le lapin hein ! et ça a été, j'étais avec 4 enfants et c'étaient eux qui s'occupaient du lapin. Et euh, ben oui mais euh l'instit était, mais ils font de mal ! t'es sûre hein ! Ben non, non, c'était super et j' l'emmenais partout. C'était le lapin voyageur. C'était génial, enfin moi j'aimais bien cet euh/
ben oui, pourquoi pas hein. Il y a peut-être quelque chose à monter euh/
/hem/
/pourquoi pas te spécialiser après, en plus quoi/
/hem/
/et puis proposer tes services/
/oui, tout à fait/
/ En plus avec un DEFA, même si c'est DEFA en cours, c'est aussi un gage de sérieux, enfin/
/oui, tout à fait et puis euh, euh moi je/enfin je suis passionnée par les animaux donc, notamment les chiens quoi et je, j'avais parlé avec un éducateur canin qui me disait que son problème c'était que ben, il y avait des contacts avec le chien mais pas forcément avec euh, les humains quoi. Que/
ah bon. Oui, lui il travaille avec les bêtes uniquement ?
Ben oui et qui me disait, ben, ben je sais pas trop comment expliquer euh à quelqu'un qui s'intéresse, ce que je fais.
Ah oui, d'accord/

1833/puisque moi je fais, j'suis dans la relation avec mon chien quoi. Et euh, c'est sur ce mec là c'est un super euh, il
1834dresse des chiens guides d'aveugles etc. Il me dit mais euh, euh, je sais pas expliquer. Je, j'ai pas, il a pas cet euh/
1835*Oui il est/*
1836/ce savoir être, enfin ce savoir faire, de savoir être là aussi, parce que être là aussi, parce que c'est pas en lui non
1837plus, mais euh, euh, il me dit ça l'intéressait beaucoup de/ parce qu'il y a des enfants qui aimeraient bien voir ce
1838que c'est, et moi je me dit, si jamais enfin (inaudible) là, ouais je suis en train de prendre des contacts avec lui/
1839*c'est intéressant/*
1840Ah ouais, ouais, ouais, complètement. Donc là je suis en train de faire des démarches là (inaudible)……..
1841…….c'est pour ça c'est génial, parce que qu'elle autre formation pourrait euh/
1842*hem, c'est une bonne base*
1843ah ouais, ouais, ouais
1844*après c'est vrai que tu peux te spécialiser en plus, soit en fonction du public, soit en fonction de/*
1845/tout à fait et puis je me dis dans dix ans, ça se trouve j'en aurait ras le bol de travailler avec mon chien et euh,
1846enfin, enfin et j'aurais peut-être envie de faire de la formation enfin/
1847*/tu sais que tu peux être maison d'accueil pour chien d'aveugle,*
1848oui je sais oui. Mais alors le souci, je me suis renseignée c'est que enfin, il ne faut pas les laisser plus de 2 heures
1849seuls par jour. Donc il faut que je/mais en même temps, ils ont une carte de chiens guides d'aveugles et en
1850principe ils ont le droit d'aller partout avec toi. Aucun établissement a le droit de refuser euh l'animal, en
1851principe.
1852*C'est intéressant. Bon et bien écoute, est-ce que tu avais des choses à rajouter ?*
1853Euh non ! c'était (rire) je me demandais ce que c'était hein !
1854*Oui*
1855Ah oui, je suis allée euh/j'avais demandé déjà aux autres mais bon à chaque fois on en a parler vite fait. Et puis, il
1856faut que j'emmène quelque chose ? mais c'est quoi ? (rire) pareil euh, moi j'aime bien/
1857*Oui. Savoir où tu vas ?*
1858Oui. En même temps j'aime bien les nouvelles choses, mais il faut, j'ai toujours un…
1859*Ben oui, maintenant je le saurais*
1860(Rire) **fin de l'entretien.**

2 – 1.7 Marianne

Bonjour Marianne
Bonjour Cécile
La première question que j'avais envie de te poser c'est : est-ce que tu avais, quelle représentation tu avais du DEFA avant d'intégrer cette formation ?
…Quelle représentation j'avais du DEFA…difficile à répondre, à cerner. Parce que je/j'ai bien une idée mais comme à brûle pourpoints, c'est difficile de, euh de mettre en mots. Euh, surtout maintenant avec euh, avec la différence que j'ai suivi une bonne partie de la formation DEFA, difficile de retourner à mon idée première, avant d'avoir fait le/
Alors je vais peut-être la poser autrement. Pourquoi, qu'est-ce que tu pensais trouver dans le DEFA, avant d'y entrer ?
…Euh…ben des outils
ouais
Euh, une réflexion, sur euh, ben le rôle de l'animateur…euh, ben c'est un truc auquel/une association d'idée là, auquel je réfléchissais euh l'autre jour. Je me disais on n'a pas tellement parlé de, comment nous on voit le rôle de l'animateur. Notre vision à chacun de nous, les 16 personnes du groupe, ben comment on voit l'animateur et peut-être aussi ben comment on voit l'animateur qu'on est prêt à être.
Hem. Ca fait partie des questions que j'allais te poser
(rire) Euh, je sais pas, moi j'ai une perception de, de l'animation qui est peut-être un peu, un peu vieillotte quoi. Euh qui se base euh sur l'animation que j'ai faite il y a, il y a 30 ans, que j'ai continué à faire, partout où j'étais, je pense/

Hem

/c'est euh, ben l'animateur c'est celui qui, qui est derrière, pour aider les autres à euh, à, à faire les choses en lumière. C'est celui qui reste derrière, c'est celui qui aide, c'est celui qui accompagne. C'est pas celui qui saute sur la scène aussitôt qu'il y a possibilité.

Hem, hem

J'ai pensé à la suite de ce que j'ai dit euh, vendredi. Parce que j'avais l'impression qu'une
Des camarades organisatrice de la journée débat, euh se mettait en lumière, comme si elle avait été intervenante.

Ah oui

/et euh c'est à la suite de cette réflexion la que j'y ai repensé moi/
/tu t'es dit tiens pourquoi je pense ça ?
oui/
/c'est pas ta conception ?
voilà ! Pour moi l'animation c'est euh, on aide les gens pour que eux aillent devant, aillent réaliser ce qu'ils ont envie de faire. Donc euh, euh peut-être que j'ai cette vision là aussi du fait de, d'avoir travailler de longues années en tant qu'enseignante. C'est la même chose.
Hem
On pousse les autres, à apprendre. On n'apprend pas pour eux mais on, on les pousse (sourire) C'est pas ce que je voulais dire, mais on les accompagne, on les, on, on leur donne les informations qui, qui leur manquent. On donne les outils, on leur dit comment se font les choses pour que eux y arrivent, et pas soi-même.

Hem, hem

Pour moi l'animation, euh c'est aussi un travail d'équipe.
Hem
Et où, où en équipe, quand on réalise un travail, on est sur un pied d'égalité.
Hem
Et, il peut y avoir le directeur, il peut y avoir euh, la secrétaire, mais quand on s'exprime, quand on parle d'un travail qu'on a fait en commun, pour moi, à priori à p/on est sur un pied d'égalité. Avec la différence que certains sont plus compétents dans un domaine et d'autres dans l'autre/

Hem/

/bon ça se complète. Ce qui fait au bout du compte pour moi, une égalité dans le groupe quoi.
Hem, hem…Mais du coup, la vision que tu avais, ou l'idée que tu t'en faisais au départ du DEFA, elle n'a pas évoluée ?

Hem non, pas vraiment.

T'as, t'as été euh, tu pensais trouver certaines choses et finalement tu les a trouvées ?

Oui

Ou la représentation que tu avais au départ c'était la bonne ?

Je pense que pour moi ça a confirmé ma, ma, mon euh, mon opinion, mon avis, mon impression sur euh, sur le rôle de l'animateur, ce qu'était l'animation.

D'accord/

Peut-être ce qui, peut-être un petit peu, un petit peu nouveau dans les outils, dans les méthodes et techniques c'est euh, euh l'apprentissage qu'on peut faire des, des techniques de commerce, des techniques euh, des techniques plus euh comment dirais-je…avec, des techniques avec les quelles on n'aurait pas euh, dans le temps on mêlait/voulu comparer l'animation.

Hem, hem

Alors que se sont des techniques de, d'approche, d'accroche, d'attirance et tout ça qui sont ..très bonnes, moi je trouve.
Hem
Mais euh, je/j'aurais pas fait l'association.
Ouais
Euh, avant. Avant d'être passée par le DEFA.
Hem, hem. Et du coup alors comment tu te vois, quelle professionnelle tu te vois devenir ou être, après le DEFA ? Est-ce que tu as déjà une piste ?

Oui, ah oui. Je me vois ben très bien (sourire) sur ma, mes structures de stage, enfin les, les 2 maisons de quartier. Euh, là, j'ai très, très envie de travailler. Je, non seulement de travailler effectivement, mais aussi de, de réfléchir, parce que ça me pose plein de questions ce que je vis là bas ; ça me pose plein de questions. Et euh, ben j'ai la chance d'avoir euh, d'être dans une équipe où toutes les réflexions, euh je, je peux les aborder. Et hem, ça fait partie aussi, elles aussi, pour les, pour les deux personnes là qui font partie de l'équipe, ça fait aussi partie de leur, de leur vision de l'animation. C'est pas du faire, faire, faire, et puis après on évalue ce qu'on a fait/

Hem/

C'est aussi ce poser des questions : ah ben euh, des questions sur les gens, sur leurs manières de se comporter, de réagir, sur leurs attentes euh. C'est, c'est pas seulement de, enfin de l'animation activité quoi.
Hem, hem et tu te vois donc euh, tu t'imaginais, enfin avant de rentrer en DEFA, tu t'imaginais euh, déjà devenir professionnelle dans une maison de quartier/

/oui/
/ou alors tu avais une idée ?
Je me souviens à mon, mon entretien de sélection, euh c'est toi qui me la fait passé. Il y avait le chez plus comment il s'appelle, et euh, je ne sais plus si c'est toi ou lui qui a dit : « bon aller maintenant, dans 5 ans »/
Hem, hem
« qu'est-ce que tu fais ou comment vous voyez ça, comment tu vois ça ? »
hem
et dans 5 ans, je me vois très bien avec une petite équipe euh, ça marche bien euh, on a, comme je viens de le dire, on a, euh on est égaux dans l'équipe euh, euh, euh, on a la même vison de l'animation et, et je/ j'ai cette image la qui m'est venue au moment où je l'ai exprimée et je l'ai encore maintenant. Et j'ai l'impression que, elle est en train de se réaliser.
…hem, hem
C'est un sentiment super bien sur (rire)
(rire) *finalement tu as suivi quand même, enfin tu avais, à t'écouter j'ai l'impression que tu avais euh, que tu avais déjà euh/*
un objectif/
/voilà euh, un, un point là/
ouais, ouais/
/que tu visais. Bon qui n'était pas euh/
/aussi concret bien sur/
/voilà. Mais en fait, tu as maintenu ce cap !
hem. Ouais.

1965*Parce que certains on dit je m'imaginais faire ça et finalement je découvre autre chose et cet autre chose, ça me*
1966*plait autant.*
1967Oui/
1968/*toi non ? Tu avais déjà/*
1969oui/
1970/*tu avais quelque chose de très précis au départ déjà.*
1971Oui.
1972*Tu avais un projet, tu avais/*
1973/c'était la parentalité, c'était avec un public de (inaudible) que j'appelais de Centre Socioculturel, euh, c'était ça
1974mon, mon but. C'était ça le but que je voulais atteindre. Et euh, ça l'est resté/
1975*/hem , hem. Finalement le travail qu'aujourd'hui tu viens de trouver/*
1976/hem/
1977*/rentre tout à fait dans ton projet initial/*
1978/exact.
1979*/c'est ça ?/*
1980/exact.
1981*Tu vas travailler sur la parentalité ?*
1982Oui, oui c'est ça. Ouais. J'srai/je je serai/je suis pratiquement (plus bas) euh (sourire) du projet famille.
1983*D'accord.*
1984Ouais.
1985*Et alors euh, autrement c'est plus par rapport à cette remémoration que je vous ai proposé de faire, à propos des*
1986*expériences d'apprentissage/*
1987/hem, hem/
1988*Est-ce que tu, tu peux me dire quelque chose là-dessus ?qu'est-ce que ça t'a apporté, qu'est-ce que ça ne t'a pas*
1989*apporté, ce que tu veux.*
1990Euh, tu parles du travail qu'on a fait par rapport aux récits d'expérience ?
1991*Voilà.*
1992Euh….
1993*Le fait de se remémorer/*
1994Oui, je l'avais dit déjà quand on s'était rencontré en groupe, que moi ce, ce travail de remémoration/je ne sais pas
1995comment il faut l'appeler/ je l'avais fait euh, euh de manière intense avant de quitter l'Allemagne/
1996*Hem/*
1997/pour revenir en France. Donc euh, j'avais aussi euh, c'est, c'est déjà parce que ce dont j'ai parlé euh, à ce
1998moment là, là pendant notre rencontre. C'était le, déjà la synthèse de ce que j'avais euh, ce que j'avais euh
1999ressorti pour moi, euh pour euh, avant de/avant de revenir ici.
2000*Donc, tu l'avais fait spontanément où/*
2001/je l'avais fait spontanément, oui, oui je l'avais fait spontanément parce que j'en avais eu besoin/
2002/*à un moment donné ?/*
2003/oui. Je disais toujours que je, euh je veux faire le tri/
2004*/hem/*
2005/et je veux trouver dans mes bagages en arrivant en France, que ce que j'aurais décidé d'emporter. Et pas arriver
2006avec tout un vécu euh, euh pas trié, pas euh (rire) en plus de tout ce que j'avais rapporté dans mon
2007déménagement, ces valises là, je ne voulais pas les emporter. Donc/
2008*/tu penses que c'est possible ?*
2009…Euh, dans une certaine mesure oui.
2010*De trier/*
2011/d'évacuer. Oui, si, si je pense.
2012*Tu penses ?*
2013Ouais. Mais il faut aller au bout des trucs. C'est pas agréable hein !
2014*Oui/*
2015/c'est un travail qui est très, très oufff (souffle) très fatigant, très euh, Bon, on peut pas, on peut pas bien sur se
2016débarrasser de son vécu/
2017*/oui/*
2018/mais on peut se débarrasser de toutes les connotations de tout ce qu'il y avait autour, qui étaient peut-être plus ou
2019moins euh négatives. Dans mon, dans mon, dans mon cas, c'était les choses négatives que je voulais laisser là
2020bas.
2021*Oui*
2022Hein, et bien sur, elles sont revenues avec moi, mais tout ce qu'il y avait autour de, de mal digéré, de pas euh, de
2023pas assumé comme on dit (voix plus basse) Euh, tout ça j'ai fait le travail de repasser, de revivre, enfin autant que
2024possible, de revivre ça et de, ben de reprendre vraiment tout.
2025*Hem.*

Hein, ne pas en disant comme on le fait dans le quotidien/
Hem
Ah, j'ai pas envie de penser à ça, oh ben ça, ça me fait suer, oh ça, ça me/
Hem, hem/
/ça me déprime et tout ça. Donc euh/
/ça veut dire que tu t'es donné la peine/
/oui/
/on peut dire/
/travail très difficile/
/de reprendre, de, de reprendre certaines choses, certaines parties de ton vécu/
/hem/
/et, et de quoi alors ?
Ben/
/c'était ré-observer, c'était de les faire revenir à soi pour, pour euh ?
/oui, ma question, comme je l'avais déjà dit à l'époque, c'est que j'ai l'impression que le fil conducteur de ma vie, ce sont les séparations successives.
Hem
Et je me suis dit, mais pourquoi ? Pourquoi toutes ces séparations ? Séparation d'avec ma famille-mon pays, euh séparation d'avec mon mari, séparation d'avec mes enfants, euh séparation du pays d'accueil. Donc ça posait quand même question et donc euh, euh, en fin de compte j'ai repris jusqu'à, ma réflexion jusqu'à mon enfance quoi.
D'accord/
Qui avait déjà des/euh est-ce qu'il y aurait quelque chose dans mon enfance qui pourrait expliquer ce, ce cheminement.
Ca c'est un travail en, parce que je pense que c'est vraiment un. Je dis travail parce que/
/Oui, oui/
/Parce que c'est vraiment quelque chose de, de sur lequel il faut s'accrocher/
/hem/
/et avoir une certaine, peut-être pas rigueur, mais une honnêteté avec soi-même et tout ça, et du coup euh, ça tu la fait seul ?
oui.
Tu l'as fait seule avec toi-même ?
Hem. Je l'ai fait seule avec moi-même oui. J'ai pas été accompagnée de professionnels.
Et qu'est-ce que, qu'est-ce que ça t'as apporté à ce moment là, de, de faire ça, de revenir sur des situations comme ça, sur des…pour essayer de comprendre pourquoi alors ce fil rouge là/
/hem/
/ce fil conducteur sur les séparations. Est-ce que tu est revenue sur des choses, et qu'est-ce que ça a, est-ce que ça a débloqué des choses ou pas finalement ?
…oui. Euh, par exemple de pardonner. D'avoir euh, de pardonner sans aller se précipiter vers les gens en disant, ça y est, je te dis pardon/
/oui/
/de pardonner intérieurement à certaines personnes, pour des choses que j'avais l'impression qu'elles m'avaient faites/
hem/
/ impression ! l'ont-elles fait, l'ont-elles pas fait, je ne sais pas mais, euh moi j'avais cette impression là et euh, c'est de leur pardonner.
Hem, hem.
Et de dire, et ben de, pour ces personnes qui sont encore dans ma vie maintenant, euh, la possibilité d'avoir de nouvelles bases à notre relation.
Parce qu'en fait, les séparations étaient selon toi, dues à des actes qu'avaient posées certaines personnes et qui faisait que toi à un moment donné, tu disais stop, je m'en vais ?/
/ oui, c'est pas aussi noir et blanc. C'est pas aussi simple que ça mais c'est un engrenage de, de, de situations, de personnes, de, euh d'opportunités qui ont fait que, qu'il y a eu la première séparation.
D'accord.
Mais euh, pour en revenir au travail, oui, ça m'a permis euh, de me sentir plus légère si tu veux.
Hem,
Qui euh, quand on prend l'image du, du gros sac à dos qu'on porte avec tout un tas de trucs euh, une partie de sa vie, euh, moi j'ai, je me suis obligée à sortir <u>tout</u> ce qu'il y avait dans le sac à dos. Et de remettre que certains trucs qui sont sans doute pas difficile à, euh pas difficile, pas possibles à retirer totalement ou alors, ben de les alléger du poids de, de, de tout ce qui, tout ce qui n'est pas digéré quoi.

Hem, hem…Donc on peut, on peut imaginer que le travail qui était proposé dans le cadre de la formation, c'était simplement une redite quoi ?
…oui mais c'était, enfin pour moi c'était bien parce que comme tu sais, je suis revenue d'Allemagne euh, j'ai cherché euh, du boulot, j'ai commencé une formation. Euh, pour moi ça a, ça a été bien parce que j'étais toujours dans un/un truc – aller de l'avant- aller de/avant aller de l'avant/
/oui
/et quand on a reparlé de ces récits d'expériences, ça m'a fait faire une pose aussi.
Hem
Et de, euh de, de revoir, de reprendre donc euh ce que, ce à quoi j'avais déjà réfléchi, mais encore avec des yeux nouveaux !
Ouais
Parce qu'il y a encore tout ce chemin parcouru très rapidement.
Hem, hem. Donc ça t'a encore, ça t'a re-permis de, effectivement, l'idée de la pose est intéressante/
/hem/
/de dire tout d'un coup, comme en plus ça c'est enchaîné assez vite/
Voilà, très vite.
Donc là/
/c'est un break et puis de revoir, et puis avec encore plus de distance pour certaines choses, euh, peut-être confortée dans le fait d'avoir fait le bon choix/
hem
/ça c'est, qu'est-ce que c'est agréable ! (rire)
le bon choix ?
Par rapport à , par rapport au retour, par rapport à la formation DEFA/
D'accord/
/euh…oui c'est ça d'avoir fait le bon choix pour le retour et pour le DEFA.
Ca t'a aidé tu penses aussi pour, ben pour la formation ou pas ? Est-ce que ça t'a apporté quelque chose ? Quand tu dis ça m'a conforté dans le fait que j'avais fait le bon choix, est-ce que ça c'est aidant ou pas ?
Euh, par rapport à ce, ce truc de euh, de récits d'expériences que tu nous as demandé de faire, euh, moi quand j'ai fait ce, ce, ce ce travail de retour sur moi-même et ma vie et tout ça, euh je ne l'avais pas fait dans l'optique de euh, d'outil d'apprentissage.
Oui
Donc je l'ai revue, dans avec ces yeux là. Et ça, ça m'a porté aussi !
D'accord
Moi je ne l'avais pas fait sur le thème de l'apprentissage, quand j'avais fait ma réflexion/
/ben oui
/Et c'est vrai que vu sous cet angle là, euh c'était, si ça m'a porté, de de voir euh, euh ben qu'il y avait cette notion d'apprentissage que j'avais complètement laissé de côté quand moi j'y avais pensé toute seule, sans, euh sans accompagnement.
Oui et (inaudible) pas remis effectivement qui n'avait pas vu les expériences comme ça, comme des expériences d'apprentissage. Mais que/
/hem/
/le fait de le pointer/
/oui/
/je crois que c'est Cécile qui en a parlé aussi, que le fait de le pointer finalement, ben oui !
/oui
/ça paraissait évident qu'on avait appris quelque chose à ce moment là, sur soi et qui fait que peut-être, ben on était ce qu'on était aujourd'hui quoi/
/oui
voilà, d'accord/
/si moi je pense que c'est un travail positif et que c'est à garder pour euh, pour euh, pour la formation DEFA. Je pense que c'est, ça fait partie des, des travaux que j'ai beaucoup aimé.
Toi ça t'a paru clair récit d'apprentissage, parce que c'était pas forcément clair pour tout le monde ?
Oui/
C'est vrai que, enfin récit d'expériences d'apprentissage/
/oui/
/c'était pas si clair/
/ben c'est difficile de, de, de (claquement de doigts) de trouver le nom qui dit tout de suite euh, ce qu'on attend. Je vois de…je ne vois quel, quel nom.
Faut peut-être que/
/de donner autrement.
Il faut peut-être que je re-pense à la formation quoi.

2147/hem
2148*/pour que ce soit/ bon après je pense aussi que ça bouscule certains/*
2149*/oui/*
2150 */et que du coup, le fait de pas comprendre ça peut, peut-être aussi être un moyen de défense/*
2151hem, se protéger, ouais, ouais.
2152*Et sinon je n'ai pas là repris ton texte, mais je te le donnerais si tu veux. Tu verras comment j'ai classé les*
2153*choses/*
2154/hem, hem/
2155*Tu verras, peut-être qu'après ça peut te parler d'une autre manière/*
2156/ouais, ouais/
2157*Mais c'est vrai que, ben moi j'avais trouvé que c'était vachement riche déjà/*
2158/hem,
2159*/tu as joué le jeu, on sentait que tu étais dedans. Et c'est vrai que, ce dont je me souviens quand même euh, alors*
2160*pour toi ton fil rouge, c'est les séparations et pour moi, mon fil rouge, par rapport à ton récit, c'est vraiment cet*
2161*entre deux quoi.*
2162…ah oui, oui, oui.
2163*C'est vraiment euh,*
2164/ben quand on se sépare il y a toujours deux cotés hein, de toute façon.
2165*Oui, ben oui. Mais c'est vrai que du coup, moi je crois que j'avais marqué, il y a un moment donné ou j'ai eu*
2166*l'impression que tu étais partie en fait, pour exister quoi.*
2167/voilà, pour mettre fin justement à/
2168*/pour être soi-même et euh, la je me remémore, mais le déclic chez toi, j'ai l'impression qu'il y a eu un*
2169*basculement/*
2170/hem/
2171*/à un moment donné/*
2172/hem/
2173/ *et euh je l'ai senti moi euh, quand on a commencé à t'interdire de sortir et quand on t'a imposé d'être une fille/*
2174/ouais, ouais/
2175*/et ça, je trouve que, alors je ne sais pas après ce que c'est hein/*
2176/hem/
2177*/là, avec mes mots je dirais, c'est comme s'il y avait eu un, une bascule/*
2178/bascule/
2179/*ou un basculement de quelque chose qui était/*
2180/hem/
2181*et tout d'un coup on passe à autre chose/*
2182/hem/
2183*et qui est tout à fait autre chose, enfin qui n'est plus ça quoi.*
2184Hem, hem.
2185*Et euh, je trouve ça, enfin je ne sais pas quoi penser, je trouve ça, si tu veux, comme le nœud un peu/*
2186/hem.
2187*Comme si après, tous, tous ces entre-deux/*
2188/cheminements ouais/
2189*/les séparations étaient liés à ça.*
2190/liées à ça. Oui (aspiré), hem.
2191*Alors peut-être que là tu as appris que tu ne pouvais pas faire confiance non plus/*
2192/oui/
2193*/à tout le monde/*
2194/et puis que la liberté, ben s'était euh, ça pouvait prendre fin, comme ça d'un jour à l'autre. Ouais, comme ça.
2195Pour moi sans, sans raison qui pour moi était valable quoi.
2196*Oui. Ca veut dire que tu peux en être privée quoi.*
2197/voilà.
2198*Et on t'en a privé d'ailleurs ?*
2199Et on m'en a privée et…ce/tous les gens qui me connaissent, me disent cette soif de liberté, euh, cette difficulté à/
2200Je suis très capable d'accepter les contraintes/
2201*/oui/*
2202/dans la mesure où pour moi elles ont un sens.
2203*Hem/*
2204Mais euh/
2205*/Et puis là, il y avait un sentiment d'injustice/*
2206/voilà, voilà, oui.
2207*/oui, parce que enfin, je dis aussi, je pense que même au sein de ton boulot/*

/hem/
/dans ta manière de fonctionner et tout ça, je pense qu'il faut que tu trouves ton propre chemin ?
oui (aspiré)
Et qu'on ne peut pas non plus te forcément dire, ben Marianne, tu vas là/
/hem/
/tu fais ça/
/hem
Euh voilà quoi. Et que ça c'est un truc qui est resté euh un peu euh (rire)
(rire)
/où je veux, quand je veux (rire)
/ et avec qui je veux ! (rire)
Et avec qui je veux, voilà
(rire)
Mais (inaudible) c'est quand même, enfin ce que tu dis là c'est aussi, à ce moment là qu'on m'explique quoi/
/hem, hem
Je pense que voilà je n'avais pas euh, cette bascule là et le sentiment qui va avec.
Ouais.
Hein ? D'injustice, d'incompréhension de pourquoi moi, enfin/
Oui/
/et, et tout est là, enfin moi j'ai l'impression/
/hem/
c'est euh, c'était intéressant. C'était, enfin voilà, j'ai trouvé que c'était riche en tous les cas et je voulais te remercier d'avoir joué le jeu parce que c'est pas non plus/si on peut appeler ça un jeu/
/c'est pas oui/ enfin moi, j'ai trouvé ça intéressant. J'ai trouvé ça aussi intéressant qu'on le fasse en groupe/
Oui/
*/*qu'on ai la possibilité, ben d'en apprendre un peu plus que nos façades qu'on a de, euh, de, de stagiaires de la formation euh. Petits masques qu'on a tous là. Je trouvais intéressant de gratter un petit peu plus loin quoi.
Arrêt cassette
Si tu n'avais qu'une chose à retenir de cette formation ?
Un développement, une nourriture qui m'a fait avancer. Plus j'avançais et plus c'était intéressant. Plus j'avançais, plus j'apprenais, plus c'était intéressant et formateur.
FIN

2 - 1. 8 Marina

Alors bonjour Marina
Bonjour Cécile
Alors, ça m'intéresse de savoir si tu avais une représentation du DEFA, avant d'y entrer.
Oui. Tu veux savoir laquelle ?
Peut-être que ça serait intéressant (rire)
Euh, en fait je trouve que j'étais/je suis pas trop en décalage par rapport à la représentation que je m'en faisais sur euh, cet aspect euh, euh gestionnaire un peu. Ouais, ce, ce coté là, enfin j'avais bien conscience que c'était pas euh…que j'allais pas être sur du terrain à faire des activités par exemple.
Ouais
J'avais plus cette représentation de euh quelqu'un qui, qui va coordonner, ou gérer une équipe, ou euh, qui était aussi pas mal sur de l'écrit. Euh, sur euh, ouais, qui écrivait beaucoup aussi dans tout ce qui est dossier, euh… subvention et tout ça. J'avais cette, cette idée là en fait de, de, du DEFA quoi.
Ouais, tu avais déjà fouillé un peu ? Comment tu t'étais renseignée ?
Ouais, j'avais cherché. Euh, déjà j'avais lu euh pas mal de choses sur le DEFA dans, tu vois au Centre d'Information et d'Orientation/
/hem/
/et puis euh, ben j'avais une copine qui bos/qui était en formation l'année dernière donc on avait pas mal échangé/
d'accord/
Et puis euh, et puis par le biais aussi de mon beau-père. Une personne avec qui il bossait était en train de passer la for/ça, son DEFA et on avait eu quelques contacts. Donc j'avais été chercher pour vraiment pas mettre le pied dans un truc où euh, j'avais pas envie d'être en décalage par rapport à ce que je recherchais quoi.
Donc du coup, c'est vrai que tu t'es inscrite dans quelque chose qui te semblait correspondre à ce que tu attendais. Du coup tu n'as pas eu non plus de surprise ?
Non.
Par contre, est-ce que depuis la représentation que tu avais a évoluée ?
…hem…a évoluée……oui parce qu' en fait euh, euh j'en ai un aspect beaucoup plus technique.
Ouais ?
Maintenant je suis moins sur des représentations, enfin je, j'ai bien conscience maintenant de quelle, quelle est, quelle la mission d'un animateur DEFA. Enfin sur, et puis, je pense que je n'avais pas cette vision euh, aussi large du DEFA, par rapport aux champs d'action/
Hem, hem/
/qu'on peut toucher euh. Euh parce que il y a l'aspect socioculturel, mais il y a aussi euh, travailler dans le domaine social euh, enfin je pense que sur euh de, sur cet aspect là quoi, j'ai euh, ça a changé. C'est vrai que j'avais une vision plus socioculturelle, enfin l'animateur, bosser en maison de quartier euh/
/hem
je pense que ça a élargit mon…
Ton spectre de possibilités professionnelles ?
Voilà, ouais, ouais.
Et tu avais une idée justement, est-ce que lorsque tu es rentrée en formation tu avais un projet professionnel particulier ?
Ben j'avais une petite idée euh, de par mon/ce que j'avais fait avant, les trois années euh, dans, dans le milieu bretonnant. Donc c'était un peu l'idée de me former en animation et de faire le lien ensuite, pouvoir retourner, enfin, le projet était quand même de retourner dans mon coin, en centre Bretagne et euh, et d'essayer de concilier les deux, euh cet aspect euh, cette corde à mon arc que j'ai et qui est la langue Bretonne et puis euh, proposer des animations, parce que dans ce milieu là euh, le niveau est tellement bas que c'était euh, c'était un peu le projet quoi…Euh ça a, ça changé quoi entre temps.
Ouais, aujourd'hui tu/
/je pense que je ne suis plus du tout dans la même, dans la dynamique et puis, j'avais aussi comme idée de, de monter mon truc euh, peut-être euh de travailler, travailler sur un territoire euh (inaudible) aider des mairies à monter des projets, enfin ce genre de choses. Travailler euh auprès d'écoles ou/
/hem/
Il y avait un peu ces deux, ces deux choses là quoi/
/hem/
et aujourd'hui, je me dis que non, je ne vais pas commencer par ça quoi.
Hem
Peut-être que ça sera un projet plus tard, mais euh, il faut être réaliste dans les……
Mais du coup, ça serait quoi ton projet aujourd'hui alors ?

Ben pfff/
Professionnel hein
Ouais, bien sur ….hem…je pense que je préfèrerais travailler d'abord dans une équipe, dans une structure, pas, pas petite. J'ai pas envie de faire, enfin le milieu associatif j'ai pas envie par exemple. Non c'est vrai que euh la commune, enfin euh l'idée de bosser dans une mairie ça peut être intéressant/
Hem.
Ou alors dans une asso gro/assez grosse euh, sur un secteur
Ou tu peux avoir d'autres intervenants/
/voilà
/qui n'ont rien à voir avec ton secteur, mais qui peuvent peut-être t'apporter autre chose aussi peut-être ?
ouais, j'ai envie de travailler dans une structure assez importante en fait/
/hem, hem/
je préfèrerai que un petit euh, une petite asso style Déclic, pfff, hors de question quoi.
Trop/
Trop étriquée et puis euh, trop restreint et trop inconfortable euh ouf, j'ai envie d'expérimenter autre chose quoi.
Enfin, moi j'ai l'impression à t'entendre que du coup, tu cernes quand même mieux aujourd'hui, tes, tes envies, tes choix/
Ouais/
/professionnels enfin ça se, c'est pas totalement construit mais tu as déjà une direction, tu as déjà, enfin/
/je crois que je, je sens vraiment cette évolution quoi dans/
/ouais/
/dans cette année euh, sur, sur le plan de la maturité dans mon, ma, mon objectif professionnel, effectivement, même si c'est pas définit, c'est pas j'vais a/ J'vais aller là. En tous les cas euh je, je sais où je ne veux plus euh aller en tous les cas/
/ah ouais/
/pour le moment quoi. Et euh…….voilà quoi. Je pense que j'ai, j'ai, j' ai avancé en tous les cas je me sens vraiment dans une euh, un truc qui m'a vraiment apporté quoi.
Hem. Justement si tu avais à retenir une chose de cette formation, ce serait quoi ?
D'un point de vue pédagogique ou ?
Peu importe, si on te dit, ben tiens le DEFA, qu'est-ce que tu en retiens aujourd'hui ?
Je pense que je le ra/ rapprocherais plus, je le ramènerais plus au développement personnel.
Ouais ?
Ouais, je pense que ça a été euh…bon sur tout ce que j'ai appris en technicité, en, en connaissances théoriques euh c'est, évidemment je me suis euh vraiment enrichie euh, je, je pense que j'ai une réflexion plus professionnelle et plus posée quoi.
Hem
Après je pense euh, que c'est arrivé à un moment où j'avis besoin de ce développement quoi de, de, de remise en confiance, de, c'est sûr. Je pense que c'est ce que je retiendrai quoi quand même, dans euh, j'ai vraiment l'impression d'avoir fait un, un bon en avant et de m'être euh, m'être vraiment posée quoi.
Globalement ça t'a fait du bien quoi/
/ouais/
c'était une formation qui t'a rassurée sur certaines de tes, de tes orientations, sur ce que tu vaux aussi/
/sur mes compétences ouais, sur mes capacités euh, ouais, c'est sûr.
Rassurée parce qu'aussi du coup tu as réussi quand même tes examens jusque là/
/hem/
Ca c'était important. Enfin je me souviens (inaudible)
Ben ouais (inaudible)
Effectivement il fallait aussi qu'il y ait quelque chose qui ce passe pour que, pour que tu te sentes bien.
Hem
/bon, tu avais peut-être ce flip là aussi au niveau des, des examens à un moment donné ? Est-ce que c'est possible, est-ce que c'est de mon niveau ? Enfin je ne sais pas, mais euh/
Enfin si, parce que je pense qu'on a une relation à…enfin, j'ai une relation à l'échec par exemple quoi, et finalement cette formation elle m'a montré que euh, euh, ben voilà que je suis capable de, de passer un exam et de réussir parce que j'ai travaillé, parce que j'sais pourquoi je suis là. Enfin, ça a du sens/
Tout à fait/
/maintenant. S'il y a des choses que j'ai pu faire où ouf, j'sais pas, passer à la fac ou des trucs comme ça, ça a aucun sens pour moi parce que je ne savais pas pourquoi j'étais là et puis euh/
/ouais/
/donc j'avais passé un exam, j'm'en foutais (inaudible) les mains dans les poches, là, là, là ça avait vraiment un sens dans, dans mon parcours quoi. C'est pas arrivé pour rien et puis…du coup, du coup je me suis sentie investie

dans, ça a bonifié la vision que j'aide moi-même quoi. Ca a quand même euh, …j'suis plus dans ce truc, bon ben euh de cette peur de l'échec en fait.
Hem, hem
Quand je passe un examen, bon il y a le stress hein/
/hem/
vendredi j'étais dans, j'étais vraiment stressée. Après euh je, je pense euh, m'évaluer correctement quoi. Je sais ce que j'ai fourni comme travail/
/hem, hem
/j'ai euh, je me dis pas que je vais au plantage. J'arrive, j'ai travaillé, je me suis investie euh/
/disons que tu te dis que tu peux te planter comme les autres, mais euh, tu n'es pas dans une situation d'évaluation de tes capacités/
/non, pas du tout/
/de tes compétences. Peut-être que tu es plus sereine aussi vis-à-vis de ta valeur et de tes capacités. Enfin, ta valeur, entre guillemets, de travail/
hem. Ouais, et puis j'ai/c'est pas grave si je me plante quoi. J'suis plus dans, j'me plante donc ça me remet en cause hein/
/hem, hem.
/si je me plante parce que bon ben, peut-être que je vais avoir une réflexion différente sur pourquoi je me suis plantée. Bon, tu vois enfin euh hein/
mais pourquoi c'était grave avant selon toi ?
Pfou, j'sais pas. J'pense qu'on est dans des constructions, enfin une construction de soi-même, et puis ça, ça en fait partie ou euh, dans, dans, quand tu te plante sur qu'est-ce que, qu'elle image tu renvois aux autres sur euh/
/et là, ça voudrait dire aussi qu tu es libérée de ce/
/ouais tu regardes l'âge/
/de ce, ce, ce miroir, ce regard. C'est-à-dire, peut importe finalement l'image que tu, que tu, tu renverrais aux autres en échouant à un examen/
Ca te remet pas en cause toi, en tant qu'individu.
Toi aujourd'hui, tu es capable de l'assumer ?
Oui, oui/
/c'est peut-être ça aussi, et qu'effectivement, toi ça te remet pas en cause en tant que, dans ton identité/
/ouais, en tant que, ouais, en tant que personne, en tant que professionnelle, en tant, tu vois il y a/
/hem/
/justement, c'est, c'est, c'est vachement subjectif un examen quoi.
Mais oui.
Tu vois ? Donc euh, on peut pas euh, on ne peut pas le reprendre pour soi, son propre/ c'est pas soi-même qui, c'est pas notre personne qui est évaluée.
Hem, hem/
/ou jugée, c'est euh/
/vos productions/
voilà, c'est une production et euh, c'est une production à tel temps euh, dans telles conditions/
/hem/
/il y a tellement de données autour qu'y font que c'est fluctuant.
Sauf que pour en arriver à tenir un discours comme ça, il faut euh effectivement avoir aussi beaucoup réfléchit sur la question/
/ben ouais/
/parce que sinon tu risques de te le prendre peut-être un peu de plein fouet quoi.
Hem, hem
Et qu'est-ce que tu pourrais dire du petit travail qu'on a fait sur le fait de se remémorer les expériences d'apprentissage ? Qu'est-ce que tu peux en dire de ça ? Est-ce que ça t'a apporté quelque chose, ou pas, ou/
Euh… si j'ai trouvé ça intéressant. J'ai trouvé ça assez violent en fait hein/
Ouais/
Euh, ouais, c'est vraiment un truc j'ai trou/j'ai, j'ai, j'ai trouvé la démarche très intéressante. La manière dont tu l'as amenée, et puis les échanges qui, qui ont eu lieu. C'était, après j'ai trouvé ça assez violent personnellement quoi. Euh, ……cette relecture, j'avais l'impression de l'avoir, de l'avoir faite, en fait, et puis euh finalement euh, …ben j'l'ai, j'l'ai réa/ j'l'ai relue un peu, enfin en récrivant avec la chronologie et tout ça…euh. J'arrive pas à savoir ce qui m'a dérangé, il y a vraiment quelque chose qui m'a dérangée quoi/
/à la relecture, quand tu as posé les choses ?
Ouais après, j'ai trouvé ça super difficile de les reposer quoi/
/hem/

2417……Comme si euh, enfin, tu vois la mémoire elle est très sélective. Comme si on occultait, enfin j'avais
2418l'impression, la première fois quand on a fait euh, la première fois en fait, tu nous avais donné la chronologie et
2419(aspiration) enhh, j'étais paniquée quoi. J'étais pas bien du tout/
2420*hem, hem/*
2421/impossible de me rappeler, ou comme un grand vide quoi. Donc après, ça te fais réfléchir sur bon ton
2422apprentissage et puis aussi, pourquoi, pourquoi tu as occulté des choses quoi.
2423*Ben oui, c'est aussi peut-être un peu l'idée quoi, de justement de, l'idée c'est pas forcément que ça provoque des*
2424*choses violentes hein /*
2425/hem/
2426*/c'était plus euh, revenir un peu sur ce qui nous a marqué et ce qu'on pouvait aujourd'hui considérer comme*
2427*euh, un événement qui nous a appris quelque chose/*
2428/hem/
2429/ *et qui fait qu'aujourd'hui en le regardant, on peut s'apercevoir qu'il nous a soit porté/*
2430/hem/
2431*/à un moment donné, soit bloqué aussi, et que du coup, si c'est bloqué, on peut revenir toujours sur quelque*
2432*chose comme ça et qu'on arrive pas à dépasser. Donc euh, bon après euh, quand tu dis ça a été violent, après*
2433*effectivement…je ne sais pas ce que c'est pour toi violent quoi.*
2434……euh ouffff, tu veux savoir pourquoi ça a été, pourquoi j'utilise ce mot quoi ?
2435*ouais, qu'est-ce que tu veux dire par violent, violent, ça fait appel à quoi quand tu dis violent euh ?*
2436Hemmm, je crois que c'était de la/ c'était un peu de la peur quoi. De ce….attends (voie basse)……ouais, la, la
2437peur de se remémorer des, enfin on a peut-être tendance à aller vers des trucs pos/négatifs en fait quoi, dans ce
2438cas là. J'avais l'impression, j'sais pas, j'avais l'impression qu'on re/resortait des choses qu'étaient euh, qu'étaient
2439négatives, plus que positives en fait. Enfin non, c'est pas ça. Je sais pas. C'est vrai que j'ai pas réfléchi à……je
2440sais pas quoi te donner comme réponse.
2441*Après, est-ce que toi tu penses que de refaire cet exercice là, au-delà de la violence que ça t'a procuré au départ/*
2442/hem/
2443*et qui du coup peut-être t'a un peu, il y avait une espèce de vide, est-ce que le fait d'avoir refait cet exercice,*
2444*enfin fait cet exercice ça t'a permis de voir des choses, de percevoir des choses qui t'ont aidées ensuite dans ton*
2445*fonctionnement pour ta formation, ou pas ?*
2446…euh…..j'pense que oui….par rapport à…ben à voir oui, qu'on se retrouve dans, dans des mécanismes. Ca je
2447crois qu'on, c'est ressorti quoi, que je me retrouvais dans des mécanismes euh, euh, sur l'apprentissage, donc par
2448exemple le collège, le lycée, sur ce genre de chose. Je me retrouvais euh en échec et pourquoi je me retrouvais en
2449échec et aujourd'hui je suis en formation DEFA et que je suis plus dans la même euh, euh, euh….ça/ça m'effraie
2450plus en fait d'être dans/ enfin, c'est ça je pense que c'est sur la notion de sens quoi, que je voyais pas au collège,
2451au lyc/enfin j'étais, on est un peu dans un truc qu'on subit quoi/
2452*/hem/*
2453et là je me suis rendue compte finalement que j'a/j'avais plus peur de cette/de ces, de l'école un peu quoi.
2454*Hem/*
2455/parce que je, parce que ça avait du sens pour moi et que c'était un choix quoi. J'pense que de le relire un peu
2456comme ça et de voir un peu mon parcours euh d'école ou aussi la manière dont j'apprends aussi. Je me suis
2457rendue compte que finalement euh…j'fonctionne à l'affectif, qu'euh, euh… j'aime bien apprendre par moi-même
2458et puis dans l'échange, dans euh/
2459*/hem/*
2460/c'est un peu un truc qu'est ressorti dans le groupe quoi, j'trouve aussi/
2461/*oui, oui, tout à fait/*
2462/ on est vachement dans ça quoi. Ou t'apprends en expérimentant en se confrontant aux autres, ou euh/
2463*/mais avec certains, certains, je pense que, tout le monde n'a pas parlé de l'affectif de la même manière/*
2464/ouais, ouais, hem. Donc voilà, ce qui m'amène à me dire qu'euh jeuh…cette formation, elle regroupe un peu tout
2465ça je trouve.
2466*Hem*
2467On est un peu dans, ça. Ca réconcilie en fait un peu tous mes, mes manières d'apprendre. Parce qu'il y a un coté
2468théorique quand même, où euh, euh il faut apprendre, il faut lire, il faut, il faut écrire euh, ça demande des
2469contraintes, des euh..et puis il y a aussi ce coté pratique parce qu'on est en stage, parce qu'on est un groupe euh
2470d'adultes euh. On échange, on/
2471/*hem/*
2472/j'trouve ça relie bien en fait, ce qui fait que ça récon/ça m'a un peu réconciliée avec ma manière d'apprendre.
2473Aussi, on a tendance à avoir une image de la personne qui va être dans l'affectif, ou dans, un peu autodidacte, qui
2474va apprendre, comme si c'était un peu, un petit coté euh péjoratif ou euh, on a une image assez négatif, négative
2475de ça quoi.
2476*Oui, peut-être*

C'est euh, enfin dans ce que j'ai pu ressentir autour de moi c'était ben, ouf, t'as pas euh, t'as rien foutu à la fac euh/
/oui, quelqu'un qui ne serait pas en capacité de produire suffisamment de travail théorique par exemple/
/ouais/
/et qui par contre euh, ça dévaloriserait un peu les autres apprentissages/
/voilà/
/q*ui sont fait sur le terrain/*
/voilà/
/par expérience et tout ça ?
ouais parce qu'on est dans euh, dans euh, si tu veux une sorte de….de compétition, où il faut être diplômé, il faut euh. Donc toi, quand tu passes à coté de ça et que tu apprends autrement, quel, quel critère de reconnaissance tu as quoi ? Enfin comment on peut reconnaître que tu apprends, que tu produits aussi des choses, des idées, parce que il y a rien qui va sanctionner cette euh, cette avancée quoi.
Oui, oui/
/tu vois ?/
/*c'est une question intéressante. Quel moyen de reconnaissance tu peux avoir, effectivement oui.*
J'pense pas qu'un diplôme soit une manière forcément de reconnaître des gens qui sont très performants, et sont, mais malgré tout dans ce qu'on peut travailler, je me suis sentie un peu dans ça quoi.
Hem, hem. Oui, alors que là, là tu t'es quand même inscrite dans une euh, dans une logique d'apprentissage sanctionné par un diplôme, puisqu'il y a quand même un niveau Bac +2, euh, et en même temps, à t'entendre je pense que, effectivement tu retrouves dans ce qu'on appelle la formation des adultes, la formation tout au long de la vie, ou la formation professionnelle, quelque chose qui te convient mieux, qui correspond plus à tes attentes qu'une formation purement théorique, où il n'y aurait pas de mise, de mise en exercice, en, sur le terrain. Enfin, je crois que l'alternance aussi, c'est quelque chose qui te convient/
/ouais/
/et le fait aussi je pense, ce qui est intéressant ici, c'est aussi qu'il y ait un groupe, avec un suivi derrière. C'est-à-dire que quand tu vas à la fac euh, il y a un groupe, mais ce n'est pas forcément le même à chaque cours/
/hem/
/et euh voilà, tu connais un petit groupe de personnes/
/hem/
avec qui tu t'entends bien, mais il n'y a pas de dynamique de groupe,
ouais/
/il n'y a pas l'émulation. Il n'y a pas non plus un prof qui est référent et qui suit, qui discute ou, il n'y a pas cet aspect là quoi.
Ouais…c'est vrai, en même temps, ça me tenterait assez quoi.
Maintenant ?
Ouais
Ben oui.
Mais c'est vrai qu'euh……j'sais, j'sais pas vraiment, mais je me sens un peu dans une autre démarche. J'ai l'impression d'avoir <u>basculé</u> complètement. Autant avant, j'avais envie d'être dans de l'action, d'être sur le terrain à taffer, enfin, et je me sens vraiment dans un autre truc où, où, ben c'est confortable aussi (sourire) d'être à l'école, d'avoir du temps pour lire, d'avoir du temps. J'aurais envie de continuer parce que j'ai l'impression que ça y est, il est temps quoi.
Hem
J'suis prête. J'suis prête à bosser pour moi, à…
Oui c'est ça. Il faut maintenant euh tirer les bénéfices presque de cette formation
/hem/
/et maintenant que tu as compris aussi comment tu pouvais apprendre, tu es rassurée sur le fait que aussi tu peux bosser toute seule/
/hem/
/ réviser tes cours, que tu as des capacités pour accéder à la théorie, enfin du coup, il faudrait presque que tu, oui, effectivement que tu arrives à, après à être plus autonome/
/ouais.
C'est-à-dire qu'après, une fois que tu as ça maintenant, si par exemple tu enquillais sur la fac, il faut que tu arrives à, à travailler de manière autonome et sans, sans ce qui a pu te porter à un moment donné par rapport au groupe quoi.
Ouais, ouais, d'accord. Mais j'crois, de toute manière que la continuité du DEFA, nous amène à ça quoi.
Voilà/
/là, on va avoir notre rapport de stage, après il y a appro et puis après il y a le mémoire. Là on va plus être sous euh, dans cette, dans cette relation où il y a quelqu'un qui te suit, qui te motive, qui euh (inaudible) qui pulse/

/et là, c'est toi qui effectivement, fais le lien entre la théorie que tu vas aller chercher, pour essayer de comprendre ce qui se passe sur le terrain/
/voilà/
/et, et voilà effectivement, donc là, tu te prépares à passer/
/à un autre stade/
/au stade où tu peux travailler de manière autonome et faire tes propres euh, faire ta propre formation toute seule quoi.
Hem.
Mais ce n'est pas inintéressant. Ca voudrait dire aussi que des fois, il faut passer par des caps euh, de réassurance, entre guillemets, pour comprendre quel intérêt on a, à fonctionner dans le système classique scolaire. Parce que la fac, tu l'as déjà connue, et ça ne te parlait pas. Et là, la fac éventuellement tu pourrais y retourner parce que tu y trouverais peut-être plus de sens ?
Ben ouais, maintenant ça a pris du sens. Ouais, mais pft, j'sais pas, j'pense qu'on commence trop tôt quoi les études. Enfin, on est dans un…j'trouve que le système éducatif, il est vachement lourd quoi. Dès trois ans c'est parti quoi. En plus maintenant, où tu vois dans les classes comment ça se/il y a déjà des évaluations quand t'as trois ans, si tu sais bien faire ton/ enfin pftt, c'est. T'arrives, tu as 20 ans euh, …t'as peut-être autre chose à développer que, que de, j'pense que tu n'as pas la maturité pour euh, pour être vraiment autonome dans, dans à la fac quoi.
Hem, hem
/ça doit dépendre des caractères et tout ça aussi …….....
Enfin, est-ce que, quand je vois expériences d'apprentissage, est-ce qu'il y a des choses que tu as notées et qui ne t'étaient pas apparues au départ comme, comme des expériences d'apprentissage ?
Dans le récit d'expériences ?
Ouais, en faisant ton, ton truc, est-ce que finalement tiens, tu t'es dit ça finalement je le met là, est-ce qu'il y a eu des euh, des petits étonnements comme ça ?
……Non, mais c'est assez contradictoire en fait. Parce que c'est contradictoire ce que j'ai ressenti je trouve. Parce qu'en même temps, je te dis que je me suis retrouvée dans ce <u>vide</u> à pas savoir quoi mettre, et en même temps à pas réussir à faire le tri parce que je suis aussi dans l'idée que…que t'es vraiment, enfin je me sens tout le temps dans l'apprentissage quoi. J'ai du mal à faire le tri.
Ouais.
Dire que ça, euh ah ben ouais, ça aussi. J'l'e referais aujourd'hui, j'pense que je mettrais complètement autre chose quoi.
Ouais/
*/*tu vois, c'était à/au début de la formation euh, à tel moment d/ c'est hyper subjectif quoi donc…je me suis, ouais, j'étais un peu dans cette tension en me disant : j'sais pas quoi mettre quoi euh, pff, il y a rien qui me vient à l'esprit et puis euh, en même temps, une fois que j'avais commencé euh à sortir des choses euh, j'en aurais pu en mettre euh 25000 quoi, enfin/
du coup tu as sélectionné les choses qui te paraissaient le plus euh fortes ?
/ouais/
/ou comment tu as sélectionné ? Les plus fortes, celles qui te touchaient le plus ?
ouais, ouais, ouais
pour ne pas mettre les 25000/
Ben voilà, il fallait bien faire un choix, après bon, il y a des choses qui sont plus signifiantes, qui ont plus d'impacte quoi dans, dans mon parcours/
Oui c'est ça/
/et puis euh/
C'est ça voilà, tu as sélectionné les choses qui te semblaient les plus signifiantes.
Ouais
Et tu as trouvé que du négatif, non ?
Non, non, non,
/Tu avais du positif aussi ?
Non c'était pas, non c'était pas que du négatif. Mais euh, en fait j'ai/cette sensation que ça a été assez, assez difficile à faire, j'ai l'impression que j'ai mis des trucs négatifs, mais euh
En même temps, quand tu l'as transmis aux autres, t'as été, enfin je ne sais pas, j'ai l'impression que tu as fait part d'une, d'une certaine/tu as fait preuve, je veux dire, d'une certaine honnêteté quand même, enfin euh/
/hem/
/dans ce que tu disais, dans ta manière de le dire euh, enfin si à la fois c'était violent et ce que tu as retransmis aux autres, je ne sais pas du coup comment tu t'es, qu'est-ce que tu t'es dit à ce moment là pour euh
(Nous parlons en même temps – inaudible) en fait j'avais aucune raison de me cacher quoi
il fallait y aller, j'y vais quoi ?
ouais. Ben oui, et puis je me suis pas, enfin, soit j'avais pris la décision de le faire,

On était au-delà de ça à un moment donné peut-être aussi ?
Ben ouais.
On était dans une ambiance un peu aussi euh/
/j'pense que le cadre que tu, que t'avais été posé avec euh, et puis était rassurant et puis en même temps euh, tu nous l'as proposé, c'était pas obligatoire. C'était un engagement de chacun de, de euh, de participer et de réfléchir ensemble quoi. Donc je me voyais pas être dans un truc où euh, …ah j'le fais quoi.
Ce qu'ont dit certains de tes collègues, c'est que aussi, ils avaient vachement apprécié le, ben justement ça quoi, d'entendre le parcours des autres quoi.
Hem, ça a été aussi une richesse/
/tu en dirais autant ou ?
ouais si, c'était intéressant. J'pense qu'on, ça…dans ce groupe que moi, depuis le début je me sens pas forcément à l'aise dans ce groupe/
hem, hem/
/enfin, depuis le début j'trouve/ j'pense que c'est pas un groupe, mais euh, ça a été un moment euh, ça a été un moment assez fort j'pense de meilleure connaissance, enfin ça, ça, en tous les cas, moi ça m'a permis de me positionner de manière plus tolérante j'pense à l'égard des autres quoi.
Ouais
Parce que on est pas, j'suis pas une grande sage quoi. On a tout le temps des préjugés, des/
Ouais, ouais, bien sûr ouais/
*/*tu vois on a des représentations des gens euh, et donc cet euh, ce euh partage, parce que ça a été un partage quand même cet apport de chacun/
hem, hem
/de, de parler de soi, de, c'est pas facile quoi, donc euh on voit les gens différemment/
/hem/
*/*enfin quand ils se racontent un peu et puis/
Peut-être qu'effectivement, je retiendrais surtout tolérance quoi. Peut-être qu'effectivement c'est intéressant aussi de ce point de vue là. C'est-à-dire que ça, ça, ça permet que s'instaure un regard euh, je dirais plus, plus empathique aussi/
/ouais/
/et puis, plus tolérant vis-à-vis du, des autres qui, et finalement du groupe, qui va, mine de rien vivre ensemble quoi. Enfin/
/hem/
Donc si c'était à refaire, peut-être qu'il faudrait, enfin je pense que la difficulté pour moi, c'est de le mettre à quelle période. Tu vois ? C'est-à-dire, pas forcément au tout début, parce que ça va être trop tôt, mais pas non plus trop tard, pour que voilà, ça puisse aussi euh déjà apporter quelque chose d'un point de vue euh personnel à chacun. C'est-à-dire euh, tiens, ben du coup c'est vrai, j'suis plutôt ci, j'suis plutôt ça, je devrais peut-être plus aller chercher un stage vers ça, tu vois ? et en même temps, faire aussi que du coup, dans ce groupe là, euh les gens apprennent à, ben oui, à entendre des choses que les autres ont vécu/
/hem/
/et que du coup, ça provoque aussi une autre euh, une rencontre quoi.
Ouais….hem, et puis une autre euh, à…j'sais pas on est dans un…quand on est dans un groupe, enfin en formation là, on était un peu dans une euh, il y a toujours une con/enfin je dirai pas concurrence, compétition, c'est pas ça quoi mais euh, tu cherches toujours à te justifier de ta présence. A dire je <u>suis</u> dans ce groupe parce que, enfin de savoir pourquoi t'es là et tout ça, et puis tu le fais aussi un peu pour les autres/
/ouais/
/tu vois ? Et en fait cette euh, ce travail qui a été fait, je trouve que ça a…ça a donné du sens aussi à la présence de tous les, des uns et des autres quoi. En disant, ben ouais parce que toi tu, t'as pas discuté particulièrement avec telle personne, tu connais pas son parcours/
/*hem/*
*/*pourquoi il est arrivé là euh, t'en sais rien quoi tu vois. Toi tu sais pour toi mais euh, pas les autres quoi. Donc tu peux te dire euh avec t'es propres euh, avec t'es petits, tes préjugés, tes euh, tes idées reçues/
hem, hem/
*/*tu peux te dire, oh qu'est-ce qu'elle fout là elle quoi ! Alors que finalement, une fois qu'elle en parle, qu'el/qu'elle/j'trouve que c'est, enfin j'sais pas j'suis peut-être vachement dans le jugement quoi, mais euh…/
Non, non, c'est vrai que/
/c'est plus simple de, de, de, après que la personne ait expliqué, ben j'ai fait tel truc, et puis/ ça donne une cohérence aussi autre j'trouve.
Oui, et puis ça donne une cohérence aussi dans le parcours peut-être **(changement de cassette)** *J'ai l'impression qu'elle-même elle se rend compte aussi/*
/ouais/

/qu'elle a, qu'elle a sa place tu vois ? Et à un moment donné, c'était évident quoi, et voilà, et du coup, ça légitime aussi la place de chacun, enfin dans, dans, dans les groupes, moi je n'ai pas eu l'impression qu'il y avait des gens qui étaient totalement décalés de par leurs parcours.

Ah non, c'est clair hein.

Certains étaient euh, moins euh…comment, avaient moins réfléchis, avaient moins poussé si tu veux, le l'élaboration de leur projet que d'autres, ça c'est sûr, mais en même temps quand tu voyais les parcours, enfin à entendre, puisque je ne les ai pas vu, mais entendre les parcours, effectivement euh, ça faisait sens aussi euh/

/voilà/

/que aujourd'hui les personnes soient là et que, euh, enfin c'est vrai, moi j'ai eu l'impression aussi qu'on était tous un peu dans le même bateau.

Ouais, ouais et du coup euh, personne n'a à juger de la légitimité de l'autre quoi.

Hem, hem…c'est sûr, la question de la légitimité, je n'y avais pas pensé…….J'avais pas pensé à cette question là. Le fait d'éventuellement ne pas pouvoir, ne pas se sentir à un moment donné, légitime dans un groupe en formation.

Hem, moi je pense que ça a, enfin peut-être qu'on s'éloigne un peu quoi mais euh, je pense qu'on a été un peu… enfin c'est un peu, je te dis ça quoi mais euh…ça a été un problème du groupe je pense quoi. Parce que euh, il y a des personnes, on s'est, on s'est demandé pourquoi elles étaient là. Est-ce qu'on a, qui on est pour juger de ça quoi ? Tu vois il y a une, il y a une sélection euh/

/à priori, à priori oui, si tout le monde est là, c'est qu'il est légitime.

Voilà quoi.

C'est pour ça que moi, c'est pas un truc qui me, mais même dans mes souvenirs de, c'est pas un truc que j'ai ressenti moi, par exemple.

Hem.

Dans mes souvenirs de/

*/*ouais, de formation/

/d'étudiante tu vois c'est/

/hem, c'est parce qu'il y avait un décalage quoi.

Oui, oui, ben/

Il y avait vraiment un décalage entre les personnes et euh, entre, entre les parcours et puis les objectifs, et puis les personnalités aussi quoi/

/c'est/

/les réalités de chacun ! parce que entre euh, j'sais pas entre les branleurs (sourire) enfin voilà/

/hem, hem/

et les mamans qui ont une réalités aussi euh contraintes familiales super fortes et puis qui sont vraiment dans une, enfin j'trouve c'est vachement courageux quoi.

Hem, hem

A 45 ans, 40 ans de s'y remettre euh…enfin j'trouve c'est bien quoi. Même si euh, si après (inaudible)

Moi je pense que c'est aussi ce décalage là par contre, qui, enfin c'est ce que j'ai senti moi aussi, qui a fait que j'ai mis ça en place si tu veux. Tu vois ?

Oui, pour réduire un peu ces/

Ben pour essayer de…C'est toujours les problèmes qui nous font avancer en gros. Là, la question problématique pour moi c'était euh, je voyais bien qu'il y avait pas mal de personnes qui n'avaient pas du tout d'expérience et euh, qui ne comprenais pas de quoi je parlais quoi. Et du coup qui, moi là où ça a commencé à vraiment m'inquiéter, c'est quand il a fallu chercher le stage pratique, et que là, ben les gens quand j'ai parlé de projet et, qu'est-ce qu'on voulait faire dans la vie, et qu'en fonction de ça aussi euh, ce qu'on aimait faire et qu'en fonction de ça aussi, on allait chercher un stage pratique. Quand j'ai vu que ça ne réagissait pas, ou que ça ne réagissait pas bien et que je me suis dit, mais là effectivement/

/ouais, c'était la flippe hein/

Là effectivement il y a quand même quelque chose qui/

Hem/

/et du coup, ça m'a amené à réfléchir sur le comment on peut, parce que ça servait à rien de continuer à dire, il faut un projet.

Hem

Ca servait à rien de continuer à dire euh, il faut essayer de creuser et tout ça, si, si, je voyais bien que les personnes étaient dans l'incapacité de creuser.

Hem

Ce qui fait que je me suis dit, en mettant en place un processus qui permet de repartir un peu sur, de s'interroger sur le passé, ce qu'on a fait, ce qui nous a marqué, ce qui nous a/

/ouais/

grandi, formé, tu vois ? Ca va peut-être nous permettre de vivre le temps présent un peu plus sereinement et d'envisager aussi du coup, ben qu'est-ce qu'on veut du coup. Tu vois ? Qu'est-ce qu'on veut/

2719/ouais, ouais.
2720*/aussi comme projet professionnel et, et/*
2721/un peu dans une démarche de revalorisation ?
2722*Reva/*
2723/en relisant/
2724*/reva/revalorisation ou du moins euh, re, reprenons un peu ce qui c'est passé. Arrêtons-nous, à un moment*
2725*donné, là au temps présent, pour repartir sur le passé, pour mieux avancer dans l'avenir. Et je, bon je pense que,*
2726*après je ne sais pas si ça a été bénéfique ou quoi, je, tu vois là c'est trop tôt pour évaluer tout ça. Mais euh, c'est*
2727*vrai qu'en tous les cas, je suis partie de ce problème là/*
2728Hem, d'accord/
2729*/qui était pour moi une intuition hein, pour essayer de faire avancer euh/*
2730/ça a été, c'est vachement difficile de, du coup par rapport au temps quoi.
2731*Ben oui, parce que ça a été fait après la (inaudible)*
2732Ben oui, ben oui.
2733*Parce que c'était trop tôt, je n'avais matériellement la possibilité de tout régler/*
2734/hem, hem, hem/
2735*avant euh, mais au moins je me suis dit, c'est pas grave parce que ça va permettre quand même, peut-être aux*
2736*gens qui ont trouvé des stages euh, même si le stage ne correspond pas, si la structure tu vois, c'est et puis si*
2737*c'est la découverte totale pour certains qui n'avaient jamais fait aucune animation, je me suis dit, ça ne fait rien,*
2738*ça va peut-être quand même permettre de, de prendre conscience de certaines choses, même sur les lieux de*
2739*stage !*
2740hem, hem.
2741*L'idée était quand même que, que chacun de vous, vous puissiez vivre votre formation dans, dans une position un*
2742*petit peu moins stressante et de manière un peu plus confortable si tu veux. Tu vois, même sans expérience/*
2743Hem, hem/
2744/*même en paniquant totalement, se dire, ben au moins, moi si je n'ai pas euh, si je n'ai pas une expérience*
2745*pratique de terrain très riche, au moins sur quoi, moi je peux/*
2746/m'appuyer quoi/
2747/*me reposer, sur ce que je suis, sur ma manière d'apprendre et sur ce qui me fait avancer dans la vie quoi.*
2748Hem
2749*C'était ça l'idée/*
2750Hem, hem/
2751*/et voilà quoi. Après ce qui était intéressant, c'était de pouvoir analyser ça, ce qui c'est passé, ce que je vais*
2752*faire, et de pouvoir le remettre en place, par exemple un peu plus tôt ou, voilà. Mon idée c'était ça. Affiner*
2753*quelque chose et construire quelque chose qui puisse rentrer pleinement dans une formation euh/*
2754/ouais, comme un processus de, de/
2755*/voilà et là on est effectivement, à mon avis sur du développement personnel, sur euh, mais pas que ça.*
2756Hem.
2757*Je pense que si, du coup, tu arrives à repérer des choses sur ton fonctionnement/*
2758/ouais, ça a, c'est lié/
2759/*c'est lié et tu gagnes du coup en, tu vois, je pense que si tu te libères et que cette place qui est libérée dans, dans,*
2760*des soucis, des choses un peu qui t'encombrent, du style je doute de moi, je ne suis pas sûre d'y arriver, tu vois ?*
2761*Cette place là, elle va se remplir par autre chose, et cette autre chose, ça peut être justement ce que tu apprends*
2762*en formation et qui va du coup t'apporter euh, euh ben des connaissances, de la pratique, de, de/*
2763ouais, ouais,
2764*/qui va faire que tu vas être portée un peu quoi.*
2765Hem, hem
2766*Bon, maintenant, il va falloir le vérifier, je ne sais pas. Si je peux, parce que là je perds aussi mon terrain de/*
2767/d'analyse/
2768*Je perds aussi mon terrain de…mais si je peux oui.*
2769*Bon je te remercie en tout cas. As-tu quelque chose à rajouter ?*
2770Euh, non.
2771**fin**

2 – 1. 9 Nathalie

Bonjour Nahalie
Bonjour Cécile (rire)
Alors, euh, donc, 1ère question que j'avais envie de te poser c'est : est-ce que tu avais une représentation de la formation avant d'y entrer ?
Pas du tout !
Pas du tout/
/ Euh lié au fait que je suis rentrée sur la formation euh, rapidement/
/ouais/
/Euh, que je ne la connaissais pas du tout euh avant les sélections.
D'accord
Parce que j'étais en prépa sociale, que je cherchais un choix de métier et on m'a parlé du DEFA et euh, par rapport à ce qu'on m'en a présenté, à ce moment précis, ça correspondait mieux à ce que je souhaitais faire plus tard.
D'accord, donc en fait tu t'es un petit peu imaginé ça en fonction de ce qu'on t'a présenté ?
Voilà. J'ai fait quelques recherches quand même après, sur euh, sur les différentes spécificités du métier/
Ouais/
Enfin, par rapport au code Rome et tout ce qui était, toutes les possibilités d'emploi qui avaient liées à l'animation socioculturelle, enfin à ce poste là en tout cas en particulier, à ce, cette formation.
D'accord. Donc en fait, est-ce que le peu d'idée que tu avais a évolué au fil du temps, ou pas ?
Non. Ben enfin non, non c'est resté par rapport au, à mon projet initial et la raison pour laquelle je suis venue, oui, non, c'est resté euh. Ca n'a pas beaucoup plus évolué. Je me suis juste rendue compte qu'il y avait encore plus de possibilités d'emploi. C'est juste ça.
Et quel était ton projet initial alors, puisque c'est une autre question/
Mon projet initial, moi ce serait, ça aurait été d'utiliser ma formation DEFA pour être animatrice sociale principalement/
/ouais/
donc surtout dans le cadre de l'insertion et des chantiers d'insertion notamment, parce que j'ai une compétence technique que je souhaite utiliser avec les ress/les connaissances que j'ai acquis en plus ici euh, sur le domaine social, de l'accompagnement et la, enfin l'insertion quoi.
Donc du coup euh, tu avais déjà avant d'entrer, une idée du métier qu'éventuellement tu voulais faire après quoi ?
Voilà. Voilà il n'a pas évolué pour l'instant, enfin je suis fixe sur euh, sur mon projet.
D'accord. Et euh, si tu avais euh, si on te demandait de retenir qu'une seul chose/
/de la formation ?
/ du DEFA, oui de la formation, ça serait quoi ?
Euh, la richesse de ce qu'on y apprend, enfin au niveau des, des domaines, de comp ./ de ce qu'on peut voir, que ce soit, on voit autant des notions de psychologie, de sociologie que de pédagogie, de contact et de relation humaine. Que ce soit dans le travail, ou avec les publics qu'on va être amené à rencontrer. On voit aussi de la gestion, on fait de la pratique, on mène des actions. Enfin, c'est très très riche et euh, ouais c'est ça, c'est la richesse de ce qu'on peut y voir et des réseaux qu'on rencontre et la richesse oui, que ça nous apporte. Enfin/
/réseau ? Quand tu dis réseau c'est euh (inaudible)
/voilà, par le biais des stages, des intervenants, des discussions que tu peux avoir en allant dans telle, ou telle manifestation comme, par exemple quand on va à l'inauguration de l'espace civique euh, tu rencontres des personnes/
hem/
et tu te rends compte que c'est des gens dont tu as déjà entendu parlé, qui travaillent dans des domaines que tu connais mais tu savais pas qu'ils étaient là dedans. Enfin tu vois que, enfin, j'sais pas comment l'expliquer euh, ouais c'est très riche quoi. Enfin au niveau du réseau c'est pareil, tout est lié/
/ouais/
Tous les acteurs sociaux sont liés, là tu n prends une réelle conscience et euh moi je me sis constitué un réseau euh très intéressant quoi.
Ouais/
Du fait d'être à la mission locale aussi, ça m'a aidé.
Donc finalement euh, tu parles de richesse, moi j'entends richesse/
/au niveau du contenu, mais aussi richesse euh
En général/
dans les rencontres euh/
Pour moi, ça a été un épanouissement pour moi.

Ah ouais ?
Complet. Je sors d'un métier, de métiers qui ne me convenaient pas/
/oui/
/d'une prépa. Je suis rentrée parce que le domaine **(changement de cassette)** qui convenait complètement à ce
que je voulais. Et euh, là quand je suis rentrée en DEFA, j'ai appris plein de choses, surtout dans un domaine que
je ne connaissais pas du tout à la base, qui était l'animation/
/ouais/
Mais je me suis rendue compte que c'était pas cantonné qu'à ça. Et que ça regroupait aussi les autres métiers, ça
reprenait un peu le tout de ce que je voulais faire. Comme quand j'étais en prépa sociale, on m'a guidé sur des
métiers d'assistante sociale,
/hem/
/ d'éduc. spé., j'me rends compte qu'en fait euh, ben le DEFA ça te donne des ouvertures, même par rapport à ces
métiers là. Enfin, il y a des similitudes, et euh ça je trouve ça super quoi.
Finalement tu trouves ton compte quoi ?
Voilà/
/ ça veut dire euh, euh, ça renvoi aussi au fait que tu avais une idée assez précise, non pas de ce que c'était le
DEFA, mais de ce que tu voulais faire quoi.
Voilà/
/tu avais déjà conçu dans ton esprit, un petit peu ton orientation professionnelle ?
Voilà complètement/
Qui était de lier à la fois ton ancien/
/ mon ancien métier et le, et le oui, le social en fait. Moi, j'prends plus le DEFA, j'le prends dans le coté
animation mais je, je garde beaucoup la dimension sociale en fait ; au sens large du terme. Parce que de
l'animation tu peux en faire euh, ben t'en fais dans plein de métiers finalement et euh voilà, c'est de pouvoir lier
ces 2 choses là, c'est ça qui m'intéressais quoi. Enfin c'est ça qui me plaît.
D'accord. Et euh, est-ce que tu peux me dire ce que ça t'a apporté pour toi, le travail de remémoration
d'expériences d'apprentissage ?
Ben ça a permis de ne pas oublier ce que j'ai fait tout au long euh, ben de mon cheminement jusqu'ici du haut de
mes 26 ans/
/ouais/
quoi euh, des différentes expériences que j'ai vécues. Soit scolaire, professionnelle, donc échec ou réussite/
/ouais/
de bien me remémorer ça. Euh, et puis aussi sur l'humain. Parce qu'on a aussi parlé de ce qu'on a vécu euh
personnellement/
/hem/
De ne pas oublier que tout ça finalement c'est lié. Que je me suis construit à partir de tout ça et euh, enfin j'avais
fait déjà un, un gros travail sur moi-même avant de rentrer en formation/
/ouais/
/parce que j'étais perdue à l'époque, quand je travaillais, j'étais un peu perdue, et ça n'a fait que conforter en fait,
euh la vision que j'avais de moi déjà.. Savoir si je ne me trompais pas sur ce que j'étais et sur ce que je <u>tends</u> à
devenir aussi. Ca c'est important de toujours voir euh aussi dans l'avenir/
/ouais/
Donc ça, ça m'a permis ouais, de me remettre en tête tout ce que j'avais fait, de voir que oui effectivement, tout
ce que j'ai fait va me servir plus tard/
Hem
Me sert actuellement, à fait que je suis ce que je suis aussi quoi et me permet de continuer à avancer en fait.
Et en fait, quand tu dis euh, euh que ça t'a, enfin que t'avais déjà entrepris un travail là-dessus, c'est-à-dire que
tu avais déjà éprouvé le besoin de faire le point sur tes expériences et tout ça ? Sur ton parcours scolaire ou/
/euh, enfin oui, parcours scolaire euh, ça a tellement été euh, euh, j'ai jamais fait la même année la même chose,
donc euh, pour ça, pour moi, au début, je pensais que c'était mal/
/d'accord, oui/
après j'ai compris que c'était bien, finalement pour moi. Parce que ça m'avait permis d'avancer et d'apprendre
plein de choses aussi, d'être polyvalente et euh, ça/c'était quoi ta question j'ai oublié ? (rire)
C'était, tu parlais du travail, tu dis : oui mais c'est un travail que j'avais fait avant d'entrer en formation/
/oui, voilà. Parce que je quittais un emploi qui avait été difficile dans le commerce/
/oui/
/que je n'avais pas choisi, que j'avais fait par défaut et qui m'avais pas mal détruit psychologiquement. Parce que
j'avais une responsable euh qui m'a <u>détruite/</u>
/ouais/
Et du coup, il y a un moment où je ne savais plus ce que je valais, ce que je devais faire, ce que j'étais capable de.
Donc euh, j'avais déjà réfléchi quand j'ai plus ou moins démissionné/

/ oui/
Même un petit peu avant parce que quand j'ai pris la décision d'entrer en prépa sociale en fait/ de quitter ce boulot là pour entrer en prépa sociale, donc j'ai du réfléchir pour me réorienter.
Et tu l'as fait toute seule ou bien tu t'es fait accompagner par un bilan de compétences ou/
/euh, non du tout. J'ai jamais fait de bilan de compétences, j'ai un entourage qui me connaît assez bien, qui a toujours été assez proche de moi/
/oui/
/enfin proche de ce que je vivais aussi, qui l'on vécu aussi euh, mon comportement qui n'était pas acceptable et qui m'ont ouvert les yeux sur certaines choses, notamment le domaine professionnel dans lequel je devais aller. Et c'est surtout une personne, je dirais, enfin il y a mon ami/
/ouais/
et euh, une autre personne qui avait fait la prépa sociale et qui est un ami à moi, et qui, pour lui ça paraissait une évidence. Et un jour, on a eu une discussion et il m'a dit : mais Nahalie, pour moi c'est une évidence, il faut que tu ailles dans ce domaine là.
Ouais
Parce que, tu es comme ça, tu es comme ça et je te vois là dedans/
/là dedans ?
/et ça m'a conforté dans cette idée là. Et j'osais pas faire des démarches avant, j'osais pas y aller, aller de l'avant et ce jour là, je me suis dit mince, j'ai 25 ans euh, il faut que j'y ailles et ça m'a boosté en fait.

Donc, quand tu dis : le travail que tu avais fait avant/

/ça m'a boosté en fait/
/c'est un peu tout ça quoi ?
Voilà

Ce cheminement avec ton ami et puis ton autre ami qui t'ont aidé à/

Voilà
/donc tu avais déjà porté un regard un peu sur ton parcours, en disant : qu'est-ce que j'ai fait, qu'est-ce que/
Voilà/
/où je veux aller, à quoi ça va me servir ?
Voilà, j'avais déjà quand même, réfléchi à ça. Je suis obligée, j'ai été obligée de toute façon à un moment donné, parce que j'avais fait tellement de choses variées, que fallait que je sache où je me situais. Parce que, parce que sinon euh…c'est le beans quoi en fait (rire)

Et là finalement, tu repars encore dans quelque chose de nouveau ?

Ouais.

Mais, ce coup ci tu as l'impression que c'est ça quoi ?

Voilà.

Que ça y est, tu as trouvé quelque chose ?

Voilà. Parce que c'était en tête aussi, bien avant de connaître le DEFA, enfin je me suis toujours dit, la peinture j'ai arrêté, mais j'aime ça. J'aimerai continuer, pas dans le cadre professionnel euh, typique quoi ; c'est à dire aller faire du ravalement dans une boite de peinture.

Ouais

Ca je voulais plus. Euh, encadrer des personnes en formation, c'est quelque chose qui m'intéressait, malgré que je le connais pas/

/ouais/
métier que je n 'ai jamais exercé, mais euh, je, enfin, je pense avoir les capacités pour. Je dit bien, je pense, j'en ai pas la certitude/

hem, hem/
/ Par rapport euh, quant je transmets les choses aux gens, comme l'expérience que j'ai eu ici en DEFA euh sur Photoshop, qui m'a conforté dans cette idée là par exemple/
/hem/

/j'ai été capable de mener une animation et de transmettre euh des connaissances à d'autres personnes, et en fait euh, j'ai encore oublié la question. Je me perds (rire) dans mes, dans mes propos. Euh, c'était sur euh…

Ouais, est-ce que là finalement euh/

/oui, j'suis sûre/

/tu as trouvé ton, ton truc quoi ?

Voilà, oui, ça permet de concilier en fait tous les intérêts que j'ai. C'est à dire que j'ai de l'intérêt pour la peinture, j'ai de l'intérêt pour le social, pour le relationnel avec les gens/

/ouais/

/sur la transmission de connaissances, et ça regroupe tout ça en fait.

D'accord.

En fait, j'ai pris tout ce que j'aimais/

/ouais/

/tout ce que j'avais fait et que j'avais envie de continuer à faire, et tout ce que j'aimerai faire, que j'avais en tête, même quand j'étais plus jeune, quand j'étais ado. On m'a dit : voie de garage, n'y va pas, et j'ai laissé de coté et finalement c'est ça qui me, euh, qui me tenait quoi.

Ouais/

Et euh j'ai réussi à trouver quelque chose qui concilie, qui imbrique tout ça et euh, euh ben c'est pour ça je, là maintenant, je suis sûre de moi.

Ce qui est étonnant finalement, c'est que ce sont les autres qui l'ont vu avant toi ?

Ouais.

C'est ça qui est étonnant quoi.

Ouais .

C'est que toi tu avais des idées, à la limite de ce que tu ne voulais pas faire/

/hem, hem/

/ enfin de ce que tu ne voulais plus faire, de ce que tu avais laissé de coté dans ta tête et qui était quand même là, et les autres finalement, te voyais avant toi, dans un truc euh, euh d'animation euh, au sens large hein, mais euh/

/complètement ouais. Mais euh, c'est lié au fait aussi que j'ai euh, pendant très, très longtemps j'ai jamais/ j'avais pas confiance en moi.

Ouais

Euh, mais pendant très longtemps. Même encore au jour d'aujourd'hui euh, euh là euh pour l'exemple du dossier T.A., j'panique à mort.

Ouais.

J'suis sûre que j'y arriverai pas, mais en même temps, dans un coin de ma tête, j'suis sûre que je vais y arriver.

Oui

Enfin, c'est comp/ c'est ambigu hein mais euh/

Oui, oui/

/j'ai toujours peur de pas y arriver, de ne pas être à la hauteur, de ne pas être capable, euh et ça a toujours été comme ça, et à un moment, j'arrivais pas à surpasser ça.

D'accord/

/et maintenant, je suis capable parce que j'ai mûri, parce que euh, voilà

/parce que tu as eu des réussites aussi/

/ouais, et puis j'ai avancé dans la vie euh, enfin, j'ai, le fait d'avoir pris mon indépendance, d'avoir du, du coup être complètement euh décisionnaire de tout ce que je faisais/

/ouais/

/ça, bon ça m'a fait évoluer, maintenant euh, par rapport à maintenant et au moment où par exemple, j'étais en peinture, il y a, pour moi, il y a une éternité quoi. Alors que il y 5 ans, ou 6 ans/

/hem/

Et c'est tout ça en fait/ c'est, c'est les gens et la vie que je mène, que je menais et que je mène maintenant euh, des expériences professionnelles et des échecs euh professionnels, c'est tout (voix basse)

C'est tout qui fait qu'aujourd'hui, effectivement et ben voilà tu en es là et que tu peux t'appuyer sur certaines choses pour euh/

/ voilà.

Pour y aller, pour vaincre ta crainte et tout ça quoi/

/hem, hem, et puis y a aussi c'est un domaine qui m'intéresse. Aussi j'vois bien que j'y porte de l'intérêt. Dès que j'entends parler d'insertion euh, on est amené à en parler, moi je suis dessus euh, et puis j'ai mes connaissances, j'en parle, j'suis motivée quoi, vraiment. Ben, c'est, c'est quelque chose qui me tient à cœur quoi.

Et pourquoi le social ?
Pour le, le coté humain, le coté relationnel, le coté échange sans lucrativité, sans euh, sans qu'il y est euh, euh, je sais pas. Pour euh/
Parce que tu pourrais aller vers le socioculturel aussi ?
Ouais, ouais bien sûre/
/parce que tu disais un échange, euh le coté humain, euh tu vois, tu pourrais faire des sorties familiales avec euh, sur des maisons de quartier, des choses comme ça quoi/
/hem, hem
/ça peut te t'apporter ce que tu dis.
Ouais, bien sûr
Hors le social, enfin, dans l'idée qu'on se fait du social, je me demande s'il n'y a pas autre chose ?
Sûrement, peut-être l'envie d'aider les gens, peut-être/
/ouais/
si c'est, ça, ça a toujours été en moi. J'ai toujours été un peu euh, à aller aider les gens quoi, enfin les gens en difficulté ; que ce soit en paroles ou en actions. Et j'ai toujours été dans ce créneau là. J'ai toujours été la bonne copine qui vient te dépanner, qui vient t'aider et qui te rend service. C'est quelque chose que j'aime faire ! Etre à l'écoute des gens et euh, être attentionnée à ce qu'ils me disent euh. Je sais pas, j'ai essayé de voir qu'est-ce qui ce rapprochait le plus de, au niveau professionnel aussi de tout ça quoi/
/ouais/
de mes envies, tous, mes passions. Parce qu'il y a aussi, des passions, la passion de l'autre, je l'ai !/
/oui, oui/
/toujours. J'suis très comme, enfin euh, j'déteste être seule par exemple.
Hem, hem,
/j'suis pas du tout solitaire comme fille euh. J'aime bien avoir mon petit monde euh, être bien avec les gens euh, j'ai besoin de ça quoi et euh dans le social, tu retrouves ça aussi parce que tu as des moments forts. Il y a des moments forts avec les gens, et euh, quand j'ai fait mon stage par exemple au CRFA, j'suis restés 2 semaines, j'ai trouvé ça, enfin moi je me suis sentie <u>complètement</u> à ma place là où j'étais.
Ca t'as bien plût quoi/
/complètement. Et on m'a donné ce retour là. Les, les, les personnes qui étaient là bas, mon donnée ce retour là, donc euh, ça conforte quoi euh
Hem, hem. Oui, oui
C'est, oui c'est tout ça. C'est aider l'autre, aider l'autre, accompagner l'autre euh, à faire des choses que lui, est peut-être pas capable de faire tout seul, mais euh, pour l'emmener à être autonome, et euh, enfin, enfin c'est ça, c'est peut-être parce que moi à des moments, j'aurais peut-être plus demandé à être aidée, être plus accompagnée et je ne l'ai pas eu/
/hem/
et que/
/enfin, c'est vrai que si je reprends ce que tu as dit, enfin ce que moi, en tous les cas, j'ai retranscrit de ça, on, on sent un petit peu ça, quand tu demandes,
/hem/
/quand tu dis la perte de confiance euh tu vois euh ?
hem, hem
/*que tu pense être incapable, enfin j'ai noté, pourquoi tu pense être incapable ?*
/hem, hem
si tu est incapable, pour quoi ?Tu vois, c'est des choses qui apparaissent, effectivement tu dis euh, peut-être qu'aujourd'hui, j'ai envie d'accompagner l'autre aussi euh…A un moment donné, j'ai noté aussi, est-ce que tu ne te prouves pas à toi même, alors c'est euh/ tu parles d'autodiscipline,
hem, hem
tu sais quand tu dis : je vais en BEP compta, période de changement, j'ai appris à m'auto-discipliner, ça marche bien. Justement, je rebondis parce que ça me fait penser à ce que tu disais tout de suite. Je me suis dit : est-ce que tu n'est pas en train d'essayer de te prouver aussi que tu as la capacité de prendre ta vie en mains ? tu vois ?
Si un peu.
Et du coup de maîtriser aussi certaines choses quoi/
/hem, hem/
de pas forcément te laisser euh/
porter/
/voilà, guider, ou et là on, il y a des choses comme ça qu'on sent dans ce que tu dis quoi.
Si parce que peut-être que j'ai, j'étais aussi peut-être souvent, pas influençable mais, j'écoutais facilement l'autre et je pouvais changer vite de direction à cette époque, enfin à une époque parce que euh, l'autre me disait : ben si, c'est bien, vas y et puis j'osais pas prendre position en fait. J'arrivais pas à m'affirmer ! Au jour d'aujourd'hui,

c ‘est pas comme ça. Je sais qui je suis, je sais ce que je vaux entre autre sur certains domaines. Je sais que je suis capable/
/ oui voilà/
/ sur certains domaines ! Bon, maintenant la situation est différente, et d’autant la formation m’a aidée à ça aussi/
/hem, hem/
C’était un monde que je ne connaissais pas du tout, un milieu, et j’ai vu que j’étais capable de m’y adapter complètement et sans souci. Donc ça, j’ai encore, avec cette formation, ça m’a aussi aidé à conforter cette confiance en moi que je commençais à acquérir. Ca c’est clair, mais l’autodiscipline, j’en ai peut-être eu besoin à un moment, de me dire :bon ben allé j’me cadre euh, j’fais ça, ça va m’permettre d’avancer plus loin.
Hem, hem
C’est ce que j’ai fait avec le BEP.
Ben oui/
/J’étais perdue, j’étais dans un truc qui ne me plaisait pas, mais où euh, j’me suis cadrée, j’me suis dit : il faut que je l’ai pour avancer, et j’avais eu besoin de ça à une époque, mais je savais pas où j’allais.
C’est une sacrée force de caractère hein ?
J’ai beaucoup de caractère, mais euh, euh le problème, c’est qu’il va dans les deux sens. J’peux être très forte, très, et comme j’peux tomber euh/
/ ah oui/
/J’ai les deux. Bon, c’est rare que ce soit/
/ parce que ça, se dire euh, enfin bon, ça apparaît à plusieurs reprise hein, euh se dire oh ben maintenant je décide, et je décide de m’auto-discipliner. C’est à dire de, tout faire ce qu’il faut faire : de moins sortir, de j’imagine, enfin c’est tout un mode de vie hein. Euh, bon, BEP, CAP là, je ne sais pas quel âge tu as mais/
/en peinture ?
Ouais/
/ J’avais 20 ans.
/ouais, BEP peinture/
/19/20 ans.
Tu dis : je dois trouver un patron euh, voilà. C’est quand même, il faut quand même avoir, enfin, surtout tu dis : je ne m’y plaisais pas, et en même temps tu te disciplines quoi !
Hem, hem. Alors, en comptabilité je ne me plaisais pas, en peinture je me plaisais/
/exact/
/mais euh, bon après là, c’étais différent. C’était peut-être la boite où j’étais. le fait d’être avec des hommes qui n’étaient pas près à m’accueillir finalement, il y a eu ça, mais je me suis plue dans le travail que je faisais. Après c’est le, les relations entreprise que j’ai eu, qui n’étaient pas bonnes, et euh, j’avais pas envie non plus d’exercer ce métier dans sa forme initiale. C’est à dire, aller sur un chantier/et
/ ouais, ouais/
C’est pas ça. J’ai toujours eu en tête euh, c’est venu aussi avec mon prof de peinture qui lui donc était formateur, et qui me disais : mais un jour prends ma place.
Oui/
/il sentait ça chez moi, peut-être la capacité de faire ça ? Je sais pas hein euh, et euh, c’est la que ça a commencé à cheminer en fait tout ce, ce regroupement : peinture, formation euh, accompagnement, chantier d’insertion. C’est là que ça à commencé à me travailler en fait.
D’accord…
Mais c’est tellement, j’ai fait tellement plein de choses différentes euh, c’est vrai que tout se regroupe finalement, mais on s’en rend pas compte tout de suite quoi.
Il faut le temps.
Hem, c’est clair.
Sinon, par rapport à ce que tu disais là, dans ton, ton travail sur les expériences, moi j’ai eu l’impression qu’il y avait quand même deux périodes chez toi. Il y avait la période un peu plus insouciante et la période euh où euh… ton meilleur ami se noie là/
/hem
J’ai l’impression que là, il y a eu comme une bascule/
/ouais/
/quelque chose qui a/
/quelque chose qui a cassé, à une époque.
Moi je dis bascule, toi tu dis quelque chose qui a cassé/
/ouais, parce que il y a eu plein de choses qui sont brisées à ce moment là. Euh, scolairement parlant, ça a été le début de l’échec, mais qui a fait mal. Parce que la seconde, les secondes ratées euh, plus savoir/là, là c’est une époque où je me disais : je ne vaux rien !
Oui/

/je suis une merde, (inaudible) c'est les mots que j'aurai employés pour moi. Qu'est-ce que je vais faire de ma vie et je suis bonne à rien. Et c'est ce qu'on m'avait dit aussi. Ca avait conforté, donc le directeur de mon lycée qui m'avait dit ça, ça m'avait pas aidé. C'était la même année que le décès de cet ami là. Il y a eu une cassure aussi avec les amis parce que la situation était difficile et euh, il y a eu un ensemble de choses et euh (soupir) cette année là euh, du coup ça a changé pas mal de choses euh, d'une, j'ai pris conscience de la mort, chose qui euh, donc de la vie, de la mort. Qu'on est plus des petits et que maintenant ça changeait, euh que l'échec scolaire ben que ça pouvait être enfin grave. Dans le sens où euh, ben faut bien faire quelque chose et que moi je pensais être capable de rien, donc c'est là où j'suis partie en BEP. A contre cœur, mais en me disant bon euh, j'y vais et j'avance. C'est ce moment là/
(Inaudible) tu t'es raccroché à quelque chose comme ça/
/Voilà. Il a fallu que, comme tu disais, peut-être parce que j'ai une force de caractère et que malgré que j'étais anéantie euh, intérieurement enfin par les sentiments/
/hem
/j'étais assez anéantie parce que je ne comprenais pas pourquoi, euh pourquoi lui il était décédé et pourquoi tout ça s'enchaînait autour/
/hem, hem/
/mais euh, j'me disais ben je ne peux pas restée comme ça, il faut que j'avance quand même, je ne vais pas me perdre.
Oui, donc quand même, il y a ce soucis de pas se perdre/
/oui/
/qui n'est pas forcément évident, enfin euh, des fois on se perd/
/hem/
/on se laisse euh…glisser un peu peut-être et/
/j'ai eu une année hein/
/ouais/
/où j'ai carrément fait n'importe quoi hein, vraiment n'importe quoi. L'année de seconde où il est décédé. L'année où j'ai redoublé euh, pour la première fois en seconde, c'était du grand n'importe quoi.
Et cet événement là, vraiment a pris ça a été/
/ouais/
/quelque chose qui a, enfin moi j'ai l'impression que ça a pris une ampleur là dans ta vie à ce moment là/
/complètement/
/qui a été euh/
/c'est permanent, de toute façon je l'ai euh en permanence/
/ah ouais ?
Bon j'ai fait, j'ai fait le deuil hein, mais euh/
/tu as cheminé, mais c'est toujours là quoi/
/voilà. Et je sais pas pourquoi. Alors peut-être que c'est le fait que lui soit décédé et qu'il avait 16 ans et j'ai pris conscience de ça, qu'on pouvait mourir/
/à16ans/
/à 16 ans.
Toi tu avais 16 ans aussi ?
Euh, ouais (inaudible)
/vous aviez le même âge à peu près et c'était ton meilleur ami ?
Voilà. On était ensemble à peu près depuis plusieurs années euh, toujours être ensemble, faire les 400 coups euh, et puis on était à/comme je vivais dans une ville qui n'est pas très grande, on était un groupe euh de jeunes. On se connaissait depuis, pour la plupart du primaire, on était tous ensemble depuis plus de 10 ans. Euh, on était soudé, on était unis, on ne faisait jamais rien les une, sans les autres, et euh…plus rien.
Vraiment tout/
/cassure/
/tout c'est éclaté à, au décès de ce/
/voilà. Tout, tout mon environnement qui était tellement bien euh…calé, chez papa, chez maman, les copines, les copains/
/hem/
/tout c'est cass/ tout c'est foutu en l'air. Et du coup il a fallu ben, moi j'ai eu donc un an de, ben je savais plus… du tout si je, je/de toute façon, j'étais une… loque hein, enfin/
/t'étais partie en morceaux un peu peut-être ?
Ouais et puis j'ai fait, bien n'importe quoi, vraiment euh, vraiment n'importe quoi au niveau des études ou au niveau de ma santé, au niveau de plein de choses hein. C'était euh, général. Mais il m'a fallu ça en fait. C'est, il m'a fallu, il m'a fallu p't-être un moment, pas toucher le fond, c'est p't-être pas à ce point là ? Mais euh, aller bien au ras des pâquerettes pour que ça me foute une bonne claque et m'dire, ben non, non faut que. J'ai eu, j'ai toujours besoin de ça moi. J'ai besoin de prendre des claques pour me relever.

Hem
Mais des grosses (sourire) là ça a été le cas. J'ai euh, la 2ème année de seconde, j'ai essayé de rattraper les wagons parce que j'ai commencé à prendre conscience qu'il fallait réagir
Ouais
C'était plus possible.
C'était trop tard ?
C'était, voilà, j'étais plus bien dans ce que je faisais. Il fallait que je change. Mais c'est assez euh récurent chez moi euh changer/ /quand ça va pas
Oui, ben oui
Donc euh, je me dis que même là, même si je suis sûre de ce que je veux faire plus tard, j'dis pas que dans 5 ou dans 10 ans, j'vais pas changer ! J'en sais rien.
Oui et puis c'est aussi, c'est aussi l'évolution euh/
/voilà/
une fois que tu es dans un métier euh, tu peux aussi avoir envie de passer à autre chose/
/hem, hem/
/tout en restant dans quelque chose de proche mais peut-être qu'à un moment donné tu passeras, enfin au CFA ?
oui complètement, ça peut, ouais, ouais
Ca sera plus de l'insertion comme on l'entend, mais/
/mais ça sera une autre/
t'en fera toujours un peu euh/
Ouais. Ouais, ouais, complètement. Mais bon euh, c'est, tout ça , ça vient aussi un peu/j'suis un peu am/dans l'ambiguïté euh, tout le temps. Autant euh, il y a plein de chose que je ne veux pas que ça change…
Ben oui/
/enfin euh, comment dire ? Je suis très attachée à certaines choses euh, par exemple : euh, aller voir monpapapmamaman toutes les semaines/
/oui/
/et puis ma mère tous deux joureuh (rire) qu'elle m'appelle euh, truc que mon copain va me dire : mais t'es grave ! faut changer ça quoi, ou à la maison que tel objet, il soit à cette place là ! Autant, euh pour personnellement dans une carrière professionnelle on va dire, autant là euh, j'ai toujours aimé changer.
Mais peut-être que c'est aussi justement, parce que tu as des choses qui sont stables/
/hem/
/que ça peu te permettre euh, de, de prendre des risques, entre guillemets, ailleurs ? C'est à dire que toi, tu as ton père et ta mère qui sont proches de toi, qui sont, que tu appèle euh, tu as ton ami euh, et résultat, ça, ce petit noyau, ne serait-ce que ça, tu as tes amis, fait que, même si tu change et que tu es fasses à l'inconnu, tu peux toujours/
/ raccrocher à ça/
/te raccrocher à des choses stables quoi.
Voilà.
Parce que si tout change, là ouf/
C'est ce qui c'est passé quand j'étais plus jeune, où j'avais mes parents mais, il y avait tellement cet événement qui a fait changer plein de choses que là, ben du coup, plus rien ne marchait. C'est vrai que, j'suis toujours dans ces 2, c'est p't-être ça oui, qui fait que j'ai pu changer plein de fois dans ma vie. C'est parce que j'ai une stabilité/
Voilà, un équilibre quelque part/
Forte/
/qui fait que tu peux supporter le déséquilibre à un certain moment ?
Voilà, comme ça aussi ben….
D'accord, ben écoute je te remercie. Est-ce que tu as d'autres choses à rajouter ?
Non, non, non. Je suis tellement pipelette, sinon (rire)
Eh bien je te remercie.

2-1.10 Entretien Xavier :

Xavier,
Bonsoir, (rire)
Bonsoir. Je te remercie d'avoir accepté (rire). Alors, donc, par rapport à ce petit entretien, j'ai quelques questions à te poser. La première : je voulais savoir quelle représentation tu avais du DEFA, avant d'y entrer ?
…
Est-ce que tu en avais une déjà ?
Non. Non, je ne savais pas du tout ce que c'était quoi, en fait.
D'accord, donc tu t'es lancé/
Je me suis lancé euh…donc, moi je suis rentré, en fait j'ai euh, j'ai fait un bilan de compétences/
Oui/
/et la personne en fait, qui m'a, qui m'a orienté, enfin, que j'ai eu en bilan de compétences, m'a très/m'a vachement bien senti. On a eu un, un bon feeling ensemble et euh, elle m'a orienté sur des choses qu'elle connaissait/
oui/
et euh, c'est-à-dire euh, l'animation. Donc j'ai vu son mari qui était à Angers et, euh, lui qui était plus éduc, éduc spé, mais euh, qui était en relation avec des défasiens, donc j'ai été voir, sur le terrain ce que c'était, et euh, donc j'ai pu voir euh que c'était montage de projet, euh, plus euh les subventions, tous ces/ tout ça quoi en fait/
hem/
et pis heu, donc après, c'était quand même assez euh/vu que moi j'ai jamais fait d'animation/
ouais/
/c'est quand même assez flou (sourire) parce que monter un projet euh, ben ouais, c'est bien…Je ne sais pas, tu vois la CAF euh, toutes les relations avec la CAF, tous les euh/
/et cette personne avec qui tu as fait le bilan de compétences, c'était une professionnelle que tu allais voir, ou c'était une amie ?
/ouais c'était avec l'ANPE
avec l'ANPE
hem
tu parlais de son mari donc heu/
Son mari ouais, qui était ben…/
Conseiller aussi ?
Conseiller ouais, mais pas dans le même euh, dans la même structure.
D'accord
Il était sur la ville d'Angers et moi mon..bilan de compétences, je l'ai fait heu, sur heu Château Gontier (inaudible)
Donc euh, est-ce que tu avais un projet professionnel en fait, particulier quand tu as choisi cette formation ?
…..ouais.Ouais/
ouais ?
changer de, de, ouais changer de, changer de vie et puis surtout enfin, faire un travail qui ..me plaisait quoi, dans l'animation donc dans le social
hem
donc vraiment heu, travailler avec un groupe heu, quelque chose qui me, qui me botte quoi, qui me fasse avancer personnellement. C'était surtout ça mon projet, c'était pas heu, c'était pas cadré heu, sur un domaine précis mais heu/
/*tu n'avais pas une vision du style : je veux être tel professionnel, je veux travailler dans tel endroit/*
non/
/ *mais c'était plus :comment je vais moi, évoluer grâce à cette formation, c'est ça ?*
ouais, voilà ouais, et puis après trouver des postes euh, mais si c'est dans des domaines/enfin j'avais déjà une vision quand même, parce que j'ai/j'ai un pote heu, qui passe le DEFA aussi et heu maintenant, parce que j'ai réussi à passer avant lui (sourire) il a vu que, c'était faisable, donc hop ! il s'est dit hop, j'y vais et heu donc lui, ben j'voyais..il était en service jeunesse, donc je voyais ce qu'il faisait, mais heu, il avait d'autres heu, y avait d'autres panels quoi. Je voyais très bien qu'il y avait la musique qui me botte, il y avait ouais, le culturel, la jeunesse. Ca c'est un peu moins mon truc mais heu, qu'il y avait aussi les nouvelles technologies dans l'animation (inaudible) Je savais qu'il y avait quand même heu…..
une possibilité/
(Inaudible*)*
de trouver un…parce qu'en fait j'ai l'impression en t'écoutant que c'est plus heu, …effectivement la possibilité de, de toucher comme tu dis à différents domaines qui t'intéresse/
hem/

qui t'a un peu fait dire : tiens le DEFA, c'est peut-être pour moi ?
Ouais, ouais et puis surtout aussi le…..le fait de travailler en groupe sur un projet, enfin sur un, dans un sens quoi, et tous ensemble vers le truc, pas être bêtement, pff enfin j'sais pas moi j'ai fait l'usine avant
Ouais
Sur un truc heu, tu fais ça et tu sais pas pourquoi quoi.
…donc il y avait l'idée aussi de pouvoir maîtriser un petit peu le, le, le montage de projet/
ouais, ouais, ah oui, tout à fait/
et de la partager avec d'autres ?
ah ouais/
qui bossent avec les mêmes objectifs que toi ?
ah ouais/
/dans le même sens tu disais
hem
d'accord….Donc pas de projet/
pas de projet/
donc effectivement tu pars ave une idée de, de toi de, si je comprends bien un peu de développement personnel ?
hem
pour toi, et aujourd'hui, est-ce que …ce, ce,… manque de projet, ou ce flou là il s'est précisé ? Est-ce que les choses ont évolué pour toi aujourd'hui ?
ah ouais, carrément, ha ouais, ouais, tout à f. Enfin, ouais, c'est…moi je trouve que c'est impressionnant quand même. Ouais, c'est impressionnant. J'ai pu, j'suis presque, enfin j'suis, j'vais pas dire que j'suis plus flou, parce que c'est pas vrai, j'ai quand même des zones de flou, mais heu globalement je vois où je vais quoi et je vois ce que je veux précisément maintenant quoi.
Tu peux verbaliser ce que tu veux, ou c'est encore un peu…
…heu…, j'vois, je me vois bien heu, dans là j'ai, il y a une offre qui me plaisait bien. Il faut que j'y réponde la semaine prochaine. C'était, chargé de développement culturel, développement musical plutôt et heu, ben je regardais les caractéristiques, et puis ça me correspond quoi….C'est pas..encore trop, trop évolué heu, au niveau projet mais heu…c'est une étape.
C'est où ?
C'est à Rezé.
A Rezé ?
Ouais, la Balinière.
Ah oui
Donc heu, je ne connais pas le quartier, j'connais rien, j'ai pas pris de renseignement dessus mais heu/
C'est une grosse structure je crois/
/ça ne m'étonne pas, vu les heu, ce qui est demandé hein. Donc, il y a création de festivals, création de, c'est déjà pas mal quoi
hem
plus gestion heu, gestion d'un é/ d'un espace heu, discussion, animation, et heu, gestion d'un tchat ou un truc comme ça.
Et ça c'est plus, tout le versant justement, alors là tu as vraiment le versant montage de projet et musique/
Musique ouais/
Les deux qui te, qui t'intéressent ?
Ouais…….oui, autrement, c'est vrai que l'autre, l'autre solution là du heu, de continuer le stage, de continuer le/ l'expérience du stage, c'est vrai que c'est intéressant aussi quoi. En y, en y réfléchissant mieux, ça peut vraiment être très très bien aussi quoi.
Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui selon toi pourrait avoir fait évoluer ce projet ? Enfin te faire évoluer toi plutôt dans la définition de ton projet ?
…Qu'est-ce qui m'a fait évoluer ?
ouais, qu'est-ce qui, qu'est-ce que tu peux retenir, par exemple, où tu peux te dire : ben ça, par exemple, ça a été un déclic, ou/
euh, ouais les erreurs quoi.
Pendant la formation là ?
Ouais, pendant les stages ouais/
Pendant les stages/
Ouais
Stages pratiques
Ouais. Le fait de, de…de, j'ai eu un comité de pilotage où je me suis carrément plantéé dans la transmission
Oui
Et heu, heu donc ça en fait, après les gens m'ont aidé, enfin sur le moment heu, moi j'ai pas réussi à parler de mon sujet parce que j'étais tellement flou ! je confondais tous les objectifs heu, à tous les niveaux dans mon

projet. Déjà ça maintenant j'ai réussi à le mettre à plat, j'vois, j'vois les objectifs, de l'opération, les objectifs de chaque chose quoi ; plus les relations annexes et voilà quoi. Donc heu, tout est plus clair quoi. J'pense que je suis plus heu, ben ça, ça m'a bien permis de différen/ enfin, cet échec là, ça m'a permis de vraiment poser les choses quoi. Et heu, et de me faire une bonne critique.
Ca veut dire que tu as réussi à porter un regard sur ta manière de fonctionner ?
Ouais
Dans un projet/
Hem
Et de te dire : ben tiens là il manque ça, ou/
Ouais, ouais
Quand tu dis que tu as envie de monter des projets avec des gens, tu t'es peut-être aperçu que de coup ça manquait, ou/
Ben oui. Déjà heu, pour être avec des gens, il faut heu bien transmettre les choses quoi.
Oui
Pour les impliquer, il faut heu, il faut être clair soi même
Ouais
Donc ça c'est super important donc, j'ai réussi un petit peu à le faire quoi. Même qu'un tout petit peu.
Si je te demandais de retenir une seule chose de la formation/
Une seule ?
Oui. Aujourd'hui ça serait quoi ?
Hou là, là, c'est compliqué ça……heu, (sourire, ou soupir ?) heu, en apprentissage, pas en apprentissage ?...ben je sais pas trop (rire) je sais pas trop…ça se bouscule…ben il a beaucoup de notion quoi. Moi, ce que j'ai bien aimé, c'est heu, heu ce que j'aime bien même, c'est la réflexion. T'es toujours en réflexion…avoir des notions différentes heu, qu'on approche pas forcément et les ramener un petit peu à la réalité quoi. C'est confronter les choses et heu, ça c'est intéressant. Plus, des choses plus organisationnelles en plus, bon là je, je fais un résumé quoi. Je dis pas, je dis pas précisément ce qui me, ce que je retiendrai (rire).
Oui, tu retiens heu, tu ne retiens pas une, enfin si, c'est un aspect on va dire. Tu dis une chose, mais ça peut être un aspect en fait/
/ouais/
là t'es plutôt, comme si tu te regardais du dessus et que tu te dis, : ben globalement c'est pas forcément, un truc, ou un truc, mais c'est/
c'est un tout/
/*c'est un ensemble*
hem
qui fait que, quoi
ben, globalement GAO, ça permet d'être carré quoi
ouais
moi j'trouves. Personnellement heu, prends bien les chose une par une heu, voir heu, comment ça…enfin que ça se range quoi. Tu vois, tout a une place en fait dans, dans une asso., donc heu voilà quoi. Tout est (inaudible) Après heu, il a le, le coté heu, heu, ou heu sociologique, ou en fait heu, ben il y a toujours des études qui ont été faites par rapport à tel type de problème, ou de comportement donc heu
hem
arriver à le baser sur des choses et puis les mettre en pratique après sur, sur la structure c'est heu, ouais c'est/
j'ai l'impression que c'est important pour toi hein, le coté, comment , carré quoi/
ouais
enfin, apprendre à, peut-être justement poser des choses quoi/
hem/
et à te dire,tu dis finalement les choses ont une place, et à peut-être, prendre les choses dans l'ordre, enfin heu/
hem, c'est important ouais. Parce que je me suis rendu compte pour mon projet aussi que, ben finalement… j'avais pris un petit peu les choses à l'envers.
D'accord/
Aussi. J'avais commencé à développer beaucoup, beaucoup trop l'animation, en fait
Ouais
Et heu, mettre une intrigue heu, sur un jeu en fait, développer un jeu, alors qu'en fait ben, si j'avais pas les entreprises avant,
Hem
Tu vois sur mon projet, ben ça ne me sert à rien quoi. Parce que la base c'est le partenariat ! Si j'ai pas ça, j'peux très bien inventer un jeu, heu pffuit
D'accord/
Un coup de balayette quoi/
Donc là il y a quelque chose qui s'est complètement éclairé/

Hem, ah oui tout à fait/
Sur le fonctionnement du montage de projet, pour toi ça y est/
Ben ouais carrément/
Tu vois que la base c'est le partenariat effectivement et les résultats sur le terrain quoi/
/ouais tout à fait, hem. Et après heu, après l'animation en tant que tel, dès qu'on a le partenariat, tout va pouvoir se greffer par-dessus quoi.
Hem/
Y faut pas commencer les choses sans avoir le partenariat.
C'est un sacré cheminement ça finalement, en fin je veux dire/
/ben ouais/
de s'être rendu compte de ça/
ouais, c'est énorme, c'est énorme. C'est pour ça que là j'suis heu, j'te dis heu c'est cool quoi hem. C'est cool quoi/
Ca y est quoi, c'est comme si il y avait/
Ha ça a basculé hein/
Un truc qui a basculé/
/hem/
et qui fait que ça y est, tout s'éclaire un peu/
hem/
d'une autre/
hem, très, très cool.
Bon, c'est bien alors. Sinon, est-ce que tu peux me dire aujourd'hui, est-ce que tu peux me dire quelque chose du, du travail que je vous ai demandé sur la remémoration des expériences d'apprentissage ?
Sur les expériences de vie là ?
Ouais
…ben que c'était plus heu, moi personnellement, je trouve que c'était plus heu raconter sa vie/
ouais
que au niveau des apprentissages, tu vois ?
toi tu est parti plus dans cette idée là ? ou/
ben j'sais pas, moi s'que j'en pense, on a plus, tous raconté notre vie/
hem/
plutôt que nos apprentissages heu réels quoi.
Ouais
On a pas parlé de quand on a commencé à écrire heu, enfin, il n'y en a pas beaucoup qui ont cité leurs différents apprentissages quoi. C'était plus heu, ce qui c'est passé dans notre vie, ce qui nous a choqué heu/
Plus des expériences de vie/
Ouais/
Qui ont servi peut-être à apprendre/
/ouais/
des choses sur soi ? Non, ce n'est pas ça ?
ouais. Ouais, si quand même. Après ouais, c'était apprentissage. C'est le truc ouais, c'est le truc, c'est le mot apprentissage qui m'a, qui m'a induit quoi.
Et toi, est-ce que ça t'a, est-ce que ça t'a permis des choses, ou pas, ou ?
Ouais si c'est heu, c'est toujours bien de retracer sa vie quoi.
C'est toujours bien pour heu ?
Ben pour soi…ben pis voir un petit peu, ben ouais, se remémorer des choses et puis voir comment on évolue et …ce qui a vraiment marqué quoi finalement. Parce que c'est vrai que, moi c'est, moi le premier. Enfin, j'avais remarqué déjà que le choix, les choix c'était vachement important pour moi, mais faire ses choix
Oui, oui tu le dis d'ailleurs,
Voilà
tu le dis d'ailleurs ouais
et heu, heu…et là c'est vrai que ça fait encore plus en prendre conscience quoi…..
ça t'a fait prendre conscience de quoi finalement ?...que c'était important pour toi de faire tes choix ? Tu n'avais pas perçu ça autant que ça, ou ?
…ben si, si. Si, je savais que c'était important mais des fois heu,… j'me donne pas les moyens…de le faire.
…C'est vrai que…j'avais noté à un moment donné : j'ai vraiment, j'ai jamais vraiment choisi mon orientation
hem
j'ai jamais eu d'objectifs perso dans ce que j'ai entrepris, sauf dans la musique.
Ouais, et encore, c'est un groupe..
Ouais
Donc, ben tu réfléchi aussi en tant que objectif de groupe quoi……

Finalement heu….finalement, c'est vrai que c'est ce qui ressort de, de ton, si il y avait à retenir/
Hem
De ton récit quoi. L'importance de faire des choix et tu disais à un moment donné que cette formation c'était la première fois que tu faisais un choix perso je crois ?
Ah ouais, ouais/
Finalement, je choisi de rentré en DEFA
Hem
Donc tu es déjà dans une démarche de poser des choix ?
Je commençais (rire) le préambule……Autrement ouais, c'est moi je pense qu'il faudrait que tu clarifies le truc avec expérience, expérience de vie, ou expérience d'apprentissage.
ouais
Tu vois ?
Oui
Parce que c'est vrai que tu peux apprendre sur ta vie, tu peux apprendre, mais heu, ben voilà quoi.
Oui, oui. Mon idée c'est en fait heu, ce qu'on retient de sa vie et qui nous a appris quelque chose.
Hem
Tu vois ? C'est pas forcément de l'apprentissage scolaire/
Ouais, ouais/
Mais heu, ça peut l'être aussi.
Ouais, ça peut faire partie
Voilà. Finalement, c'est vraiment essayer de valoriser, comment, l'aspect expérientiel si tu veux. Tu vois ? C'est à dire heu…
Oui, faire tu tâtonnement heu, se confronter à des choses, prendre des claques et puis heu…
Voilà, oui voilà, ou être obligé de vivre certaines choses, des évènements, des choses qui nous marquent et qu'on oublie, mais qui peuvent aussi peut-être marquer notre manière d'être et aussi notre manière d'apprendre. Tu vois, l'idée c'est ça.
…Mais il y a aussi un autre truc, c'est que ça pourrait durer, mais heu en fait quand tu racontes tes expériences ça peut durer éternellement quoi. Parce que tu peux toujours avoir, enfin surtout quand on écoutait les autres en fait. Le fait d'écouter l'autre, ben ça te fait écho quoi. Echo à des choses personnelles et qu'après t'as envie de parler quoi, à la limite heu
hem
il faudrait peut-être que, que chaque fois, quand on écoute quelqu'un, c'est un peu égoïste aussi, mais heu, tu l'écoute, mais tu note aussi des choses heu sur toi/
sur toi oui. Oui c'est possible.
Par ce qu'en fait, on est/
Tu peux faire deux cases par exemple. Tu peux faire, d'un coté ta feuille/
Hem/
Pour toi, et puis de l'autre coté heu, ce que tu notes sur la personne pour lui renvoyer éventuellement
Hem
Ca peut être fait.
Parce que là en fait tu vois, moi j'ai déjà subi heu, quand j'étais heu, quand j'étais heu, donc heu à l'école. J'ai subi l'échec une fois, c'était en, au bac et avant je suis passé. J'ai mis un coup de collier une fois en troisième parce que, parce qu'on m'avait privé de ski (rire) voilà, enfin bref, et heu, heu, ou non, c'était en quatrième peut-être ? J'sais même plus. Et euh, donc après j'ai pas eu mon bac en fait la 1ère année, et donc après, j'sais qu'au niveau apprentissage, ben j'ai bossé un peu la 2ème quoi.
Oui
Pour l'avoir quoi/
Pour l'avoir ? Donc en fait là, c'est plus un problème de motivation, ou
Ouais c'est heu, ouais. Motivation.
Oui, et puis peut-être, enfin je ne sais pas après, tu dis par exemple heu, que voilà tu n'avais pas forcément fait le choix d'être là, ou, peut-être que, si tu ne vois pas à quoi ça sert/
Hem, c'est pas très motivant
C'est pas très motivant. Hors quand on a commencé à te priver de ski, finalement là t'as vu à quoi ça pouvait servir, c'était déjà aller au ski.
Ah ouais, mais bon j'y ai pas été (rire) c'est ça le truc (rire)
D'accord. Bon ben on va arrêter là puisque, à moins que tu aies autre chose à dire ?.....
…..C'est mon dernier mot.

2-2 Grille d'analyses globales des effets de la mise en récit, à partir des entretiens réflexifs

	La manière dont chacun s'y est pris	Ce n'est pas la 1ère fois	Le ressenti pendant la mise en récit	perceptions après-coup	Qu'est-ce que ça apporte au groupe ?	Qu'est-ce que ça apporte individuel lement?
Marianne		**déjà fait avant de quitter l'Allemagne (pour faire le tri…)*	**Un travail* ***fatigant***			**Repasser – revivre –* ***reprendre vraiment tout… avec des yeux nouveaux*** ****Comprendre*** *(les séparations)* ****Pardonner intérieurement*** *à certaines pers. – la possibilité d'avoir de nouvelles bases relationnelles* ****Faire une pose****/aller de l'avant*
Nathalie		**J'avais déjà fait un gros travail sur moi-même avant d'entrer en formation*				****ne pas oublier mon cheminement,*** *les différentes expériences vécues, les échecs et les réussites. Ne pas oublier que* ***tout est lié****, que je me suis construite à partir de tout ça.* ****continuer à avancer***
Blandine			**impact* ***positif*** **impression d'****apprendre***	**prise de conscience de la cohérence de*		**ça m'a* ***relié à moi-même*** ****réassurance*** *par*

			*quelque chose **sur soi***	*mon parcours ***prise de conscience** du plaisir à apprendre et à transmettre*		*rapport à ses compétences, à sa valeur*
Marina	****ne sais pas quoi mettre,** puis, une fois commencé, aurait pu en inscrire 25000 *a retenu les **expériences les plus significatives**, celles qui ont eu **le plus d'impact** sur son parcours*		****violence** de la relecture de son passé – c'est quelque chose qui **m'a dérangée** ***paniquée** – impossibilité de se rappeler – **sensation de vide** *impression qu'on ressortait que des choses négatives… enfin, ne sait pas ***tension***	****repérer ses mécanismes d'apprentissage** et ses manières d'apprendre « dans l'affectif » ***réfléchir** à ton apprentissage t au pourquoi tu as occulté des choses de ta vie ***percevoir** qu'elle **n'a plus peur de l'école** ***faire des liens** entre la formation DEFA et ses manières d'apprendre*	**ça a donné **du sens à la présence de tous** dans cette formation*	****comprendre les mises successives** en échecs pendant sa scolarité *ça m'a **réconcilié avec mes manières d'apprendre***
Xavier	**plutôt **ce qui nous a choqué dans la vie** que des expériences d'apprentissage *c'est le mot apprentissage qui m'a « induit »*			**c'est vrai que tu peux **apprendre sur ta vie**, …*	**écouter les autres, **ça fait écho à des choses personnelles**, qu'après tu as envie de parler*	****voir comment on évolue**…ce qui nous a marqué ***perçoit l'importance pour lui de faire ses propres choix** ***perception d'un comportement**, un tps précis, vis-à-vis de l'échec*
Hélène			**c'est **marrant** d'avoir à y*	****la vie**, en fin de compte **est***	**la vie de chacun est un*	**une **prise de conscience de son***

			repenser (à ses expériences d'apprentissage)	***compliquée**, elle est faite de plein de petites choses* **c'est ça qui fait* ***qu'en y repensant, on avance et on est plus optimiste***	*petit roman*	***évolution*** ****voir que je m'étais construit** et quand on se construit c'est positif* **ça m'a permis de* ***me rendre compte que je valais quelque chose***
Grégoire			****pas facile de se souvenir*** **du* ***mal à trouver ce qui avait pu me former*** **ce n'est* ***pas évident de se dévoiler – se dévoiler aux autres***	** c'est vrai que certains* ***événements** font **qu'on va s'orienter vers telle voie…***	**par rapport au groupe…,* ***on se sent aussi plus à l'aise – on connaît les autres,*** ****les gens savent comment on est arrivé jusque là*** **** le regard sur les autres avait changé*** ****percevoir les gens différemment***	
Justine	****je me suis vue*** **un* ***aide mémoire photographique,*** […]*bien carré puisque* ***j'avais tout noté derrière,*** **moi j'ai choisi de* ***procéder par étapes, par***		****je me rendais compte au moment où je faisais mon récit, qui j'étais et comment je fonctionnais***	**ça m'a sûrement* ***aidé à me dire, va voir** ce que c'est une Maison de Quartier* ****ça remue des choses** quand même* *tu te dis, bon* ***tu n'as pas fait que***		**ça m'a permis de* ***comprendre un peu des choses*** **par rapport à* ***pourquoi je suis là*** ****pas par rapport à l'apprentissage,** mais par rapport à* ***qui je suis en tant que personne*** ****n'avait jamais***

	l'étape de l'âge […] *parce que* ***j'ai des souvenirs assez réguliers*** *à chaque âge* *******ça demande un* ***effort*** *– ça demande quand même* ***pas mal d'énergie***			***rien – tu as eu quand même pas mal de petits trucs qui t'ont fait avancer*** ****le négatif te fait avancer*** ******* *ce qui a été* ***intéressant*** *c'est* ***de comprendre comment tu fonctionnes avec les gens.***		***fait le lien entre ses expériences de vie et l'apprentissage*** *******elle* ***perçoit comment elle apprend*** ****ça permet aussi de t'analyser*** ****d'être conscient de savoir qui tu es, un peu plus*** ****perçoit mieux ce qu'elle a appris de certains événements (baffe du directeur)***

3525

3526

	En rapport avec la méthodologie	**Ce n'est pas la 1ére fois**	**Le ressenti pendant la mise en récit**	**Perceptions Après-coup des effets Sur soi**	**Effets Sur le groupe**
Les processus cognitifs en jeu					
Représentations de ce qu'est une expérience d'apprentissage	**Marina** *(a retenu) *les* ***expériences les plus significatives****, celles qui ont eu* ***le plus d'impact*** *sur son parcours ;* **Xavier** *(a retenu) *plutôt* ***ce qui nous a choqué dans la vie*** *que des expériences d'apprentissage* **c'est* ***le mot apprentissage*** *qui* ***m'a « induit »***		**Marina** *(au début) ***ne sais pas quoi mettre,*** *puis, une fois qu'elle a commencé, elle aurait pu en inscrire 25000 expé.*	**Justine** ***n'avait jamais fait le lien entre ses expériences de vie et l'apprentissage***	
Appropriation de la méthodologie	**Justine** ***un* ***aide mémoire photographique,*** *[…] bien carré puisque* ***j'avais tout noté derrière,*** ***moi j'ai choisi de* ***procéder par***		**Grégoire** ***du* ***mal à trouver ce qui avait pu me former***	**Xavier** *écouter les autres, **ça te fait écho à des choses personnelles**, qu'après tu as envie de parler.*	

	étapes - par l'étape de l'âge […] *parce que* ***j'ai des souvenirs assez réguliers*** *à chaque âge*				
L'action de se remémorer ses expériences		**Marianne** **déjà fait avant de quitter l'Allemagne (pour faire le tri…)* **Nathalie** **J'avais déjà fait un gros travail sur moi-même avant d'entrer en formation* **Grégoire** **au niveau cogitation, c'est bon quoi. J'en avais fait un bon chemin.*	**Marina** ****violence*** *de la relecture de son passé – c'est quelque chose qui* ***m'a dérangée*** ****paniquée*** *– impossibilité de se rappeler –* ***sensation de vide*** **impression qu'on ressortait que des choses négatives… enfin, ne sait pas* ****tension*** **Marianne** **Un travail* ***fatigant*** **Repasser –* ***revivre*** *–* **Hélène** **c'est* ***marrant*** *d'avoir à y repenser (à ses expériences d'apprentissage)* **Grégoire** ****pas facile de se souvenir***	**Xavier** **se remémorer des choses et* ***voir comment on évolue****…ce qui nous a marqué* ****perception d'un comportement****, un temps précis, vis-à-vis d'un échec* **Justine** ****ça remue des choses*** *quand même*	

			*ce n'est **pas évident de se dévoiler*** **Justine** ***je me suis vue*** *ça demande un **effort** – ça demande quand même **pas mal d'énergie***		
Registre de l'identité :					
1 – Connaissance de soi			**Blandine** *impact **positif*** *impression d'**apprendre** quelque chose **sur soi*** **Justine** ***je me rendais compte au moment où je faisais mon récit, qui j'étais et comment je fonctionnais***	**Marina** ***repérer ses mécanismes d'apprentissage** et ses manières d'apprendre « dans l'affectif »* ***comprendre les mises successives** en échecs pendant sa scolarité* *ça m'a **réconcilié avec mes manières d'apprendre*** ***réfléchir** à ton apprentissage et au pourquoi tu as occulté des choses de ta vie* ***percevoir** qu'elle **n'a plus peur de l'école*** ***faire des liens** entre la formation DEFA et ses manières d'apprendre* ***percevoir** qu'elle **n'a***	

				plus peur de l'école ****faire des liens** entre la formation DEFA et ses manières d'apprendre* **<u>Blandine</u>** ****prise de conscience*** *du plaisir à apprendre et à transmettre* **ça m'a **relié à moi-même*** **<u>Grégoire</u>** **c'est vrai que certains **événements** font **qu'on va s'orienter vers telle voie…*** **<u>Justine</u>** **elle **perçoit comment elle apprend*** ****ça permet aussi de t'analyser*** ****d'être conscient de savoir qui tu es, un peu*** **<u>Xavier</u>** ****perçoit l'importance pour lui de faire ses propres choix*** **<u>Hélène</u>** **une **prise de conscience de son évolution*** **c'est ça qui fait **qu'en y repensant, on avance et on est plus optimiste***	

2- confiance en soi				**Nathalie** ***continuer à avancer** **Justine** *tu te dis bon, **tu n'as pas fait que rien** – tu as eu quand même pas mal de petits trucs qui t'ont fait avancer *le négatif te fait avancer **Blandine** ***réassurance** par rapport à ses compétences, à sa valeur **Hélène** *une **prise de conscience de son évolution** ***voir que je m'étais construit** et quand on se construit c'est positif *ça m'a permis de **me rendre compte que je valais quelque chose**	
3 - Donner du sens (à son parcours)				**Marianne** ***reprendre vraiment tout…avec des yeux nouveaux** ***Comprendre** (les séparations) **Nathalie** ***ne pas oublier mon cheminement,** les différentes expériences vécues, les échecs et les réussites.	

				Ne pas oublier** que **tout est lié**, que je me suis construite à partir de tout ça.* **Blandine** **prise de conscience de la cohérence de mon parcours* **Xavier** **c'est vrai que tu peux **apprendre sur ta vie**, …* **Hélène** ***la vie**, en fin de compte **est compliquée**, elle est faite de plein de petites choses* **la vie de chacun est un petit roman* **Justine** **ça m'a sûrement **aidé à me dire, va voir** ce que c'est une Maison de Quartier* ***perçoit mieux ce qu'elle a appris de certains événements (baffe du directeur) **ça m'a permis de **comprendre un peu des choses*** **par rapport à **pourquoi je suis là*** ***pas par rapport à l'apprentissage,** mais par rapport à **qui je***	

				suis en tant que personne	
Registre du « rapport aux autres »					
			<u>Grégoire</u> **ce n'est **pas évident de se dévoiler – se dévoiler aux autres***	**<u>Justine</u>** ** ce qui a été **intéressant** c'est **de comprendre comment tu fonctionnes avec les gens.*** **<u>Marianne</u>** ****Pardonner intérieurement** à certaines pers.* ** la possibilité d'**avoir de nouvelles bases relationnelles***	**<u>Marina</u>** **ça a donné **du sens à la présence de tous** dans cette formation* **<u>Grégoire</u>** **par rapport au groupe…, **on se sent aussi plus à l'aise – on connaît les autres,*** ****les gens savent comment on est arrivé jusque là*** **** le regard sur les autres avait changé*** ****percevoir les gens différemment***

3527

667

459

3528

668 460