



HAL
open science

Désynchronisation en alternance et herméneutique de l'expérience : une recherche-action-sensibilisation à l'écoute du temps vécu par les jeunes de Maisons Familiales Rurales

Aline Rapicault Ganivet-Rapicault

► To cite this version:

Aline Rapicault Ganivet-Rapicault. Désynchronisation en alternance et herméneutique de l'expérience : une recherche-action-sensibilisation à l'écoute du temps vécu par les jeunes de Maisons Familiales Rurales. Education. Université Rennes 2, 2023. Français. NNT : 2023REN20025 . tel-04262667

HAL Id: tel-04262667

<https://theses.hal.science/tel-04262667>

Submitted on 27 Oct 2023

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

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

COLLEGE EDUCATION, LANGAGES

DOCTORAL INTERACTIONS, COGNITION

BRETAGNE CLINIQUE, EXPERTISE



THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langues, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Sciences de l'Éducation et de la Formation*

Par

Aline GANIVET-RAPICAULT

Désynchronisation en alternance et herméneutique de l'expérience

Une recherche-action-sensibilisation à l'écoute du temps vécu par les jeunes de Maisons Familiales Rurales

Thèse présentée et soutenue à Rennes 2, le 10 octobre 2023.

Unité de recherche : Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique.

Composition du Jury :

Président de jury : Hervé BRETON Professeur des Universités Université de Tours

Rapporteurs : Chiara BIASIN Professeur des Universités Université de Padoue (Italie)
Frédérique LERBET-SÉRINI Professeur des Universités Université de Pau

Dir. de thèse : Éric BERTRAND Maître de conférences Université Rennes 2
Jérôme ENEAU Professeur des Universités Université Rennes 2

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE RENNES 2

ECOLE DOCTORALE N° 646

Education, Langages, Interactions, Cognition, Clinique, Expertise

Spécialité : *Sciences de l'Éducation et de la Formation*

Par

Aline GANIVET-RAPICAULT

Désynchronisation en alternance et herméneutique de l'expérience »

« Une recherche-action-sensibilisation à l'écoute du temps vécu par les jeunes de Maisons Familiales Rurales »

Thèse présentée et soutenue à Rennes 2, le 10 octobre 2023.

Unité de recherche : Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique.

Composition du Jury :

Président de jury : Hervé BRETON Professeur des Universités Université de Tours

Rapporteurs : Chiara BIASIN Professeur des Universités Université de Padoue (Italie)
Frédérique LERBET-SÉRINI Professeur des Universités Université de Pau

Dir. de thèse : Éric BERTRAND Maître de conférences Université Rennes 2
Jérôme ENEAU Professeur des Universités Université Rennes 2

« Comment chacun réussit-il plus ou moins à accorder ses temps, à temps, à contretemps, à court terme, moyen et long terme ? Avec quel temps "parents" ? Quels moments forts ? Quels rythmes ? »

Gaston Pineau (2000, p. 122).

Remerciements

Je remercie dans un premier temps mes directeurs de thèse, qui ont cru en mon projet de recherche et m'ont accompagnée et soutenue tout au long de ces années afin que cette thèse puisse contribuer aux recherches en sciences de l'éducation et de la formation. Je remercie également les membres du jury d'avoir accepté de m'accompagner dans la formalisation et la soutenance de cette thèse qui clôturé quatre années intenses, c'est un véritable honneur.

Viennent ensuite mes remerciements pour l'unité de recherche CREAD qui a su m'accueillir et qui accompagne et donne une place à tous ses doctorants même ceux qui viennent de loin. J'ai été ravie d'apporter ma contribution en étant représentante des doctorants Rennes 2. Je remercie également l'école doctorale qui aide au quotidien, dans les obligations administratives comme dans l'organisation de la formation, le suivi et la comptabilisation des formations. Je n'oublie pas l'université Rennes 2 sans qui la thèse n'aurait pas pu être possible non plus. Ces trois institutions ont su apporter un suivi individualisé face à ma situation de salariée à temps plein.

Je remercie également la Maison Familiale Rurale du Perche pour avoir financé mes deux premières années de thèse, et avoir été le terrain de mes recherches. Elle m'a encouragée dans ce parcours, pourtant peu banal en Maison Familiale Rurale. Et je remercie le conseil d'administration de la Maison Familiale Rurale Mortagne Services, dont je dépends maintenant car ils ont choisi d'accueillir une doctorante comme nouvelle directrice ; le pari était osé, et ils m'ont fait confiance.

Je remercie mes anciens collègues, élèves, sans qui cette recherche-action n'aurait pu voir le jour. Merci pour leur contribution, le don de leur vécu, qui m'a permis de comprendre beaucoup de choses. J'espère avoir su les écouter pour mettre en lumière ce qu'ils traversaient... Mathieu, Luc, Christelle, Camélia, Elie, Fabrice, Adam, Victorien, Hugues, Adel, Alex, Kenzo, Mila et Alice et André. Et puis il y a celles qui ont été présentes au quotidien du début jusqu'à la fin, pour me soutenir, m'encourager, me préparer, me relire : Virginie, Morgane et Marina.

Je terminerai en remerciant la toute première personne à avoir cru en ma capacité de réaliser une thèse : mon mari. C'est également lui qui m'a soutenue dans ces quatre années en prenant le relai dans certaines activités du quotidien et qui m'a largement facilité le travail dans notre foyer. Je remercie également mes enfants, si compréhensifs quand il fallait laisser maman travailler les soirées, week-ends et vacances scolaires.

Résumé

Cette thèse part du double constat d'une monitrice en Maison Familiale Rurale (MFR) qui dispense des formations par alternance. D'un côté, elle repère des jeunes en cycle terminal baccalauréat professionnel qui semblent vivre des difficultés pour suivre leur formation (problèmes familiaux, sociaux, manque de motivation, échec au diplôme, envie d'arrêter avant la fin...). D'un autre côté, il y a des moniteurs, accompagnateurs de par leur fonction globale, qui semblent mal à l'aise avec le fait d'écouter le vécu des jeunes et leur parcours parfois très particulier et très personnel ; ils se sentent mal formés, non outillés et ont la crainte de ne pas savoir adopter une posture liée à ces particularités de parcours. Ces deux problèmes, vécus par les deux principaux acteurs de la formation, chacun de leurs côtés, ont donc permis de construire la problématique suivante : comment rendre intelligibles ces phénomènes vécus par les jeunes en formation ? et comment accompagner ces phénomènes vécus ?

Cette thèse est partie d'une intuition personnelle liée à 14 ans d'expérience en tant que monitrice, et influencée par les résultats de la recherche en master IFAC qui portait sur le thème des temps et rencontres en formation. Il y avait, au démarrage, la volonté d'effectuer une recherche proche de la théorie ancrée, avec une méthode plutôt inductive, où l'enjeu était de regarder ces phénomènes vécus sous l'angle du temps et de la synchronicité, les concepts de rythme en formation, de temps vécu et de rapport au temps, en les associant à ceux de construction d'expérience et d'accompagnement en formation. Ces thématiques ont permis de poser le cadre théorique initial dont l'objectif était de rendre intelligibles ces phénomènes vécus, appelés ensuite « phénomènes de désynchronisation », afin de transformer les pratiques d'accompagnement de ces phénomènes. C'est alors que la visée praxéologique de cette recherche a orienté le cadre de ces travaux vers un cadre de recherche-action-sensibilisation.

La posture de praticienne-chercheuse et le cadre d'une « recherche-action-sensibilisation » ont permis de développer une démarche méthodologique sous un angle praxéo-phénoméno-herméneutique pour aller à la rencontre des jeunes en formation afin d'écouter leur vécu au quotidien. La posture d'écoute active, proche d'une posture clinique, a permis de tenir compte de l'interprétation que chacun pouvait faire de son vécu. Une méthode qualitative d'enquête a permis de recueillir et d'analyser 12 récits pour repérer les caractéristiques de ces phénomènes de désynchronisation. La dernière phase de cette recherche a été d'expérimenter avec deux autres moniteurs l'utilisation des outils biographiques en formation par alternance, pour

déterminer si ces outils offraient un cadre sécurisant dans l'écoute du temps vécu par les jeunes en formation. C'est d'ailleurs la justification du choix du mot "sensibilisation", car même si cette recherche-action s'inspire de la méthodologie des recherches-actions-formations, celle-ci n'a pas visé le stade ultérieur de la formation des moniteurs. De plus, quand un travail de recherche met au cœur de ses écrits la notion de « bon moment » dans l'apprentissage et la formation, le mot « formation » semble presque prétentieux quant à l'objectif de cette thèse, et le terme « sensibilisation » semble préférable pour définir le travail réalisé. Cette phase de formation pourrait ainsi, à travers de futurs travaux, être approfondie.

Toutefois, les résultats ont permis de rendre intelligibles les phénomènes de désynchronisation vécus en formation grâce à des caractéristiques liées au rapport au temps, à soi et aux autres. Ces résultats concernant les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation ont également offert la possibilité de mettre en discussion plusieurs notions : la synchronicité et la notion de « bon moment », le lien entre confiance, estime de soi et construction de l'expérience, l'enjeu de l'accompagnement en MFR avec les questions de l'engagement et celles de la disponibilité des accompagnants.

Pour terminer, le dernier chapitre présente les prolongements possibles concernant la poursuite des recherches, qu'elles soient dans le prolongement de cette thèse en travaillant ces mêmes notions sous de nouveaux angles épistémologiques, ou sous d'autres méthodes plus quantitatives, ou que ce soit en prolongeant les travaux pour répondre à des questions complémentaires comme celle de la « bonne distance », du « bon endroit » ou de la prise en compte de la biographicité des vécus en formation. L'instrumentalisation des résultats de cette thèse au sein des MFR, comme dans les formations supérieures au sein des universités, sont également des pistes d'extensions possibles, avec certains points de vigilance traités, comme la sensibilisation des accompagnants aux phénomènes de désynchronisation.

Abstract

This thesis was prompted by a twofold observation by an instructor in a Maison Familiale Rurale (MFR) structure dispensing working/training courses. On one hand, she identifies young people in the final year of their professional baccalaureate course who seem to be experiencing difficulties in following their training (family or social issues, lack of motivation, failure to obtain the diploma, a wish to drop out of the course earlier, etc). On the other hand, there are the instructors who, as part of their overall function serve as guides, and who appear to be uncomfortable with listening to the experiences of young people and their sometimes very particular and very personal backgrounds. They feel poorly trained, equipped and afraid of not knowing how to adopt the right stance as regards these different backgrounds and experiences. These two issues, experienced by the two main protagonists of the training course led to the formulation of the following question: how can we render intelligible the phenomena experienced by young people on the working/training course? And how can we support the phenomena being experienced?

This thesis stems from a personal intuition linked to 14 years of experience as an instructor, and influenced by the results of research for *Master's in Engineering and Support Functions in Training* that dealt with the theme of key times and meetings in training. Initially, the intention was to conduct research that remained close to the grounded theory, with a largely inductive method where the aim was to observe the phenomena experienced from the angle of time and synchronicity, the concepts of pace in training, time as experienced and of the relationship to time, linking these aspects to the construction of experience and support in training. These themes made it possible to set out the initial theoretical framework, the objective of which was to render intelligible the phenomena experienced, hereafter referred to “desynchronization phenomena”, in order to transform the practices applied to support these phenomena. It was at that point that the praxeological aim of this research oriented the framework of this work towards a research-action framework.

The position of practitioner-researcher and the framework of a “research-action-awareness-raising” project provided the opportunity to develop a three-prong methodological approach from the praxeological, phenomenological and hermeneutic angles, to go and meet young people undergoing training and listen to their everyday experiences. The active listening stance,

similar to a clinical approach, made it possible to take into account the interpretation that each participant might form from experience. A qualitative research method was applied to collect and analyse 12 accounts to identify the characteristics of these desynchronization phenomena. The last phase of this research was to trial the use of biographic tools in the work/training course with two other instructors, to determine if these tools offered a reassuring framework when listening to the time experienced by the young people during their training. This also justifies the choice of the word “awareness-raising”, because even though this research-action was inspired by the methodology of “research-action-training”, it did not cover the later stage of instructor training. Moreover, when research work places the notion of “the right time” in learning and training at the centre of its texts, the word “training” seems to be almost presumptuous with regard to the objective of this thesis; the term “awareness-raising” thus seems to better define the work accomplished. The actual training phase could thus be further developed in future works.

Nonetheless, the results have made it possible to render intelligible the desynchronization phenomena experienced in training, thanks to characteristics linked to the relationship to time, to oneself and to others. These results concerning the characteristics of the desynchronisation phenomena also provided the opportunity to discuss several notions: synchronicity and the notion of “the right time”, the link between confidence, self-esteem and construction of the experience, the issue of support in the MFR with the questions of commitment and availability of the support staff.

To conclude, the final chapter sets out the potential for pursuing research work, either as an extension of this thesis, working on these same notions from new epistemological perspectives, or using other more quantitative methods, or by expanding on the work to answer complementary questions such as that of the “right distance”, the “right place”, or taking into account the biographicity of experiences in training. The use of the results of this thesis within the MFRs, and in higher education within universities, is another possible avenue for development, with certain watch points addressed, such as raising the awareness of those accompanying the students to the desynchronisation phenomena.

Sommaire

Remerciements	3
Résumé.....	4
Abstract.....	6
Table des sigles	11
Listes des tableaux et figures.....	12
Avant-propos.	13
Introduction.....	18
Premier chapitre : Le contexte des Maisons Familiales Rurales	23
1.1. <i>Les Maisons Familiales Rurales : un rythme et une pédagogie unique.....</i>	<i>24</i>
1.2. <i>Les jeunes en Maisons Familiales Rurales apprennent en dehors de l'école</i>	<i>31</i>
1.3. <i>Des moniteurs et non des professeurs.</i>	<i>40</i>
1.4. <i>Le rythme intense d'une formation à la Maison Familiale Rurale du Perche</i>	<i>44</i>
1.5. <i>Arrêt ou réussite en formation par alternance : une question de rythme ?.....</i>	<i>52</i>
Deuxième chapitre : Temps, alternance, construction de l'expérience et accompagnement en formation.....	55
2.1 <i>La question du temps, des rythmes et du rapport au temps.....</i>	<i>56</i>
2.2 <i>Formation en alternance, environnement et construction de l'expérience.</i>	<i>76</i>
2.3 <i>L'accompagnement en formation.....</i>	<i>93</i>
2.4 <i>Modélisation de la revue de littérature.</i>	<i>104</i>
Troisième chapitre : Rapport au temps et construction de l'apprentissage expérientiel pour rendre intelligible les phénomènes de désynchronisation	107
3.1 <i>À l'écoute du temps vécu.</i>	<i>108</i>
3.2 <i>Les caractéristiques d'un processus de transformation expérientielle.</i>	<i>118</i>
3.3 <i>Interprétation du vécu et accompagnement.....</i>	<i>121</i>
3.4 <i>Phénomène de désynchronisation, construction de soi et accompagnement.</i>	<i>124</i>
Quatrième chapitre : Varier les temporalités et les approches épistémologiques.....	127

4.1	<i>Une recherche-action sensibilisation sur le terrain des MFR.....</i>	128
4.2	<i>Jeunes et moniteurs en MFR : sujets de cette recherche.....</i>	134
4.3	<i>Une démarche de recherche à la croisée de plusieurs courants.</i>	140
4.4	<i>Entretiens narratifs et approches biographiques.....</i>	145
4.5	<i>Une éthique de la rencontre.....</i>	146
4.6	<i>La phénoménologie et l'herméneutique dans une recherche à visée praxéologique.</i>	149
Cinquième chapitre : A l'écoute des temps vécus par les jeunes en formation, et expérimentation d'un dispositif d'accompagnement.		151
5.1	<i>Une démarche d'analyse qualitative majoritairement manuelle.....</i>	152
5.2	<i>Entretiens exploratoires : la mise en lumière des premières caractéristiques.....</i>	154
5.3	<i>Confrontation chemin faisant : à la rencontre du temps vécu.....</i>	164
5.4	<i>Synthèse des entretiens menés.....</i>	183
5.5	<i>Sensibilisation à l'utilisation d'outils biographiques en formation.....</i>	185
5.6	<i>Mise en lumière des phénomènes de désynchronisation ?</i>	194
Sixième chapitre : Rapport au temps, construction de soi et accompagnement : un tout lié.....		195
6.1	<i>Synchronisation en formation, une question de bon moment ?</i>	196
6.2	<i>Construction de soi, une affaire de confiance ?.....</i>	206
6.3	<i>Transformer l'accompagnement en s'outillant suffit-il ?.....</i>	210
6.4	<i>Processus de transformation d'un jeune en désynchronisation</i>	213
Septième chapitre : Les perspectives d'avenir		219
7.1	<i>À la recherche d'un équilibre espace-temps-sens en formation.....</i>	220
7.2	<i>Rendre opérationnels les résultats au service des moniteurs.....</i>	225
7.3	<i>L'apport de cette recherche au cœur des difficultés de la société actuelle.....</i>	229
7.4	<i>Ouverture vers de nouvelles perspectives.....</i>	230
Conclusion générale.....		232
Références Bibliographiques.....		236

Index des auteurs.....	249
Tables des matières.....	253
Annexes.....	262

Table des sigles

Bac Pro : Baccalauréat Professionnel

BEPA : Brevet d'études Professionnelles Agricoles

BTS(A) : Brevet de Technicien Supérieur (Agricole)

CAP : Certificat d'Aptitudes professionnelles

CCF : Contrôle en Cours de Formation

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CFA : Centre de Formation des Apprentis

CGESF : Conduite et Gestion d'une Entreprise du Secteur Canin et Félin

CIRNEF : Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation

CNP : Centre National Pédagogique

CREAD : Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique

DIMA : Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance

GRH : Gestion des Ressources Humaines

IFAC : Ingénierie aux Fonctions d'Accompagnement

MdS : Maître de Stage

MFR : Maison Familiale Rurale

RA(F) : Recherche-Action-(Formation)

RAM : Mémoire d'accès aléatoire d'un ordinateur

SCIR : Syndicat Central d'Initiative Rurale

TCVA : Technicien Conseil Vente en Animalerie

Listes des tableaux et figures

Figure 1 : Tableau des horaires en MFR à l'origine.	p.27
Figure 2 : Graphiques présentant le devenir des anciens élèves de bac pro CGESCF session 2020, 10 mois après leur départ de la MFR.....	p.36
Figure 3 : Comparatif des arrêts à la MFR du Perche avec deux autres établissements sur trois promotions.....	p.38
Figure 4 : Recensement des arrêts selon leur cause et selon la période de l'année scolaire..	p.39
Figure 5 : Modélisation de la revue de littérature.....	p.106
Figure 6 : Modélisation du cadre théorique mobilisé	p.125
Figure 7 : schéma représentant la démarche d'analyse des entretiens.....	p.153
Figure 8 : Tableau des caractéristiques des différents phénomènes vécus par les anciens élèves.	p.163
Figure 9 : Dessin arbre de vie réalisé par Mila.....	p.192
Figure 10 : Tableau de classement des arythmies vécues avec définition et caractéristiques	p.199
Figure 11 : Modélisation des interactions avec soi-même	p.209
Figure 12 : modélisation du processus d'interaction d'une personne en désynchronisation avec son environnement.	p.215

Avant-propos.

Pour comprendre de quoi l'on parle, il faut rappeler d'où l'on vient. Je vais donc commencer cette thèse en racontant comment je suis arrivée à regarder les formations par alternance sous l'angle du temps, dans une approche plutôt philosophique.

En intégrant pour la première fois une Maison Familiale Rurale à l'âge de 15 ans, en septembre 2000, j'ai découvert le rythme de l'alternance intégrative, un enseignement bien particulier et très riche en expériences. Durant mes stages en milieu professionnel, j'ai vécu le pire moment comme le meilleur, mais j'en ai toujours tiré des enseignements, étant persuadée que les difficultés les plus grandes s'offrent à nous pour nous enseigner quelque chose. Ces stages m'ont transformée, ils m'ont parfois déstabilisée, m'ont fait douter mais ils m'ont rendue plus mature, plus responsable et m'ont permis de savoir ce que je voulais devenir. C'est au sein de cette MFR que j'ai compris le véritable sens de l'accompagnement. J'ai aussi compris que les moniteurs qui nous accompagnaient étaient de véritables passionnés, autant dans la formation que dans le milieu professionnel. Nous passions nos semaines ensemble, parfois nos week-ends, et toujours avec un réel plaisir ; c'est cette relation entre élèves et moniteurs qui rend le métier de moniteur en MFR si unique. J'étais convaincue qu'aucune rencontre n'était due au hasard, que chaque moment vécu était formateur et qu'il fallait en tirer une leçon, même dans les pires moments.

J'ai quitté la MFR en 2004 afin de poursuivre mes études, puis j'y suis revenue en 2007 en devenant monitrice à mon tour. Pendant 14 ans, je me suis efforcée de transmettre ma passion aux apprenants comme le faisaient les moniteurs à l'époque où j'étais moi-même élève alternante. Durant ces années d'expériences en tant que monitrice, l'écoute active des jeunes en formation et la compréhension des différents espaces-temps de transformation était un véritable sujet comprenant, selon moi, des enjeux majeurs dans la construction des personnes en formation. Les enjeux de l'accompagnement et les limites de la fonction globale du moniteur étaient souvent réinterrogés face aux diverses expériences vécues avec les jeunes en difficultés dans la formation. À la rentrée 2021, j'ai fait le choix d'évoluer professionnellement et je suis devenue directrice d'une MFR, l'occasion pour moi de transmettre mes expériences et mes valeurs d'accompagnement à toute une équipe, de démontrer que l'écoute active et l'accompagnement sont des valeurs des MFR, quelle que soit la filière d'enseignement, et que c'est avant tout une volonté venant des accompagnants. J'étais également très attirée par la

filière « services aux personnes », dans laquelle l'écoute, l'empathie et l'aide aux autres sont encore plus importantes que dans n'importe quelle autre filière.

Pour chercher à appuyer ces différents ressentis, expériences et intuitions, je me suis engagée dans un parcours universitaire, depuis ma licence jusqu'à aujourd'hui. Ma rencontre avec le monde universitaire a débuté en septembre 2007, quand je suis devenue monitrice. En effet, n'ayant qu'un BTSA pour enseigner, ma direction m'a inscrite en maîtrise de moniteurs (diplôme en collaboration avec le Centre National Pédagogique (CNP) de Chaingy et l'université de Lille) qui permet de valider une licence professionnelle GRH parallèlement au diplôme de moniteur de formations alternées des MFR. Durant ces deux années de formation continue, je me suis passionnée pour ce rythme de travail qui me permettait de combiner la pratique du métier de monitrice avec la recherche universitaire. J'ai notamment pu y aborder les concepts d'accompagnement et d'éducation à l'orientation. C'était aussi une façon pour moi de retrouver une formation en alternance me permettant de varier mes espaces-temps, entre mon vécu de monitrice et mes premières recherches réflexives sur mon métier.

C'est 9 ans plus tard, pendant mon Master 2 IFAC (en partenariat avec le CNP de Chaingy et l'université de Tours), que les fondements de mes travaux de recherche se sont construits. J'y ai fait de nombreuses rencontres conceptuelles comme celles des approches biographiques et de la formation expérientielle, celle du temps et des moments, du rythme, mais également des rencontres avec soi-même, de la construction du portfolio aux travaux sur la narration et lors du temps vécu en optionnel sur les récits de vie. Ce master a été un véritable tournant pour moi, mais sa fin m'a donné le sentiment d'un travail inachevé, car certaines problématiques liées à ma posture et à mon métier ne trouvaient pas encore de réponse. C'est ce qui m'a propulsée dans la recherche d'un directeur de thèse pour un doctorat. J'avais besoin de comprendre pourquoi les instants vécus ne marquaient pas les jeunes en formation de la même façon et pourquoi certains avaient une meilleure capacité que d'autres à saisir les moments transformateurs.

La rencontre suivante fut celle avec mes directeurs de thèse, sensibles à ces questions. Ils ont accepté de m'accompagner à leur tour dans la riche expérience du doctorat. Ces années de travaux m'ont permis, accompagnée de mes directeurs de thèse et de mon laboratoire de recherche, de construire une problématique autour de l'accompagnement des temps vécus, basée sur les problèmes rencontrés sur le terrain en tant que monitrice, et ainsi de poursuivre mes recherches afin d'apporter ma contribution aux sciences de l'éducation et de la formation. Ces années d'alternance entre praxis d'un métier et recherches à l'université m'ont permis de

me transformer et d'acquérir une double posture de praticienne-chercheuse. J'ai ainsi pu développer et approfondir mes connaissances scientifiques grâce à de nouveaux apports comme celui de l'herméneutique, et acquérir de nouvelles compétences dans la communication et la socialisation de mes travaux.

Les dimensions de ma posture

Selon Lameul (2017) la posture relie le corps et l'esprit ; elle tient de l'être, de l'agir et c'est la manière dont on investit notre profession pour lui donner corps. Être praticienne-chercheuse consiste souvent à trouver un équilibre entre ces deux fonctions, entraînant parfois des postures bien distinctes : les décisions prises par la praticienne peuvent parfois aller à l'encontre des préconisations de la chercheuse. Globalement, cela amène souvent des avantages principalement basés sur les recherches empiriques et la connaissance du contexte institutionnel, mais il est aussi nécessaire d'apporter une réflexion conséquente sur nos postures et nos objectifs afin de ne pas compromettre la rigueur de la recherche scientifique.

Être praticienne permet de partir des constats du terrain, de l'expérience vécue et de suivre une approche inductive pour mener la recherche. Je connais parfaitement le terrain, maîtrise les avantages et les contraintes de l'institution dans laquelle je travaille, connais le public et ses habitudes, comprends son langage et cela me permet d'avoir la confiance des sujets dans ma recherche. Cela offre l'opportunité de pouvoir passer beaucoup de temps auprès du public et utiliser ces temps pour, sans cesse, mener des recherches ou tenter des nouvelles techniques et en étudier les impacts. D'ailleurs, selon Leplat (2002) qui résume les travaux d'Argyris, le public est aussi plus sensible aux résultats des travaux de recherche quand les sujets y ont contribué. L'apport de la recherche dans le quotidien d'une praticienne permet aussi de se questionner continuellement sur ses pratiques, d'avoir une multitude d'occasions de se remettre en question afin d'améliorer les techniques d'accompagnement, car il est important de veiller à ne pas baser son travail uniquement sur ce que le praticien croit savoir, mais bien sur des résultats scientifiques. Pour cela, travailler au sein d'un laboratoire de recherche permet de mettre en discussion ses travaux de recherches avec des collègues, de communiquer dans des colloques et de proposer des articles, ce qui donne lieu à un travail en réseau avec de multiples autres chercheurs et engage dans un travail réflexif continu.

Combiner les deux dimensions d'une posture nécessite aussi d'être vigilante car être praticienne-chercheuse induit des objectifs différents : certains praticiens autour de moi restent

très pragmatiques et souhaiteraient connaître et comprendre rapidement les résultats de la recherche afin de les opérationnaliser dans leur pratique quotidienne, alors que la praticienne-chercheuse souhaite rendre intelligible des phénomènes, comprendre des interactions et des processus qui se jouent sans forcément avoir le résultat comme objectif ni de contrainte de temps. D'ailleurs, les résultats d'une recherche nécessitent souvent d'être réinvestis d'une autre manière avant de pouvoir être mis en pratique sur le terrain. Aussi, partir des intuitions de la praticienne est le départ d'un questionnement mais il me faut d'abord élaborer une démarche scientifique sur une question de recherche fondée par un cadre théorique et selon un public et un terrain. Le corpus de la recherche peut être riche et varié, grâce à la mise en mots du vécu de chaque jeune, mais il est aussi rapide de s'écarter de la question de recherche. Suivre une méthodologie de recherche déjà utilisée et reconnue par de précédents chercheurs permet de respecter le cadre scientifique souhaité. L'élaboration de la problématique et l'étude des recherches connues en référence à un champ théorique donnent lieu à une revue de littérature, fondement du cadre théorique. Emprunter une démarche méthodologique permet de recueillir des données avant de les analyser et de mettre en discussion les résultats. En s'appuyant sur des concepts et des théories précis, je développe mes connaissances du milieu de la recherche et reste en veille face aux problèmes exposés. Le but final de ces recherches est d'apporter une contribution aux domaines des sciences de l'éducation et de la formation, la plus objectivante possible, tout en offrant la possibilité que ces résultats soient soumis à discussion et à la critique de la communauté scientifique. Après multiples lectures et réflexions, le cadre d'une recherche-action-sensibilisation semble être un cadre de recherche qui permet d'articuler ma posture de praticienne avec celle de chercheuse au fur et à mesure de mes allers-retours entre recherches théoriques et implication professionnelle sur le terrain.

Aujourd'hui, je suis une praticienne accomplie mais je souhaite développer mes compétences de chercheuse, n'étant qu'aux prémices de ma nouvelle carrière. Je souhaite développer mon travail, poursuivre ces recherches et apporter ma contribution à l'édifice des travaux en sciences de l'éducation et de la formation, et au champ de l'accompagnement, en apportant des connaissances nouvelles et en les partageant avec des pairs. Choisir de conduire les deux fonctions de praticienne-chercheuse apporte une stimulation intellectuelle et permet de développer des compétences professionnelles mais nécessite de conserver un équilibre difficile entre les contraintes institutionnelles et empiriques, mes propres centres d'intérêts liés à mes souhaits de chercheuse et l'enjeu d'apporter un bénéfice pour être reconnue dans le milieu de la recherche. Je dois trouver l'équilibre entre mes différentes fonctions, entre les actions souvent

spontanées de la monitrice et la réflexivité nécessaire de la chercheuse, entre mes convictions liées à mon expérience et la rigueur du champ scientifique auquel je contribue, entre l'immersion du lieu de travail et la prise de hauteur essentielle à l'écriture. Devenir directrice en 2021 m'aura aussi permis d'adapter ma nouvelle posture en prenant davantage de hauteur vis-à-vis des pratiques d'une professionnelle car n'étant plus monitrice, je suis beaucoup moins au contact des jeunes.

Fortement influencée par mon master au sein de l'université de Tours et par les recherches effectuées précédemment au sein des Maisons Familiales Rurales, cette thèse a la particularité de s'être appuyée sur plusieurs courants épistémologiques : phénoménologiques, praxéologiques et herméneutiques. Durant ces années et les différents moments vécus, j'ai moi-même été plus ou moins influencée par ces courants. En effet, ma première année a été sous le signe des recherches, de l'étude du cadre théorique, des nombreuses lectures et de l'étude des phénomènes... et tout cela en grande partie depuis chez moi, confinée. Puis la deuxième année a commencé sous le signe de l'action, du retour auprès des élèves, sur le terrain ; j'ai mené mes entretiens à l'écoute de ce que ces jeunes avaient à me raconter, une année sous la forte influence de l'herméneutique, de l'écoute active des sujets, qui s'est terminée par un deuxième confinement pour analyser le contenu des verbatims recueillis. La troisième année a été signe de grands changements, année de transition et de concrétisation. La monitrice devient directrice, le temps de l'action est remplacé par le temps de l'écriture, mais une écriture fortement influencée par les tensions entre recherche et terrain, entre le temps de l'analyse et les moments de praxis. Les visées praxéologiques de cette recherche surgissent en même temps que je prends mes marques dans mes nouvelles fonctions. Et au fur et à mesure que j'écris et que je socialise mes travaux de recherche, j'entends et je commence à penser à la possible opérationnalisation des résultats dans le quotidien des moniteurs...ce qui sera un autre travail à mener.

Introduction

Au cours de mes années d'enseignement au sein des Maisons Familiales Rurales, j'ai accompagné, aidé, suivi, conduit, parfois poussé, entraîné de nombreux jeunes qui avaient la même passion, celle pour les animaux de compagnie, mais avec des personnalités, des histoires personnelles, et des objectifs bien différents qui ont rendu leurs parcours uniques. L'accompagnement a pris diverses formes selon les histoires et les problèmes de chacun, repoussant parfois les limites de ce que pourrait faire un moniteur en MFR. La plupart d'entre eux ont interagit avec le dispositif de formation que la Maison Familiale Rurale leur proposait et ont vécu une formation qui leur a apporté de nombreuses compétences et leur a permis l'obtention d'un diplôme. En effet, selon Lameul (2008), la réussite d'un jeune dépend de plusieurs facteurs dont le comportement, les dispositions de la personne en formation et le dispositif de formation lui-même. Mais au-delà de l'obtention d'une certification officielle qui est le résultat d'une « hétéroformation » par laquelle le sujet se voit « reconnu » par l'institution comme détenteur de compétences « normées », nous savons de notre précédente recherche en master (Ganivet-Rapicault, 2018) et des six récits de vie qui la constituent, que la véritable réussite pour un jeune se trouve ailleurs : dans le temps vécu et la richesse des rencontres durant la formation (Cornu, 2006; Galvani, 1997; Pineau, 2014). Par expérience, un jeune qui échoue à l'examen final peut avoir vécu sa formation comme une réussite et peut être capable d'utiliser les nombreuses compétences qu'il a acquises et développées dans sa formation, pour sa future vie professionnelle et personnelle. Mais qu'en est-il des jeunes qui quittent la formation avant la fin ? Pourquoi vivent-ils cela ? Quelles sont leurs préoccupations à l'instant où ils prennent cette décision ? Et comment en viennent-ils à réaliser ces choix ? À ces questions que se pose la monitrice, les réponses sont « je n'y arrive plus, je n'arrive plus à suivre, je n'y arriverai pas, je ne me sens plus de continuer ». À l'opposé, je regarde admirativement ces jeunes qui vivent des moments si difficiles en dehors de la formation, qui s'accrochent, et je me demande comment ils arrivent à surmonter ces épreuves, je me pose donc des questions sur ce qui se passe au moment où le jeune vit une crise, quelles sont les influences qui le guident vers ses propres choix, qu'est-ce qui fait qu'un jeune a la force de surmonter ces difficultés, ou qu'au contraire, il abandonne la formation.

Sur la base de mes premiers travaux, et influencée par les différents travaux de Gaston Pineau, je démarre les recherches, nourrie par l'idée qu'il existe peut-être une nécessité d'être synchronisé aux autres et au rythme de la formation pour réussir. Mais je me demande alors s'il

y a une prédisposition ou une capacité à tenir le rythme de l'alternance, ou si le rythme de la formation est adapté à ces jeunes. C'est à ce moment que je décide - décision étayée par mes lectures, mon expérience professionnelle et l'influence culturelle de l'université de Tours - de regarder les formations sous l'angle des temporalités, des rythmes et du rapport au temps. À cet instant, je me demande si ces arrêts sont définitifs, si le jeune vit cette décision comme l'échec que moi je ressens en tant que monitrice et accompagnatrice, et je souhaite donc comprendre ce qui se joue pour lui.

Comment expliquer ces phénomènes que l'institution nomme décrochage scolaire¹, mais aussi rupture, crise, aliénation... ? Je les nommerai « phénomènes de désynchronisation » dans cette thèse, suivant l'idée de départ de cette recherche selon laquelle ces phénomènes seraient peut-être liés à un problème de synchronisation. Mais avec qui ? Soi-même, les moniteurs ? Le rythme de la formation ? Et comment les moniteurs pourraient développer un accompagnement adapté à ce que vivent les jeunes ? Faut-il essayer de les retenir ? Faut-il les encourager ?

Cette recherche vise à rendre intelligibles ces phénomènes de désynchronisation en s'appuyant sur le vécu des jeunes afin de transformer les pratiques d'accompagnement dans le but d'aider la personne qui vit ce phénomène de désynchronisation au cours de sa formation. L'idée première de cette thèse n'est pas d'éviter ces phénomènes ou de réduire le nombre d'arrêts en cours de scolarité. Non, le but est de bien comprendre ces phénomènes vécus par les jeunes afin de sensibiliser les moniteurs aux pratiques d'accompagnement de ces phénomènes. Une des fonctions premières des moniteurs étant l'accompagnement, il est donc nécessaire de comprendre comment les moniteurs peuvent interagir avec un jeune quand ce dernier vit un phénomène de désynchronisation.

La question de recherche qui anime cette thèse est :

En quoi et comment les phénomènes de désynchronisation, vécus par de jeunes adultes dans une formation en alternance, au sein des Maisons Familiales et Rurales, sont-ils constitutifs de leurs processus d'apprentissage et de développement ?

Pour y répondre, plusieurs sous-questions animent la suite de la recherche :

- **Ces phénomènes ont-ils des caractéristiques spécifiques ?**
- **Comment accompagner ces phénomènes ?**

¹ Selon l'article L313-7 et L318-7 du code de l'éducation, les décrocheurs sont les jeunes entre 16 et 18 ans sortis du système scolaire sans qualification

Le but de cette recherche est double :

- Apporter un savoir en rendant intelligibles les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation pour déceler ces phénomènes et leurs invariants.
- Contribuer à la sensibilisation des moniteurs aux phénomènes de désynchronisation par l'utilisation d'outils biographiques, afin de transformer les pratiques d'accompagnement de ces phénomènes.

En plus de son apport de connaissances théoriques et scientifiques, cette thèse est aussi l'occasion de démontrer que l'accompagnement du temps vécu en formation est une réelle préoccupation dans la discipline des sciences de l'éducation et de la formation, et qu'il est essentiel que cette préoccupation soit au cœur du métier de moniteur. Ce n'est pas « sortir du cadre » que de prendre en compte ce que vit le jeune en dehors de la formation pour adapter son accompagnement dans la formation.

Pour répondre à ces questions de recherche, les travaux de cette thèse se situent à la croisée de différents courants épistémologiques. En effet, cette thèse en sciences de l'éducation et de la formation s'effectue dans le cadre d'une recherche-action-sensibilisation, au croisement de trois axes : praxéo-phénoméno-herméneutique. Les constats de départ et le but opérationnel final concernent les pratiques d'apprentissage pour les jeunes et d'accompagnement pour les moniteurs - pratiques liées, interdépendantes et formant des relations complexes. Pour terminer, la prise en compte de l'herméneutique dans une recherche sur l'expérience vécue par des sujets en construction est primordiale pour l'éthique de la recherche. En effet, prendre en compte l'accueil de la parole des sujets, le respect de leur histoire et la façon dont ils vont conscientiser, socialiser leur propre vécu, ainsi que la possibilité qu'ils puissent se transformer à travers le travail de recueil des données du chercheur, entrent dans un processus d'intercompréhension (Bertrand, 2015; Eneau et al., 2012) qui permettra que l'agir de la recherche soit le plus juste possible.

Les outils choisis pour cette recherche sont les entretiens de narration (Breton 2020 ; Lany-Bayle 2019) en ce qui concerne la première partie, et l'utilisation d'outils biographiques (Galvani 1997 ; Scherrer 2018) en classe pour la seconde partie. Dans les deux cas, la thèse repose sur l'étude des processus de socialisation du vécu des personnes et nécessite donc de respecter un cadre éthique proche de celui des récits biographiques.

Les résultats de la recherche-action-sensibilisation que vous vous apprêtez à lire se composent de différents chapitres. Le premier chapitre présente le contexte de cette recherche : les Maisons

Familiales Rurales et les formations par alternance, afin de mieux comprendre les enjeux des rythmes en formation par alternance, et savoir comment les MFR ont évolué au fil du temps pour devenir une institution comprenant plus de 400 établissements en France, tous basés sur une pédagogie de l'alternance intégrative. Cette pédagogie de l'alternance qui anime les Maisons Familiales Rurales est à l'origine du choix des rythmes et des fonctionnements des établissements d'aujourd'hui. Sont ensuite présentés les profils des jeunes en MFR, ainsi que celui des moniteurs qui accompagnent ces jeunes, puis la MFR du Perche, terrain de la recherche présentée. Tout cela dans le but de détailler les rythmes qui se jouent dans une formation : une année, une session, une semaine, une journée... et ainsi accompagner l'émergence de la problématique de recherche.

Le deuxième chapitre explorera les pistes théoriques et la revue de littérature des recherches précédemment menées sur les différents thèmes abordés. Les premiers concepts sont ceux du temps, des rythmes et du rapport au temps, notamment en formation. Les secondes notions sont celles de la construction de soi, du temps vécu à la construction de l'expérience, à travers l'influence de l'environnement et du triangle de l'auto, co et éco formation. Pour terminer, l'étude de l'accompagnement en formation et de l'émancipation ont une place importante pour répondre aux questions de l'accompagnement de ces phénomènes de désynchronisation, et à celles des interactions entre les jeunes qui vivent ces moments et les moniteurs qui les encadrent au quotidien et qui ont un rôle dans la transformation des jeunes.

Le troisième chapitre reprendra la synthèse de la revue de littérature, qui servira de cadre théorique à la recherche. Ce chapitre explicite le choix de regarder la formation sous l'angle du rapport au temps et des phénomènes de désynchronisation, de la nécessité de conscientiser l'expérience pour se construire et se former, et des postures d'accompagnement, soit de la disponibilité des accompagnants pour interagir avec les jeunes sur ce qu'ils vivent.

Le quatrième chapitre présentera la méthodologie utilisée pour cette recherche, notamment le cadre de la recherche-action-sensibilisation, les courants épistémologiques choisis, les outils utilisés, la posture privilégiée et les limites de ces choix.

Le cinquième chapitre sera constitué de la phase d'enquête empirique : de la collaboration des formateurs pour repérer les sujets ayant vécu, selon eux, des phénomènes de désynchronisation aux entretiens menés auprès des anciens élèves pour la phase exploratoire, mais aussi de la contribution des élèves pour la phase de « confrontation » ainsi que d'élèves issus d'autres établissements pour la phase « d'extension ». Cette partie se poursuivra par la phase de

« sensibilisation » menée auprès de deux moniteurs de la MFR. L'analyse de ces résultats clôturera ce chapitre.

Le sixième chapitre est celui de la mise en discussion des résultats qui, en s'appuyant sur le cadre théorique, permettra d'interroger les résultats de l'enquête sur les thèmes de la synchronisation en formation, de la construction de soi et des outils de l'accompagnement.

Pour finir le septième chapitre présentera la synthèse et les prolongements possibles des résultats de cette recherche, que ce soit au sein des MFR ou dans les formations supérieures, mais également en développant de nouveaux angles de recherches, épistémologiques ou méthodologiques, ou en travaillant sur de nouvelles notions, telles que la question de l'endroit, de la distance ou de la biographicité.

Premier chapitre : Le contexte des Maisons Familiales Rurales

Dans ce premier chapitre sera présenté le contexte de la recherche : les Maisons Familiales Rurales et leurs acteurs. Ces éléments permettront d'introduire les questionnements qui mèneront ensuite à la question spécifique de notre recherche-action-sensibilisation.

Pour cela, nous détaillerons la formation par alternance au sein d'une MFR, telle qu'elle a été imaginée par l'abbé Granereau en 1937, puis nous parlerons de son évolution institutionnelle et temporelle jusqu'à aujourd'hui.

Ensuite le profil des jeunes en MFR sera étudié, pour se centrer sur les jeunes de la MFR du Perche plus précisément. Nous présenterons également le profil des moniteurs qui accompagnent ces jeunes au quotidien à travers leur fonction globale et les difficultés qu'ils rencontrent.

Une rythmanalyse de la formation à la MFR sera effectuée en regardant ce que vivent les jeunes sur une année de formation, une semaine d'école, une semaine de stage, une journée type, et le temps d'un cours.

Pour terminer, de ce premier chapitre émergeront les problèmes liés à l'alternance en MFR, et de la multiplication des espace-temps au rythme soutenu des semaines découlera la problématique des arrêts en cours de scolarité.

L'objectif de ce premier chapitre est de présenter le contexte et d'introduire les questionnements initiaux qui sont à la base de notre recherche-action-sensibilisation, en rapport avec les dispositifs d'alternance au sein des Maisons Familiales Rurales, et leur évolution au fil du temps. Ensuite, présenter les acteurs qui vivent au quotidien dans les MFR permettra de mieux connaître les sujets de cette recherche, qu'il s'agisse des anciens élèves, des jeunes en formation ou des moniteurs et de leur fonction très spécifique que l'institution des MFR nomme la fonction globale. Les premiers éléments constitutifs de la problématique apparaîtront dès la fin de cette partie.

1.1. Les Maisons Familiales Rurales : un rythme et une pédagogie unique.

1.1.1. Les origines de la première formation par alternance

1.1.1.1. Les Maisons Familiales Rurales sous tutelle du ministère de l'Agriculture.

Les premières traces du souhait de créer des écoles agricoles dans les écrits datent de l'ancien régime, où les communautés villageoises cherchaient à retenir les fils d'agriculteurs chez eux. Il y eut différentes tentatives pour créer des écoles agricoles ou insérer des modules agricoles dans l'enseignement général au moment de la Révolution française mais les seules traces que l'on en garde aujourd'hui sont la création des écoles vétérinaires. C'est en 1822 que naît la première ferme-école avec un enseignement pratique le matin et théorique l'après-midi, en Lorraine. Elle sera suivie d'autres fermes-écoles, près de Paris et près de Nantes, et atteignent le nombre de 27 écoles en 1848 quand elles sont reconnues par le décret du 3 octobre 1848.

1875 et 1902 voient la naissance d'écoles pratiques d'agriculture et d'enseignement agricole saisonnier mais qui vont très vite manquer d'efficacité. Ces dernières ne répondront pas aux besoins des jeunes d'apprendre sur le terrain, ni celui des familles.

En 1881 le ministère de l'Agriculture est créé et prendra en charge l'Enseignement Agricole. C'est sous ce ministère, et sous l'impulsion de la loi du 18 janvier 1929 sur l'apprentissage agricole, que le mouvement des Maisons Familiales est né.

1.1.1.2. Idée d'origine : adapter l'école à l'environnement du jeune

En 1935, lassé de voir les adolescents de son village devoir choisir entre partir dans des écoles pour s'instruire et quitter leur terre, ou rester travailler sur les terres en étant condamnés à demeurer ignorants, l'abbé Granereau, membre du SCIR (syndicat central d'initiative rurale), cherche une solution. Pour lui, la clé se trouve forcément dans l'instruction et l'éducation, une solution scolaire. S'appuyant sur son expérience sociale vécue (un premier échec quelques années auparavant) et ce qu'il en a retiré, il comprend alors qu'il faut adapter l'école au milieu de vie du monde paysan. Son souhait est alors de former de véritables chefs paysans. Mais il sait que pour qu'un tel projet voie le jour et perdure il doit être bâti sur du roc, c'est à dire que les fondations de ce projet doivent venir non pas de lui mais du monde paysan lui-même. Selon Bertrand (2017) le travail coopératif permet d'impliquer les personnes dans la durée et dans la qualité du travail mené. C'est ce qui s'est passé pour l'évolution des Maisons Familiales Rurales, grâce à l'implication des parents.

L'abbé comprend également les problèmes de l'adolescence (besoin d'ouverture d'esprit, recherche d'identité et de valeurs complémentaires à celle de la famille, rencontre d'épreuves difficiles...) et la nécessité d'avoir un éducateur qui nous guide à cet âge. La fonction d'accompagnement est bien présente dès les prémices de la création des MFR.

Il envisage alors, avec trois pères de famille, un système de formation qui prendrait en compte les besoins de scolarité des jeunes et les besoins contraignants du milieu paysan. Le rythme est alors négocié avec les trois pères de famille : une semaine par mois en internat chez l'abbé Granereau de novembre à mai et un jour par mois de mai à octobre pour garder le lien pendant la grande coupure de la pleine saison dans les exploitations. Pour que cette formation soit officielle, ils s'appuient alors sur la loi du 18 janvier 1929, créant le contrat d'apprentissage agricole, et décident d'ouvrir ensemble une première section d'apprentissage agricole.

1.1.1.3. Le concept de Lauzun : des parents responsables et une formation par alternance.

Le centre de formation est dirigé par un syndicat à l'initiative et sous la responsabilité des parents. Le but de cette action est non lucratif, il faut seulement que le budget de cette école s'équilibre. Les enfants sont apprentis sur l'exploitation familiale.

La formule de Lauzun à l'origine est composée d'une semaine par mois de novembre à avril et un dimanche par mois de mai à octobre (supprimé en 1938) et avec une à deux heures par jour

d'études à la maison. La formation se déroule à la Maison Familiale pour la formation théorique et dans les propriétés familiales pour la formation pratique et pour les terrains d'application lors de sorties (mercredi après-midi). L'équipe pédagogique est composée d'un directeur-éducateur, d'un professeur d'agriculture et d'enseignement général, une cuisinière économe, et d'élèves avec des responsabilités (chef de semaine).

« Aux écoles primaires, j'ai pris les bases de l'enseignement général, bien nécessaires malgré le C.E.P. Aux lycées et collèges, j'ai pris l'internat, fort utile pour la formation intégrale des élèves. Mais cet internat je ne le voulais pas trop long, afin d'éviter les défauts pour les adolescents. Je le préférais plutôt par périodes courtes, renouvelées. De là est sorti le principe de l'alternance, fondement indispensable de l'école du monde paysan. Aux écoles d'agriculture, j'ai pris l'alternance du travail intellectuel avec le travail manuel (...) aux cours par correspondance, j'ai pris les « études à la maison », afin d'habituer les jeunes paysans à travailler intellectuellement chez eux. Aux écoles chrétiennes, j'ai pris la formation religieuse (...) je l'ai voulu aux mains d'un cadre nouveau que j'allais créer : l'éducateur. » (Granereau, 2007, pp 48-49).

À partir de la création des premières maisons familiales filles, il est décidé des rencontres mixtes pour des loisirs.

Le but est de former une unité scolaire : familles, terres, professeurs, éducateurs, élèves.

1.1.1.4. Un rythme composé de différents temps.

Dès la création de la première Maison Familiale Rurale, le rythme d'une semaine de formation à été défini précisément. Chaque journée est rythmée de manière précise, avec une pause nécessaire en milieu de semaine pour provoquer une coupure dans le rythme d'apprentissage. Cette interruption prend la forme d'une sortie pédagogique. Cette sortie permet un temps de battement dans l'organisation de la semaine, mais est aussi rythmée par un retour marqué d'un devoir sur cette sortie.

Le suivi individuel est déjà très présent dans l'organisation de l'abbé Granereau. Il mentionne qu'au-delà de la bonne gestion d'un groupe, c'est bien individuellement que se développe une personne. Et pour cela, il avait mis en place un suivi individuel (nommé ainsi par l'abbé) deux fois par semaine : à l'entrée et à la sortie de la semaine à la Maison Familiale.

Le rythme d'une journée était organisé ainsi :

6h	Réveil, lecture évangile puis messe
8h	Petit déjeuner
8H30	Premier cours avec une leçon
10H	Pause ou tâches
10H30	Deuxième cours (la leçon est complétée par des récits de vécus et des travaux de groupe)
12H	Déjeuner puis récréation.
13H30	Cours
15H	Pause
15H15	Dernier cours
16H45	Collation
17H	Études
18H	Formation chrétienne
19H	Dîner puis une longue récréation
20H30	Jugement
21H.	Examen personnel en silence et coucher

Figure 1 : *Tableau des horaires en MFR à l'origine*

En 1935, les cours débutaient et finissaient par une prière. Puis en 1938, la prière étant devenue trop routinière, elle perdait tout son sens ; elle fut remplacée par une minute de silence pour réfléchir individuellement sur sa formation personnelle.

Ces journées se répétaient toute la semaine, une semaine par mois de novembre à avril. Mais l'année était aussi rythmée de grands événements comme l'écriture du journal « la maison familiale », la sortie du mercredi, les journées rencontres garçons/filles, et à partir de 1938, la kermesse de juillet.

Dans les années 1960, le principe de laïcité influence l'évolution des MFR et les deux heures d'éducation à la vie chrétienne se transforment en « vie personnelle » sous la direction d'un éducateur spécialisé.

1.1.2. Les Maisons Familiales Rurales au fil du temps

L'idée est maintenant de comprendre comment ont évolué les Maisons Familiales au fil des années pour s'adapter aux réglementations afin d'obtenir une reconnaissance tout en gardant les valeurs d'origine.

1.1.2.1. D'une formation saisonnière à une formation à temps plein à rythme approprié.

Le concept démarre donc avec une semaine par mois à l'école de novembre à mai.

C'est avec tous les grands changements de lois sur la formation professionnelle entre 1959 à 1962 et notamment la reconnaissance des MFR comme formation à temps plein à rythme approprié que la durée de présence au sein de l'établissement va augmenter et passer à 11 ou 12 séquences par an. L'école commençait alors en septembre pour finir en juin afin d'assurer au minimum 450 heures par an.

En 1963, il y eu la possibilité de faire une quatrième année. L'expérience de cette année fut négative car son rythme, différent des trois premières années, cassait les habitudes d'alternance des jeunes. Peu d'entre eux poursuivaient leur formation. Il a donc fallu créer des instituts qui accueillait les jeunes issus de 4 ou 5 maisons familiales pour effectuer cette quatrième année : c'est la création des IREO (Institut Rural d'Éducation et d'Orientation).

C'est dans les années 1970 que les séquences ont été rythmées en quinzaine suite à un arrêté qui imposait 360 heures de formation. Les pédagogues vont dans ce sens puisqu'un article publié par J. Legroux (1985), prend l'exemple de la formation BEPA qui possédant des taux de réussite qui augmentent proportionnellement jusqu'à 16 à 17 semaines de présence au sein de l'école, puis, au-delà, s'inversent proportionnellement.

1.1.2.2. L'évolution pédagogique reste basée sur le vécu et la réflexivité des espaces-temps:

Toute la Méthode de Lauzun s'est construite sur le fait de s'appuyer sur le vécu des jeunes et la mise en commun de ce vécu pour assimiler une leçon. Au final, cette leçon sera vue 3 fois. La leçon est présentée sur une semaine de cours par l'enseignant (qui, à l'époque, n'a pas d'autres façons d'enseigner une leçon que de la manière dont il l'a lui-même apprise), puis les jeunes mettent en application et retravaillent la leçon en stage, en posant des questions. Elle est ensuite complétée d'exercices faits à la maison, puis elle est corrigée et exposée aux autres lors d'une mise en commun. Ils reçoivent leur note au retour à la maison familiale la semaine suivante. Concernant la notation, ce sont les jeunes eux-mêmes qui mettent chacun une note, à la fin de l'exposé de leur camarade, grâce à un bulletin secret. La note finale sera la moyenne des notes attribuées par les camarades. Cette méthode permet de gagner en autonomie et de

développer une meilleure implication chez les jeunes en formation, et elle développe aussi l'apprentissage de la réflexivité.

Cette méthode va connaître plusieurs grandes évolutions expliquées par Louis-Marie Bougès (2013) : dans les années 1955, grâce à un outil matériel mis en place par André Duffaure : le cahier d'exploitation, qui va aider le jeune à s'interroger et à avoir un regard réflexif sur son vécu. Ce cahier constitue les prémices d'un outil aujourd'hui très ancré dans la méthode des MFR : le plan d'étude. Plus tard, dans les années 1980, Daniel Chartier (2003) va mettre en évidence le rôle prépondérant de l'expérience en stage. C'est ainsi qu'aujourd'hui un formateur débute une leçon en interrogeant les jeunes sur leurs acquis scolaires et expérimentiels et complétera ce qui a été énoncé en les amenant à s'interroger, grâce à leurs stages, à des visites, et à des interventions. La troisième évolution est celle apportée par André Geay (1998) qui mentionne les tensions nécessaires entre le vécu pratique du jeune et les savoirs théoriques enseignés. Il mettra en évidence différents types d'alternance et favorisera une alternance intégrative dans laquelle le jeune se met en mouvement et en réflexion pour articuler ses deux lieux de formation et leurs tensions. En effet, vivre une formation par alternance va engendrer inévitablement des décalages entre les acquis théoriques de la formation et les gestes professionnels acquis sur le lieu de stage (Geay, 2005)

1.1.2.3. Les Maisons Familiales Rurales : construction d'un réseau et reconnaissance au fil du temps

Au lancement ils n'étaient que 4 élèves. Puis, dès l'année suivante, en 1936, des jeunes de plus de 18 ans ont voulu intégrer la formation. C'est alors qu'est né le « cours supérieur », une demi-semaine de novembre à avril. La semaine était écourtée car la demande du monde paysan était plus contraignante pour ces adultes qui travaillaient à temps plein sur des exploitations. Cette formation est l'ancêtre de notre formation continue. La même année, la MFR fut officiellement nommée « centre de formation ».

En 1937, c'est le grand tournant de la Maison Familiale avec l'achat de la maison de Lauzun par 9 familles. Les familles sont présentes et en prenant cette responsabilité, elles sauvent le concept de la Maison Familiale.

Le 30 novembre 1937, ne voulant pas créer de différences sociales entre les hommes qui sont formés et les femmes qui n'ont pas ce même droit, est créée la journée féminine : une journée de formation par mois jusqu'en 1938. Mais ensuite, le décret du 17 juin 1938 rend obligatoire

l'enseignement agricole et ménager d'un minimum de 120 heures, de 14 à 17 ans. Par conséquent, la formation des filles se développe et passe à 2 jours par mois, d'octobre à avril, et un jour par mois le reste de l'année. La première Maison Familiale filles voit le jour en novembre 1940.

En décembre 1937, une nouvelle formule voit le jour : l'externat.

Une section de préparation des futurs professeurs naît le 16 octobre 1938, et permet de former les futurs professeurs au concept des Maisons Familiales.

En septembre 1941, la fondation de l'union nationale des Maisons Familiales de France voit le jour. Deux mois plus tard, en décembre, les statuts qui changent en application de la loi du 4 octobre 1941 obligent à passer en association loi 1901. Mais la loi promulguée la même année sur l'enseignement agricole est une déception car le conseil de l'union des Maisons Familiales ne voit, dans cette loi, qu'un enseignement agricole calqué sur l'Éducation nationale.

En 1945, les Maisons Familiales touchent leurs premières subventions de l'État : c'est une reconnaissance pour la scolarisation des élèves.

L'ordonnance du 6 janvier 1959 sur la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans va permettre aux jeunes de suivre une véritable formation professionnelle et permet ainsi le développement des diplômes professionnels après la troisième. La loi de modernisation de l'Enseignement Agricole du 2 août 1960, qui a pour but de réorganiser le monde agricole pour le développer et le rentabiliser après les grandes sécheresses des années 1950, va permettre à l'Enseignement Agricole d'atteindre un double objectif : préparer les futurs travailleurs des secteurs agricoles et agro-industriels, et permettre à chaque jeune d'atteindre le plus haut niveau de formation possible, tout en facilitant, à tous les niveaux, la transition vers le reste du secteur éducatif. C'est d'ailleurs dans cette loi que le principe de l'alternance est codifié le 2 août 1960 par le Parlement, en mentionnant la notion de rythme approprié. D'ailleurs, la deuxième loi de modernisation agricole de 1962 instaure la parité avec l'Éducation Nationale, tout en laissant la compétence de l'enseignement agricole au ministère de l'Agriculture. Deux notions fondamentales s'officialisent alors pour les MFR et leur reconnaissance : la formation professionnelle associée à la formation générale et la possibilité de pratiquer l'enseignement par alternance.

En 1970, le développement des MFR va connaître un changement : alors que le nombre de MFR va diminuer, c'est le nombre d'élèves et de formations par établissement qui augmente,

principalement la cause des exigences de la carte scolaire. Puis dans les années 1980, les MFR vont multiplier les offres de formations et proposer des formations spécialisées dans les métiers les plus divers. On notera également, à la même période, l'arrivée des classes préparatoire 4^{ème} et 3^{ème}.

Une date particulièrement importante pour notre travail de recherche est le 16 mai 1975, jour où les représentants de 18 pays se sont retrouvés pour former l'association internationale des MFR.

En 1984, c'est la grande reconnaissance officielle. La Loi Rocard du 31 décembre 1984 va créer deux types de statuts d'enseignement privé :

- Les établissements dont les formations sont dispensées dans des conditions identiques à celles de l'enseignement public (l'enseignement catholique)
- Les associations ou organismes offrant des formations à temps plein en conjuguant selon un rythme approprié les enseignements théoriques et pratiques dispensés, d'une part, dans l'établissement lui-même et, d'autre part, dans le milieu agricole et rural. C'est dans ce cadre que fonctionnent les MFR.

Aujourd'hui le mouvement des MFR représente plus de 450 établissements en France, et autant répartis dans le reste du monde, principalement en Afrique du Nord et de l'Ouest, en Amérique latine et en Europe. Mais explorer l'histoire des MFR et des rythmes qui ont construit la formation par alternance ne peut suffire à établir notre problématique de recherche. Il est maintenant opportun de présenter les jeunes qui entrent en formation au sein des MFR afin de mieux comprendre leurs attentes, leurs objectifs et ce qu'ils vivent à travers la formation.

1.2. Les jeunes en Maisons Familiales Rurales apprennent en dehors de l'école

Les MFR sont composées principalement de jeunes en formation de la 4^{ème} à la licence, mais également d'adultes en reconversion professionnelle grâce à la formation continue tout au long de la vie. Cette thèse sera consacrée au terrain des jeunes en cycle terminal de baccalauréat professionnel (terminale bac pro) qui ont entre 16 et 20 ans et qui ont choisi de vivre une formation par alternance. Leur forte implication dans le milieu professionnel depuis déjà 1 an

pour certains voire 3 ans pour d'autres, font d'eux de véritables passionnés de leur futur métier qui se plaisent beaucoup plus en stage qu'à l'école.

1.2.1 Les figures lycéennes

Historiquement, les MFR accueillait des jeunes qui ne souhaitent plus aller à l'école et qui préféraient rester travailler chez leurs parents dans l'exploitation familiale. Les MFR ont donc longtemps eu l'image d'établissements formant les jeunes en difficulté scolaire, ceux dont le système éducatif classique ne veut plus ou ceux qui ont décroché. C'est également le cas pour d'autres formations par alternance comme les Compagnons du Devoir. Selon François Dubet (1996), qui a classé les figures lycéennes selon des catégorisations d'individus en fonction de leur rapport à l'expérience de l'école, ce sont les figures d'aliénation. Aujourd'hui encore, certains établissements accueillent les jeunes qui sortent du système scolaire ou qui n'ont pas trouvé leur voie professionnelle. Ces établissements ont donc une mission plus difficile : celle de former des jeunes qui n'ont pas choisi d'être là, ce qui est le cas pour les quatrième, troisième et les participants aux dispositifs DIMA ou préapprentissage. La difficulté réside dans l'attitude initiale du jeune en début de formation, qui peut se trouver sur la défensive, en manque de confiance voire en opposition aux adultes. Le jeune va donc devoir, dans un premier temps, retrouver confiance grâce à l'expérience en milieu professionnel et grâce à l'accompagnement des moniteurs. À l'opposé, certaines MFR, comme la MFR du Perche (principal terrain de recherche de cette thèse), bénéficient d'une image et d'une réputation forte par le choix des filières qu'elles proposent : celles des animaux de compagnie. C'est une filière peu commune qui entraîne bon nombre de vocations et qui permet même de sélectionner les jeunes à l'entrée même si cela est contraire au concept d'origine. La filière des animaux de compagnie permet aux moniteurs de travailler avec des jeunes passionnés qui s'impliquent réellement dans leur formation. Ces jeunes sont donc des personnes qui ont tendance à se former à côté de l'école car leur passion et leur goût pour le travail extérieur les intéressent beaucoup plus que la formation en elle-même. Cela aura une incidence sur l'étude des phénomènes de désynchronisation, notamment dans la construction de l'expérience et la prise de décision d'arrêter l'école. L'originalité de la Maison Familiale Rurale, terrain de notre recherche, est que les jeunes ont été sélectionnés pour leur motivation et qu'ils ont été accompagnés par leur famille dans la démarche d'intégrer une formation en alternance. La sélection permet également d'avoir des jeunes d'un meilleur niveau scolaire que dans d'autres MFR, et donc potentiellement de meilleures capacités à suivre le rythme. On en retrouve la preuve dans les

taux de réussite et les résultats aux examens mais, nous le verrons plus tard, cela ne se retrouve pas forcément dans l'étude des causes d'abandon.

1.2.2 Des jeunes passionnés à la MFR du Perche

Le terme « jeunes » est emprunté à Michel Fize (2005), qui repère les adolescents selon plusieurs catégories, et catégorise notamment les adolescents du lycée (de la seconde jusqu'à la fin des études) comme des adolescents appartenant à la catégorie de la première jeunesse. Selon une enquête menée dans son livre, la grande majorité des adolescents de cet âge se nomment ainsi eux-mêmes. Les jeunes de la MFR du Perche ont entre 14 et 22 ans. L'obligation d'avoir 14 ans pour commencer les stages, et donc une formation en alternance, ne permet pas aux jeunes d'être accueillis dans les MFR plus tôt. Les plus anciens sont des jeunes en Terminale, en bac professionnel, qui sont arrivés en 1^{ère} après une réorientation scolaire.

À travers cette recherche, nous faisons le choix de ne pas mentionner le terme de *digital natives*, et de garder le terme de jeunes. En effet, au sein de la MFR du Perche, nous ne retrouvons que peu de *digital natives*. Comme le mentionne Lardellier (2017), ces jeunes sont très connectés à leur téléphones et ordinateurs (génération Y), consultent beaucoup les réseaux sociaux, consomment, mais n'ont pas une utilisation optimale de l'outil numérique. À la MFR du Perche, la majorité des jeunes ne peuvent pas se passer de leur téléphone ou des applications qu'ils consultent au quotidien, mais en parallèle ils ne maîtrisent pas ou peu l'outil informatique. Rédiger un rapport de stage sur ordinateur, tenir une feuille de calcul à jour sur Excel, réaliser une recherche précise sur internet est une tâche très difficile à réaliser pour eux. La majorité des jeunes de la MFR sont des passionnés d'animaux et aiment passer du temps dehors, même si certains aiment tout autant jouer à des jeux vidéo entre copains.

En revanche, certaines caractéristiques propres à l'adolescence se retrouvent chez les jeunes de MFR. André Duffaure (2005) souligne leur façon de chercher leur identité à travers des vêtements, des accessoires... Cette démarche est reprise par Michel Fize (2007) en nommant ce phénomène l'appétit d'appel, étant donné l'appétence des jeunes pour les objets. Certains changent de style vestimentaire jusqu'à trois fois dans une année. Mais au fond, toute cette originalité n'est qu'une forme d'imitation car les adolescents imitent un modèle qu'ils ont choisi eux-même ou reproduisent le contraire de ce qu'ils voient. Michel Fize va dans le même sens en citant la quête de soi et la recherche identitaire à travers l'autre. Il nomme cela « la faim de l'autre » (2007 p25).

Il n'y a que 25 établissements scolaires en France qui proposent un enseignement en élevage canin et félin, ce qui élargit le rayon de recrutement de cette école au grand quart ouest de la France (99% des effectifs) avec une majorité (72%) venant de Normandie et de la région Pays de la Loire. Il n'y a pas de distinction entre ruraux et urbains mais venant d'assez loin et ayant été sélectionnés, ils sont soutenus par leur famille dans la démarche d'entrée à la MFR et dans l'organisation de l'alternance. Les MFR étant sous statut associatif et établissements privés, la scolarité a un coût important, d'environ 2000€ par an, sans compter également les frais de transport pour se rendre à l'école ou en stage (en moyenne à 1h30 de route du domicile), ce qui laisse présager, même si l'information n'a pas été vérifiée, que la majorité des élèves de cette MFR sont issus de famille ayant les moyens de subvenir à ces dépenses. Ce n'est pas le cas pour d'autres MFR qui ont un public beaucoup plus local et qui est souvent aidé par le département ou par des bourses.

Un jeune qui arrive au sein de cet établissement a forcément une attirance ou une prédisposition pour travailler dans le monde des animaux de compagnie. Les classes de troisième et de quatrième de l'Enseignement Agricole restent toutefois des classes d'orientation avec la possibilité pour les jeunes de changer de voie et de trouver des stages dans d'autres filières. Ils devront cependant trouver un autre établissement pour poursuivre leur cursus scolaire dans une filière qui leur correspond davantage après la troisième.

Les autres filières nécessitent un recrutement plus sélectif avec un entretien et la recherche d'une réelle motivation pour travailler dans ce milieu, souvent rempli d'a priori et de fausses idées (comme celle de passer du temps à caresser les chiens plutôt que de concevoir de ramasser les excréments chaque jour).

La filière élevage canin et félin est composée à 2/3 de filles et 1/3 de garçons. Les garçons arrivent principalement pour être éducateur ou maître-chien. Les filles sont très appréciées en élevage canin et félin pour « leur fibre maternelle » qui, selon les professionnels, fait qu'elles sont plus à l'écoute des besoins des animaux et notamment des animaux en nurserie.

Un travail d'enquête est régulièrement effectué par le secrétariat de l'école et dévoile les origines scolaires des deux dernières promotions sur les deux niveaux où le recrutement est possible, à savoir les secondes professionnelles et les premières en bac professionnel CGESCF. 67 % des élèves qui constituent les classes de seconde viennent de troisième générale, 12 % sont issus de la classe de troisième de l'établissement (classe de 25 élèves ayant pour but de se spécialiser dans l'une des trois filières de la MFR), et autant viennent de seconde générale et

effectuent un redoublement en seconde professionnelle afin de reprendre un parcours en bac professionnel en 3 ans. Les 9 % restant sont issus de troisième d'autres MFR. En ce qui concerne les classes de première en bac professionnel, 5 à 10 % des jeunes en seconde professionnelle se sont réorientés vers d'autres filières et, sont remplacés par de nouveaux arrivants composés à 5% de jeunes de première ou terminale de la filière générale, d'autant de jeunes issus de seconde professionnelle de cette même filière mais de MFR différentes, et de 3% de jeunes de cet établissement mais ayant fait un apprentissage en toilettage avant.

1.2.3 Les classes de Terminale CGESCF.

Les classes de Terminale sont des classes avec un enjeu important pour l'orientation et l'insertion professionnelle. En effet, comme pour tous les bacs professionnels, les jeunes sont amenés à conjuguer le travail personnel pour réussir les épreuves qui les préparent au diplôme, avec une réflexion personnelle pour décider de leur devenir au mois de juin.

Sur ce dernier point, le flou est plus grand au sein de la filière canine. Un élève qui sort de terminale en bac professionnel CGESCF peut prétendre continuer ses études vers de multiples BTSA et BTS, mais aussi vers des formations complémentaires comme des formations de toilettage, d'assistant vétérinaire, de maître-chien... Pour ceux qui ne souhaitent pas poursuivre leurs études, les possibilités d'emploi sont aussi multiples et très diversifiées : employé d'élevage, éducateur canin, chef d'entreprise, technicien de capture, éducateur spécialisé pour des chiens d'assistance, vendeur spécialisé en animalerie, technico-commercial, assistant vétérinaire, promeneur... Il est alors très difficile de trouver son chemin au milieu de tout cela.

Il est donc essentiel pour l'équipe pédagogique d'organiser des débats, un suivi individuel, des rencontres avec des anciens élèves et d'autres interventions qui viennent ponctuer leur réflexion et provoquer ainsi chez eux un conflit entre leurs idées reçues et les possibilités qui leur sont offertes.

Selon des études publiées dans des magazines cynophiles, les personnes qui travaillent en contact avec les animaux ont davantage de maturité. Il en est de même pour les jeunes qui commencent très tôt à travailler dans le milieu professionnel comme les élèves en formation par alternance. Après 3 ou 4 ans en alternance, les élèves de terminale seraient donc plus matures que la moyenne française de cet âge. Sur ce point, leur réflexion peut être influencée par leur envie pressante de s'installer dans un foyer avec un conjoint, ou de revenir au sein de leur foyer familial après plusieurs années d'absence. Discuter et échanger avec eux sur leur ressenti et leur possible période de doute semble essentiel.

La passion et la motivation pour ce milieu si particulier permet souvent aux jeunes d'évoquer de belles possibilités d'avenir, notamment grâce à la mobilité qu'ils ont su développer à travers leurs expériences.

Pour conclure cette présentation du public des classes de terminale, nous pouvons donc retenir qu'il s'agit de jeunes passionnés, composés de 2/3 de filles, qui ont une bonne relation avec leur famille mais qui semblent un peu perdus par la multitude de postes et de possibilités qui leur sont proposés en fin de formation. La mobilité est aussi un point essentiel dans ces formations.

1.2.4 Insertion des jeunes : du choix dans les études et dans les métiers.

La grande majorité des élèves de MFR réussissent leur diplôme (93 %) et s'insèrent très vite dans le milieu professionnel souhaité avec un taux d'insertion à 7 mois de plus de 80 % en bac professionnel et en BTS, dont 40 % en CDI. Ces chiffres sont supérieurs à ceux de l'apprentissage et de la filière générale.

Pour mieux comprendre le profil et le devenir des jeunes de la MFR du Perche, voici les résultats de l'enquête d'insertion des jeunes diplômés du bac professionnel CGESCF en juin 2020. L'enquête a été réalisée sur 55 élèves diplômés du bac professionnel, avec un taux de participation de 67 % à l'enquête.

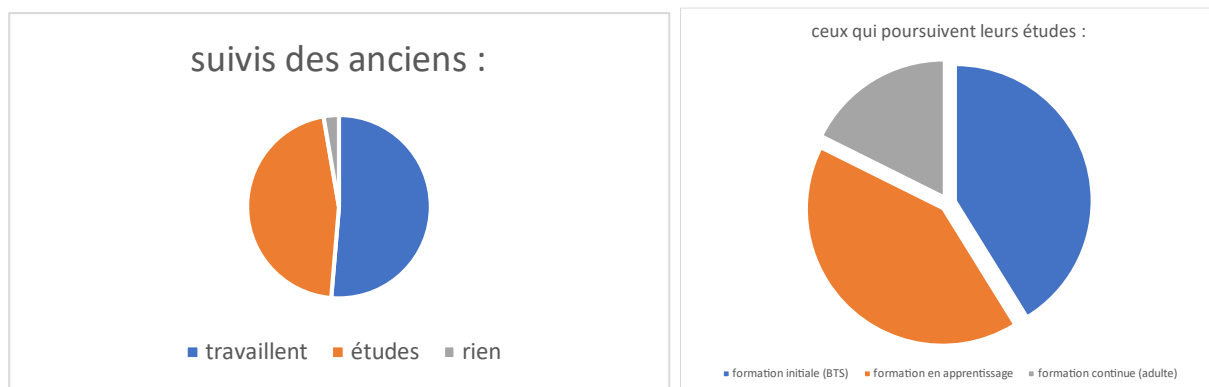
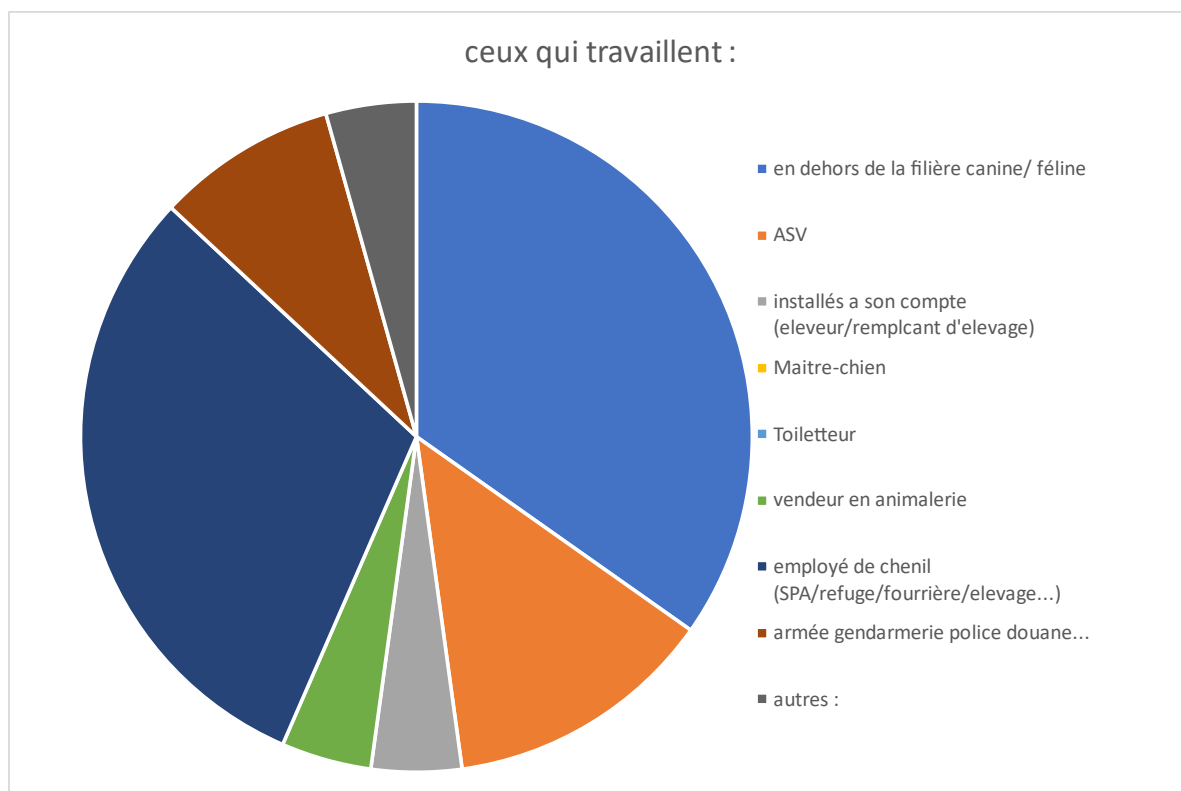


Figure 2 : graphiques présentant le devenir des anciens élèves de bac pro CGESCF session 2020, 10 mois après leur départ de la MFR.



Après un bac professionnel, la majorité des jeunes trouvent un emploi et s'insèrent dans la vie active, ceci pour deux raisons : le bac professionnel est suffisant pour obtenir le droit de travailler et de s'installer à son compte, et aucune formation post-bac ne correspond entièrement à cette filière spéciale. Par conséquent, si un jeune souhaite poursuivre ses études, il doit se réorienter vers une autre filière ou acquérir une double compétence dans une filière « services liés aux animaux de compagnie » (toilette, Aide-Soignant Vétérinaire...). Mais ce chiffre est en évolution car les jeunes ont compris qu'il était important aujourd'hui d'avoir un niveau de diplôme équivalent au BTS, à la licence voire supérieur, ils sont donc de plus en plus nombreux, chaque année, à poursuivre leurs études. La variété des études poursuivies confirme d'ailleurs les explications précédentes.

Quant à l'insertion professionnelle, la multitude de métiers dans lesquels sont insérés les jeunes de la MFR montre bien la spécificité de ce diplôme, ainsi que la capacité des jeunes à s'adapter à d'autres métiers en dehors de la filière.

Mais si les taux d'insertion et de réussite sont très satisfaisants, ils ne tiennent pas compte des jeunes qui ont arrêté en cours de formation. Il est donc essentiel pour notre problématique de recherche d'étudier les abandons et leur cause.

1.2.5 Des arrêts très inégaux mais des périodes reconnues.

Une enquête a été effectuée sur le nombre d'arrêts en cours de scolarité sur trois promotions, au sein de MFR dispensant les bacs professionnels CGESCF :

MFR du Perche									
PROMO	NB EN SECONDE	NB ARRET ANNEE SECONDE	NB 1ERE	NB ARRET EN PREMIERE	nb en terminale	NB ARRET EN TERMINALE	total arrêt	pourcentage	taux de réussite
2017-2020	69	15	59	4	55	3	22	31,88	96
2016-2019	66	11	60	6	54	3	20	30,30	85
2015-2018	63	9	60	14	46	1	24	38,10	87
comparatif 1									
PROMO	NB EN SECONDE	NB ARRET ANNEE SECONDE	NB 1ERE	NB ARRET EN PREMIERE	nb en terminale	NB ARRET EN TERMINALE	total arrêt	pourcentage	taux de réussite
2017-2020	30	4	33	5	28	0	9	30	100
2016-2019	30	2	32	2	30	0	4	13,33	87
2015-2018	28	5	31	5	23	3	13	46,43	96
comparatif 2									
PROMO	NB EN SECONDE	NB ARRET ANNEE SECONDE	NB 1ERE	NB ARRET EN PREMIERE	nb en terminale	NB ARRET EN TERMINALE	total arrêt	pourcentage	taux de réussite
2017-2020	22	1	22	2	20	0	3	13,64	100
2016-2019	24	3	23	1	22	0	4	16,67	90
2015-2018	26	3	24	1	24	1	5	19,23	76

Figure 3 : *comparatif des arrêts à la MFR du Perche avec deux autres établissements sur trois promotions.*

Il y a deux types d'arrêts : les arrêts liés à des erreurs d'orientation qui se situent généralement en début de formation (sur l'année de seconde professionnelle et début de première). Ces derniers sont réguliers, presque inévitables, malgré la mise en place de stages probatoires dans certaines écoles. L'explication se trouve souvent dans le fait que l'image dorée de ce métier-passion n'est pas retrouvé dans le quotidien vécu par les jeunes qui se rendent compte qu'ils ne feront pas de leur passion un véritable métier. La stratégie d'accompagnement de l'équipe, à cet instant, est d'aider le jeune à trouver son chemin d'orientation et son futur établissement. Mais ce n'est pas le but de cette recherche.

Il y a également des arrêts en fin de formation qui ne sont pas liés à des changements d'orientation. Ces arrêts sont irréguliers selon les établissements et selon les promotions, et les raisons semblent souvent imprécises, diverses et propres aux jeunes. Ce sont ces arrêts et ces jeunes qui sont concernés par notre recherche. Parce que ces arrêts ont des causes qui ne pouvaient être prévisibles en début de formation, il nous semble important d'accompagner ces moments où le jeune en vient à remettre en cause ses motivations pour terminer la formation qu'il souhaitait effectuer au départ.

Ces constats se retrouvent dans le livre de Bergier (2021) qui, à travers ses travaux et les travaux de plusieurs autres chercheurs (Arighi, Gasquet, Joseph, Khouaja et Moullet) expliquent que,

dans la filière professionnelle, les décrocheurs de l'année de terminale sont plus nombreux mais ne sont pas totalement des décrocheurs au sens conventionnel du terme, c'est à dire seulement des décrocheurs institutionnels ; hypothèse que nous retrouverons plus tard dans la partie concernant les notions de décrochage scolaire, car ces derniers ne sont pas sans qualification, ils ont une véritable expérience et parfois la qualification du BEPA.

Boris Cyrulnik ajoute une précision en expliquant que les garçons décrochent plus que les filles car « À 17 ans, un gars est un branleur qui n'a pas fini sa croissance, il pense au foot et à la drogue, alors que les filles ont fini leur croissance et peuvent établir un plan de carrière² ». C'est également ce qui ressort de cette recherche puisque sur un public composé de 2/3 de filles, nous n'avons rencontré aucune fille en terminale traversant un phénomène de désynchronisation sur l'année en question au sein de la MFR. Les concernés sont 5 garçons.

Francois Testu (2008) démontre que les périodes de la Toussaint et celle de la fin de l'hiver (février-mars) sont des périodes de faible résistance, donc à risque pour la rythmicité des enfants. Ce sentiment était également partagé par plusieurs membres de l'équipe pédagogique et administrative de la MFR du Perche. Cette hypothèse a donc été vérifiée en étudiant les arrêts sur les 5 dernières promotions.

années	nombre d'arrêts totaux (2nde /1ere/term)	nombre d'arrêts hors orientation	périodes	octobre-novembre et février-mars	
				pourcentage des mois les plus représentatifs	pourcentage des mois les plus représentatifs hors orientations
2019/2020	5	3	février *2 décembre	60	66,67
2018/2019	13	6	oct*2 décembre* 2 janvier février	53,84	50
2017/2018	6	5	janvier février mars mai	50	50
2016/2017	15	4	février *2 avril août	53,33	66,67
2015/2016	7	3	février*2 avril	57,14	66,67
Nous notons que entre 50 et 67% des arrêts sont centrés sur 40% du temps scolaire					

Figure 4 : Recensement des arrêts selon leur cause et selon la période de l'année scolaire.

² Boris Cyrulnik, Faire/se faire, Conférence Plénière 2, biennale de l'éducation le jeudi 23 septembre 2021, Paris.

Nous pouvons donc faire le même constat avec plus de 50% des arrêts qui ont lieu autour de la Toussaint et des mois de février-mars.

Auparavant, certains élèves s'arrêtaient à la fin du BEPA agricole (au bout de deux années de formation) pour intégrer la vie active. Aujourd'hui, le bac professionnel devient le diplôme « minimum à avoir », c'est à dire que le cursus minimum pour un jeune est de trois années d'études. Clénet (1998) pense que l'allongement du niveau des études favorise les désynchronisations temporaires liées à un désintéressement. Dans le contexte actuel, où la transformation du diplôme de niveau BEPA ne permettra plus d'acquérir une certification intermédiaire au cours du bac professionnel mais seulement une attestation de connaissances, l'enjeu institutionnel des établissements est donc de limiter les arrêts avant la fin de la formation afin de limiter le nombre de décrocheurs scolaires.

La recherche sera donc centrée sur les jeunes de bac professionnel CGESCF dans un premier temps, puis élargie à d'autres spécialités ensuite. Ces jeunes ont entre 16 et 20 ans et ont rencontré de grosses difficultés en fin de première ou en terminale. Ces difficultés les ont poussés à se poser la question de l'arrêt de formation, certains ont franchi le pas, d'autres se sont accrochés. Même si cette filière est principalement composée de filles, notre public-sujet est majoritairement composé de garçons.

Mais découvrons maintenant le profil des moniteurs qui accompagnent ces jeunes.

1.3. Des moniteurs et non des professeurs.

1.3.1 Des moniteurs issus du milieu professionnel

Selon les chiffres clés publiés lors de l'assemblée générale de l'union des MFR en 2021, les moniteurs sont des personnes qui ont un diplôme de niveau 6,7 ou 8 pour 67 % d'entre eux et sont majoritairement issus du milieu professionnel de la spécialité qu'ils enseignent. Ils sont en poste depuis 10 ans en moyenne au sein des MFR. C'est une vraie particularité des MFR que de recruter en priorité des personnes issues du milieu professionnel, de faire le choix de privilégier la transmission des savoirs. Mais cela veut également dire que les moniteurs ne sont pas issus de milieu de l'enseignement, c'est donc une compétence qu'ils vont devoir acquérir dans les premiers mois qui suivent leur arrivée, et ce n'est pas toujours facile.

Au sein de la MFR du Perche, les profils des moniteurs correspondent à l'étude nationale puisqu'un moniteur de cette MFR a environ 11 ans d'ancienneté, mais a 87 % de chance d'être

titulaire d'un niveau 6, 7 ou 8. La particularité de la MFR du Perche et de la filière élevage canin et félin est le nombre d'anciens élèves devenus moniteurs. En effet, l'année de cette recherche, parmi les 16 moniteurs, 6 étaient des anciens élèves. L'équipe est composée d'un peu plus de 50 % de femmes, quasi toutes avec la responsabilité d'une filière. La moyenne d'âge est de 38 ans mais avec de plus en plus de turn-over chez les jeunes moniteurs.

1.3.2 La fonction globale du moniteur : enseigner, éduquer et accompagner

Un moniteur ou formateur n'est pas seulement un enseignant. Même si l'enseignement représente un peu plus de 50 % de son temps, un moniteur a, avant tout, une fonction globale propre aux Maisons Familiales Rurales. En effet, le moniteur exerce au sein d'une association dans laquelle il a un rôle d'animateur de formation. Ainsi, il doit faire le lien entre le jeune, sa famille, le maître de stage, mais aussi les membres du conseil d'administration qui gèrent la Maison Familiale Rurale. Il organise donc des visites sur le lieu de stage, parfois aussi au sein du milieu familial, et participe aux différentes réunions avec les parents, et le conseil d'administration.

Les moniteurs ont souvent la particularité d'être d'anciens professionnels, ils ont donc une connaissance très accrue du milieu socio-professionnel dans lequel les jeunes sont immergés pendant les périodes de stage, ce qui permet un accompagnement tout particulier. Les moniteurs connaissent les maîtres de stage qu'ils ont parfois côtoyés dans leur vie professionnelle antérieure et ils connaissent bien le vécu des jeunes en entreprise, les difficultés rencontrées. Ils maîtrisent parfaitement les enjeux de la filière et trouvent plus facilement les mots pour motiver les jeunes.

Une autre particularité de la fonction de moniteur est l'animation de la vie à la MFR. En effet le moniteur participe à l'animation de la vie résidentielle en restant pour des veillées le soir, en étant présent aux services du midi et de fin de journée. Ces activités lui permettent de créer une relation étroite avec les jeunes, de les connaître individuellement et de mener des activités autres que celles des cours en classe.

Au final, dans une semaine de travail, un moniteur peut être amené à porter plusieurs casquettes : celle de l'enseignant, du surveillant, de l'accompagnateur, de l'animateur... et il peut, parfois quand un jeune va mal, être amené à être une oreille et faire le lien entre le jeune et un professionnel de santé (psychologue, assistant(e) social(e)...), ce qui n'est pas rien. Ces différentes fonctions d'intermédiation (Bertrand et al., 2018) nécessitent des compétences spécifiques que certains acquièrent plus facilement que d'autres, voire une professionnalisation

continue, ce que n'ont pas les moniteurs en fonction. Pour certains, leur dernière formation remonte à leur début de carrière. La formation pédagogique obligatoire en Maison Familiale Rurale pour la qualification des moniteurs sensibilise d'ailleurs les moniteurs à la démarche réflexive, à être à l'écoute des moments, dans le but de transmettre aux jeunes ce qu'ils ont appris sur eux-mêmes (Amblard, 2011). Mais le métier de moniteur reste un métier impossible car celui-ci est amené à choisir ses postures quand il ne peut toutes les assumer (Charil, 2012).

Toutes ces postures ont plusieurs grands rôles : aider le jeune à se construire professionnellement mais également socialement et personnellement. Il s'agit à la fois d'une construction identitaire et d'une professionnalisation pour réussir dans sa vie future.

Mais la question, à cet instant, est de savoir si les formateurs se sentent à l'aise avec ce rôle de fonction globale, et si c'est toujours aussi facile qu'avant. La question est donc de savoir comment ils vivent leur fonction car ces réponses auront un lien avec le positionnement épistémologique, le cadre théorique et la méthodologie de la recherche.

1.3.3 Accompagner les jeunes en difficulté sociale et familiale.

Une enquête a été réalisée et envoyée à tous les moniteurs de la MFR du Perche, à plusieurs moniteurs de différentes MFR de l'Orne, et aux moniteurs des 3 dernières promotions de master IFAC présents dans toute la France ; soit au total un peu plus d'une centaine de moniteurs ciblés entre le mois de février et mars 2018 (Annexe 1A p 263). À l'époque, nous souhaitions savoir si les formateurs prenaient le temps d'écouter les jeunes et surtout comment ils vivaient cette fonction d'accompagnement liée à leur métier.

(Résultats de l'enquête annexe 1B p 265)

Le taux de réponse est assez faible, seulement 37 réponses (soit 30 %), mais la représentation géographique est très variée avec des réponses venant de MFR de Normandie, mais aussi du Nord, de l'Est, de la Bretagne... Le questionnaire et la méthode de questionnement semblaient adaptés mais l'envoi par mail en nombre, ne permet pas toujours d'obtenir un taux de retour satisfaisant. La variété des réponses et l'anonymat proposé lors du remplissage des questionnaires permettent néanmoins d'obtenir des réponses honnêtes sur les difficultés rencontrées chez certains moniteurs.

Concernant le profil des réponses : 62 % sont des femmes ce qui correspond au profil général des équipes. Les profils majoritaires (35 %) ont entre 10 et 20 ans d'expérience en MFR, les autres sont à proportion égale entre les moins de 5 ans (24 %) les 6 à 10 ans (19 %) et les plus

de 20 ans (21 %). Le taux de réponse étant faible, on peut difficilement voir si cela correspond au profil des équipes, pour lesquelles on aurait pu penser que le turn-over était important.

En ce qui concerne les deux premières questions sur le changement du profil des jeunes au fil des années, nous ne retenons que ceux qui ont plus de 6 ans d'expérience car il est nécessaire d'avoir un minimum d'expérience pour voir un possible changement. Ces deux questions ont donc reçu 28 réponses.

78 % des moniteurs qui ont répondu et qui ont plus de 6 ans d'expérience estiment en effet qu'il y a un changement chez les jeunes et 71 % rencontrent plus de difficultés qu'avant pour accompagner les jeunes. Parmi les raisons les plus citées nous retrouvons en première position (citées dans 35 % de réponses positives) les difficultés familiales qui sont apparemment plus nombreuses (divorces, placements, famille éclatée puis recomposée, jeunes suivis par un éducateur...); apparaissent ensuite (à égalité à 18 %) les jeunes qui arrivent en MFR avec davantage de mauvaises expériences scolaires du collège, des jeunes qui ont plus de difficultés à trouver de la motivation ou qui ont des problèmes de concentration et ceux qui ont des problèmes qualifiés médicaux (troubles DYS...).

À la question de l'accompagnement, les moniteurs sont 75 % à répondre qu'il est de leur rôle d'accompagner un jeune en difficulté sociale et familiale. Dans les explications, nous retrouvons en premier la notion de fonction globale propre aux moniteurs de MFR, puis vient ensuite l'importance d'accompagner les jeunes dans tous leurs projets. Plusieurs moniteurs justifient d'ailleurs ce OUI par l'idée que ces difficultés peuvent faire obstacle à la formation et que les accompagner contribue à l'équilibre et à la réussite du jeune. À l'inverse, les quelques réponses négatives (12 %) expliquent que leur unique rôle est d'enseigner ou qu'il suffit de connaître une autre personne relais.

Pourtant, dans la grande majorité, ils ne se sentent pas assez formés (78 %) et pas assez outillés (81 %) pour accompagner les jeunes dans leurs difficultés. Malgré cette difficulté importante, ils sont 95 % à prendre le temps d'écouter et d'échanger avec un jeune qui serait en difficulté. Pour faire face à cette lacune ils sont 78 % à être prêts à s'investir dans une formation qui leur permettrait de redéfinir les limites du métier et à ne plus se sentir démunis face aux jeunes. Ceux qui ne le sont pas, ce sont pour des raisons personnelles.

La majorité des moniteurs (70 %) accordent naturellement du temps au sein même de leurs cours pour aborder le vécu professionnel et social des jeunes mais pour 62 % d'entre eux, cela est insuffisant, souvent par manque de temps, mais aussi par manque de contact. Ils sont

nombreux (29 %) à vouloir faire venir des professionnels de la santé au sein de leurs établissements et à vouloir reprendre un suivi familial comme il était régulièrement fait il y a quelques années (visite aux familles). Les moniteurs sont plusieurs à souhaiter que certains d'entre eux (volontaires) soient formés afin de faire face à ce genre de difficultés.

En résumé, les moniteurs sont globalement des personnes avec une forte expérience professionnelle qui leur permet de trouver les bons mots dans l'apprentissage et l'accompagnement des jeunes. Leur connaissance du milieu professionnel favorise l'apprentissage mais certains pensent ne pas toujours avoir les compétences ou les outils pour accompagner les jeunes dans les moments difficiles liés à des problèmes familiaux ou sociaux. Conscients de leur fonction globale d'éducation et d'accompagnement en plus de l'enseignement, ils sont majoritaires à avoir une écoute attentive de ce que les jeunes peuvent vivre. Ils sont, dans la grande majorité, prêts à se professionnaliser pour y remédier. L'équipe de la MFR du Perche correspond au profil des moniteurs enquêtés, mais les jeunes moniteurs, majoritairement anciens élèves, sont davantage prêts à coopérer pour trouver des solutions d'accompagnement. Une partie de la génération plus ancienne de moniteurs cherche à se protéger en restant derrière une règle selon laquelle, d'après-eux, les jeunes devraient être capables de séparer la formation professionnelle de la vie personnelle.

1.4. Le rythme intense d'une formation à la Maison Familiale Rurale du Perche

Maintenant que nous avons fait connaissance avec les jeunes et les moniteurs de Maisons Familiales, analysons plus en détails le rythme et l'organisation d'une formation par alternance au sein d'une MFR.

1.4.1 Une année concentrée en 16 à 20 semaines

Une année scolaire commence toujours par une semaine à la MFR. La rentrée commence par une traditionnelle réunion de rentrée avec les parents et les élèves, animée par le responsable de la classe et de la filière. Durant cette réunion, sont présentés les changements dans l'équipe pédagogique, les classes présentes, l'organisation des sessions, l'organisation de l'année, les modalités d'obtention de l'examen s'il y en a un et les autres enjeux de l'année. Ensuite, une

fois la réunion terminée et les parents partis, un rassemblement est organisé dans la classe où les formateurs présentent le carnet de liaison, les outils pédagogiques de la classe, l'organisation des classeurs, et les plannings de l'année (session, stage, devoirs...). Puis l'année démarre par une semaine des plus normales. Le bilan de fin de session est particulier puisqu'après avoir analysé les tensions et les enjeux de l'année à travers cette première semaine, les formateurs sondent les jeunes sur leur ressenti pour l'année à venir.

L'année se poursuit en alternant quinzaines de stage et quinzaines de cours à la MFR, mais, selon la classe, on note différents événements. Nous allons donc nous centrer sur le public de la recherche à savoir le cycle première-terminale de bac professionnel :

Les classes de première voient arriver quelques nouvelles personnes qui viennent renforcer le groupe de la classe. Ces personnes sont des jeunes en réorientation qui ont déjà effectué une première voire une terminale dans une autre filière, ils sont donc souvent plus âgés mais n'ont quasi pas de compétences dans le milieu du chien. Ces jeunes ne peuvent pas passer l'examen du BEPA, mais pour une meilleure intégration, les formateurs leur font passer les épreuves dans les mêmes conditions pour qu'ils ne soient pas mis à l'écart. Toutes les démarches administratives pour l'inscription à l'examen font la différence entre les deux profils. Cette différence est très vite oubliée vers le mois de mars quand commencent les CCF (Contrôle en Cours de Formation) visant le bac professionnel. Le groupe s'unit alors autour d'un même objectif.

Le rythme est beaucoup plus intense en terminale car les échéances sont plus nombreuses : l'inscription et la préparation à l'examen, les nombreux CCF tout au long de l'année, le choix de l'orientation post-bac avec le logiciel Parcoursup, l'écriture du rapport de stage avec des échéances à chaque session pour en vérifier l'avancée et sanctionnée par des notes. Une particularité existe à la MFR du Perche, c'est la participation, au début de l'année, aux vendanges dans le but de financer un voyage qui a lieu au mois de janvier. Au début de la création de ces projets en 2004, les vendanges avaient lieu en première et, elles permettaient également l'intégration des nouveaux au sein du groupe. C'était une expérience très riche pour les jeunes. Aujourd'hui par souci de place dans les châteaux, ce ne sont qu'une partie des terminales qui partent, ce qui provoque un fossé considérable entre ceux qui y participent et les autres. Idem pour le voyage, tous n'ayant pas les moyens de le financer, de plus en plus de jeunes font le choix de ne pas participer au voyage. On voit que cette situation entraîne un problème de cohésion dans une classe de terminale qui aurait pourtant besoin d'unité pour la réussite de l'examen et pour se sentir plus accompagnée dans les choix d'orientation.

La plupart des arrêts en classe de terminale ont lieu entre novembre et février. Saisonnalité, échéances plus nombreuses, début des choix d'orientation, peur de l'échec... les raisons sont nombreuses et viendront enrichir la problématique de cette thèse.

Le printemps est le moment des CCF, on s'approche de l'examen, le rapport de stage écrit est rendu et les jeunes se préparent à l'oral. Une stratégie se met en place dans la tête de chaque jeune qui commence à calculer sa moyenne CCF. C'est aussi un moment d'attente, durant lequel les vœux d'orientation sont faits, les CV commencent à être envoyés... et l'attente semble longue pour recevoir des réponses.

Puis arrive juin, le mois des examens, les dernières révisions, les derniers pronostics. Une soirée « boom » clôture la dernière semaine, puis, la semaine suivante, tout le monde se rend à l'examen. Des formateurs accompagnent les jeunes sur le lieu du centre d'épreuves, aux écrits comme aux oraux. C'est un moment de stress partagé sur plusieurs jours puisque les oraux se déroulent sur trois jours. Cette session d'examens se termine par des « au revoir », lorsqu'il est temps pour tout le monde de se quitter. Les résultats sont annoncés fin juin, et pour ceux qui sont convoqués à une épreuve de rattrapage, un dernier séjour à la MFR de deux jours de préparation et une journée d'examen clôture cet ultime moment partagé.

Avant 2019, les diplômes étaient envoyés par La Poste pour la majorité, seuls quelques anciens élèves venaient chercher leur diplôme en passant saluer les formateurs dans les bureaux. Depuis novembre 2019, une remise des diplômes est organisée par la MFR, suite à une demande insistante des anciens élèves désirant partager ce moment ensemble afin de se retrouver, d'avoir des nouvelles, et savoir ce que les autres deviennent.

1.4.2 Une semaine condensée en internat à la MFR.

La première caractéristique qui rythme la MFR du Perche, et qui est propre à son territoire, c'est que les cours ne débutent qu'à 14H le lundi. En effet, les apprenants venant de tout le quart ouest de la France, et le département de l'Orne étant particulièrement mal desservi en transports en commun, l'équipe pédagogique doit attendre l'arrivée de tous les apprenants pour commencer la semaine de classe. C'est déjà un premier temps important pour les jeunes puisqu'ils assimilent les transports du lundi avec le retour à l'école et en classe.

Autant que l'aube et le crépuscule sont des moments décisifs dans l'analyse des régimes diurnes et nocturnes, les MFR ont deux temps très importants pour à la fois relier et opposer le temps du stage au temps de l'école : c'est le temps d'accueil le lundi et le temps du bilan le vendredi.

Ces deux temps réflexifs, commun à toutes les MFR, ont un rôle très important pour bien vivre les changements d'espace-temps répétés. Ils sont censés être des temps de réflexion, où les jeunes se posent en amorçant la transition des espace-temps qu'ils vont vivre. Hélas, par une surcharge de travail ou par routine, ce temps devient très souvent un temps purement administratif où l'on récupère les devoirs, les papiers, où l'on donne le planning de la semaine... À l'inverse, le vendredi consiste souvent en un court instant où l'on récapitule ce qui a été fait durant la quinzaine et où l'on donne les devoirs. Cette réduction des temps de passage entre milieu professionnel et école a une incidence sur le vécu des phénomènes de désynchronisation car les jeunes n'ont plus l'occasion de parler de leur vécu à l'extérieur de l'école. Il y a donc une réduction des temps faibles de réflexivité, et ainsi moins d'occasions de faire le point sur soi-même, avec les pairs ou avec les accompagnants. Grâce à la formation pédagogique que suivent les jeunes moniteurs en début de carrière, certains cherchent à s'appropriier ces temps pour qu'ils redeviennent à nouveau des temps réflexifs et conscientisateurs comme ils l'apprennent en formation.

Une séquence reste encore bien particulière, et chère à leurs yeux, c'est celle qui annonce le milieu de la semaine tel un rituel sacré de la formation : c'est la séquence du mercredi après-midi. En effet, c'est le moment que l'on nomme « activité pratique ». Les jeunes se rendent dans l'animalerie pédagogique, au salon de toilettage de l'école ou sur un terrain de pratique pour travailler avec les animaux. L'activité pratique pour la filière élevage canin est basée sur un partenariat avec les habitants du territoire, ce sont eux qui amènent leur chien et le confient aux élèves pour l'après-midi. Avec ce chien, l'élève va s'engager dans l'activité de son choix : éducation, agility, retrievers, canicross ; et pourra ainsi progresser en s'adaptant à différents chiens, et en acquérant une véritable expérience et adaptabilité. Les jeunes vont même avoir l'occasion, pour la première fois, d'échanger avec le maître ou la maîtresse du chien, et lui rendre compte de leurs activités au moment de se séparer du chien, à 17H. C'est un véritable bol d'air pour ces jeunes qui ont choisi un métier où le travail s'effectue en extérieur quelle que soit la météo.

La journée du mercredi se termine par une sortie de 1h30, sur autorisation des parents et sous réserve que les apprenants ne soient pas sanctionnés par une colle. Cette sortie permet aux jeunes de « prendre l'air », d'aller se promener en ville et de discuter, échanger et prendre un verre. Certains en profitent pour faire « leurs courses » en achetant des boissons et des friandises au supermarché de la ville. D'autres font le choix de rester à l'école et en profitent pour lire, discuter, regarder un film. Ce temps, situé en milieu de semaine et juste après la grosse séquence

« après-midi pratique », permet de faire une véritable pause dans la semaine. C'est aussi ce moment, en total autonomie et en compagnie de leurs amis, que choisissent quelques jeunes en mal-être pour faire l'expérience des premières grosses dérivés (consommation d'alcool...), souvent suivie de grosses sanctions.

L'autre temps fort qui rythme la formation est le temps des devoirs. Ce moment avait, à l'origine, été placé le jeudi matin. Les jeunes ont, chaque semaine, un ou deux devoirs qu'ils réalisent en condition d'examen dans une grande salle avec toutes les autres classes. Ce temps avait été placé le jeudi matin car il symbolisait la fin de la semaine de travail, le jeudi soir étant le seul soir où il n'y avait pas d'études mais une veillée libre ou avec une animation prévue. Seulement, avec un effectif grandissant, les devoirs ont été déplacés le vendredi matin afin que les surveillants de nuit puissent les surveiller (seul jour possible pour eux de rester le matin puisqu'ils ne travaillent pas le soir). Le moment choisi perd beaucoup de sa logique puisque les élèves se retrouvent à faire les devoirs le lendemain matin de la veillée libre, donc ils n'ont pas pu réviser une dernière fois. Par conséquent, de moins en moins de jeunes participent à la veillée car ils préfèrent réviser leur devoir du lendemain. Mais certains y retrouvent une autre signification : le temps des devoirs signe véritablement la fin de semaine pour eux.

La veillée du jeudi soir est donc, comme mentionné juste avant, une veillée organisée avec des animations, un moment de détente et d'échange. Ce moment a considérablement perdu de son importance. Depuis l'arrivée des ordinateurs et des téléchargements, les élèves préfèrent se confiner par petits groupes et regarder des films. D'autres préfèrent retravailler les devoirs du lendemain. Les jeunes ne sont plus autant force de proposition pour organiser des animations. Pour preuve, les dernières veillées à thème (karaoké, soirée dansante) n'ont pas eu de succès et ont été arrêtées beaucoup plus tôt que prévues. Seules les sorties patinoire et bowling, une fois dans l'année, rencontrent un grand succès. Mais cela reste important pour les jeunes d'avoir ce temps d'échange libre.

Les emplois du temps sont mobiles, ils sont effectués à la semaine par un des formateurs qui rassemble les contraintes de chacun de ses collègues (absence, examens, visites à l'extérieur, intervention...) et adapte l'emploi du temps en fonction de ces contraintes. Certains modules sont organisés sous forme de temps forts (une dizaine d'heures en seulement quelques semaines), ce qui permet aux jeunes de profiter pleinement de l'apprentissage d'un module qui, à l'échelle d'une année, aurait été enseigné de manière fractionnée. La politique d'une MFR est aussi de privilégier le vécu professionnel des jeunes, et pour cela, les formateurs organisent de très nombreuses interventions menées par des professionnels du milieu (grossistes, éleveurs,

chefs d'entreprises, services vétérinaires...). Elles ont souvent lieu en fin de semaine (jeudi ou vendredi matin).

1.4.3 Une longue journée à la MFR

Les journées sont très denses puisque le premier cours commence à 8h et le dernier finit à 18H30. Les pauses de 30 min entre chaque module de 2 heures sont donc indispensables aux jeunes pour se détendre et reprendre la séquence suivante avec une nouvelle attention. Les élèves ont d'ailleurs pris l'habitude d'aller chercher un biscuit ou un fruit au réfectoire à la pause de 10H le matin. Le repas du midi et du soir s'étend sur un créneau de 1H30 mais les jeunes mettent en moyenne 20 à 30 minutes pour manger, ce qui leur laisse une heure de temps libre. Chaque journée, du lundi au mercredi soir, est complétée par un temps de travail individuel et silencieux d'études de 20h à 21H entre le repas et le coucher. Chaque apprenant ayant une méthode d'apprentissage qui lui est propre, certains ayant besoin d'échanger avec leurs camarades, d'autres ayant besoin de silence, cette heure d'étude ne peut pas être mise à profit par tout apprenant de la même façon. Certains jeunes réclament de mettre en place des ateliers différents (classe silencieuse, atelier de groupe, soutien, entraînements aux oraux...) pour que chacun puisse mettre en place la méthode d'apprentissage qui lui convient le mieux. Le début et la fin d'une journée sont rythmés par le temps des services. Chaque jeune est responsable d'une partie des locaux ou d'une tâche à réaliser afin de prendre soin des locaux qui l'entourent. Les services du matin consistent au nettoyage de l'internat principalement, ceux du soir comprennent l'entretien des salles pédagogiques et des parties communes (couloir, foyer...). Les jeunes sont ainsi sensibilisés au respect des lieux et à l'importance de garder un endroit de vie propre. Pour certains, c'est aussi l'apprentissage du balai et de la serpillière, tâches qu'ils n'ont jamais faites chez eux.

Arrivés dans l'internat, les jeunes ont une heure devant eux, avant le coucher. Cette heure qui peut paraître anodine dans un emploi du temps semble très importante pour les jeunes. Moment de décompression, d'échange et de rigolade, c'est le moment qui caractérise le plus la vie d'un interne, comparé à un externe qui rentre chez lui chaque soir. C'est cet espace-temps qui sert de transition entre le vécu diurne de leur journée bien remplie et la réflexivité nocturne personnelle que chacun va avoir en rentrant dans son lit. Ce moment d'échange entre camarades est très important à leurs yeux.

1.4.4 Des séquences de cours de deux heures

Ensuite les temps de classe sont composés de séquences de deux heures, ce qui permet de bien approfondir un apprentissage en tenant compte du rythme des apprenants. Ces créneaux sont séparés par des intercourts de 30 min (matin et après-midi) et d'1H30 (midi et soir) ce qui permet aux apprenants de bien s'aérer l'esprit, se détendre, échanger, avant de reprendre le cours du module suivant. Les séquences sont contextualisées par l'arrivée et le départ du formateur à l'heure prévue (pas de sonnerie) dans la salle de classe. Les apprenants ont leur salle pour la semaine et ce sont les formateurs qui se déplacent. En formation pédagogique on transmet aux jeunes formateurs comment mettre à profit ces deux heures. Il est conseillé aux formateurs de commencer par un temps d'accueil, qui permet de faire l'appel et de ressentir l'état d'esprit du groupe avec quelques petites phrases. Le contenu d'une séquence commence toujours avec un debriefing de ce que les jeunes savent déjà du sujet abordé. Ce démarrage est typique des MFR puisque, il ne faut pas l'oublier, les apprenants ont une grande expérience de par leur histoire ou le temps vécu en stage. Vient ensuite le moment de l'apport théorique où le formateur va amener un complément à tout ce que les apprenants ont déjà acquis et conscientisé. Ce travail est généralement suivi d'exercices individualisés lors desquels chaque élève pourra avancer à son rythme. Ce cycle de cours peut être entrecoupé de petites pauses de 5 minutes si les apprenants en ressentent le besoin. La séquence est généralement clôturée par un bilan récapitulatif de la séquence.

1.4.5 Le stage, encore un autre rythme.

Pour la plupart des jeunes le premier moment qui rythme une semaine de stage c'est l'arrivée, car cette arrivée ne se fait pas n'importe quand : le dimanche soir. En effet, la particularité des stages dans cette filière qu'est l'élevage canin et félin, est que les jeunes sont logés et nourris par leur maître de stage. Et afin d'être prêts dès le lundi matin, la majorité des jeunes arrivent le dimanche soir chez leur hôte.

Dans une semaine en élevage, les journées se ressemblent et sont rythmées par trois catégories de temps :

La première est celle des tâches quotidiennes : nettoyage, nourrissage, sorties... Ces moments répétitifs pourraient être vécus comme rébarbatifs mais pour un jeune passionné, ce n'est pas du tout le cas. Chaque instant de ces tâches quotidiennes est vu par le jeune comme un moment passé aux côtés de leur chien, à en prendre soin. Les balades sont même vues comme des instants de liberté durant lesquels ils profitent pleinement de ce moment avec leur chien.

La deuxième catégorie de temps est celle qui est suspendue aux protocoles sanitaires administratifs imposée par l'institution : calendrier de vaccination, protocole de vermifugation et de déparasitage externe, nettoyage des oreilles... Ce moment des soins à effectuer peut être perçu comme un devoir mais les jeunes se l'approprient comme une responsabilité, une valorisation.

La dernière catégorie de temporalité est celle du cycle de la chienne, celle qui rythme également la vie d'un éleveur. Le cycle de la chienne dure en moyenne 6 à 8 mois. Le début d'un cycle se caractérise par les chaleurs de la chienne qui s'accompagnent des gestions et des réflexions (mise à l'écart de la chienne, choix du mâle...). Vient 8 à 10 jours plus tard le moment de l'accouplement pouvant nécessiter un déplacement lointain, jusqu'à l'étranger pour certains. Puis 58 à 61 jours plus tard arrive le moment de la mise-bas, moment très attendu par les jeunes qui vivent cela comme une grande expérience, celui de la naissance. Puis il faudra s'occuper des chiots durant 8 semaines, pouvant être morcelés en différentes phases : celle des biberons, des sevrages, de la socialisation, des photos pour gérer la communication externe, donc adressée aux clients. Cette période d'activité autour du cycle de la chienne se termine par l'accueil des clients. Les jeunes le vivent comme un grand moment de responsabilité qu'on leur confie, mais aussi comme la fin d'un travail accompli, celui du départ d'un chiot. Après 2 à 4 mois de repos pour la chienne, ce cycle pourra se reproduire.

Ce sont les principales temporalités vécues en élevage, mais selon la spécificité de l'élevage, il peut y avoir une autre temporalité : celle du dressage. Être responsable d'un chien, s'en occuper, l'entraîner, faire des exercices jusqu'à l'emmener à un objectif, ce travail n'est jamais simple. C'est un travail sur un rythme assez court (1 à 2 mois) mais qui demande un travail quotidien et qui comporte des moments faciles où tout se passe bien, puis des moments difficiles où le jeune rencontre des difficultés pour développer l'apprentissage du chien. Il devra alors faire preuve de réflexion pour trouver une solution, il devra s'adapter à la situation et persévérer face à cette difficulté, car à ce moment, abandonner n'est pas possible pour le jeune, cela serait signe d'échec. Or si le maître de stage lui a confié ce chien, c'est qu'il en est capable et que cela sera formateur pour lui, il en sortira plus grand.

Cette présentation de la rythmanalyse de la formation permet de mettre en lumière les temps de formation, réfléchis et proposés par la MFR du point de vue du dispositif, en restant le plus objectif possible. Cela permet de mieux comprendre l'angle de l'hétéroformation sans

l'influence du temps vécu par chacun et des interactions. Mais nous savons que chaque personne est amenée à vivre ces temps de différentes façons, et c'est ce qui va nous permettre de faire émerger les questions de recherche et la problématique.

1.5. Arrêt ou réussite en formation par alternance : une question de rythme ?

Au final, les formations par alternance sont globalement une grande réussite, de par les taux d'obtention des diplômes, le taux de satisfaction, et par le taux d'insertion dans la vie professionnelle, pour la majorité des apprenants. La dimension idéale et ingénierique des formations sont pensées et réfléchies afin de favoriser l'apprentissage, la construction et la réussite des jeunes.

Depuis la création des MFR, les temps sont réfléchis en temps forts et temps faibles afin de proposer différents moments de réflexivité à l'élève. Cependant, certains jeunes se retrouvent en difficulté au sein d'une formation par alternance car ils vivent un temps personnel très éloigné du temps rythmé par l'institution et se retrouvent désynchronisés. En effet, les rythmes étudiés ont montré qu'ils étaient denses et que la pédagogie de l'alternance multipliait les espace-temps de formation. Un jeune doit donc être capable de suivre ce rythme, mais nous avons également vu qu'il y avait des périodes où le rythme était plus difficile à suivre, comme la Toussaint ou février. Il y a donc une question à se poser sur la capacité ou la disponibilité de la personne en formation à suivre le rythme imposé. Dans le cas échéant, cette désynchronisation peut se présenter sous différentes formes : arrêt en cours de scolarité, réorientation, redoublement, échec à l'examen... Pourtant cette défaveur scolaire n'est pas forcément synonyme d'échec. Pour quelques personnes, ce passage difficile peut-être suivi de réussite personnelle et professionnelle (premier emploi et premier salaire, installation en appartement et première autonomie...), ce qui n'est pas toujours facile à comprendre pour un accompagnant ou pour la société qui définit la réussite scolaire par l'obtention d'un diplôme. On retrouve à cet instant les tensions décrites par Hess (2009), c'est à dire quand le pédagogue voit un futur à plus ou moins long terme alors que la personne en formation (ou qui quitte la formation) a un besoin à court terme qui ne peut être satisfait par cette formation.

De leur côté, les formateurs ont du mal à trouver les limites de leur fonction globale, se sentent mal outillés et pas toujours à l'aise avec ce qu'ils entendent sur le vécu des jeunes. Pourtant, ils

pratiquent une écoute active, sont préoccupés par les arrêts en cours de formation et les difficultés rencontrées par les apprenants, et aimeraient pouvoir les accompagner davantage.

Suite à ces constats et en les reliant au contexte étudié des MFR, un des premiers éléments constitutifs de la problématique serait de savoir si toute personne est apte à suivre le rythme d'une formation par alternance à n'importe quel moment de sa vie. Le second serait de savoir si les arrêts en cours de scolarité sont liés au rythme de l'alternance et s'ils peuvent, ou doivent, être évités sachant qu'ils ne semblent pas influencer sur la bonne insertion des élèves et qu'ils constituent une expérience formatrice pour le jeune. Pour terminer, et voyant l'évolution du rythme des formations par alternance au sein des MFR, nous pouvons constater des temps condensés et denses qui laissent moins de place aux temps de réflexivité. Cette réduction des temps individuels a-t-elle un impact sur les arrêts en cours de formation ?

Pour conclure ce premier chapitre, la présentation des Maisons Familiales Rurales et de leur histoire nous permet de comprendre la forte implication des moniteurs dans l'accompagnement des jeunes en recherche d'une formation qui leur permettrait d'apprendre grâce à l'expérience vécue en milieu professionnel. Pour cela l'alternance intégrative exercée depuis 1937 au sein des MFR propose un rythme intense et riche en multiplication d'espace-temps. Mais il ne faut pas oublier que même si le dispositif de l'alternance fonctionne depuis plus de 70 ans au sein des MFR, l'ouverture de l'alternance aux formations supérieures depuis les années 80, et dont l'effectif d'étudiants ne fait que croître depuis les années 2000, permet d'ouvrir cette question de recherche à tous les centres de formations par alternance.

L'organisation de la formation professionnelle continue depuis 1971, appelée ensuite formation tout au long de la vie depuis 2004, a connu une grande évolution depuis les années 2000 avec les droits à la formation, puis les Comptes Personnels de Formation et en 2018 la loi sur le libre choix de son avenir professionnel. Aujourd'hui, de très nombreuses MFR dispensent également des formations pour adultes. La question du temps vécu face aux rythmes imposés aux personnes en formation se pose d'autant plus pour une personne adulte qui cumule vie de famille, vie professionnelle et reprise de formation.

Il semble donc essentiel de comprendre les notions de temporalités et de rythme en formation qui interagissent avec les notions de construction de soi et d'accompagnement, afin de découvrir s'il existe des corrélations entre arrêts en cours de formation, rythme de la formation et vie en dehors de la formation.

La revue de littérature de la partie suivante va permettre de mettre en lumière les différents travaux des chercheurs sur les notions de temps, de rythme, d'alternance, de construction de l'expérience et d'accompagnement en formation.

Deuxième chapitre : Temps, alternance, construction de l'expérience et accompagnement en formation.

Ce chapitre va permettre d'approfondir et de nourrir le travail de problématisation engagé dans le premier chapitre autour de la réussite des jeunes en formation par alternance.

Ainsi à travers cette revue de littérature, l'étude des recherches précédemment effectuées sur les notions de temporalités et de rythme en formation, mais également l'étude de plusieurs notions fortement liées à ces deux dernières, comme les notions de rapport au temps, de synchronisation, de moments et d'interactions avec les moments, permettront de mieux comprendre les enjeux qui constituent une formation par alternance. Et afin d'être le plus exhaustif possible, les effets du temps en formation seront étudiés comme celui du souvenir et de l'avenir.

Mais la question du temps à elle seule serait incomplète car il semble important de rappeler que les MFR ont basé leur pédagogie sur une alternance intégrative et que, derrière l'apprentissage en formation par alternance, il y a tout un processus complexe qui nécessite un état de l'art des travaux sur la transformation du vécu en expérience conscientisée ; ceci afin de comprendre comment le sujet interagit avec le dispositif de formation et comment il se construit en interagissant avec son environnement.

Pour terminer la revue de littérature, une discussion sur les différents travaux connus sur la notion d'accompagnement, ses postures, ses enjeux et ses limites, permettra de comprendre les interactions entre moniteur et jeune dans le suivi des temps de formation par alternance et les conditions pour accompagner une personne en formation.

Suite à l'exploration du contexte et à l'introduction des éléments constitutifs de la problématique de la recherche-action, trois notions ont été mobilisées pour comprendre les enjeux autour de la personne en formation par alternance, le tout tel un système construit et essentiel : celle du temps et des rythmes en formation, celle de la formation en alternance et de la construction de l'expérience et celle de l'accompagnement. Cette revue de littérature comportera donc trois sous parties. Dans un premier temps, elle traitera les travaux déjà effectués sur des notions telles que le temps, le rythme pour se diriger vers celle du rapport au temps en formation. Ensuite, ce sont celles de l'étude de l'environnement et de la formation qui seront étudiées, afin de comprendre le processus de construction de l'expérience. Pour compléter cette revue de littérature, étudier les travaux sur l'accompagnement en formation permet de situer le rôle et la place des moniteurs ainsi que les enjeux de l'accompagnement des jeunes en difficulté.

2.1 La question du temps, des rythmes et du rapport au temps

2.1.1 Les temps

Le temps pourrait être vu comme linéaire, d'ailleurs, à l'école, on nous apprend à dessiner des frises chronologiques bien droites avec des périodes respectant une échelle. Pourtant, dès les premières lectures, l'étude du temps ne paraît pas si simple.

Le premier réflexe que l'on pourrait avoir serait d'explorer la définition du temps. Selon le dictionnaire Le Robert, le temps est un « *milieu indéfini où paraissent se dérouler irréversiblement les existences dans leur changement, les événements et les phénomènes dans leur succession* ». La notion d'irréversibilité est intéressante car on se doute qu'on ne peut remonter le temps mais peut-être le fait de revenir dans le passé permet de mieux comprendre certains événements qui paraissent, du coup, moins une fatalité (Vermersch 2004). Ensuite nous sommes entraînés par les termes de changements, d'événements qui prévoient un horizon bien plus mouvementé qu'une simple ligne linéaire.

La revue de littérature va permettre d'étudier et de comprendre les travaux déjà menés sur ce thème. Pour cela, nous nous sommes aidés des travaux de différents auteurs sur l'histoire du temps, notamment les travaux de Francis Lesourd (2011a), Gaston Pineau (2000) et Pierre Sauvanet (1999). Ces auteurs ont été choisis pour la complétude de leurs travaux sur le sujet et leur proximité avec nos autres concepts de recherche.

2.1.1.1 Le temps, depuis Aristote jusqu'à aujourd'hui.

La notion de temps a été soulevée dans les écrits pour la première fois par Aristote. Il a conçu une première théorie du temps en soulignant l'importance de l'ordre comme mesure du mouvement de l'âme (Sauvanet, 1999).

Saint Augustin a porté sa réflexion sur les trois temps du présent et définit déjà que le temps existe par rapport au sujet (Augustinus & Trabucco, 1964). En 400 déjà, le temps était un concept qui faisait réfléchir, pour saint Augustin « *le véritable temps n'est qu'une distension de l'âme qui ne peut se mesurer, car le passé n'est plus, le présent n'a pas d'étendue et l'avenir n'est pas encore* ». Selon lui, nous mesurons le passé par la mesure de nos souvenirs et l'avenir se mesure par notre attente de l'avenir.

Kant saisit le temps comme l'une des formes (avec l'espace) de l'intuition pure. Husserl entrevoit déjà plusieurs temps. Il sépare le « temps cosmique » ou le temps objectif du « temps phénoménologique » pensé comme un temps continu. À la même époque, Bergson reproche à Kant d'avoir manqué la notion de durée. Il décide de séparer deux temps, et de nier l'un des deux (le temps assimilé à l'espace qu'il appelle le « temps vulgaire »). Par ces écrits, il sera beaucoup contredit et même accusé de sophisme (Farges, 1912) car certains pensent à l'époque que Bergson a confondu des notions comme temps et mouvement, qualité et quantité, nombre et espace...

Ce n'est que plus tard dans les années 1930, que Minkowski, à travers son travail sur le temps vécu (1933/ 2013), expliquera qu'à l'époque, Bergson avait déjà fait la différence entre temps assimilé à l'espace et temps vécu, mais qu'il n'avait pas été compris. Dans les mêmes années, Heidegger (réédité en 1995) a également modifié le lien entre le temps et l'être. Il emploie le terme du « *dasein* », pour représenter l'Homme dans sa forme complexe, au sein d'une temporalité, celle du présent. Le temps n'est pas réel pour lui, il existe sans raison, il est sans perception et finalisation. Le temps n'est qu'un interlude entre naissance et mort, l'Homme est jeté dans ce monde et dans cet interlude.

Deux penseurs du temps ont ensuite apporté leurs contributions à la même époque. Bachelard (2013) a travaillé sur les discontinuités du temps, la dialectique de la durée et la rythmanalyse dans le but de se synchroniser avec soi-même et les autres. Lefebvre a travaillé sur les moments épars de la vie quotidienne qui se répètent et se reconstruisent avec la mémoire, et sa théorie des moments sera retravaillée par Hess (2009). Les écrits de ces deux philosophes vont apporter une nouvelle réflexivité sur la théorie du temps.

À partir des années 1950, les travaux sur l'étude des temps se multiplient, et les personnes suivantes se sont souvent inspirées des précédents penseurs pour appuyer leurs nouvelles réflexions. Jacques Ardoino, cité par Pineau (2000) et par Lesourd (2011), parle du temps comme un processus et le définit dans une perspective dialectique, Ricoeur et Atlan ont travaillé sur la notion de positions temporelles. Ricoeur (2015) met en valeur 3 temps, celui de la personne, du monde et, enfin, un tiers temps, et ira même plus loin avec les différentes identités de la personne (mêmeté, ipséité et identité narrative). Edgar Morin, cité par Alhadeff-Jones (2014), place le rythme comme élément central du temps. C'est le tournant que nous décidons de suivre, celui de l'étude du rythme en éducation.

François Jullien s'est appuyé sur les travaux de Lefebvre pour développer sa théorie des transformations silencieuses (2010) et ses contributions fortement influencées par les traditions chinoises, apportent une nouvelle vision dans la conscientisation des événements avec les notions de décoïncidence (2020) et de seconde vie (2018).

Dans les années 1990, Mezirow (2001) est un sociologue américain qui a beaucoup apporté en démontrant le potentiel heuristique de la diachronie et pour sa théorie des transformations qui nous aiguillera dans l'étude des temporalités en formation. Au même moment, en France, Pineau (2000) apporte de nouvelles notions avec ses travaux sur la chronoformation, l'étude des différents niveaux de temporalités, les synchroniseurs de temps et de sens et même la notion de schizo-chronie.

Plus récemment, Lesourd (2009) a développé la notion d'enveloppes temporelles et a beaucoup travaillé sur les rythmes en formation. Mais sur la notion de rythme, c'est Michael Alhadeff-Jones qui a le plus développé cette notion (2018a) en s'appuyant sur les travaux de Bachelard et Mezirow. Il a ainsi développé la « rythmanalyse » jusqu'à rendre intelligible la composition d'un rythme (avec ses patterns, sa périodicité et son mouvement).

Dernièrement, une nouvelle notion est venue s'ajouter aux différents travaux sur le(s) temps grâce à Rosa, sociologue et philosophe allemand. En effet, pour la première fois, les notions d'accélération et d'aliénation (2015) prennent tout leur sens dans notre étude sur les rythmes en formation. Pour Rosa, nous sommes dans une société où tout accélère, et où chacun doit sans cesse se former, se professionnaliser ou se réorienter pour faire face à l'accélération. Il semble parfois inutile de vouloir décélérer car dans la société, tout semble s'accélérer. L'accélération en soi n'est pas mauvaise tant que nous restons en résonance avec le monde. Ce qui est un

problème c'est l'aliénation, c'est quand nous n'arrivons plus à nous approprier les choses. Là est l'aliénation (2017).

D'après le tracé de toutes ces recherches, nous avons repéré des théories qui nous permettent de mieux comprendre les enjeux praxéologiques et pédagogiques du temps et nous allons donc maintenant revoir en détails les grands points pour concevoir le cadre théorique de la notion de temps en formation par alternance.

Dans les écrits, les notions de temps, d'espace et de mouvement sont souvent liées. Elles prennent d'ailleurs beaucoup de sens dans le concept de l'alternance en Maisons Familiales. Nous allons désormais nous focaliser sur la notion de temps.

2.1.1.2 Plusieurs temps...

Nous avons vu que Husserl entrevoyait déjà plusieurs temps : il distinguait le temps cosmique objectif du temps phénoménologique pensé. Bergson, lui, séparait deux temps également : le temps assimilé et l'espace du temps vécu. Bachelard faisait une distinction entre le temps vécu et le temps pensé. Le temps pensé est celui du rapport au temps, il est plus fluide et selon la manière dont on le réfléchit, il est celui de la concrétisation de l'être. Pour lui, le temps pensé est du temps vécu à l'état naissant, car penser son temps c'est déjà faire l'essai d'une nouvelle vie, d'où sa dialectique de la durée. Avec Ricœur (2007b), nous observons, pour la première fois, l'idée d'un tiers-temps entre le temps vécu et le temps de l'âme, celui de la narration. Mais cette idée peut déjà s'apercevoir dans les travaux de Bachelard puisqu'il parle d'intervalle temporel entre le temps pensé et le temps vécu.

Pour résumer, nous retenons donc d'un côté le temps objectif et mesurable, celui des saisons et des cycles de la vie, « *chronos* », mais ce temps n'est qu'une forme du temps parmi d'autres. D'un autre côté, nous retrouvons le temps propre à la personne, le temps vécu. Mais à travers, ce temps vécu, la distinction entre le temps pensé et un rapport personnel au temps propre à chacun d'entre nous, est présente. Et entre ces deux temps, on retrouve un intervalle temporel, plus ou moins long, qui va permettre d'anticiper, de se souvenir, d'acquérir une réflexivité.

2.1.1.3 ...composés de niveaux de temporalités...

Pineau (2000) met en valeur différents niveaux de temporalités vécus. Il y mentionne le macro-temps, le méso-temps et le micro-temps. Mais parallèlement à ces temporalités différentes, il y a également une triangulation de trois temps : temps individuel, temps historique et temps social. Le Macro-temps est le niveau le plus « haut », c'est le temps imposé par l'institution.

Le Méso-temps est du temps imposé au quotidien. Le rythme d'une formation sur l'année. La saisonnalité des moments et des rituels.

Le Micro-temps est celui de la personne. Il est composé de temps forts et de temps faibles en fonction des moments vécus par la personne. C'est un temps personnel qui peut être totalement différent des autres temps, ce qui a pour conséquence de vivre totalement aliéné aux autres temps. Il est composé à partir de différents temps vécus (en famille, en stage, à l'école, avec les amis)

2.1.1.4 ...Et d'une alternance de temps forts et de temps faibles, ...

Le temps est donc un enchevêtrement de temps longs (faibles) qui passent, dans lesquels nous vivons des activités sans toujours y prendre garde, et de temps courts (forts) qui ponctuent notre temps vécu avec des événements marquants que nous n'avons pas toujours prévus et qui nous contraignent à nous questionner sur notre existence et nos actions. Il apparaît alors le terme de moment. Un espace de temps limité (Larousse), qui représente tout un concept pour celui qui réfléchit ces moments.

2.1.2 Composition du rythme pour une continuité des temps.

Après avoir cherché à définir la notion de rythme, les auteurs mobilisés permettront de donner les caractéristiques du rythme et mèneront à l'étude de notions proches de celle du rythme comme la rythmanalyse et l'étude des rythmes scolaires.

2.1.2.1 Définition et organisation du rythme

Pour Alhadéff Jones (2018b), ce qui caractérise le temps c'est surtout son rythme, cette succession de changements qui sont liés les uns aux autres. Et ces changements entraînent des temporalités plurielles. Il donne l'exemple de l'heure en fonction de la position du soleil, de l'enchaînement des saisons, du cycle de l'eau, du rythme cardiaque, du cycle du sommeil, des cycles menstruels, d'un cycle électoral, des RAM d'un ordinateur... Il s'appuie d'ailleurs sur les travaux de Gaston Bachelard qui, en parlant de densité du temps, parlait d'enchaînement de temps paisibles et d'efforts cadencés, rythmés qui, ensemble, donnaient l'impression d'un temps normal. En somme, notre travail de réflexion consiste à provoquer la continuité, pour en assurer un rythme.

Selon Alhadéff-Jones, qui s'appuie sur les travaux de Sauvanet (1999, 2013), il y a trois marqueurs temporels qui nous permettent de définir un phénomène rythmique :

- Sa structure (organisation, habitudes, schèmes, rituel...) : l'enjeu est de définir sa rigidité ou sa flexibilité qu'il nomme aussi les « *patterns* ».
- Sa périodicité (répétition, période, fréquence) : l'enjeu est de définir la monotonie ou la création.
- Son mouvement (discontinuité, évènement, accident...) : l'enjeu est de maîtriser la continuité ou la discontinuité du rythme.

On utilise ces trois critères pour conquérir son temps, conquérir son rythme, qui vont représenter un travail de formation de soi et qui vont donc nous permettre d'acquérir un processus d'émancipation. Alors que les approches biographiques se réalisent surtout avec des évènements de crise ou de rupture, Alhadeff-Jones nous rappelle que l'on néglige trop souvent les actions quotidiennes, qui se font dans la répétition et qu'il est nécessaire d'étudier, et de penser les continuités autant que les discontinuités dans un processus de formation.

Le rythme suppose selon Lefebvre (1985) :

- Des éléments temporels bien marqués, bien accentués, donc contrastants comme temps forts et temps faibles.
- Un mouvement d'ensemble qui emporte avec lui tous les éléments.

Par ce double aspect, le rythme entre dans une construction générale du temps, du mouvement, du devenir.

Alhadeff-Jones (2014) précise ainsi que les conflits temporels sont l'expression de tensions entre des temporalités antagonistes, et vivre avec et au travers de temporalités hétérogènes soulève des enjeux de synchronisation. La synchronisation renvoie toujours à des rapports de force ou d'influence. Le développement de la personne est essentiel vis-à-vis de cette synchronisation (retard...). On recherche l'harmonie vis-à-vis de la société.

Selon Pineau (2018), conquérir son temps, c'est conquérir ses rythmes, former, avec le paquet de rythmes qui nous constituent un automouvement dynamique. Mais conquérir son temps exige donc de faire l'apprentissage de rythmes particuliers très opposés, allant du biologique au cosmique en passant par le social. Cela implique aussi d'articuler pour soi ces rythmes, de les synchroniser personnellement. Il faut donner la mesure, rythmer les rythmes.

Pour se repérer, des rythmes sont nécessaires pour avoir des temps définis et des répétitions, afin que l'on puisse anticiper les choses. En même temps, s'il n'y avait que des répétitions on

n'y trouverait pas son compte, ni son rythme. Nous devons donc trouver notre propre rythme et savoir transgresser les rythmes et les cadres imposés pour se former.

Et Bachelard cite :

« *S'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des autres, briser les cadres sociaux de la durée ; S'habituer à ne pas référer son temps propre au temps des choses – briser les cadres phénoménaux de la durée ; S'habituer à ne pas référer son temps au propre temps de la vie, briser les cadres vitaux de la durée. Alors seulement on atteint la référence auto synchrone... Soudain toute horizontalité plate s'efface. Le temps ne coule plus, il jaillit.* » (Bachelard, 1931/ 1992 / 2013 p106).

Wulf fait la transition entre ce travail sur le temps et celui de l'expérience biographique puisqu'il considère la biographie comme un processus composé de 3 critères : la répétition, la mimétique et le rituel. Il vient donc renforcer le travail d'Alhadeff Jones en expliquant que la vie est comprise en regardant derrière mais se vit en regardant devant, et que pour qu'une situation soit comprise de son sujet, elle doit être répétée, c'est-à-dire revécue à nouveau mais dans un contexte différent, et que c'est cette répétition qui va créer du sens pour le sujet.

2.1.2.2 Le rythme comme potentiel des situations

Avant 1878, rythme s'écrivait *rhythme*, avec un deuxième H. Ce H vient du grec, avec le verbe *rhéo* ou *rhein* qui signifie couler. L'eau illustre l'efficacité, par son écoulement continu, source inépuisable, fond d'immanence, s'écoulant d'un amont invisible. L'eau est souple, elle ne se rompt jamais, elle est la puissance du potentiel. L'eau montre sa force par sa capacité à suivre sa pente pour avancer. C'est en fonction du terrain que l'eau détermine son cours. Elle a une capacité à se *con-former*. La forme de l'eau vient du relief du terrain, on apparente cela à l'image du potentiel de la situation (Jullien, 2010), car en fonction du relief, l'eau va adapter son rythme. De même que l'eau contourne les obstacles sur son passage, il n'y a jamais d'intérêt à résister dans la vie. L'eau, image de la variabilité stratégique ne cesse de se *trans-former*, elle sait passer d'un cas à l'autre, elle n'est pas restée attachée à une situation. Ces images philosophiques nous donnent envie de prendre l'eau comme exemple de « savoirs-passer » les événements de la vie (Lesourd, 2009).

Le rythme renvoie à une manière particulière de fluer, et étudier les rythmes afin de mieux les comprendre semble capital pour mieux comprendre le rapport au temps. C'est le travail de rythmanalyse.

2.1.2.3 Rythmanalyse et synchronisation des temps vécus.

Au travers des différentes lectures sur l'analyse des rythmes, deux termes apparaissent fréquemment : la rythmologie et la rythmanalyse. Alors que le premier est un terme propre au domaine médical et à l'analyse des arythmies cardiaques, le second est un terme beaucoup plus général et comprend l'analyse des rythmes sous plusieurs aspects (philosophique, psychologique, social...). C'est donc le second que nous retiendrons dans la cadre de notre recherche.

Le travail de rythmanalyse a été mis au jour par le philosophe portugais Pinheiro Dos Santos qui a travaillé la phénoménologie rythmique dans la vie dans le détail afin de comprendre les phénomènes de ruralité et d'urbanisme. S'appuyant sur les travaux de Pinheiro Dos Santos, Gaston Bachelard (2013) écrit que « la vie est ondulation » et qu'elle relève donc bien de la rythmanalyse, le but étant de comprendre quelle force ondulatoire (rythme) s'accorde à quel autre rythme. Il mentionne aussi l'idée que plus le psychisme s'élève et plus il ondule tout en tenant compte du phénomène de répétition. En prenant l'exemple du chimiste, Bachelard parle même de notion « d'espace-temps symétrisé et rythmé ». Le but est donc, à travers notre travail de recherche en rythmanalyse, comprendre quel rythme s'anime avec quel autre rythme pour le bien-être des jeunes en formation afin d'éviter les risques d'aliénation du temps. Car, comme dit Bougès en citant Lerbet (2013), ce sont les rythmes qui donnent vie à l'alternance, et l'alternance est bien plus qu'une pratique éducative, c'est la vie.

Pour Bachelard et Dos Santos (2013), l'Homme peut souffrir d'un esclavage face au rythme imposé, mais il souffre surtout de sa prise de conscience du décalage de son rythme par rapport aux autres rythmes. Car l'idée est que les ondulations poussent l'Homme vers la création, et que quand une personne se sent en décalage avec ces ondulations, alors il est en souffrance car il ne peut s'élever spirituellement.

2.1.2.4 Rythme scolaire : à la croisée de la vie biologique et de l'environnement.

Testu (2008) a contribué à de nombreuses recherches sur l'étude des rythmes chronopsychologiques et chronobiologiques chez les enfants et les adolescents. Il distingue tout d'abord deux rythmes : celui des rythmes propres : biologiques et psychologiques, et la rythmicité induite par l'environnement. Il est donc important de chercher à synchroniser ces rythmes.

Il préconise de porter attention à trois grands rythmes principaux : celui du sommeil, des variations journalières de la vigilance et de l'activité intellectuelle, et des fluctuations annuelles de la résistance à l'environnement.

Le mode d'accueil influence les variations de durée du sommeil et la rythmicité classique mais pas les variations de vigilance et d'activité intellectuelle. Ainsi, pour des jeunes internes la rythmicité classique hebdomadaire disparaît presque, en revanche le taux de comportements d'inadaptation au rythme est supérieur chez les enfants pensionnaires. À savoir aussi que l'adolescence (et la puberté) est une période charnière, significative de grands changements au niveau du sommeil (décalage de l'endormissement). On repère notamment beaucoup de problèmes de somnolence à cette période de vie des jeunes, en particulier chez les filles.

Concernant les différentes variations de la vigilance et de l'activité intellectuelle, il est reconnu que le début de la matinée et de l'après-midi sont des moments difficiles sur le plan chronobiologique comme chronopsychologique. Quant à la rythmicité hebdomadaire, le lundi reste un jour de faible performance, ainsi que le vendredi après-midi. On note aussi l'influence de l'enseignement sur les élèves, par exemple la présence d'ateliers dans l'emploi du temps semble très bénéfique sur la rythmicité intellectuelle.

En ce qui concerne les fluctuations annuelles, Testu démontre que les périodes de la Toussaint et celle de la fin de l'hiver (février-mars) sont des périodes de faible résistance, donc à risque pour la rythmicité des enfants. Autre notion importante : les synchroniseurs sociaux ont un rôle important dans la vie sociale d'une personne. Imposer des heures d'échéances, par exemple, semble être un synchroniseur repère important dans la scolarité d'un jeune. Pour finir, les activités périscolaires et extra-scolaires contribuent à l'épanouissement physique et psychique des jeunes à condition que cela ne s'apparente pas à du surbooking.

Husti (1999) explique que les enseignants sont souvent pris par le stress du temps en voulant toujours finir le programme. Mais, en voulant gagner du temps, ils vont trop vite et, au contraire, les élèves perdent du temps. Dans ses travaux de recherche, 71 % des élèves affirment gagner du temps en cherchant par eux-mêmes, et indiquent que le travail individuel permettrait à chacun de travailler à son rythme et donc d'avancer plus sereinement et plus efficacement.

Il préconise un apprentissage à rythmes variés selon les besoins des élèves. Pour cela, il affirme que les cours de 55min n'offrent pas assez de possibilités, que l'emploi du temps ne doit pas être fixe et que la classe pourrait même rester ouverte pendant les vacances.

2.1.2.5 Rythme scolaire en alternance

En 1985, à travers une étude, Legroux (1985) expose un nombre optimal de semaines en centre de formation équivalent à 17 semaines.

Gérard (2006) insiste sur la nécessité d'instaurer des temps individuels d'échange entre l'accompagné et son accompagnateur pour une meilleure prise de conscience.

Pour Geay (1998) l'alternance nécessite une pédagogie de mise en cohérence des 2 rapports au savoir dans un projet de formation : didactique de l'alternance et schizophrénie culturelle.

Pour Clénet (1998), l'organisation spatio-temporelle joue un grand rôle dans la formation car les jeunes parlent principalement de lieux et de rythme d'apprentissage, ainsi que de leur finalités.

2.1.3 Rapport au temps en formation

Maubant (2018) affirme qu'il n'y a pas de temps mais seulement des rapports au temps.

En effet, les différentes notions de temps étudiées auparavant, sont liées aux différentes interactions de la personne en formation avec le rythme de formation, entraînant une lecture différente du processus de formation selon les personnes.

Legroux, en 1985, cite déjà ce rapport au temps. Il explique également les distinctions entre les différents temps vécus, diachroniques (extérieurs au sujet) et synchroniques (information que l'on donne au sujet). À travers cette distinction, il montre que le savoir est la convergence de ces deux temps, ce qui fait apparaître la notion de sens au temps, le sens étant la convergence des deux temps, transformant l'information que l'on donne au sujet en véritable connaissance.

Nous pouvons donc penser, comme Prévost (2003, 2005) à qui le concept espace-temps-sens est repris, et comme Astier qui parle de l'étonnement comme notion « espace-temps », qu'il y a bien une réelle corrélation entre espace-temps et sens.

Prenons pour exemple les travaux de Piaget (1992) sur ses théories d'apprentissage : « réussir et comprendre, comprendre pour réussir ». Le premier terme met en évidence une raison expérientielle essentielle à la compréhension, acte que l'on pourrait rapprocher de la *métis* de Denoyel (1990) mais qui, pour être conscientisé, doit être réfléchi après coup, il y a nécessité de revenir sur la praxis. Alors que dans le deuxième terme, la compréhension théorique est nécessaire pour que l'individu puisse réussir et ainsi se former. Même si le rapport au temps est

différent dans les deux processus, il y a bien une nécessité de prendre en considération le temps et de réfléchir pour assimiler et se former.

Autre exemple : Boutinet (2014) met en évidence deux hypothèses de temporalités opposées en parlant de « à prendre » et de « comprendre », la première développant la capacité de saisir les événements et se rapprochant du concept de *Kairos*, et le second impliquant la notion de distance et de réflexivité comprenant une temporalité beaucoup plus longue en trois temps. Là encore, c'est le rapport au temps qui modifie le processus d'apprentissage.

Clénet (1998) démontre que les échecs et réussites sont souvent liés aux représentations de soi, ce qui prouve l'influence du temps vécu dans le temps de formation. Il cite notamment plusieurs rapports à soi : dans la situation propre, dans l'action-formation et celui lié à son changement. Le sens prend forme à travers les propres finalités de la personne, de son œuvre et de ses projets personnels. Mais la question qui nous intéresse et que Clénet pose, est : « À quel moment naît le sens ? »

2.1.3.1 Le temps vécu : entre histoire, ressenti et interactions

La notion de temps vécu permet donc d'étudier le temps vécu par une personne en lisant ou en interprétant ce que vit la personne tout en tenant compte de son ressenti, de son histoire et des interactions qu'elle mène avec son environnement.

2.1.3.1.1 Ressenti du temps présent et mise en projet de soi.

Pour Masy (2014), maîtriser le temps s'apparente à une double compétence. La première est liée au temps présent et au rapport entretenu par chacun avec son temps présent. La deuxième est influencée par l'avenir qui va orienter la vision du présent. Il y a donc différentes façons d'interagir avec le temps présent, présentées ci-dessous.

2.1.3.1.2 La synchronisation : capacité à saisir les moments.

Le moment est souvent synonyme d'instant, pourtant le moment est un concept bien plus complexe que l'instant. Hess explique la théorie des moments ainsi :

« La théorie des moments s'adresse à ceux qui pensent qu'en une part d'eux-mêmes sommeille le moment philosophique, théorique, le moment de la distanciation, de l'effort pour objectiver, pour dépasser l'aliénation (...) Cela équivaut à parler d'une théorie de l'effort de la mise en contexte, anthropologique et historique » (Hess, 2009 / 2022 p 75).

Selon Lefebvre, le moment est construit en se levant au-dessus du quotidien. Il se nourrit de la vie quotidienne mais n'est pas une situation, le moment résulte d'un choix. En pédagogie, il y a un véritable combat entre deux moments : le moment du présent de l'élève et le moment à venir auquel pense le pédagogue. Le bon moment est celui où l'autre attend quelque chose de vous. C'est tout l'enjeu du métier de pédagogue.

Chaque moment est discerné, situé, distancié, et donc réfléchi. Les auteurs qui ont travaillé sur ce concept ont énuméré différents moments, voire mouvements.

2.1.3.1.3 Les moments / mouvements

Pineau reconnaît, dans la formation d'une personne, deux temps : le temps diurne et le temps nocturne, ainsi que trois mouvements : autoformation, hétéroformation et écoformation.

Prevost, dans sa thèse (2003), explique que, de par ses origines latines, le moment signifie l'impulsion, le mouvement, le changement. Comme le poids d'une balance, le moment va être synonyme de changement, de basculement. Il met en évidence 3 moments qui correspondent à des mouvements opérant une transformation :

- Le moment de dissolution qui correspond au mouvement d'involution. Proche du *Kairos*, c'est un mouvement d'anticipation qui nécessite de revenir dessus plus tard si l'on veut en prendre réellement conscience.
- Le moment référentiel correspond au mouvement cyclique de retour sur soi. C'est la reconstruction du passé qui fait revenir sur les actes de routine.
- Le moment opératif correspond au mouvement d'évolution. Le but est de penser la transition en dehors des conceptions du temps pour devenir *su-jet*.

Galvani, lui, propose une typologie de 7 moments :

- Moments intenses qui dérogent à l'ordinaire
- Moments opportuns, l'occasion
- Les premières fois
- Les expériences paroxystiques (qui sont stressantes, avec de gros enjeux)
- Les moments de passage (transition, changement d'âge...)
- Les moments de rupture (accidents de la vie)
- Les micro-moments (ceux qu'on ne note pas mais qui présagent...)

Lesourd (2009) a nommé ces instants des moments privilégiés, nous retiendrons aussi comme mouvement la dénomination d'instant-pivots. La notion d'instant-pivots est un terme que

nous privilégions, en rapport avec l'activité sportive du handball. Ces instants sont des instants qui ne se présentent que rarement et qui offrent de grandes possibilités, seulement si nous les reconnaissons et que nous sommes conscients de leur importance. Ils se transposent très facilement au rôle d'un pivot dans une équipe de handball.

Plusieurs auteurs, comme Prevost, Lesourd ou Galvani, ont donc été amenés à différencier et à nommer ces différents moments forts qui nous amènent à remettre en question notre façon de vivre. D'autres auteurs ont préféré travailler sur la réflexivité qu'engendraient ces moments.

Ricœur (1991) et Pineau (1998) émettent l'hypothèse de la nécessité de vivre trois temps : le temps du vécu, le temps de la socialisation et un troisième temps nécessaire entre les deux pour la conscientisation. Denoyel met en évidence la nécessité de companionner pour raisonner les situations vécues.

Galvani (2016), lors d'une conférence à Tours, citera un accompagnement maïeutique en 4 temps : celui du trajet, du sujet, de l'objet et du projet.

Hegel, s'appuyant sur les travaux d'Hippocrate, a défini trois moments comme : universel / particulier / singulier, mais aussi nomme les mouvements de réflexivité comme perçus / conçus / actions ou les moments d'enquête / diagnostic / intervention.

Les travaux de Mezirow ont théorisé ces moments en 4 expériences : l'expérience pré-réfléchie, pensée, réfléchie, et transformatrice.

Il y a donc des variantes d'appellation mais tous ces chercheurs se retrouvent sur la nécessité de vivre un processus complexe qui passe par différentes étapes, et dans lequel on retrouve toujours une étape de réflexivité, et une autre de conscientisation voire également de socialisation des moments vécus pour en tirer une véritable expérience.

2.1.3.1.4 Exemple d'un temps fort : La *mêtis* et les *Kairos*, l'intelligence en action

« Le *Kairos* n'est rien sans le savoir qui permet de le reconnaître ; il n'est qu'événement parmi d'autres pour celui qui ne sait pas » (Cornu, 2003b)

Appelés des moments de mise en forme et en sens de soi par Galvani (2011) ou temps de l'opportunité par Prevost (2005), ces moments décisifs ou tournants dans la vie d'une personne font référence à la mythologie grecque. Les *Kairos* combinent un lieu propice avec un moment

favorable. C'est le bon geste au bon moment. C'est donc une rencontre entre le temps et la personne, un moment où la personne serait synchrone avec soi-même et sa prise de décision.

Ces moments ont souvent été étudiés et leur importance ne fait plus doute dans les sciences de l'éducation et de la formation comme en psychologie. Ils sont aussi interprétés comme moments privilégiés par Lesourd (2009) ou expériences ressources par Faingold .

Kairos est un dieu grec, souvent représenté sans cheveux à l'arrière du crâne et avec des ailes aux pieds et aux épaules (Cornu, 2003b). Ces détails signifient la rapidité du moment qu'on attrape par les cheveux lorsqu'il passe et les ailes symbolisent la rapidité du passage.

Ces *Kairos* condensent différents niveaux de réalité : cognitif, pratique et poétique dans l'expérience formative. Prevost explique même que, dans le serment d'Hippocrate, c'est l'instant où tout converge : les signes de la maladie, l'état du patient et les médicaments donnés à cet instant. Galvani compare ces instants concentrés de sens à des « eurêka ». Mais pour remplir leur rôle de moments de mise en forme et de mise en sens de soi, Galvani précise que ces moments intenses apparaissent en soi comme un je-ne-sais-quoi, au moment où notre intentionnalité s'abandonne. Ils jaillissent lors de moments où l'on s'y attend le moins ou lorsque l'on n'y prête plus attention, en référence au biais du gars de Denoyel (1990).

Tout l'art du *Kairos* se trouve dans sa prise de conscience et l'utilisation de ce moment par la personne capable de transformer une situation imprévue en opportunité. Winnicott précise que toute personne créative (capable d'adapter son attitude face à la réalité) est capable de privilégier les *Kairos* dans sa vie. Galvani va dans ce même sens en disant que méditer sur ces moments, c'est méditer sur l'occasion et que ces moments sont opportuns et décisifs. Pour en prendre conscience il faut savoir s'éveiller au présent et à chaque instant qui peut être la bonne heure. Un processus qui se rapproche beaucoup de l'étonnement de Joris Thievenaz (2012) et de la notion de *care* de Cornu.

Le concept des *Kairos*, cet art de saisir les opportunités, de réaliser le bon geste au bon moment (Galvani 2011, Lesourd 2009, Jalabert, 2010), nous permet d'étudier les interactions de la personne avec son environnement et démontre l'importance de la raison expérientielle de Noël Denoyel (1991). En effet, le concept de cet auteur met en lien la *mêtis* des Grecs et l'intelligence pratique au travail, et se rapproche du concept de saisir un *Kairos*, c'est-à-dire de prendre conscience qu'on vient d'effectuer le bon geste au bon moment.

2.1.3.1.5 Les temps faibles.

Quotidienneté en rythme avec H. Lefebvre.

Pour Lefebvre, l'étude de la vie quotidienne a déjà mis en évidence cette différence banale mais méconnue entre le linéaire et le cyclique. Pour lui, le quotidien est doublement mesuré, il est à la fois mesurant et mesuré car les cycles se répètent et se maintiennent et en même temps les horloges quantifient ces répétitions. La quotidienneté, c'est l'organisation rythmée de notre quotidien, qui est ce qu'il y a de plus personnel. Les rythmes acquis sont à la fois intérieurs et sociaux. Un rythme suppose des marqueurs temporels bien précis et un mouvement d'ensemble qui comporte avec lui tous ces phénomènes. Aussi, pour qu'il y ait rythme, répétitions et mouvements sont essentiels ; et notamment comme mouvement des temps forts et des temps faibles.

Mais, selon lui, nous n'avons conscience de nos rythmes que lorsque nous souffrons de dérèglement.

Le corps se compose de beaucoup de rythmes différents mais situé dans un espace-temps, il est soumis à une globalité spatio-temporelle car nos rythmes nous insèrent dans un monde infiniment plus complexe et nous imposent des expériences.

Les transformations silencieuses.

À travers son livre, Jullien (2010) renvoie le mot transformation à sa racine étymologique qui correspond au changement. Il explique ainsi qu'un changement est forcément un phénomène silencieux. En effet, à travers différents exemples, comme le fait de vieillir ou de se déplacer de la mer vers la montagne, il montre que le changement est toujours silencieux, et qu'on ne le voit qu'à travers des indices. Dans la vie, ces indices peuvent être des événements marquants, mais, souvent, quand il y a événement, c'est que nous n'avons pas vu les prémices d'un changement. Il explique ainsi qu'il est bon d'accepter tous les événements qu'ils soient bons ou non car ils ne sont que moments de transition.

2.1.3.2 La désynchronisation

2.1.3.2.1 Accélération et décélération.

Selon Rosa (2015), notre vie quotidienne est entourée de trois grandes catégories d'accélération : l'accélération technique, l'accélération du changement social et l'accélération du rythme de vie. Alors que beaucoup de choses vont plus vite, nous devrions avoir plus de temps libre, mais, à l'inverse, nous avons souvent la sensation de manquer de temps. Rosa

l'explique par le fait « de faire plus de choses en moins de temps », ainsi les gens ont l'impression « que le temps passe plus vite, et ont peur de ne pas suivre le rythme social ». Il explique ce phénomène par le fait que le taux de croissance dépasse l'accélération technique, ce qui engendre un rythme de vie en accélération et une sensation de « famine temporelle ». Les trois types d'accélération s'entraînant les unes les autres, l'homme a la sensation d'être obligé de suivre cette accélération du rythme pour rester dans la compétition et ne rien manquer d'important dans sa vie.

Dans la description des principales forces motrices de l'accélération sociale, il cite un premier point qui est la compétition dans le monde du travail. La concurrence et la notion d'investissement provoquent une accélération de l'innovation, de la production, de la rentabilité... Cette force motrice peut s'appliquer au monde de la formation. En effet, de plus en plus d'établissements offrant les mêmes formations se retrouvent en compétition quand il s'agit d'accueillir de nouveaux élèves. Cela engendre alors une augmentation du niveau d'exigences et, pour se démarquer, il faut organiser plus d'activités, de sorties, innover avec de nouveaux outils pédagogiques, accélérer le rythme du travail pour mieux préparer les élèves aux diplômes... D'ailleurs, Rosa compare les compétitions liées aux concours de l'enseignement à celle de la réussite des enfants. Un autre moteur d'accélération est le moteur culturel : l'homme de la société moderne assimile une belle vie à une vie très remplie et riches de nombreuses expériences. Mais la vie offre tellement bien plus que ce que nous pouvons faire, alors les individus veulent vivre deux fois plus vite dans l'espoir de faire deux fois plus de choses.

À l'opposé de cette accélération du rythme de vie, Rosa présente les différents types de décélération sociale. Il présente notamment deux sortes de décélération qui nous intéressent dans le domaine de la formation : la première est la décélération comme conséquence d'un dysfonctionnement de l'accélération sociale. C'est ce que nous pourrions comparer aux ruptures de formation. Il s'agit d'individus qui se retrouvent à décélérer non par choix mais par obligation due à leur incapacité à suivre le rythme scolaire imposé (intellectuellement ou physiquement) par l'institution. La deuxième est la décélération intentionnelle. L'idée est de prendre délibérément le choix de décélérer, faire une pause, se mettre à l'écart... qui permettrait de ralentir pour mieux repartir dans la compétition après. C'est ce type de décélération qu'il faut mettre en valeur.

Tous ces changements de rythme entraînent donc une modification de la perception de l'espace et du temps pour les individus. On cherche alors à s'adapter et trouver sa place dans ces nouveaux rythmes afin de s'épanouir socialement et personnellement.

2.1.3.2.2 La notion de reconnaissance.

Rosa pose comme base de sa théorie critique le fait que les humains prennent des décisions en fonction de leur conception d'une vie bonne. Mais aujourd'hui, le rythme n'étant plus transgénérationnel mais intragénérationnel, la reconnaissance n'est plus comme avant, elle se gagne dans la vitesse et la performance. Les statuts, les privilèges, les richesses s'obtiennent dans les accomplissements réalisés et à travers la compétition sociale. C'est cela qui engendre des dépressions, des burn-out...la réaction à une surcharge temporelle vis-à-vis de la société.

On voit apparaître un paradoxe chez les individus : ils se sentent de plus en plus libres et sont pourtant de plus en plus dépendants des autres à travers de multiples tentatives de synchronisation et de devoirs à mener leur vie quotidienne pour être reconnus et en place dans ces normes sociétales (aller au travail, être à l'heure, devoir faire du sport pour être en bonne santé...).

2.1.3.2.3 Aliénation

Selon Rosa l'enseignement est caractérisé par des normes temporelles : respecter des horaires, des échéances, un rythme imposé... et agit sur les personnes comme des forces silencieuses. Ainsi, les rêves, les souhaits, les buts des élèves sont relégués au second plan, et contraints à être écoutés plus tard, quand viendra *le bon moment*. L'aliénation est donc définie ainsi : « un état dans lequel les sujets poursuivent des buts ou suivent des pratiques que d'une part, aucun acteur ou facteur externe ne les oblige à suivre (...) et que, d'autre part, ils ne désirent ou n'approuvent pas vraiment » (2015 p 113). À l'exception près que les jeunes en question ont entre 15 et 18 ans, et que, généralement, leurs parents (ou la peur de les décevoir) peuvent être considérés comme un facteur externe les incitant à continuer au point d'en oublier ce qu'ils veulent, eux-mêmes, pour leur bien-être et leur construction personnelle.

Il cite d'ailleurs l'exemple concret des étudiants en terminale, à qui l'on demande de choisir parmi différents parcours d'études sur un temps très court, en complément des échéances du bac, de la surcharge d'informations liées à l'inscription au bac, et donc se jeter dans l'inconnu sans aucune certitude de faire le bon choix.

2.1.3.3 Rôle de l'avenir dans la construction ??

Selon Minkowski (2013) cité par Pineau (2000), l'avenir prime sur le souvenir. Pour lui, trois figures temporelles emboîtées structurent l'avenir : l'activité/attente, désir/espoir et prière/acte éthique. Même si le dernier couple pouvait surprendre Pineau à l'époque, aujourd'hui cette référence se rapproche des travaux de Cornu (2006) et de la notion de confiance comme croyance en l'avenir.

Il y a d'ailleurs beaucoup de concepts liés à cette capacité à croire ou à espérer un avenir positif, notamment les notions d'engagement (Carré, 1998), de motivation en formation (Bourgeois, 2019), et de projet (Boutinet, 1993, 2014). À chaque fois, il est mentionné l'importance de voir le futur, de se fixer des objectifs, pour réussir dans une formation.

Et comme cité précédemment, Masy (2014) n'oublie pas l'avenir dans la double compétence à maîtriser le temps. La capacité à se projeter dans l'avenir semble bien avoir un rôle important dans le vécu et l'interaction qu'une personne a avec son temps présent.

2.1.3.4 Et la place des souvenirs dans la notion de temps ?

À plusieurs reprises dans les écrits précédents, nous avons démontré l'importance d'un intervalle temporel entre le vécu et son moment de réflexivité, le moment où il est assimilé par la personne. Se souvenir du moment vécu est fondamentale pour le penser et l'assimiler. Lesourd (2011b) explique même que le retour en arrière est indissociable du développement de la personne.

Augustin (401/ Augustinus & Trabucco, 1993) précise que nous mesurons le passé avec nos souvenirs. Pour Ricœur (2007b), l'expérience est le passé présent dont les événements ont été incorporés et peuvent être rendus au souvenir.

Mais pour Rosa (2015), le temps de l'expérience et le temps du souvenir ont des qualités inverses. Quand on vit une expérience intense, le temps passe très vite, pourtant nous avons l'impression d'avoir vécu plein de choses. À l'inverse, si l'on s'ennuie, la journée peut paraître très longue, mais au moment de se coucher, il ne restera rien de cette journée.

Pour qu'il y ait souvenir, des émotions doivent être vécues, avoir vécu une expérience avec tous nos sens. Bachelard renforce cette pensée en expliquant qu'il n'y a pas de souvenir sans tremblement du temps et sans frémissement affectif. Il rajoute également que notre histoire

personnelle n'est que le récit de nos actions et que nous les évoquons par la raison et non par la durée.

Mais plus nous vivons d'expériences riches et plus nous en oublions d'autres. « Le temps passe vite et il disparaît de la mémoire ». Bachelard (2013) explique qu'il faut que « la réflexion construise du temps autour d'un évènement au moment même où l'évènement se produit pour qu'on retrouve cet évènement dans le souvenir du temps disparu ». Il doit y avoir de la raison, selon lui, sinon la mémoire est incomplète et inefficace. Rosa va dans le même sens en expliquant ce phénomène par un manque d'appropriation du temps, il faudrait prendre le temps de vivre, de réfléchir et de ressentir les moments vécus. Il y a donc un lien entre le souvenir d'un évènement et la question du rapport au temps et de la réflexivité de cet évènement.

Pour résumer, le temps est une notion très travaillée depuis des siècles mais aujourd'hui nous savons qu'il n'y a pas un temps mais des temporalités. Toute temporalité est une contrainte et chacun cherche à se synchroniser au temps imposé par les autres dans une société où tout accélère. En formation, le rythme imposé par le dispositif de formation est réfléchi pour que chaque personne vive des temps forts, mais également des temps plus faibles pour marquer une réflexivité nécessaire. Mais en formation, il y a une importance à tenir compte du temps vécu par la personne, qui n'est pas forcément celui du dispositif, il y a donc une question de rapport au temps en formation. Apprendre et comprendre nécessite d'être appliqués au moment où l'on vous enseigne ce que vous devez apprendre, mais ce n'est pas toujours le cas. Il est donc également important de prendre en compte la capacité à saisir ces moments importants, et pour cela, savoir les reconnaître alors qu'ils ne sont pas toujours visibles.

Pour faire lien entre le rapport au temps en formation et la construction du sujet, nous allons maintenant étudier comment se construisent les processus de construction et l'expérience et de la personne en formation.

2.1.3.5 Adolescence et jeunesse comme moment de vie singulier.

L'adolescence est un moment de vie singulier caractérisé par le temps de la construction identitaire. Reconnues depuis la fin des années 1800, les sciences de la jeunesse ont été la source de nombreux sujets d'études. Pour cela, ce passage permettra de mieux comprendre les enjeux de cette période et fera le lien avec les notions de rapport au temps de construction de soi.

Dans les années 1970-1980 Winnicott (1983) et Erikson (1978) sont des psychologues reconnus qui ont travaillé sur la construction identitaire des enfants et des adolescents. Leurs travaux

démontrent que les jeunes sont en quête d'identité et en recherche de référents, tout en étant en proie au doute. En termes de psychologie selon Erikson :

« la formation d'identité met en jeu un processus de réflexion et d'observation, par lequel le jeune se juge lui-même à la lumière de ce qu'il découvre être la façon dont les autres jugent par comparaison avec eux-mêmes, et en même temps juge leur façon de juger par comparaison avec eux » (1978 p138).

Ce processus de réflexion peut devenir une préoccupation chez le jeune et l'empêcher de s'impliquer dans ses activités professionnelles ou scolaires du moment. Certains jeunes peuvent d'ailleurs être très préoccupés par le jugement des autres, au point de réaliser des activités qu'ils n'auraient pas fait normalement, juste dans l'espoir de s'intégrer à un groupe, par exemple. Nous retrouvons là toute la complexité des relations sociales des adolescents et en même temps l'importance du regard des autres, l'impact du temps vécu et de l'environnement dans la construction de soi au moment de la jeunesse.

À l'adolescence, le jeune va fonctionner avec ses sentiments, son hyperémotivité, son imagination juvénile et son instinct sexuel. Ces sentiments sont la vraie richesse psychologique des adolescents selon Debesse (1962) mais peuvent également prendre beaucoup de place dans la tête du jeune, et le rendre incompréhensible pour son entourage.

Sous l'angle sociologique, la jeunesse, selon Masy (2014), était une période, auparavant bien délimitée, entre la communion solennelle, qui signait la fin de l'enfance, et la période du service militaire puis du mariage qui sonnait l'entrée dans le monde adulte. Mais avec l'allongement des études, la fin du service militaire, le début des cohabitations étudiantes, les jobs de vacances.... Les limites de la jeunesse s'en trouvent modifiées, la jeunesse est une période qui peut se retrouver allongée avec les préoccupations qui l'accompagnent. Cependant, les expériences de travail, de décohabitation, qui parsèment le parcours scolaire, font de cette période un processus de construction progressive du rôle de l'adulte (Galland, 2007).

Ces écrits font lien avec ceux de Goguel qui voit ce processus de l'adolescence comme un luxe des sociétés modernes, un temps de formation supplémentaire que nous accordons aux enfants. Aujourd'hui, selon Goguel, l'adolescent est surtout médiateur entre la société et sa famille, le pouvoir absolu de ces derniers n'existe plus, c'est l'ère de la négociation (2014) avec ses doutes et ses incertitudes... Moments de potentiels conflits et de désynchronisation avec les autres.

L'adolescent est le générateur vital de son processus de développement social, car la jeunesse donne tout, elle peut offrir sa fidélité et son énergie à la fois pour la conservation de ce qui prouve son authenticité et pour corriger ce qui a perdu toute signification à ses yeux. Duffaure (2005) rajoute que ce moment de crise dépend de l'amour que les parents donnent au moment où les jeunes se libèrent de leurs liens familiaux, d'où l'importance de l'accompagnement. Il dépend également de la vigilance dont les parents font preuve pour les aider et les comprendre. Fize (2007) estime lui aussi que beaucoup de choses varient selon la qualité des liens entre les parents et l'adolescent, signe de l'influence du rapport au temps, rapport aux autres et accompagnement dans la construction de soi.

Fize précise bien qu'éviter l'adolescence en poussant trop vite les enfants dans le monde des jeunes adultes serait d'ailleurs une parade illusoire. Selon Winnicott, la rébellion fait partie des libertés que les parents donnent aux enfants en les élevant pour qu'ils existent de leur plein droit, sorte d'affirmation de leur nouvelle identité. Fize préfère parler de « bond formidable du corps et de l'esprit » (2007 p169). Mais aujourd'hui Fize (2019 p 48) constate « un désir de sortir de l'enfance beaucoup plus fort » Cela est dû à un environnement sociétal qui crée l'envie d'accéder rapidement à la tranche d'âge supérieur. Nous pouvons regrouper cette idée avec la notion d'accélération du temps de Rosa. Cela semble dû à l'angoisse des parents craignant déjà pour l'avenir de leurs enfants et qui inconsciemment font peser une pression considérable sur leurs épaules dès le plus jeune âge. Ceci fait lien avec les notions d'environnement du jeune dans sa construction expérientielle.

Il s'agit donc du lien entre les notions de rapport au temps et de construction identitaire, avec tout l'enjeu de prendre en compte l'environnement du jeune en formation et la notion d'accompagnement.

2.2 Formation en alternance, environnement et construction de l'expérience.

Pour approfondir la notion de rapport au temps, nous cherchons également à comprendre le processus de construction de l'expérience qui se joue dans une formation par alternance. Nous faisons ici le choix d'orienter les recherches sur la construction de l'expérience plutôt que sur l'analyse de l'activité car nous dirigeons cette recherche vers l'étude de la conscientisation, la compréhension, et la transformation des moments vécus en expérience et non vers l'analyse

d'une activité en situation contextualisée. Pour cela il semble opportun de discuter des formations par alternance, de l'environnement de la personne en formation et de comment elle interagit avec son environnement pour construire son expérience.

2.2.1 Un dispositif de formation pour une alternance intégrative

Les formations par alternance ont été créées dans le but de valoriser les expériences professionnelles dans l'acquisition des savoirs, une théorie de l'apprentissage par le faire. Cela n'empêche pas une formation par alternance d'être avant tout un dispositif de formation réfléchi pour le bien-être des jeunes en formation et pour leur réussite institutionnelle via l'obtention d'un diplôme.

2.2.1.1 L'alternance, un dispositif de formation construit

Un dispositif au sens courant évoque l'agencement technique et la création d'artefact, alors qu'un dispositif au sens large impose une organisation de l'espace, du temps des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis. C'est ce sens qui nous intéresse dans le dispositif d'une formation.

Le dispositif nécessite de réfléchir la dimension stratégique d'une formation, c'est-à-dire de s'intéresser au rapport au temps, à l'espace, aux objets, aux humains et à l'action de la formation en elle-même. Un dispositif, même bien réfléchi par les concepteurs, va forcément nécessiter une capacité d'adaptation de la part des usagers de la formation.

C'est sur ce jeu de tensions entre l'axe temporel de l'expérience passée des concepteurs et l'axe des finalités et des valeurs qui animent les acteurs que l'on retrouve la même problématique que celle du rapport entre rythme imposé et temps vécu.

Dans l'approche ternaire du dispositif selon Albergo (2010), nous retrouvons trois dimensions pour appréhender les caractéristiques d'un dispositif :

- La première dimension est idéologique. Le dispositif idéal réfléchit les valeurs transmises, les grands objectifs et le modèle souhaité par les concepteurs du dispositif. En ce qui concerne les MFR, le concept « réussir autrement » souhaite promouvoir l'apprentissage d'un métier en tenant compte du milieu local tout en offrant la possibilité d'élévation scolaire et intellectuelle.
- La deuxième dimension est ingénierique. C'est le dispositif fonctionnel de référence, la mise en acte du dispositif, le projet opérationnel. Pour les MFR, c'est la mise en pratique du rythme de l'alternance et du plan de formation.

- La troisième dimension est praxéologique. C'est l'interprétation subjective et l'appropriation du dispositif par l'utilisateur mais également par l'ensemble des acteurs. C'est une dimension individuelle à chaque personne qui vit la formation. Cette dimension est liée à la personne, à son histoire et à sa disposition vis-à-vis de la formation.

À travers notre recherche, les trois dimensions sont interrogées car nous sommes partis de l'étude du contexte avec l'alternance et l'organisation institutionnelle des MFR, mais également de la rythmanalyse de la formation par alternance, pour travailler sur le vécu des jeunes, et donc la dimension praxéologique, dans le but de notre recherche qui est la transformation des pratiques d'accompagnement, et donc la dimension ingénierique. Le tout est donc un système interdépendant.

2.2.1.2 Les différents types d'alternance

Dans l'Enseignement Agricole, l'alternance sous statut scolaire est née autour des années 1940 mais n'a été officialisée que plus tard, en 1960, par la loi relative à l'enseignement et à la formation professionnelle agricoles. La loi «Rocard» du 31 décembre 1984 a complété le dispositif, notamment avec la mise en place de contrats de droit public entre l'État et les établissements. Ils reçoivent une subvention de la part de l'État qui couvre les frais inhérents à la formation du jeune et non pas ceux inhérents au fonctionnement de l'établissement. Ces établissements sont donc reconnus comme dispensant des formations à temps plein à rythme approprié en valorisant l'alternance. Il existe deux types d'établissements :

- L'Union Nationale des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et d'Orientation (UNMFREO), qui compte environ 400 établissements répartis sur l'ensemble du territoire.
- Et l'Union Nationale Rurale d'Éducation et de Promotion (UNREP) qui compte 5 établissements, dont 4 sont membres de l'association de formation et d'action sociale des écuries de courses (AFASEC)

Les MFR avaient un poids considérable, et pouvaient être reconnues comme des référentes de la formation par alternance depuis maintenant de nombreuses années. Mais la loi 2018 pour la liberté de choisir son avenir professionnel a permis à un grand nombre de centres de formation de se lancer dans des formations par alternance avec l'apprentissage. Les deux termes sont

aujourd'hui souvent confondus même si, au sein des MFR, alternance et apprentissage sont deux statuts de formation bien distincts.

Selon le regard des chercheurs interrogés dans l'enquête piloté par Fernagu (2022), la pédagogie de l'alternance pourrait comporter six registres différents : pédagogique, épistémique, situationnel, temporel, social et axionel. Au cœur de cette recherche, il est fait appel aux registres temporel, social et épistémique.

Selon Zaouani et ses collaborateurs (2019), il existe de très nombreux termes qualifiant les formes d'alternance. Au sein des MFR, les termes privilégiés opposent l'alternance juxtapositive et intégrative (Geay, 1998; Piaget, 1992). Dans la formation des moniteurs, il est valoriser l'alternance intégrative qui a pour but de porter attention à l'expérience vécue par les jeunes en milieu socio-professionnel, au cœur du dispositif de formation, et non pas de se contenter d'alterner les espaces-temps sans créer de véritables liens entre eux.

Même si les Maisons Familiales Rurales restent des établissements précurseurs dans la mise en place de formation initiales en alternance dès 14 ans, aujourd'hui l'alternance est un dispositif très courant, voire indispensable dans les formations continues et professionnalisantes, ainsi que dans les études supérieures. Les travaux de recherche et les écrits autour de l'alternance se multiplient dans de nombreux domaines et de nombreux pays (Oribi 2009). Mais comme le dit Pineau (2000 p160), « l'alternance n'est pas un temps formateur en soi... mais il ouvre un moyen majeur de cette formation permanent d'un temps formateur, à condition d'en prendre la mesure. ».

2.2.1.3 L'alternance : un concept satellite au cœur d'un paradigme constructiviste.

Toujours selon l'état de l'art mené par Fernagu (2022), on retrouve un réel enjeu à pratiquer une « bonne » pédagogie de l'alternance. Mais des mots-clés cités définissent particulièrement une pédagogie de l'alternance intégrative. On note notamment les notions d'expérience, de réflexivité et d'interaction au cœur du discours sur la professionnalisation grâce à l'alternance. On repère également la finalité d'apprendre par, de, sur l'expérience. Et dans les présupposés théoriques, nous retrouvons que la continuité de l'expérience et son explicitation facilitent les apprentissages et leur transfert, que la rupture peut-être une opportunité d'apprentissage et que toute expérience n'est pas également formatrice. Pour finir, le terme de *reliance* relevé montre

l'importance de créer des liens humains, pratiques et professionnels pour contribuer à l'apprentissage et au développement de la personne en formation.

Parmi les éléments d'une pédagogie intégrative, Fernagu précise que quel que soit le pays et quelle que soit l'origine des chercheurs, les travaux sur la pédagogie de l'alternance s'inscrivent dans un paradigme constructiviste avec un cadre conceptuel qui prend souvent appui sur les propositions de Vygotski ou Piaget, qui sont également mobilisées dans cette thèse.

Amblard (2016) citait quatre moteurs relevant de règles du dispositif pour contribuer à la réussite des jeunes en formation par alternance : la capabilité, le vivre ensemble, l'ouverture au monde et aux autres et les stratégies d'auto-évaluation. Même si la capabilité semble jouer un grand rôle, il n'y a donc pas que cela qui entre en jeu dans la construction de soi.

Les caractéristiques d'un dispositif de formation par alternance à visée intégrative font appel à la multiplicité des espaces-temps. L'intérêt d'étudier le rapport au temps des personnes et les rythmes en formation semblent faire lien. Mais les notions d'interaction et de construction peuvent également apporter des réponses quant à la façon dont interagit une personne en formation.

2.2.2 Les interactions avec l'environnement dans la formation de soi.

Nous allons maintenant étudier les différents travaux de chercheurs sur les interactions d'une personne avec son environnement. Comprendre ces interactions permettra de faire lien entre la richesse des interactions avec l'environnement et la capacité à saisir les moments et se synchroniser aux rythmes imposés.

2.2.2.1 Umwelt

À travers son livre sur la période de l'adolescence, Erikson (2006) présente la notion de « Umwelt » prise aux éthologues allemands pour désigner un environnement qui nous entoure et que l'on porte en nous-mêmes. Ainsi notre environnement proche ou passé nous entoure, nous construit et nous influence. Il décrit donc l'importance d'inclure l'environnement dans l'analyse de l'expérience d'une personne.

À l'origine, l'Umwelt est un terme dédié aux animaux, qui a vu le jour dans les années 1900 mais qui a été travaillé et développé par Von Uexküll qui s'est opposé à la notion de milieu pour favoriser la notion d'Umwelt.

La notion de milieu qui avait été développée par Taine démontrait que le milieu influençait le monde vivant. Les êtres vivants étaient, selon lui, dépendants de leur milieu et les animaux devaient systématiquement s'adapter aux changements imposés par le milieu.

Von Uexküll (Chamois, 2016) a montré que les animaux répondaient à des stimuli perçus par l'organisme lui-même, mais chaque être vivant n'était pas perceptif aux mêmes stimuli. Il a donc mis en évidence que l'Umwelt était une co-constitution de l'organisme et de son milieu propre, et que cet Umwelt était constitué par et pour l'organisme.

Selon lui, les individus possèdent des structures de perception particulières qui sont, le plus souvent, sur un monde donné. Les caractéristiques de l'Umwelt n'existent donc que pour et par le sujet qui les perçoit, ce qui rend l'espace et le temps subjectifs.

L'Umwelt est un terme rarement utilisé mais qui pourrait correspondre à l'espèce humaine puisque nous sommes des êtres vivants et avons un milieu de vie tout comme les animaux. Il correspond aussi parce qu'il existe 7 niveaux hétérogènes pour situer les Umwelten entre eux, et que les trois derniers niveaux qui permettent de différencier des êtres très proches dans leur fonctionnement (humains entre eux par exemple) sont l'attention, l'imagination et les *affordances* habituelles (sens pratique combiné aux habitudes acquises). Ces caractéristiques permettraient aux chercheurs en sociologie de caractériser l'Umwelt de chacun des sujets étudiés afin d'individualiser davantage.

Mais l'Umwelt reste un terme très large et donc trop peu précis pour comprendre les interactions de la personne avec son environnement. Il nous faut alors mobiliser une autre notion que nous retrouvons dans les travaux de Lev Vygotsky et son concept de zone proximale de développement.

2.2.2.2 Zone proximale de développement

D'après Vygotsky (1997), la zone proximale de développement est l'éventail des capacités d'une personne qui travaille avec l'aide d'une autre, en ayant conscience ou non. Décrypter les composantes de cette zone proximale de développement va nous permettre de comprendre quelles interactions sembleraient avoir plus ou moins d'influence dans le vécu d'une personne.

D'après lui, il y a deux cercles différents de personnes : les personnes compétentes qui nous servent d'exemple pour faire de nouvelles choses que nous n'aurions pu apprendre sans un exemple, comme les parents, les frères et sœurs, les professeurs... et les pairs qui sont très

importants car nous avons besoin d'interactions sociales pour nous développer. Notre zone proximale de développement est une cible mouvante qui se déplace à chaque instant et à chaque nouvel apprentissage.

Vygotsky précise que, lors de l'adolescence, l'esprit d'indépendance et la réaction d'opposition trouvent leur terrain d'évolution dans les deux milieux vis-à-vis desquels l'affirmation du moi fait naître les plus nombreuses difficultés : la famille et l'école.

Le partenariat éducatif, une histoire entre l'école et les familles, mais à plus grande échelle, une histoire d'hommes, devient donc indispensable pour l'éducation de l'adolescent.

L'école va avoir le rôle d'opposition en tant que foyer de culture, elle va apporter aux jeunes les richesses d'esprit et de civilisation qui contribuent à la formation de leur personnalité. Elle a l'avantage d'être une communauté plus nombreuse que la famille. Selon Vygotsky (1997), c'est hors de la famille que les adolescents peuvent poser les actes les plus personnels (exemple à l'école).

Concernant les pairs, Vygotsky nous informe qu'autour des adolescents, on retrouve surtout des amis jouant un rôle de suivi ou des professionnels qui jouent celui de l'ouverture.

Les amis peuvent jouer un rôle ponctuel, donc d'ouverture, sauf les grands amis, qui eux jouent le rôle de suivi et de structuration.

Les groupes, eux, sont une force collective de personnes engagées dans une autoformation car c'est en petits groupes que les adolescents s'entraident à passer certains malaises de l'adolescence.

2.2.2.3 Auto/hétéro et éco-formation

Selon Pineau (2014) et beaucoup d'autres chercheurs qui se sont appuyés sur ses travaux, une personne ne peut pas se former uniquement toute seule. Sa formation n'est qu'interaction avec son environnement et comprend différents niveaux :

- L'autoformation, que Pineau compare à la partie nocturne de la vie. Cette idée est d'ailleurs reprise plus loin dans cette thèse par la notion de régime nocturne de Pascal Galvani (2020). Même si on ne la voit pas aux premiers abords, ou si on n'y fait pas attention, elle représente pourtant la moitié de notre temps. C'est la partie sombre de nous-mêmes, notre passé, notre histoire, notre inconscient. Travailler en

autoformation, c'est la réflexivité avec soi-même, la remise en question, l'analyse de ce que l'on est, et comment nous le sommes devenus.

- L'hétéroformation est la démonstration que nous nous formons en interaction avec les autres. Chaque rencontre influence notre vie. Carré écrit même que l'on se forme toujours seul mais jamais sans les autres (Carré, 1998) Cette idée a été également souvent mise en valeur au sein des MFR avec la notion de pédagogie de la rencontre (Marois, 2003; premières rencontres de Chaingy, 2003). Mais l'hétéroformation nécessite une certaine synchronisation, le temps servant de régulateur social (Eneau et al., 2018) et le don de soi ou la confiance servant d'outils à l'interaction dans la relation.
- L'écoformation : notre environnement est également formateur. Inconsciemment, certains éléments de l'environnement peuvent jouer un rôle très important dans notre formation, comme le temps, les éléments, les lieux... Un concept fondateur dans l'idée du tour de France chez les Compagnons du Devoir. Galvani et Denoyel vont même encore plus loin dans l'importance des interactions avec l'éco en écrivant éc(h)oformation afin de mettre en valeur ce que nous renvoie notre environnement dans notre formation.

2.2.2.3.1 Transaction tripolaire de Gaston Pineau

Pineau (1998) parle des transactions que nous avons avec nous même, les autres et l'environnement. Ces transactions sont vivantes, permanentes, incessantes et déformantes. Mais ces transactions sont aussi des mouvements de soi puisque chaque personne va réagir ou interagir différemment. Les transactions les plus riches sont les transactions transversales (éloignées dans le temps et l'espace). Il y a donc nécessité à prendre du recul, à attendre avant de conscientiser un moment décisif.

Ces transactions sont des moments de formation, qu'il faut ensuite apprendre à conscientiser en intégrant l'inconnu, en tolérant l'ambiguïté et en se sensibilisant aux mouvements. Ces mouvements sont les « entres », ces espaces d'articulation entre nous, les autres et l'écho.

À travers son premier livre sur les histoires de vie , Gaston Pineau (1983 / 2014) apporte aussi des éléments sur les relations avec les autres :

- Presque les deux-tiers des événements frappent Marie-Michèle par l'intermédiaire de ses proches. Cela ne minimise pas l'importance de l'influence de la famille ;

- Mais on voit aussi l'influence des autres puisque, au total, elle mentionne plus de 80 personnes ;

Ces autres personnes peuvent avoir différents rôles :

- Un rôle inconscient d'information ;
- Un rôle conscient de transmission d'une information ;
- Un rôle d'ouverture subite joué par un questionneur, un éveilleur qui peut être une rencontre ;
- Un rôle de suivi (ami, collègue, compagnon...) ;

2.2.3 Construction de l'expérience.

Le mot expérience vient de la notion d'épreuve et d'essai. Nous avons vu l'importance de l'environnement dans la formation de la personne mais il est essentiel de comprendre comment une personne transforme un temps vécu en véritable expérience. Afin de rendre intelligible ce processus de transformation et de s'interroger quant à la capacité des jeunes en formation à plus ou moins réussir à conscientiser ce vécu en expérience. Il semble important de comprendre que le corps et l'esprit peuvent travailler séparément. Si le cerveau n'interagit pas avec l'environnement au même moment que le corps, alors le corps va apprendre et cela ne sera qu'apprentissage. Pour qu'il y ait véritablement construction de l'apprentissage l'esprit doit réfléchir et comprendre ce qui vient de se passer. C'est sur ce point que nous devons analyser les processus de construction de l'expérience.

Le rôle de la rencontre de l'autre et de l'environnement est également important car la formation nécessite à une personne d'être disponible, prête à accueillir ce que l'environnement ou les autres ont à apporter. Cette disponibilité, cette écoute, va permettre de conscientiser le moment vécu.

2.2.3.1 Conscientiser l'expérience

Il est important de retenir que tout vécu ne devient pas forcément expérience (Pineau et al., 2014). Cela nécessite une conscientisation du vécu grâce à une réflexivité afin que cela devienne une véritable expérience. Pour passer du vécu à l'expérience, différents chercheurs ont travaillé à essayer de rendre intelligible ce processus mais on retrouve des approches différentes qui mettent en lumière différents processus quant à la manière dont une personne construit son expérience. Cette sous-partie établit un état des lieux des travaux de différents

chercheurs sur la conscientisation de l'expérience, afin de mieux comprendre les processus de construction de l'expérience, pour ensuite mettre en lien ces étapes de construction de l'expérience avec les notions de temps vécus (crises, ruptures, transformations silencieuses...).

2.2.3.1.1 la Théorie de l'apprentissage transformateur de Mezirow repris par Michel Alhadeff-Jones

Alhadeff-Jones (2014) s'est appuyé sur les travaux de Mezirow et ses trois formes d'apprentissage (*instrumental learning, communicationnal learning et emancipatory learning*) nécessaires à la mise en sens de l'expérience.

Il s'appuie aussi sur les travaux de Jullien (2010) et les transformations silencieuses pour rappeler que la majorité des approches biographiques travaillent sur des moments de crises, car ce sont ceux qui marquent le plus notre mémoire et qu'il est plus facile de mettre en intrigue dans un récit de vie, alors que beaucoup de processus d'apprentissage se jouent avec la répétition des patterns et l'accumulation du vécu. Il est donc important d'apporter un regard plus soutenu sur les gestes quotidiens et de mettre un accent sur ces moments de faible intensité tout aussi émancipateurs.

En effet, Alhadeff-Jones travaille également cette notion d'émancipation, qui n'est pas un état mais une tension dialogique entre autonomie et aliénation. C'est ce processus d'émancipation qui est rythmé par les fluctuations de notre vie.

Lors du premier confinement, il a d'ailleurs donné une visioconférence pour expliquer que ce changement de rythme, imposé au moment du confinement, nous a façonnés en engendrant des processus de transformation car nous n'avons pas eu d'autre choix que de nous adapter. Cette suspension du temps nous a donné l'opportunité de créer de nouveaux rythmes. Seulement, comme souvent dans les souvenirs, ce que nous avons vécu va retomber dans l'inconscient rythmique dès que nous aurons repris nos rythmes d'avant la crise et nous ne retiendrons que les ruptures et les discontinuités. Le rapprochement est alors fait avec l'élève qui ne retient que le moment où il a pris la décision d'arrêter sa formation, ou le moment où il s'est retrouvé en échec. Il est effectivement difficile de garder les traces des processus qui ont cheminé avant et après ces instants de rupture, ou du processus transformateur qui a précédé la prise de décision.

L'enjeu est donc d'étudier les inconscients formateurs de notre quotidien autant que les moments de ruptures qui participent au processus d'émancipation d'un individu.

2.2.3.1.2 Bildung des sujets traités par Francis Lesourd

Francis Lesourd (2017) s'appuie sur des travaux de chercheurs allemands dont le concept de la construction de l'expérience se rapproche davantage de la phénoménologie avec celui de Bildung et du dévoilement de l'expérience par la réflexivité. L'étude de ce processus de transformation met en avant les changements intérieurs de la personne. Cette notion permet donc de compléter les notions existantes concernant les processus d'apprentissage.

2.2.3.1.3 Les habitudes d'interprétation de Zeitler

Les travaux de Zeitler (2012) prennent appui sur le modèle de construction de Kolb et ses étapes pour relier la pratique d'un vécu à l'expérimentation en passant par les étapes de l'explicitation et de l'explication. Pour Zeitler, la construction de l'expérience s'appuie sur des habitudes d'interprétation. Ces habitudes d'interprétation sont les sens que nous donnons à nos interactions lorsque nous sommes en train de faire. C'est donc à travers la réalisation d'activités en autonomie qu'une personne va développer ses habitudes d'interprétation pour répondre aux sollicitations de son environnement. C'est le développement des habitudes d'interprétation qui va permettre la transformation et donc la construction de l'expérience. Zeitler précise également que le processus de développement de ces habitudes d'interprétation est lié aux émotions typiques comme l'inquiétude et la surprise. La surprise remet en cause les habitudes passées et acquises, ce qui se rapproche de la notion d'entonnement de Joris Thievenaz (2012). À travers les travaux de Zeitler, nous retrouvons 9 processus de transformation des habitudes d'interprétation dont 5 sont liés à la construction de nouvelles habitudes et 4 liés à la reconstruction de nouvelles habitudes. Zeitler précise également que les processus sont liés à la situation perçue par la personne en formation.

2.2.3.1.4 La théorie de l'enquête de Dewey pour s'étonner

Thievenaz (2012) s'appuie sur la théorie de l'enquête de Dewey pour décrire la notion de l'étonnement dans la construction de l'expérience. Nous partons alors d'un individu qui mobilise ses habitudes d'orientation pour se mettre en action. La théorie de l'enquête consiste à rendre compte du processus par lequel l'individu est capable de circonscrire le problème et son espace afin d'inventer une nouvelle solution pour agir. La théorie de l'enquête se déroule en 5 étapes : l'émergence de la situation, l'institution du problème, l'élaboration de l'idée ou hypothèse, l'expérimentation de l'hypothèse, et la formation de l'opinion. La transformation des habitudes d'orientation est donc le résultat du développement de l'expérience. Il y a trois

sortes de développement : par spécification, par inclusion ou par révision. Mais ces développements s'apparentent pour la plupart à des transformations silencieuses même s'ils restent tout de même décisifs.

2.2.3.1.5 Gérard, Louis Bougès, Galvani et la mise en sens des expériences.

Bougès (2013) s'est appuyé sur les travaux de Gérard (1977) qui, en partant des modes de résolution de problème, avait mis en valeur une rupture épistémologique pour passer de la résolution d'un problème à la problématisation. Il affecte cette rupture à l'utilisation d'une stratégie cognitive. Il repère donc 3 opérations mentales ou *process* : l'induction, la déduction, la transduction.

Galvani reprendra également ce travail en les nommant inférants et en ajoute un quatrième : l'abduction, et les explique ainsi :

Déduction : appliquer : la personne part d'une loi ou d'un principe, puis va l'appliquer sur des expériences singulières.

Induction : retrouver : l'individu part de la réalité, puis en induit une règle.

Abduction : une seule situation singulière fait émerger une loi ou compréhension cognitive. Il donne l'exemple de l'invention du rugby, mais précise qu'une personne n'est abductive qu'une seule fois.

Transduction : transgresser ou relier : la personne passe d'une situation à une autre situation singulière sans en avoir fait une loi. C'est l'isomorphisme de schèmes.

S'appuyant sur la modélisation de Gérard, Bougès a adapté ses recherches au terrain des MFR et de l'alternance. Il explique que le jeune, dans sa formation par alternance, est amené à mobiliser quatre processus d'apprentissage : l'exploration, la cristallisation, la formalisation conceptualisante, et la conception formalisée. En effet, dans un premier temps, le jeune observe, comprend la situation professionnelle et s'en imprègne, ensuite il formalise la situation en l'exprimant, c'est la cristallisation, puis la formalisation conceptualisante est la phase où la problématisation prend forme -lieu des interactions- c'est ce qui va rendre l'expérience singulière. La dernière phase s'oppose à la précédente, c'est la conception formalisée. Ce processus de formation se rapproche du modèle de Kolb avec la préhension du terrain, la transformation et la conceptualisation.

2.2.3.1.6 Les phases de transformations d'Hervé Breton

Au cours de plusieurs voyages entre la France et le Japon, Breton (2017) va mettre en lumière dans ses travaux, les phases de transformation qui ont progressivement participé aux changements de ses habitudes et donc de sa transformation. Dans la description de cette recherche, il décrit 4 phases qui mènent à la transformation.

Phase 1 : les premières variations de la quotidienneté, des événements viennent arrêter la dynamique du quotidien.

Phase 2 : maturation par transduction : gestes de mise en suspens, c'est progressif.

Phase 3 : mutation par abduction : prise de conscience soudaine.

Phase 4 : propagation par induction – déduction. Actualisation de nouveaux moments, propagation de nouvelles habitudes qui deviennent régularité.

2.2.3.1.7 Les régimes et réactions de Pascal Galvani

Selon Pascal Galvani (1997), il existe trois régimes d'imaginaire dans l'autoformation :

- Le régime diurne : basé sur la verticalité, le fait de vouloir se tenir debout. Ce régime est un régime d'opposition dans lequel la personne prend une posture très héroïque et va s'affirmer en opposition à son environnement.
- Le régime nocturne mystique : c'est un régime d'union ou de fusion. On retrouve dans cet imaginaire une co-émergence unifiée de la personne et de son objet. Par exemple, quand on se représente soi-même à travers les éléments de la vie ou un objet.
- Le régime nocturne synthétique : il correspond à l'imaginaire de la médiation, de la complémentarité. C'est notamment dans cet imaginaire que nous allons retrouver l'accompagnement et la rencontre, il permet à la personne de se former à travers sa relation personnelle avec son environnement, une sorte d'équilibre.

En France, selon lui, la majorité des personnes réagissent sur le régime diurne, en étant toujours en opposition. Le synthétique existe, il faudrait d'ailleurs le mettre en valeur mais la difficulté est de le distinguer sans l'exclure des deux autres.

Après s'être familiarisés avec ces régimes d'imaginaire, nous allons maintenant voir les trois types de réaction que nous pouvons avoir face à notre environnement.

Trois réactions

Face à l'environnement, toujours selon Galvani, nous pouvons avoir trois types de réactions :

- Réflexes : nous faisons « sans faire attention », nous affrontons les événements et interagissons avec les autres sans analyser ou prendre conscience de nos schèmes.
- Réactif : dans cette réaction, nous interagissons en nous disant que les autres sont bizarres, nous avons nos préjugés et nous ne nous adaptons pas à l'autre.
- Réfléchi : c'est la mise en suspension afin de comprendre l'autre. C'est à travers cette réaction que nous allons nous « trans-former » pour nous adapter et nous former grâce à l'environnement.

Pour se construire, il faudrait pouvoir passer par l'action réfléchie, être capable de s'étonner pour comprendre. Mais si on ne prête pas attention à tout cela, on aura tendance à se limiter aux deux premiers. On fait « sans faire attention » puis, quand on se retrouve face à une différence, on se dit que ce sont les autres qui sont bizarres ; mais souvent on oublie de se remettre en question pour s'adapter, se transformer et progresser dans la vie.

Dans la revue de littérature, nous avons vu qu'il y avait plusieurs types d'évènements : des moments forts, des premiers moments, des crises... mais également des transformations silencieuses. Les différents travaux de recherche, étudiés ci-dessus, permettent de mieux comprendre les processus de construction de l'expérience. Nous pouvons retenir la notion d'apprentissage transformateur d'Alhadeff-Jones qui s'appuie sur les transformations silencieuses, l'importance de la réflexivité pour conscientiser ses transformations, voire même la notion d'étonnement (qui vient avant la conscientisation) qui peut faire lien avec la disponibilité à accueillir un changement. Nous pouvons également retenir que, même sans conscientisation, les transformations peuvent avoir lieu de manière inconsciente, et, pour cela, les travaux sur les habitudes d'interprétation de Zeitler, les opérations mentales de Bougès et les régimes d'interaction de Galvani démontrent bien les interactions d'une personne avec son environnement et les différentes phases au sein desquelles se crée un processus d'apprentissage ou de transformation. Ces notions sont essentielles pour mieux comprendre les réactions de certains jeunes face aux événements qu'ils vivent.

2.2.4 Stratégie et jeu dans la construction d'expérience.

2.2.4.1 Le bon moment pour intervenir.

Pour Hess, éduquer est l'un des trois métiers impossibles dans lequel le bon moment est une question centrale. Il cite Schleiermacher qui explique le conflit entre le moment présent dans lequel vit l'enfant et le moment de l'avenir auquel pense le pédagogue. Pour lui, « la pédagogie est un combat entre ces deux moments, dans lesquels sont installés le jeune et l'adulte ». Il précise alors que « le bon moment de dire c'est le moment où l'autre a quelque chose à attendre de vous » (2009 p43). Nous reconnaissons dans ces citations la difficulté qu'un formateur peut rencontrer à essayer de transmettre des connaissances dont le jeune ne veut pas, du moins pas tout de suite. Puis un jour vient le déclic, les choses ont une répercussion différente, c'est précisément le moment où le jeune a une attente vis-à-vis de l'adulte.

Le rôle des formateurs consisterait donc à choisir le moment pour transmettre les savoirs. Pour cela, la formation par alternance est facilitatrice car les jeunes ayant déjà connu des expériences professionnelles avant, ils sont plus à même de recevoir le complément de savoirs qui les aidera à comprendre et analyser leur vécu.

Dans le prolongement de cette réflexion, Cornu (2003a) parle d'opportunité comme capacité à saisir ces moments. Tout accompagnement implique un art des lieux et du temps, tout comme la relation de confiance a une importance dans la construction de soi et de son expérience.

2.2.4.2 La Relation de confiance dans la construction de soi.

« *Le moment opportun suppose un rapport au temps, un rapport à l'autre et un rapport de la relation à l'autre* ». Lors d'un séminaire sur la temporalité à l'université de Tours en décembre 2017, Cornu relie les notions de rapport au temps, et de rapport à l'autre, vues précédemment avec la notion de relation de confiance.

Selon Cornu (2006 p 173) qui a étudié Simmel, « *La confiance est un pari, qui consiste à admettre qu'une part de l'avenir dépend de l'action d'un autre que soi* ».

Elle explique aussi, dans la définition de ses caractéristiques, que la confiance est un don sans raison, illogique, irraisonnable et étrangère au calcul car elle est entière, absolue et que ce pari est un peu hasardeux. Mais surtout, ce n'est que plus tard, que l'on peut savoir si nous avons raison d'accorder notre confiance. Pour Lhumann, cité par Watier (2008), la confiance n'est pas basée sur des valeurs ou des buts communs, mais seulement sur l'estimation des réactions

de l'autre. Pourtant pour être en confiance, un sens commun est nécessaire, cela nécessite un arrière-plan de normes pour se comprendre.

La confiance est considérée comme une énergie qui nous aide à surmonter les épreuves dans nos relations. Elle s'alimente grâce à une relation de confiance réussie, mais elle peut aussi se détruire très vite à cause d'une mauvaise expérience, suite aux dires et aux gestes d'une personne. La confiance donne de la confiance et ainsi la méfiance nourrit la méfiance. La confiance est de ce fait intuitive, c'est une sensibilité dans la relation avec les autres.

Dans un autre écrit, Cornu (2006) explique que notre toute première connaissance de la confiance c'est notre expérience. En effet, nous faisons généralement confiance selon les expériences que nous avons précédemment vécues, c'est pour cela que la confiance nourrit la confiance.

Il existe différentes formes de confiance : la confiance en soi, la confiance aux autres, la confiance en un lieu, en l'avenir sont celles auxquelles on pense en premier. Mais dans notre vie quotidienne la confiance est présente partout : dans les institutions, dans les engagements économiques ou dans des relations professionnelles. Un exemple de Patrice Watier (2008), très accessible, est celui de la confiance dans le fait que le facteur portera le courrier et qui ne le jettera pas à la décharge.

2.2.4.3 La confiance dans la relation aux autres

La confiance est un pari que l'on fait sur l'intentionnalité. On mise sur la réciprocité de la relation sans savoir ce qu'on va recevoir en retour, donner le temps à la personne d'interagir avec nous. Pour Laurence Cornu, faire confiance nécessite d'être prêt à faire un dépôt, sans le reprendre tout de suite ni peut-être jamais. C'est un rythme d'alternance dans la confiance grâce à la réciprocité.

Pour être dans une relation de confiance, favoriser un bon accueil est un bon début, se confier à l'autre, le valoriser. Mais il semble falloir aussi une certaine croyance pour continuer à avoir confiance dans l'adversité, les événements ou les trahisons. La confiance est importante car on ne peut pas ne faire confiance à personne.

2.2.4.4 La confiance en l'inconnu.

Avoir confiance en soi revient à avoir confiance en l'inconnu. On se prépare à laisser une place à ce qui va arriver ou à celui ou celle qui va arriver, sans jamais savoir si on va y gagner ou pas. C'est pour cela qu'il y a de la croyance dans la confiance, car il est nécessaire d'accepter et de

laisser place à l'inconnu. Mais pour Laurence Cornu (2003a), ce n'est pas seulement une croyance, c'est surtout une non-méfiance envers l'inconnu car il s'agit de faire avec lui afin de le faire entrer en jeu.

Nous pourrions donc associer cette idée de confiance en l'inconnu à celle de croyance, la croyance dans les moments opportuns et dans les opportunités.

2.2.4.5 La confiance dans l'adversité

La confiance va se modifier et évoluer avec la transformation des personnes qui l'entretiennent et leur expérience. C'est un lien fragile qui est remis en question à chaque doute ou chaque événement de la vie.

Face à une rupture, la confiance est en lien très étroit avec la résilience.

Toute personne ne réagira pas de la même façon, certaines vont mettre beaucoup de temps à reprendre confiance, d'autres plus croyants, se relèveront et se reconstruiront plus rapidement.

La confiance n'est pas innée, elle s'acquiert avec la culture, les coutumes familiales, l'expérience... Elle a besoin d'appuis solides en référence aux expériences passées ou à des personnes en qui on a confiance.

La confiance est donc un processus que l'on apprend, d'où l'importance de l'influence qu'ont les autres et notamment la famille. C'est une sorte de relais émancipateur qui permet de dire : « à ton tour » à celui à qui on a donné sa confiance.

2.2.5 Synthèse

En ce qui concerne les interactions avec l'environnement, nous retrouvons toute une stratégie du jeu dans la construction de l'expérience, de par le choix du moment et de sa relation avec l'environnement. Mais nous pouvons remarquer que peu importe l'angle pris par les chercheurs, nous retrouvons des similitudes :

- Tous les processus partent d'habitudes prises, qui composent nos activités et notre quotidien.
- Tout d'abord, le processus nécessite la disponibilité de l'esprit, il doit être en phase avec le corps, s'étonner, être surpris afin de se mettre en réflexivité.
- Tous les processus de construction de l'expérience nécessitent plusieurs étapes, ce qui signifie que cela nécessite du temps, pouvoir se poser et se mettre en réflexion.

- Les processus sont pour la plus grande partie des processus silencieux, avec des changements souvent insignifiants aux premiers abords, mais qui pourtant ont un rôle important.
- Tous les processus se terminent par l'acquisition de nouvelles habitudes.

Mais l'importance de la prise en compte de l'environnement est aussi indispensable car il contribue à la formation de la personne par ses interactions avec l'environnement. Envisager une relation d'accompagnement pour des personnes isolées dans les moments cruciaux de la formation, peut contribuer à faciliter les interactions et la réflexivité afin que la personne comprenne mieux ce qu'elle est en train de vivre.

2.3 L'accompagnement en formation

Nous avons vu que le rapport au temps et la recherche de la synchronicité sont des éléments importants pour bien vivre sa formation. Mais que le processus de construction de l'expérience ne dépend pas seulement du temps mais également de nos relations avec notre environnement de manière plus générale. Dans la construction de l'expérience, beaucoup de transformations peuvent être visibles (crises, ruptures) mais également invisibles (transformations silencieuses). C'est dans ces moments déterminants pour la construction de soi que l'accompagnement d'une personne peut faciliter des interactions et ainsi aider à accepter, ou simplement à prendre conscience plus rapidement des temps vécus.

À cet instant de la réflexion, l'accompagnement prend part dans la construction du système. En effet, la posture de l'accompagnant va être décisive dans la relation d'accompagnement, et donc dans la conscientisation des changements vécus.

Le mot « accompagner » vient du vieux français : compain qui signifie compagnon. Quand on décompose l'étymologie de ce mot, on retrouve trois mots latins :

Ac = aller vers ; cum = être avec ; pagnis = pain : symbole du partage.

Les définitions de ce mot sont nombreuses : être avec quelqu'un, servir de guide, aller avec quelqu'un dans un lieu, mener, conduire, joindre, être associé... elles regroupent toutes l'idée d'être avec quelqu'un dans un objectif (but, lieu...) commun. Il ne s'agit donc pas seulement d'un mot mais de tout un concept. Il ne suffit pas d'une définition mais d'une conduite à tenir. Nous verrons dans un premier temps l'historique et les enjeux de l'accompagnement, puis nous

verrons l'accompagnement à travers la notion de temporalité, d'espaces et de postures dans la relation d'accompagnement.

2.3.1 Historique de l'accompagnement

Depuis les années 1990, le mot accompagnement appartient au vocabulaire professionnel et politique. L'accompagnement est nécessaire aux commandes professionnelles. L'un aide l'autre, l'un empêche le débordement de l'autre, l'un est nécessaire à l'autre. Les concilier semble être un fondement. L'accompagnement apparaît dans un contexte de crise (la crise qui peut-être une opportunité). Accompagner, c'est s'informer de la situation, c'est accueillir et adapter le projet à la personne.

L'accompagnement apparaît avec les premières crises :

- L'après-guerre : crise éducative et sociale avec une remise en question de l'autorité. Trois grandes institutions sont alors mises en faillite : la famille, l'école et la religion, car elles ne sont, à ce moment, plus fédératrices.
- Puis surgit ensuite une crise économique en 1973, c'est le premier choc pétrolier : c'est une mise en faillite de l'emploi. L'idée de carrière n'a alors plus de sens, mais apparaît l'idée de transitions professionnelles car nous ne sommes plus obligés de rester dans le cadre professionnel de nos parents.
- Pour terminer, une troisième crise politique en 1989 mène à la fin des idéologies. Aucun État ne peut imposer de projet fédérateur. À chacun de construire son projet de vie qui a du sens, mais c'est une injonction sociale.

Mais il y eut aussi d'autres crises : écologique, sociétale (rapport des uns aux autres) et crise morale, car les gens ne prennent pas conscience que la crise est une opportunité de changer. Selon les travaux de Eneau, Bertrand et Lameul (2011), une crise implique forcément l'ensemble des individus à différents niveaux. Mais quand, suite à une crise, un individu en vient à revoir son orientation professionnelle en retournant à l'université ou en se réorientant, l'accompagnement devient indispensable. C'est à cet instant que se pose la question de l'accompagnement dans toutes ses dimensions, politique, éthique, sociale, technique et individuelle.

Une crise est vécue par tout le monde et touche tout le monde à différents niveaux. Une entrée en formation par alternance va inévitablement engendrer une transformation de la personne. Le

responsable pédagogique doit alors accompagner cette transformation par le dialogue et l'accompagnement.

Tout cela a permis la création de dispositifs d'accompagnement. On entend par dispositif : un outil mis en place par une société pour lutter contre ce qui, pour elle, fait problème. Avec l'apparition des dispositifs on retrouvera donc des exécutants au cœur du métier de l'accompagnement.

En 1995, on note l'arrivée de dispositifs pour des jeunes en difficulté, dispositifs pour jeunes en situation d'handicap... Aujourd'hui on note une explosion des formes d'accompagnement (tutorat, parrainage, coaching, mentorat...).

2.3.2 Les enjeux de l'accompagnement

Avant tout, il semble opportun d'identifier le problème de société, dont découlera la problématique et quels sont les impacts sur notre travail car les accompagnants ont la responsabilité d'outiller les accompagnés souvent en difficulté pour riposter à cette société.

Depuis 1908, on parle du terme « orientation professionnelle », car on ne fait plus le métier de ses parents. C'est la fin des métiers stables et des formations initiatiques. C'est la naissance du conseiller d'orientation, pour trouver sa place en fonction de ses aptitudes et non plus en fonction de la place dans sa famille.

Aujourd'hui, ce modèle est remis en cause par Paul (2004) car le monde est différent :

- Incertitude généralisée, fragilité de l'emploi, société du risque (création de nouveautés sans en connaître les conséquences au long terme), phase de rupture... Le but est de rendre l'individu autonome et pro-actif (capacité à saisir les opportunités, plutôt que de monter un projet ficelé qui peut ne pas fonctionner), être en attente active du hasard. On dit aujourd'hui que nos enfants qui ont 10 ans vont vivre 10 métiers différents dont 6 qu'ils n'imaginent pas aujourd'hui ;
- Le sentiment d'impuissance et d'immobilisme (ne plus bouger, peur de pire) caractérisé par une faible estime de soi. L'objectif est d'aider la personne à identifier son pouvoir d'action (repérer les acteurs impliqués et ensuite les enjeux de chaque acteur). Le professionnel doit trouver le moyen de faire en sorte que la personne trouve elle-même ses valeurs, l'aider à faire bouger les choses. Accompagner, c'est comprendre le monde

dans lequel vit l'autre (Paul, 2004). Le professionnel doit créer du mouvement dans l'immobilisme de l'autre, ce qui lui fait peur ;

- Identité à conquérir, pertes de repères identitaires structurants. Culture de l'individu réflexif qui doit construire ses propres valeurs, individu renvoyé à lui-même avec les craintes de ne pas être à la hauteur, perte du sens de travail (pas de bien-être sans bien faire). On ne peut pas accompagner une personne seule, c'est tout un village qui éduque un enfant. Nous apprécions particulièrement cette approche constructiviste : réflexion sur histoire de vie, portfolio réflexif ;
- Obsolescence des informations avec contradiction, rien n'est sûr, tout est limité dans le temps, les pratiques sont opacifiées. Il y a la nécessité d'être méthodologique, les professionnels doivent rendre la personne capable de chercher/traiter/évaluer/traduire pour soi l'information. Remise en cause de la fonction validation de projet.

De nos jours, l'accompagnement est associé à la notion d'autonomie et d'émancipation. Selon Gaulier (2005, p39), « L'accompagnement ne doit être qu'une étape transitoire qui doit permettre à chaque individu d'arriver à l'autonomie ». Même si l'émancipation a remplacé le terme d'autonomie, il s'agit quand même d'accompagner quelqu'un de manière temporaire pour l'aider à s'émanciper, à gagner en autonomie.

Mais Lerbet-Serini (2007) évoque la question de paradigme dans la relation d'accompagnement et d'autonomie car souvent caricaturé avec la phrase « j'accompagne l'autre vers... » et par les places attribuées d'accompagnant et accompagné, l'accompagnement peut être dévalorisé ou détourné. Lerbet-Serini explique que, dans la relation de l'un et l'autre, l'accompagnement est un processus beaucoup plus complexe pour emmener vers l'autonomie.

Leclercq et Marois (2014) mentionnent la notion « d'accompagnabilité » quand ils étudient, sur un dispositif de formation par alternance, la disposition des personnes en formation à être accompagnées, à s'accompagner elles-mêmes et à accompagner. Ils déterminent notamment trois logiques d'intervention idéal-typique : la logique normative qui centre les normes au cœur de l'accompagnement, la logique spéculative qui met le sujet au centre de l'accompagnement, et la logique dialogique qui met le dialogue au centre de l'accompagnement pour un véritable cheminement ensemble. Ils complètent également ces logiques par la notion de butinage

dialogique qui met en valeur une certaine démarche d'émancipation où le sujet devient petit à petit autonome dans l'accompagnement et apprend à s'accompagner lui-même grâce à sa réflexivité.

Pour faciliter ces méthodes, différentes postures d'accompagnement peuvent être adoptées.

2.3.3 Les différentes postures d'accompagnement

Dans l'accompagnement, il n'y a pas de posture unique ni de définition propre aux postures d'accompagnement. Chacun fait sa définition en fonction de sa démarche, du lieu... mais le début de l'accompagnement, l'élément déclencheur reste une rencontre entre deux personnes. L'accompagnement est une nébuleuse de pratiques (Paul, 2002).

2.3.3.1.1 Les espaces de cette rencontre

Il existe deux fondamentaux de l'accompagnement : être avec, aller vers/cheminer. Pour être ensemble, il faudra que chacun se dépasse. Le problème est toujours singulier puisque c'est le problème d'une personne. Il peut y avoir des catégories de problèmes mais il ne faut pas généraliser les problèmes.

Selon Paul (2004), l'accompagnement est tout sauf linéaire, il fait passer par les 3 espaces suivants :

- Quand quelqu'un arrive, le professionnel doit tout faire pour qu'il y ait une dissymétrie dans la relation. C'est l'espace premier : accueillir et recueillir, poser le cadre.
- Cela va ensuite pencher vers une réciprocité avec des interactions dans la relation pour rentrer dans le deuxième espace. Le but est de faire en sorte que l'accompagné reprenne pouvoir sur la situation qui est la sienne, l'entraîner, le coacher, le faire progresser.
- Enfin, une dynamique va se créer pour délibérer ensemble (tenir conseil), tout cela dans le but d'agir au cœur du troisième espace. Dans le troisième espace, il y a un risque d'injonction généralisée, il faudra donc bien veiller à ce que la personne agisse par elle-même afin de s'émanciper, s'autonomiser, se conduire, se diriger.

Dans une relation d'accompagnement le troisième espace peut-être oublié. Pourtant, ne pas oublier que l'accompagnement a un début, un milieu et une fin est une des règles de l'accompagnement. Il est nécessaire de conscientiser la fin de l'accompagnement.

Mettre en mots sa situation permet à une personne de comprendre sa situation. Elle conscientise même si l'autre n'interagit pas, c'est le fait de dire qui permet de prendre pouvoir sur la situation.

À partir des 3 espaces, Paul (2004) retrouve trois figures :

- L'espace 1 : le clinicien est celui qui s'incline au chevet du malade pour prendre soin. Nous sommes dans le registre thérapeutique. Le principe doit être de prêter attention à ne pas nuire en se substituant à l'autre.
- L'espace 2 : le maïeuticien est celui qui accouche, rassemble les conditions afin que, grâce à un questionnement dialogique, la personne accompagnée conscientise les aboutissants de la situation dans laquelle elle est. Cet espace est aussi appelé facilitateur. Nous sommes alors dans un registre philosophique. Le principe de non savoir est à privilégier : apprendre de soi et de l'autre.
- L'espace 3 : le passeur est celui qui doit se délier de la personne pour que cette dernière s'émancipe. Nous intervenons juste par la présence. Nous sommes sur un registre initiatique qui a pour but de créer un passage.

2.3.3.1.2 Les règles et principe de l'accompagnement

Le principe est que seul celui qui a vu, en lui, mourir et renaître le serpent (connu des hauts et des bas), peut en faire un don social. La figure anthropologique à la base de tout accompagnement, c'est faire don de présence qu'un être humain peut offrir à un autre, donc sans contrepartie puisque l'autre part ensuite.

L'accompagnement commence quand deux personnes sont en capacité de se tenir en présence l'une de l'autre en baissant leur garde (quand on ne provoque ni la fuite, ni l'agression, ou encore l'immobilité). Ouverture à l'autre, attention à l'autre, disponibilité, écoute de l'autre, humilité.

L'accompagnement nécessite une relation d'au moins deux personnes. Certains disent deux car si nous sommes plus, on peut en perdre le sens. Aujourd'hui on voit l'utilisation de l'accompagnement collectif, mais nous enseignons ou animons collectivement et accompagnons individuellement.

L'accompagnement interroge la possibilité de nourrir des rapports sociaux et donc de transformer les rapports sociaux chez un individu. Et on ne peut le faire qu'à sa propre échelle.

Nous sommes aujourd'hui dans une société d'injonction à l'autonomie, chacun doit être autonome. L'accompagnement aujourd'hui est donc une commande sociale. Chacun doit être responsable de sa propre situation, par conséquent, même les professionnels ont besoin d'être accompagnés.

2.3.3.1.3 Déroutement de l'accompagnement

La transformation de la personne opère en même temps que la situation se transforme.

En début d'entretien, l'objectif est de toujours comprendre ce que vit la personne, qu'elle soit légitime dans sa demande, et être à l'écoute. En exemple : nous entendons ce que vous dites, nous comprenons votre volonté de changer. C'est la légitimité de la personne.

De la mise en relation dépend la mise en chemin. On ne peut pas dire « être à côté » de l'autre (réservé aux objets) car les Hommes « sont avec » puisqu'ils communiquent forcément ensemble. Par exemple : des enfants qui jouent, des randonneurs devant une belle vue ... La différence c'est le partage !

2.3.3.1.4 Les attitudes dans l'accompagnement

Porter, cité par Paul (2004), classifie 5 attitudes qui sont toutes directives :

- Attitude de conseil, « je te conseille de ranger ta chambre », c'est un ordre déguisé non discutable ;
- Attitude de jugement, « c'est nul, il ne faut pas faire ça », je me substitue à la personne et je porte un jugement ;
- Attitude de soutien « j'ai vécu la même chose », l'intention est bonne mais on amalgame les expériences et notre propre expérience va interférer ;
- Attitude d'investigation « où, quand, comment ? » je veux tout savoir des faits mais j'oublie ce que ressent la personne ;
- Attitude d'interprétation, c'est de la psychanalyse sauvage, je réponds à mon propre besoin de répondre aux questions.

Rogers (2018) annonce ensuite qu'il n'y a pas d'obligation à faire cela, et qu'il existe d'autres situations non directives, d'autres manières de travailler avec l'autre. « Dis-moi, celui qui sait, c'est toi » ; c'est la posture de compréhension, situation d'empathie, posture de non-violence.

On ne cherche pas à savoir, on cherche juste à permettre à la personne de trouver ses propres solutions.

La relation est composée de deux choses :

- Le rapport institué et dissymétrique : c'est une socialité secondaire. Il s'exerce dans le monde économique marchand et professionnel. Ses caractéristiques sont de privilégier l'objectivable, la distance et de ne pas être dans l'affectif, ni la transaction financière, ni dans le service et la légitimation des compétences, ni dans la hiérarchie, ni dans la réponse à un bénéfice personnel. Son intérêt est de créer du détachement, l'argent est à la dette donc il n'y a pas de dépendance de l'autre, chacun est à sa place, il y a bien une non-dépendance ;

- Le lien instituant et symétrique : c'est une socialité primaire. Il s'exerce dans le monde du voisinage. Ses caractéristiques sont l'entraide, la solidarité et la réciprocité, nous retrouvons des valeurs communes, des centres d'intérêt et des affinités, on trouve également des émotions et affects, C'est une relation de proximité et de promiscuité. Attention tout de même à l'escalade concurrentielle, et à l'instabilité.

Donc la relation d'accompagnement se construit d'abord sur le mode du rapport car il y a une relation professionnelle. Mais on utilise aussi le lien puisque l'on travaille de personne à personne. Cela engage du dialogue, de la réciprocité. Les deux formes de la relation sont importantes car l'une permet d'éviter les débordements de l'autre. La relation tire cette force de cette double dimension.

2.3.3.2 Les autres méthodes d'accompagnement :

2.3.3.2.1 Tenir conseil.

Tenir conseil vient du latin : *ire in consilium* qui signifie tenir conseil dans le sens se réunir pour délibérer.

Selon Alexandre Lhotellier (2001), tenir conseil c'est augmenter la capacité d'agir d'une personne face à sa propre impuissance. Ce qui va lui permettre de se créer une stature, afin de se tenir suffisamment debout et éveillé à ce qui se passe, et une allure pour lui permettre d'aller de l'avant. Le tenir conseil est l'attitude la plus enrichissante dans un accompagnement. En effet, elle permet d'accompagner la personne dans une démarche sans se comporter comme un expert qui lui donnerait la solution.

À travers le tenir conseil, on cherche bien à mettre la personne dans une démarche de questionnement afin qu'elle apprenne à se situer et à sortir de l'emprise d'une situation pour en marquer prise. Il s'agit donc d'un travail commun qui permet à la personne accompagnée de

s'autonomiser en partant à la conquête de son originalité par la création de sa propre loi. L'enjeu du tenir conseil est bien de restaurer le pouvoir d'agir en situation.

Le travail du conseiller est de prendre la personne en marche, de l'accompagner et d'opérer un cheminement, il ne s'agit pas de faire intrusion et de s'imposer dans sa vie. La particularité du tenir conseil est dans la temporalité. Car le tenir conseil est une démarche qui ne dure pas dans le temps, l'accompagnement est bref et s'arrête quand la personne accompagnée a repris son autonomie.

Pour tenir conseil, on se doit d'être méthodologique car tenir conseil nécessite d'utiliser une méthode tout en faisant attention à deux choses : respecter une communication dialogique et le rythme propre à la personne. La temporalité est importante et c'est bien le rythme de la personne accompagnée qui va indiquer le début et la fin de cet accompagnement.

La communication dialogique n'est pas un simple dialogue mais une réelle ouverture vers la personne, et qui est nécessaire. Encore plus fort qu'un échange, elle doit apporter respect, réciprocité « quand l'autre se soucie autant de moi que je me soucie de lui » (Lhotellier, 2001) acceptation et créativité (« donner à chacun la possibilité de se compléter selon sa propre richesse ») (Lhotellier, 2001). Pour cela, on se doit d'avoir une écoute présente et ne pas être distrait ou influencé par nos a priori. La présence nécessite un effort et doit être partagée par les deux personnes. Il semble essentiel de pouvoir se dégager du reste et profiter de l'instant ici et maintenant.

Le rythme est aussi très important car, comme nous l'avons vu précédemment dans l'étude du concept du temps, chaque personne a son propre rythme. Les personnes qui font appel au tenir conseil sont généralement des personnes ancrées dans des situations passées. Tenir conseil permet de prendre du temps, de se créer un temps personnel et de saisir la valeur de l'intensité du présent. On retrouve à travers le travail de Lhotellier deux notions que nous avons vues auparavant : celle de la créativité au sens de la création de soi, la capacité à vivre le présent (retrouvée aussi chez Ricœur) et celle de *Kairos*, puisque Lhotellier compare le tenir conseil et l'étude du présent, à l'action des *Kairos* et au travail sur les moments opportuns. L'enjeu final du travail au temps est d'aider la personne à retrouver un horizon vers le futur qui est synonyme de décision et de projet.

Il y a plusieurs étapes au tenir conseil :

- Tout d'abord, le tenir conseil passe par une recherche de sens. Il faudra donc explorer l'histoire de la personne en accordant de l'importance aux valeurs de la personne et de l'institution, puis il faudra confronter les événements vécus pour ensuite élaborer le sens du vécu. C'est à ce moment où l'écoute est très importante. La recherche de sens nécessitera un questionnement dans le but d'ouvrir l'attention de la personne, l'aider à se mettre en quête et en interrogation ;
- Puis viendra le moment du travail sur le projet. Là encore viendra le temps de la confrontation, de la destruction des apparences pour reconstruire un projet. Les projets étant considérés par Alexandre Lhotellier comme des inédits possibles. Mais le projet n'est pas un résultat en lui-même, le trajet du projet est impliqué dans le travail car le tenir conseil engendre tout un cheminement. La mise en projet nécessite aussi une implication de la personne.

Les caractéristiques de la position de tenir conseil sont :

- Une polyphonie à 50 % contre 70 % pour l'accompagnateur dans un mode expert.
- Des questions simples : Comment ? En quoi ? C'est à dire ?
- L'accompagné se met en confrontation et utilise le langage des incertitudes pour finir par utiliser le mot « je » suivi du verbe pouvoir.

Ces caractéristiques du travail de tenir conseil montrent bien que le conseiller ne pousse pas à la décision, c'est la personne accompagnée qui prend une décision en ayant intégré les dimensions nécessaires. Le conseiller n'est là que pour lui fournir les outils nécessaires à cette prise de décision.

2.3.3.2.2 Posture Clinique et engagement.

La notion de posture clinique travaillée ci-dessous s'appuie sur les travaux de Niewiadomski (2012) et Cifali (2019)

Définitions et caractéristiques

Arrivée dans les sciences humaines en 1989 avec Revault D'Allonnes, la clinique est souvent affiliée à la médecine, la psychologie et la psychanalyse. Le but est de ne pas s'enfermer dans les sciences de l'éducation et de la formation, chercher des complicités dans d'autres disciplines.

Comme l'accompagnement, c'est avant tout une posture mais ce n'est pas une qualité que l'on a toujours. Elle demande de la présence, être là à un moment donné. C'est donc une posture très liée aux postures philosophiques de l'herméneutique.

La clinique n'est pas une méthode, et n'a pas de méthode propre. L'attention est portée au sujet, à son discours et à sa subjectivation, et est souvent liée à l'apprentissage en dehors des dispositifs formels de formation. La clinique est liée à une souffrance, ou à une difficulté.

Les enjeux sont de mieux saisir un processus de construction du rapport au savoir et d'explicitier ce qui est implicite.

Pour résumer les apports de ces deux chercheurs, les caractéristiques de la clinique sont :

- Une attention portée au singulier, une implication de l'intervenant et l'analyse de la propre subjectivité du clinicien dans le processus interactionnel engagé,
- Des liens entre dispositifs d'intervention et production de connaissances. De la praxis à la construction d'une théorie,
- Une attention portée aux phénomènes de souffrance psychique,
- Des situations soumises au temps où s'enchevêtrent sociétal, personnel et institutionnel,

Le but premier n'est pas de construire des connaissances mais l'enjeu se trouve dans le fait qu'un autre guérisse, grandisse ou dépasse ses difficultés.

Le clinicien

Les qualités demandées par la clinique : flair, sagacité, sensibilité, présence, authenticité, capacité d'attention.

Le clinicien considère toute situation comme digne d'intérêt. Il doit savoir être impliqué et désimpliqué, être touché sans être envahi. Travailler son rapport à l'objet est un réel enjeu. Être clinicien, c'est être un praticien qui mène une réflexion sur son action dans la rencontre de l'autre. Il travaille dans la relation car la clinique est une éthique de la recherche à l'écoute d'autrui.

Le chercheur est amené à réinterroger sa manière d'être et de penser dans le rapport à autrui comme condition même du processus de production scientifique. Il est davantage dans l'essai de compréhension que d'explication.

2.3.4 L'accompagnement : une rencontre à visée émancipatrice.

Tout comme l'accompagnement, la posture clinique nécessite de travailler avec le temps, car nous sommes dans l'interrelation entre gestes et effets pour que se dessine après coup le véritable sens.

Mais la difficulté de la clinique d'aujourd'hui est temporelle car le temps permet le passage. En effet, l'enjeu, pour la personne qui est engouffrée dans le présent, est de l'aider à lui restituer son rapport au passé et à l'avenir afin de s'émanciper. Il s'agit d'être là à un moment donné, faire acte de présence.

À la différence de l'accompagnement, la posture clinique part du fait que toute rencontre est synonyme de transformation et qu'il est parfois nécessaire de bousculer la personne accompagnée. D'ailleurs pour Cifali (2019), accompagner est une manière d'éviter le conflit alors, que parfois, le conflit ou la confrontation peuvent-être nécessaires.

Pour résumer, l'accompagnement est un processus complexe, issu d'une rencontre. Ce processus vise l'émancipation de la personne accompagnée face aux difficultés rencontrées qu'elle rencontre. C'est une nébuleuse de postures, d'histoires, d'espaces-temps ; du guide, au mentor, en passant par le tenir conseil ou la posture clinique, l'accompagnement est différent à chaque rencontre selon la disponibilité de l'accompagnant et l'accueil de l'accompagné. L'accompagnement comprend toutefois quelques règles afin d'instaurer un cadre et des limites. C'est à travers ces limites que les recherches sur la posture clinique et l'écoute active peuvent apporter une nouvelle richesse à la recherche menée.

2.4 Modélisation de la revue de littérature.

Pour conclure cette revue de littérature, le temps n'est pas linéaire, le rythme métrique non plus. Il est un enchaînement de temps forts qui marquent et qui remplissent les mémoires de souvenirs, et de temps faibles qui peuvent passer inaperçus mais qui sont essentiels pour réfléchir et se poser. Ces enchaînements et répétitions peuvent nous transformer, parfois de manière violente avec des crises et des ruptures mais souvent de manière silencieuse. Ces caractéristiques sont liées au rapport qu'entretient chaque personne avec son vécu. Ce temps vécu peut se retrouver très éloigné du rythme imposé par le rythme de la formation car même

si les rythmes ont été étudiés sur différents niveaux de temporalités, décomposés pour mieux être compris ou ont fait l'objet de préconisations pour être mieux suivis par les personnes en formation, il n'est pas aisé d'accorder des moments de réflexivité à la personne au moment même où elle en ressent les besoins, ou de faire réfléchir des jeunes au moment où le créneau est aménagé. C'est pour cela que la notion de bon moment est également à prendre en compte car les rythmes imposés et le temps vécu propre à la personne ne peuvent pas toujours être synchronisés. Il est donc important de conscientiser les phénomènes qui se jouent et de regarder la formation en alternance sous un angle plus phénoménologique ou philosophique, celui du rapport au temps. Le temps conscientisé par une personne qui se construit est le temps vécu, et ce temps vécu reste propre à chaque personne. Le rapport au temps présent tient également compte des souvenirs et de la vision de l'avenir.

Mais le temps vécu ne peut être transformateur à lui seul, car s'ajoute un autre paramètre, celui du rapport aux autres. En effet, nous cherchons sans cesse à être synchrones avec les autres, avec la société, au risque de se sentir aliéné. Autour de chaque personne est présent un environnement avec lequel elle interagit. Il peut être nommé de différentes façons mais dans toutes les recherches, nos interactions avec notre environnement ont une importance dans notre construction. Il est donc important de rendre intelligibles les rythmes vécus en formation mais également de tenir compte de l'environnement de la personne en formation (milieu familial, passé, milieu professionnel...). En effet, un paramètre également important est celui de l'environnement dans lequel on évolue, c'est d'ailleurs de lui que l'on cherche à s'émanciper en cherchant un autre rythme.

Conscientiser son rapport au temps et aux autres demande de la réflexivité, du recul. Tout vécu ne devient pas expérience, il existe tout un processus de construction de l'expérience en plusieurs étapes. Là encore, différents processus ont été étudiés mais on y observe certains points communs. Dans tous les cas, la construction de l'expérience demande du temps, plusieurs étapes, et commence par une prise de recul plus ou moins naturelle ou liée à une émotion qui entraîne un étonnement. Les différentes étapes sont plus ou moins décrites selon les chercheurs mais il y a forcément une étape de mise en sens et c'est de là que se construit la véritable expérience. Après, selon les personnes, la mise en sens peut prendre plus ou moins de temps car certaines sont davantage en veille vis-à-vis des moments et accueillent plus facilement la remise en cause et la transformation influencées par des personnes ou des événements. C'est pour cela que la notion de confiance en soi, en l'inconnu ou en l'avenir est importante.

C'est pour cela que certaines personnes ont besoin d'être accompagnées, pour entrer dans une démarche de réflexivité et être aidées dans le processus de mise en sens de leur vécu et ainsi le transformer en expérience qui leur permettra de se construire. Cet accompagnement est bien le rôle des moniteurs en Maison Familiale Rurale mais la question de la disponibilité de ces derniers pour écouter la parole d'un jeune ne semble pas si simple. L'accompagnement est un processus complexe, au-delà d'une simple posture se joue des échanges, une relation... une véritable stratégie de jeu et du moment, où la confiance en soi, à l'autre et en l'inconnu joue également un rôle dans le passage de ces phénomènes de désynchronisation en formation par alternance.

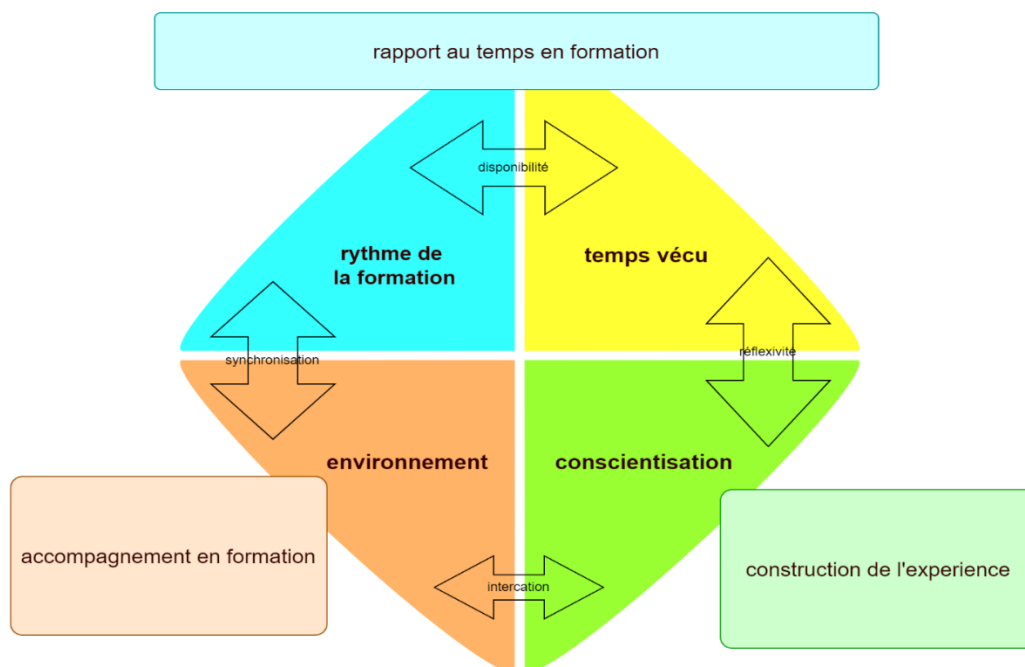


Figure 5 : modélisation de la revue de littérature.

Pour conclure, les trois grands concepts vus précédemment, le rapport au temps, la construction de l'expérience et l'accompagnement en formation font système. En effet, un jeune qui vit en synchronisation avec le rythme de la formation, sera plus disponible pour accueillir le temps vécu et les événements qu'il va vivre. En pratiquant des activités dites réflexives, il sera en capacité de comprendre le sens de ces événements et restera en synchronisation avec les autres et avec son environnement. Lors d'un phénomène de désynchronisation, un ou plusieurs des maillons du système sont rompus.

Troisième chapitre : Rapport au temps et construction de l'apprentissage expérientiel pour rendre intelligible les phénomènes de désynchronisation

À travers ce troisième chapitre, nous mobiliserons des notions vues précédemment dans la revue de littérature, afin de les mettre en lien avec le contexte de la recherche pour établir un cadre théorique dans le but de construire la problématique de cette thèse.

L'écoute du temps vécu est à la fois l'objet et la méthode qui va contribuer à rendre intelligible les phénomènes vécus en formation par alternance. Ces formations, à travers leur étude, ont mis en lumière la complexité d'un dispositif de formation qui multiplie les espaces-temps de formation. Comprendre les temporalités et les rythmes qui se jouent va permettre de cibler le travail autour des notions d'arythmies, de crise et de décrochage.

Le but de cette recherche est de rendre intelligible un phénomène que vivent les jeunes, à la frontière des différents espaces/temps au travail, en cours et dans la sphère privée, et qui semble se trouver à la croisée entre le rapport au temps et la construction de l'apprentissage expérientiel. Pour cela, les notions de conscientisation de l'expérience et de construction de soi vont contribuer à une meilleure lecture du processus de transformation que vivent les jeunes.

Pour terminer, les postures d'accompagnement du moniteur et la disponibilité du jeune à être accompagné sont un enjeu déterminant dans cette recherche qui a pour visée praxéologique de transformer les pratiques d'accompagnement en formation par alternance.

A travers ce cadre théorique, nous allons mobiliser les notions vues précédemment pour les mettre en lien avec le contexte de notre recherche, afin d'établir la problématique de cette thèse. Pour cela, les notions d'écoute du temps vécu, conscientisation, construction et soi et pratique d'accompagnement vont être abordées.

3.1 À l'écoute du temps vécu.

3.1.1 Des temporalités et des espace-temps en formation.

Après avoir défini le contexte des Maisons Familiales Rurales et la pédagogie de l'alternance intégrative ainsi que les notions de temporalités et de rythme en formation, une rythmanalyse de la formation vécue par les jeunes, va nous permettre de mettre en lumière les temps qui composent la formation à la MFR du Perche.

3.1.1.1 L'articulation des niveaux de temporalités : entre auto et hétéronormativité.

En baccalauréat professionnel par alternance, le macro-temps est la durée de formation qui est imposé et qui doit durer trois ans (seconde, première, terminale). C'est aussi le choix du planning annuel, celui qui organise la rentrée en septembre et qui fixe les examens à la seconde semaine de juin et qui fixe l'annonce des résultats début juillet. Sur l'année de terminale, les temporalités imposées par le système « Parcoursup » est aussi un macro-temps imposé. Ces temporalités sont souvent imposées et plus ou moins bien vécues par les jeunes car ces temporalités ne sont pas en adéquation avec les priorités temporelles d'un jeune en pleine construction de projet de vie.

Le méso-temps est celui de l'alternance au sein de l'établissement. Là encore, c'est une temporalité imposée au jeune mais avec davantage de proximité et de prise en compte des impératifs de ce public. En effet, le rôle de l'établissement va être de respecter les temporalités et rythmes imposés par l'institution pour l'obtention du diplôme, mais en tenant compte du profil de ces jeunes et des contraintes de leur vie quotidienne. La notion de réussite est d'ailleurs proche de celle de temporalités car un établissement se doit de « réussir » à travers des critères de taux de réussite fixés par l'institution, mais la réussite d'un établissement se définit aussi par la réussite des jeunes, qui est souvent différente de la réussite aux examens. Réussir dans la vie pour un jeune n'est pas forcément lié à l'obtention d'un diplôme. Dans la méso-temporalité, nous retrouvons aussi la saisonnalité d'une année scolaire avec les habitudes propres à un établissement. Les sorties, les voyages, les portes ouvertes, tous les temps forts d'un

établissement peuvent aussi devenir des temps de rencontres pour les jeunes, des moments d'échange et des moments décisifs.

Pour terminer, le micro-temps est celui vécu par le jeune. Sa représentation du temps vécu. Une temporalité qui est propre à chacun.

Ces niveaux de temporalités font écho aux différentes dimensions du dispositif d'Albero (2010) vu précédemment (p77).

3.1.1.2 Espace-temps en formation : la nécessité de s'adapter.

La notion d'espace-temps au quotidien est une notion qui prend particulièrement forme dans une formation par alternance. En effet, dans une formation en alternance, le changement de lieu et de rythme permet au jeune de vivre des expériences variées qui lui demandent de l'adaptabilité.

Le premier espace-temps est celui de la famille. Le jeune a une famille, une histoire, une culture... il arrive dans une nouvelle formation avec ses bagages, ses préjugés et ses idées reçues. Il avait un rythme propre à l'éducation qu'il a reçue et à ses habitudes de vie. Pourtant entre la formation théorique en MFR et en internat, et la vie chez le maître de stage, le jeune va retrouver sa famille beaucoup moins souvent. La famille va ainsi changer de rôle et passer du seul lieu connu à un espace-temps de ressources intérieures. Le moment où il rentrera chez lui sera un moment privilégié pour retrouver sa famille, ses amis, un moment de ralentissement et de mise en recul par rapport à sa nouvelle vie. C'est le moment où il pourra faire le point.

Le deuxième espace-temps est celui du stage. C'est un moment où le jeune intègre une entreprise avec ses propres temporalités, ses rythmes de vie liés aux finalités du chef d'entreprise et à ses objectifs, mais aussi liés à la particularité des animaux que l'on élève. Le jeune se retrouve très vite immergé dans un monde professionnel qu'il avait imaginé, parfois idéalisé, et devient responsable d'êtres vivants. Le travail auprès des animaux de compagnie est rythmé en grande partie par les tâches quotidiennes plutôt ingrates, mais est souvent ponctué d'évènements marquants, de moments d'adaptation, de changements imprévisibles. Le jeune vit pleinement cet espace-temps sans toujours se rendre compte de sa capacité d'adaptation et de l'intégrité des transformations qu'il vit.

La particularité de cet espace est aussi un signe de nouveauté et d'ouverture. La spécificité de cette filière est que les jeunes sont logés et nourris chez leur maître de stage. Ils intègrent donc non seulement une nouvelle entreprise mais un nouveau lieu de vie, avec de nouvelles

habitudes, une éducation différente... pour un jeune qui se trouve justement dans une période où il cherche à comparer sa famille et son éducation aux autres, cette ouverture provoque souvent de réelles transformations sans qu'il s'en aperçoive forcément.

Le troisième espace-temps est celui de l'école. Elle a pour rôle d'aider le jeune dans sa prise de conscience des expériences vécues, elle permet aussi de compléter les acquis pratiques par des connaissances théoriques. Historiquement, les semaines de formation permettent aux jeunes d'acquérir un savoir mais aussi un savoir être, le savoir-faire étant, pour la plus grande partie, acquis en stage.

La reconnaissance de ces espaces-temps est importante car ils représentent de réelles tensions temporelles à respecter (Alhadeff-Jones 2014). Ce cadre temporel, fixé par l'institution est caractérisé par des répétitions de ces espaces-temps par période de deux semaines. C'est ce qu'on appelle une formation par alternance. Ce rythme spécifique n'est pas vécu par tous les jeunes de la même façon, certains s'épanouissent et s'émancipent réellement dans une formation où la pratique prend une place à part entière dans l'apprentissage, mais d'autres souffrent de ces changements rythmiques et de l'éloignement du cocon familial. Un faible pourcentage décide même, au bout de quelques semaines, de ne pas poursuivre et de retourner dans un lycée près de chez eux pour retrouver un rythme plus « classique », tandis que d'autres vont poursuivre la formation (car l'obtention du diplôme est leur but) mais vivront leur formation comme une véritable forme d'aliénation. Sans épanouissement personnel, ils ne trouvent pas le temps de ralentir pour souffler ou se sentent enfermés dans un carcan temporel (Alhadeff-Jones 2018). Pour bien vivre une formation par alternance, une capacité d'adaptation et d'organisation est primordiale, être capable d'articuler ces temps différents et de les associer aux expériences vécues. Ces tensions sont bien représentées par des objectifs différents, des oppositions. Selon André Geay (1998) « il y a inévitablement un décalage entre les connaissances acquises à l'école et sur le terrain » mais c'est justement ces oppositions qui vont s'enchaîner et donner tout leur sens au vécu pour façonner l'expérience. Le jeune va donc mettre à distance ces rythmes tout en apprenant à créer du lien entre ces espaces-temps. C'est tout le concept d'alternance intégrative proposé par Daniel Chartier (2003).

3.1.1.3 Rythmanalyse de la formation à la MFR du Perche : les risques de désynchronisation.

Louis-Marie Bougès (2013) mentionne qu'il y a bien plusieurs rythmes simultanés dans une formation par alternance. On retrouve tout d'abord le rythme de l'année, puis le rythme d'une

semaine à la MFR, puis le rythme d'une journée en elle-même, et nous retrouvons même un rythme dans une séquence de classe. Nous nous appuyons également sur le concept de dialectique de la durée, le travail de rythmanalyse (Bachelard, 2013) et l'importance d'avoir des temps forts et des temps faibles dans la temporalité d'une journée. Dans la première partie, ont été décrits les rythmes d'une formation en MFR, et nous constatons que la nécessité de rester synchronisés est un véritable enjeu mais aussi une grande difficulté selon ce que les jeunes vivent en parallèle dans leur vie personnelle et sociale. L'exploration de la rythmanalyse de la formation et du temps vécu par les jeunes va permettre de rendre compte des phénomènes de désynchronisation, comment ils sont vécus et accompagnés.

Les désynchronisations entre le temps vécu par le jeune et le rythme de la formation, dans une formation par alternance, peuvent être nombreux, surtout sur la dernière année de terminale.

Il y a tout d'abord les mêmes risques que dans une formation classique, les très nombreuses échéances qui rappellent sans cesse à l'élève que le temps passe vite et qu'il est continuellement obligé de penser à l'avenir. Pour exemple : le planning des devoirs et des CCF dès le jour de la rentrée, les documents nécessaires pour l'inscription à l'examen, puis l'inscription à l'examen (signer et corriger le brouillon, puis la session suivante signer la feuille définitive) puis les premiers CCF arrivent. En classe de terminale, la démarche Parcoursup est une véritable pression pour les jeunes. Dès le mois de janvier, on leur demande de s'inscrire et de choisir la filière et les écoles pour l'année suivante. Ensuite, pendant plusieurs mois, le cumul des CCF, de plus en plus nombreux, avec l'objectif d'obtenir le bac professionnel ; et les échéances Parcoursup. Au mois de mai arrivent ensuite les derniers CCF avec le calcul des moyennes, la restitution du rapport de stage écrit, la préparation aux oraux, et les entretiens pour la poursuite d'études. Enfin, le mois de juin amène avec lui les épreuves terminales et les résultats Parcoursup en même temps, réussite ou échec, soulagement ou déception... et déjà il faut penser à l'année suivante.

Mais quand on a choisi une formation en alternance, s'ajoute le rythme des 15 jours / 15 jours, les voyages entre l'école, le stage et la maison, les volumes conséquents des cours que l'on a vu précédemment. Pendant le stage, le jeune doit faire face aux nombreuses responsabilités que le maître de stage va lui confier auprès des animaux comme des clients.

Et puis, il ne faut pas oublier que ces jeunes de terminale ont entre 17 et 18 ans. Ils ont donc aussi un emploi du temps personnel incluant les amis, les sorties, mais aussi des échéances importantes comme le passage du permis de conduire et le gain de l'autonomie, un enjeu très

fort pour ces jeunes qui voyagent déjà beaucoup dans le cadre scolaire, soit la grande liberté de ne plus dépendre des transports en commun.

Tout cela engendre un emploi du temps qui peut être très difficile à gérer, certains jeunes se mettent une pression pour réussir à tout prix, d'autres luttent pour réussir mais comprennent que leurs résultats ne les mèneront pas où ils souhaiteraient aller, ce qui entraîne souvent des arrêts de scolarité entre les mois de novembre et février. Souvent, les jeunes qui choisissent d'arrêter à ce moment ont peur de l'échec et préfèrent prendre la décision d'arrêter eux-mêmes, comme s'ils faisaient le choix de prendre leur vie en main face à cette aliénation temporelle et institutionnelle. Selon Masy (2014) le temps à l'école tient une place centrale car l'école produit un rythme rapide et les jeunes en retard sur les apprentissages sont des jeunes perçus comme n'ayant pas les capacités intellectuelles alors que c'est bien une question de rythme et de temps. À la différence d'un jeune de seconde qui arrête car il comprend que cette filière n'est pas son projet professionnel et qui se réoriente très vite dans une autre filière, un élève de terminale qui arrête part dans la vie active. Il a stoppé sa scolarité brutalement et regrette souvent son choix, même s'il réussit après. La proximité de l'échéance de l'examen du bac professionnel, qui leur fait si peur à ce moment de la formation, paraît tellement anodine quelques années plus tard que le regard des jeunes n'est plus le même sur cet arrêt soudain. D'ailleurs, ils seront pour la plupart amenés à retourner en formation pour réaliser leur projet professionnel futur.

3.1.2 Désynchronisation et crise.

Les jeunes vivent leur formation avec deux échéances : celle de l'obtention d'un diplôme institutionnel et celle de l'insertion professionnelle et de la réussite de leur projet de vie. Pour réussir dans la société actuelle, il faudrait que ces deux échéances soient parfaitement en corrélation, ce qui est trop rarement le cas. Parfois, le jeune donne une priorité à l'insertion professionnelle et ne « rentre plus » dans les temporalités de l'institution, c'est alors que des jeunes quittent l'école avant la fin de la formation. D'autres sont en échec scolaire car l'échéance de quitter l'école les effraie, et ils n'arrivent pas à se projeter dans l'après, un redoublement est parfois très bénéfique pour ces jeunes-là qui avaient seulement besoin d'une année supplémentaire pour se construire. Même si les différents niveaux de temporalités sont globalement bien vécus par les jeunes en formation par alternance, il est important de voir que ce n'est pas toujours le cas, et qu'il pourrait être envisagé que les macros et méso temporalités puissent être modulables en fonction du micro-temps de la personne. En effet, quand un jeune

rencontre des crises personnelles, familiales ou sociales, il a parfois besoin que les temporalités de la formation s'adaptent à ce qu'il vit personnellement, c'est la prise en compte du temps vécu. Dans le cas échéant, il peut se retrouver en désynchronisation avec les rythmes de formation.

Mais face à la nécessité d'être en synchronie avec les rythmes de formation de Pineau (2000) ou Bachelard (2012), nous opposons la notion de décoïncidence de Jullien (2020) et pensons qu'il peut être nécessaire, à certains moments de ne plus être synchronisé et de donner la priorité à ce qui est à vivre à cet instant pour la personne. La personne s'ouvre alors à un ralentissement et un étonnement (Thievenaz, 2012) qui lui permettent de s'ouvrir à de nouveaux changements, c'est la magie des synchronicités selon Dorn (2021). Seulement faut-il expliquer ce que sont les phénomènes de désynchronisation et ce qu'ils représentent.

3.1.2.1 Phénomènes de désynchronisation : des Arythmies temporelles.

Nous travaillons sur le terrain des formations en alternance au sein des Maisons Familiales Rurales et nous partons de l'importance d'imposer un rythme de formation avec des temps forts et riches, et des moments plus faibles propices à la réflexivité, ainsi que des rituels afin d'aider les apprenants à prendre place dans la formation. En comparant le vécu des apprenants, et notamment le vécu de ceux qui rencontrent des difficultés à se synchroniser avec le rythme imposé, et les différentes propositions de définition du terme d'aliénation ; nous souhaitons élaborer un nouveau concept face à celui d'aliénation. En effet selon notre interprétation des écrits de Rosa (2015), le phénomène d'aliénation correspond aux actes des jeunes qui suivent une formation sans vraiment s'y épanouir ou qui se retrouvent désynchronisés et en souffrance dans cette formation. Cette aliénation mène, dans la plupart des cas, à une réorientation ou un arrêt brutal.

Mais on peut retrouver un autre phénomène de désynchronisation en formation : celui de jeunes pour qui tout allait bien, des jeunes passionnés par leur formation, mais qui, suite à un évènement personnel, familial ou de santé, se retrouvent désynchronisés pour un moment plus ou moins long. Parfois, cet instant ne dure pas car les jeunes interagissent face à cet évènement et peuvent reprendre le cours de leur formation, mais parfois les jeunes rencontrent des difficultés pour surmonter cet instant et cela peut mener à l'échec scolaire. C'est cette capacité à pouvoir se synchroniser à nouveau avec la formation qui nous interpelle et qui nous incite à penser qu'il y a une alternative au phénomène d'aliénation. Nous appellerons cette alternative une arythmie temporelle.

En effet, quand nous observons le phénomène d'arythmie cardiaque et la capacité du cœur pour chercher à reprendre le bon rythme (après une extrasystole, par exemple), nous pouvons élaborer un parallèle entre ce phénomène et le vécu de la formation par le jeune. L'arythmie temporelle se définit donc par un « contre-temps vécu » qui désynchronise temporairement le jeune dans sa formation.

Nous élaborons donc l'hypothèse que, en cours de formation et face à une arythmie temporelle, un jeune peut interagir de deux façons :

- Le jeune a une capacité d'autonomie et de réflexivité assez élaborée pour lui permettre de comprendre l'évènement et de réagir de façon à se re-synchroniser à la formation avant la fin de celle-ci ou par le biais d'un allongement du temps de formation (redoublement bénéfique).
- Le jeune n'a pas cette capacité de réflexivité et il va donc entrer dans un phénomène d'aliénation et peut-être même qu'il développera une prédisposition à vivre des arythmies temporelles dans l'avenir.

3.1.2.2 Décrochage scolaire ou désengagement

La notion de décrochage scolaire est apparue dans les inquiétudes des institutions à la fin des années 2000 en Europe, et plus tôt au Canada et aux États-Unis. C'est devenu actuellement une des priorités des institutions que de limiter au maximum le nombre de décrocheurs scolaires. Depuis 2009, l'État cherche à faire du décrochage scolaire une de ses priorités afin de le réduire au maximum. Cela est dû notamment à la norme du diplôme. Alors qu'il y a de moins en moins de décrochage scolaire, les institutions s'en préoccupent pourtant de plus en plus, et le nombre d'études et de recherches sur ce sujet augmentent (Bernard, 2019). Au sein des MFR cette problématique est prise à cœur également, le mouvement a d'ailleurs rendu public un point de vue officiel le 21 octobre 2011 sur cette question et souhaite privilégier « un accompagnement humain de proximité ». On note également un nombre croissant de recherches universitaires sur ce sujet de la part de moniteurs en fonction et une variété de mots fleurissent de ces recherches tels que ancrage, raccrochage scolaire... Le terme de décrochage est utilisé dans un contexte précis et a une définition propre souvent liée à un départ définitif du système scolaire et sans aucun diplôme. Aujourd'hui, avoir un bac ou à minima un diplôme de niveau CAP est synonyme de sécurité et de travail. Connus aussi sous d'autres termes comme « sortie précoce » ou « abandon scolaire », ce terme caractérise des jeunes qui sortent trop tôt du

système éducatif. Les textes décrivent comme « trop tôt » le fait de quitter le système scolaire sans avoir obtenu de diplôme autre que celui du brevet.

Notre recherche au sein des Maisons Familiales Rurales ne concerne que très peu de cas de décrocheurs. En effet, notre recherche cible les problèmes de synchronisation (dont les abandons) en fin de formation, principalement sur l'année de terminale, ces jeunes ne sont donc pas des décrocheurs scolaires selon les termes définis par l'institution puisque ces jeunes ont obtenu un premier diplôme, celui du BEPA. On retrouve d'ailleurs peu de recherches parlant de décrochages scolaires sur des sujets en cycle terminal de formation, ayant plus de 16-17 ans.

Selon Masy (2014), les facteurs de risques sont :

- Sociaux (Démographique (plus de garçons que de filles et plus âgés principalement)
- Individuels (confiance – estime de soi ou confiance en sa famille).
- Scolaires (Expériences vis-à-vis des évaluations, facteurs établissement et facteurs classe)
- Liés au parcours (difficultés scolaires précoces, rejet de l'école, apprentissage hors les murs)

Bergier (2021) a lui aussi évalué les facteurs mis en valeur par des questionnaires effectués chez des « décrocheurs ». On retrouve les mêmes catégories avec des facteurs sociaux, liés aux parcours et liés au scolaire puisqu'il cite : perte de confiance, problème d'orientation, système scolaire inadapté, absence de travail, désintérêt pour le contenu enseigné, manque d'écoute et de compréhension des adultes.

Mais la mise en valeur de ces facteurs pourrait être insuffisante si nous ne prenions pas en compte les interactions qui ont lieu ou pas au sein de ces facteurs.

L'autre notion proche du décrochage est celle de l'abandon. Cette notion implique l'idée de décision définitive. Or quand un jeune décide d'arrêter sa formation à 17 ou 18 ans, et dans un contexte sociétal où l'on développe les formations tout au long de la vie (dites formations continues) rien ne peut nous permettre de savoir si cette décision est définitive ou s'il reprendra une formation continue. D'ailleurs, la plupart d'entre eux reprennent une formation quelques années plus tard.

Le terme à l'origine du décrochage scolaire est le terme américain « *dropout* ». Pour les raisons expliquées précédemment, nous savons que le terme décrochage ou abandon n'est pas un terme

approprié à notre situation. La notion de désengagement est aussi inspirée de Bernard (2019) quand il présente le décrochage scolaire comme un processus à part entière. Processus de désengagement personnel qui a généralement débuté dès la primaire, suivi d'une remise en question de la norme scolaire qui aboutit souvent à la rupture de scolarité. Dans ce même ouvrage, nous retrouvons l'idée d'un décalage entre les interactions maître/élèves et entre la culture familiale et le monde de l'école qui vont entraîner un décrochage des apprentissages, mais de par le poids de l'affectif et de la famille, le terme de décrochage intérieur est d'ailleurs préféré à celui de décrochage scolaire en ce qui concerne les facteurs sociaux.

Pour notre recherche, nous parlerons donc de désengagement scolaire. Ce terme marque bien l'arrêt de la scolarité, en respectant le fait qu'elle soit peut-être temporaire, car à ce moment de la vie du jeune nous ne pouvons pas encore le savoir. Le travail de Bergier (2021) soutient notre position en montrant, à travers son ouvrage, que malgré les facteurs lourds et importants qui peuvent mener à un décrochage, les jeunes étudiés dans sa recherche sont tous retournés à l'école, d'où le nom de son ouvrage « retour gagnant ». La notion de désengagement appuie aussi sur la notion de « repli » qui définit bien l'état des jeunes à un moment où ils souhaitent se replier sur d'autres priorités ou sur un autre aspect de leur vie (familial ou autres). Notre vision praxéo-phénoménologique sous l'angle du temps nous laisse également penser que ce phénomène ne pourra être qu'une question de bons moments (Hess, 2009). Ces jeunes passent à autre chose ou ont d'autres priorités à cet instant de leur vie qui les empêchent de s'investir pleinement dans la formation. C'est pourquoi nous choisissons d'utiliser le terme de « désengagement de la formation » et de phénomènes de désynchronisation.

3.1.2.3 À l'origine, une crise

Quand nous en venons à parler de désynchronisation, c'est que nous avons repéré un jeune en difficulté, dans un moment que l'on peut appeler crise. Il vit un moment difficile lié à un événement, à des doutes, ou à un choix radical à faire pour son avenir. Même si, à l'origine, elle est un moment décisif, nous choisissons de la voir comme un processus, et nous souhaitons donc en comprendre les prémices ou les tensions qui sont présentes avant d'en arriver là. À l'origine d'une rupture, il y avait des tensions ou une situation conflictuelle nourrie par un rapport de force, qui un jour ne devient plus tolérable pour la personne. En effet, la crise fait partie de ces moments de transition, de changement, que peut vivre une personne. Mais elle comporte plusieurs étapes et permet d'en ressortir plus grand, trans-formé. Elle peut présenter des signaux faibles précurseurs que l'on peut ne pas voir avant. L'approche processuelle nous permet de regarder de plus près ces signaux silencieux précurseurs d'une crise. Paul (2002), en

se basant sur les travaux d'un sociologue italien des années 1980, parle par exemple de l'état naissant. Les personnes qui vivent un état naissant sont des personnes qui vivent une perte, qui n'arrivent plus à supporter les tensions de leur quotidien et qui les font vivre en contradiction avec eux-mêmes. Cette notion montre bien qu'il peut y avoir des prémices. Ce processus de crise est une notion qui se rapporte aussi au concept de transition chez Winnicott (1978) ou les transitions des temps de la vie de Houde (1986).

La crise peut avoir deux issues : une progression ou une régression. Tout dépendra de la prise de conscience et de la façon dont s'en saisira la personne qui vit ce moment, d'où la nécessité d'être accompagné dans ces moments de transition. Nous décidons, comme Paul (2002) de voir la crise comme un facteur de développement et donc d'en avoir une vision positive.

Selon Roux-Dufort (2000), elle entraîne trois niveaux d'apprentissage :

- Le premier niveau n'entraîne que des changements superficiels qui visent à trouver des solutions,
- Le deuxième permet de prendre conscience des tensions qu'il y avait, et de remettre en question le système actuel,
- Le troisième niveau permet de prendre de la distance et de se questionner en profondeur afin d'engendrer un changement durable, une véritable transformation.

Si une personne ne prend pas le temps de se questionner jusqu'au troisième niveau, alors les changements ne seront que temporaires, et la personne ne se transformera pas, et peut-être même qu'une nouvelle rupture surviendra sous une autre forme à un autre moment. Face à cet enjeu, il est indispensable d'offrir un espace de réflexivité et de mise en dialogue à la personne qui traverse ce passage. C'est tout l'intérêt des dispositifs d'accompagnement à cet instant.

Dans le vécu d'une crise, on retrouve aussi une perception du temps. Dans les travaux de Paul (2002), le temps de durée laisse place à celle des instants. La vie qui s'écoule laisse place à une vie propulsé par les événements vécus.

3.2 Les caractéristiques d'un processus de transformation expérientielle.

3.2.1 Conscientisation et construction

En plus de l'importance de prendre en compte la rythmanalyse de la formation et le temps vécu par la personne en formation, tenir compte de la complexité de transformer un moment vécu en véritable expérience qui transforme la personne semble être un enjeu. Pour cela, la conscientisation des moments, la réflexivité, et les différentes phases de construction d'un apprentissage doivent être des paramètres importants dans l'analyse des phénomènes de désynchronisation. D'ailleurs, l'enjeu de cette recherche est double puisque les entretiens menés nous aideront à recueillir des données permettant d'analyser les caractéristiques des phénomènes tout en donnant la possibilité aux jeunes, lors de cet accompagnement, de conscientiser leur vécu et de questionner l'expérience et les potentielles transformations qu'elle engendre.

3.2.2 Transformation du vécu en expérience

Dans un processus de formation, une personne peut être amenée à vivre les temps de la formation de différentes manières, ce que nous appellerons le rapport au temps (Maubant *et al.*, 2018) ou le temps vécu (Minkowski 2013) par la personne en formation, qui tient compte de la vie professionnelle de la personne mais également de sa vie personnelle et familiale. Chaque personne a sa propre lecture du temps selon la manière dont sa vie se déroule.

Dans ou en dehors de la formation, une personne est amenée à vivre différents moments plus ou moins faciles à accepter. Ces instants peuvent être très différents : elle peut vivre des moments tels qu'ils sont décrits par Galvani (2011) ou Breton (2017), qui sont transformateurs à condition de pouvoir les conscientiser afin de s'y préparer. Cette préparation peut faire référence à la notion d'étonnement de Thievenaz (2012) ou de savoirs-passés de Lesourd (2009). Mais parfois, des événements ou des moments transforment les sujets à leur insu, comme l'évoque Jullien (2010), telles que les transformations silencieuses. À l'opposé, ces moments peuvent être marqués par une forte crise ou par une interaction vive qui nécessite, chez les sujets, une capacité à adopter le bon geste au bon moment, comme le symbolise le concept de *Kairos* (Heslon, 2018; Jalabert, 2010).

Tous ces évènements, silencieux ou marquants, peuvent entraîner un phénomène de désynchronisation entre le rythme de la formation et le rapport qu'entretient la personne avec son propre temps vécu.

Vivre un moment fort ou transformateur n'est pas suffisant pour acquérir l'expérience qui en découle, faut-il encore pouvoir le conscientiser. Pour cela, il est nécessaire de prendre du recul afin d'apporter la réflexivité nécessaire, et de bénéficier d'un temps faible pour accueillir la réflexivité de ce vécu et ainsi le transformer. La transformation comprend plusieurs étapes et constitue un véritable processus, déjà étudié par plusieurs chercheurs.

3.2.3 Construction de l'apprentissage.

D'après les différents travaux de recherches étudiés en deuxième partie, nous savons que conscientiser ce qu'une personne vit ne suffit pas, il y a différentes étapes dans la transformation du vécu en expérience. Toute la complexité se trouve dans les interactions que la personne entretient avec son environnement. Il y a différentes manières d'interagir avec son environnement, mais globalement nous retrouvons trois grandes phases communes aux différentes recherches : une phase de prise de recul, de pas de côté, de réflexivité vis-à-vis de ce que la personne vit ; une phase de réaction, de transformation, une sorte de combat intérieur entre la situation initiale et les projets d'avenir, le moment de la prise de décision ; et enfin la phase d'émancipation vis-à-vis de la situation initiale où la personne est transformée et a changé ses habitudes, ses croyances, pour en acquérir de nouvelles qui lui permettent de vivre davantage en synchronisation avec ses souhaits et son environnement. Ces trois grandes phases sont communes également avec les trois niveaux d'apprentissage d'une crise dans les travaux de Roux-Duffort (2000) cités un peu plus haut, et les quatre types d'épreuves et réflexivité des travaux de Mezirow (expérience pré-réfléchie, pensée, réflexive et transformatrice) citées par Bertrand (2015). En effet, nous pouvons donc nous appuyer sur ces différents travaux pour faire état des différentes étapes de la construction d'un apprentissage, allant d'une épreuve peu signifiante à l'expérience transformatrice en passant par l'expérience pensée qui est consciente mais qui n'entraîne pas de changement, et l'expérience réflexive qui entraîne une mise en suspens des croyances sans aller jusqu'au véritable changement.

3.2.4 Rapport au temps dans la construction de l'apprentissage

Il semble donc y avoir un lien très fort entre le rapport au temps et la construction de l'expérience, donc la transformation de la personne.

En effet, dans les notions de temps comme d'environnement, il semble y avoir une notion de lieu et d'espace important pour accueillir les apprentissages. Comme pour la notion de *Kairos*, expliquée dans la partie 2, qui signifie le bon geste au bon moment, Heidegger avait travaillé sur la notion de *Dasein*. Le *Dasein* est un rapport à soi, au monde phénoménologique lié à l'interprétation. Le *Dasein*, selon Heidegger, c'est être là où et quand tombent les orientations fondamentales quant à son être. L'enjeu étant d'être là même quand on est ailleurs. Heidegger précise la différence avec *Wegsein* qui signifie être ailleurs (défiance du *Dasein*) et explique l'importance d'éveiller au *dasein*. Être un *Dasein*, c'est être capable d'être là, d'ouvrir les yeux et de voir par soi-même. Pour lui, faire l'herméneutique du *dasein* c'est redonner le moyen de s'ouvrir les yeux sur sa propre condition de *Wegsein*.

La différence entre le *Kairos* et le *Dasein* serait donc la prise de conscience, la veille. En effet, le *Kairos* est une capacité à saisir l'opportunité qui tient presque davantage du réflexe, de l'inconscient, si la personne a été élevée avec cette idée de saisir les opportunités. Le *Dasein* tient davantage de la conscience, de l'éveil, et se rapproche de la notion d'espace-temps-sens qu'offre le bon moment de Hess (2009).

3.2.5 L'influence des expériences passées dans la construction de soi.

Si le *Kairos* est une manière réflexe de saisir les opportunités, cela sous-entend que certaines personnes ont acquis ces réflexes dans leurs expériences passées, ce qui serait donc valable pour une personne avec de l'expérience et un certain âge. Il faudrait alors avoir vécu des expériences qui aient permis de développer ces réflexes. Tous les jeunes de 16 à 18 ans qui sont en formation par alternance n'ont pas tous vécu des expériences marquantes dans leur vie. À moins que ces réflexes soient de l'ordre de l'art de vivre, de la mémoire collective, de l'éducation reçue... et qu'ils permettent de croire et de rester en veille face à ce qui peut arriver dans la vie. Si un jeune a été éduqué selon l'idée que rien n'arrive par hasard, alors il sera prédisposé à voir les signes précurseurs d'une crise et sera capable de saisir les opportunités. Le lien est donc maintenant fait avec la notion d'acceptation et de confiance.

3.2.6 Acceptation et confiance : leur rôle dans la construction de l'expérience.

La confiance est caractéristique des relations que nous portons envers le temps, les autres et l'environnement. Elle s'acquiert au fil du temps, influencée par la culture, les coutumes familiales, les expériences personnelles. La confiance nourrit la confiance, mais elle peut

également se perdre très vite face à un vécu difficile. Nous voyons la confiance comme un croyance, à la manière de Cornu (2003b), comme une éthique de l'opportunité. L'enjeu est de croire en l'inconnu, faire le pari de l'avenir, et développer une sensibilité dans la relation à l'autre.

La construction de l'expérience nécessite plusieurs étapes, comme vu précédemment, mais il y a donc une condition de disponibilité pour la personne qui se forme. Cette personne doit être en synchronisation, prête à accueillir ces différents moments et étapes pour se construire. Elle doit être disponible et dans l'acceptation de ces moments. Pour cela, il faut également prendre en compte le rôle de l'accompagnement dans le processus de construction et de conscientisation de l'expérience.

3.3 Interprétation du vécu et accompagnement

3.3.1 Les conditions à l'accompagnement

3.3.1.1 Postures de l'accompagnant

L'accompagnement des personnes en formation est un enjeu central de la pédagogie des Maisons Familiales Rurales, une pédagogie s'appuyant sur l'alternance intégrative et la prise en compte du vécu expérientiel de la personne en formation (Geay, 1998; Gimonet, 2008). C'est également une préoccupation quotidienne des équipes éducatives qui ont pour mission non seulement de former, mais aussi d'éduquer et d'accompagner les jeunes en formation. Pour autant, la question de la disponibilité des moniteurs à accueillir le vécu expérientiel des jeunes et les limites de l'accompagnement sont souvent posées au sein des sessions de formations des jeunes moniteurs, surtout quand il s'agit, pour un moniteur, d'accueillir la parole d'un jeune rencontrant des difficultés familiales ou sociales.

Aujourd'hui, la société a de plus en plus tendance à cloisonner les espace-temps (travail, vie privée, vie sociale...). Depuis la création des MFR, il y avait, dans l'accompagnement un suivi global, avec des visites des moniteurs sur le lieu de stage mais également chez les familles. Ces visites aux familles ont aujourd'hui disparu dans la majorité des MFR, jugées trop intimistes. Pourtant, l'engagement de l'équipe pédagogique dans le suivi des jeunes est une valeur clé des MFR. Nous l'avons vu plus haut, le temps vécu n'est pas toujours le temps de la formation, la visite aux familles permet de comprendre beaucoup de choses.

Au sein d'une rencontre, l'accompagnement n'est pas seulement partage, il est aussi passage et dépassement ; et ce n'est pas seulement une question de place et de fonction : il est aussi déplacement et transformation. Francis Lesourd (2009) détaille les conditions de cette transformation et notamment un « savoir se faire accompagner » qui est une condition qui ne peut être que posé par l'accompagné. La personne doit avant tout accepter l'accompagnement, accepter de faire ce bout de chemin à deux. Elle doit avoir l'envie de partager ce moment afin de se transformer. Parfois, certaines personnes peuvent ne pas vouloir, ne pas être prêtes, et ainsi s'enfermer dans la crise qu'elles peuvent vivre.

De l'autre côté, il est également nécessaire que l'accompagnant soit prêt à ce rôle parfois déstabilisant que d'aider une personne dans sa transformation expérientielle, de l'accompagner et de faire chemin avec elle dans ce qu'elle vit.

En tenant compte des différentes postures d'accompagnement et de relation de Paul (2002), notamment la posture d'éthique, d'écoute et de dialogue, nous comprenons que l'accompagnement, par un moniteur, des jeunes en MFR peut parfois se rapprocher de la notion de clinique de Cifali (2019) avec quelques fois la nécessité de bousculer et la non-annulation de la hiérarchie même dans l'accompagnement. Néanmoins, à d'autres moments, la simple présence d'un compagnon à ses côtés peut aider l'accompagné, sans un mot, juste par la présence.

L'autre notion de l'accompagnement qui réunit tous les chercheurs est que l'accompagnement n'est pas inné. Il n'y a pas de méthode parfaite. L'accompagnant doit faire preuve de charisme et avoir un certain don pour écouter l'autre, une aptitude à accueillir la parole de l'autre qui montre un engagement certain dans la relation tout en restant à la bonne distance ; ce qui n'est pas donné à tout le monde, ni dans tous les moments de vie. Un moniteur peut être disposé à accompagner des jeunes à certains moments de sa vie plus qu'à d'autres, et certains moniteurs sont plus disponibles que d'autres.

Selon Cifali (2019), l'accompagnement convient à toute personne confrontée « à une expérience, à un projet » car le rôle premier d'un professionnel est de « trouver le chemin pour dépasser une difficulté ». Mais, comme vu juste au-dessus, si toute personne peut être accompagnée, il semblerait que toute personne ne soit pas destinée à être accompagnant.

3.3.1.2 Les enjeux de l'accompagnement dans la conscientisation du vécu.

Dans un accompagnement, la position de l'accompagnant, sa vision extérieure et son expérience peuvent permettre d'anticiper sur le processus d'un phénomène de désynchronisation. L'accompagnement peut également aider le jeune à faire émerger le changement juste par la présence d'un accompagnant, ou par le fait de confier à une autre personne ce qu'il vit. C'est alors juste la présence de l'accompagnant qui devient bénéfique sans avoir à adopter une posture particulière.

L'accompagnant peut également percevoir des signaux faibles, prémices d'une crise ou d'un changement, et peut ainsi adapter sa posture, ce qui donnera du sens à l'accompagnement.

3.3.2 Accueil et disponibilité

3.3.2.1 Écouter et accueillir la parole de l'autre

Malgré l'utilisation du concept d'accompagnement, le quotidien d'un formateur ressemble plus souvent au concept de la posture clinique, d'où le fait que la problématique vis-à-vis du rôle du formateur dans l'accompagnement soit aussi ambiguë pour les formateurs.

Le Bouëdec (2001, 2002) cite les trois processus indissociables de l'accompagnement en formation et marque l'importance de l'écoute dans son premier processus en expliquant que accueillir et écouter l'autre, c'est «recevoir l'autre tel qu'il est», sans question, sans conseil, sans intervenir, sans réagir. Il s'agit donc de «transmettre à l'autre la certitude d'avoir été compris». La question que l'on se pose est de vérifier si tout moniteur qui a, au sein de sa fonction globale, la mission d'accompagner les jeunes, est prêt à accueillir le jeune tel qu'il est.

La posture d'écoute active peut donc être privilégiée afin d'accueillir la parole de l'autre.

3.3.2.2 Notion de disponibilité pour accompagner.

Comme plusieurs auteurs l'ont mentionné dans la revue de littérature, une personne ne peut être forcée à être accompagnée, tout comme une personne peut ne pas être disponible pour accompagner l'autre. Déjà aliéné par ce qu'il vit, pris dans un rythme quotidien de travail dans lequel il ne peut faire un écart, un moniteur peut ne pas se rendre disponible à l'accompagnement, et cela de manière temporaire ou plus durable. Il peut également être disponible physiquement mais ne pas l'être psychologiquement, non remis d'un précédent traumatisme personnel, il peut ne pas être apte à écouter les difficultés de l'autre. Un moniteur

peut aussi, comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, se sentir mal outillé ou incapable d'aider l'autre, ce qui rend difficile un accompagnement.

3.4 Phénomène de désynchronisation, construction de soi et accompagnement.

Pour conclure ce chapitre, le cadre théorique de cette thèse permet d'étudier la manière dont les jeunes vivent leur rapport au temps dans une formation par alternance, notamment au travers d'un phénomène singulier qui est la désynchronisation, Il semble en effet y avoir différents phénomènes qui peuvent avoir lieu sur des temps de formation, qui auraient en commun d'éloigner la personne du rythme imposé de la formation, et donc des chances de réussite institutionnelle. Il serait donc intéressant de chercher à mettre en lumière les caractéristiques de chaque phénomène afin de mieux les comprendre et les repérer, le tout en étudiant la manière dont chacun interagit face à ce moment et se construit pour en ressortir transformé. Chaque expérience peut être transformante si elle est conscientisée et réfléchie grâce à des temps faibles dédiés à cette réflexivité. L'écoute du temps vécu a ce double enjeu que d'obtenir des matériaux pour la recherche des phénomènes tout en permettant au jeune de conscientiser son vécu par l'accompagnement. Avec l'aide de moniteurs volontaires, il sera également possible de questionner les pratiques d'accompagnement des jeunes vivant ces phénomènes en formation dans un groupe classe, par l'utilisation d'outils biographiques. Cette recherche a une visée praxéologique qui est de contribuer à la transformation des pratiques d'accompagnement des équipes éducatives.

La question de recherche qui anime cette thèse est donc :

En quoi et comment les phénomènes de désynchronisation, vécus par de jeunes adultes dans une formation en alternance, au sein des Maisons Familiales et Rurales, sont-ils constitutifs de leurs processus d'apprentissage et de développement ?

Pour y répondre, plusieurs sous-questions vont construire la suite de la recherche :

- **Ces phénomènes ont-ils des caractéristiques spécifiques ?**
- **Comment accompagner ces phénomènes ?**

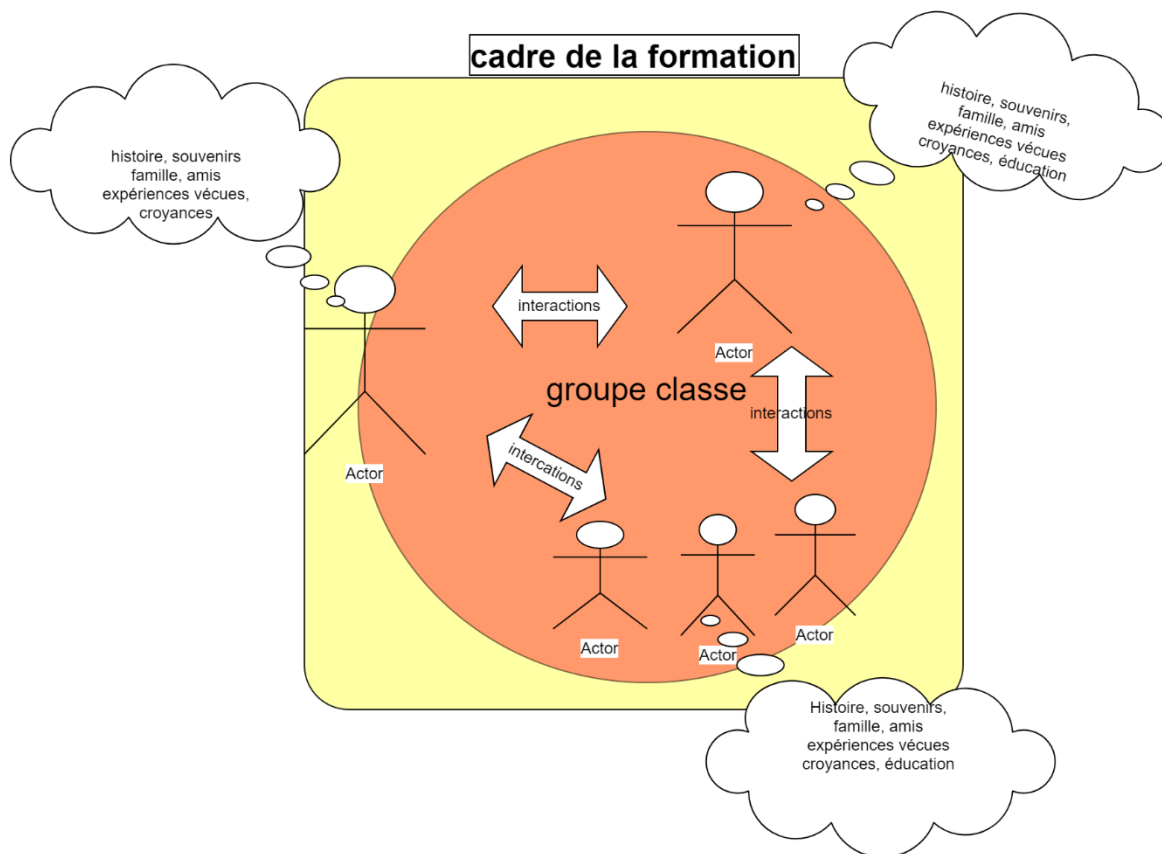


Figure 6 : modélisation du cadre théorique mobilisé

Comme le montre cette modélisation, l'enjeu est de prendre en compte, dans les interactions qui ont lieu en formation, le temps vécu par le jeune car même si le moniteur accompagne dans le cadre d'un dispositif de formation, avec un rythme étudié, les interactions qu'il aura avec le jeune seront forcément impactées par le passé, l'histoire, la famille... le temps vécu par chacun. Il ne s'agit pas de sortir du cadre de la formation en allant découvrir le passé du jeune mais seulement de prendre en compte le jeune tel qu'il est avec ce qu'il vit dans mais aussi en dehors de la formation, car cela impacte forcément sa manière de se former, comme démontré par les travaux de Schwartz sur l'approche globale et de Labbé sur l'accompagnement socioprofessionnel (Labbé 2012). L'objectif final est de proposer un dispositif de formation et un accompagnement basés sur un rythme qui convienne au jeune et qui l'aide à se synchroniser de nouveau.

Quatrième chapitre : Varier les temporalités et les approches épistémologiques.

À travers ce chapitre, ce sont les choix méthodologiques qui vont être explicités.

Dans un premier temps, les variables de l'enquête sont décrits, puis le choix du cadre de la recherche-action-sensibilisation est expliqué. Les sujets sont ensuite présentés, puis l'angle épistémologique et la posture choisie sont justifiés. Le choix a été fait de varier les temporalités étudiées tout en croisant différentes approches épistémologiques. La mise en mots du passé dans la phase exploratoire a fait appel à la réflexivité des anciens élèves, ce qui a permis de s'appuyer sur leurs pratiques et leur vécu d'expérience. L'utilisation des entretiens, chemin faisant au cours de la formation, va mettre en lumière les transformations vécues. La clinique narrative va apporter un rôle maïeutique pour le sujet comme pour le chercheur, et permettre d'adopter une posture d'écoute, de la personne et de son vécu, afin de prendre conscience des phénomènes vécus et de leurs caractéristiques. Le rôle de l'herméneutique est prépondérant, de par la mise en mots du vécu par le sujet, et par l'interprétation que le chercheur va en faire. La phase de sensibilisation, en coopération avec deux moniteurs, rendra compte du choix de « tester » le dispositif d'accompagnement de ces phénomènes.

Pour terminer, les notions d'éthique de la formation et de la recherche seront abordées ainsi que les biais et limites de cette recherche.

Cette recherche, au cœur des Maisons Familiales Rurales, a pour but de rendre intelligible des phénomènes de désynchronisation vécus par les jeunes en formation par alternance. Pour cela, la méthodologie choisie contribue à aller écouter les sujets et ce qu'ils ont vécu pendant la formation. Le choix a donc été fait de croiser des temporalités (anciens élèves, élèves) et différentes approches épistémologiques (praxéo-phénoméno-herméneutique). La cadre de la recherche-action-sensibilisation aura également permis de s'emparer d'une réalité dans le but de la transformer avec la visée praxéologique de l'amélioration des pratiques d'accompagnement.

4.1 Une recherche-action sensibilisation sur le terrain des MFR.

4.1.1 Variables à prendre en compte

Les variables à prendre en compte dans cette recherche sont :

- Les MFR sont des organismes de formation par alternance avec une histoire forte, un concept et un rythme particulier qui est celui de l'alternance. Le choix du terrain ne se limite pas au choix d'une institution support ou d'un public. L'intérêt de le mentionner est donc de bien prendre en compte le rythme, l'engagement et l'organisation des MFR.
- La MFR du Perche est caractérisée par l'enseignement de formations destinées à des métiers dits « passion » ce qui diffère des autres filières des MFR, et donc s'adressant à un public différent : passionné, mobile, mais qui se forme en dehors de l'école et qui doit s'adapter à des rythmes variés, celui des animaux.
- Nous ciblons notre travail de recherche sur le cycle terminal du bac professionnel (première et terminale) car ce sont eux qui ont le plus d'échéances différentes et simultanées à saisir. L'autre raison est le fait que bon nombre d'arrêts en seconde sont liés à des difficultés de choix d'orientation et relèvent d'une autre recherche.
- Notre regard se portera particulièrement sur les quelques jeunes qui sont en difficultés face à ce rythme soutenu de formation mais aussi sur les anciens élèves qui ont vécu des difficultés quand ils étaient en formation afin d'avoir une analyse réflexive de leur part sur leur vécu.

L'exploration de notre terrain, la mobilisation de notre cadre théorique montrent que trois grandes dimensions sont à l'œuvre dans le vécu d'un parcours en alternance : la désynchronisation, la motivation et les contraintes extérieures. Notre travail de recherche va

consister à comprendre la place de ces facteurs au sein du processus de désynchronisation car tous ces facteurs ont un lien, ils composent le temps vécu par la personne en formation.

Quand on parle de vécu du sujet et de ses expériences, on retrouve un double enjeu épistémique et éthique de la recherche. Le concept des Maisons Familiales Rurales et de leurs formations par alternance est en grande partie fondé sur la valorisation du vécu de l'expérience de la personne en formation, c'est pourquoi les approches qualitatives comme celles des entretiens de narration semblent être des outils de prédilection au sein de cette institution. En effet, les jeunes qui suivent des formations par alternance sont régulièrement amenés à faire part de leur vécu de stage, ils partagent, à chaque retour à l'école, ce qu'ils ont vécu en stage ou dans leur famille, devant la classe. Ils sont également ouverts aux entretiens individuels, et partagent volontiers leur quotidien sans crainte ni retenue particulière. L'approche qualitative et les entretiens de narration devraient permettre d'accéder au vécu des jeunes, à leurs émotions et leurs réflexions avec une grande précision.

Le cadre de la recherche-action est propice à ce travail de recherche puisque nous partons d'une base empirique très forte de par l'expérience professionnelle et des constats de la praticienne de par le profil des jeunes et leur rapport à la notion de praxis. La recherche-action répond souvent à une demande (Ardoino 1989, Barbier, 1996), ici la demande vient des moniteurs, qui s'interrogent sur la manière d'accompagner ces jeunes en difficulté, prêts à se désengager de la formation. Nous cherchons à nous investir de la réalité que vivent les jeunes de terminale pour comprendre les phénomènes de désynchronisation et ainsi transformer les pratiques d'accompagnement tout en produisant des connaissances scientifiques sur ce que sont les phénomènes de désynchronisation. Les allers-retours entre les apports théoriques, scientifiques et le travail empirique de recueil du vécu des sujets vont apporter une richesse et une légitimité au travail scientifique de cette thèse.

4.1.2 Le contexte d'une recherche-action

Ce travail de recherche se construit selon le cadre de la démarche d'une recherche-action pour différentes raisons. Tout d'abord, la posture de praticienne-chercheuse que j'adopte correspond à une posture déjà prise auparavant par des chercheurs dans le cadre de recherches-actions-formations. Mais cette raison à elle seule ne suffirait pas. Les trois phases de recherche d'une recherche-action que sont la co-construction, la confrontation, et l'extension (Les chercheurs ignorants, 2015) se retrouvent au sein des travaux de cette thèse. Une des principales raisons qui amène à caractériser cette recherche comme recherche-action, est le nombre d'« allers-

retours » dans la première phase de recherche, entre le cadre théorique et les apports empiriques du terrain de recherche. Ensuite, la phase de confrontation s'est réalisée grâce aux entretiens, chemin faisant, menés auprès de cinq élèves de la MFR du Perche, mais également auprès d'élèves issus d'autres établissements. La dernière partie de cette recherche, avec la participation de deux moniteurs, se rapproche des objectifs de formation d'une RAF, puisqu'elle tente de répondre aux questionnements de certains moniteurs quant à leur posture d'accompagnement face aux jeunes en difficulté. Le processus itératif de cette recherche entre théorie et terrain, ainsi que l'aspect participatif des équipes et des jeunes, permet de vérifier que cette thèse entre bien dans la catégorie des recherches-actions.

4.1.2.1 Histoire et définition

Les recherches-actions (RA) (Les chercheurs ignorants, 2015) ont vu le jour sous les travaux de Lewin dans les années 1940. Elles ont ensuite traversé plusieurs générations en se transformant. La première génération correspond aux recherches-actions positivistes : *action researches* influencées par Lewin. Dès le début Desroche est l'un des penseurs historiques de la recherche-action. Ensuite arrive la deuxième génération, celle des années 1970 avec Kolb et le modèle d'apprentissage expérientiel, dans lequel chaque individu peut créer de la connaissance. L'acteur devient co-chercheur. Puis la troisième génération avec les travaux de Lapassade. S'opère un changement des pratiques mais également du contexte socio-politique. C'est la démocratisation de la recherche. La RA devient critique. La quatrième génération est moins politique et se recentre sur la praxis avec triple finalité : action, formation et recherche. C'est l'épistémologie interprétative. La RA est alors vue comme une démarche clinique. Dans les années 1990, il y a une reconnaissance par le milieu universitaire et une banalisation de son usage avec de plus en plus de chercheurs qui valorisent les enjeux de la recherche-action des années 1970 aux années 1990 (Ardoino, Barbier, Desroche).

Aujourd'hui, l'objectif final d'une recherche-action est la construction de savoirs issus de la praxis. Elle allie la recherche, démarche scientifique qui permet un avancement de la connaissance, et l'action, démarche commune qui traduit un souci d'opérationnaliser le projet dans des pratiques innovantes. C'est bien le but de cette recherche. Mais un troisième paramètre va également avoir son importance, c'est la formation, lieu de réflexion intensive qui va déboucher sur un changement durable avec de nouvelles pratiques éducatives. C'est là le but ultime de cette recherche au sein des MFR : la transformation durable des pratiques d'accompagnement.

Cette recherche-action-formation (RAF) va donc être une nébuleuse composée de plusieurs approches plus ou moins distinctes et dont chacune est utilisée de manière différente. La RAF revient à saisir des processus en train de se faire, et va donc défendre une approche clinique du travail des praticiens. La RA est une praxis, activité susceptible de modifier les manières de penser et de faire selon un procédé où se succèdent des épisodes réservés à la réflexion et d'autres à l'action.

Selon Barbier (1996) il existe différentes recherches-actions :

- Recherche-action transpersonnelle : peu exploitée en sciences de l'éducation et de la formation mais dans laquelle se retrouve Pineau avec les différentes dimensions de formation du sujet (éco, hétéro, auto)
- Recherche-action-formation : elle met explicitement la priorité sur la formation attendue d'un dispositif de recherche-action. C'est en analysant leur propre démarche que les formateurs entrent dans une démarche d'autoformation. La réflexivité génère alors un effet de formation.
- Et la recherche action expérientielle.

La première partie de cette recherche-action sur les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation et l'influence des travaux de Pineau nous laisserait penser que cette recherche se rapproche des courants de RA transpersonnelle mais la deuxième partie, avec la participation des deux jeunes moniteurs, et le but ultime de cette recherche, nous permet d'affirmer que nous sommes dans une recherche-action-formation.

Selon Charlier (2005), une recherche-action comprend différents temps. Un temps d'action qui s'est principalement déroulé avant le début de la recherche puisque la position de praticienne-chercheuse s'appuie sur 15 années d'expérience en tant que monitrice : un temps de construction de la problématique qui est le début de la recherche, l'étude du contexte, la revue de littérature et la construction de la problématique, et enfin un temps d'élaboration du cadre conceptuel, pour finir par un temps de communication.

4.1.2.2 Les enjeux de la recherche-action

Selon Savoie Zajc (2001), la recherche action nécessite des conditions particulières :

- Elle vise l'amélioration d'une pratique professionnelle, en ce qui concerne cette recherche c'est bien l'amélioration de l'accompagnement en formation,

- Elle se déroule dans une spirale de cycle de planification d'observation et de réflexion, mise en valeur dans cette recherche par les moments de recherche dans le cadre théorique et les moments de recherche empirique au sein de la MFR,
- Elle implique ceux et celles qui sont engagé(e)s dans la pratique visée à tous les moments du projet. Pour cette recherche, c'est bien l'implication des jeunes et des moniteurs de la MFR,
- Elle nécessite également, au préalable, l'identification des partenaires, de leurs postures et leurs attentes et stratégies, ce qui a été présenté en première partie de cette thèse.
- Elle pose un cadre exigeant pour réfléchir les enjeux épistémologiques de la production de savoir,
- Elle favorise l'émancipation personnelle et professionnelle des participants, ce qui est le cas pour les jeunes qui ont pu extérioriser leur vécu comme pour les moniteurs qui ont eu une véritable réflexivité sur leur posture,

Dans le cadre de ces travaux de recherche sur les phénomènes de désynchronisation, l'enjeu de la recherche-action est de responsabiliser le chercheur mais aussi la communauté (ici la MFR) qu'il co-analyse pour être co-auteur du changement (transformation des pratiques d'accompagnement).

La recherche-action est donc pivot de trois processus : le changement, le développement professionnel, et le développement de la recherche. Cet enjeu correspond tout à fait aux enjeux de cette recherche.

Les finalités attribuées à la RA sont la construction de connaissances, le changement social, un rôle critique l'opposant à la science traditionnelle, et la fonction de formation. Ces finalités rejoignent les enjeux énoncés par Van der Maren (2002) qui sont : les enjeux pragmatiques avec la résolution d'un problème, les enjeux ontogéniques avec le développement personnel et le perfectionnement, ceux politiques avec le changement de pratiques individuelles et institutionnelles et les enjeux nomothétiques concernant la production de savoirs.

Barbier (1996) énonce également différentes perspectives. La première est axiologique en travaillant sur un dysfonctionnement, praxéologique avec une action qui aide à la décision, méthodologique entre une clinique et une option expérimentaliste et épistémologique entre théorie du champ et contexte.

Pour conclure, la recherche-action-formation nécessite un chercheur impliqué car c'est une quête de praticien-chercheur. Elle comprend une véritable stratégie inductive d'appréhension d'un phénomène (ici de désynchronisation) avec une démarche praxéologique et une rigueur clinique. Elle nécessite aussi une écoute sensible afin de prêter du sens et inciter à un changement. Selon Eneau (2012), la recherche-action peut également avoir une visée instrumentale en proposant, dans sa méthodologie, un moment de possible transformation pour le sujet qui, au moment de l'entretien, peut prendre conscience de son vécu et s'en emparer (Vermersch 2004). Dans une recherche-action, les savoirs ne sont pas toujours généralisables mais débouchent sur des propositions d'application. L'objectif final est bien la transformation des pratiques, le changement d'une réalité. Malgré tout la recherche-action utilise des méthodes qualitatives mais elle contient aussi des risques. Les premiers sont institutionnels car selon le groupe de travail des chercheurs ignorants (Les chercheurs ignorants, 2015), ce n'est pas la meilleure voie pour réussir dans le monde scientifique et institutionnel. Ensuite, les risques sont aussi personnels avec l'intersubjectivité qui conduit le chercheur dans des régions de lui-même imprévues, d'ailleurs si le chercheur s'engage vraiment, cette démarche est aussi passionnante que risquée. La recherche-action nécessite donc une double vigilance éthique et épistémologique, entre éthique de la reconnaissance et éthique de la discussion.

L'espace-temps joue un rôle particulier car il est l'élément constitutif de la structure méthodologique. Une autre caractéristique de la RA est la compétence du bricolage (Chia et Soulard 2010) au sens noble du terme, c'est-à-dire créer des ajustements et opérer des arrangements. Le choix, d'ailleurs, d'utiliser le terme sensibilisation plutôt que formation est lié au contexte même de cette thèse. Dans ce travail de recherche où les notions de « bon moment » et de « sens » sont des concepts centraux, cette recherche-action a bien le but de transformer les pratiques des moniteurs mais cette thèse en elle-même ne démontre pas si ce sera le cas ou pas. À l'écriture de ce travail, la chercheuse aujourd'hui s'est bel et bien formée et transformée grâce à ce travail mais elle était disponible et prête à le faire. Les jeunes et les moniteurs qui ont participé à cette recherche ont été sensibilisés aux enjeux et ont entendu le processus qui se jouait, mais était-ce le bon moment pour eux ? Ce travail aura-t-il eu un sens pour eux à la fin ? Leur pratique va-t-elle changer dès à présent ? Peut-être pas ou plus tard avec du recul. Cette recherche-action-sensibilisation appartient bien au champ des recherches-actions-formations, mais avec cette nuance qu'elle aura sensibiliser les jeunes et les moniteurs à leur situation vécue sans avoir eu le temps de vérifier si formation il y a eu.

4.2 Jeunes et moniteurs en MFR : sujets de cette recherche.

La double posture de praticienne-chercheuse permet d'avoir un terrain à disposition très riche. Être présente au quotidien dans l'établissement est source de rencontre avec de nombreux sujets qui rencontrent des situations très diverses tout au long de l'année. Les élèves de terminale et les anciens élèves sont volontaires pour participer à cette recherche, ils prennent donc le rôle de sujets en engageant leur subjectivité avec conscience. Mais le fait d'avoir la double posture peut également entraîner un glissement entre sujet et personne. En effet, lors de l'entretien, certains jeunes pourraient, dans ces moments de doute ou de difficultés, glisser dans une posture de personne, revêtir leur « masque » d'élèves en formation et avoir des attentes venant de la monitrice qu'ils ont en face d'eux, des conseils notamment.

La première partie du corpus s'appuie sur l'étude des expériences vécues par neuf élèves et anciens élèves de terminale en difficulté, au sein de la MFR du Perche. La seconde partie du corpus est composée d'un élève d'une autre MFR de la même filière, d'un élève d'une autre MFR dans une autre filière et d'un élève d'un autre établissement dispensant des formations en alternance, ce qui a permis de comparer les caractéristiques relevées. Mais le travail d'approche biographique nécessite du temps et de l'engagement afin de respecter la démarche qualitative du travail, le nombre de sujets dans la recherche restera donc assez faible (douze personnes) mais ils sont capables de tenir une position de sujets en engageant leur subjectivité et en relatant leur vécu et leur réflexivité.

4.2.1 Arrêts, doute, échec, violences : retour d'expériences de quatre anciens élèves.

Après avoir évoqué les notions de phénomènes de désynchronisation avec l'équipe pédagogique de la MFR du Perche, quatre noms d'anciens élèves ont été cités par les moniteurs comme des personnes ayant pu, selon eux, vivre ce genre de phénomènes. Ils ont donc été contactés et ont tous accepté de raconter ce qu'ils ont vécu durant leurs années de formation, plus précisément pendant le cycle terminal c'est à dire en première et en terminale de bac Professionnel.

Les sujets qui vont être présentés ont un nom d'usage qui leur a été attribué pour cette thèse afin de respecter leur anonymat.

Le premier jeune homme à avoir répondu à la demande d'entretien se nomme Mathieu. Mathieu suivait sa formation au sein de l'établissement depuis la quatrième, et avait de plus en plus de

difficultés scolaires mais était capable, selon l'équipe, d'obtenir son bac professionnel grâce au rapport de stage. Mathieu a des difficultés scolaires mais c'est un excellent stagiaire dans le milieu professionnel, et son maître de stage lui confie d'ailleurs beaucoup de responsabilités. Pourtant, il a décidé d'arrêter sa formation, sur un coup de tête selon ses moniteurs, en novembre de l'année de terminale. Malgré un entretien avec ses parents et son moniteur référent pour le rassurer sur ses capacités et l'encourager à continuer, Mathieu n'a rien voulu savoir et a décidé de quitter la formation. Lors de l'entretien qui s'est déroulé en visio lors du premier confinement, Mathieu raconte les facteurs déclencheurs de son envie d'arrêter.

Le deuxième à avoir accepté de raconter son vécu se nomme Luc. Luc est un jeune homme arrivé en classe de première. Il a donc intégré une classe déjà formée depuis la seconde et est un peu plus âgé que la moyenne des élèves, de par son passé varié. Luc a eu une fin de première chaotique avec beaucoup d'absences qui ont mis en péril son passage en terminale. En terminale, il décide, un vendredi, de dire adieu à ses camarades et à ses moniteurs en annonçant qu'il ne reviendra pas. Il a alors une discussion avec une de ses monitrices, puis part. Il reviendra deux semaines plus tard, remotivé et terminera son bac professionnel en obtenant son diplôme avec mention. L'entretien se déroule en visio pendant le premier confinement et a pour but de revenir sur cette envie d'arrêter puis cette reprise de motivation qui a permis à Luc de finir sa formation.

Ensuite, les pensées des moniteurs se tournent vers Christelle. Christelle est une élève redoublante qui termine sa deuxième terminale. Elle est élève au sein de la MFR depuis sa troisième, n'a jamais été une grande travailleuse selon ses moniteurs mais ses difficultés ont augmenté en terminale sans que Christelle ne réagisse malgré les alertes de ses moniteurs. L'échec au bac professionnel fut un choc et le redoublement n'a pas été accepté tout de suite par Christelle. Le but de l'entretien qui s'est déroulé en présentiel au mois de juin, lors de ses derniers jours d'école, était de revenir sur l'échec et sur le vécu de ses deux années de terminale.

La dernière personne qui vient à la mémoire de presque tous les moniteurs s'appelle Camélia. Camélia est une élève au parcours très atypique. Elle était élève en terminale dans une autre MFR quand elle est arrivée au mois d'avril pour intégrer la classe de première afin de recommencer une année de terminale dans de meilleures conditions. En effet, Camélia quitte de manière précipitée son ancienne école après avoir subi des attouchements de la part de son maître de stage, que le directeur de l'école a tenté de dissimuler. Elle intègre donc la MFR traumatisée, pour recommencer dans un nouveau lieu de stage ou dans une nouvelle promotion. Lors de son année de terminale, alors que tout semble s'arranger, elle perd son papa, puis, deux

mois après, son petit-copain perd également brutalement son papa. Elle va tout faire pour terminer son bac professionnel et décrocher son diplôme. Camélia a déjà écrit son récit de vie lors d'une recherche précédente de master, son récit va donc être réutilisé avec son accord pour reprendre le vécu de sa dernière année au sein de la MFR.

4.2.2 Désengagement, incidents, évènements de la vie : des élèves racontent ce qu'ils vivent

Elie est un élève de terminale en bac professionnel CGESCF. Elie est élève au sein de la MFR depuis la seconde mais a des difficultés scolaires depuis le début de la première et son comportement se dégrade au fil du temps malgré les tentatives de discussion de ses moniteurs et de ses parents. En novembre, Elie accepte d'écrire ces quelques lignes, juste avant son départ, car il vient de se faire renvoyer pour avoir amené des substances illicites au sein de l'établissement. Il avait déjà reçu des avertissements pour des actes délictueux auparavant. C'est lui qui a écrit ces mots dans sa dernière réflexion avant de partir.

Fabrice est un élève sans histoire particulière au sein de l'école. C'est un jeune qui est arrivé en seconde pour effectuer ses 3 ans en bac professionnel CGESCF. Ses résultats sont globalement bons même s'ils diminuent au début de la terminale, ils ne sont pas inquiétants quant à sa possible réussite aux examens. Fabrice est un élève discret, toujours au fond de la classe, il travaille toujours en binôme avec une amie. Mais un jour, fin octobre, il arrive un lundi à 14h, en annonçant qu'il est venu dire au revoir et qu'il repart par le train de 16h. L'équipe est très étonnée car aucun évènement n'était annonciateur d'une telle décision. Il accepte donc de raconter ce qu'il vit et d'expliquer sa décision lors d'un entretien à 15h avant de partir.

Adam est un élève de terminale en bac professionnel TCVA, il est élève au sein de l'établissement depuis la seconde et sa scolarité se déroule très bien. Il est un élève dynamique et moteur pour la classe. Mais un jour, sa monitrice est alertée par le comportement d'Adam qui ne rend pas un travail à la hauteur de ses capacités et qui fond en larmes lors d'un tutorat de rapport de stage. Adam accepte d'être entendu en entretien pour raconter les doutes qu'il rencontre à ce moment de la formation.

Victorien est un élève de terminale en bac professionnel CGESCF. C'est un élève qui est plutôt dans la moyenne basse de la classe. Ses résultats sont proches de 10, parfois en dessous. C'est un ami d'Elie. Déjà marqué par le départ d'Elie, Victorien a un papa malade, atteint d'un cancer depuis qu'il est en seconde, il ne montre rien de ses problèmes familiaux à l'école. Mais en

novembre, Victorien apprend que son papa va mourir dans quelques semaines, il arrête alors l'école pour passer du temps en famille. Son papa décède le premier jour des vacances de Noël et Victorien reprend l'école à la rentrée de janvier. L'entretien a pour but de comprendre dans quel état d'esprit est Victorien quand il reprend l'école et de vérifier sa motivation à poursuivre son année de terminale, ainsi que ses capacités pour l'obtention du diplôme.

Hugues est un élève qui a échoué au bac alors qu'il aurait dû le réussir, il avait des résultats satisfaisants mais, en janvier de son année de terminale, Hugues commence à ne plus travailler sans trop de raison. Il rate deux CCF et refuse de rendre un dossier remplaçant un CCF très important annulé à cause du confinement et de l'épidémie de Covid. Il échoue alors de très peu au bac professionnel et décide, fortement poussé par son papa, de redoubler. Le redoublement de Hugues est aménagé car, ayant très peu de CCF à repasser, il n'est pas régulièrement présent à la MFR. Hugues réalisera deux entretiens, un lors de la première semaine de son année de redoublement et l'autre au mois de décembre en milieu d'année. Le premier entretien est réalisé pour comprendre ce qui a mené Hugues à l'échec la première fois, et son état d'esprit pour commencer son année de redoublement. Le deuxième entretien est réalisé à la demande du papa et de l'équipe pédagogique pour comprendre comment Hugues vit son année de redoublement car, selon son papa, Hugues vit cloîtré dans sa chambre, ne sort plus et ne communique plus avec sa famille alors qu'à la MFR, Hugues semble aller très bien mais communique peu avec les moniteurs.

4.2.3 [Changement de vie, changement de sexe : quand la vie personnelle influence la formation.](#)

Adel est un jeune scolarisé en troisième dans une MFR, c'est un jeune qui est placé dans une famille d'accueil car ses parents sont décédés. Après avoir eu un parcours très chaotique au collège, il est arrivé en MFR pour devenir bûcheron. Ce jeune nous a été présenté par son directeur car c'est un élève qui a vécu des moments difficiles mais qui en parle très facilement, sans gêne. Nous sommes allés le rencontrer lors d'un entretien individuel dans son école. À travers cet entretien, il nous raconte son parcours familial et scolaire ainsi que ses projets aujourd'hui.

Alex est un garçon qui est en classe de première dans une MFR, et qui est transgenre. Alex nous a été présenté par sa formatrice car sa décision de changer de sexe n'a pas été facile et a joué un rôle important dans son année de première et dans sa formation. Il a accepté de nous raconter par visioconférence, pendant le troisième confinement, ce qu'il vit actuellement. Le but de

l'entretien est de comprendre quels facteurs, ou quelles interactions, ont aidé Alex à mieux vivre cette période.

Kenzo est un élève de terminale dans un CFA. Il nous a été présenté par sa tante chez qui il vit depuis que sa maman a tenté de se suicider, cette dernière garde de lourdes séquelles et vit maintenant dans un établissement spécialisé. Kenzo vient d'obtenir son bac professionnel après avoir échoué l'an passé. Il a accepté de nous rencontrer lors d'un entretien physique pour nous raconter ce qu'il avait vécu. Les émotions sont encore vives et Kenzo reste dans la retenue. La situation d'échec pourrait faire penser à la situation de Christelle, ou aux difficultés familiales rencontrées par Victorien. L'entretien a donc pour but de vérifier si des interactions sont communes aux différentes situations.

4.2.4 Deux moniteurs participent à la recherche.

De ma posture de praticienne-chercheuse, je suis la première à avoir travaillé avec des outils biographiques, l'accompagnement des jeunes en formation. Plusieurs ateliers ont été mis en place à différents moments de l'année et auprès de différentes classes. La première fois que j'ai utilisé un outil biographique en classe avec un but précis, c'était en 2019, pour une classe en grande difficulté. Cette classe était composée de plusieurs filles en mal-être, écorchées par des événements familiaux qui les empêchaient d'avoir confiance et d'interagir sereinement avec les adultes, et de plusieurs garçons qui ne semblaient pas impliqués du tout dans leur scolarité. Face à leurs résultats sans cesse plus bas, et à l'enchaînement de comportements déviants, l'équipe pédagogique ne savait plus comment réagir. C'est alors qu'un jour, je leur ai demandé de pousser toutes les tables, de s'asseoir par terre afin de s'éloigner le plus possible du cadre scolaire de la classe, je leur ai donné des feuilles et des crayons de couleur, et je leur ai demandé de dessiner leur arbre de vie. Je leur ai expliqué le cadre, le but et surtout l'éthique et la confidentialité de cet exercice. Je me suis assise avec eux et j'ai également dessiné mon arbre de vie. Une fois les arbres de chacun dessinés, j'ai commencé à présenter le mien avec mon histoire, mes objectifs, mes difficultés. Puis plusieurs jeunes ont pris le relais en présentant le leur. Chacun a pu apprendre à connaître les autres, ce que chacun vivait en dehors de la classe. Des larmes ont coulé mais, en s'ouvrant, une solidarité s'est créée. Suite à cet exercice la mentalité de la classe a changé, ils étaient apaisés et semblaient mieux se comprendre. Depuis, il m'arrive régulièrement de faire appel aux outils biographiques : une fleur ou un blason pour un moment de réflexivité, l'arbre de vie pour faire connaissance avec les jeunes ou pour

travailler l'estime de soi, l'atelier « je me souviens » pour clôturer une fin de formation... les outils biographiques permettent d'accueillir la parole et le vécu des jeunes tout en travaillant le collectif et la vie du groupe.

Les deux autres moniteurs qui ont accepté de partager leur vécu avec les outils biographiques en classe sont deux jeunes moniteurs d'une vingtaine d'années, qui ont débuté leur expérience professionnelle de moniteur à la rentrée dernière. Ils se retrouvent tous deux responsables d'une classe de seconde professionnelle de 40 élèves et cherchent un moyen de les accompagner en classe entière tout en apprenant à mieux les connaître. Ils aspirent à faire connaissance avec eux et leur passé afin d'adapter leur accompagnement le mieux possible.

Nous nommerons le premier André. Il est un ancien élève de l'école, il connaît donc les enjeux de l'accompagnement en MFR, et souhaite partager avec les jeunes ce que ses moniteurs avaient partagé avec lui quelques années plus tôt. Il est très investi envers ses élèves, certains membres de son équipe diront peut-être même trop. André a du mal à prendre du recul, et ne se sent pas soutenu par sa direction dans sa façon de penser l'accompagnement. Il passe énormément de temps avec des jeunes qui ont des problèmes familiaux et se sent dépassé par certains soucis. D'autre part, avec 40 jeunes dans sa classe, il a l'impression de délaisser les jeunes qui n'ont pas de problème. Il souhaite donc essayer l'atelier « arbre de vie » dans sa classe pour passer un temps de réflexivité avec eux, tout en apprenant à connaître chacun d'entre eux.

La deuxième personne est une monitrice que nous nommerons Alice. Elle est également une ancienne élève et responsable de la deuxième classe de seconde. Alice est également investie envers les jeunes mais avec plus de distance. Elle n'hésite pas à demander conseil quand elle pense aller trop loin. Pour elle, l'atelier « arbre de vie » est aussi une occasion de prendre le temps de faire connaissance avec ses élèves, et surtout « c'est l'occasion de connaître ceux que l'on n'entend jamais en classe ». Elle prendra d'ailleurs beaucoup de temps pour lire les arbres de vie de chacun afin de mieux comprendre avec quelles histoires et quels bagages ils sont arrivés à l'école.

Le fait que les deux moniteurs volontaires soient des anciens élèves n'est sûrement pas un hasard. Ces deux moniteurs ont connu l'école, il y a quelques années, quand le nombre d'élèves par classe était moindre, et que les moniteurs étaient proches des jeunes en s'investissant autant la semaine, en classe, que le week-end lors des sorties. Ils sont sensibilisés à la notion d'accompagnement, et ont peut-être eux aussi vécu des histoires particulières quand ils étaient

scolarisés. Ils semblent avoir pour souhait de transmettre cet accompagnement individualisé qu'ils ont vécu autrefois, même si l'effectif des classes est plus élevé aujourd'hui.

4.3 Une démarche de recherche à la croisée de plusieurs courants.

4.3.1 Une posture épistémique privilégiée à la rencontre entre courants praxéo-phénoméno-herméneutique.

Cette posture choisie permet de travailler avec des jeunes en formation sous l'angle de la micro-temporalité et de la micro-analyse. De plus, ces jeunes sont souvent guidés par leur raison expérientielle dans leur pratique quotidienne. Tel *Le biais du gars* de Denoyel (1990), les jeunes de MFR s'adaptent et acquièrent les gestes professionnels au quotidien de leur vie en stage, sans toujours prendre conscience de leurs acquis et de leurs compétences professionnelles. L'approche praxéologique permet d'accéder au sens que les sujets donnent à leur expérience et met en lumière les interactions qu'ils entretiennent avec leur environnement. Comprendre un phénomène de désynchronisation n'est pas une chose simple, et nécessite d'analyser cela sous l'angle de la phénoménologie car il s'agit bien là de rendre intelligible un phénomène vécu. Quant à l'herméneutique, elle prend une place importante puisque travailler sous une approche qualitative avec des corpus biographiques entraîne forcément une part d'herméneutique. Le choix du moment où les entretiens vont être menés est déjà à lui-seul une interprétation du moment opportun de l'entretien. Toute la suite du travail d'analyse des entretiens, afin de rendre intelligible un phénomène, ne sera qu'interprétation : interprétation du jeune dans le récit de son propre vécu et interprétation des récits par le chercheur.

4.3.1.1 La praxéologie

Partant d'une posture de praticienne chercheuse, d'une expérience de 15 ans dans l'accompagnement des jeunes et basant la recherche sur le vécu expérientiel et légitime des jeunes en formation, s'appuyer sur la praxéologie pour construire la méthodologie de cette recherche semble correspondre aux objectifs de cette recherche. Les recherches sur le terrain, au plus près de l'activité humaine, et le sens donné aux jeunes et à leur action amènent également à s'inspirer de cette posture.

Selon Lameul (2017), la praxéologique permet de mettre en lumière l'intention de formation tout en tenant compte de la personne en formation et de son environnement. C'est bien le but donné à cette thèse, celui de chercher à contribuer à la transformation des pratiques

d'accompagnement en rendant intelligible les phénomènes de désynchronisation vécus par les jeunes en formation par alternance.

S'appuyer seulement sur un axe praxéologique ne permettra pas de rendre intelligible les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation comme souhaité initialement. Il faut également s'autoriser à croiser d'autres courants épistémologiques afin de mettre en lumière ces phénomènes.

4.3.1.2 La phénoménologie

Comme l'enjeu de cette recherche est de rendre intelligible des phénomènes, la phénoménologie est un axe essentiel de cette recherche. En effet, à travers la phénoménologie, Heidegger a cherché à mettre en lumière ce qui ne se montre pas. Husserl parle de sciences des phénomènes tels qu'ils se montrent.

Quand Heidegger utilise le terme « intuition herméneutique » (Grondin, 2014), il s'inspire des travaux d'Husserl (Ricœur, 2004) qui l'utilisait beaucoup dans sa phénoménologie. Le but est de démontrer que dans toute expérience vécue, il y a, même inconsciemment, une motivation. L'intuition herméneutique est donc la signification que l'on donne à notre vécu. Cette signification, qui fait partie de notre expérience, est l'intuition qui se tient dans une certaine compréhension du monde. La phénoménologie est une vertu, le regard qui réussit à faire parler les phénomènes. On est phénoménologue que si l'on voit par soi-même.

D'ailleurs, pour Heidegger (Grondin, 2006), un phénoménologue sans herméneutique est aveugle, et une herméneutique sans phénoménologie reste vide. Un troisième axe s'invite donc dans la méthodologie de cette recherche.

4.3.1.3 L'herméneutique

Pour Grondin (2006, 2014), Heidegger, Gadamer et Ricœur sont les 3 artisans de l'herméneutique au XX^{ème} siècle dans son sens philosophique. Leurs travaux respectifs ont contribué à définir les termes autour de l'être humain et de la connaissance de lui-même.

L'histoire de l'herméneutique dans les écrits commence avec saint Augustin en l'an 400 (Augustinus & Trabucco, 1964). Pour lui, l'herméneutique est un art, celui de l'interprétation. Plus tard, Dilthey offre une proposition plus méthodologique de l'herméneutique, et Gothingen contribue aux orientations herméneutiques de la pensée de Dilthey.

Au sein des sciences humaines, l'herméneutique est une méthodologie de la compréhension. L'herméneutique est une réflexion qui porte sur l'interprétation et l'accomplissement d'un processus d'interprétation dont Heidegger est le principal artisan de la transformation philosophique, devenue ensuite une philosophie à part entière.

L'herméneutique phénoménologique a pour but premier de découvrir le sens de l'être, sens philosophique d'une analytique de l'existence. L'interprétation est vue comme une explicitation de la compréhension. Le langage est l'élément principal de la relation d'herméneutique.

L'herméneutique phénoménologique a pour but de défaire l'interprétation reçue et dominante, et d'en dégager les motifs cachés, les tendances et les voies implicites et de pénétrer à la faveur d'un retour déconstructeur (dans le bon sens du terme), les sources qui ont servi de motif à l'interprétation. Selon Gadamer, cité par Grondin, elle permet de contribuer à la formation (*bildung*) et à l'éducation des individus en développant leur capacité à juger. Souvent, c'est le recul et la distance temporelle qui permet de faire le tri face au vécu et de mettre en lumière les bons et les mauvais préjugés...

Pour Grondin, l'herméneutique permet de traduire le passé dans le langage du présent, où fusionnent horizons du passé et du présent. Traduire un texte, c'est le rendre parlant dans une autre langue : c'est la mise en langage. Mais la limite du langage et de notre compréhension serait de reconstruire l'intention de l'auteur. Dans la compréhension d'un texte, il y a notre histoire, nos expériences, notre écoute.... Et cela reste donc bien une interprétation propre et personnelle.

Toujours selon Grondin (2014), comprendre et interpréter un texte n'est pas dominer, maîtriser, produire des résultats... c'est être pris par une interrogation et entrer dans un dialogue, quitte à tout remettre en question. C'est vivre ce texte, l'habiter. À cette idée, nous faisons lien avec cette expérience de recherche à partir du vécu des jeunes, la notion de chemin de la phénoménologie de Morais (2013) et la posture épistémologique spécifique d'une méthode phénoménologique.

Habermas attribue, dans ses travaux, une fonction émancipatrice à l'herméneutique (Grondin, 2006). Le chercheur social est concerné par son objet et doit prendre conscience des préjugés émancipateurs qui orientent la recherche mais le cas contraire est également possible.

Toujours selon Grondin, Ricœur, lui, développe une phénoménologie herméneutique car, pour lui, greffer de l'herméneutique sur la phénoménologie permet de déchiffrer le sens caché de ce qui s'y produit. Dans ses travaux, Ricœur a voulu associer la distanciation d'Habermas et l'appartenance de Gadamer, notamment à travers la notion d'ipséité, un soi instruit par la culture qui s'est appliqué à lui-même. Selon Ricœur : une description directe des phénomènes est impossible sans interprétation, il faut le détour herméneutique. Ricœur doit beaucoup à Dilthey, et même s'il a élargi son sens, il reste très près de la méthodologie.

Pour Rorty et Vattimo, tout ne relève pas uniquement du langage. Ils pensent qu'il n'y a pas de méthode idéale pour atteindre la vérité, mais seulement un apprentissage à vivre sans l'idée de vérité au sens « correspondance du réel ».

L'enjeu de travailler avec une posture herméneutique est bien de pouvoir travailler, de manière individuelle, le vécu de chaque personne. Selon Hardy (2020 p66), « ces narrations permettent de rendre compte d'expériences de vie constituant le développement d'une individualité » et cette posture permet bien de prendre en compte le temps vécu et raconté du sujet.

Selon Grondin (2014), le concept de phénomènes n'est pas simple à définir et à comprendre, il y a donc forcément besoin d'une interprétation. La phénoménologie herméneutique et la déconstruction vont de pair. L'herméneutique s'intéresse au sens caché des expressions qui permet d'en comprendre le sens, la vérité. L'herméneutique permet à la phénoménologie de s'accomplir. L'articulation de l'herméneutique et de la phénoménologie se base sur le fait qu'il n'y a pas d'intuition sans intention.

Pour conclure sur les choix épistémologiques, l'angle de recherche praxéo-phénoméno-herméneutique permet de mettre en lumière le vécu des jeunes en formation tout en conscientisant le rôle de l'interprétation des résultats. Partir du vécu des personnes pour tenter de rendre intelligible les caractéristiques d'un phénomène est un chemin transformateur autant pour le chercheur que pour le sujet.

4.3.2 Avec une posture de clinique narrative

La clinique narrative comme posture est celle que nous mobilisons dans notre recherche. La démarche clinique va nous permettre de prendre en compte la singularité du sujet, le contexte institutionnel dans lequel évoluent les jeunes, et la subjectivation du praticien chercheur lui-même. L'approche clinique fait référence, selon Delhaye (2014), à l'écoute, à l'observation fine

et à l'étude de cas singuliers. En adoptant cette posture, nous valorisons le fait que le sujet partage son histoire à un moment donné, et que l'interprétation de ce vécu va lui amener à créer les conditions de l'apparition de nouvelles connaissances. Ces connaissances mises en relation les unes avec les autres, peuvent participer à la construction d'un savoir, pas forcément généralisable. De plus, nous retrouvons les caractéristiques d'une posture clinique selon Niewiadomski (2012) qui sont : l'écoute d'un sujet singulier, l'implication et la propre subjectivité du clinicien-chercheur, les liens avec les dispositifs et la production de connaissances et l'attention portée aux phénomènes de souffrance psychique. La clinique suppose comme fin l'émancipation du jeune, et le but de cette recherche est également d'aider le jeune à s'émanciper des rythmes aliénants qu'ils rencontrent grâce à un accompagnement.

Comme nous l'avons cité dans le chapitre 2, un des points qui différencie l'accompagnement de la clinique selon Cifali (2019), c'est, qu'il y a parfois, la nécessité de bousculer plutôt que de se contenter d'accompagner.

La méthode utilisée dans cette thèse reste très inductive et pas toujours itérative vis-à-vis des jeunes en question. En effet, les jeunes de MFR racontent et mettent en intrigue assez facilement leur vécu, comme s'ils cherchaient inconsciemment à convaincre le chercheur qu'ils ont pris la bonne décision. Mais la collaboration n'est pas possible car, pour certains, ils sont dans des moments de transition assez courts, et ils tournent très vite la page en s'adaptant à leur nouvelle vie. Pour eux, participer à la recherche, c'est faire don de leur vécu à la MFR, mais ils ne souhaitent pas revenir dessus à l'avenir, une fois qu'ils ont quitté l'établissement. Certains, comme Fabrice ou Elie, font d'ailleurs volontiers don de leur réflexion, de leurs affects, mais ne comptent pas sur cet instant pour être heuristique car leur décision est déjà prise ou alors ils pensent que l'aide possible est ailleurs (auprès de la famille ou du maître de stage). Même si la visée heuristique et émancipatrice des sujets dans la recherche reste un des objectifs de cette méthode clinique, et que cela est vérifié dans le cas de Christelle, Hugues ou Victorien, nous ne pourrions valider les résultats pour l'ensemble des sujets. Le modèle biographique basé sur une dialectique de co-investissement n'est donc pas toujours envisageable dans ce travail de recherche, les préoccupations de certains jeunes sont loin de celles de la recherche et il est parfois difficile de leur demander de s'investir plusieurs fois. Pour rappeler la visée praxéologique de cette recherche, les questionnements initiaux (venant des moniteurs qui cherchent à comprendre les arrêts en cours de formation), et la problématique construite (ciblant la compréhension des phénomènes de désynchronisation), la coopération sera surtout présente entre les moniteurs et le chercheur à différents moments de la recherche. Pour les entretiens de

narration menés avec les jeunes, il est donc choisi d'adopter un modèle biographique strict dans lequel le jeune va livrer son histoire, mais où le chercheur fera le travail d'analyse, d'interprétation et de synthèse (d'où la place de l'herméneutique), tout en proposant aux sujets, s'ils le souhaitent, d'avoir accès aux résultats finaux.

4.4 Entretiens narratifs et approches biographiques.

4.4.1 Des entretiens à mi-chemin entre explicitation et narration.

Les techniques d'enquête sont basées sur des entretiens, le but étant de s'adresser en priorité à ceux qui ont vécu ces phénomènes car ce sont eux les mieux placés pour en parler, selon Bertaux (1997). De plus, cette technique est une forme plus appropriée (Baudouin, 2020) pour des jeunes dont les préoccupations sont très éloignées de la recherche en éducation alors que c'est bien leurs expériences vécues et leur processus de formation qui sont au centre de cette recherche. La recherche biographique par entretiens donne également lieu à des rencontres fractionnées permettant à la mémoire de livrer de nouveaux matériaux venant enrichir les données déjà recueillies auparavant (Baudouin, 2010).

Partir sur les techniques d'entretiens narratifs offre une temporalité intermédiaire (Breton, 2020) entre un entretien micro-phénoménologique d'explicitation, qui nous laisserait passer à côté de répétitions rythmiques en place durant l'année scolaire du jeune en formation, et un récit autobiographique qui manquerait de précision pour étudier les phénomènes de rapport au temps. L'étude des rythmes dans un entretien narratif donne accès à plus de strates temporelles (Alhadeff-Jones, 2020) et donne la possibilité au sujet de mettre en intrigue le vécu et sa signification, ce qui valorise le travail d'herméneutique. Cette technique permet de mettre en dialectique les trois pôles du vécu narratif (Breton, 2020) : le vécu de référence, le vécu narré et la situation narrative. La recherche narrative peut donc aussi développer la prise de conscience des sujets et le pouvoir d'agir sur leur vécu.

Le choix du moment des entretiens est déjà un paramètre de temporalité complexe. Un facteur déterminant de cette recherche se trouve dans le fait d'être synchrone avec les jeunes afin d'obtenir des entretiens riches d'informations sur ce qu'ils sont en train de vivre. Pour cela, une écoute active est privilégiée lors d'entretiens non directifs. Les entretiens non directifs vont permettre de laisser le jeune s'exprimer. Cette écoute va laisser au jeune la possibilité de donner lui-même un sens à sa situation. Cela va également enrichir la mise en intrigue du récit. Cette

méthode correspond à la posture clinique qui va permettre de comprendre les processus qui se jouent dans l'expérience de la personne.

La prudence de cette technique doit être ciblée sur la diversité empirique des maisons familiales et des profils de jeunes en formation en fonction des filières et des établissements.

4.4.2 Les outils biographiques en formation

Selon Seret-Bégué (2019), toute personne est considérée comme experte de sa vie. Les outils biographiques semblent donc les outils les mieux appropriés pour créer les conditions optimales afin qu'une personne en formation conscientise et socialise ce qu'elle est en train de vivre, dans ce moment de travail réflexif dédié. Selon cette auteure, les outils biographiques permettent de développer une écoute attentive et une relation de confiance (Seret-Bégué, 2020), ce que cherchent justement nos deux moniteurs à travers ce travail : développer une relation de confiance.

Ces instants de travail en classe consacrés au travail sur soi-même vont également pouvoir être accueillis par les jeunes comme des moments de mise en forme et en sens de soi, par un retour réflexif qui permet de transformer l'expérience par la prise de conscience. (Galvani, 1997)

Les arbres de vie permettent d'utiliser la métaphore pour parler de sa vie (Scherrer, 2018). Cette méthode de socialisation du vécu de soi permet donc d'éviter la mise en mots, parfois obligatoire à travers d'autres outils comme les récits de vie ou l'atelier « je me souviens », et va donc éviter de mettre en difficulté certains jeunes. Le dessin est parfois aussi un langage privilégié chez certaines personnes.

4.5 Une éthique de la rencontre.

La recherche qui s'appuie sur des entretiens de narration et sur un travail de socialisation du vécu des sujets a un double enjeu : l'enjeu de formation avec l'apport de connaissances et la conscientisation du vécu, mais également un enjeu éthique du respect des sujets qui ont choisi de faire don de leur vécu.

À travers l'enjeu éthique, le chercheur assure un cadre de travail respectueux des spécificités du sujet et une clarté dans l'avancée de la recherche, il instaure une relation narrative entre pairs. Le sujet comprend alors que son rôle est primordial et qu'il participe à la recherche à part entière. Chercheur et sujet peuvent ainsi travailler dans la même direction avec un objectif clairement établi. La posture clinique est d'ailleurs très liée à l'éthique.

Dans l'enjeu de formation, la collaboration permet au chercheur d'avoir accès à des connaissances empiriques auxquelles il n'aurait pas eu accès de par sa simple expérience et ainsi développer son travail et se former. De son côté, le sujet va, grâce à l'aide du chercheur, développer une réflexivité et une conscientisation de son vécu pour le transformer en véritable expérience qui va ainsi le transformer, l'aider à se construire et à s'émanciper. La relation narrative qui va s'installer en elle-même va aussi être source de formation grâce à une relation duale unique qui va modifier le rapport aux autres de chacun des deux acteurs.

Partir d'une temporalité diachronique en rencontrant d'abord des anciens élèves dans la phase exploratoire nous permet d'avoir un retour sur le vécu avec une certaine réflexivité qu'un jeune n'aurait pas s'il était en train de vivre ces difficultés de synchronisation. La phase exploratoire va donc permettre de déceler des caractéristiques propres aux phénomènes, que la phase de recherche renforcera (ou pas) avec les témoignages des jeunes en train de vivre ces phénomènes.

L'éthique portée par cette recherche se veut être une éthique de la rencontre, du respect de la personne et de sa dignité dans les difficultés qu'elle rencontre. Pour cela, une écoute bienveillante et empathique et le respect de leur histoire sont des mots clés.

4.5.1 Éthique et recherche biographique

La recherche de type biographique associée à la posture herméneutique va permettre de mettre en lumière un processus d'individualisation donnant un sens aux expériences vécues (Hardy, 2020). Les entretiens de narration vont aussi permettre un moment de mise en sens de soi qui peuvent contribuer à la construction de l'expérience et la conscientisation du phénomène vécu si le jeune y est ouvert à ce moment.

Mais en prenant en compte les notions d'éthique de la recherche, et en respectant les principes du rapport de Belmont en 1979 sur l'éthique de la recherche impliquant des personnes, il faut bien faire attention à trois points : le respect de la personne, la bienfaisance et la justice. Donner à chaque sujet la possibilité de donner librement et en toute connaissance de cause son consentement, pour lui permettre d'évaluer les risques afin qu'il prenne pleinement conscience des bénéfices et des risques pour lui. En effet, les entretiens peuvent avoir un impact et des conséquences importantes sur le vécu de la personne et sur sa capacité à analyser ce qu'elle vit. Selon Hardy, qui s'appuie sur les travaux de Niewadomski et Lani-Bayle (Hardy, 2020; Lani-Bayle & Pineau, 2019; Niewiadomski, 2012), ces entretiens appellent souvent une transformation subjective liée au concept de développement personnel.

Afin de tenir compte de ces trois paramètres et de bien respecter les droits de chaque sujet, un contrat basé sur les contrats rédigés lors des recherches biographiques a été proposé à chacun des sujets (annexe 2 p.268) avant l'entretien afin qu'il comprenne bien le contexte de la recherche menée et ses droits.

Ensuite, chaque entretien a démarré en respectant les méthodes de l'entretien d'explicitation de Vermersch (2012). Le cadre a bien été posé et le contexte de l'entretien expliqué, afin que le sujet se sente à l'aise. Dans ce cadre, le fait de dire au sujet qu'il peut dire uniquement ce qu'il souhaite et qu'il peut arrêter l'entretien quand il le veut lui permet de se sentir en sécurité et protégé vis-à-vis des risques. Le fait de proposer également la relecture des entretiens et de la recherche les rassure, même si, au final, aucun des jeunes n'en a fait la demande.

L'accompagnement de ces personnes s'est d'ailleurs prolongé après les entretiens en gardant contact avec ces personnes afin de savoir ce qu'elles deviennent et si les entretiens ont eu un impact particulier.

4.5.2 Biais et limites de la recherche.

Cette thèse aurait probablement pu prendre en compte les problèmes d'orientation, mais cela entraîne d'autres paramètres, notamment dans la prise de décision des jeunes. C'est donc un autre sujet qui mériterait une autre thèse.

La partie « étude de l'influence des outils biographiques » aurait également pu être développée avec davantage de travaux coopératifs empiriques mais cette thèse doit bien se limiter à un cadre, il n'est donc pas réalisable de traiter tous les possibles de cette recherche. D'autres chercheurs auront bien l'occasion et le souhait de développer ce travail fort intéressant sur l'utilisation des outils biographiques en formation.

Face à l'enjeu important, pour un doctorant, de maîtriser des outils d'analyse qui permettent une analyse en quantité et en qualité, mais également qui puissent traiter de multiples contenus en toute objectivité, la partie analyse prend principalement appui sur une analyse « manuelle » mais également sur une analyse plus objective grâce au logiciel Alceste. Cependant, chaque individu et chaque situation vécue étant unique, une analyse manuelle tenant compte de l'axe herméneutique de chaque situation de narration et de son contexte a été privilégiée.

Néanmoins, l'objectif de cette recherche étant de rendre intelligible les phénomènes de désynchronisation en formation par alternance, elle veut tenter de déterminer des

caractéristiques afin de mieux comprendre ces phénomènes grâce à la participation et à l'écoute active du vécu des jeunes en formation et des anciens élèves. La dernière phase se veut être l'opportunité d'une première sensibilisation d'une équipe éducative à ces phénomènes présents dans l'établissement. Le fait de travailler en posture de praticienne-chercheuse avec un axe praxéo-phénoméno-herméneutique va justement permettre de tenir compte des phénomènes vécus, de la subjectivité de chacun des sujets face à ce qu'il a vécu mais également de tenir compte de la subjectivité du chercheur, paramètre indispensable dans la particularité de cette thèse.

Même si les dimensions organisationnelles pourraient sembler manquer de fond, cette recherche cible avant tout l'étude d'un phénomène d'un point de vue praxéologique. L'étude des dispositifs d'alternance, l'histoire des Maisons Familiales Rurales et ses valeurs, la présentation de la fonction globale des moniteurs permet de comprendre les enjeux idéologiques et ingénieriques liés à l'organisation des MFR et à la professionnalisation des moniteurs. Un point sera notamment proposé dans le dernier chapitre concernant la professionnalisation des moniteurs dans le cadre de leur formation pédagogique en deux ans.

4.6 La phénoménologie et l'herméneutique dans une recherche à visée praxéologique.

Pour conclure, cette recherche s'appuie sur l'étude du vécu et les interactions de personne en formation à un moment précis, et correspond à un angle de lecture praxéologique lié à l'étude de l'activité effective des sujets (Lameul, 2017) dans un but d'usage social de la recherche. Mais comprendre un phénomène de désynchronisation n'est pas une chose simple. Construire un cadre d'analyse sous l'angle de la phénoménologie permet d'accéder au phénomène du vécu éprouvé par le sujet. La phénoménologie s'appuie sur une intuition selon Heidegger cité par Grondin (2014) car il s'agit de mettre en lumière ce qui ne se voit pas, avoir la capacité de regarder et faire parler les phénomènes pour obtenir une certaine compréhension du monde. Mais la phénoménologie est également très liée à un autre courant épistémologique : celui de l'herméneutique. L'histoire de l'herméneutique dans les écrits commencent avec Saint Augustin (Augustinus & Trabucco, 1993), pour lui l'herméneutique c'est l'art de l'interprétation, l'enjeu de l'herméneutique est de donner un sens à ce qu'a vécu le sujet, de manière subjective mais en tenant compte de cette subjectivité. Cette recherche mobilise

l'écoute clinique des sujets, une écoute active où le sujet porte et apporte lui-même son regard, sa compréhension sur ce qu'il vit. Il exprime son vécu avec ses mots et son analyse réflexive. Le chercheur va également apporter sa subjectivité à l'interprétation du vécu qu'il écoute et qu'il analyse de par son expérience et son histoire personnelle, accepter ce rôle herméneutique est accepter une influence philosophique à la recherche menée. Des données subjectives, interprétées, analysées mais toujours en visant bien l'objectif d'une compréhension du vécu des sujets afin de contribuer à l'amélioration des pratiques d'accompagnement. D'où l'intérêt également de rencontrer différents sujets (anciens élèves, élèves et moniteurs). Le processus de subjectivation/objectivation propre à tout processus d'apprentissage ou bien tout processus de production de connaissances passe par ce que nous nommons l'intersubjectivité et l'intercompréhension (Bertrand, 2014).

Cinquième chapitre : A l'écoute des temps vécus par les jeunes en formation, et expérimentation d'un dispositif d'accompagnement.

Ce chapitre décrit les travaux d'enquête effectués sur le terrain des MFR par le biais d'entretiens de narration auprès d'anciens élèves et jeunes en formation, et par l'expérimentation d'un dispositif d'accompagnement en coopération avec deux moniteurs. Ce travail effectué est divisé en plusieurs phases :

La première phase consiste à recueillir le contenu du vécu d'expériences de quatre anciens élèves, avec le sens qu'ils ont donné à ce vécu dans les moments difficiles de leur formation : problèmes familiaux, échec, arrêts en cours de scolarité, ceci dans le but de vérifier si des caractéristiques aux phénomènes vécus permettent de les identifier.

Une fois les caractéristiques identifiées, la seconde phase de confrontation consiste à recueillir le vécu d'expériences de cinq élèves en formation, au moment où ils vivaient un moment décisif de leur formation, ceci dans le but de confronter les résultats à ceux de la première phase.

Une troisième phase d'extension permet d'aller à la rencontre de trois élèves issus d'autres MFR ou CFA afin de vérifier si les résultats recueillis lors des deux premières phases peuvent s'étendre à d'autres jeunes en formation par alternance.

Pour terminer, une phase de sensibilisation permet de partager les premiers résultats avec deux moniteurs, et ainsi mettre en essai l'utilisation d'outils biographiques en classe. Le vécu des moniteurs est recueilli ainsi que leur analyse suite à l'exercice, puis le cas d'une jeune vivant un phénomène de désynchronisation dans la classe d'un des deux moniteurs est étudié.

Les entretiens menés ont pour but de rendre intelligibles les processus de désynchronisation afin d'essayer de faire ressortir des caractéristiques propres à chaque phénomène, et peut-être des caractéristiques communes. Pour cela, ce cinquième chapitre est composé de récits de jeunes, anciens élèves puis jeunes en formation. Dans un premier temps, les quatre anciens élèves partagent ce qu'ils ont vécu quand ils étaient en formation, leur ressenti et leur interprétation de ce qui s'est passé quand ils se sont retrouvés face à un événement particulier, familial personnel ou scolaire. Puis, cinq jeunes en formation acceptent de témoigner sur les événements qu'ils sont en train de vivre, leurs émotions, leurs doutes, leurs incertitudes... qui sont alors comparés aux phénomènes de désynchronisation. Pour finir, ce sont trois élèves issus d'autres établissements scolaires qui partagent leur temps vécu en formation afin de vérifier si les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation pourraient potentiellement être généralisables.

5.1 Une démarche d'analyse qualitative majoritairement manuelle.

La totalité des entretiens ont, dans un premier temps, été retranscrits et anonymés avec l'aide du logiciel sonal.

Afin de respecter le terrain sur lequel s'appuie notre recherche, il est nécessaire de prendre en compte la population, sujet de cette thèse, et de respecter les particularités du terrain de recherche (Copans & Singly, 2005). Ce sont des jeunes de 17 à 20 ans, qui ont un langage parfois particulier (*quoi, bah, en fait*), et qui ne respectent pas toujours les règles de français (absence de la forme négative dans sa totalité). Afin de rester au plus près des messages qu'ils essaient de partager et des émotions qu'ils font passer, les fautes de français et les fautes de diction ne seront pas modifiées car ces corrections pourraient modifier les intonations et le ressenti avec lequel ils ont formulé leurs pensées. Comme l'explique Lhotellier (2001), il y a déjà un pré-sens dans les mots utilisés, et « le plaisir de l'exploration ne peut se trouver que dans la mesure où tous les mots dégagent tout ce qu'ils peuvent avoir en eux d'obscur, c'est à dire de sens » (2001 p143).

L'ensemble des entretiens ont été analysés de la même façon, en suivant le schéma de la figure suivante (exemple d'une analyse en annexe 3 p269).

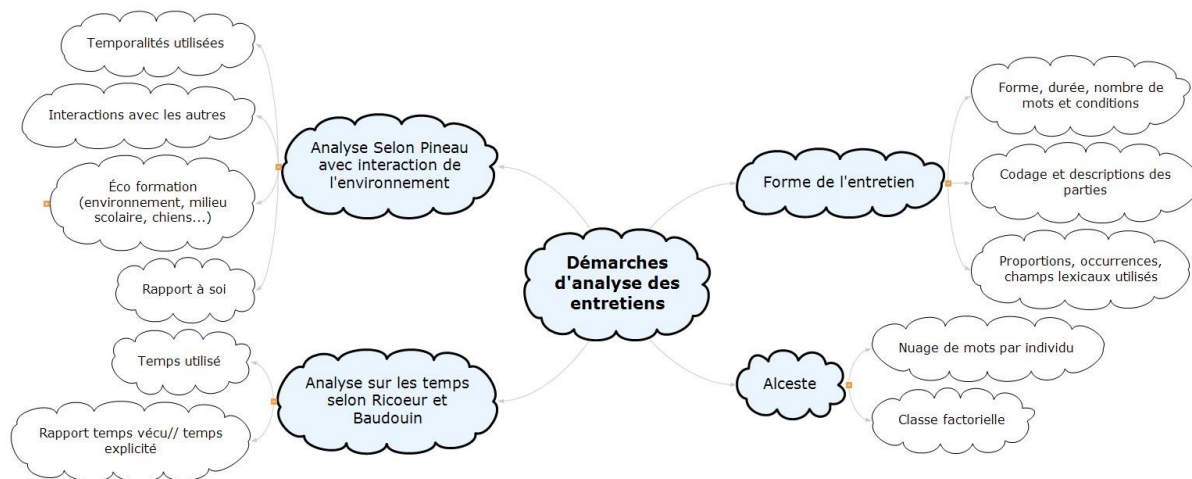


Figure 7 : schéma représentant la démarche d'analyse des entretiens.

Dans un premier temps, chaque entretien est présenté selon les conditions dans lesquelles il a été effectué (visio, présentiel, récit) et sa forme (durée, nombre de mots). Ensuite un codage est réalisé, avec, en marge, le thème abordé de chaque sous partie. Pour terminer la première partie de l'étude de la forme, une présentation des occurrences les plus citées avec l'analyse de leur signification a été réalisée.

Dans la deuxième étape de l'analyse, l'utilisation du logiciel Alceste a permis d'objectiver l'analyse des occurrences avec une vérification des plus grandes occurrences de manière numérique. Une première hypothèse avait été émise que les classes factorielles d'Alceste permettraient de déterminer dans quelle phase du processus de désynchronisation les sujets de la recherche se situent, en fonction de leur place dans le graphique (annexe 4 p. 277) , mais cette hypothèse n'a pas pu être vérifiée avec les 12 sujets de notre recherche.

Dans un troisième temps, il est intéressant d'analyser la mise en intrigue (Ricoeur, 2007a) du récit afin de prendre en compte les temporalités vécues par le jeune et l'importance qu'il donne aux moments mis en détails dans le récit. Pour cela, l'entretien sera d'abord codé pour faire apparaître les thèmes abordés. Puis, en s'appuyant sur les types d'analyse dans les travaux de Baudouin (2010), le rapport entre temps vécu et temps de l'explicitation va être analysé dans le but de comprendre l'importance donnée aux moments cités par le jeune. Dans les moments du récit où le rapport temps d'explicitation/temps vécu est très long, cela laisse supposer que le jeune ressent un moment important de sa formation (quand c'est possible), il explicite un morceau probablement marquant du processus de désynchronisation. Ensuite, toujours sur ces parties de l'entretien, et en s'appuyant sur les méthodes d'analyse de Pineau (2014) l'analyse permettra de décomposer le phénomène en faisant ressortir les caractéristiques, mises en rapport

avec la phénoménologie des actes de Moles sur laquelle s'appuie Pineau pour l'analyse de Marie-Michèle.

Pour compléter ce travail de recherche, le but est, dans une dernière étape, de caractériser les phénomènes de désynchronisation. En se basant sur le travail de Pineau et les concepts d'éco-hétéro-autoformation, il est ressorti les caractéristiques suivantes : l'environnement (scolaire, principalement, mais aussi l'éco en général), les relations avec les autres, le sentiment envers soi-même, et les temporalités distinguant les temps forts et les temporalités plus longues, faibles.

5.2 Entretiens exploratoires : la mise en lumière des premières caractéristiques

5.2.1 Découverte de 4 parcours atypiques.

5.2.1.1 Entretien avec Mathieu, qui a arrêté sa formation en novembre de l'année de terminale.

Cet entretien (Annexe 5 p 279) s'est déroulé en visio-conférence pendant le confinement et a duré quinze minutes et quarante-huit secondes. Le but était de comprendre les facteurs qui l'avaient amené à arrêter et s'il regrettait ou pas cette décision. L'entretien comporte 2069 mots et est segmenté en 8 sous-parties dans lequel il aborde : le résumé de sa formation et l'âge qu'il avait, le retour sur son année de terminale, sa lassitude, les raisons qui l'ont poussé à arrêter, ce qui lui a manqué pour continuer, ses regrets concernant la non-obtention du diplôme dans notre société d'aujourd'hui, sa reprise d'études bientôt et ses motivations, son vécu du rythme de l'alternance en quinzaine, les changements vis-à-vis de sa vie étudiante, les moments forts de sa formation. Il parle beaucoup au passé mais l'on ressent par moment une parole incarnée avec l'utilisation du présent et de l'infinitif pour relater son vécu passé. Près d'un quart (23 %) des mots de l'entretien est consacré aux difficultés et aux raisons de son arrêt de formation. On le retrouve dans l'étude des champs lexicaux puisque les mots les plus cités sont « cours » (11 occurrences) « arrêter » et « regret » (7 occurrences), « école » et « coupure » (6 occurrences), qui traduisent les difficultés et les raisons de son arrêt selon ses dires. Il est difficile d'établir un rapport temps vécu/temps de l'explicitation, car le récit comporte beaucoup de description quant aux raisons de l'arrêt et peu de narration de vécu.

Après avoir construit une grille d'analyse dans laquelle nous allons faire ressortir les différentes temporalités et les facteurs intervenant dans le processus, nous analysons attentivement le contenu des passages qui concernent ses difficultés et les raisons de son arrêt. Nous remarquons qu'il y a des facteurs présents dans chaque catégorie mais nous notons surtout des temporalités très longues et silencieuses telles que « *la lassitude* » (utilisé 4 fois) au regard de la longueur de la formation. À l'inverse, très peu de temps forts puisque le seul cité est le « *coup de tête* » de l'arrêt qui ne semble pour autant pas en être un au vu des nombreuses raisons données. À l'écoute de l'entretien, on identifie un point de départ lié à une estime de soi peu valorisée et des difficultés scolaires « *déjà mon niveau, déjà en général était pas...* » et un manque de confiance « *je me dis, au début que je suis pas capable* ». Nous voyons très vite que la majorité des raisons se trouvent dans la catégorie des relations/transactions avec les autres. Toutes les occurrences du mot « *lassitude* » sont d'ailleurs utilisées vis-à-vis des autres et non pas de la formation en elle-même. Mathieu ne mentionne quasiment pas son environnement personnel et familial qui ne semble pas avoir contribué ou participé à sa décision d'arrêter. Une décision très personnelle qu'il regrette avec le recul : « *Ouais je regrette...J'aurais pu l'avoir, ouais* ».

Pour conclure, nous ne retrouvons, à travers cet entretien, aucune difficulté vis-à-vis du rythme de la formation en lui-même, mais une véritable lassitude de la formation qui s'est installée progressivement, et principalement vis-à-vis des acteurs de la formation et de ses pairs. Un besoin de coupure qui, selon lui, aurait pu être résolu par l'externat. Le peu de relations citées laisse également penser que l'accompagnement a été défaillant dans son accompagnement lors de sa prise de décision.

5.2.1.2 Entretien avec Luc, qui a failli arrêter sa formation en terminale.

Cet entretien (Annexe 6 p 284) de vingt-six minutes s'est déroulé en visioconférence fin août 2020, soit trois mois après la fin de la formation. Il contient 3877 mots et le but était de revenir sur les raisons et les facteurs qui ont poussé Luc à vouloir arrêter (397 mots), puis ce qui l'a fait changer d'avis (883 mots, dont 545 visant des personnes et 338 ciblant une réflexion personnelle) ainsi que les conditions de la reprise de la formation (275 mots). L'entretien se déroule en deux grandes parties puisque nous retrouvons, une fois la reprise de la formation traitée, une deuxième fois les parties abordées mais sous un autre angle avec une analyse personnelle de Luc sur son vécu. On retrouve notamment les temps forts vécus (275 mots), son profil et celui de ses camarades (306 mots), son rapport aux autres (708 mots), la place des événements familiaux dans la formation (214 mots) et les notions de confiance et de passion (169 mots). On peut déjà noter, avant même de commencer l'analyse à l'aide de la grille, que

les deux parties les plus importantes sont les facteurs qui lui ont fait changer d'avis, et son rapport aux autres. Nous retrouvons des champs lexicaux très variés, ceci s'explique peut-être par la configuration de cet entretien qui comprend déjà une phase réflexive importante de la part de la personne interrogée. Un premier mot revient lors de 15 occurrences, c'est le mot « *moment* ». Il est utilisé autant par le chercheur que par le sujet qui décrit les différents événements et interactions avec des personnes par des « moments » qui ont participé au processus d'arrêt puis de reprise sans jamais avoir recours à une seule date, uniquement une succession de « *moments* ». On retrouve également 20 fois le mot « *formation* », cela démontre bien la crise que Luc vit au milieu de son cycle de formation car ce n'est pas le mot « *bac* » qui est utilisé, pourtant très utilisé par les élèves comme objectif final. L'esprit très synthétique et d'analyse de Luc ne nous permet pas vraiment d'utiliser le rapport temps vécu/temps d'explicitation puisque seulement trois instants sont détaillés, ceux des discussions avec sa sœur, sa formatrice et son maître de stage, mais ces derniers sont très synthétisés (entre 4 et 6 lignes chacun) pour des discussions qui ont duré entre cinq et plusieurs dizaines de minutes.

Concernant l'analyse des thèmes abordés, on note une très forte présence des relations avec les autres, avec d'ailleurs la citation de l'environnement scolaire, familial et personnel. Beaucoup d'interactions avec l'ensemble des acteurs de la formation : les pairs, le maître de stage, comme avec les formateurs et la famille. C'est d'ailleurs la somme des discussions avec ces acteurs, et leurs contenus différents selon la relation avec la personne, qui ont pu aider Luc à revenir et terminer sa formation. Au point de vue des temporalités, nous pouvons noter que le récit est raconté en suivant une succession de nombreux petits temps forts les uns à la suite des autres (appel de sa sœur, discussion avec sa formatrice, discussion avec son Maître de stage). On ne retrouve que très peu de longues temporalités hormis l'avant (*3/4 de la formation*) et l'après moment de désynchronisation (*petit à petit*). On retrouve également une faible estime de soi au moment de la décision d'arrêter avec un lourd passé de multiples abandons « *y'a des fois, y'a des projets persos que j'abandonne alors que y'avait pas nécessité d'abandonner* », puis un changement à la reprise avec beaucoup plus de confiance en soi jusqu'à l'obtention de l'examen. Pourtant, ce changement est conscientisé par Luc sans pour autant savoir l'expliquer, la phrase « *ça a été différent, enfin c'est bizarre de dire que c'était différent c'est juste que ça se passait exactement pareil niveau personnel y'avait aucun changement* » le montre très bien. On note également le besoin « *d'électrochoc* » ou d'être « *secoué* » qui montre la nécessité d'une réaction de la part du sujet ; et la reconnaissance d'un besoin d'affectif dans les rencontres qui ont compté pour lui. Ce qui donne une place très importante aux personnes autant qu'aux

moments : « moi, trois personnes que je ne connais pas et qui n'ont pas appris à me connaître un petit peu, ou avec qui j'ai pas discuté, ils me disent ça : bah très bien merci au revoir. Enfin c'est... je les écoute même pas en fait ».

Pour conclure, on peut déduire une notion d'« espace-temps-sens » car c'est bien l'interaction entre le bon moment, les bonnes personnes et le sens des mots utilisés qui ont fait revenir Luc et lui ont donné confiance pour reprendre sa formation.

5.2.1.3 Entretien avec Christelle, qui a échoué au bac professionnel, puis a vécu un redoublement très bénéfique.

Cet entretien (Annexe 7 p. 293) a duré vingt-sept minutes et dix-neuf secondes et s'est réalisé en face à face le dernier jour de l'école en juin 2020, après le confinement. Il contient 4606 mots et le but était de revivre avec Christelle son échec au bac, comment elle a interagi avec cet événement et ce qu'elle a réalisé comme changements pour réussir sa deuxième terminale. Christelle nous présente ses 4 premières années à la MFR en 207 mots. Puis elle nous parle de son échec au bac en 778 mots. Ce rapport au temps vécu est très important puisque Christelle réalise qu'elle n'aura pas son bac le jour de l'épreuve écrite finale, un court instant dans la formation auquel elle consacre 757 mots de sa réflexion, soit 16 % de l'entretien sur ce court moment qui représente 0,26% de la formation, et elle dit 9 fois le terme « devant sa feuille » qui symbolise ce moment. On retrouve, dans ces mêmes passages, une véritable parole incarnée avec l'utilisation du présent dans des phrases qui commencent par « *je me suis dit...* ». Ensuite, elle nous parle de sa remise en cause à l'annonce du bac et de ce qu'elle nomme la deuxième chance qu'on lui a proposée en 710 mots. Puis elle nous relate tous les changements qu'elle a menés en deuxième année de terminale en 1319 mots, c'est la partie la plus importante de l'entretien. Mais on peut entendre que ce redoublement a été source de grands changements dans son organisation de travail et synonyme de changement de rythme. Pour terminer, elle fait aussi régulièrement un bilan de ces deux années et de ce que cela lui a apporté en 904 mots. En ce qui concerne les champs lexicaux utilisés, on remarque très bien quelle était la priorité de Christelle, celle d'obtenir ce diplôme puisqu'elle utilise le mot « *bac* » 33 fois. Ensuite, nous retrouvons les « *cours* », qui ont été sa grande priorité la deuxième année avec 19 occurrences. Puis le mot « *chance* » qui revient 18 fois, qui pourrait être surprenant mais qui montre bien la philosophie de Christelle en fin de formation, elle appelle bien cette deuxième année sa deuxième chance. L'« *école* » vient ensuite avec 15 occurrences.

La grille d'analyse nous montre une véritable introspection de Christelle. Les temps forts restent ciblés sur ce moment de l'échec au bac, le peu de temporalités longues citées sont essentiellement autour de la fin, de l'avenir, du bac... tout ce qu'elle ne voyait pas avant l'échec, comme si elle n'était pas capable de voir son avenir à long terme. En fin d'entretien, elle semble plus sereine en utilisant les mots « *prendre du temps pour moi* ». L'environnement tourne essentiellement autour du bac et des conditions d'obtention du diplôme. Les deux catégories qui sont les plus mises à contribution dans cet entretien sont les relations avec les autres et les sentiments envers soi. Cette dernière catégorie nous montre une véritable remise en question de soi selon les trois moments vécus : elle était assez sûre d'elle « *les gens ont essayé...je les ai pas entendus* », ne se posait pas de questions « *je ne prenais pas du tout de temps pour l'école, enfin pour moi, je me disais je profite de ma jeunesse...enfin je ne me posais pas de questions.* », sortait « *J'étais tout le temps avec mes amis* » et pensait réellement avoir le bac « *je pensais repartir avec mon bac, et peut-être même une mention* ». Puis, le jour du bac, elle ressent l'échec, la remise en cause, le doute, elle se sent perdue, ne sait plus qui elle est, se dévalorise et se pose énormément de questions : « *j'étais tellement dans l'optique de me dire que le rattrapage ça allait me sauver...j'étais même pas capable de comprendre un sujet... je me suis vraiment demandé qui j'étais et si j'étais nulle à ce point...pour moi c'était très dur* ». Puis, ensuite, la deuxième année du bac, sa « *deuxième chance* » lui redonne confiance et change beaucoup de choses en elle. Elle retrouve sa maman dont elle s'était éloignée « *ça nous a un peu rapproché... on était plus souvent ensemble... y'a eu beaucoup de tensions mais ça nous a aussi énormément rapprochées* », elle se donne de nouvelles priorités, de nouveaux objectifs et les moyens de les atteindre « *je me suis dit j'ai une chance de refaire ma terminale et donc je vais faire passer les cours avant les amis* ». Les relations avec les autres suivent ce même mouvement : elle sort et elle est insouciante avec les élèves de sa classe, puis la solitude « *à me retrouver en soi, j'étais un peu perdue, je savais plus quoi faire* » et enfin la deuxième année durant laquelle elle retrouve sa maman et une nouvelle classe avec « *des gens supers* ».

Là encore, on retrouve l'idée de « bon moment » qui se caractériserait par le fait de réussir à faire entendre les bons conseils à une personne au moment propice. On peut également amener la notion de *résonance*. Christelle n'a pas entendu les alertes de la part de l'équipe pédagogique sur l'échec qui l'attendait, ce n'est que le jour J, « *devant sa feuille* », qu'elle a pris conscience de ses erreurs. Le choc de cette conscientisation a été très dur, mais saisir le redoublement comme une « *deuxième chance* », lui aura permis de se retrouver, de retrouver sa famille, et de faire de nouvelles rencontres.

Il est également intéressant pour notre recherche de savoir que, suite à cet entretien, Christelle a décidé de continuer ses études en BTS, alors qu'il n'en avait jamais été question auparavant. Avant l'entretien, elle ne souhaitait qu'une seule chose son bac professionnel, pour entrer dans la vie active. Cette précision pourrait être la preuve que l'entretien a été un moment de conscientisation et d'émancipation pour Christelle, socialiser ces événements lui ont peut-être permis de mieux comprendre ce qui s'est passé, de ne pas associer son échec à un manque de capacité et de reprendre confiance en ses capacités pour poursuivre dans une autre formation.

5.2.1.4 Camélia a vécu des événements difficiles mais a su interagir et réussir sa formation.

Le vécu de Camélia (Annexe 8 p 303) a été décrit dans des conditions différentes des précédents puisque Camélia est un sujet de ma recherche de master et dont le but était d'écrire et de partager son propre récit de vie. La demande était différente, et c'est pour cela que nous ne travaillons que sur le passage où Camélia a vécu un moment très difficile dans son ancienne MFR et a changé de MFR pour atteindre ses objectifs tout en continuant sa formation, c'est-à-dire de l'année 2012 à l'année 2013. Ce passage contient 2392 mots qui relatent les faits de manière très détaillée dans l'ordre chronologique. Le récit est écrit avec beaucoup de recul et de réflexion sur les événements puisqu'il a été écrit par le sujet elle-même et qu'elle avait eu tout le temps souhaité pour le faire et reprendre son récit plusieurs fois. Elle n'avait donc pas, au moment où elle écrit, un entretien avec le chercheur, des paroles à dire... cela peut modifier quelque peu l'analyse de ce corpus vis-à-vis des entretiens menés en direct. Mais son témoignage vis-à-vis de son vécu, et des interactions qu'elle a menées avec son environnement reste très riche dans le cadre de cette recherche. Nous retrouvons donc une écriture plus élaborée et un récit entièrement écrit au passé et organisé. Le récit est écrit selon une succession d'événements avec, à chaque fois, sa réaction et les personnes qui étaient présentes pour l'accompagner. On retrouve donc l'événement des attouchements, puis la réaction de Camélia face aux personnes qu'elle a prévenues et la réaction des personnes pour un total de 618 mots. Le deuxième événement est l'entretien avec son directeur d'école qui l'accable malgré la reconnaissance des faits par le maître de stage en 413 mots. C'est d'ailleurs un long passage du récit pour un court moment vécu, mais la réaction de ce directeur a choqué Camélia et l'a bouleversée. Puis vient le changement de stage et ses premiers pas dans ce nouveau lieu avec 536 mots. Arrive ensuite le changement d'école et le choix décisif de reprendre en première ou en terminale avec 366 mots. Puis la nouvelle année scolaire commence avec le décès de son

papa en 228 mots, sa rencontre avec son petit ami et le décès du papa de ce dernier en 165 mots. Au niveau des champs lexicaux, nous retrouvons le mot « *stage* » (12 occurrences) puisque c'est en stage que l'évènement dramatique s'est passé, mais c'est également grâce à son nouveau lieu de stage qu'elle a repris confiance. Vient ensuite le mot « *maman* » avec 10 occurrences, puisque c'est celle qui l'a accompagnée dans toutes ses épreuves. Nous retrouvons bien l'importance pour elle d'être accompagnée dans les épreuves les plus difficiles puisque les deux mots suivants sont « *personnes* » (9 occurrences) et « *formateurs* » (7 occurrences).

Au niveau des temporalités, le fait que ce soit un récit de vie écrit rend les dates beaucoup plus précises avec de véritables dates au jour près « *2 jours plus tard...le lendemain...en janvier 2013, 27 février 2013, mars 2013* ». Le seul temps fort est ce qui a tout déclenché : les attouchements « *de cet instant...durant 3h* ». On ressent bien l'importance de la présence d'une personne à chaque moment et le sentiment de Camélia face à cet accompagnement « *que quelqu'un me croit m'a réconfortée, ...c'était ma plus grande peur...j'ai réalisé qu'il n'y a pas que moi qui sombrais mais que toute ma famille en pâtissait.* » On sent aussi le désarroi qu'elle a connu au moment où les évènements se sont déroulés : « *Je me suis sentie déstabilisée... d'abord eu de la colère... j'étais devenue muette ces derniers jours...je me suis mise à douter, douter de moi, et de ma réaction...complètement désorientée* ». Puis on retrouve, à travers ses mots, qu'elle reprend pied petit à petit grâce à un accompagnement par des nouvelles personnes qui sont entrées dans sa vie : « *je trouve des sentiments comme l'amour, la confiance, le partage... j'ai dû apprendre à aimer de nouveau, à câliner et à gérer mes émotions.... Elle m'a redonné confiance...perdue dans ma vie j'ai décidé de lui faire confiance* » Puis, lors du drame du décès de son papa, malgré sa détresse, elle voit bien que ces personnes sont là pour elle, ce qui l'aide à se reconstruire : « *je sentais de nouveau mes espoirs s'éteindre...je fus touchée et surprise...c'est vers eux que je me suis tournée* ».

Camélia finit son récit de vie par cette phrase : « *C'est parfois dur de le reconnaître mais des choses dures nous arrivent, cela change le cours de notre vie. Cela vous amène à la vie que nous avons aujourd'hui. Malgré tout, je ne regrette rien de mon parcours, cela fait de moi ce que je suis aujourd'hui* » Il y a quelque chose dans cette phrase de l'ordre de l'acceptation. Accepter ce qui nous arrive pour s'ouvrir à ceux qui nous entourent. Accepter ce qui nous arrive au moment où cela arrive, permet peut-être de rester synchronisé face aux objectifs qu'on s'était fixés, dans son cas : le bac professionnel.

5.2.2 Points communs et divergences : émergences de caractéristiques

Mathieu a quitté sa formation au mois de novembre de la terminale. Dans les caractéristiques de cette décision, nous retrouvons : une décision prise sur un « *coup de tête* », seul temps fort de l'histoire narrée. En revanche, à plusieurs reprises, nous entendons une lassitude qui s'est installée, beaucoup de paroles symbolisent des temps longs et silencieux. Un processus qui a mûri dans la tête de Mathieu. On retrouve également beaucoup de relations difficiles avec ses pairs qui ont renforcé cette envie d'arrêt. On retrouve aussi un lourd passé de difficultés scolaires, et un jeune qui se dévalorise quand il parle de ses capacités à suivre la formation. Aujourd'hui, avec le recul, il regrette cette décision et est même apte à citer des solutions qui auraient pu éviter ce désengagement soudain.

Luc a souhaité arrêter sa formation au même moment que Mathieu, c'est à dire en novembre de l'année de sa terminale. La seule raison était un retard dans les travaux rendus au niveau du rapport de stage, et le sentiment de ne pas y arriver. Il a prévenu l'équipe pédagogique le dernier jour avant de partir. Son entretien est composé de très peu de temporalités longues, mais au contraire une multitude de temps forts. C'est d'ailleurs une succession de « petites discussions » avec sa sœur, sa formatrice, son maître de stage qui vont finalement lui redonner confiance et l'inciter à terminer sa formation. Luc explique bien l'importance de ces personnes et celle du moment choisi pour amener cette discussion, le besoin d'être « secoué » pile à ce moment de la formation et par ces personnes-là. Il pourrait donc y avoir une corrélation espace-temps-sens qui permettrait au jeune de se resynchroniser à la formation.

Christelle était une jeune fille heureuse, bien intégrée dans sa classe et qui pensait avoir le bac, pourtant l'équipe a essayé de la prévenir qu'elle allait vers l'échec mais sans jamais l'entendre. C'est seulement le jour de l'examen, devant sa copie, qu'elle s'est rendue compte de toutes ses difficultés. L'annonce du résultat fut très dure à accepter, accompagné d'une très grosse remise en question, une perte de confiance et une dévalorisation d'elle-même. Puis le redoublement a été saisi comme une seconde chance pendant laquelle elle a revu ses priorités, elle a changé de comportement, s'est redécouverte et a redécouvert une nouvelle relation avec sa maman et a pu entrevoir des temporalités plus longues vers l'avenir. Là encore, le processus vécu par Christelle nous invite à nous tourner vers les notions de moments et de sens puisqu'elle n'a pris conscience de la réalité qu'après avoir été dans l'échec.

Camélia a vécu plusieurs drames consécutifs qui en aurait fait abandonner plus d'un : attouchements, mort de son papa, décès du papa de son petit-ami... pourtant, à chaque fois, elle

se relève et poursuit sa formation grâce à l'accompagnement des personnes qui l'entourent : sa maman, son ancienne formatrice, son nouveau maître de stage, sa nouvelle formatrice. Mais il y a aussi une part d'acceptation de ce que la vie lui impose. C'est cette acceptation qui lui permet de poursuivre son objectif de formation et de réussite du bac professionnel.

Nous retrouvons très peu de sujets en posture d'aliénation au sein de la formation, c'est-à-dire qui resteraient en formation malgré une grande souffrance psychologique. Le profil des jeunes ne correspond pas à celui de personnes aliénées. Et comme vu précédemment, un jeune qui ne serait plus en rythme avec la formation aura tendance à se désengager rapidement plutôt que de rester dans la formation en souffrance. En effet, pour rappel, les jeunes de MFR sont des jeunes matures et mobiles, qui apprennent en dehors de l'école. En cas de mal-être, ils n'hésiteraient pas à arrêter la formation pour suivre leurs nouveaux centres d'intérêts. De plus, nous sommes dans une filière de métiers passion (les animaux), les jeunes de classe de terminale ont donc validé leur choix d'orientation depuis plusieurs années, ce qui limite fortement les risques d'aliénation, même si cela n'empêche pas de rencontrer un jeune en situation d'aliénation malgré le fait d'avoir choisi sa voie.

Pour résumer :

À travers les récits des anciens élèves, nous relevons que, selon eux, il y a deux grandes nécessités de synchronisation : la synchronisation au rythme de la formation et la synchronisation aux autres. Les anciens citent comme souvenirs cette sensation d'être en « décalage » avec les autres, ces derniers ne semblent plus avoir leur place dans les projets de la personne. Aussi, dans tous les entretiens et récits, le rapport de stage est cité comme une référence au temps de la formation (moment où on était dans le rapport, être en retard dans le rapport de stage, écriture du rapport de stage). Cette référence sonne comme un compte à rebours, une pression autour de cette dernière année, une temporalité institutionnelle qui obligerait à devoir « être dans les temps ». Les jeunes expriment d'ailleurs presque tous comme objectif l'obtention du bac professionnel.

Une autre notion apparaît aussi, celle du « déclic », de la prise de conscience, comme pour Luc qui finalement revient en formation après une discussion avec sa sœur, ou Christelle qui prend conscience devant sa copie de son année « loupée ». Comme si le déclic permettait de se « remettre à l'heure des autres » et de reprendre pied dans le quotidien. Cela nous rappelle la définition d'une crise, les dilemmes perturbateurs de Mezirow, ou les moments liminaires des

savoirs-passer de Lesourd (2009) que nous avons-nous-même nommés instants-pivots, le tout mis en lien, à cet instant, avec la capacité du jeune à s'en saisir pour réagir.

Mais on retrouve également des caractéristiques propres à chaque phénomène vécu, que l'on peut résumer et mettre en lien avec les concepts étudiés précédemment, dans le tableau ci-dessous.

	Luc	Christelle	Camélia	Mathieu
Caractéristiques	Utilisation des temps forts Beaucoup de petits évènements successifs Sous-estime de soi Des relations multiples qui interviennent à des moments précis de la réflexion « secouer » le sujet Ne parle pas du bac mais de terminer la formation	Difficultés non conscientisées avant l'échec majeur. Grosse prise de conscience, la personne est perdue Puis changement total des priorités, du comportement. Temporalités découpées entre l'avant (courte)/ moment du choc/ après (longue). Beaucoup de remise en cause et d'analyse de soi. Les relations changent avec la prise de conscience.	Beaucoup de recul Précisions dans les faits Organisation temporelle maîtrisée Beaucoup de relations pour accompagner Évolution de l'estime de soi au fur et à mesure que la situation est acceptée Semble rebondir pour atteindre son objectif.	Utilisation de temps longs Accumulation de lassitude Sous-estime de soi Réflexion autour de soi, peu de relations et d'accompagnement Un élément déclencheur qui donne l'impression d'un « coup de tête ».

Figure 8 : Tableau des caractéristiques des différents phénomènes vécus par les anciens élèves.

Les récits des anciens élèves pourraient être influencés vis-à-vis de ce qu'ils ont réellement vécu au moment des événements. En effet, les jeunes rencontrés ont quitté l'école depuis plusieurs mois ou sont en passe de la quitter. Ils peuvent avoir pris le temps de développer une réflexivité et une analyse de ce qui s'est passé. Pour le vérifier, nous allons rencontrer des jeunes en formation qui sont actuellement en train de vivre un phénomène de désynchronisation. Nous verrons alors si nous retrouvons les mêmes caractéristiques auprès des élèves en formation et des autres élèves extérieurs à cet établissement.

5.3 Confrontation chemin faisant : à la rencontre du temps vécu.

À travers cette deuxième phase, l'objectif est de confronter les premières caractéristiques relevées auprès des anciens élèves aux vécus des jeunes en formation qui semblent rencontrer, au moment de la discussion, un phénomène de désynchronisation.

5.3.1 Analyses interprétatives des Entretiens synchrones au sein de la MFR du Perche durant l'année 2020-2021.

5.3.1.1 Elie, dernières réflexions avant un renvoi définitif.

L'écrit d'Elie (Annexe 9 p 313) comporte 254 mots, mis sur papier le temps d'une réflexion personnelle à la demande de sa monitrice en attendant que ses parents viennent le chercher. Deux thèmes sont principalement abordés : Elie s'inquiète de ce que ses parents vont penser de lui et des ennuis que cela va leur apporter, puis il s'explique du mal-être ressenti et de pourquoi il en est arrivé là. Les temporalités ne sont pas abordées dans cet écrit, Elie vit l'instant T en utilisant le mot « *maintenant* » mais aucun autre indice temporel n'est présent, ni passé ni futur. Les mots les plus utilisés sont « *parents* » (4 occurrences) et « *faire* » (4 occurrences) mais pas dans le sens positif puisque le mot faire est à chaque fois associé à la négation (« ne plus savoir quoi faire », « se faire virer », « faire sans réfléchir »). Ensuite vient le mot « *connerie* » (3 occurrences) qui montre qu'il a bien conscience de ce qu'il a fait, et les mots « *problèmes* » (2 occurrences). Concernant l'analyse des interactions, on ne retrouve que deux items abordés : les interactions avec les autres, et principalement les parents, et le rapport à soi-même qui est assez négatif avec l'utilisation de phrases assez fortes : « *je sais plus quoi faire, quoi que je fasse je n'y arrive pas, j'ai tout perdu, j'ai plus aucune chance, je n'arrive plus à m'en sortir.* » En même temps, il semble avoir déjà tourné la page en disant « *je vais me faire virer et c'est*

tout à fait normal » et l'utilisation du mot *promesse* montre à la dernière phrase qu'il passe à autre chose.

5.3.1.2 Fabrice quitte l'établissement sans signe précurseur.

Fabrice (Annexe 10 p 314) est un élève de terminale en bac professionnel qui, un lundi sans aucun signe précurseur perçu par ses formateurs, arrive à 14h et annonce qu'il arrête sa formation et repart à 16h. L'entretien se déroule à 15h juste avant son départ. L'entretien a duré dix-neuf minutes et quarante-cinq secondes et se compose de 2812 mots, le but étant de comprendre les raisons de son arrêt. L'entretien se décompose en 16 sous-parties, beaucoup de thèmes différents sont abordés pour essayer de faire le tour de toutes les raisons qui poussent ce jeune à arrêter si brutalement. Fabrice commence son récit par une courte introduction de son parcours en quelques lignes mais passe très vite à ce qui ne va plus. Ensuite, la discussion permet de faire ressortir un peu de positif de la formation mais très vite on revient sur ce qui ne va plus. Les raisons sont nombreuses et détaillées dans le discours : manque de motivation, divorce des parents, l'obligation d'aider sa maman, relation avec un petit copain, et à nouveau le manque de motivation revient. Puis, il évoque la décision d'arrêt validé par sa maman, son maître de stage et son petit copain. Vient alors la question de l'avenir proche, de ce qu'il va faire, et la question des alternatives possibles notamment l'apprentissage. Pour terminer, Fabrice affirme qu'il ne fera pas marche arrière même s'il est conscient qu'il pourrait le regretter dans l'avenir, puis l'entretien se termine et il part de l'école. Près d'un quart de son récit (22 %) est consacré au fait qu'il « *n'y arrive plus* » et qu'il « *n'a plus l'envie... ni la motivation* ». Nous cherchons donc à vérifier si nous retrouvons les caractéristiques de nos phénomènes de désynchronisation à travers les raisons de ce désengagement scolaire.

Le mot le plus utilisé par Fabrice est le mot « *travail* » (21 occurrences), qui a deux significations : il cite ce mot 10 fois dans un premier temps pour expliquer qu'il « *n'arrive plus à travailler* » en parlant de ses devoirs d'alternance, la rédaction de son rapport de stage et de l'école en général. Puis, il cite ce même mot, autant de fois (10 fois) pour parler du travail dans le sens de la vie active, « *travailler pour aider ma mère* », « *trouver du travail* », « *travailler dans un salon de toilettage* ». Ce mot marque bien le changement qui se réalise dans la réflexion de Fabrice, et qui nous laisse à penser qu'il est déjà en train de tourner la page. En deuxième position, nous retrouvons le mot « *envie* » (18 occurrences) mais utilisé dans le sens de la motivation qu'il dit avoir perdu, « *perdu l'envie* », « *manque d'envie* », « *plus envie* », ce mot est représentatif de la partie la plus longue du texte expliqué un peu plus haut. Le troisième mot

le plus utilisé est « *faire* » (13 occurrences) mais là encore il est utilisé dans le sens du travail « *faire mes travaux d'alternance* », « *faire à la main* », « *faire quoi de ta vie* » ...

Au niveau des temporalités, Fabrice ne relate pas d'évènement particulier, il se contente de justifier son départ de la formation. L'analyse temps vécu/ temps de la narration ne peut donc pas s'analyser ici. Sur l'usage des temporalités, Fabrice n'utilise qu'un seul temps fort : Aujourd'hui, le jour de son départ. Tous les autres connecteurs de temps sont des temps longs, on ressent que c'est une décision très réfléchie : « *tout au long de l'année* », « *tout le temps* », « *ça dure depuis l'année dernière cette réflexion* », « *petit à petit* ». L'utilisation des temporalités longues montre aussi sa tranquillité d'esprit, il songe à l'avenir de manière sereine : « *on ne sait pas de quoi est fait l'avenir* », « *devenir éleveur* », « *c'est les évènements qui font ça* », « *si j'ai des enfants...* »

Fabrice arrête sa formation, il le sait et il est sûr de lui. Quand il parle du moment où il s'est posé des questions, il utilise le passé « *j'ai été... à me poser des questions* », « *je n'ai pas réfléchi à tout ça* », « *j'ai pesé le pour et le contre* » mais quand il parle de sa volonté d'arrêter et de son ras-le bol, il utilise à nouveau le présent « *ça me plait plus* », « *j'ai plus envie* », « *ça me démotive* », « *il me manque l'envie* ». Il a également mesuré les conséquences de sa décision « *je suis le premier à quitter la maison* », « *si j'ai le bac c'est très bien, mais si je ne l'ai pas c'est embêtant mais je ne l'ai pas* », « *je me sens parti d'ici* »

L'autre facteur qui montre sa détermination à arrêter sa formation est le soutien de son entourage. Fabrice ne parle à aucun moment de ses pairs de formation, il est déjà parti et n'a demandé l'avis que de sa famille (maman et petit-ami) et de son maître de stage, « *j'ai le soutien de ces trois personnes là* ». Selon son discours, la situation familiale serait même arrangée par son arrêt « *mes parents divorcent...pour ma mère c'est un coût en plus...je veux pouvoir travailler pour aider ma mère, la soutenir dans ce passage* ». Quant à son maître de stage « *il me souhaite le meilleur si j'arrête* » et « *comme ma mère, il me soutient dans mes décisions* ». De plus il a « *une très bonne entente aussi avec la toiletteuse* » chez qui il sera embauché pour travailler.

Pour terminer, Fabrice semble avoir perdu confiance en lui et en sa réussite potentielle à l'examen. En effet, après avoir été « *premier de ma classe* » en seconde, il s'est posé beaucoup de questions, en première et aujourd'hui en terminale, il est quasi persuadé de ne pas y arriver puisqu'il parle de « *redoublement* » et de ne pas avoir le bac, il préfère donc « *ne pas faire* »

languir ma réflexion de continuer alors que le résultat final ce sera que j'irai pas jusqu'au bout ».

5.3.1.3 Adam, des doutes qui inhibent l'implication dans la formation.

Adam (Annexe 11 p 323) est un élève de terminale TCVA que je rencontre car sa formatrice m'a avertie qu'il n'allait pas très bien. Adam est un élève brillant, les meilleurs de sa classe, pourtant, à la suite d'un entretien avec sa formatrice dans le cadre d'une correction de travail, il semble en plein doute et s'effondre en pleurs. L'entretien se déroule quelques jours après l'évènement en question, il dure seize minutes et cinquante-deux secondes en présentiel et comprend 3059 mots. Le but de l'entretien est de comprendre les évènements qui ont entraîné des doutes dans l'esprit de cet élève qui ne rencontre pourtant pas de problème dans sa formation. Le récit comporte 13 parties mais un tiers de l'entretien se concentre sur deux thèmes : l'évènement de la semaine précédente et son impact sur sa motivation (510 mots) et celui de ses doutes sur son avenir qui l'empêchent d'avancer (503 mots). Les autres parties codées se rapportent aux différents enjeux d'un jeune en année de terminale : relations difficiles avec les parents, résultats en baisse, Parcoursup, les difficultés de ses camarades et sa relation avec eux, l'accompagnement des formateurs et de son maître de stage, et l'écriture du rapport de stage.

« *Faire* » est le mot le plus utilisé (19 occurrences), selon nous pour deux raisons différentes : tout d'abord nous le retrouvons chez presque tous les jeunes car leur vocabulaire est parfois peu varié et ils ont tendance à utiliser le verbe faire pour exprimer autre chose. Faire est l'équivalent pour Adam d'« *être* », « de vivre », de « devenir » même, et fait référence à un « non savoir » s'y prendre pour « être, vivre et devenir »... Il ne le conscientise pas mais il fait part de nombreux doutes à cet instant. La phrase d'Adam qui illustre parfaitement cette pensée est « *le fait de pas savoir ce que je peux faire, ce que je vais réussir à faire, ce que je suis capable de faire donc voilà* ».

En ce qui concerne l'analyse de son récit, nous observons que le temps utilisé est le passé, Adam semble avoir dépassé l'évènement de la semaine précédente, ce qui est très important à prendre en compte puisque dans ses paroles, on retrouve déjà une certaine analyse et réflexivité par rapport au vécu de la semaine précédente. Le moment de l'entretien va donc exercer une influence car si nous avions effectué l'entretien au moment de l'évènement, le récit aurait peut-être été différent. Cet évènement est très important pour Adam puisqu'il prend plusieurs

minutes pour expliquer les faits et montre que depuis, il a réfléchi pour essayer de trouver les causes et les conséquences de ce moment de doute.

Au moment de l'évènement, Adam se pose « *pas mal de questions* », il est stressé, ne sait plus où il en est dans la formation et va même jusqu'à « *ne plus reconnaître mes résultats* » qui sont « *décevants* » alors qu'il est capable de mieux, selon lui. Il se définit comme ayant un caractère fort, quelqu'un qui programme pas mal de choses car il aime bien que « *ce soit assez cadré* ». Mais l'incertitude due aux examens, à Parcoursup, et à son avenir professionnel post-bac, va entraîner une baisse de motivation et de travail « *ça me démotive, ça me gêne parce que je me dis pourquoi je travaille alors que bah au final je ne sais pas ce que je vais faire* ». Il va même aller jusqu'à remettre en cause sa formation « *je commence à bien me mettre dans la tête et puis au final c'est pas très bon que je me mette dans la tête en mode bah je vais arrêter et puis voilà* ».

À cet instant, Adam est très pessimiste sur ses capacités, il « *doute d'avoir le bac* », il n'a pas de regard objectif sur ses résultats qu'il annonce comme « *assez bas* » alors qu'il est 4^{ème} de sa classe avec 12,68 de moyenne générale. Pour exemple, dans les modules qu'il apprécie le plus il dit : « *l'année dernière j'étais à 20 de moyenne en aqua...ma moyenne a beaucoup baissé quand même, de 6/7 points* » alors qu'après vérification auprès de ses formateurs, sa moyenne était de 17,33. Idem dans un autre module animal où il annonce avoir « *juste la moyenne un petit peu au-dessus* » alors qu'il a 12,10. Il dit également avoir « *peur de ne pas y arriver, de perdre mes moyens comme je perds mes moyens devant les CCF* ». Il ne se « *sent pas capable* » d'aller démarcher des entreprises pour ses études supérieures car il a « *peur du refus* ».

Adam se compare beaucoup à ses camarades et semble souvent vérifier si d'autres sont dans le même cas que lui afin d'en chercher les causes. À trois reprises, il cite « *je suis pas seul dans ce cas* » et se rassure de ne pas être le seul, car cela l'aide à comprendre que le problème ne vient pas de lui, « *si je suis pas le seul, c'est que...y'a forcément un problème, ...il est vite trouvé pour moi, c'est quand on a été en confinement* ». Il sait également qu'il a une place importante au sein de la classe et qu'il a un rôle à jouer pour que tout se passe bien « *moi qui suis quand même une personne, enfin on va dire, qui fait un peu vivre la classe...c'est important pour moi l'ambiance de classe* ». Cela fait référence au processus de co-formation expérientielle et à la question de l'accompagnement qui sera posée au prochain chapitre.

En ce qui concerne les référents (maître de stage, parents, formateurs), Adam reconnaît être bien accompagné à l'école comme en stage. Pour le dire il utilise les termes « *accompagnés*,

cadre, guider, aider, encadrés, écouter, être là pour », ce qui montre en effet qu'il se sent soutenu et accompagné dans cette année difficile, il utilise d'ailleurs, à 8 reprises, des mots de cette même famille (« *accompagné* », « *accompagnés* », « *accompagnement* », « *accompagner* »). Vis-à-vis de ses parents, la situation semble plus « *électrique* » mais c'est assez courant chez des jeunes qui ouvrent leur esprit à d'autres pensées, d'autres modes de vie et habitudes que celles connues jusqu'à ce jour. Cela fait référence aux différentes lectures sur les processus d'autonomisation et d'émancipation chez les jeunes.

Un autre élément très important de ce récit est qu'Adam n'a jamais cessé d'avoir des projets et de garder une vision à long terme. Il cite à plusieurs reprises « *l'année prochaine* » mais également ce qu'il ferait « *un peu plus tard* » et les choses qu'il a envie de faire « *de ma vie plus tard* » ce qui semble lui permettre de garder toujours le cap. On ressent l'importance de continuer à se projeter, avoir des projets pour la suite.

Pour conclure, ce moment difficile sera vécu pour Adam comme une sorte d'électrochoc provoqué par sa formatrice, un moment de doute et de remise en question qui l'aura « *vraiment boosté* » pour se reprendre et préparer son avenir : « *je me suis dit je suis grand maintenant faut que je me débrouille.... Ça m'a mis un coup de fouet* ». Mais le soutien autour de lui semble avoir joué un grand rôle dans ce moment transformateur. Ces paroles confirment la notion de processus avec différentes phases : doutes, remise en question, réflexion aidée par l'accompagnement puis transformation, émancipation...telles qu'on les retrouve dans les travaux de différents chercheurs (Mezirow, Eneau, Bertrand).

5.3.1.4 Victorien vit un drame au milieu de l'année de terminale.

Victorien (Annexe 12 p 330) est un élève de terminale que je rencontre en janvier, il revient après 6 semaines d'absences durant lesquelles il est resté à la maison, par choix, pour vivre les derniers jours de son papa en phase terminale d'un cancer dont la mort avait été annoncée par les médecins et qui est survenue juste avant Noël. Victorien était un élève qui rencontrait déjà des difficultés scolaires depuis le début de l'année, et à ce moment de l'année (où les CCF sont nombreux), il est compliqué pour l'équipe de savoir si Victorien sera apte à s'accrocher et à rattraper son retard. L'entretien se réalise donc dans le but de mieux comprendre l'état d'esprit dans lequel est Victorien. Il dure quatorze minutes et trente-cinq secondes et comprend 2339 mots. Le récit est composé de très nombreuses petites parties (21) mais avec des thèmes qui reviennent souvent : sa famille, ses copains, ses priorités actuelles et ce qu'il a en tête, le bac,

le rapport de stage, l'école, le stage. Les réponses sont très courtes, il a fallu nécessairement le relancer pour qu'il parle. Au moment de l'entretien, nous sentons bien que la situation n'est pas simple et que tout n'est pas clair dans son esprit.

Le deuxième mot le plus utilisé est d'ailleurs un mot du chercheur qui cherche à connaître ce à quoi « *pense* » ce jeune avec 12 occurrences de ce mot. Puis le mot « *chose* » (12 occurrences également) qui, toujours dans le même objectif du chercheur, essaie d'inviter Victorien à parler plus. L'expression la plus utilisée sera « *du coup* », utilisée 21 fois, qui montre bien que Victorien a encaissé l'évènement tragique qu'il vient de subir et qu'il doit maintenant s'adapter à sa nouvelle vie comme si tous ses plans venaient à changer. Le deuxième mot le plus utilisé n'est d'ailleurs pas un mot mais une interjection « *pff* » que Victorien fait plus de 7 fois, avant de répondre, qui signifie généralement l'indifférence et qui concerne principalement des choix qui ne semblent pas être de son quotidien actuellement. On ressent d'ailleurs très vite les difficultés de Victorien à se projeter. Il n'utilise que deux temps : le passé, avant la mort de son papa, et le présent pour aujourd'hui. En effet, il semble bloqué sur un présent, parle au présent et ne parle que très peu de projet futur. Quand il en parle, il le fait à l'imparfait : « *on voulait...on pensait* » comme si tout avait changé, et qu'il devait tout recommencer.

Concernant l'état d'esprit de Victorien pendant l'entretien, on note une véritable évolution dans ses pensées. L'entretien démarre avec un « *on fait comme on peut* », puis il explicite son état d'esprit en disant « *je suis à la ramasse...j'arrive pas à vraiment capter... c'est compliqué* », puis il se confie « *j'ai carrément pensé à arrêter l'école quoi...j'étais démotivé...j'avais plus la niaque, j'avais plus rien du tout* ». Ensuite il nous explique sa réflexion « *je pensais que... j'ai réfléchi... j'ai eu envie de continuer* » mais il reste dans l'incertitude « *j'en suis pas du tout sûr* » puis il nous montre qu'il a encore de la motivation « *parce que je le veux [le bac] ... je pensais faire mon CV... essayer de postuler... et puis ça me plaît bien* » tout en nous expliquant que cela reste compliqué « *je suis un peu largué...je sais pas vraiment...mes pensées sont occupées par ça [son papa] ... des fois, je sais pas, je pars* ». Il termine en disant qu'il « *préfère vivre au jour le jour quoi* » mais que « *motivés ouais on va pouvoir* » ce qui laisse entendre qu'il devrait réussir à se relever de tous ses évènements s'il est accompagné.

Si l'on revient sur cette décision de « *vivre au jour le jour* », nous constatons en effet que Victorien dit clairement qu'avant, il lui arrivait de se projeter loin mais qu'aujourd'hui ce n'est plus le cas. Il dit même concernant son projet de travail juste après le bac, que « *on voulait...bossier là-bas après...on n'a pas pensé plus loin* » et il confirme ensuite ne vouloir réfléchir qu'au court terme (avoir le bac et trouver un travail) et que les projets pour plus tard

ce n'est pas pour l'instant. Ce qui est très intéressant, c'est que ce fonctionnement se retrouve dans la préparation du diplôme. Il se sent prêt à réviser pour un CCF qui approche ou une épreuve ponctuelle mais il se retrouve en difficulté quand il s'agit de rédiger son rapport de stage « *projets qui sont assez long comme le rapport de stage ou quoi, genre qui dure un bout de temps...on n'aime pas* » car il dit ne pas en voir le bout.

Nous avons émis précédemment l'hypothèse que Victorien devrait réussir à se relever de cette situation s'il était accompagné. En effet, Victorien semble avoir des relations riches avec son environnement et ne pas être en difficulté de ce côté-là. Les formateurs « *ont compris que c'était compliqué et puis y'en a étaient vraiment beaucoup plus sympas* », ses maîtres de stage l'ont appelé pour venir en stage « *c'était pour me changer les idées, et ça a marché, ils étaient vraiment sympas* ». Du côté familial, les relations semblent riches et les discussions ouvertes « *j'en ai parlé à ma mère, j'en ai parlé à un de mes oncles, j'en parle à un peu tout le monde pour savoir leur avis* » mais Victorien prend très au sérieux son devoir vis-à-vis de sa maman « *si fallait aider ma mère par la suite... si ma mère a des problèmes...je m'inquiète pour elle* », réaction que l'équipe éducative retrouve très souvent chez les jeunes qui perdent l'un de leurs parents. Pour finir, les camarades de classe jouent un rôle très important puisque ce sont eux qui « *arrivent à me faire du bien, eux ils arrivent à me faire oublier* » car « *c'est plus la rigolade* ». D'ailleurs, quand Victorien exprime sa souffrance et son inquiétude à être loin de sa maman quand il est à l'école, il confirme bien que ses copains sont une des seules choses qui lui font du bien à l'école. Quand il est question de savoir si ses camarades peuvent l'aider à se remotiver, Victorien nous répond que cela ne semble pas être leur rôle car « *ouais mais on n'aime pas ça tous les deux... après justement on se fait des sorties, on s'est vus ce week-end Andy, avec Elie, puis on rigole quoi* ».

5.3.1.5 Hugues, confinement et perte d'orientation.

Le premier entretien (Annexe 13 p 338) dure dix-huit minutes et comprend 3523 mots. Il comprend 14 petites parties mais on retrouve trois grands thèmes abordés par Hugues qui sont le vécu du Covid et de la période de confinement (367 mots), son estime de soi avec une remise en question qui débute (671 mots), et, la plus grosse partie de l'entretien, sa relation avec sa famille et son sentiment d'isolement (991 mots) qui représente presque un tiers de l'entretien. Cette partie est d'autant plus importante qu'elle est la source de son mal-être et nous la retrouverons dans le deuxième entretien. Le mot le plus utilisé est le mot « *année* », ce qui semble cohérent puisque Hugues consacre son entretien à comparer ses deux années de terminale en disant ce qui n'a pas été sur la première année et ce qui change en cette nouvelle

année. Mais la suite des mots très utilisés nous en apprend davantage : tout d'abord il semblerait que pour Hugues, la cause de cet échec soit un problème de « *motivation* » (21 occurrences), mais il est difficile d'en connaître les causes car selon Hugues c'est « *compliqué* » (16 occurrences). Une chose est sûre, c'est avec l'appui de ses « *parents* » (15 occurrences) qu'il a décidé de refaire une terminale.

Hugues utilise beaucoup de temps forts pour se situer, le Covid, le confinement, les trois derniers jours de la terminale, l'entretien avec sa formatrice, son entrée en seconde et il utilise aussi le terme « *moment* » pour situer certaines actions « *à un moment* ». Les temps longs sont davantage utilisés pour décrire son quotidien « *très vite ça à recommencé comme avant... la vie de tous les jours...j'aurai plus de temps...c'était long et très compliqué* », on ressent une certaine lassitude du quotidien vécu. Là encore, à travers cet entretien, très peu de projets d'avenir exprimés, le seul littéralement cité est l'objectif d'avoir le bac, non pas pour construire un projet mais pour « *être tranquille pour l'avenir* ».

En ce qui concerne son environnement, nous retrouvons les difficultés scolaires habituelles liées à l'année de terminale : « *je sais que tous les CCF, les fiches, le rapport de stage, bah ça joue beaucoup.... Ça joue un peu sur le moral parce que le rapport de stage, tout le temps revenir, on a ça à faire, ça à faire... ce qui est normal mais c'est compliqué* » ou encore « *le rapport de stage qui est très très gros sur le dos* » et « *ça me faisait très peur les CCF qui passent, les fiches aussi ça fait vachement peur, les rapports de stage aussi ça me faisait peur... c'est quand même un gros truc faut pas se loucher, si tu te loupes t'es mort quoi* ». En revanche, nous pouvons noter de faibles interactions avec son environnement social : nous avons mentionné un entretien avec une formatrice qui n'a pas semblé l'avoir marqué, Hugues cite quelques interactions avec ses camarades qui se résument par ces deux phrases : « *tu les as entendus mais pas forcément écoutés ? ouais voilà* » et « *je ne suis pas très ouvert aux gens... je ne discute pas avec tout le monde... si je suis dans mon coin ça ne me dérange pas* ». Quant au stage, ce dernier n'est même pas abordé. On peut donc présumer que ce dernier a eu un rôle d'écoute et d'ouverture. Les seules interactions qui monopolisent l'esprit de Hugues sont les relations qu'il entretient avec sa famille et principalement avec son papa. En effet, Hugues, ne trouve plus la motivation, comme nous le verrons un peu plus loin, mais il va « *jusqu'à dire à mes parents que je bossais mais je ne faisais rien... ça m'a mis quand même mal* ». On ressent une relation « *compliquée* » avec Hugues, il n'est pas motivé mais il est poussé par un papa qui n'a pas eu le bac et il « *fallait pas que je prenne exemple sur lui* ». Les interactions familiales entre ce papa et Hugues son très liées au rapport que Hugues entretient avec lui-même. Hugues explique

que l'aide aux devoirs quand il était au collège était « *longue et très compliquée* », arrivé en seconde, il a donc demandé à se débrouiller seul, il trouvait cela « *plus tranquille, plus relax* ». Mais, en terminale, le rythme s'est accéléré et Hugues n'a « *pas vraiment demandé de l'aide, et puis même quand ils voulaient m'aider j'étais pas trop...* ». L'équipe pédagogique apprendra d'ailleurs, pendant le confinement, que ces problèmes, liés aux devoirs à la maison au moment du collège, avaient entraîné des violences familiales de la part de Hugues. À plusieurs reprises Hugues dit « *ne pas être un bosseur* » (3 fois) mais être « *un peu plus motivé* », il dit également qu'il savait qu'il n'aurait pas le bac, que « *c'est pas dramatique* », qu'il était préparé et qu'il « *ne pensait pas refaire une année* ». Mais c'était sans compter sur son papa qui « *a la vie qu'il connaît* » et donc l'a « *beaucoup motivé et il m'a obligé à refaire une année* ». La deuxième année de terminale a d'ailleurs été marquée par une très grande implication du papa. Elle s'est dessinée dès le premier entretien puisque, dans le milieu de l'entretien, en seulement trois lignes, nous relevons : « *ils allaient pas me laisser...ils me laisseraient pas...ils sont derrière moi... ils seront plus présents...ils sont plus présents* ».

Le deuxième entretien (p 331) se déroule quelques mois plus tard, en décembre, à la demande du papa. Le but est de savoir si l'année se déroule correctement pour Hugues car son papa est très inquiet pour l'examen du bac professionnel, Hugues étant cloîtré dans sa chambre à longueur de journée et ne semblant pas plus travailler que l'an passé. L'entretien dure vingt-quatre minutes et trente-deux secondes et, pendant cet entretien, Hugues va se mettre à pleurer car il semble complètement perdu. L'entretien va donc prendre une tournure différente car la formatrice va devoir intervenir beaucoup plus que d'habitude (56 % des mots) pour aider Hugues à se remobiliser. L'entretien comprend 4095 mots et beaucoup de « blancs » qui montrent à quel point Hugues se sent perdu. L'écrit comprend 13 parties dont les plus représentatives sont ses doutes à réussir et le fait qu'il ne sache plus où il en est (639 mots), son blocage vis-à-vis du dernier CCF professionnel à réaliser (424 mots) et la plus grande partie constituée du fait qu'on l'ait obligé à refaire une année et sa culpabilité à échouer envers ses parents (868 mots). C'est alors que la formatrice essaie de le remobiliser (1132 mots) afin qu'il relativise, qu'il se remotive et surtout qu'il en parle avec son papa. La dernière partie est composée d'un échange pour essayer d'impliquer Hugues dans une recherche active d'orientation et des démarches concrètes pour qu'il se retrouve (684 mots). Les mots les plus utilisés sont quasi les mêmes que dans le premier entretien ce qui peut laisser penser qu'il y a eu très peu d'évolution dans l'esprit de Hugues. Il reste bloqué sur son échec et sa culpabilité envers sa famille, car cela est toujours aussi « *compliqué* » (21 occurrences), il ne sait toujours

pas quoi « *faire* » (24 occurrences) et doute sur ses capacités d'avoir le « *bac* » (30 occurrences). Cela démontre un manque de réflexivité et de recul sur son vécu.

En ce qui concerne l'analyse des temporalités, très peu de notions de temps sont abordées, Hugues vit le moment présent, un moment où il est perdu. Même pour parler du futur, il utilise le passé puis se reprend en disant « *ce que je voulais faire plus tard enfin ce que je voudrais faire plus tard* ». Il sent bien qu'il vit une grande remise en question puisqu'il dit « *ces dernières années... ces derniers mois... à l'heure actuelle* » et il utilise plusieurs fois les mots « *ma vie* », toujours sous la forme interrogative « *est-ce que c'est ce que je veux faire toute ma vie ? ... Est-ce que c'est ça que je veux faire de ma vie ? ... je sais même pas ce que je veux faire de ma vie* ».

Dans cet entretien, il n'y a que très peu d'interactions avec son environnement, qu'elles soient scolaires, ou sociales. Il prend quelques instants pour se comparer aux autres en disant « *quand je me compare à d'autres gens de ma classe...y'en a qu'ont quand même plus de motivation* ». Les seules choses qui préoccupent Hugues sont le CCF professionnel « *ce qui me bloque le plus c'est les fiches* » car c'est ce CCF qui l'a fait échouer au bac « *je me suis raté, c'est celui que j'aurais dû faire et c'est celui que j'ai le moins envie de faire* » ; et les dépenses engendrées par le redoublement car « *ça a toujours été compliqué niveau argent* ».

Le contenu de cet entretien reste encore une fois fondé sur une estime de soi très basse avec un grand sentiment de culpabilité et une relation difficile avec son papa qui le pousse à poursuivre jusqu'à l'obtention du bac. Il n'a clairement « *plus aucune motivation* » (cité à 4 reprises), il est en doute « *je me suis demandé si je ne me suis pas trompé de formation* », « *je ne sais pas trop quoi faire d'autre* », « *je crois que je suis perdu* » et s'en veut vis-à-vis de ses parents « *je m'en suis toujours voulu* », « *je suis obligé de réussir* », « *je m'en veux* » (cité 3 fois). En même temps, il ressent une pression de ses parents « *on m'a dit de refaire une année...on m'a un peu forcé la main... j'en ai discuté avec mes parents...parce qu'on me le demande* ». Parallèlement, il imagine la réaction de ses parents sans en avoir parlé avec eux « *même à mes parents, j'en ai pas parlé parce que...ils allaient m'en vouloir un peu* » alors qu'il dit plus loin « *si je veux arrêter ils me diront rien* » puis avoue « *je leur ai jamais dit que je pense m'être trompé de voie quoi* ».

5.3.2 Points communs et différences face aux évènements rencontrés.

À l'origine de chaque situation nous retrouvons des difficultés face aux attentes scolaires plus importantes de l'année de terminale : les CCF, l'écriture du rapport de stage qui demande de

l'assiduité dans le travail de manière régulière tout au long de l'année, et les incertitudes face aux examens et à Parcoursup. Le doute semble perturber le rythme quotidien que les jeunes ont en seconde ou en première. La terminale ayant plus d'enjeux et de possibilité dans la poursuite, l'ouverture du cadre de formation connu depuis leur entrée en seconde semble semer le doute.

Le deuxième point commun à ces situations est un manque d'estime de soi, ces jeunes sont, au moment de l'entretien, en manque de confiance, ils doutent de leurs capacités à réussir. Qu'ils aient habituellement d'avoir de bons résultats ou non, ils n'arrivent plus à être objectifs et se mettent à douter de tout. Le manque d'estime de soi et de confiance peut d'ailleurs les plonger dans l'isolement comme Fabrice qui n'a même pas pris la peine d'en parler à ses camarades. Ils se désynchronisent lentement d'avec leurs camarades et le groupe classe.

Ce qui va ensuite différer entre un drop-out et un jeune qui s'accroche, c'est l'accompagnement. Toutes les personnes dans l'environnement d'une personne n'ont pas le même rôle : s'accrocher nécessite un accompagnement de la part d'un proche de la famille ou d'un supérieur (formateur/maître de stage) car ces personnes ont une plus grande influence de par leur autorité et leur expérience de la vie. Les pairs, eux semblent être présents dans les moments difficiles mais ne permettent pas d'influencer sur une prise de décision difficile, ils ont davantage le rôle de soutien moral. Mais l'importance des interactions sociales et familiales se fait nettement remarquer pour passer ces moments d'incertitude. Victorien a le soutien de sa famille et de ses amis, Adam connaît son rôle au sein de la classe et se sent soutenu par ses formateurs et son maître de stage, alors que Hugues décide de poursuivre sous l'influence de son papa mais n'a pas d'autres interactions sociales. Quant à Fabrice, il arrête en ayant le soutien de sa famille et de son maître de stage.

Si l'accompagnement joue un rôle décisif dans le choix de poursuivre ou d'arrêter une formation, c'est l'étude des temporalités vécues qui nous indique nettement le ressenti du jeune. Les jeunes, qui se sentent perdus et qui sont dans un mal-être clairement ressenti, vivent au jour le jour, ne sont pas aptes à se projeter dans un avenir serein ou souhaité. Ils parlent au présent ou au passé mais n'utilisent quasiment pas le futur dans leur construction de phrases. Ils se situent dans leur vécu uniquement grâce à des moments forts ou des connecteurs de temps présents (aujourd'hui, maintenant...), C'est notamment le cas d'Élie, Victorien et Hugues. Alors que Fabrice et Adam sont dans une position totalement différente (l'un arrête et l'autre poursuit) ils sont tous les deux sereins dans leur choix respectif et bien dans leur esprit. Ils regagnent confiance grâce aux projets qu'ils se sont construits, ils sont aptes à se projeter dans l'avenir et à construire des projets d'avenir en utilisant des temporalités longues dans leur récit,

ce que les autres n'arrivent pas à réaliser. Seule différence : l'un a des projets au sein de l'école, l'autre a déjà construit ses projections hors de l'école. On le retrouve d'ailleurs dans l'utilisation et le sens du mot « *travail* » pour Fabrice. En effet, le fait qu'il utilise le mot « travail » dans le sens scolaire pour dire ce qu'il n'arrive plus à faire, puis dans le sens de la vie active pour raconter ses projets, semble démontrer son évolution, le changement qu'il est en train d'opérer dans sa vie.

Pour conclure, les entretiens menés, chemin faisant, nous ont permis de préciser certaines caractéristiques des phénomènes de désynchronisation et soulèvent encore une interrogation.

Pour tous ces jeunes, nous retrouvons au départ un évènement difficile ou une difficulté scolaire qui mettent en doute la personne. Ces jeunes sont en manque de confiance, et doutent très facilement de leurs capacités, ont même tendance à se dévaloriser, ce qui va provoquer l'arythmie temporelle caractérisée par un manque de motivation, des priorités extérieures à la formation, ils sont en désynchronisation avec les formations et avec les autres. C'est ensuite le manque d'accompagnement de la part d'une autorité qui va entraîner l'isolement, puis le drop-out. Cela renvoie aux travaux de Vygotsky et de la zone proximale de développement : à cet instant, le jeune semble avoir besoin d'une personne d'expérience plus que d'un pair, quelqu'un qui le guide vers une réflexivité qui le mènera ou pas vers plus d'autonomie. Nous voyons qu'à l'inverse, un déclic, venu d'une discussion avec un formateur, la famille et/ou un maître de stage, peut permettre au jeune de se sentir écouté, compris voire soutenu, tout en entendant des paroles qui le bouleversent dans ses certitudes et l'incitent à une remise en question, afin qu'il se transforme pour atteindre ses objectifs. Les pairs jouent également un rôle très important pour lutter contre l'isolement et apporter un soutien mais ce rôle est davantage un soutien amical.

Les limites de l'accompagnement sont questionnées au regard des situations de Fabrice, Mathieu et Hugues. En effet, Fabrice a certes décidé d'arrêter mais il est soutenu par sa famille, se sent serein avec sa décision et construit des projets d'avenir, alors que Hugues est très soutenu par son papa mais cela entraîne une souffrance et ils se sent donc obligé de poursuivre sans aucune motivation et confiance en lui, dans son cas, nous pouvons penser même à une phénomène d'aliénation. Quant à Mathieu, il montrait des formes de lassitude mais n'a pas cité de soutien familial ni de projets d'avenir, et aujourd'hui, dans cet entretien, il mentionne ses regrets d'avoir arrêté la formation.

Ces entretiens chemin faisant nous ont également permis de soulever des caractéristiques importantes quant à la construction d'un récit autour des temporalités fortes/longues et autour de la capacité à se projeter dans l'avenir. La question que nous émettons à ce stade de la recherche est donc de savoir si la mise en lumière de ces caractéristiques, au niveau des temporalités vécues, peut permettre la mise en place d'un accompagnement en adéquation avec les besoins du jeune vivant un phénomène de désynchronisation. Pour cela, une troisième phase d'entretien va être mise en place avec des jeunes qui ont vécu des phénomènes de désynchronisation. Ces entretiens ont pour but de savoir quelles ressources ils ont mobilisées et leur ressenti des temporalités dans ces moments difficiles.

5.3.3 Tentative d'extension avec des jeunes issus d'autres MFR ou d'autres formations.

5.3.3.1 Adel : un objectif professionnel envers et contre tout.

L'entretien (Annexe 14 p 358) dure trente-deux minutes et douze secondes et comprend 5612 mots. Il n'est composé que de 12 parties, ce qui est peu vis-à-vis de la longueur de l'entretien mais cela s'explique par le fait que ce sont toujours les mêmes sujets qui reviennent. Tout d'abord Adel nous explique que son projet est d'obtenir le bac professionnel puis de partir au Canada pour exercer le métier de bûcheron, et ensuite de revenir en France pour reprendre l'entreprise de son papa décédé qui était bûcheron (869 mots). Pour réaliser ce projet le principal obstacle est sa famille d'accueil qui n'habite pas dans le bon département pour trouver un stage (671 mots). Il profite également de cet entretien pour nous raconter son passé difficile au collège (1197 mots), et ce qui change depuis qu'il est à la MFR (825 mots) ainsi que ses contraintes de vie actuelle comme ses traitements et rendez-vous médicaux et son stage en espaces verts alors qu'il veut être bûcheron. Il aborde également sa passion pour les livres et les jeux en ligne, ses camarades et sa particularité de ne pas dormir la nuit.

L'expression la plus utilisée par Adel est « *du coup* » (61 occurrences) qui montre bien l'acceptation des événements par Adel et sa capacité d'adaptation face à ses contraintes pour atteindre ses objectifs. Les deux mots suivants nous montrent d'où il vient avec « *collège* » (17 occurrences) et où il va avec « *bûcheron* » (19 occurrences). À travers ce récit, nous ressentons bien cette motivation pour atteindre son objectif, et comprenons bien qu'il fait tout pour y arriver. D'ailleurs, le mot « *faire* » est utilisé à 44 reprises et est à l'image de sa détermination dans ses projets « *je veux faire bûcheron... je vais faire un bac... faire un diplôme... faire mes devoirs...* » alors qu'avant, au collège il ne se « *voyait pas faire tout ça* ».

Les temps sont utilisés à bon escient avec le passé en évoquant le collège, son papa, et parfois sa famille d'accueil, puisqu'il veut en changer. Il parle énormément au présent pour ce qu'il vit et ses projets qui sont très bien ancrés dans son esprit et utilise aussi le futur pour les événements plus éloignés. En ce qui concerne le temps vécu/temps narré, Adel nous propose quelques exemples vécus bien concrets, parfois pour illustrer ce qu'il vit comme la fois où le fils du directeur l'a aidé (10 lignes pour un instant assez court), le moment où la petite fille dans sa famille d'accueil lui a cassé sa console (5 lignes), l'exposé qui a déclenché le déclic de sa mise au travail scolaire (8 lignes) et le premier soir où il a vu ses camarades se coucher pour dormir (7 lignes).

Dans l'analyse approfondie du récit, nous retrouvons des éléments très importants concernant l'estime de soi et les interactions sociales mais très peu d'éléments sur le temps, hormis ceux déjà cités. Nous remarquons tout de suite la force de caractère d'Adel et sa détermination à réaliser ses projets « *je veux faire bûcheron... je veux faire un bac... je veux partir au Canada... reprendre la maison de mon père* ». Pour cela, il est prêt à tous les sacrifices « *Je veux changer de famille d'accueil...je préfère partir que de rester... je veux me rapprocher d'ici...c'est pour mon avenir alors va falloir que je donne tout* ». Il se plaît dans la formation « *je suis plus à l'aise ici qu'au collège... je suis plus confiant ici qu'ailleurs* » même s'il rencontre des difficultés comme le fait de ne pas être dans le bon lieu de stage « *c'était un peu chiant au début... maintenant je m'intéresse un petit peu... ça me fait des trucs manuels ça me stimule* » ou le fait de ne pas avoir changé de famille d'accueil pour l'instant « *je prends sur moi* ».

Au niveau des interactions professionnelles et sociales, on voit qu'il est à l'écoute des conseils qu'on peut lui donner « *les profs... ils t'expliquent jusqu'à ce que tu comprennes...oui à l'écoute* » et « *si on me reprend une fois...si on me reprend deux fois... je me dis va falloir que je me calme* ». Mais ayant une situation familiale très compliquée « *mon père était bûcheron...je suis en famille d'accueil... ma mère est décédée... ma mamie elle pouvait plus me garder...première famille d'accueil... j'ai changé de famille d'accueil... mon père est décédé* », nous ressentons que les personnes autour de lui sont souvent de passage. Adel écoute les conseils venant de l'extérieur « *les personnes du stage... le fils du directeur... les camarades... les profs... la prof... le surveillant de nuit... on m'a dit* » sans compter les éducateurs spécialisés de l'institut, les psychologues, pédopsychiatres... mais ils sont souvent suivis d'une réflexion personnelle, et Adel ne compte finalement que sur lui et sur ses projets « *on m'a dit y'en a certains à ton âge ils savent pas quoi faire...j'étais bien renseigné tout ça* ».

Cela peut aussi être dû au fait que son déclic dans le travail ait été provoqué par une recherche au CDI lors d'un exposé sur le bois avec une professeure « *j'étais au CDI sur un livre...la prof elle a dit faites un exposé sur ça... tout le monde a dit il va avoir 0... j'ai eu 20 ...elle m'a dit pourquoi tu vas pas faire ça ?... J'ai dit pourquoi pas... j'étais fier* »

Adel apporte un élément important puisqu'à travers son vécu scolaire difficile, il nous donne une définition assez précise de ce qu'il attendait d'un formateur à l'écoute « *il m'a demandé ce qui n'allait pas, s'il pouvait faire quelque chose, s'il devait faire quelque chose par exemple donner mon médicament ou m'écouter, quelque chose comme ça et pis c'est ça être à l'écoute* ». Nous retrouvons également l'information sur le rôle amical des camarades « *ici, on raconte plus de connerie qu'on parle* », d'ailleurs quand il s'agit des conseils d'orientation sur le fait de suivre un CAP ou un bac professionnel, Adel ne les écoute pas il préfère écouter les formateurs « *je préfère écouter eux que les élèves c'est mieux* »

Concernant le rythme de l'alternance, il semblerait que ce rythme convienne mieux à Adel puisque « *ça te permet de souffler* » et « *t'as le temps de faire tes devoirs* ». Ces phrases sont renforcées par le travail d'Adel, il a toujours comparé « *avant* » et « *c'est mieux maintenant* ».

5.3.3.2 Alex, changer de genre mais en étant soutenu.

L'entretien (Annexe 15 p 377) a duré vingt-et-une minutes et huit secondes et comprend 3339 mots. À travers son récit composé de 19 parties différentes, il commence par les conséquences d'être transgenre au sein de la formation canine, puis explique que cela a modifié ses choix d'avenir professionnel (696 mots). Ensuite, il passe directement à l'annonce vis-à-vis de ses camarades car cela l'a beaucoup inquiété (483 mots). Ensuite vient l'inquiétude de rencontrer un nouveau maître de stage et sa réaction (398 mots), car le regard des autres est très important pour lui, même si ce choix le rend plus épanoui que jamais (346 mots). Il aborde également deux thèmes qui l'aident à garder la force, c'est le soutien de ses parents indispensable (248 mots) et l'acquisition de son premier chien (187 mots) qui est toujours un moment très important pour les élèves de cette spécialité et il explique pourquoi.

Dans les mots les plus utilisés, nous retrouvons le mot « *faire* » (38 occurrences), comme pour beaucoup, mais toujours utilisé dans sa forme affirmative, ce qui change vis-à-vis des autres entretiens. Il est aussi utilisé dans le sens « *me faire quelque chose* » dans le sens du ressenti vis-à-vis des interactions avec les autres. Ensuite vient le terme « *formation* » (19 occurrences). C'est intéressant car, pour beaucoup, c'est le mot « *bac* » qui est utilisé comme objectif visé mais, pour Alex comme pour Luc dans la phase exploratoire, ce n'est pas le diplôme qui est

l'objectif mais le bien-vivre de la formation qui importe. D'ailleurs, il le dit : « *si j'aurais été mis de côté etc. ...euh je pense que je me serais arrêté au BEPA* ». Il y a le mot « *dire* » qui est cité 29 fois mais utilisé dans deux sens différents : le premier utilisé comme synonyme de « parler » par rapport à ce que les autres peuvent dire sur lui, mais également dans le sens de l'imprécision quand il cherche ses mots pour expliquer son vécu « *on va dire... comment dire... pour dire* ». D'ailleurs, le mot « *etc.* » est utilisé à 16 reprises pour éviter d'aller jusqu'au bout des phrases. Puis vient le mot « *transgenre* » avec 10 occurrences.

Concernant l'utilisation des temps nous sommes sur des réponses très descriptives, comme si le récit était narré avec une certaine distance, distance qui peut provenir de la visioconférence ou du fait que ce jeune ne connaissait pas la personne en face de lui. On ne retrouve donc pas une parole incarnée comme s'il parlait avec une personne de confiance.

Alex étudie un métier passion, il est « *épanoui* » et est « *toujours passionné depuis à peu près toujours* » mais comme il le dit « *c'est pas le milieu le plus ouvert* » et ce milieu qui manque selon lui d'ouverture d'esprit, a entraîné un changement de voie d'orientation pour son avenir. Car malgré le fait « *que je ne montrais pas ma personnalité... j'ai eu des remarques en stage...que ça leur plaisait pas* » cela a entraîné une remise en question de la part d'Alex qui voulait être douanier cynophile « *qu'est-ce que les gens vont dire de moi...je ne sais pas si j'arriverais à faire tourner une entreprise avec ma personnalité et mes orientations sexuelles* ». Il s'est finalement tourné vers le métier d'éleveur afin « *d'être auto-entrepreneur* ». Tout cela fait que même s'il est « *épanoui* » (9 occurrences) depuis l'acceptation de sa transgenralité, il est « *un peu stressé* » car même s'il l'a toujours su avant « *je me disais être gay, je peux me cacher derrière mon physique* » et qu'aujourd'hui il est « *enfin la personne que j'ai toujours voulu être* » c'est « *du stress de se dire que je peux pas me cacher* ». Cette peur de la réaction des autres va créer « *des barrières* » avec les autres et même entraîner « *des blocages* » car il appréhende la réaction de ses camarades puis de ses futurs maîtres de stage ce qui fait « *qu'on ne se concentre peut-être pas autant qu'on le voudrait dans la formation* ». Heureusement, Alex dit avoir eu « *vraiment de la chance d'être tombé dans une classe qui est aussi bienveillante et compréhensive* » car une mauvaise réaction de ses camarades aurait entraîné l'arrêt de sa formation comme évoqué plus haut. Mais heureusement, ces derniers ont été « *agréablement surpris* » et « *m'ont pris dans leurs bras...ont essayé de me rassurer... m'accompagnent... me demandent des nouvelles* ». Il a également la chance d'avoir des parents qui le « *soutiennent à cent pour cent* » car sinon il dit être « *quelqu'un qui quand ça va pas tout va mal* » donc d'un caractère sensible, d'où la possibilité de prendre la décision d'arrêter si l'ambiance de classe ne

va pas, et le fait que tout cela « *ça fait perdre la foi en la formation* ». Son grand stress reste le fait qu'il ne sache pas où il sera en stage à la rentrée prochaine car il ne peut pas retourner chez sa « *tutrice de stage hyper bienveillante* » car il va avoir son nouveau chien et souhaite rentrer tous les soirs chez lui. Il n'a jamais fait un autre stage sans ses camarades « *d'habitude...je le fais avec d'autres camarades... se soutenir entre-nous, ça va* ». Il va donc devoir gagner en autonomie sans avoir la certitude que tout se passera bien. Avoir un chien est d'ailleurs très important pour lui car c'est « *toucher mon rêve des doigts de travailler avec les chiens* » Nous remarquons qu'Alex est épanoui puisqu'il est apte à construire des projets personnels dans un avenir assez éloigné « *je vais bientôt avoir mon bac... le fait d'avoir ma chienne en juillet... dans l'optique de faire de la reproduction* ». Quant aux examens c'est en effet une source de stress comme beaucoup mais cela est très bien vécu contrairement à d'autres car il dit : « *c'est du bon stress* ».

5.3.3.3 Kenzo à la recherche d'un nouvel équilibre familial.

L'entretien (Annexe 16 p 385) dure dix minutes et vingt-cinq secondes et comprend 1777 mots. L'entretien se décompose en 10 parties : après avoir résumé les événements vécus, Kenzo nous fait savoir qu'il a été poussé pour réussir, donc un tour de son environnement est fait, famille, copains, formateurs, maître d'apprentissage. Puis nous revenons à discuter de ses priorités au moment où les événements sont arrivés et de la question des projets vers l'avenir. Pour terminer, nous avons cherché à savoir quel avait été le déclic entre ces deux années si différentes et nous avons clôturé l'entretien en demandant à Kenzo quel soutien avait été le plus important selon lui. Les parties restent bien équilibrées et aucun thème ne semble le rendre plus bavard qu'un autre. Kenzo consacre beaucoup de temps à comparer ses deux années (28 occurrences) entre la première terminale qu'il nomme la « *troisième* » (13 occurrences) et la quatrième année (10 occurrences). Le « *bac* » (16 occurrences) prend une place importante du récit puisque c'était l'objectif pour son entourage. D'ailleurs, un mot qui ne revient pas beaucoup mais qui reste important est le mot « *poussé* » utilisé à 7 reprises pour expliquer le soutien qu'il a eu pour réussir.

Concernant les temps utilisés, Kenzo parle au passé, l'entretien se déroule un mois après les résultats du bac professionnel, il semble avoir tourné la page de ses années de formation. Si l'entretien avait eu lieu plus tôt, avant les résultats du bac, cela aurait sûrement changé le discours mais ce n'était pas possible car Kenzo étant pompier, il s'est retrouvé plusieurs fois en contact au Covid, ce qui a empêché l'entretien de se dérouler plus tôt.

Dans sa description des moments vécus et de l'accompagnement dont il a bénéficié, nous retrouvons l'importance de la famille avec des discussions qui ont servi de déclic « *d'avoir discuté bah avec ma famille* ». En deuxième position, on retrouve la présence de ses collègues pompiers. Les pompiers sont une institution très particulière car ils vivent des choses très difficiles ensemble et c'est vraiment comme une deuxième famille. Et on ressent bien la différence entre les collègues pompiers et les camarades car ces derniers n'ont été mis au courant qu'au bout d'un « *bon bout de temps* » et seulement dans le but qu'ils ne « *fassent pas de gaffe* ». Les formateurs sont également montrés très présents car « *ils voyaient bien que ça n'allait pas* » et Kenzo a d'ailleurs eu « *plusieurs rendez-vous pour me booster* » mais rien n'y a fait la première année. Nous retrouvons également le rôle du maître d'apprentissage qui lui a permis de « *rester au maximum dans mon travail* » même si « *j'étais pas toujours dans mon travail, il le voyait bien il me le disait* » cela lui permettait de se changer les idées.

À travers la description de son ressenti, l'importance de la notion d'espace-temps-sens est à nouveau mise en valeur comme dans les entretiens des phases exploratoires et de confrontation. Tout commence par la perte de sens « *j'avais toujours la tête en l'air, tout le temps à réfléchir à autre chose* », « *je ne faisais rien du tout* », « *j'étais pas parti pour avoir le bac* », puis vient la perte de temporalité « *je vivais au jour le jour, je faisais... pas n'importe quoi mais un peu quand même... dès que j'avais envie de quelque chose je le faisais* » « *je pensais à tout ce que je pouvais faire sur un coup de tête* » puis vient la remise en question, le déclic en discutant avec sa famille « *ça m'a donné du baume au cœur... ça m'a poussé aussi un peu* », et enfin la réaction « *je me suis dit faut peut-être que je me bouge le cul quand même parce que tout le monde voit que je fais de la merde au final* » pour terminer par la prise de conscience et la construction de projet « *ça allait beaucoup mieux, je savais ce que je voulais faire, je faisais tout pour le faire* ».

5.3.4 Analyse croisée.

Le premier point important est celui des relations sociales et amicales. Nous retrouvons l'importance d'avoir des amis compréhensifs qui sont un véritable soutien, comme l'explique Alex qui aurait quitté la formation si ses camarades n'avaient pas été bienveillants, d'où le rôle des pairs dans la zone proximale de développement et la place de la co-formation expérientielle. Mais même si leur présence est indispensable, comme vu précédemment, on voit bien que ces derniers n'entrent pas dans la prise de décision, comme vu avec Luc ou d'autres avant. Adel rigole avec eux et souligne que les relations sont bien meilleures qu'au collège mais pour autant

il ne les écoute pas concernant ses choix d'orientation. Quant à Kenzo, il ne les a pas prévenus tout de suite des événements qu'il était en train de vivre. Le soutien social semble important mais est à relativiser selon ce que vit la personne, on retrouve chez Kenzo une tendance à s'amuser avec les autres tout en restant isolé face à ses problèmes familiaux.

Kenzo et Alex confirment l'importance du soutien familial dans la prise de décision et pour « recadrer » les choses quand cela ne va pas. Pour Adel, qui ne bénéficie plus de ce soutien familial, on note qu'il le remplace par une grande force de caractère et une richesse dans ses interactions avec les adultes même si ces derniers ne sont que de passage (professeur, formateur, éducateur, Mds, surveillants, famille d'accueil).

Concernant la capacité à se projeter à long terme et à construire des projets d'avenir comme signe de bien-être face aux événements difficiles vécus, Kenzo nous explique précisément son ressenti et sa vision au jour le jour du moment puis comment il a réagi et sa capacité à avoir des projets aujourd'hui. Adel nous le confirme avec sa détermination à devenir bûcheron, partir au Canada puis revenir et reprendre l'entreprise de son père, et Alex nous démontre sa capacité d'adaptation face à un milieu fermé afin de changer d'orientation tout en gardant sa passion comme projet de vie.

5.4 Synthèse des entretiens menés

À travers les entretiens menés certaines interactions reviennent dans plusieurs entretiens, et démontreraient qu'il y aurait des caractéristiques communes aux phénomènes de désynchronisation, mais également des caractéristiques propres à chaque phénomène, et qui permettrait de les distinguer. (annexe 17 p.391)

L'alternance de temps forts/faibles met en lumière le rythme vécu et la position du jeune face à une prise de décision qui changerait son quotidien. Dans les entretiens, nous retrouvons des instants « déclic » qui ponctuent le rythme (traumatismes, deuil, discussion, doutes, sanctions...) et annoncent des changements à venir (remise en question, remotivation, arrêts de scolarité, émancipation...).

Autre repère temporel, dans plusieurs entretiens, il a été constaté que des personnes qui ressentaient des doutes et se trouvaient en difficulté parlaient en utilisant principalement le passé, l'imparfait et le présent, mais très peu le futur. Il semble y avoir une facilité à vivre au jour le jour sans devoir penser à se projeter dans l'avenir pour un jeune en désynchronisation. Le futur semble être réservé aux jeunes qui ont dépassé ce moment difficile, qu'ils aient décidé

de rester ou de partir. En ce qui concerne la projection, les jeunes retrouvent la même difficulté quand il s'agit de s'investir dans l'écriture du rapport de stage dont les échéances semblent sonner comme un compte à rebours. Il semble plus rassurant pour les jeunes que le présent vécu en formation soit cadré, l'ouverture vers un futur incertain favorise le doute.

Le lien avec le passé est très présent et semble plus ou moins bien vécu. Les connecteurs logiques utilisés permettent de ressentir la position du jeune vis-à-vis des événements passés. Les « du coup » présents dans plusieurs entretiens montrent l'acceptation de la personne, et sa résolution à vouloir aller de l'avant. En revanche, les jeunes qui utilisent beaucoup de « maintenant, aujourd'hui... » montrent leur difficulté à se projeter.

L'utilisation du vocabulaire permet également de repérer l'état d'esprit du jeune au moment de l'entretien, notamment à travers deux mots beaucoup utilisés par les sujets : le mot « travail » et le mot « faire ». Selon le sujet, le mot travail sera employé dans le sens de la vie active ou dans le sens du travail scolaire, ce qui donne une idée de où et comment se projette le jeune. En ce qui concerne le mot « faire », nous avons relevé trois sens différents mais toujours utilisé par les jeunes en formation, au moment où ils sont face à une épreuve. Le premier sens est celui de la réalisation de tâches « *faire quelque chose* », le second est celui lié à un questionnement sur soi-même, sur le devenir de la personne « *quoi faire* » « *être capable de faire* » ou encore « *réussir à faire* » et le dernier est lié au ressenti « *ce que ça me fait* ». « Faire » est donc un mot très utilisé par les jeunes mais n'a pas la même signification et peut laisser paraître une réflexion en cours, un état d'esprit, ou des ressentis particuliers au moment de l'entretien. Nous pouvons faire un lien avec le discours de Jullien lors de la biennale de l'éducation en septembre 2021 qui, à travers la notion de « faire et se-faire », faisait le lien entre construction d'activité et construction de soi-même.

Face à ces interactions avec le temps, un autre rapport semble avoir une influence sur le vécu des jeunes, c'est la notion de rapport à soi. En effet, l'estime de soi et la notion de se « sentir capable de » revient très régulièrement et semble influencer le vécu de la personne. L'autre notion qui fait lien est celle de croyance dans le sens confiance. Croire en un avenir meilleur, avoir confiance dans le futur, favorise une projection dans l'avenir et ses effets bénéfiques.

Les dernières interactions qui ressortent de ces échanges sont le rapport aux autres, et le fait d'être accompagné, soutenu et surtout de ne pas s'isoler. Les témoignages montrent à quel point être soutenu semble aider à surmonter les épreuves, quelle que soit la décision prise dans le futur. Certains entretiens montrent également qu'en cas d'isolement, les jeunes ont tendance à

ne plus écouter ou entendre les conseils de leur entourage. Être socialisé est un atout mais, cela n'est pas forcément déterminant dans la capacité des jeunes à écouter les conseils de leur entourage, tout va dépendre du rôle et de la place tenue par ces personnes. En effet, les personnes « plus compétentes » que l'on retrouve selon la zone proximale de développement de Vygotski, semblent, d'après ces entretiens, avoir plus d'impact que les pairs.

Pour conclure, à travers ces observations, nous pouvons constater que les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation peuvent être repérées grâce à des entretiens de narration en posture d'écoute active. Mais certains moniteurs sont réticents à mener ce genre d'entretiens, appréhendant ce qu'ils pourraient entendre du jeune, et ayant peur de ne pas pouvoir faire face à ces paroles. Selon l'enquête menée auprès des moniteurs, ces derniers souhaiteraient davantage être outillés, et pouvoir travailler l'accompagnement individuel en classe entière. Une dernière phase dans cette recherche est alors amorcée : il s'agit de tester un dispositif d'accompagnement en sensibilisant deux moniteurs volontaires aux caractéristiques des phénomènes de désynchronisation, afin qu'ils animent en classe une séquence autour de l'utilisation d'outils biographiques, comme l'arbre de vie. Ceci dans le but de vérifier si ce dispositif permettrait aux moniteurs de repérer des phénomènes de désynchronisation, en développant une écoute collective, pour ainsi adapter leur accompagnement individuel par la suite si nécessaire.

5.5 Sensibilisation à l'utilisation d'outils biographiques en formation

Cette dernière phase de la recherche vise la transformation des pratiques d'accompagnement actuelles, déceler et accompagner positivement les phénomènes de désynchronisation par la mobilisation d'un outil (ici l'arbre de vie) auprès des moniteurs, ceci dans une approche coopérative. Le cadre d'analyse de cette phase est écrite selon les différentes dimensions d'un dispositif telles que les présente Albergo (2010).

5.5.1 Les dimensions idéelles : être à l'écoute de ce qui préoccupe le jeune.

Cette recherche-action-sensibilisation s'appuie sur le principe de base que l'accompagnement n'est pas une question de limite à ne pas dépasser mais seulement une prise en compte

d'évènements vécus par le jeune, et souvent extérieurs à la formation en elle-même, pour comprendre ce qui bouscule le jeune à ce moment de la formation et ainsi adapter l'accompagnement. Il ne s'agit pas de prendre le rôle ou la place d'un psychologue comme certains professionnels pourraient l'affirmer mais seulement de comprendre ce qui préoccupe le jeune en formation, connaître son histoire, les bagages avec lesquels il arrive en formation, ceci dans le but d'adapter l'accompagnement, et si besoin de concilier le rythme de la formation et de ses attentes avec les contraintes temporelles vécues par le jeune en formation.

Il s'agit de s'approprier un dispositif qui correspond à l'image de la fonction globale d'un moniteur et des valeurs d'accompagnement des MFR.

Pour cela, ce travail coopératif entre chercheuse et moniteurs s'appuie sur l'utilisation d'outils biographiques comme l'arbre de vie, l'atelier d'écriture « je me souviens » ou encore le travail sur le blason (les deux derniers travaux ayant été très utilisés dans les travaux de Galvani (1997, 2020). Mais afin de rester synthétique, et pour une meilleure analyse dans le travail de recherche, seule l'expérience des ateliers « arbre de vie », utilisée par trois moniteurs différents sera détaillée.

5.5.2 [Le choix des arbres de vie](#)

L'arbre de vie est un outil qui permet d'utiliser la métaphore et le dessin ce qui facilite le travail pour les jeunes ayant peur de mettre des mots sur les évènements qu'ils vivent ou qu'ils ont vécu.

Cet outil a été principalement utilisé pour faire connaissance avec des jeunes au bout de quelques mois de formation. Les moniteurs volontaires souhaitaient participer à cette recherche-action-formation afin d'en savoir plus sur des jeunes très discrets qui ne participent pas, dans une classe nombreuse de plus de 40 élèves. Le but était également de pouvoir instaurer une première relation de confiance entre moniteur et jeunes mais également entre jeunes. Cet outil a aussi été utilisé une fois pour réinstaurer un climat de confiance au sein d'un groupe classe avec qui le dialogue avec les moniteurs était devenu difficile.

Le travail de l'arbre de vie est inspiré de travaux de Scherrer (2018) et consiste à dessiner un arbre dont les racines représentent le passé et ce qui a contribué à ce que le jeune est ce qu'il est aujourd'hui, dont le tronc représente les valeurs et les forces qui le caractérisent, et pour finir dont les branches représentent les différents objectifs qu'il se fixe dans un avenir plus ou moins proches en fonction de la taille des branches et sous-branches. Des feuilles peuvent aussi

être dessinées pour citer des personnes ou des actions qui faciliteraient la réalisation des objectifs. Après avoir dessiné son arbre de vie, le but est de le partager (entièrement ou seulement en partie) avec les membres du groupe pour mettre en mots ce qui a été dessiné. Le cadre a bien sûr été posé avant afin de conserver une confidentialité, une écoute bienveillante et de créer un vrai moment de partage entre les membres du groupe.

Des exemples d'arbres de vie se trouvent en annexe (annexe 18 p.392)

À travers cette dernière phase de sensibilisation, chacun des participants a des enjeux différents selon sa posture et ses besoins personnels :

- Les deux moniteurs qui ont accepté de participer à l'organisation des séquences sur les arbres de vie au sein de leur groupe classe cherchaient à prendre place dans leur fonction d'accompagnement. Ils souhaitaient développer de nouvelles compétences grâce à la participation à cette action-recherche-sensibilisation. En effet, pour eux, l'enjeu était de mieux connaître les jeunes grâce aux outils biographiques et ainsi développer une relation de confiance dans la formation avec un groupe de 40 élèves de secondes.
- La chercheuse, quant à elle, souhaite s'appuyer sur les résultats de cette action-recherche-sensibilisation pour développer des connaissances en sciences de l'éducation et de la formation, à visée praxéologique, et dans un but de transformation des pratiques d'accompagnement.
- Pour terminer, les jeunes qui ont participé à la séquence de cours ont un objectif partagé, certains n'ont d'autres buts que de réaliser un exercice qui a été demandé par le moniteur, et d'autres cherchent à avoir un regard réflexif sur leur vécu et à développer leur connaissance de soi en faisant un point sur leur passé et leur avenir.

5.5.3 Organisation du dispositif fonctionnel

La phase de sensibilisation aux arbres de vie a débuté lors d'une intervention de la praticienne-chercheuse auprès de l'équipe pédagogique dont elle fait partie et qui a permis de faire un point sur les phénomènes de désynchronisation et leurs caractéristiques. Puis, les deux moniteurs concernés sont ensuite venus à la rencontre de la chercheuse pour être initiés à l'utilisation des outils biographiques en classe car ils savaient que la praticienne-chercheuse les utilisait régulièrement dans ses pratiques d'accompagnement en classe. C'est à ce moment que l'hypothèse d'utiliser les outils biographiques pour vérifier s'ils pouvaient contribuer à déceler

les phénomènes de désynchronisation de manière précoce a été émise. Le choix de la chercheuse s'est porté sur la technique des arbres de vie car elle semblait également convenir aux enjeux attendus par les deux jeunes moniteurs, à savoir mieux connaître les jeunes, leur passé et leurs ambitions futures.

Après leur avoir expliqué le but et le déroulement de cette technique, la première séance en classe d'une heure a eu lieu. Chaque moniteur a ainsi expliqué le but et les méthodes pour dessiner son arbre de vie. Les jeunes ont ensuite commencé en classe pour finir chez eux tranquillement, en travail d'alternance.

Ensuite un point informel a été effectué à chaud, sur le ressenti de la séance auprès des deux moniteurs. Les jeunes ont terminé sur un temps familial chez eux.

Deux semaines après, de retour à la maison familiale, lors du temps d'accueil, chaque moniteur a fait le point avec les jeunes et ils ont ainsi pu échanger sur le ressenti de chacun dans la réalisation de l'exercice. Puis, ils ont ramassé les arbres de vie pour en prendre connaissance uniquement pour les jeunes qui souhaitent que leur moniteur responsable (et la chercheuse) en prennent connaissance. Pour les autres, ils l'ont gardé de manière personnelle et n'ont pas souhaité le socialiser (seulement un ou deux sur quarante).

De retour dans les bureaux, la chercheuse et les moniteurs ont pris un temps calme pour lire les arbres de vie ensemble. L'expérience de la praticienne-chercheuse et la connaissance personnelle des jeunes de la part des moniteurs, ont permis à ces derniers d'échanger sur leur ressenti face aux dessins et sur l'interprétation de ce qui était dessiné. Cette co-lecture a permis de comprendre quelques éléments du passé chez certains jeunes qui expliquaient certains comportements. Cela a permis d'apprendre à connaître, comme lors d'une première rencontre, certains jeunes qui n'avaient quasiment jamais parlé en classe, mais qui ont dévoilé beaucoup d'éléments de leur vie sur les dessins. Certains élèves « écorchés » par leur vie passée se sont même beaucoup appliqués à faire vivre leur dessin de manière très personnelle.

Les arbres de vie ont ensuite été rendus aux jeunes et les moniteurs ont proposé des entretiens aux jeunes qui ont fait ressortir des points importants dans leur arbre de vie qui nécessitaient d'en discuter. Mais la chercheuse n'a pas assisté à ces entretiens.

Deux mois après, un entretien semi-directif a été mené pour discuter de l'expérience vécue avec Alice, la monitrice, afin d'effectuer un bilan à froid de l'action menée.

Les ressentis ci-dessous sont un premier point d'analyse porté après des échanges à chaud, l'entretien avec Alice et l'expérience de la praticienne-chercheuse.

5.5.4 Les dimensions vécues par les sujets

5.5.4.1 André

La première raison pour laquelle André s'est lancé dans l'expérience des outils biographiques en classe était qu'il souhaitait mieux connaître les élèves afin d'adapter son attitude et ses méthodes pédagogiques. La deuxième raison était qu'il pensait que cette expérience pouvait contribuer au développement personnel du jeune, notamment en contribuant à développer l'estime de soi et la confiance en soi que les jeunes n'ont pas toujours.

Sa première difficulté a été de faire comprendre aux jeunes le contexte et l'enjeu de l'expérience, afin qu'ils comprennent que ce n'est pas « un simple ressassement du passé », comme certains jeunes le pensaient.

Il a donc bien saisi, mais peut-être un peu tard selon lui, la nécessité de bien préparer l'approche de l'exercice. Ensuite, il a évoqué la nécessité de laisser au jeune la possibilité de s'isoler car l'effet groupe peut impacter le sérieux de l'exercice (d'où la nécessité de passer un contrat dès le début de la séquence).

Pour André, cette expérience a permis de créer et renforcer un lien de confiance et a permis de cerner les personnalités de chacun grâce à l'écrit mais aussi grâce à l'expression artistique. Il a découvert, à travers les dessins, des jeunes qui n'avaient pas pris la parole durant l'année scolaire et d'autres qui se livraient et présentaient une facette d'eux-mêmes qu'ils cachaient au quotidien. Néanmoins, pour lui, les limites restent que certains en profitent pour faire passer des choses très intimes qui peuvent mettre mal à l'aise. Dans cette discussion, André comprend qu'il n'est pas prêt à tout entendre et que cette expérience l'entraîne en dehors des limites professionnelles qu'il s'est fixées. André n'ira pas plus loin dans cette expérience.

5.5.4.2 Alice

Alice est aussi une nouvelle formatrice, ancienne élève de la même promotion qu'André. Sa volonté de vivre cette expérience était principalement motivée par le fait qu'elle était responsable d'une classe de quarante élèves et qu'elle se plaignait de ne pas tous les connaître au bout d'une année scolaire. Pour elle c'était l'occasion d'« *apprendre à les connaître* ». Comme pour André, Alice était persuadée du bienfait de cette expérience sur les élèves, elle

disait qu'ils allaient en « *apprendre davantage sur eux même* ». Pour elle, la classe de seconde est « *une classe "étape" pour valider leur choix d'orientation* » car cette classe leur permet de valider leur orientation ou non, mais pour cela il y a nécessité de bien se connaître soi-même, tel que l'on est.

Elle leur a donc présenté le travail à réaliser, son contexte et ses enjeux, puis elle leur a demandé de le réaliser pendant une période d'alternance, « *Ils avaient à faire leur arbre de vie en alternance afin qu'ils soient très libres. Ils furent attentifs et motivés par ce projet. Tous l'ont pris au sérieux, et tous ont été impliqués.* » À leur retour, deux semaines plus tard, elle a fait un point lors de l'accueil, sur leur réalisation et les possibles difficultés rencontrées et ce que cela leur avait apporté. Ils avaient tous réalisé leur arbre et ont quasiment tous souhaité qu'Alice le ramasse pour le regarder (sauf 2). Les arbres ont ensuite été observés par Alice, accompagnée de la chercheuse. Cette collaboration a permis d'être riche grâce à l'expérience et l'interprétation de la praticienne-chercheuse et des connaissances qu'Alice avait déjà des jeunes. Le fait de lire ces arbres à deux permet aussi d'échanger au moment même où la monitrice prend connaissance des dessins, ce qui inhibe la possible sensation de se retrouver seule devant ce que le jeune aurait pu chercher à nous dire.

« *Grâce à leur arbre, j'ai pu déceler des problèmes enfouis qui m'ont permis d'aider certains élèves en difficulté dans leur orientation et dans leurs apprentissages. Cela m'a permis aussi de consolider ma relation avec mes élèves. Les élèves se sont sentis à l'écoute et en confiance et ont pu approfondir leur projet futur.* » Alice n'a pas eu peur de ce qu'elle pouvait lire ou comprendre dans les arbres de vie des jeunes, elle a bien saisi l'enjeu de repérer les caractéristiques et les forces de chacun afin de les accompagner comme tels. Elle dira d'ailleurs plus tard qu'après cet exercice elle a remarqué un changement avec des jeunes, ils étaient plus proches, dans le sens où ils n'avaient plus peur de venir lui parler pour un problème de stage ou un problème à l'école. Pour elle, cette expérience permet de bâtir une relation de confiance entre accompagnant et accompagné. Alice n'en ressort que des points positifs et se dit prête à recommencer chaque année avec chaque nouvelle promotion.

5.5.4.3 Aline

À travers les différentes expériences dans l'utilisation d'outils biographiques en classe, je me suis rendu compte que ces exercices pouvaient tout d'abord changer le climat et les relations dans une classe. En effet, se livrer aux autres, parler de soi dans un cadre instauré auparavant, bienveillant et intime, permet à chacun de mieux comprendre l'autre. Ce moment est un

véritable partage de vécu où chacun reçoit le vécu de l'autre et comprend parfois certaines choses qu'il ne comprenait pas avant. Il a permis d'améliorer l'ambiance d'une classe, la relation entre un jeune et son moniteur, ou tout simplement une redécouverte de soi pour les jeunes.

Avec un peu de connaissances conceptuelles, il permet également très vite de repérer les jeunes en manque de confiance et d'estime de soi. Cela permet également de pouvoir comprendre ce qui les préoccupe, grâce à des mots, des dessins, mais également des attitudes qu'ils prennent pour effectuer ce travail. Il permet aussi de mieux comprendre l'histoire du jeune, car quand un jeune arrive, il arrive avec ses bagages, son histoire, ses problèmes. Je refais alors connaissance avec ces jeunes.

Si le jeune prend ce travail avec sérieux et y met une réelle implication, alors il peut développer individuellement de nouvelles connaissances sur lui et ses valeurs. Il peut ainsi prendre conscience de certaines valeurs ou préoccupations enfouies en lui qui l'influencent sans le savoir vraiment. Il peut ainsi prendre conscience de ses forces et prendre confiance en lui.

5.5.4.4 Mila

Mila est une jeune en classe de seconde, classe accompagnée par Alice. Mila est une jeune très impliquée dans sa formation, participative en classe, elle semble passionnée par les animaux et la formation. Mais Mila est également une jeune préoccupée, placée en famille d'accueil depuis sa naissance et séparée de sa sœur qu'elle ne voit plus. Elle est régulièrement sur la défensive et semble parfois préoccupée ou ailleurs. Mila ne fait pas confiance aux gens, mais elle aime dessiner et a un esprit assez créatif. Les relations avec sa famille d'accueil sont parfois conflictuelles car cette dernière est peu à l'écoute des préoccupations de Mila.

Mila s'est beaucoup impliquée dans la réalisation de son arbre de vie. Elle est revenue à la MFR avec un arbre de vie très travaillé dans un format peu commun (format A2) et avec des caractéristiques rarement vues dans des arbres de vie (arbre de vie en photo sur la page suivante).

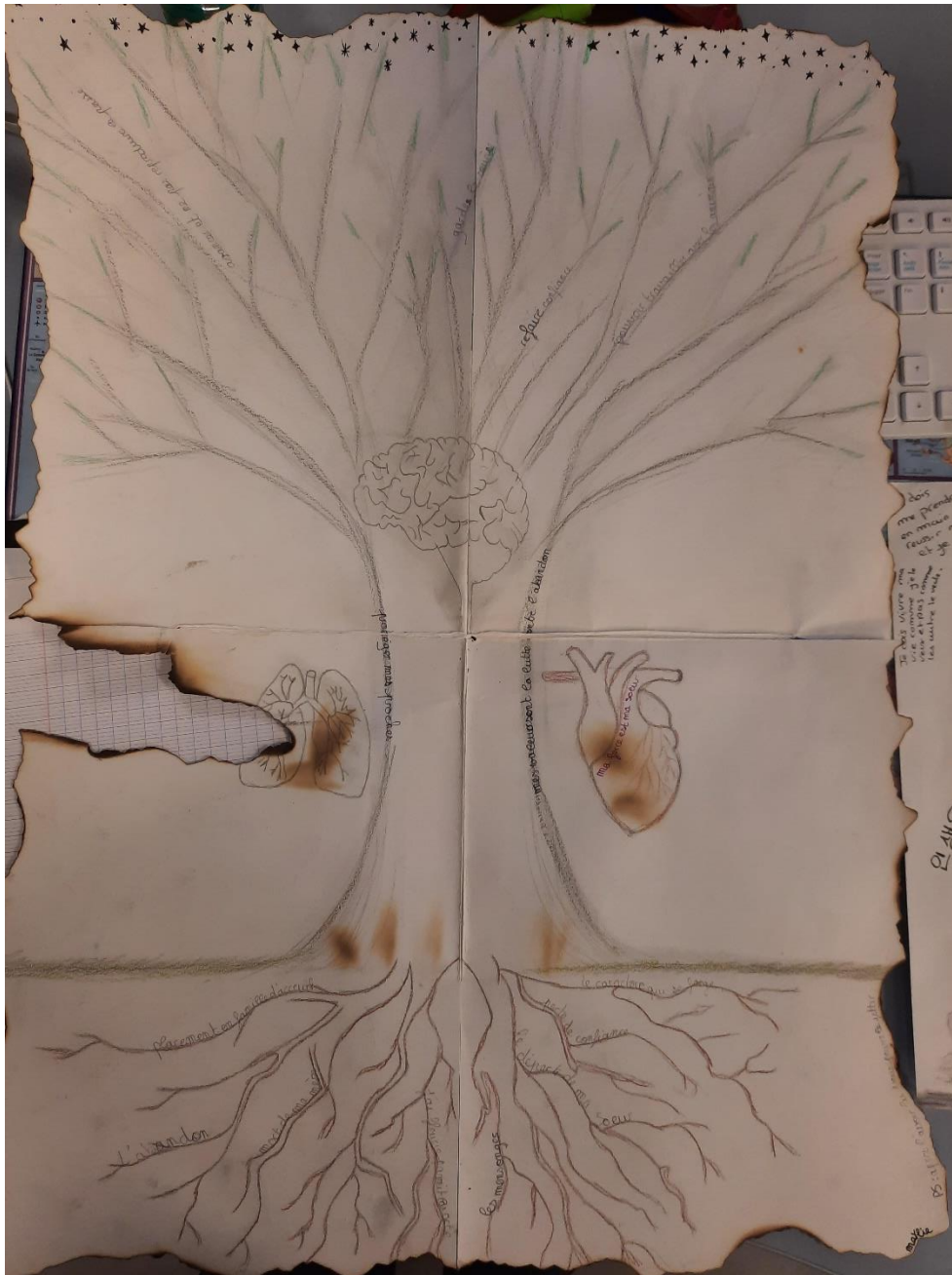


Figure 9 : Dessin arbre de vie réalisé par Mila.

La première caractéristique est que la feuille était brûlée tout autour, et sur un côté les brûlures venaient jusque dans un poumon à gauche. Alice explique que Mila a un poumon atrophié depuis sa naissance causé par sa maman qui fumait énormément pendant sa grossesse et avait une mauvaise hygiène de vie, une des causes du retrait et du placement de Mila à sa naissance.

L'arbre comporte bien les trois aspects d'un arbre de vie, les racines, le tronc et les branches mais Mila a complété en rajoutant les poumons, le cœur et le cerveau. Sur le cœur est mentionné

la sœur de Mila « *ma force est ma sœur* », plus âgée, qui a fait sa vie et Mila n'a pas revu sa sœur depuis qu'elle a été placée.

Au niveau des racines, on retrouve les nombreux traumatismes de Mila : placement, abandon, mort de sa maman, les mensonges, la perte de confiance envers les autres. Une phrase nous laisse penser qu'elle garde malgré tout une belle estime d'elle puisqu'elle écrit : « *j'ai fleuri parmi les orties* ».

Mila reste une jeune fille optimiste, capable de se projeter dans l'avenir avec de nombreux projets comme « *garder le sourire, refaire confiance, travailler avec les animaux, avancer et ne pas reproduire le passé.* » Son souhait d'avancer vers l'avenir est aussi précisé quand elle écrit, et qu'elle précise à Alice, sa monitrice, de lire l'arbre de vie et de le jeter après.

Au niveau du tronc, on retrouve sa volonté de lutter contre l'abandon et de protéger ses proches. On ressent bien son souhait que ses proches ne vivent pas ce qu'elle a vécu.

Après lecture de cet arbre de vie, Alice retrouve bien son ressenti concernant le manque de confiance que Mila peut donner, et ses grandes préoccupations concernant son besoin de renouer avec sa sœur. Alice comprend mieux les réactions de Mila.

Suite à cet exercice, Mila est beaucoup plus ouverte aux discussions avec Alice, elle s'investit toujours dans sa formation mais est plus ouverte envers les autres. Alice dira même « *qu'une relation de confiance s'est établie* ». Mais Mila reste toujours préoccupée par ce besoin de renouer avec sa sœur et de fonder une famille.

L'année suivante, Mila change de famille d'accueil, une famille plus ouverte aux préoccupations de Mila qui effectue des recherches et retrouve sa sœur. Parallèlement, la formation se passe bien et Alice est tenue informée de l'évolution de la situation. Cependant, une fois sa sœur retrouvée, Mila quittera la formation pour aller vivre chez sa sœur et changera d'orientation pour réaliser des études commerciales, dans le but de reprendre une entreprise avec sa sœur.

Alors que la formation se déroulait convenablement, l'arrêt en cours de formation de Mila aurait pu être vécu comme un échec pour Alice si cette dernière n'avait pas connu la situation personnelle de Mila. Mais le travail de l'arbre de vie a permis à Alice de comprendre les préoccupations de Mila et ainsi de l'accompagner dans ce changement d'orientation et de situation en toute confiance.

5.6 Mise en lumière des phénomènes de désynchronisation ?

Pour conclure ce chapitre, et à travers ces différents travaux empiriques présentés et analysés, des caractéristiques communes à différents vécus semblent revenir, et à l'inverse, certaines caractéristiques semblent permettre de différencier les différents phénomènes. La prise en compte du vécu du jeune a permis de voir apparaître différents rapports au temps en fonction des événements vécus. Mais le rapport au temps n'est pas la seule caractéristique, l'expérience a mis en lumière l'importance de l'estime de soi, des interactions au sein desquelles le jeune se nourrit, et la notion de confiance en l'avenir. En fonction de ces différentes caractéristiques, la capacité du jeune à faire face et à avancer ne sera pas la même, et peut donc entraîner une modification de la posture d'accompagnement du moniteur.

De son côté, le dispositif mené avec les moniteurs dans la phase de sensibilisation semble démontrer que comprendre les caractéristiques de ces phénomènes seuls ne suffit pas à transformer les pratiques d'accompagnement. En effet, la question de la disponibilité du moniteur en tant qu'accompagnant et celle du jeune à entendre et à se saisir des outils proposés, afin que l'interaction se fasse au bon moment, ouvre vers des paramètres qui posent encore questions. Cependant, le travail étudié entre Alice et Mila démontre que si accompagnant et accompagné sont prêts à travailler ensemble, alors les phénomènes de désynchronisation peuvent être accompagnés vers l'émancipation du jeune en toute sérénité même si cela ne mène pas à la complétude de la formation ou à la réussite de l'examen.

Sixième chapitre : Rapport au temps, construction de soi et accompagnement : un tout lié.

L'enjeu de ce chapitre est de mettre en discussion les résultats obtenus dans le chapitre cinq avec la revue de littérature et le cadre théorique posé dans le chapitre trois.

Ainsi, les recherches empiriques ont permis de mettre en lumière les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation. Cette mise en lumière met en discussion les notions de synchronisation avec la nécessité de l'être ou pas. Elle questionne également les notions de rapport au temps avec la capacité à saisir les bons moments, les savoirs-passer, les moments transformants.

Ensuite, une seconde partie aborde la question de la construction de soi face à ces phénomènes. Plusieurs notions sont mises en lien dans la construction d'expériences telles que les notions d'estime de soi, de confiance, de croyance et d'interaction.

Pour finir, la dernière partie questionnera l'accompagnement : entre acceptation et accueil de l'autre dans la relation d'accompagnement, entre écoute et impulsion à agir, nous questionnerons ce qu'il est important de transmettre dans l'accompagnement d'une personne en désynchronisation. Pour finir, la place des outils biographiques pour aider l'accompagnement à l'émancipation de ces phénomènes sera discutée.

À travers ce chapitre il est question de mettre en discussion les résultats obtenus par la recherche empirique sur les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation, avec les travaux étudiés dans la revue de littérature sur les temps, les rythmes, la construction de l'expérience et l'accompagnement, ainsi que le cadre théorique défini dans le troisième chapitre sur les questions de désynchronisation, de processus de construction de l'apprentissage et de l'accompagnement en formation.

6.1 Synchronisation en formation, une question de bon moment ?

Cette recherche montre qu'il y a bien différents rapports au temps et que chacun ne peut pas vivre et se former au moment où il le faudrait. C'est la notion de « bon moment » de Hess (2009). Tout le monde ne peut être toujours synchronisé avec les autres, et il ne faut sans doute pas chercher à l'être, comme le dit Jullien (2020), mais plutôt à chercher à écouter les moments où une personne n'est plus synchronisée dans un processus d'apprentissage en formation alternée avec une certaine ingénierie de l'accompagnement. Pour exemple, Christel semble avoir eu besoin de cette année supplémentaire, elle l'a vécue comme une deuxième chance et cela lui a permis de se reconcentrer et de se réconcilier avec sa mère. Certains semblent développer des aptitudes particulières pour saisir des opportunités et accepter des crises, ils ont la capacité de remettre en question les situations existantes et leur capital expérientiel afin de se transformer, c'est le cas de Camélia ou d'Adel. D'autres font face à de longs moments sans interaction, sans réaction, avant un déclic et une remise en question. C'est à ce moment que l'on retrouve le point de bascule de Jullien (2021), ou le point de bascule également étudié dans les crises, ou le moment liminaire de Lesourd (2009) qui nécessite un « savoir-passer ». Ces points de bascule ressemblent au moment où Christel se retrouve devant sa feuille, ou peuvent également ressembler à la discussion de Luc avec sa sœur, ou encore celle de Kenzo avec son oncle et sa tante. Certaines transformations sont des crises, d'autres sont silencieuses, mais une crise a également des tensions précurseuses en amont qui sont souvent silencieuses, car la crise est un processus et n'est pas un simple événement. Seulement chaque crise est vécue différemment et certaines personnes l'acceptent beaucoup plus facilement que d'autres. Il est donc essentiel de comprendre ce qui se joue et comment les personnes en formation interagissent avec leur environnement dans ces moments-là, ainsi que les facteurs qui influencent les interactions.

6.1.1 Les phénomènes de désynchronisation

En étudiant les différents concepts de désynchronisation, on retrouve différentes théories : celle de ruptures, de turning point, d'instants-pivots ; également celle d'aliénation, mais aussi celle d'oscillation ou de zig/zag, de syncope, et de drop-out.

Le choix est fait de conserver trois catégories : les instants-pivots, les contre-temps vécus et les désengagements scolaires.

Les trois catégories sont considérées comme des arythmies temporelles. Quand nous observons le phénomène d'arythmie cardiaque et la capacité du cœur pour chercher à reprendre le « bon rythme » (après une extrasystole par exemple), nous pouvons élaborer un parallèle entre ce phénomène et le vécu de la formation par le jeune. Celui de jeunes pour qui tout allait bien, des jeunes passionnés par leur formation, mais qui, suite à un événement personnel, familial, social ou de santé, se retrouvent désynchronisés pour un moment plus ou moins long. C'était le cas de Camélia, de Victorien, de Kenzo...

Dans un premier cas, l'arythmie temporelle ne dure pas. Ce premier phénomène est très lié aux concepts des turning-points qui seront traduits par instants-pivots, terme repris à Lesourd (2009) et qui, selon nous, correspond à la position du jeune quand il rencontre ce phénomène. Ce terme a aussi notre préférence pour les références handballistiques idéales du rôle du pivot. Dans ce phénomène, le jeune se retrouve confronté à un moment choc (social ou familial) qu'il va surmonter avec beaucoup de croyance (entendu par croyance le fait de croire en soi, en l'appui des autres, ou en un avenir proche bien meilleur), et va saisir cet instant comme une force pour aller de l'avant et atteindre ces objectifs professionnels, c'est le cas de Camélia, à qui, les attouchements de son maître de stage ont permis de partir et de rencontrer de nouvelles personnes qui l'ont aidée à grandir et qui lui ont redonné confiance. Nous retrouvons dans cette catégorie des instants-pivots, les notions de *Kairos*, de bon moment, de moments opportuns... La différence se retrouvera dans la conscientisation du moment dans la construction de l'expérience.

Parfois, cet instant dure un peu plus longtemps car les jeunes interagissent avec difficultés face à un événement, c'est le cas de notre deuxième catégorie, celle des contre-temps vécus. On retrouve notamment Christelle, Luc, Kenzo... à qui il aura fallu un déclic avant une remise en question et un sursaut. En effet, c'est seulement après un certain temps, qui les aura menés à subir un ou plusieurs échecs avant une grande remise en cause, que les jeunes, suite à un déclic, peuvent reprendre le cours de leur formation (d'où la notion de « contre-temps »). Pour cette

catégorie, la crise semble durer plus longtemps, les jeunes ne conscientisent pas tout de suite ce qui se jouent et mettent plus de temps à se saisir des différents niveaux d'apprentissage.

Le troisième phénomène vient de l'anglais, « drop-out ». Drop-out signifie abandon, mais la traduction française de ce terme est difficile car abandon signifie que le jeune ne retrouvera jamais le chemin des études, ce qui est souvent faux, surtout avec le développement des formations continues dans la société aujourd'hui. Nous le voyons avec Matthieu qui a un nouveau projet d'études et Fabrice qui sait déjà en partant qu'il sera amené à reprendre des études, plus tard. Drop-out est souvent traduit par décrochage scolaire, mais ce terme ne convient pas non plus car le décrochage scolaire concerne des jeunes qui suspendent leur scolarité sans avoir obtenu aucun diplôme. Notre recherche ciblant principalement des jeunes en classe de terminale, ces jeunes ne sont pas sans diplôme car ils ont obtenu le BEPA en classe de première. Pour traduire ce drop-out, nous utiliserons donc le terme de « désengagement scolaire » (Bernard 2019 ; Bergier 2021), comme étudié dans le chapitre 3. Ce terme marque bien l'arrêt de la scolarité, car les jeunes n'arrivent pas à surmonter leurs difficultés personnelles qui les mènent à un « arrêt de scolarité officiel », mais en respectant le fait qu'il soit peut-être temporaire, car à ce moment de la vie du jeune nous ne pouvons pas encore le savoir. La notion de désengagement scolaire s'appuie aussi sur la notion de « repli » qui définit bien les jeunes à un moment où il souhaite se replier sur d'autres priorités ou sur un autre aspect de leur vie (familial ou autre).

Comparaison avec les entretiens menés.

Notions appelées	Espace-temps-sens Résonance Bon moment Faire sens Prise de conscience (Hess 2009 ; Clénet 1998 ; Alhadef-Jones 2020)	Instants-pivots Turning-point Acceptation/Confiance (Abbott 2009 ; Lesourd 2009 ; Galvani 2011 ; Cornu 2003 ; Paul 2002)	Drop-out Désengagement scolaire (Bernard 2019 ; Bergier 2021 ; Masy 2014)
	Arythmies temporelles		
Définition théorique:	Désynchronisations temporaires Contre-temps vécu	Changements radicaux/ abrupts Évènements marquants - crises Changement de direction - ruptures Donnent lieu à des conséquences importantes	Décrochage scolaire mais avec un diplôme, le jeune abandonne (temporairement ou pas) la formation « brutalement »
Généralisation des cas	Creux sur un trimestre Jeunes qui ont failli partir Échec au bac puis redoublement bénéfique. Souvent un déclic est nécessaire	Gros problèmes rencontrés sur le plan familial ou social mais le jeune s'accroche durant la formation. Il trouve une aide humaine ou croyance Garde la capacité à se projeter dans l'avenir	Arrêt en cours de formation Arrêt en cours d'année
Exemples étudiés	Luc, Christelle, Hugues, Kenzo	Camélia, Victorien, Adel, Alex	Mathieu, Elie, Fabrice

Figure 10 : Tableau de classement des arythmies vécues avec définition et caractéristiques.

Luc, Christelle, Kenzo, Adel et Camélia ont le point commun d'avoir rencontré des difficultés et d'avoir interagit, tôt ou tard, pour atteindre l'objectif qu'ils s'étaient fixés. Luc Christelle et Kenzo ont eu besoin de plus de temps, Camélia et Adel ont su réagir très vite, mais tous ont eu

besoin d'un accompagnement (relations), qu'il s'agisse d'un membre de la famille, d'une personne de la formation, d'un professeur ou d'un ami, et ceci même si certains ne l'ont pas entendu de suite. L'accompagnement est peut-être d'ailleurs ce qui a manqué à Mathieu pour terminer sa formation, ce qu'il regrette aujourd'hui. Ces notions d'interactions vues dans le troisième chapitre avec les notions d'environnement dans l'apprentissage se retrouvent également dans les entretiens de la phase de confrontation. Mais les nuances apportées par les entretiens chemin faisant sont surtout liées à la notion de confiance et de croyance étudiées par Cornu (2003, 2006). La capacité à se projeter dans l'avenir semble être un bon point de repère pour connaître l'état psychologique de la personne en formation. La phase d'extension confirme tous ces caractéristiques mais amène davantage de précisions quant à la détermination de la personne nécessaire pour affronter les événements ou, à défaut, le soutien indispensable des relations. Kenzo nous explique et nous décrit, avec le recul de l'expérience, cette caractéristique de vivre au jour le jour et cette incapacité à se projeter vers l'avenir quand la personne est désynchronisée.

Grâce à ce travail, il est alors essentiel de confirmer qu'il n'y a pas qu'une question de temps dans le vécu d'un phénomène de désynchronisation, mais il y a bien une question de rapport au temps et de « bon moment », ainsi que le paramètre des relations aux autres et à soi qui restent déterminantes.

6.1.2 L'enjeu de la synchronisation, entre temporalités et rythme.

Nous avons vu précédemment qu'un rythme de formation est composé de différents niveaux de temporalités (Pineau, 2000) et que pour chaque niveau, il y avait des temps forts et des temps faibles, et que chaque personne avait son propre rythme avec sa structure, sa périodicité et ses mouvements (Alhadeff-Jones, 2018a). Il serait donc pertinent de prendre en compte les différents niveaux de temporalités et comprendre la difficulté de les associer à chaque instant de la formation. Il semblerait nécessaire de comprendre qu'une formation par alternance est composée de plusieurs espaces-temps de formation très riches en expérience mais qui peut donner l'impression de vivre à un rythme effréné, ce sentiment de courir sans avoir l'occasion de prendre son temps. Il y aurait un véritable enjeu de permettre à une personne en formation de prendre le temps de la réflexivité, pouvoir poser davantage de temps faibles pour prendre le temps de réfléchir, de souffler et de pouvoir conscientiser les expériences vécues et conscientiser les transformations qui en découlent. Pour un jeune, c'est pouvoir prendre le

temps de prendre conscience des compétences qu'il a acquises, des changements qui ont eu lieu dans sa vie, sans qu'il s'en soit aperçu, telle une « transformation silencieuse » (Jullien, 2020).

La synchronisation est importante pour conduire une formation avec un groupe mais prendre en compte chaque individu tel qu'il est, avec ses motivations, ses enjeux, ses blessures, son passé, ne peut pas être occulté. De plus, ces travaux démontrent que les facteurs de risque sont amplifiés en MFR par le profil du public et le rythme condensé de l'alternance. Il est important de conduire et mener des actions avec le groupe mais en tenant compte des individualités et du temps vécu par chacun.

Si l'on ne fait pas attention, le jeune va suivre et enchaîner les cours sans comprendre ce qui se passe (Bergier, 2021) et l'école va le « saouler », pour exemple Mathieu qui ressentait de la lassitude sans que l'équipe ne s'en soit aperçue. Dans ce cas, le risque pour le jeune est qu'il n'aura pas eu l'occasion de conscientiser et de socialiser les expériences qu'il a vécues. En effet, les lectures des précédents travaux de chercheurs étudiés dans le chapitre 2 (Pineau *et al*, 2014 ; Alhadeff-Jones, 2014 ; Breton, 2017 ; Zeitler, 2012 ; Galvani, 1997 ; Bouges, 2013...) ont également démontré l'importance de la phase de conscientisation dans la construction de l'expérience, d'où l'importance de prévoir des pauses, des temps de réflexion, des « temps faibles » dans une formation. Surcharger les temps de formation entraîne le risque de se retrouver désynchronisé. Les Maisons Familiales Rurales, historiquement, proposaient des temps de réflexion personnelle. Aujourd'hui, avec les référentiels à respecter, ces temps diminuent considérablement, mais peut-être serait-il nécessaire de revenir en arrière et de proposer des temps de réflexivité et d'autonomie.

Aussi, les moniteurs de MFR sont capables d'une grande capacité d'adaptation, il serait important d'en profiter pour individualiser davantage les temps de présence en fonction des besoins des jeunes. Pour rappel, à son retour en janvier et après le décès de son papa, Victorien ne se sent pas capable de s'impliquer dans son rapport de stage à long terme. Il réalisera d'ailleurs son rapport de stage en une semaine, dans la souffrance, mais juste avant la date de restitution, ce qui ne l'empêchera pas d'obtenir son bac professionnel. L'expérience vécue montre que Victorien a su réagir, tardivement, mais il l'a fait, comme il l'a fait avec chaque CCF. C'était peut-être sa manière à lui de rester synchronisé pour réussir son bac professionnel, son rythme à lui, tout en ayant la tête ailleurs. Mais c'est dans ces moments de désynchronisation que l'accompagnement d'une personne compréhensive est important. L'écoute de ce que vit Victorien personnellement est très importante, sans cette adaptation de

l'équipe qui l'a accompagné dans l'écriture du rapport de stage en une semaine, la réussite du bac professionnel n'aurait pas été possible.

Ce sont l'adaptation et l'accompagnement dans les moments de crise qui permettent d'interagir et de donner du sens à ce que l'on fait.

6.1.3 Rapport au temps et bon moment.

Chacun a son rapport au temps en fonction de ce qui compose sa vie. Nous ne sommes pas toujours prêts à entendre ou accueillir certaines transformations qui arrivent d'où la question de bon moment que l'on retrouve dans le chapitre 3 (Hess, 2009), et vécus par Christelle ou Kenzo. En effet, nous pourrions nous poser la question de la cause de l'échec au bac professionnel de ces deux élèves, que les formateurs ont pourtant tentés d'avertir, mais en vain... Comme si cette année supplémentaire était nécessaire pour leur construction, comme s'il était trop tôt pour partir vers d'autres expériences, comme s'il y avait nécessité à faire une année de plus pour leur inconscient. Peut-être qu'à cet instant l'accompagnateur ne doit pas voir l'échec tel qu'il est mais comme une nécessité à l'apprentissage. La question à cet instant est de savoir quelle place donner à l'échec dans la formation ? Et la question pourrait aussi se poser pour Luc avec la notion de « déclic », pourquoi n'écoute-t-il pas ses pairs, ni sa monitrice, ni son maître de stage, mais qu'une discussion avec sa sœur déclenche son retour en formation ? Pourquoi cette notion d'abandon résonne autant à ce moment-là dans sa tête ? Et revient également l'expérience de Victorien dans l'écriture de son rapport de stage la dernière semaine, pourquoi n'a-t-il pas pu s'investir plus tôt, en même temps que ses camarades ? On peut supposer un réel lien entre le contenu et l'accumulation des discussions avec les autres et le processus de reconnaissance.

Face à ces questions, se trouve l'expérience de Camélia qui a vécu des moments très difficiles durant lesquels beaucoup de personnes se seraient écroulées, mais parce que pour elle rien n'arrive par hasard, elle accueille ces événements et les personnes qui l'entourent comme des ressources pour avancer davantage. On retrouve dans ce comportement la notion d'acceptation, d'opportunité... de *Kairos*.

La notion d'acceptation ici peut même faire référence à la notion de l'eau comme symbole du rythme (Jullien, 2010 ; Lesourd, 2009). Telle l'eau qui se transforme face aux obstacles, Camélia accepte les événements les plus difficiles et devient encore plus forte et poursuit son histoire.

Chaque personne vit dans des rythmes qui lui sont propres, c'est l'idiorythmie (Alhadeff-Jones, 2020). C'est de cette gestion personnelle du rythme que vient la capacité d'une personne à saisir les événements qu'elle traverse. Certaines semblent avoir besoin de temps pour se relever, et l'inconscient rythmique de la personne trouve ce temps nécessaires même si tout l'entourage de la personne l'incite à avancer. L'environnement ne peut pas bousculer la personne au risque de l'aliéner dans un rythme qui n'est pas le sien. Il ne peut que l'accompagner et lui proposer des clefs qui l'aideront à comprendre et à acquérir la réflexivité et la maturité d'esprit nécessaire pour avancer de nouveau. Mais il y a là une question d'état d'esprit, de disponibilité à accueillir les moments avec lesquels on interagit, nous le verrons plus bas.

C'est ainsi qu'entre en jeu la notion d'émancipation du jeune, car la seule solution dans ce moment est de comprendre et d'accompagner le jeune dans ce qu'il vit. C'est l'exemple de Victorien, qui au moment de l'entretien, vit un moment difficile. Son retour à la MFR est difficile et il préférerait être chez lui avec sa maman. Il est incapable de se projeter dans des actions à moyen terme même s'il sait que c'est pour son bien. Il a l'objectif d'avoir le bac pour sa maman mais ne se sent pas capable de réaliser certaines tâches comme l'écriture du rapport de stage. Ainsi, le rôle du moniteur est de l'accompagner dans ce sens. L'équipe va alors le préparer CCF après CCF, le rapport de stage sera écrit dans la difficulté sur les 7 derniers jours, mais au final Victorien a obtenu son bac professionnel. L'obliger à écrire son rapport de stage au même rythme que ses camarades n'aurait pas fonctionné, au risque que Victorien abandonne sa scolarité sous prétexte qu'il aurait été trop sollicité et qu'il ne tenait pas le rythme.

Même si nous venons de voir que la question du moment et du respect des rythmes était importante, l'ensemble des entretiens fait appel à la notion de construction de soi et notamment la question de la confiance, ou plutôt du manque de confiance. On pourrait aussi faire le lien avec la notion de créativité de Winnicott (1978), il y aurait alors une capacité à faire preuve de créativité face aux événements difficiles. Selon Winnicott, c'est la créativité qui permet à l'individu d'approcher la réalité extérieure et de s'y adapter. Pour lui, la créativité est indispensable au moment de l'adolescence pour la construction de soi. Les jeunes doivent avoir cette capacité à faire naître, à puiser et à faire appel à leur esprit pour grandir et se construire.

6.1.4 Capacité à saisir les moments transformants.

Nous avons vu que chaque personne avait un rapport au temps différent et que selon la disponibilité de leur esprit à cet instant, les jeunes en formation n'avaient pas la même capacité à se saisir de ce qu'ils vivaient. Il y aurait donc une « capacité à passer » ces moments plus ou

moins facilement en faisant appel aux concepts psychologiques des processus de changement, ou étapes du changement. Kubler-Ross (1975) a travaillé sur un modèle d'étapes du changement utilisé par les psychologues et les coachs personnels aujourd'hui. Ce modèle s'appuie sur les phases du deuil, il est très utilisé aussi dans l'accompagnement clinique des personnes en fin de vie. Il s'agit de considérer 7 étapes de réaction face au changement : le choc, le déni, la frustration, la dépression, l'expérience, la décision puis l'acceptation. À travers ce modèle, nous retrouvons des notions déjà utilisées dans cette thèse auparavant. Face à un changement, une personne passerait forcément par toutes les étapes. Mais entre la notion de *Kairos* et de transformations silencieuses, difficile d'admettre qu'il y aurait le même nombre d'étapes dans la transformation. Et pourtant, notre hypothèse porte sur le fait, qu'une fois de plus, la différence ne serait qu'une question de rapport au temps. En effet, une personne faisant face à une crise et la saisissant comme un *Kairos*, aura la capacité à passer toutes ces étapes en un temps infime, voire même de manière inconsciente. Cette capacité n'est pas innée, c'est de l'expérience, une expérience issue d'un mode d'éducation familiale où la personne a grandi en ayant appris à accepter les événements de la vie, ou une croyance bénéfique qui l'aide à surmonter les crises de la vie. Une croyance qui pousserait à saisir chaque moment, bon ou difficile, comme une expérience dont on pourrait tirer une leçon.

À l'inverse, une transformation silencieuse aurait la caractéristique d'être une sorte d'influence latente, où chaque étape se fait de manière silencieuse et prend du temps, pour au final s'apercevoir un jour que le changement s'est produit.

En psychologie, des chercheurs comme Sharot (2020), admettent que les processus de changement sont des processus ordinairement à long terme, alors que le cerveau ne voit qu'à court terme et met en relation continuellement les informations qu'il reçoit avec les croyances qu'il a, ce qui peut entraîner certains « biais ». La dimension émotionnelle entre donc en jeu dans la façon d'interagir avec un événement, avec la notion de confiance et de croyance.

6.1.5 Capacité de veille face à la crise

Il y aurait donc, potentiellement, un enjeu à développer une capacité à saisir les moments transformateurs, mais peut-être y aurait-il également un autre enjeu, celui de développer une capacité à entretenir une veille face à la crise. Nous l'avons vu dans le chapitre 3 (Roux-Dufort, 2000 ; Paul, 2002 ; Jullien 2010 et 2021), la crise est un processus qui comprend des tensions et des signes précurseurs souvent silencieux. Il y aurait donc une capacité à garder une veille face à ces moments silencieux, afin de voir les signes émergents, et peut-être éviter une crise

émotionnellement trop importante, dont la personne aura des difficultés à se relever. Selon Boutinet (2002), la nécessité d'accompagner les transitions permettrait, dans la mesure du possible, d'anticiper et de se soustraire aux crises en décidant d'un nouveau départ avant de se faire bousculer par les événements.

Cela reprend également la théorie des moments étudiée dans le chapitre 2 et travaillée par Hess. Cette théorie appliquée aux personnes en qui sommeille le moment philosophique, et qui ont cette capacité de distanciation pour objectiver et dépasser l'aliénation (Hess 2009/2022).

Jung a travaillé sur le concept de synchronicité dans les années 1950, mais cette théorie fut ensuite très controversée par différents auteurs (Tour, 2002) car cette théorie n'a pas été scientifiquement prouvée. Pour lui, les synchronicités étaient le fait que certains événements arrivent par coïncidence alors qu'ils n'avaient pas de lien de cause mais qui sont chargés d'un lien de sens. Ces coïncidences marquent un profond changement chez les personnes qui les vivent. Selon Dorn (2021), quatre indices permettent de nommer une synchronicité :

- Elle n'a pas de cause logique, le lien entre les événements ne se fait que par le sens qu'on leur donne.
- Elle provoque un fort impact émotionnel.
- Elle intervient dans des moments de transition.
- Elle a un pouvoir transformateur, en rendant la nécessité de changer évidente.

Ces synchronicités correspondent au fait que « rien n'arrive jamais par hasard ».

Même si aujourd'hui ce concept n'est pas utilisé et reconnu dans les sciences de l'éducation et de la formation, le reconnaître comme une croyance possible peut permettre d'accepter plus facilement le moment difficile que l'on traverse et de le dépasser. À l'image de Camélia, qui est convaincue que rien n'arrive par hasard, et que chaque moment difficile qu'elle a vécu lui a permis une nouvelle rencontre, croire aux synchronicités peut aider une personne à surmonter ses difficultés et lui redonner confiance.

Une dernière notion vient compléter cette capacité de veille des expériences vécues, c'est celle de la biographicité (Delory-Momberger, 2019). Il s'agit de la capacité à piloter sa vie à partir de l'interprétation de nos expériences vécues. Si une personne se base sur la croyance qu'une crise se vit de manière positive, cela va forcément influencer sa biographicité, et les possibilités d'interprétation de son vécu ouvriront des possibilités de transformation plus grandes. La biographicité prend appui sur les notions de temps vécu et corps vécu pour mettre en valeur la

dimension transitionnelle qu'apporte le savoir biographique (Alheit 2019). Ainsi la biographicité permet de donner une place au temps non-vécu, à l'interprétation et au sens que l'on va donner aux évènements qui peuvent nous arriver (Delory-Momberger 2011).

6.2 Construction de soi, une affaire de confiance ?

6.2.1 Confiance en soi

Dans les récits d'Adel, Alex et Camélia, la confiance en soi semble être un facteur commun à leur réussite de parcours. En effet, lorsque qu'un jeune est déterminé et qu'il croit en sa capacité à réussir, alors il semble plus facile pour lui, de dépasser ses difficultés et atteindre ses objectifs. Adel, encore plus que les autres, le raconte dans son récit, car même en ayant de grandes difficultés sociales et familiales, il poursuit sa formation grâce à ses espoirs de devenir bucheron « *Bah je veux faire bucheron donc je vais faire bah du coup 3eme brevet, euh seconde première et terminale.... Et du coup bah je veux faire un bac et pis après je veux partir au Canada pour faire un diplôme pour abattre les arbres* ». Même si travailler l'estime et la confiance en soi des jeunes en formation n'est pas au programme des référentiels, y aurait-il un intérêt à prendre le temps de quelques séquences de cours pour les aider à développer leur estime de soi ? Si Elie avait eu une meilleure estime de lui, serait-il allé au bout de sa formation ? Et Hugues aurait-il été moins perdu, même après deux terminales ?

Alors que les adolescents sont en quête identitaire et doutent beaucoup sur les valeurs acquises depuis leur enfance, renforcer l'estime et la confiance en soi peut-être un facteur prépondérant dans la construction identitaire de la personne. Travailler l'estime de soi permet de se poser pour développer sa réflexivité sans en venir à douter de chaque moment vécu. Cela permet d'avancer et de développer également la confiance. Il y aurait donc peut-être un intérêt à les sensibiliser à l'accueil des moments, leur montrer qu'aucun moment n'arrive par hasard, que tout est une question d'interprétation, et qu'il peut être bon de trouver un sens à ce qui arrive.

6.2.2 Estime de soi et acceptation des évènements.

Une sensibilisation à l'idée que rien n'arrive par hasard pourrait faciliter l'acceptation des crises, voire éveiller les personnes en formation aux tensions précuratives d'une probable crise, et ainsi permettre d'accepter plus facilement le processus dans le but d'opérer une transformation durable dans la construction de la personne.

Comme il a été vu à travers les travaux sur les processus de crise (Paul, 2002 ; Roux-Dufort, 2000) accepter est une étape de la gestion de la crise, et accepter permet déjà de se tourner vers l'avenir et d'envisager un changement pour s'émanciper de cet événement. Il semble nécessaire d'accepter les transformations qui se forment au moment de la crise et d'interagir de manière positive pour se saisir de l'instant et en tirer les apprentissages nécessaires. En effet comme le dit Paul « *c'est l'individu qui, se trouvant dans une situation, la crée comme opportunité de changement* » (Paul , 2002 p. 91). Dans le cas d'un refus de changement, il y a alors un potentiel de retour dans un schéma temporel répétitif, avec le risque de subir à nouveau une crise plus tard dans d'autres conditions qui mènerait à cette même remise en question et affecterait ainsi l'estime de soi.

6.2.3 Relations, et accueil des autres

Comme nous avons pu le voir, Camélia, Adam, Alex et Kenzo ne seraient pas sortis aussi vite de cette mauvaise période s'ils n'avaient pas été soutenus par des parents, des amis, un maître de stage... Et à l'inverse, Mathieu n'a pas cité de soutien dans son entretien. Il est donc nécessaire d'établir une relation de confiance entre le jeune et son entourage, des pairs, mais aussi des adultes référents. Comme nous l'avons vu, les pairs à eux seuls n'auraient pas aidé Luc dans son choix de reprendre sa formation. L'entourage et la richesse des interactions sont donc très importants dans le passage des phénomènes de désynchronisation. Et comme dans l'étude de la zone proximale de développement de Vygosky (1997), les pairs ne peuvent à eux-seuls assurer toutes les interactions, ils ont un rôle de co-formation expérientielle à travers les confidences, le jeu, les rigolades, mais n'entrent pas toujours dans la gestion des prises de décisions. Il y aurait également un intérêt dans l'interaction avec des personnes plus compétentes pour écouter les conseils, prendre des décisions, interagir et acquérir de la réflexivité.

Mais l'accompagnement ne peut pas non plus ressembler à une injonction. L'injonction du projet (Bergier, 2021; Boutinet, 1993) face à des jeunes en difficulté qui vivent des phases de flottement et d'indétermination, comme l'exemple de Hugues et Christelle, ne mène à rien. Car quand le jeune est en difficulté, qu'il n'a pas la capacité d'analyser et d'avoir la réflexivité nécessaire pour s'adapter, il ne voit pas les gens qui l'entourent, ou ne les entend pas. Comment l'aider à cet instant pour qu'il prenne conscience de la présence d'un entourage qui est apte à l'accompagner et le guider ? L'enjeu est alors d'aider la personne à s'émanciper du rythme dans lequel elle est aliénée afin de s'ouvrir vers de nouvelles rencontres et de nouveaux rythmes. Il

pourrait donc y avoir un lien entre le développement du pouvoir d'agir et une véritable relation entre la relation avec les autres et sentiments de soi. Les deux peuvent se travailler ensemble avec un accompagnement qui permet la vie de groupe, le développement de chacun dans un projet commun, par exemple.

6.2.4 Confiance en soi, aux autres et en l'avenir

D'après les récits, avoir une bonne estime de soi et savoir que l'on est entouré semble aider à être bien dans sa peau, mais est-ce suffisant pour s'émanciper du phénomène de désynchronisation ? Non, la personne en formation doit également avoir la capacité de se projeter dans l'avenir. Il semble indispensable qu'elle aient des projets et qu'elle soit capable de tenir le cap, quelles que soient les difficultés. Camélia croyait au destin, et au fait que les gens qui l'ont aidée ne sont pas entrés dans sa vie par hasard. Luc s'est mis à croire en ses capacités à terminer la formation, Adel croit en ses projets de bûcheron au Canada et est persuadé qu'il reprendra l'exploitation de son papa décédé. La confiance en soi, dans les autres, la confiance en un avenir meilleur, et la capacité à se projeter dans l'avenir semblent être des éléments indispensables pour faire face à une crise vécue. Comme nous le rappellent les travaux de Paul, « *il n'y a pas de confiance en soi qui ne se double d'une confiance en l'autre et en l'environnement* » (Paul & Boutinet, 2002 p136). On peut également faire référence aux travaux de Damien (2016) qui explique que la véritable crise est la crise de projection, qui peut entraîner un repli sur soi, une crise de croyance, puis de confiance. Comme dans cette recherche, pour lui, la crise de projection est bien la « véritable crise ».

Il y a donc un enjeu à éviter les temporalités de simultanéité, qui incitent à laisser-faire ou voir-venir. Ces temporalités sont décrites par Victorien ou Kenzo en nous expliquant leur façon de « *vivre au jour le jour* ». Leurs expériences le montrent, c'est en sortant de ce moment qu'ils ont réussi à trouver un nouveau rythme. Il semble donc essentiel de les accompagner et de les aider à se projeter dans l'avenir, à construire des objectifs et une vie professionnelle et personnelle. Cette notion de capacité à se projeter dans l'avenir se retrouve également dans les travaux de Paul sur les crises, le tout sans retourner dans l'injonction et surtout en respectant le rythme de chacun, comme pour Victorien, pour qui, CCF après CCF, la capacité à envisager une suite s'est reformée. L'enjeu est de pouvoir faire rejaillir à nouveaux les différentes temporalités dans l'esprit des jeunes.

« *La confiance est en effet intimement tressée au concept de capacité et de croyance en notre pouvoir-faire* » (Assayag, 2016 p. 165). Comme nous venons de la voir, la capacité à faire

face au changement, et à saisir les moments, est liée à la notion de confiance, voire de croyance. Les psychologues reconnaissent deux types de croyance : les croyances bénéfiques et les croyances inutiles. Croire en l'avenir est une croyance bénéfique qui permet à une personne en formation d'accepter les événements et de transformer ces instants vécus en véritables expériences transformatrices.

Ce passage nous ramène au rôle herméneutique de Grondin (2006) citant Ricœur, avec l'herméneutique de la confiance et du soupçon. Il est nécessaire qu'une personne ait confiance pour collectionner du sens et pour aller de l'avant, mais elle doit également aller vers le soupçon pour éviter la conscience naïve, faire un pas de côté et réfléchir à nouveau et se remettre en question.

Nous revenons ainsi aux notions de l'accueil du temps, des événements, avec la croyance qu'il y a un enjeu à en tirer quelque chose de bon. Ces différents facteurs modélisés dans la figure 11, composent un cercle vertueux qui va permettre aux jeunes de reprendre confiance et d'agir pour se projeter à nouveau vers l'avenir et ainsi se synchroniser à nouveau avec les autres et avec la formation.

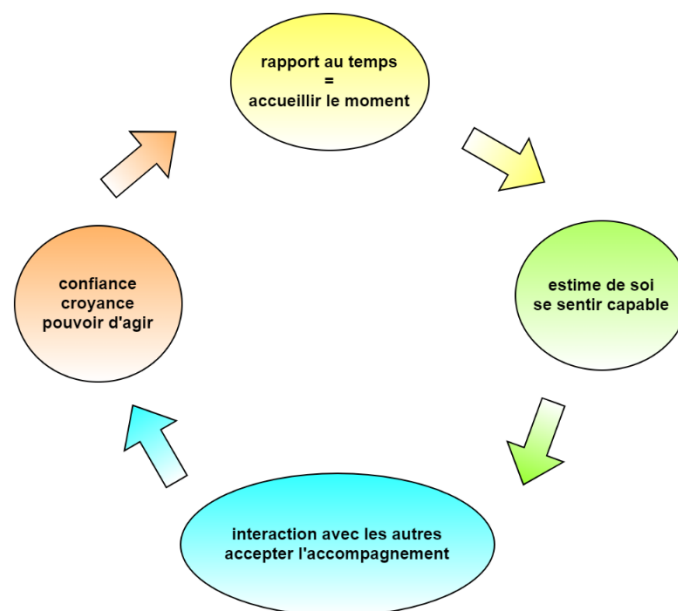


Figure 11 : modélisation des interactions avec soi-même

6.3 Transformer l'accompagnement en s'outillant suffit-il ?

6.3.1 Nécessité de revenir aux valeurs d'engagement à l'origine des MFR ?

D'un point de vue institutionnel, nous pourrions donc nous poser la question de l'intérêt de revenir aux valeurs d'engagement à l'origine des MFR. En effet, à l'origine, les moniteurs accompagnaient le jeune sur les temps de formation, mais également en stage grâce aux visites sur le lieu de stage et aussi sur les temps de vie familiaux avec la visite aux familles. À ce jour, les visites aux familles ne se font presque plus. La société a évolué et ces visites peuvent être vues comme intrusives. On peut donc s'interroger sur l'intérêt de restaurer les visites aux familles, sur une base du volontariat, qui permettraient aux moniteurs de mieux comprendre ce que vit le jeune en dehors de la MFR. Aujourd'hui, l'accompagnement est souvent réduit par les tâches administratives liées à la scolarité des jeunes et le temps manquerait aux moniteurs pour le faire de nouveau, mais nous pouvons admettre le réel intérêt qu'avaient ces visites dans l'accompagnement et la compréhension du temps vécu par le jeune. Il semble donc important de comprendre que, même si l'équipe ne visite plus la famille, le vécu du jeune dans sa famille ne peut être mis de côté.

6.3.2 S'emparer des enjeux de l'accompagnement

Nous venons de le voir, chacun réagit différemment face à une crise, et ce que vit la personne en formation à l'extérieur de la formation influence son comportement. L'enjeu de l'accompagnement peut donc se trouver au cœur d'un dilemme entre l'envie de « pousser » le jeune à dépasser cette crise et lui montrer ce qu'il y a après, et le laisser faire face de lui-même, au moment où il se sent prêt à le faire tout en restant à ces côtés et en prenant le risque qu'il n'interagisse pas. La discussion du cadre théorique entre accompagnement et posture clinique se retrouve donc ici. En tant qu'accompagnateur, la peur de les voir échouer influence aussi la posture, c'est aussi un enjeu que de comprendre la notion de bon moment et d'accepter que ce qui ressemble à un échec n'en est peut-être pas un. La question du bon moment est donc très ancrée dans l'accompagnement, l'intérêt est de savoir à quel moment le jeune sera prêt à être accompagné. C'est alors qu'utiliser des outils d'accompagnement peut offrir une ouverture, un instant de réflexivité et de remise en question du jeune.

6.3.3 Un accompagnement à l'équilibre entre écoute et impulsion à agir.

Comme nous avons pu le voir dans les différentes lectures, l'écoute est primordiale dans la démarche d'accompagnement (Lhotellier, 2001 ; Paul, 2004 ; Vermersch, 2012 ; Ciffali, 2019). Il y a également une éthique à respecter. Adel l'explique bien quand il donne sa définition d'un formateur à l'écoute : « il m'a demandé ce qui n'allait pas, s'il pouvait faire quelque chose, s'il devait faire quelque chose par exemple donner mon médicament ou m'écouter, quelque chose comme ça et pis c'est ça être à l'écoute ». Mais la démarche d'accompagnement semble aussi nécessiter parfois une impulsion à agir afin d'aider le jeune à conscientiser ce qu'il vit car rappelons que l'accompagnement est aussi transformation et dépassement, et que, parfois, il peut y avoir nécessité à bousculer la personne.

Il y aurait donc une nécessité à trouver un équilibre entre une écoute qui permet au jeune de socialiser et de conscientiser ce qu'il vit, parfois suffisante pour certains, et un agir qui provoque une réaction, ou encourage d'autres jeunes à prendre conscience de leurs interactions avec l'entourage, permet de se projeter dans l'avenir, et affirme l'importance de croire en ses capacités si nécessaire. Ces interactions pourront les aider à se remettre dans une dynamique qui permettra de s'émanciper vis-à-vis de la désynchronisation vécue.

À travers les entretiens, nous avons vu que le sens de certains mots utilisés comme « faire » ou « travail » pouvait indiquer à l'accompagnant la projection que le jeune avait à cet instant. Les arbres de vie, eux, ont permis d'avoir accès au passé d'un jeune et parfois de vérifier la capacité de ce jeune à interagir avec son passé, mais également à se projeter dans l'avenir, ce qui permet d'adapter sa posture d'accompagnement afin qu'elle soit juste et efficace.

6.3.4 La place des outils biographiques dans la formation.

L'expérience vécue des ateliers « arbre de vie » avec les deux jeunes moniteurs ont permis de comprendre que l'utilisation des outils biographiques en formation pourrait être bénéfique pour plusieurs raisons. Cela permet d'utiliser un outil et donc d'avoir un cadre et une méthode rassurants grâce au travail collectif en classe, ce qui facilite l'accompagnement de groupe. Ensuite, cela permet de faire appel à une méthode qui utilise le dessin, ce qui permet à certains jeunes qui ont des difficultés avec l'écrit ou à s'exprimer à l'oral de socialiser des moments sans utiliser de mots. Ensuite, cet exercice permet de développer une relation de confiance chez chacun des acteurs (jeune et moniteur). Il permet également de repérer, dans les dessins, si un jeune semble en difficulté dans ce qu'il vit, par les événements qu'il partage ou simplement par l'estime ou la confiance qui semblent dégradées au regard du jeune.

Cet exercice peut être l'occasion de faire le point de manière plus individuelle avec un jeune qui aurait des difficultés à se projeter dans un avenir, ou qui semblerait isolé avec peu d'interactions sociales et familiales. Car n'oublions pas que les résultats du chapitre 5 ont montré des caractéristiques communes pour repérer des phénomènes de désynchronisation, notamment l'incapacité du jeune à établir des projets, l'isolement social ou le manque de confiance. L'exercice peut donc permettre de repérer ces invariants.

Mais l'utilisation des outils biographiques n'offre pas que des avantages et il est intéressant d'étudier les précautions à prendre. Tout d'abord, les outils biographiques ne dispensent pas d'un suivi individuel en entretien. Les deux semblent complémentaires. Ensuite, la manière dont l'exercice est expliqué au moniteur, puis aux jeunes, contribue aux valeurs que va donner le jeune à son travail. Aussi, la coopération menée dans cette recherche laisse à penser que, pour la compréhension des arbres de vie, il semble utile de ne pas laisser le moniteur seul pour lire et interpréter les arbres de vie, mais qu'il soit, lui aussi, accompagné par une personne expérimentée. Pour finir, le moniteur doit être disponible pour vivre cette expérience, et prêt à le faire volontairement. Ce dernier point est important car il montre bien que les outils biographiques à eux seuls ne répondent pas à la question des limites et de la capacité à accompagner une personne. La notion de disponibilité pour accueillir la parole de l'autre est bien en jeu.

De plus, l'exercice émanant d'une démarche personnelle de réflexivité, le jeune pourrait décider de ne pas faire part de certains événements de son vécu, et l'exercice resterait vain.

6.3.5 La disponibilité dans l'accompagnement

Utiliser des outils biographiques peut entraîner une libération de la parole des jeunes qui vont socialiser leur vécu, et pas uniquement leur vécu professionnel comme pour le cas de Mila. Le moniteur doit se sentir disponible pour accueillir la parole des jeunes. Il ne s'agit pas de tenir le rôle d'un psychologue, loin de là, mais il est important de se sentir apte à entendre des événements lourds ou douloureux et guider alors le jeune vers un spécialiste. L'accompagnement consiste à être disponible, à l'écoute, non pas d'assurer un suivi thérapeutique, mais d'entendre et d'accompagner vers les bonnes personnes qui accompagneront à leur tour. Évoqués par près de 3 jeunes sur 4 dans les travaux de Bergier (2021), l'engagement des formateurs et leurs efforts pour comprendre les problèmes et préoccupations de chaque jeune est un facteur de maintien dans la formation. En troisième

position nous retrouvons la relation entre pairs, et pour la moitié des interrogés le soutien de l'entourage (Bergier 2021).

Aussi l'utilisation d'outils biographiques n'a pas pour objectif de forcément parler du passé mais son but est bien d'aider la personne en formation à « faire le plein de force pour l'avenir », le plein de compétences, d'espoir pour éviter la « re-traumatisation ». L'enjeu est d'adopter une pure posture de curiosité afin de le questionner pour que la personne se mette en position de réflexivité.

Écouter, remercier de la confiance accordée... et savoir rediriger vers des partenaires professionnels, c'est tout l'enjeu de la compétence d'accompagnement d'un moniteur en Maison Familiale Rurale, comme dans n'importe quelle autre formation par alternance qui doit prendre en compte les espaces-temps vécus par la personne autre que celui du lieu de formation. « *Ne pas nier le problème ... mais construire avec elle une histoire qui va la rendre plus forte pour affronter les défis à venir* » (Scherrer, 2018 p. 15). Cela peut développer une relation de confiance et aider le jeune à regarder son vécu autrement, afin de l'accepter et d'en faire une force.

6.4 Processus de transformation d'un jeune en désynchronisation

Pour conclure ce chapitre, et selon les résultats de cette recherche, les phénomènes de désynchronisation ont des caractéristiques communes qui permettent de les repérer. Difficulté à se projeter dans l'avenir, utilisation des différents temps, utilisation de connecteurs logiques, richesses des interactions avec l'environnement... tous ces détails peuvent amener à penser que le jeune est en désynchronisation. Les lectures du cadre théorique sur les notions de construction de l'apprentissage expérientiel ont permis de mieux comprendre les enjeux de l'accompagnement en formation et le processus qui se jouait dans la construction d'une personne face à un évènement. Cette recherche cible l'enjeu de sensibiliser les moniteurs à l'accompagnement des temps vécus, même en dehors de la formation, mais l'institution a également un rôle à jouer en favorisant la mise en place de temps réflexifs au cœur de la formation afin que chacun conscientise et socialise ses expériences vécues et les compétences acquises face à ces situations dans le but de contribuer à la transformation de la personne en formation. Le rapport au temps est propre à chacun, mais, pour un accompagnant, connaître les invariants d'un phénomène de désynchronisation peut, peut-être, l'aider à mieux situer la personne dans les phases du processus qu'elle traverse et ainsi favoriser les temps réflexifs en offrant, à la personne en formation, des conditions optimales pour acquérir la réflexivité

nécessaire vis-à-vis de son vécu, pour se transformer et s'émanciper de la situation qu'elle traverse. La notion de bon moment pourrait être à enseigner dans les parcours de professionnalisation des moniteurs, car cela n'est pas forcément évident pour une équipe éducative de comprendre qu'il n'est pas toujours opportun de faire entendre à une personne ce que l'équipe souhaiterait lui apprendre, surtout si cette personne vit un phénomène de désynchronisation et n'est pas disponible à entendre. L'intérêt, à cet instant, est d'écouter, entendre et rester disponible pour individualiser et accompagner la personne afin de l'aider à s'émanciper de ce phénomène, et de trouver son nouveau rythme de formation. Pour cela, accorder des temps faibles qui permettent la réflexion et le retour sur l'expérience dans une société d'accélération permet de se poser, de reprendre son souffle et de conscientiser les expériences vécues et les compétences acquises. Un dispositif de formation devrait également pouvoir être adapté selon les capacités des personnes à suivre le rythme imposé des échéances. L'exemple du rapport de stage qui devrait pouvoir s'écrire en une semaine ou en un an selon le rythme souhaité par le jeune semble être un exemple intéressant à initier.

Le but ultime n'est pas d'éviter les phénomènes de désynchronisation et vouloir uniformiser les rythmes de tout un groupe en formation, mais bien d'accompagner et d'adapter sa posture en fonction de ce que chacun peut vivre personnellement. Il s'agit de développer une attention et une disponibilité pour remarquer les petites choses qui rendent le quotidien d'un jeune difficile à gérer. L'accompagnement implique un art des lieux et du temps, tenir le rythme de la formation tout en étant à l'écoute des rythmes vécus par chacun dans différents espaces-temps comme le stage, l'école et les temps familiaux et sociaux. Maintenir une disponibilité auprès de chacun.

Nous avons également vu, à travers les résultats de cette recherche, que le rapport à l'avenir et l'estime de soi étaient les premières caractéristiques des phénomènes de désynchronisation. L'accompagnateur, qui a une vision de l'avenir, est donc amené à guider le jeune pour que ce dernier retrouve, de lui-même, une estime de lui, et une capacité à se projeter dans l'avenir, une reprise de confiance dans l'avenir : le tout sans « mettre une pression » que la personne ne saurait supporter. Mais peut-être qu'à cet instant de la discussion sur les résultats de cette recherche, il aurait été juste d'étudier une autre notion, la notion de gestion des émotions face aux événements qui peuvent « entacher » l'estime et la confiance en soi.

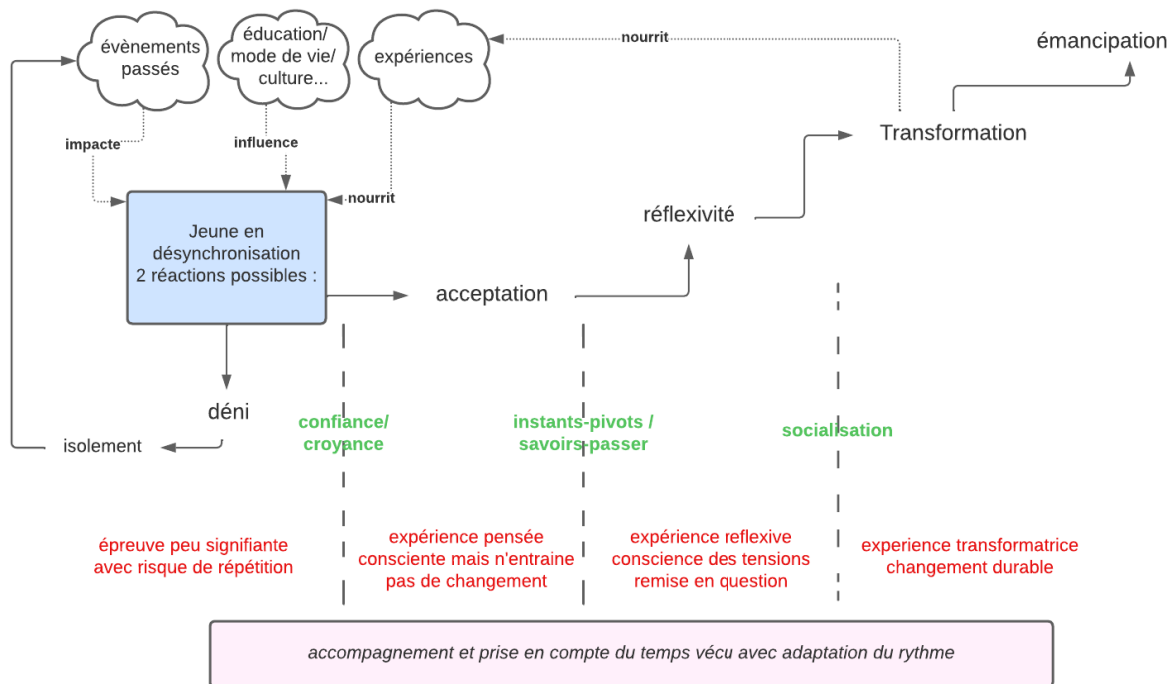


Figure 12 : modélisation du processus d'interaction d'une personne en désynchronisation avec son environnement.

La modélisation de la figure 12 permet de mettre en lien les caractéristiques d'un phénomène de désynchronisation et les notions clés qui les accompagnent, avec les étapes d'un processus de transformation et les types d'expériences selon Mezirow (2001).

Nous retrouvons des éléments essentiels de la revue de littérature et de la figure 5 (p215), avec la prise en compte du temps vécu et l'accompagnement qui permettent à la personne en formation de conscientiser, accepter et développer une réflexivité vis-à-vis des événements passés pour s'en émanciper. Mais cette figure met davantage en lumière les étapes du processus de transformation grâce à l'apport des entretiens.

Dans cette modélisation, chaque interaction d'une personne avec son environnement dépend de ce qu'elle a en elle, son capital social, culturel, économique...acquis au cours de ses expériences, mais également sa construction identitaire héritée des générations précédentes. Les résultats nous montrent que, face à une épreuve, une personne a deux manières de réagir :

- Le déni, qui peut vite entraîner un isolement, un repli sur soi-même et la répétition de cet événement un peu plus tard sous forme identique ou non. Cela correspond à une expérience peu signifiante car le jeune n'a pas confiance en lui, a peu d'estime, peut penser qu'il a juste beaucoup de malchance. Mais ces moments de désynchronisation se

répètent car le jeune ne prend pas conscience de ce qui se joue et ne transforme pas ces moments vécus en expérience transformante et durable.

- L'acceptation du moment comme une épreuve à surpasser. À cet instant, le jeune a des croyances ou une confiance qui lui permet de saisir ce moment. S'en emparer va lui permettre de rentrer dans une étape de réflexivité qui va entraîner une prise de recul, une prise de conscience des tensions qui se jouent et une remise en question de ses vérités. Puis la socialisation de l'expérience va permettre d'acquérir un état d'esprit qui facilitera la transformation pour ainsi comprendre les changements engendrés et permettre que cette expérience provoque des changements durables et devienne ainsi une expérience formatrice pour contribuer à l'émancipation du jeune.

Mais quand une personne est dans le déni, travailler sur la confiance et l'estime de soi peut l'aider à prendre conscience puis accepter ce qui lui arrive et ainsi rentrer dans le processus de transformation. C'est un des intérêts de l'utilisation des outils biographiques en formation.

Les étapes du processus de transformation prennent plus ou moins de temps selon les personnes et leurs interactions avec les moments. L'hypothèse est donc que, dans le cas d'un *Kairos* ou du *Dasein*, la personne va très vite enchaîner les étapes : conscientiser, socialiser et s'émanciper. Pour d'autres, les temps de réflexivité seront plus longs, la socialisation peut également être difficile, c'est le cas des contre-temps vécus par certains des sujets de cette recherche comme Christelle, Kenzo ou Hugues. Pour aider à ce processus, deux paramètres semblent importants : la possibilité de moduler les temporalités de formation, avec des temps faibles qui permettent de se poser et de réfléchir, ou l'aménagement des échéances liées à la formation...et l'accompagnement. Le pouvoir de la rencontre, de la socialisation, peut parfois, nous l'avons vu avec Camélia, Kenzo ou Mila, permettre à une personne de se transformer. Cela peut être à travers la reprise de confiance, une simple écoute ou le fait de provoquer une prise de conscience. Mais retenons tout de même deux caractéristiques importantes dans la relation d'accompagnement selon Paul (2004) : d'abord, elle a un début et une fin, c'est pourquoi le rectangle de l'accompagnement sur la modélisation ne se prolonge pas au-delà de la transformation. L'émancipation correspond à la fin de l'accompagnement vis-à-vis de la désynchronisation vécue. Ensuite la deuxième caractéristique à rappeler est que l'accompagnement nécessite un accueil de la part de l'accompagné et une disponibilité de la part de l'accompagnant.

Avoir mobilisé les types d'expériences selon Mezirow (2001) dans cette modélisation permet d'avoir une double lecture possible du vécu de la personne. A travers l'analyse de la

socialisation qu'une personne fait de son vécu, il est possible de déterminer le type d'expérience vécue et le sens donné à cette expérience par la personne. Il est alors possible, pour l'accompagnant, de comprendre à quel cheminement du processus de transformation est la personne et quel dispositif mettre en place pour l'accompagner dans l'émancipation du phénomène vécu.

Septième chapitre : Les perspectives d'avenir

À travers ce dernier chapitre, sont interrogées les perspectives d'avenir des résultats de cette recherche et les possibilités de prolongation.

Ce chapitre commence par les suites possibles en lien avec le travail actuel, comme les travaux menés sur le rapport au temps, la construction de soi, et les approches biographiques. Ensuite sont étudiées les ouvertures possibles, pistes de recherche qui sont présentées vis-à-vis d'un public à élargir en dehors des Maisons Familiales Rurales, de notions à approfondir comme celles de « prendre soin », ou d'autres angles épistémologiques possibles, psychologiques, ergonomiques ou sociologiques.

Puis ce sont les possibilités d'opérationnaliser les résultats qui sont présentées, cela va de la création de grilles d'entretien pour accompagner les phénomènes de désynchronisation à la formation des moniteurs sur la place et l'accueil du temps vécu par les jeunes en formation, en passant par la place des temporalités dans les référentiels de formation.

Enfin, c'est l'apport de cette recherche dans la société actuelle qui est étudié, en tenant compte, aussi, des contraintes de rapport au temps liés à l'épidémie de covid chez les adolescents.

Le chapitre termine par une synthèse.

Après avoir discuté, dans le chapitre précédent, les résultats de cette recherche, qui ont mis en valeur les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation, il semble établi que ces phénomènes ne sont pas seulement un problème de synchronisation entre une personne et le rythme de la formation vécu, mais un processus complexe liés aux interactions de la personne en formation avec elle-même, les autres et son environnement. Il peut donc y avoir de nombreuses suites possibles, qu'elles soient dans un cadre de recherches universitaires, ou dans une application plus empirique des résultats développés dans cette thèse.

7.1 À la recherche d'un équilibre espace-temps-sens en formation.

Pour rappel, ces travaux se situent dans le courant de la formation expérientielle des adultes (à la suite de Pineau, Mezirow...) mais la question abordée est celle des visées d'émancipation d'un phénomène vécu, ici en lien avec le rapport au temps. L'axe praxéo-phénoménologique reste un axe privilégié dans les travaux que je souhaiterais poursuivre à un niveau international, et plusieurs réseaux d'ESREA (société européenne pour la recherche en formation des adultes) travaillent cela.

Aujourd'hui, poursuivre des travaux de recherche afin de définir la notion de « bon moment » comme un équilibre espace-temps-sens en formation, et poursuivre les travaux sur l'utilisation d'outils biographiques permettant de « laisser preuve » ou conscientiser et socialiser les transformations vécues sont des axes privilégiés. Mais il en existe d'autres qui vont être détaillés ci-dessous.

7.1.1 Poursuivre et développer les recherches sur le terrain des MFR.

7.1.1.1 Poursuivre la recherche de la définition de « bon moment »

En reprenant, dans les premières lectures de ce travail, la notion d'espaces-temps-sens (Prevost, 2003, 2005) et l'objectif de cette thèse, qui est de comprendre et accompagner les phénomènes de désynchronisation en formation par alternance, nous revenons sur l'idée que l'espace et le temps sont deux éléments indissociables. Tout comme les notions de « dasein » et de « kairos » éveillent à prendre conscience de l'importance d'être là au moment présent et être capable de saisir les opportunités, le temps semble donc lié à l'espace, pour être présent et pouvoir interagir. Être au bon endroit, au bon moment afin de prendre conscience de ce qui se joue face à des événements particuliers (crises, ruptures...). La relation d'accompagnement et les interactions vécues pourraient alors aider à donner sens à ce vécu en le socialisation et en le transformant en véritable expérience formatrice. Il y a donc un intérêt à poursuivre les

recherches afin de trouver ce point d'équilibre espace-temps-sens qui définirait la notion de « bon moment » mais aussi de « bon endroit » et de « bonne distance » dans les relations d'accompagnement de ses phénomènes, comme c'est le cas à l'Université du Québec à Montréal (Paumier, 2017). C'est donc un travail qu'il serait souhaitable d'approfondir en s'appuyant des travaux de Delory-Momberger (Delory-Momberger 2016). En effet les travaux de Delory-Momberger (2011) font appel à la notion de « corps vécu » et précisent que l'espace est indissociable du temps, de l'expérience et des récits biographiques. Cette notion de « corps vécu », peut rappeler également la notion de présence ou d'ancrage, et faire écho à celle de « dasein » ou de « Kaïros » qui ont été définies dans le chapitre 2 (p.120).

7.1.1.2 Le « bon moment » sous différents axes de recherches

Ce travail de recherche a permis de mettre en lumière le lien étroit entre rapport au temps, rapport à soi et rapport aux autres dans la construction identitaire des jeunes en formation par alternance. La désynchronisation n'est donc pas seulement une question de temporalités vécues mais un phénomène complexe qui prend en compte plusieurs facteurs : le rapport au temps et la capacité à mobiliser les temps passés et futurs, le rapport aux autres avec le nombre et le type d'interrelations avec l'environnement, et le rapport à soi avec la question de l'estime de soi et de la confiance en soi, aux autres et en l'avenir (en lien avec la crise de projection de Damien chapitre 6 p.208). Le rapport au temps est un thème de recherche de plus en plus travaillé dans les laboratoires comme le CREAD (Eneau *et al*, 2018), le CIRNEF (Wittorski, 2008, 2023) ou l'université de Fribourg (Alhadef-Jones, 2017).

D'après les résultats de cette recherche, la notion de « bon moment » peut encore être approfondi et travaillé sous différents angles de recherche.

La proposition d'un axe épistémologique sous l'angle praxéo-phénoméno-herméneutique a permis de mettre en lumière le vécu de ces jeunes, parfois réduits au nom de décrocheurs, en rendant intelligibles les phénomènes de désynchronisation qu'ils vivaient. C'est ce cadre à la croisée de différents courants qui a également permis à la praticienne de se transformer et de trouver sa posture de chercheuse. Aujourd'hui, la phénoménologie et l'herméneutique sont des axes de travail qui peuvent être approfondis au sein du laboratoire et d'un groupe de travail. Ce choix est justifié par l'intérêt porté à la recherche et à son processus plutôt que les résultats pouvant être rendus opérationnels rapidement aux équipes dans le quotidien de leurs pratiques. L'intérêt est davantage porté sur la volonté de comprendre un phénomène qui se joue dans la vie des jeunes, et qui semblait incompris ou inexplicable par les moniteurs.

Mais lorsqu'on travaille sur la notion de rapport au temps, de temporalité et de « bon moment », il y a une réelle tension entre l'instrumentalisation du temps par les organismes de formation avec l'analyse des rythmes, des continuités, discontinuités... et une vision plus philosophique et plus critique du rapport au temps en formation. Cette recherche aurait, tout autant d'intérêt, si elle venait à être retravaillée sous d'autres angles scientifiques :

- un angle sociologique, au service de l'étude de notre société actuelle et de ses problématiques sur le rapport au temps (Rosa, 2017), ou au service des jeunes et de leur comportement dans la société aujourd'hui (Fize, 2005, 2019) dans lequel ce travaux s'inscrivent déjà.
- Un angle psychologique, avec la compréhension des processus vécus en termes de changement et de transformation dans la durée (Alhadeff-Jones, 2017).
- Un angle de l'ergonomie de la situation ou de l'analyse de l'activité, en accordant davantage d'importance à l'analyse de la prise de décision en situation ou de l'analyse de l'activité du jeune à un moment précis (Pastré, 2011).

Dans de prochains travaux, il serait donc possible de poursuivre un travail de recherches en appréhendant les différentes caractéristiques des phénomènes de désynchronisation sous des angles épistémologiques différents afin de les rapprocher d'autres notions. Car même si ces recherches ont été effectués sous un angle à la croisée de la praxéologie, de l'herméneutique et de la phénoménologie sur les notions d'espaces-temps et de moments, le regard sous un angle plus systémique, prenant ainsi les notions de situations d'apprentissage et de rencontres, permettraient d'apporter de nouveaux résultats qui viendraient enrichir la définition complexe des processus vécus. Il pourrait donc être pertinent de poursuivre ces travaux en faisant lien entre les composants du rythme des travaux de Alhadeff-Jones, les notions de moments vus précédemment, en faisant lien avec l'analyse de l'activité de Pastré (2011) et la notion de situations de Maubant (2013) pour ainsi effectuer des recherches plus systémiques et permettant d'apporter des résultats au bénéfice des jeunes et des accompagnants mais également des organismes de formation opérationnalisant des dispositifs de formation par alternance.

7.1.1.3 Approfondir la recherche sur les approches biographiques

La thèse avait pour objectif de rendre intelligible les phénomènes de désynchronisation en formation afin de transformer les pratiques d'accompagnement en formation par alternance. Et même si l'occasion s'est présentée de tenter une expérience avec deux moniteurs dans la dernière partie de la recherche empirique, le travail sur l'utilisation des outils biographiques en

classe est à replacer dans un objet plus large qui est le développement et la transformation de l'ingénierie de l'accompagnement des phénomènes de désynchronisation, avec les questions posées en termes de formation et de professionnalisation des accompagnateurs. C'est en effet un axe de recherche qui peut avoir des enjeux dans les formations en alternance car elles sont transformantes, déroutantes et permettent d'effectuer une prise de recul sur le vécu de la personne en formation. Cela peut également apporter de nouveaux éléments de compréhension pour développer la professionnalisation des moniteurs accompagnants en les sensibilisant aux phénomènes vécus par les jeunes, et vis-à-vis de l'ingénierie de la conduite d'une formation en alternance. Des travaux sont régulièrement publiés sur l'utilisation d'outils biographiques dans l'accompagnement des personnes en formation (Tshcopp, 2019 a et b ; Delory-Momberger 2004, 2022 ; Breton (Loisy 2011) ; Pentecouteau, 2019 ; Trainoir, 2020, 2021...). Ces travaux montrent l'intérêt d'approfondir le rôle heuristique de l'utilisation des outils biographiques en classe et des entretiens de narration en formation, notamment en effectuant un travail d'accompagnement des sujets dans une temporalité plus longue, voire après la sortie de l'école, dans leurs premiers pas dans la vie active. L'écriture de soi a un lien très étroit avec la conscientisation des vécus, et la compréhension des phénomènes vécus. Les résultats de cette thèse montrent l'intérêt d'écouter ces jeunes pour comprendre ce qu'ils vivent. L'axe du temps vécu par les accompagnants peut également être envisagé pour développer un nouvel angle heuristiques de l'utilisation d'outils biographiques.

La notion de biographicité énoncée dans le chapitre 6 (Delory-Momberger, 2011, 2019) est aussi une notion qui mériterait d'être travaillée de manière plus approfondie car cette notion accorde une place importante au sens qu'une personne souhaite donner à son espace-temps non vécu, et qui permet de faire le lien entre le savoir biographique, l'expérience vécue et notions de croyance et de confiance.

7.1.1.4 Travailler sur la notion de *care* et sur la place des émotions dans l'accompagnement en formation.

Une notion très proche de l'accompagnement, de par le lien entretenu par deux personnes, mériterait sans doute d'être développée : celle du *care* ou du « prendre soin » (Cornu, 2016). Il serait possible de reprendre ce travail entamé et d'approfondir les recherches sur le vécu des moniteurs qui accompagnent ces phénomènes. En effet, leur posture n'est pas toujours facile à tenir et ils ont parfois besoin de plus de formations pour développer leur professionnalisation, d'échanges, de discussions dans l'accompagnement des ressources humaines au sein de l'organisme de formation. Dans une société où la veille est quotidienne et les changements

rapides, la notion de *care* (Dorison, 2012 ; Cornu, 2016) peut-être un angle de recherche pour approfondir le travail des recherches sur l'accompagnement des moniteurs. Il s'agirait alors de mettre l'accent sur le rapport à soi, les gestes pratiqués dans l'accompagnement, et la manière dont une personne peut être amenée à se mettre en danger ou, à l'inverse, se protéger face à une situation précise.

Une autre notion a été abordée dans cette thèse, sans être développée, c'est celle de la « place des émotions » (Galvao, 2016). En effet, nous avons mis en lumière des notions telles que le rapport au temps et aux autres, l'acceptation, les croyances ... qui permettent d'affronter les moments difficiles, mais les émotions peuvent interagir à deux moments. Le premier moment est celui de la socialisation d'un souvenir, comme évoqué dans le deuxième chapitre avec Bachelard (2013), les souvenirs qui restent en mémoire sont souvent liés à une émotion, et Galvao précise que « *l'émotion permet d'accrocher la mémoire sur des situations singulières* » (2016 p. 37). Le deuxième moment est celui de l'accompagnement et de la place des émotions dans la relation d'accompagnement. Car les émotions peuvent faire perdre en objectivité, voire brouiller les situations d'accompagnement, et apparaît alors la question de la « bonne distance » (Galvao, 2016).

7.1.2 [Elargir cette recherche ...](#)

7.1.2.1 ... aux champs des formations supérieures

Aujourd'hui, de plus en plus de formations supérieures universitaires développent des pratiques de formation en alternance (Vialle 2011, Eneau *et al.* 2012, Pentecouteau 2012). Même si le public n'a pas le même profil que dans cette recherche au sein des Maisons Familiales Rurales, les difficultés de se synchroniser avec un dispositif de formation par alternance peuvent être les mêmes pour des jeunes issus du lycée (Beaupère, 2009 ; Masy, 2014 ; Pringot). L'entrée dans la vie universitaire nécessite d'ailleurs souvent des changements personnels (premier appartement, autonomie...) en plus des changements scolaires, la prise en compte du vécu de ces jeunes universitaires est un enjeu d'autant plus important.

Il y a tout de même une attention particulière à porter sur deux points de vigilance :

La notion d'alternance n'est pas traitée de la même manière entre une alternance juxtapositive, coopérative et intégrative (Geay, 1998 ; Pentecouteau, 2012 ; Fernagu, 2022) La « vraie » alternance est une alternance intégrative qui n'est pas l'image « classique » que l'on peut avoir où une personne apprend la théorie et part ensuite l'appliquer en entreprise. La pédagogie des

MFR s'appuie sur le vécu en stage pour mettre en commun des connaissances et les approfondir. Les espaces-temps n'ont alors pas la même importance car en MFR, le vécu en milieu professionnel représente la majorité du temps de la formation.

Le deuxième point de vigilance est celui de l'âge. En MFR, les équipes pédagogiques travaillent majoritairement avec des jeunes âgés de 14 à 20 ans, ce qui n'est pas le cas dans les formations continues universitaires puisque le profil des étudiants peut être très varié (Galland *et al.* 2011). C'est un point important puisque selon Maubant (2023), le rapport au temps est différent selon les âges de la vie. Même si c'est un peu un « allant de soi », cela reste une variable possible.

7.1.2.2 ... vers une méthode plus quantitative

Dans le quatrième chapitre, une des limites étudiées de la méthode choisies étaient d'avoir utilisé principalement une méthode qualitative manuelle, basée sur une approche phénoménologique. Le choix du logiciel Alceste n'a pas montré, dans cette thèse et avec ce nombre de sujets, un réel apport supplémentaire. Mais dans un prochain travail, les préoccupations vécues par les jeunes en formation pourraient être reprises comme paramètres d'analyse, puis étudiées de manière plus quantitative, avec un plus grands nombre d'entretiens, afin de tenter avec un autre logiciel une généralisation des caractéristiques des phénomènes de désynchronisation.

7.2 Rendre opérationnels les résultats au service des moniteurs.

Il est possible de rendre opérationnels les résultats de cette recherche. Créer des grilles d'entretien semi-directifs pour aider les moniteurs à réaliser des entretiens de narration dans des conditions optimum, sans oublier d'aborder certains thèmes qui auraient une importance dans ce que vit le jeune en formation, pourrait rassurer les moniteurs accompagnant dans cette activité. Auparavant, une sensibilisation des moniteurs développerait une prise de conscience de l'importance de prendre en compte tout le vécu des jeunes, et pas uniquement ce qui se passe en formation. Cette sensibilisation permettrait également de mettre en valeur l'écoute active et la relation de confiance dans l'accompagnement. Pour cela, un temps consacré à la présentation de ces notions lorsque les moniteurs sont en formation pédagogique serait bénéfique afin qu'ils comprennent les enjeux de ces pratiques.

7.2.1 Un outils pour déceler les caractéristiques des phénomènes

Lors d'un entretien, il convient d'aborder certains thèmes relatifs aux caractéristiques des phénomènes de désynchronisation. Il est intéressant d'aborder les différents espaces-temps de

la formation comme les difficultés vécues, la vie en stage, à l'école, dans la famille, mais également les relations entretenues avec l'environnement (famille, amis, camarades de classe, maître de stage, moniteurs...). Ensuite la question du rapport au temps va permettre de découvrir comment envisager l'avenir, les projets personnels et professionnels à court, moyen et long terme. Les croyances peuvent être abordées sous forme d'exemple ou de figuration et la notion de confiance à travers l'évaluation de la capacité à réaliser ce qu'il faut pour atteindre les objectifs fixés.

La grille d'un entretien semi-directif peut aider à se repérer concernant les thèmes à aborder mais le respect du cadre d'un entretien de narration ou d'un entretien d'explicitation, laisse une grande place à la parole de la personne, et c'est ce qui est recherché à cet instant. Il semble essentiel laisser le jeune parler, se livrer, réfléchir à voix haute, le laisser interpréter lui-même ce qu'il vit ou ce qu'il a vécu.

7.2.2 Redonner sa place aux différents temps en formation

Le modèle présenté dans les résultats de cette recherche autour de la relation temps-expérience-accompagnement, propose de retravailler l'ingénierie d'un dispositif de formation par alternance en prenant compte de la notion de temps, non pas comme une durée, mais comme un rythme composé de patterns (Alhadef-Jones, 2015, 2018) qu'il serait intéressant de retrouver dans une formation. La question de la désynchronisation n'est pas uniquement une question destinée aux jeunes ou aux accompagnants, elle concerne également les organismes de formation. Selon les résultats de cette recherche et les lectures sur l'alternance (Geay, 1998 ; Clénet, 1998), un dispositif de formation doit comporter des temps forts, des actions, mais également des temps faibles de réflexivité, où la personne peut se poser et prendre le temps de la réflexivité. Elle devrait ainsi pouvoir trouver une écoute active de ce qu'elle vit, et la possibilité d'écrire sur soi pour conscientiser les moments de formation et s'émanciper vers de nouveaux rythmes et de nouvelles expériences.

7.2.2.1 Au cœur de la formation des moniteurs

Pour transformer les pratiques d'accompagnement, il semble opportun de sensibiliser ces derniers aux notions d'écoute, de disponibilité, de temps vécu. Car la question de l'écoute du temps vécu fait souvent peur, les moniteurs se sentent mal formés, mal outillés ou tout simplement pas prêts à écouter ce que le jeune pourrait leur dire, selon leur dires dans l'enquête du début de la recherche. Mais avec les résultats de ce travail de recherche, il ne semble pas envisageable d'accompagner une personne en formation sans l'écouter, sans prendre en compte

son parcours personnel et en mettant les problèmes qu'elle rencontre de côté. Il serait donc nécessaire, dans la formation pédagogique qui qualifie les jeunes moniteurs entrant dans le réseau des MFR, les sensibiliser à cette prise en compte et les former pour qu'ils se sentent en mesure de la faire ensuite. L'écoute des accompagnateurs et leur disponibilité sont indispensables dans l'accompagnement en formation.

L'enjeu serait de sensibiliser les moniteurs apprenants aux notions de rapports au temps, de bons moments, d'acceptation des événements. L'enjeu est aussi de leur permettre d'acquérir une ouverture d'esprit sur la nécessité, parfois pour un jeune, de s'émanciper de ce qu'il vit même si cela doit entraîner un arrêt de formation. La formation pédagogique pourrait ainsi les aider à prendre conscience des liens entre rapport au temps, rapport aux autres et rapport à soi. Cela mettrait en lumière l'importance de la relation de confiance dans l'élaboration des projets menés en classe, mais également sur la compréhension du fonctionnement de la vie d'un groupe. Depuis que la formation pédagogique est inscrite au RNCP et qu'elle apporte un niveau équivalent à la licence, les notions de rapport au temps, de rythme en formation, d'interrelations, d'accompagnement et d'émancipation pourraient être au cœur des connaissances du métier de moniteur.

7.2.2.2 Au cœur des référentiels de formation

La question de l'adaptation et la modularisation d'une formation sont au cœur des préoccupations dans les réformes actuelles des diplômes du ministère de l'agriculture. Modulariser une formation, c'est permettre à une personne d'adapter sa formation selon ses acquis antérieurs et ses besoins, c'est donc reconnaître que la personne a un passé, des expériences bénéfiques et les mettre en valeur. Selon les résultats de cette recherche, l'adaptation des échéances est également à travailler. Une formation devrait pouvoir s'adapter aux besoins de son public, l'écriture d'un rapport de stage n'a peut-être pas besoin d'échéances fixes et rigides, il devrait être possible de travailler en fonction de disponibilité et de son engagement.

Dans une société où tout s'accélère et où les formations sont de plus en plus courtes et concentrées, la prise en compte des temps de la formation, avec ses continuités et ses discontinuités, pourrait à terme être laissée de côté. Dans les formations du ministère de l'agriculture, les temporalités sont au cœur d'un dispositif de formation, mais souvent étudiées sous la notion de durée, avec des heures de stage, des heures de formation... C'est le rythme de la formation qui mériterait d'être pris en compte avec des patterns, des répétitions, des

discontinuités, des temps de réflexivité qui permettent de conscientiser les expériences vécues grâce à un accompagnement dans l'écriture de soi et dans le développement de la relation de confiance.

7.2.3 Transformer l'accompagnement

7.2.3.1 En formation

À travers cette thèse, il est question de revenir sur les enjeux de l'accompagnement. Le but est de sensibiliser les équipes pédagogiques à la notion de temps vécu et de désynchronisation, afin que ces dernières puissent transformer leurs pratiques en développant la notion d'écoute. D'après les résultats de cette recherche, il ne faudrait pas forcément considérer un échec comme tel, mais comprendre le processus en cours et le temps nécessaire à la personne en formation pour se construire. Il n'est pas toujours utile de chercher à éviter la désynchronisation, mais il peut être nécessaire d'accompagner la personne dans ce moment de crise en lui offrant des temps de réflexivité, des outils pour faire le point et prendre conscience de ce qu'elle vit, ou en lui permettant de rencontrer des professionnels selon les besoins. Tout cela dans un seul but : aider la personne à reprendre confiance, à se poser à réfléchir afin de l'aider à s'exalter de la situation dans laquelle elle est aliénée.

7.2.3.2 Les sciences de l'éducation et de la formation au service de l'intervention sociale

Les connaissances apportées par les résultats de cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation pourraient contribuer également à développer l'accompagnement dans les domaines de l'intervention sociale. Mieux comprendre les phénomènes de désynchronisation et ses différents facteurs pourrait aider les personnes travaillant dans les champs de l'intervention sociale pour développer un accompagnement en adéquation avec ce que vit le jeune au moment où il est accompagné par des services professionnels et spécifiques. Comprendre ce que vit le jeune pourrait permettre d'adapter l'accompagnement aux réelles préoccupations du jeune et éviter ainsi les risques d'aliénation ou de répétitions de crises. Le rapport à soi, aux autres et aux temps pourraient être développés à tout moment d'un accompagnement, grâce à des interventions, des témoignages qui permettraient aux jeunes de prendre conscience des enjeux de l'acceptation et de la socialisation de certains événements ou situations vécues. Avec les résultats de cette recherche, les professionnels de l'intervention sociale pourrait également apercevoir les signes précurseurs d'un phénomène de

désynchronisation et adapter l'accompagnement du jeune pour qu'il interagisse et transforme son vécu en expérience transformatrice.

7.3 L'apport de cette recherche au cœur des difficultés de la société actuelle

À l'instant où le travail d'écriture de cette thèse se clôture, la société française rencontre des difficultés dans le monde du travail (entre autres) avec de nombreuses personnes qui quittent leur travail à cause des rythmes qui ne leur correspondent plus, mais également des burn-out de plus en plus nombreux. Les tensions des rythmes actuels de notre société semblent entraîner des problèmes de synchronisation dans le monde du travail. Selon Paul (2002) les nouvelles temporalités propres à notre culture augmentent les risques de discontinuités et d'imprévisibilité.

À la vue des résultats de cette recherche, nous pourrions ainsi soumettre l'idée de retravailler sur les rythmes actuels, mais également sur les notions d'estime de soi et de confiance, au travail et dans les entreprises, qui semblent être mises à rude épreuve de nos jours. Néanmoins, l'important reste d'accompagner les personnes qui rencontrent des moments difficiles au travail, leur faciliter l'accès à des professionnels extérieurs qui aiderait à la prise de recul et à la réflexivité face à un mal-être parfois bien caché.

Aujourd'hui, certains adultes, vivent des changements de plus en plus rapides et de plus en plus fréquents (mobilités géographiques, mobilités professionnelles, famille recomposée...) (Rosa, 2017), et nos projections ont tendance à être plus courtes.

Les jeunes quant à eux semblent avoir davantage souffert des conséquences de la pandémie de la covid-19, et d'après plusieurs enquêtes (Tettamanti, 2021 ; Trebossen *et al.*, 2022), ils sont nombreux à souffrir de solitude, de dépression et de difficultés pour suivre à nouveau une formation. Pour certains, Ils seraient comme dans un processus de suspension du temps, et auraient de plus en plus de mal à se projeter dans l'avenir, ils auraient tendance à vivre uniquement le moment présent, et auraient du mal à trouver du sens à leur activités. Ces jeunes ont donc plus de difficultés à se construire puisque, nous l'avons vu dans cette thèse, dans la construction de soi, les différents temps sont importants (souvenirs, présent, projets futurs). Il sera donc de plus en plus fréquent d'être amené à rencontrer et à accompagner de personnes qui vivent un phénomène de désynchronisation. Les propositions énoncées dans la première partie

de ce chapitre (7.1) sur les notions de « bon moment », « bon endroit » et « bonne distance » dans la construction de soi, et la proposition de poursuivre les travaux basés sur l'utilisation d'outils biographique en formation, pourraient donc trouver du sens pour développer et transformer l'accompagnement en formation.

7.4 Ouverture vers de nouvelles perspectives

Arrivée à la conclusion de ce dernier chapitre, les pistes de prolongements dans la recherche sont nombreuses. Elles peuvent être en lien avec le travail actuel, comme une suite logique, en poursuivant le travail commencé sur le rapport au temps et la construction de soi, ou en engageant un travail sous un angle épistémologique différent : sociologique, psychologique ou ergonomique. Mais il est aussi possible d'ouvrir le travail actuel vers de nouvelles recherches. Après avoir effectué ce travail de recherche centré à l'origine sur le rapport au temps, la notion de « bon moment » et l'accompagnement en formation, les ouvertures possibles sur les approches biographiques ou sur de nouvelles notions comme celle du « prendre soin » en formation et de la « place des émotions », laissent entrevoir tout un travail de recherche possible sur la définition du bon moment comme point d'équilibre espace-temps-sens face à un événement vécu.

Les différentes façons d'opérationnaliser les résultats de cette recherche ont également été abordées. Il est possible de créer des outils, tels que la grille d'entretien, ou de sensibiliser les moniteurs, durant leur formation pédagogique, dans le but d'aider les accompagnants à détecter les caractéristiques des phénomènes de désynchronisation.

Les poursuites de ce travail peuvent également se retrouver dans la transformation des pratiques d'accompagnement en formation professionnelle, comme en milieu professionnel, notamment au service de l'intervention sociale.

Mais ce travail fourni aura la légitimité d'apporter des connaissances sur les phénomènes vécus par des jeunes en difficulté dans le cycle terminale de formation par alternance. Une contribution peut être maigre au sein des recherches en sciences de l'éducation et de la formation, mais en étant opérationnalisée, elle peut aider de nombreux professionnels de l'accompagnement, en sciences de l'éducation comme dans d'autres domaines.

Au sein du milieu professionnel de la formation, et au sein du réseau des MFR, cette recherche n'aura sans doute pas la reconnaissance souhaitée mais elle aura le mérite de répondre à une problématique rencontrée par les moniteurs en fonction, et apporte des connaissances nouvelles

pour améliorer la formation des moniteurs. Cette thèse aura également permis à la praticienne-chercheuse de prendre du recul sur le métier et d'envisager une nouvelle mission que celle de directrice prise en août 2021. Les nombreuses communications associées à cette thèse ont également permis de faire connaître les problématiques propres aux MFR, mais qui peuvent largement être transposables aux formations universitaires qui se déroulent en alternance, et qui parfois rencontrent les mêmes problèmes avec les adultes en formation. Je sais aujourd'hui que développer des recherches collaboratives au sein des MFR est possible et que le monde universitaire est plus que jamais à l'écoute des problématiques du milieu professionnel de l'éducation et de la formation.

Conclusion générale

Cette thèse s'appuie sur quinze années d'expérience au sein de Maisons Familiales Rurales et concerne le champ de recherche de la formation expérientielle et de l'alternance. Les Maisons Familiales Rurales sont des centres de formation par alternance où le temps et le rythme sont des dimensions majeures de la formation. Choisir une formation par alternance c'est choisir de se construire à travers différents espaces-temps de formation. Pour cela les MFR utilisent la pédagogie de l'alternance intégrative mais il n'est pas toujours simple, pour un moniteur, de comprendre ce que vit le jeune en dehors de l'école. L'accompagnement en formation implique les acteurs, accompagnés et accompagnants, mais interroge également les différents niveaux du dispositif de formation et la politique de l'institution. Car même si le dispositif des MFR a bien évolué depuis sa création, l'implication des familles et des moniteurs dans l'accompagnement reste une valeur maîtresse de l'alternance intégrative. Nous avons pu le voir dans la compréhension des phénomènes de désynchronisation avec l'importance de se sentir accompagné et soutenu par la famille, un maître de stage, un moniteur, ou des amis. Car accompagner un jeune en alternance nécessite de prendre en compte ce qu'il vit en stage mais aussi dans sa famille. Les jeunes de MFR sont bel et bien des jeunes qui se forment avant tout en dehors de l'école (Dubet 1996). Pour cela, la bienveillance et la disponibilité restent des paramètres essentiels de la professionnalisation des moniteurs pour accompagner le jeune dans tous les moments qu'il va vivre. L'alternance multiplie les espaces temps et les expériences riches mais parfois cela fait développer des compétences plus vite qu'on ne les conscientise, comme en faisant référence Denoyel avec *le biais du gars* (1990). L'intérêt du chercheur serait de regarder du côté du temps, pour questionner les temps faibles et les temps forts de la formation, afin de comprendre le vécu des jeunes.

Mais quand un jeune va mal, qu'il souffre dans la formation ou qu'il veut arrêter la formation, et quand la question de l'orientation est écartée, l'équipe éducative cherche à comprendre ce qui ne va pas. C'est l'enjeu de cette thèse : la compréhension d'un phénomène de désynchronisation dans une visée d'amélioration des pratiques d'accompagnement, anticipatrice de ces instants pivots... C'est aussi, par voie de conséquence, le développement qualitatif du dispositif d'alternance, l'aide à la conception par l'instrumentalisation des résultats de la recherche et la mise en œuvre de politiques et pratiques de professionnalisations des acteurs de l'accompagnement. Car la qualité de l'accompagnement se trouve dans la capacité de l'accompagnant à écouter l'accompagné, mais également dans la prise en compte de ces

phénomènes de désynchronisation dans la mise en œuvre des dispositifs de formation par alternance.

Après avoir présenté le contexte des Maisons Familiales Rurales et de la pédagogie de l'alternance intégrative, le premier chapitre a permis d'étudier le public des MFR et la rythmanalyse de la formation. Des jeunes motivés et passionnés qui suivent une formation avec un rythme d'apprentissage multipliant les espaces-temps de formation, entraînant parfois des apprentissages en dehors de l'école, et des moniteurs ayant une fonction globale avec plusieurs missions qui les rendent très impliqués dans la formation des jeunes, ont soulevé les premières questions autour de l'accompagnement de ces jeunes dans leur vécu.

Une revue de littérature a été réalisée sur les questions du temps, des rythmes, des temporalités et des moments. L'étude de ces notions a permis de comprendre que l'enchaînement de temps forts et de temps faibles peuvent transformer une personne, de manière silencieuse ou plus violente, et qu'il était important de tenir compte du rapport qu'entretenait chaque personne avec son temps vécu. Nous avons ensuite étudié les travaux déjà menés sur la notion d'environnement, d'expérience et de construction de soi, puis celle de l'accompagnement comme relation et interaction indispensable pour une mise en sens de son vécu. Cette tâche nous a permis de fixer le cadre théorique de cette recherche autour du rapport au temps, de la désynchronisation en formation et de l'écoute du temps vécu, de la conscientisation et de la construction de soi, et de la place de la disponibilité dans l'accompagnement.

Le quatrième chapitre a permis de présenter les choix de méthodologie de la chercheuse, une méthode qualitative, influencée par les recherches biographiques et la méthode clinique dans la recherche. La posture de praticienne-chercheuse a permis de poser le cadre d'une action-recherche-sensibilisation qui porte le regard de la recherche sous un angle praxéo-phénoméno-herméneutique. C'est ainsi que 12 jeunes (anciens élèves, élèves) ont accepté de faire don de leur vécu en formation. Leur parole et leur interprétation des moments qu'ils ont vécus ont permis d'établir les caractéristiques de trois catégories de phénomènes de désynchronisation : les instants-pivots, les contretemps vécus et les désengagements scolaires. Avec en tête le fait que les moniteurs n'étaient pas toujours disponibles (dans le vécu de leur propre temps) pour écouter la parole des jeunes, et ainsi déceler et accompagner ces phénomènes, deux moniteurs sensibilisés à l'objet de cette recherche ont souhaité participer à une action sur l'utilisation d'outils biographiques en classe. Le but était de vérifier l'hypothèse que l'utilisation d'outils biographiques en salle de classe offrirait au moniteur un cadre rassurant afin qu'il soit plus à l'aise pour écouter le vécu des jeunes. L'utilisation de ces outils n'aura pas apporté les réponses

espérées aux moniteurs, mais elle aura permis de démontrer que l'on peut sensibiliser les jeunes à leur projet d'avenir tout en leur faisant prendre conscience de ce que leur a apporté les événements passés.

Les différents phénomènes de désynchronisation repérés et classés en trois catégories, ont fait ressortir des caractéristiques telles que le rapport au temps, la confiance en soi et en l'avenir, les relations avec les autres. Le sixième chapitre a mis en discussion les résultats trouvés et leurs caractéristiques en relation avec le cadre théorique, et a interrogé les notions de synchronisation, de « bon moment » et la capacité de chacun à les saisir. Ensuite a été discuté, le rôle de la confiance (en soi, aux autres et en l'avenir) comme croyance dans la construction de soi pour saisir les moments décisifs (crises, ruptures...), puis les différents enjeux de l'accompagnement de ces phénomènes pour s'en émanciper. Pour finir, c'est la détermination de la place des outils biographiques en formation qui terminent cette discussion.

Pour clôturer, le dernier chapitre évoque les prolongements possibles afin de poursuivre cette recherche de la définition du « bon moment » à l'international, que ce soit dans les prolongements de recherches possibles avec la notion d'espace-temps-sens, ou en travaillant sous des angles de recherche différents (sociologique, psychologique, ergonomique..). Il est également abordé la façon potentielle de rendre opérationnelle les résultats de cette recherche avec la création de grilles d'entretiens, ou la sensibilisation des moniteurs en formation pédagogique à l'écoute du temps vécu. Une ouverture vers de nouvelles notions est également évoquée comme le « prendre soin », « l'ancrage » ou la place des émotions dans la formation.

Aujourd'hui, après plus de trois ans et demi à mener cette recherche, après avoir vécu des événements importants qui sont venus ponctuer ces années de formation de doctorat, et tout en continuant à accompagner des jeunes en difficultés, les notions d'espaces-temps-sens travaillées permettent de vérifier la « présence » d'un jeune dans le moment présent, sa disponibilité à suivre une formation et sa capacité à se projeter dans l'avenir. Le proverbe « rien n'arrive par hasard » cité par Camélia dans son récit, renforce la notion que tout vécu peut devenir expérience formatrice, parfois avec un accompagnement. Sensibiliser les jeunes et les moniteurs aux notions de moments, d'acceptation, de confiance, d'estime de soi, et de croyance en l'avenir peut permettre à des jeunes de mieux vivre l'instant présent. Mathieu, Luc, Christelle, Camélia, Elie, Fabrice, Adam, Victorien, Hugues, Adel, Alex et Kenzo, et moi, en sont les exemples.

Parallèlement, le point de départ d'une nouvelle aventure sera , pour moi, de poursuivre mes recherches en m'appuyant sur des récits de vie de personnes en formation, dans le but de chercher à déterminer la définition du bon moment et du bon endroit qui donne sens à une formation. Pour cela, réactualiser la notion de *dasein* sera peut-être une première étape.

Références Bibliographiques

- Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : Du terme au concept. In *La technologie de l'éducation : Recherches, pratiques et perspectives*. 47-59. Paris : Presses Universitaires de France.
- Alhadeff-Jones, M. (2014). *Rythmes et paradigme de la complexité : Perspectives moriniennes | Rhuthmos*. (en ligne) consulté le 10/12/2019.
<http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article1203>
- Alhadeff-Jones, M. (2017). *Time and the rhythms of emancipatory education : Rethinking the temporal complexity of self and society*. Londres : Routledge, Taylor & Francis Group.
- Alhadeff-Jones, M. (2018b). Pour une approche rythmologique de la formation. *Education Permanente*, 217, 21-31.
- Alhadeff-Jones, M. (2018c). Pour une conception rythmique des apprentissages transformateurs. *Phronesis*, 7(3), 43–52
- Alhadeff-Jones, M. (2020). Explorer l'inconscient rythmique dans les pratiques d'histoires de vie en formation. *Education Permanente*, 222, 43-51.
- Alheit, P. (2019). Biographicité. In *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Erès, 42-44.
- Amblard, D. (2011). Professionnalisation des formateurs d'un dispositif de formation par alternance et émergence de processus réflexifs. *TransFormations - Recherche en Education et Formation des Adultes*, 6. 145-158.
- Amblard, D. (2016). Pour une pédagogie du dépassement de soi : De l'élitisme à l'excellence. in *Educatio 5 (En ligne)*. Consulté le 07/12/2022. <https://revue-educatio.eu/2016/03/27/pour-une-pedagogie-du-depassement-de-soi-de-lelitisme-a-lexcellence/>
- Assayag, L. (2016). Penser la confiance avec Paul Ricœur. *Etudes Ricoeuriennes*. 7(2), 164-186.

- Augustinus, & Trabucco, J. (1964). *Les confessions*. Paris : Flammarion.
- Bachelard, G. (2013). *La dialectique de la durée* (5^{ème} édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Bachelart, D., & Pineau, G. (2012). *Le biographique, la réflexivité et les temporalités : Articuler langues, cultures et formation*. Paris : l'harmattan.
- Barbier, R. (1996). *La Recherche action*. Paris : Anthropos - Economica.
- Baudouin, J.-M. (2010). *De l'épreuve autobiographique : Contribution des histoires de vie à la problématique des genres de texte et de l'herméneutique de l'action*. Berne : Peter Lang.
- Baudouin, J.-M. (2020). Quelles sont les spécificités de la recherche biographique? *Education permanente*, 222.141-152.
- Beaupère, N. (2009). Sortir sans diplôme de l'université. *La documentation française*. 114-122.
- Bergier, B. (2021). *Retours gagnants : De la sortie sans diplôme au retour diplômant*. Berne : Peter Lang.
- Bernard, P.-Y. (2019). *Le décrochage scolaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bertaux, D., & Singly, F. de. (1997). *Les récits de vie : Perspective ethnosociologique*. Paris : Nathan.
- Bertrand, E. (2015). De l'épreuve de la critique à la critique de l'épreuve au travail et en formation. *Pensée plurielle*, n° 40(3). 85-97.
- Bertrand, E., Allali, B., Mbiatong, J. & Moreno, C. (2017). Recherche-Action-Formation comme pouvoir d'agir, exploration comparée de trois modèles internationaux. In *Empowerment, le pouvoir d'agir des chefs de service en action sociale et médico-sociale*. Dunod. 63-85.
- Bertrand, E., Bon, S., & Mallard, S. (2018). La fonction de conseil en évolution professionnelle à l'épreuve d'une ingénierie des parcours. *Education Permanente*. HS11. halshs-01929084

- Bougès, L.-M. (2013). *À l'école de l'expérience : Autonomie et alternance*. Paris : l'Harmattan.
- Bourgeois, E. (2019). Motivation et formation des adultes. *Traité de psychologie de la motivation..* Paris : Dunod. 233-251
- Boutinet, J.-P. (1993). Effets et méfaits du projet. *Sciences Humaines*, 39.
- Boutinet, J.-P. (2014). *Psychologie des conduites à projet* (6e éd. mise à jour). Paris : Presses universitaires de France.
- Breton, H. (2017). Expériences du temps au cours de l'activité biographique en formation d'adultes. *chemins de formation*, 21. 45-54.
- Breton, H. (2020). L'enquête narrative, entre durée et détails. *Education Permanente*, 222. 31-41.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. *Education Permanente*, 136. 119-131.
- Chamois, C. (2016). Les enjeux épistémologiques de la notion d'Umwelt chez Jakob von Uexküll. *tétralogique*, 21, 171-194.
- Charil, V. (2012). Le métier impossible des moniteurs de Maison Familiale Rurale : Analyse de l'activité, entre l'audace d'un projet et la réalité du terrain. *Recherches en éducation*, 14, (en ligne). Consulté le 31/08/2022. <https://journals.openedition.org/ree/5919>.
- Charlier, B. (2005). Parcours de recherche-action-formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2). 259-272.
- Chartier, D. (2003). *À l'aube des formations par alternance : Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris : l'Harmattan.
- Cifali, M. (2019). *S'engager pour accompagner : Valeurs des métiers de la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Cipriani-Crauste, M., & Fize, M. (2005). *Le bonheur d'être adolescent : Suivi de quelques considérations sur la première jeunesse et la nouvelle enfance*. Toulouse : Erès.

- Clenet, J. (1998). *Représentations, formations en alternance : Être formé et-ou se former*. Paris: l'Harmattan.
- Clenet, J., & Roquet, P. (2005). Conceptions et qualités de l'alternance. Modélisation d'une expérience régionale. *Education Permanente* 163. 44-58
- Copans, J., & Singly, F. de. (2005). *L'enquête ethnologique de terrain*. Paris : Armand Colin.
- Cornu, L. (2003a). La confiance. *Le Telemaque*, 24(2). 21-30.
- Cornu, L. (2003b). *Une éthique de l'opportunité*. séminaire internationale Buenos Aires. Consulté en ligne. <https://hal.science/hal-03860895/document>
- Cornu, L. (2006). La confiance comme relation émancipatrice. *Les moments de la confiance*. Paris : Economica. 169-190.
- Cornu, L. (2016). Prendre soin, agir ensemble : Du care au quart de veille. *care et éducation*, 11p.
- Damien, R. & Bertrand, E. (2016). Regards croisés sur une épineuse question: L'autorité et le pouvoir, dans une perspective interdisciplinaire. Dominique Argoud éd., *Pouvoir et autorité des chefs de service: dans le secteur social et médico-social*. Paris: Dunod. 61-81.
- Debesse, M. (1962). *L'adolescence*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Delhay, P. (2014). La recherche clinique en travail social. Projet épistémologique et enjeux éthiques. *Le sociographe, hors-série* 7, 35-50.
- Delory-Momberger, C. (2015). *De la recherche biographique en éducation : Fondements, méthodes, pratiques*. Paris : Théaèdre
- Delory-Momberger, C. (2016). *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant*. Toulouse : Érès.
- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*. Toulouse : Érès.

- Denoyel, N. (1990). *Le Biais du gars : Travail manuel et culture de l'artisan*. Paris : Editions Universitaires de l'UNFREO.
- Dorn, F. (2021). *La magie des synchronicités. Le bonheur se cache là où on ne l'attend pas*. Genève : Jouvence poche.
- Dorison, C. (2012). Ethiques du care et pratiques des enseignants spécialisés. *Soins et formation*, 83-95.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). *A l'école sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Editions du Seuil.
- Duffaure, A. (2005). *Education milieu et alternance 2^{ème} édition*. Paris : l'Harmattan.
- Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G. (2011). *Training the trainers at the University in time of crisis : Implications of Transformative Learning for adult learning, educational programs and curriculum*. Consulté en ligne. https://hal.science/hal-00860639/file/Eneau_J_et_al._Athens_2011_version_auteur.pdf
- Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G. (2012). Se former et se transformer : Perspective critique et formation universitaire aux métiers de la formation. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, (en ligne) 28 (1), consulté le 01/06/2020. <https://journals.openedition.org/ripes/585>
- Eneau, J., Sanojca, E., & Boucher, C. (2018). Le temps des autres pour se former soi-même : Les dispositifs d'auto et de coformation au prisme de la temporalité. *Education permanente* 215. 137-149.
- Erikson, E. H. (Éd.). (2006). *Adolescence et crise : La quête de l'identité*. Paris : Flammarion.
- Farges, A. (1912). La notion bergsonienne du Temps. *Revue Philosophique de Louvain*, 19 (75). 337-378.
- Fernagu, S. (2022). *Etat de l'art de la pédagogie de l'alternance : Enjeux, pratiques et principes directeurs* (Observatoire paritaire de la métallurgie.). CESI LINEACT.
- Fize, M. (2007). Le plus bel âge de la vie. In *Sciences Humaines*, les grands dossiers n°8. 6-6.

- Fize, M. (2019). Adolescent trop tôt. *Famille et éducation* n°529. 48-49.
- France, Ministère de l'agriculture (1974-1988), & Rocard, M. (Éds.). (1985). *Enseignements agricoles et formation des ruraux : Actes du colloque 23, 24 et 25 janvier 1985*.
- Galland, O, Verley, E, Vourc'h R. (2011) *Les mondes étudiants. Enquête Conditions de vie 2010*, Paris, La Documentation française, coll. « Etudes et recherche »
- Galvani, P. (1997). *Quête de sens et formation : Anthropologie du blason et de l'autoformation*. Paris : l'Harmattan.
- Galvani, P. (2011). Moments d'autoformation, kairos de mise en forme et en sens de soi. *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris : l'Harmattan. 69-97.
- Galvani, P., & Pineau, G. (2020). *Autoformation et connaissance de soi : Une méthode de recherche-formation expérientielle*. Lyon : Chronique Sociale.
- Galvão, I. (2016). La place des émotions dans les métiers de l'humain. Dans : Christine Delory-Momberger éd., *Éprouver le corps: Corps appris, corps apprenant*. Toulouse: Érès. 33-44
- Ganivet-Rapicault, A. (2018). *Temps et rencontre en formation. Contribution à l'accompagnement de jeunes en formation baccalauréat professionnel en Maisons Familiales Rurales à partir de 6 récits de vie*. [Mémoire de master 2 non publié].
- Geay, A. (1998/2005). *L'école de l'alternance*. Paris : l'Harmattan.
- Gérard, C. (2006). *Une histoire de prise de conscience : Modélisation d'une intelligence en action*. Paris : l'Harmattan.
- Gimonet, J.-C. (2008). *Réussir et comprendre la pédagogie de l'alternance des maisons familiales rurales*. Paris : l'Harmattan.
- Goguel d'Allondans, T. (2014). *Etudier les adolescents*. Rennes : Presses de l'EHESP.
- Granereau, P.-J. (2007). *LE LIVRE DE LAUZUN - Une histoire des premières Maisons familiales rurales*. Paris : l'Harmattan.
- Grondin, J. (2006). *L'herméneutique (que sais-je?)*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Grondin, J. (2014). *Le tournant herméneutique de la phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Hardy, A.-F. (2020). *Prendre soin des histoires qui comptent. Apports des récits de jeunes pour l'éducation à la santé*. Thèse université Bretagne Loire.
- Heidegger, M., Vezin, F., Boehm, R., Heidegger, M., & Heidegger, M. (1995). *Être et temps* (Nachdr.). Paris : Gallimard.
- Heslon, C. (2018). Krisis ou Kairos? La crise et l'urgence comme symptômes de nos temporalités présentes. *Crise et urgence*. Paris : l'Harmattan. 99-120.
- Hess, R. (2009). *Henri Lefebvre et la pensée du possible : Théorie des moments et construction de la personne*. Paris : Economica Anthropos.
- Hess, R. (2022). Possible, théorie et journal des moments. *La Pensée*, 410. 72-81.
- Houde, R. (1986). *Les temps de la vie*. Boucherville : Gaëtan Morin.
- Husti, A. (1999). *La dynamique du temps scolaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Jalabert, R. (2010). *Kairos : Un concept opportun pour l'éducation et la formation?* congrès de l'actualité de la recherche en éducation et en formation. AREF, Université de Genève.
- Jullien, F. (2010). *Les transformations silencieuses*. Paris : Librairie générale française.
- Jullien, F. (2018). *Une seconde vie*. Paris : Librairie générale française.
- Jullien, F. (2020). *Politique de la décoïncidence*. Paris : L'Herne.
- Jullien, F. (2021). *Ce point obscur d'où tout a basculé*. Paris : Editions de l'Observatoire.
- Kübler-Ross, E. (1975). *Les derniers instants de la vie*. Genève : Labor et Fides.
- Labbé, P. (2012). L'accompagnement socioprofessionnel (ASP) : une construction systémique. *Cahiers de l'action*, 37. 13-23.
- Lameul, G. (2017). *le développement professionnel des enseignants-chercheurs : Entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*. [Note de synthèse présentée en vue d'obtenir l'habilitation à diriger des recherches.].

- Lani-Bayle, M., & Pineau, G. (2019). *Mettre l'expérience en mots : Les savoirs narratifs*. Lyon: Chronique Sociale.
- Lardellier, P. (2017). « Y » et digital natives, faux concepts et vrais slogans. Une lecture critique de deux « ressources sûres » de la doxa numérique. *Hermès, La Revue*, 78(2). 151-158.
- Le Bouëdec, G. (2001). Une posture éducative fondée sur une éthique. *Les cahiers pédagogiques*, 393. 11-41.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. L'accompagnement dans tous ses états. *Education permanente*, 153. 13-19.
- Lefebvre, H., & Régulier, C. (1985). Le projet rythmanalytique. *Communications*, 41(1). 191-199.
- Leplat, J. (2002). Apprentissage organisationnel. Théorie, méthode, pratique de Argyris et Schön. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 4-1 en ligne. Consulté le 27/08/2022. <https://journals.openedition.org/pistes/3758>.
- Les chercheurs ignorants & Cairn.info. (2015). *Les recherches-actions collaboratives Une révolution de la connaissance*. Rennes: Presses de l'EHESP.
- Lesourd, F. (2009). *L'homme en transition : Education et tournants de vie*. Paris : Economica Anthropos.
- Lesourd, F. (2011). Instants-pivots et savoirs-passer : Une exploration des tournants de vie. *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris l'Harmattan. 35-69.
- Lesourd, F. (2011a, janvier 26). *Des temporalités éducatives (1) : Positions temporelles | Rhuthmos*. rhuthmos. En ligne. Consulté le 11/04/2022 <http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article218>
- Lesourd, F. (2011b, février 13). *Des temporalités éducatives (2) : Rythmes et éducation | Rhuthmos*. rhuthmos. En ligne. Consulté le 11/04/2022. <http://www.rhuthmos.eu/spip.php?article275>

- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil, délibérer pour agir*. Paris : Seli Arslan.
- Loisy, C., Mailles-Viard – Metz, S., & Breton, H. (2011). Se connaître et s’orienter grâce au e-portfolio. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 8(1-2), 69.
- Marois, T. (2003). La pédagogie de l’alternance en maisons familiales rurales. *Recherches & éducations*, 4. En ligne. Consulté le 22/01/2022.
<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/187>
- Masy, J. (2014). *De la construction sociale du rapport au temps. Le cas des boursiers des classes préparatoires aux grandes écoles*. Thèse. Université de Nantes.
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations : Un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l’Université du Québec.
- Maubant, P., Biasin, C., & Roquet, P. (2018). *Les temps heureux des apprentissages*. Nîmes : Champ social.
- Maubant, P. (2023) Webinar 4 "trois détours pour penser les temporalités en formation" – in research symposium series « spaces, times and the rhythms of adult education”.
- Mezirow, J., Bonvalot, D., & Bonvalot, G. (2001). *Penser son expérience : Une voie vers l’autoformation*. Lyon : Chronique sociale.
- Minkowski, E. (1933/2013). *Le temps vécu* (3^{ème} édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Morais, S. (2013). Le chemin de la phénoménologie : Une méthode vécue comme une expérience de chercheur. *Recherches qualitatives*, 15. 497-511.
- Niewiadomski, C. (2012). *Recherche biographique et clinique narrative : Entendre et écouter le Sujet contemporain*. Toulouse : Erès.
- Pastré, P. (2011). Situation d’apprentissage et conceptualisation. *Recherches en éducation*, 12, (en ligne). <http://journals.openedition.org/ree/5085>
- Paul, M. (2002). L’accompagnement : Une nébuleuse. *Education permanente*, 153, 43-56.

- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'Harmattan.
- Paul, M., & Boutinet, J.-P. (2002). *Recommencer à vivre : Crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*. Paris : l'Harmattan.
- Paumier, R. (2017). Connaitre le bon moment et la bonne distance : Les stratégies de gestion de la proximité dans l'intervention de première ligne visant l'autonomie des usagers de drogues par injection. *Nouvelles pratiques sociales*, 29(1-2), 72-86.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28(1).
- Piaget, J. (1992). *Réussir et comprendre*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pineau, G. (1998). Transactions tripolaires et formation permanente. *les transactions aux frontières du social*. 66-77.
- Pineau, G. (2000). *Temporalités en formation : Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos Economica.
- Pineau, G. (2018). Trois synchroniseurs pour conjuguer les temporalités en rythmes formateurs. *Education permanente*, 217. 9-20.
- Pineau, G., Marie-Michèle, & Delory-Momberger, C. (1983/ 2014). *Produire sa vie : Autoformation et autobiographie*. réédition. Paris : Teraèdre.
- Pôle Initiatives en recherche biographique. (2021). Posture du chercheur dans la recherche biographique en éducation : vers la co-construction d'un pouvoir d'agir. *Le sujet dans la cité*, 12, 193-205.
- Premières rencontres de Chaingy. (2003). *L'alternance : Une pédagogie de la rencontre*. MFREO éditions.
- Prevost, H. (2003). *Vie professionnelle et autoformation dans le premier cours de l'existence*. Thèse. Université Francois Rabelais Tours.

- Prévost, H. (2005). *Commencer à gagner sa vie sans la perdre : Recherche sur le premier cours de la vie professionnelle*. Paris : l'Harmattan.
- Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie (2011). *Moments de formation et mise en sens de soi : Actes du 17e Symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, Pohénégamook, septembre 2010*. Paris : L'Harmattan.
- Ricœur, P. (1986/2004). *A l'école de la phénoménologie* 2^{ème} édition. Paris : Vrin
- Ricœur, P. (1990/2015). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricœur, P. (1984/ 2007a). *La configuration dans le récit de fiction*. Paris : Éd. du Seuil.
- Ricœur, P. (1985/2007b). *Le temps raconté*. Paris : Éd. du Seuil.
- Rogers, C. R., Pagès, M., & Herbert, E. L. (2018). *Le développement de la personne*. Paris : InterÉditions.
- Rosa, H. (2017). Apprendre à écouter le monde. Interview de Hartmut Rosa. *chemins de formation*, 21, 19-31.
- Rosa, H., & Chaumont, T. (2015). *Aliénation et accélération : Vers une théorie critique de la modernité tardive*. Paris : La découverte.
- Roux-Dufort, C. (2000). *La gestion de crise. Un enjeu stratégique pour les organisations*. Louvain : De Boeck.
- Sauvanet, P. (1999). *Le rythme grec : De Héraclite à Aristote*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Sauvanet, P. (2013). Schématiser le Rhuthmos. *rhuthmos*. En ligne. Consulté le 04/04/2020. <https://rhuthmos.eu/spip.php?article772>
- Savoie Zajc, 2001. (2001). La recherche-action en éducation : Ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Quebec : Presses de l'Université Laval.

- Scherrer, D. (2018). *Accompagner avec l'arbre de vie : Une pratique narrative pour restaurer l'estime de soi*. Paris : InterÉditions.
- Seret-Bégué, D. (2019). L'Arbre de Vie, un outil pour renforcer l'empowerment des patients. *Médecine des Maladies Métaboliques*, 13(5). 441-443.
- Seret-Bégué, D. (2020). La narration et les pratiques narratives en éducation thérapeutique du patient. Méthode de l'arbre de vie. *Médecine des Maladies Métaboliques*, 14(4). 303-307.
- Sharot, T. (2020). Le biais d'optimisme, une erreur salutaire. *Books*, 106, 27-29.
- Testu, F. (Éd.). (2008). *Rythmes de vie et rythmes scolaires : Aspects chronobiologiques et chronopsychologiques*. Paris : Elsevier Masson.
- Thievenaz, J. (2012). L'activité d'enquête du médecin du travail. Transformation des habitudes d'orientation de l'action et construction de l'expérience. *Recherche et formation*. 71-74
- Tour, M. (2002). La synchronicité, une rêverie épistémologique.... *Cahiers jungiens de psychanalyse*, 105, 39-52.
- Trainoir, M. (2020). Techniques de soi et maintien biographique : une enquête sur les pratiques numériques des personnes à la rue. *Le sujet dans la cité*, n°9, 179-193
- Van der Maren, J.-M. (2002). En quête d'une recherche pédagogique. *Recherches, pratiques et savoirs en éducation..* Louvain : De Boeck Supérieur. 89-104.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. *Education permanente* n°160, 71-80.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie : Vers une psychophénoménologie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Vialle, F. (2011). L'alternance à l'Université : L'épreuve de la problématisation. *TransFormations - Recherches en Education et Formation des Adultes*, 6,
- Vygotskij, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3. édition). Paris : La Dispute.
- Watier, P. (2008). *Éloge de la confiance*. Paris : Belin.

Winnicott, D.W. (1974). *Jeu et réalité l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

Winnicott, D. W. (1978). *Processus de maturation chez l' enfant—Développement affectif et environnement*. Paris : Payot.

Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 17. 9-36.

Wittorski, R. (2023) Webinar 6 "L'exercice et l'apprentissage du métier de Directeur Général sous l'angle des temporalités de l'activité" – in research symposium series « spaces, times and the rhythms of adult education”.

Zaouani-Denoux, S., Mazalon, É., & Boutinet, J.-P. (2019). *La formation en alternance : Diversité des dispositifs, perspectives des usagers et complexité des approches*. Paris : l'Harmattan.

Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *La construction de l'expérience.*, 70. 107-118.

Index des auteurs

Albero, B : 77, 184.

Alhadeff-Jones, M. : 58, 60, 61, 85, 89, 110, 145, 199, 200, 201, 203, 221, 222, 226.

Alheit, P. : 206.

Amblard, D. : 42, 80.

Assayag, L. : 208.

Augustinus, : 57, 73, 141.

Bachelard, G. : 57, 58, 59, 60, 62, 63, 74, 111, 113, 224.

Barbier, R. : 129, 130, 131, 132.

Baudouin, J.-M. : 145, 153.

Bergier, B. : 38, 115, 116, 198, 199, 201, 207, 212, 213.

Bernard, P.-Y. : 114, 115.

Bertaux, D.: 145.

Bertrand, E. : 19 25, 41, 94, 119, 168.

Bougès, L.-M. : 29, 63, 87, 89, 110.

Bourgeois, E. : 73.

Boutinet, J.-P. : 66, 73, 205, 207, 208.

Breton, H.: 20, 88, 118, 145, 201, 223.

Carre, P. : 83.

Chamois, C. : 81.

Charil, V. : 42.

Charlier, B. : 131.

Chartier, D. : 29, 110.

Cifali, M. : 102, 104, 122, 144, 221.

Clenet, J. : 40, 65, 66.

Copans, J. : 152.

Cornu, L. : 17, 69, 70, 73, 90, 91, 92, 120, 199, 200, 223, 224.

Damien, R. : 209.

Delory-Momberger, C. : 205, 206, 221, 223.

Denoyel, N. : 66, 68, 69, 70, 83, 140.

Dorn, F. : 113, 204.

Dubet, F. : 32.

Eneau, J. : 19, 83, 94, 133, 168, 221, 224.

Erikson, E. H. : 75, 80.

Farges, A. : 57.

Fernagu, S. : 79, 80, 224.

Galland, O. : 75, 224.

Galvani, P. : 17, 19, 67, 68, 69, 70, 82, 87, 88, 89, 118, 146, 185, 199, 201.

Galvao, I. : 224.

Ganivet-Rapicault, A. : 17.

Geay, A. : 29, 65, 79, 110, 121.

Gérard, C. : 65, 87.

Gimonet, J.-C. : 121.

Granereau, P.-J. : 23, 25, 26.

Grondin, J. : 141, 143, 149, 209.

Hardy, A.-F. : 143, 147, 148.

Heidegger : 57, 119, 141, 142.

Heslon, C. : 118.

Hess, R. : 52, 57, 66, 67, 90, 116, 119, 196, 199, 202, 205.

Houde, R. : 116.

Husti, A. : 64.

Jalabert, R. : 70, 118.

Jullien, F. : 58, 62, 70, 85, 112, 118, 183, 196, 201, 202, 204.

Labbé, P. : 125.

Lameul, G. : 14, 17, 94, 140.

Lani-Bayle, : 148.

Lardellier, P. : 33.

Le Bouëdec, G. : 123.

Lefebvre, H. : 57, 58, 61, 67, 70.

Leplat, J. : 14.

Lesourd, F. : 56, 58, 62, 68, 69, 70, 73, 85, 118, 121, 162, 196, 197, 199, 202.

Lhotellier, A. : 100, 101, 102, 152, 209.

Marois, T. : 83, 96.

Masy, J. : 66, 73, 75, 112, 115.

Maubant, P. : 65, 118, 222, 225.

Mezirow, J. : 58, 68, 85, 119, 162, 169, 215, 216.

Minkowski, E. : 57, 73, 118.

Morais, S. : 142.

Niewiadomski, C. : 102, 144, 147.

Paul, M. : 95, 96, 97, 99, 116, 117, 122, 199, 208, 211, 216, 229.

Paumier, R. : 221.

Pastré, P. : 222.

Pentecouteau, H. : 223, 224.

Piaget, J. : 66, 79, 80.

Pineau, G. : 2, 17, 56, 58, 59, 61, 67, 68, 73, 79, 82, 84, 85, 112, 131, 148, 153, 200, 201, 202.

Prevost, H. : 67, 68, 69, 220.

Ricœur, P. : 58, 59, 68, 73, 101, 141, 143, 153, 209.

Rogers, C. R. : 99.

Rosa, H. : 58, 71, 72, 74, 76, 113, 222, 229.

Roux-Dufort, C. : 117, 204, 206.

Sauvanet, P. : 56, 57, 60.

Savoie Zajc, : 131.

Scherrer, D. : 19, 146, 186, 213.

Seret-Bégué, D. : 146.

Testu, F. : 39, 63, 64

Thievenaz, J. : 70, 86, 113, 118.

Van der Maren, J.-M. : 132.

Vermersch, P. : 56, 133, 148, 211.

Vygotskij, L. S. : 81, 183.

Watier, P. : 91.

Winnicott, D. W. : 69, 75, 76, 117, 203.

Wittorski, R. : 218.

Zeitler, A. : 86, 89.

Tables des matières

Remerciements	3
Résumé.....	4
Abstract.....	6
Table des sigles	11
Listes des tableaux et figures.....	12
Avant-propos.....	13
Introduction.....	18
Premier chapitre : Le contexte des Maisons Familiales Rurales	23
<i>1.1. Les Maisons Familiales Rurales : un rythme et une pédagogie unique.....</i>	<i>24</i>
1.1.1. Les origines de la première formation par alternance	24
1.1.1.1. Les Maisons Familiales Rurales sous tutelle du ministère de l’Agriculture...24	
1.1.1.2. Idée d’origine : adapter l’école à l’environnement du jeune.....25	
1.1.1.3. Le concept de Lauzun : des parents responsables et une formation par alternance.25	
1.1.1.4. Un rythme composé de différents temps.....26	
1.1.2. Les Maisons Familiales Rurales au fil du temps.....27	
1.1.2.1. D’une formation saisonnière à une formation à temps plein à rythme approprié.28	
1.1.2.2. L’évolution pédagogique reste basée sur le vécu et la réflexivité des espaces-temps:28	
1.1.2.3. Les Maisons Familiales Rurales : construction d’un réseau et reconnaissance au fil du temps29	
<i>1.2. Les jeunes en Maisons Familiales Rurales apprennent en dehors de l’école</i>	<i>31</i>
1.2.1 Les figures lycéennes	32
1.2.2 Des jeunes passionnés à la MFR du Perche.....	33
1.2.3 Les classes de Terminale CGESCF.....	35

1.2.4	Insertion des jeunes : du choix dans les études et dans les métiers.....	36
1.2.5	Des arrêts très inégaux mais des périodes reconnues.....	38
1.3.	<i>Des moniteurs et non des professeurs.</i>	40
1.3.1	Des moniteurs issus du milieu professionnel.....	40
1.3.2	La fonction globale du moniteur : enseigner, éduquer et accompagner.....	41
1.3.3	Accompagner les jeunes en difficulté sociale et familiale.....	42
1.4.	<i>Le rythme intense d'une formation à la Maison Familiale Rurale du Perche</i>	44
1.4.1	Une année concentrée en 16 à 20 semaines.....	44
1.4.2	Une semaine condensée en internat à la MFR.....	46
1.4.3	Une longue journée à la MFR.....	49
1.4.4	Des séquences de cours de deux heures	50
1.4.5	Le stage, encore un autre rythme.	50
1.5.	<i>Arrêt ou réussite en formation par alternance : une question de rythme ?</i>	52
	Deuxième chapitre : Temps, alternance, construction de l'expérience et accompagnement en formation.....	55
2.1	<i>La question du temps, des rythmes et du rapport au temps</i>	56
2.1.1	Les temps	56
2.1.1.1	Le temps, depuis Aristote jusqu'à aujourd'hui	57
2.1.1.2	Plusieurs temps.....	59
2.1.1.3	...composés de niveaux de temporalités...	59
2.1.1.4	...Et d'une alternance de temps forts et de temps faibles,	60
2.1.2	Composition du rythme pour une continuité des temps.	60
2.1.2.1	Définition et organisation du rythme.....	60
2.1.2.2	Le rythme comme potentiel des situations.....	62
2.1.2.3	Rythmanalyse et synchronisation des temps vécus.....	63
2.1.2.4	Rythme scolaire : à la croisée de la vie biologique et de l'environnement.....	63
2.1.2.5	Rythme scolaire en alternance	65
2.1.3	Rapport au temps en formation.....	65
2.1.3.1	Le temps vécu : entre histoire, ressenti et interactions.....	66
2.1.3.1.1	Ressenti du temps présent et mise en projet de soi.....	66

2.1.3.1.2	La synchronisation : capacité à saisir les moments.....	66
2.1.3.1.3	Les moments / mouvements	67
2.1.3.1.4	Exemple d'un temps fort : La <i>mètis</i> et les <i>Kairos</i> , l'intelligence en action	68
2.1.3.1.5	Les temps faibles.....	70
	Quotidienneté en rythme avec H. Lefebvre.....	70
	Les transformations silencieuses.....	70
2.1.3.2	La désynchronisation	70
2.1.3.2.1	Accélération et décélération.	70
2.1.3.2.2	La notion de reconnaissance.	72
2.1.3.2.3	Aliénation	72
2.1.3.3	Rôle de l'avenir dans la construction ??.....	73
2.1.3.4	Et la place des souvenirs dans la notion de temps ?.....	73
2.1.3.5	Adolescence et jeunesse comme moment de vie singulier.	74
2.2	<i>Formation en alternance, environnement et construction de l'expérience.</i>	76
2.2.1	Un dispositif de formation pour une alternance intégrative	77
2.2.1.1	L'alternance, un dispositif de formation construit	77
2.2.1.2	Les différents types d'alternance.....	78
2.2.1.3	L'alternance : un concept satellite au cœur d'un paradigme constructiviste.	79
2.2.2	Les interactions avec l'environnement dans la formation de soi.	80
2.2.2.1	Umwelt.....	80
2.2.2.2	Zone proximale de développement.....	81
2.2.2.3	Auto/hétéro et éco- formation.....	82
	2.2.2.3.1 Transaction tripolaire de Gaston Pineau.....	83
2.2.3	Construction de l'expérience.	84
2.2.3.1	Conscientiser l'expérience.....	84
	2.2.3.1.1 la Théorie de l'apprentissage transformateur de Mezirow repris par Michel Alhadeff-Jones.....	85
	2.2.3.1.2 Bildung des sujets traités par Francis Lesourd.....	86
	2.2.3.1.3 Les habitudes d'interprétation de Zeitler.....	86
	2.2.3.1.4 La théorie de l'enquête de Dewey pour s'étonner	86
	2.2.3.1.5 Gérard, Louis Bougès, Galvani et la mise en sens des expériences.	87
	2.2.3.1.6 Les phases de transformations d'Hervé Breton.....	88
	2.2.3.1.7 Les régimes et réactions de Pascal Galvani	88
	<i>Trois réactions</i>	89
2.2.4	Stratégie et jeu dans la construction d'expérience.	90

2.2.4.1	Le bon moment pour intervenir.	90
2.2.4.2	La Relation de confiance dans la construction de soi.	90
2.2.4.3	La confiance dans la relation aux autres	91
2.2.4.4	La confiance en l'inconnu.	91
2.2.4.5	La confiance dans l'adversité.....	92
2.2.5	Synthèse.....	92
2.3	<i>L'accompagnement en formation.....</i>	93
2.3.1	Historique de l'accompagnement.....	94
2.3.2	Les enjeux de l'accompagnement.....	95
2.3.3	Les différentes postures d'accompagnement.....	97
2.3.3.1.1	Les espaces de cette rencontre.....	97
2.3.3.1.2	Les règles et principe de l'accompagnement.....	98
2.3.3.1.3	Déroulement de l'accompagnement.....	99
2.3.3.1.4	Les attitudes dans l'accompagnement.....	99
2.3.3.2	Les autres méthodes d'accompagnement :	100
2.3.3.2.1	Tenir conseil.....	100
2.3.3.2.2	Posture Clinique et engagement.....	102
	<i>Définitions et caractéristiques.....</i>	102
	<i>Le clinicien.....</i>	103
2.3.4	L'accompagnement : une rencontre à visée émancipatrice.	104
2.4	<i>Modélisation de la revue de littérature.</i>	104
Troisième chapitre : Rapport au temps et construction de l'apprentissage expérientiel pour rendre intelligible les phénomènes de désynchronisation		107
3.1	<i>À l'écoute du temps vécu.</i>	108
3.1.1	Des temporalités et des espace-temps en formation.....	108
3.1.1.1	L'articulation des niveaux de temporalités : entre auto et hétéronormativité.....	108
3.1.1.2	Espace-temps en formation : la nécessité de s'adapter.	109
3.1.1.3	Rythmanalyse de la formation à la MFR du Perche : les risques de désynchronisation.	110
3.1.2	Désynchronisation et crise.....	112
3.1.2.1	Phénomènes de désynchronisation : des Arythmies temporelles.	113
3.1.2.2	Décrochage scolaire ou désengagement.....	114

3.1.2.3	À l'origine, une crise.....	116
3.2	<i>Les caractéristiques d'un processus de transformation expérientielle.</i>	118
3.2.1	Conscientisation et construction	118
3.2.2	Transformation du vécu en expérience.....	118
3.2.3	Construction de l'apprentissage.	119
3.2.4	Rapport au temps dans la construction de l'apprentissage	119
3.2.5	L'influence des expériences passées dans la construction de soi.	120
3.2.6	Acceptation et confiance : leur rôle dans la construction de l'expérience.	120
3.3	<i>Interprétation du vécu et accompagnement</i>	121
3.3.1	Les conditions à l'accompagnement	121
3.3.1.1	Postures de l'accompagnant	121
3.3.1.2	Les enjeux de l'accompagnement dans la conscientisation du vécu.	123
3.3.2	Accueil et disponibilité.....	123
3.3.2.1	Écouter et accueillir la parole de l'autre	123
3.3.2.2	Notion de disponibilité pour accompagner.....	123
3.4	<i>Phénomène de désynchronisation, construction de soi et accompagnement.</i>	124
Quatrième chapitre : Varier les temporalités et les approches épistémologiques.....		127
4.1	<i>Une recherche-action sensibilisation sur le terrain des MFR</i>	128
4.1.1	Variables à prendre en compte.....	128
4.1.2	Le contexte d'une recherche-action	129
4.1.2.1	Histoire et définition	130
4.1.2.2	Les enjeux de la recherche-action	131
4.2	<i>Jeunes et moniteurs en MFR : sujets de cette recherche</i>	134
4.2.1	Arrêts, doute, échec, violences : retour d'expériences de quatre anciens élèves.	134
4.2.2	Désengagement, incidents, évènements de la vie : des élèves racontent ce qu'ils vivent	136
4.2.3	Changement de vie, changement de sexe : quand la vie personnelle influence la formation.....	137

4.2.4	Deux moniteurs participent à la recherche.	138
4.3	<i>Une démarche de recherche à la croisée de plusieurs courants.</i>	140
4.3.1	Une posture épistémique privilégiée à la rencontre entre courants praxéo- phénoméno-herméneutique.	140
4.3.1.1	La praxéologie.....	140
4.3.1.2	La phénoménologie.....	141
4.3.1.3	L'herméneutique	141
4.3.2	Avec une posture de clinique narrative	143
4.4	<i>Entretiens narratifs et approches biographiques.</i>	145
4.4.1	Des entretiens à mi-chemin entre explicitation et narration.	145
4.4.2	Les outils biographiques en formation	146
4.5	<i>Une éthique de la rencontre.</i>	146
4.5.1	Éthique et recherche biographique.....	147
4.5.2	Biais et limites de la recherche.	148
4.6	<i>La phénoménologie et l'herméneutique dans une recherche à visée praxéologique.</i>	149
Cinquième chapitre : A l'écoute des temps vécus par les jeunes en formation, et expérimentation d'un dispositif d'accompagnement.		151
5.1	<i>Une démarche d'analyse qualitative majoritairement manuelle.</i>	152
5.2	<i>Entretiens exploratoires : la mise en lumière des premières caractéristiques</i>	154
5.2.1	Découverte de 4 parcours atypiques.....	154
5.2.1.1	Entretien avec Mathieu, qui a arrêté sa formation en novembre de l'année de terminale.	154
5.2.1.2	Entretien avec Luc, qui a failli arrêter sa formation en terminale.	155
5.2.1.3	Entretien avec Christelle, qui a échoué au bac professionnel, puis a vécu un redoublement très bénéfique.....	157
5.2.1.4	Camélia a vécu des évènements difficiles mais a su interagir et réussir sa formation.	159
5.2.2	Points communs et divergences : émergences de caractéristiques	161
5.3	<i>Confrontation chemin faisant : à la rencontre du temps vécu.</i>	164

5.3.1	Analyses interprétatives des Entretiens synchrones au sein de la MFR du Perche durant l'année 2020-2021.	164
5.3.1.1	Elie, dernières réflexions avant un renvoi définitif.	164
5.3.1.2	Fabrice quitte l'établissement sans signe précurseur.	165
5.3.1.3	Adam, des doutes qui inhibent l'implication dans la formation.	167
5.3.1.4	Victorien vit un drame au milieu de l'année de terminale.	169
5.3.1.5	Hugues, confinement et perte d'orientation.	171
5.3.2	Points communs et différences face aux événements rencontrés.	174
5.3.3	Tentative d'extension avec des jeunes issus d'autres MFR ou d'autres formations.	177
5.3.3.1	Adel : un objectif professionnel envers et contre tout.	177
5.3.3.2	Alex, changer de genre mais en étant soutenu.	179
5.3.3.3	Kenzo à la recherche d'un nouvel équilibre familial.	181
5.3.4	Analyse croisée.	182
5.4	<i>Synthèse des entretiens menés.</i>	183
5.5	<i>Sensibilisation à l'utilisation d'outils biographiques en formation.</i>	185
5.5.1	Les dimensions idéelles : être à l'écoute de ce qui préoccupe le jeune.	185
5.5.2	Le choix des arbres de vie	186
5.5.3	Organisation du dispositif fonctionnel	187
5.5.4	Les dimensions vécues par les sujets	189
5.5.4.1	André.	189
5.5.4.2	Alice.	189
5.5.4.3	Aline	190
5.5.4.4	Mila	191
5.6	<i>Mise en lumière des phénomènes de désynchronisation ?</i>	194
Sixième chapitre : Rapport au temps, construction de soi et accompagnement : un tout lié.		195
6.1	<i>Synchronisation en formation, une question de bon moment ?</i>	196
6.1.1	Les phénomènes de désynchronisation	197
6.1.2	L'enjeu de la synchronisation, entre temporalités et rythme.	200
6.1.3	Rapport au temps et bon moment.	202

6.1.4	Capacité à saisir les moments transformants.	203
6.1.5	Capacité de veille face à la crise	204
6.2	<i>Construction de soi, une affaire de confiance ?</i>	206
6.2.1	Confiance en soi.....	206
6.2.2	Estime de soi et acceptation des évènements.....	206
6.2.3	Relations, et accueil des autres	207
6.2.4	Confiance en soi, aux autres et en l'avenir	208
6.3	<i>Transformer l'accompagnement en s'outillant suffit-il ?</i>	210
6.3.1	Nécessité de revenir aux valeurs d'engagement à l'origine des MFR ?	210
6.3.2	S'emparer des enjeux de l'accompagnement.....	210
6.3.3	Un accompagnement à l'équilibre entre écoute et impulsion à agir.	211
6.3.4	La place des outils biographiques dans la formation.	211
6.3.5	La disponibilité dans l'accompagnement	212
6.4	<i>Processus de transformation d'un jeune en désynchronisation</i>	213
Septième chapitre : Les perspectives d'avenir		219
7.1	<i>À la recherche d'un équilibre espace-temps-sens en formation.</i>	220
7.1.1	Poursuivre et développer les recherches sur le terrain des MFR.	220
7.1.1.1	Poursuivre la recherche de la définition de « bon moment ».....	220
7.1.1.2	Le « bon moment » sous différents axes de recherches.....	221
7.1.1.3	Approfondir la recherche sur les approches biographiques	222
7.1.1.4	Travailler sur la notion de <i>care</i> et sur la place des émotions dans l'accompagnement en formation.	223
7.1.2	Elargir cette recherche	224
7.1.2.1	... aux champs des formations supérieures	224
7.1.2.2	... vers une méthode plus quantitative	225
7.2	<i>Rendre opérationnels les résultats au service des moniteurs.</i>	225
7.2.1	Un outils pour déceler les caractéristiques des phénomènes	225
7.2.2	Redonner sa place aux différents temps en formation	226
7.2.2.1	Au cœur de la formation des moniteurs	226

7.2.2.2	Au cœur des référentiels de formation.....	227
7.2.3	Transformer l'accompagnement	228
7.2.3.1	En formation.....	228
7.2.3.2	Les sciences de l'éducation et de la formation au service de l'intervention sociale	228
7.3	<i>L'apport de cette recherche au cœur des difficultés de la société actuelle.....</i>	229
7.4	<i>Ouverture vers de nouvelles perspectives.....</i>	230
	Conclusion générale.....	232
	Références Bibliographiques.....	236
	Index des auteurs.....	249
	Tables des matières.....	253
	Annexes	262

Annexes

Annexe 1A : Questionnaire envoyé à une centaine de formateurs	p. 263
Annexe 1 B : résultat de l'enquête menée auprès des formateurs	p. 265
Annexe 2 : contrat de recherche avec les sujets	p.268
Annexe 3 : exemple d'une démarche d'analyse manuelle	p.269
Annexe 4 : exemple classe factorielle selon analyse Alceste	p.277
Annexe 5 : retranscription de l'entretien avec Mathieu	p.279
Annexe 6 : retranscription de l'entretien avec Luc	p.284
Annexe 7 : retranscription de l'entretien avec Christelle	p.293
Annexe 8 : retranscription de l'entretien avec Camélia	p.303
Annexe 9 : retranscription de l'entretien avec Elie	p.313
Annexe 10 : retranscription de l'entretien avec Fabrice	p.314
Annexe 11 : retranscription de l'entretien avec Adam	p.323
Annexe 12 : retranscription de l'entretien avec Victorien	p.330
Annexe 13 : retranscription de l'entretien avec Hugues	p.338
Annexe 14 : retranscription de l'entretien avec Adel	p.358
Annexe 15 : retranscription de l'entretien avec Alex	p.377
Annexe 16 : retranscription de l'entretien avec Kenzo	p.385
Annexe 17 : tableau de l'analyse croisée	p.391
Annexe 18 : exemples d'arbre de vie	p.392

Annexe 1A : Questionnaire envoyé à une centaine de formateurs.

Questionnaire à l'intention des formateurs de MFR portant sur l'accompagnement des jeunes en difficulté sociale ou familiale

De quel sexe êtes-vous ? Féminin Masculin

Depuis combien d'années êtes-vous formateur en MFR ? _____

Pensez-vous que le profil des jeunes ait changé depuis le début de votre carrière ?

Oui non

Rencontrez-vous plus de jeunes en difficultés qu'au début de votre carrière ?

Oui non

Si oui, avez-vous des explications à ce phénomène ?

Pensez-vous qu'accompagner un jeune dans ses difficultés familiales ou sociales fait partie de la fonction globale d'un moniteur en formation alternée des MFR?

Oui non

Pourquoi ?

Quand un jeune qui rencontre des difficultés sociales ou familiales vient vous parler, quelle est votre réaction ?

Vous restez distant Vous le renvoyer vers une autre personne

Vous prenez le temps de discuter _____

Vous retardez le moment afin d'en parler _____

avec vos collègues d'abord

A votre avis, êtes-vous assez formé pour accompagner un jeune rencontrant des difficultés personnelles ?

Oui non

Selon vous, êtes-vous assez outillé pour accompagner ces jeunes ?

Oui non

Etes-vous prêts à vous investir dans une formation ou dans l'acquisition de méthodes qui vous aiderait à affronter ces difficultés ?

Oui non

Pourquoi ?

Accordez-vous du temps, au sein de vos cours, pour échanger sur des expériences, des événements ou des rencontres non professionnelles ?

Oui non

Pourquoi ?

Pensez-vous que les temps d'accompagnement entre vous et les jeunes sont suffisants ?

Oui non

Quelles actions serait-il nécessaire de mettre en place pour améliorer les temps d'accompagnement des jeunes en situation de difficultés familiale ou sociale ?

Aucune

Annexe 1 B : résultat de l'enquête menée auprès des formateurs.

sexe	féminin	23	masculin	14
------	---------	----	----------	----

37
réponses

année d'expérience

0-5	9
6-10	7
10-20	13
+ de 20	8

24%
19%
35%
21%

pensez-vous que le profil des jeunes ait changé? sur 28 + de 6 ans

oui	22	non	6
-----	----	-----	---

OUI à 78%

rencontrez-vous plus de difficultés?

oui	20	non	7	ou et non	1
-----	----	-----	---	-----------	---

OUI 71%

explication?

formateurs portent plus d'attention qu'avant

baisse de la confiance en soi

plus de mixité sociale

décrochage scolaire

difficultés familiale : divorce famille d'accueil, éclatement familial X7

moins de motivation X2,

mauvaises expérience du collègue, X3

moins de gout à l'effort

ouverture au 3eme X2

moins d'envie moins

d'écoute/concentration X4

moins de sommeil

devoir davantage se justifier

problème d'Education x2

pers parle davantage de leur problème

plus de problème qualifiés médicaux x3

difficultés à joindre des prof sociaux

plus d'écrans

accompagner un jeune dans ses difficultés sociales et familiales?

oui	28	non	4	sans réponse	5
-----	----	-----	---	--------------	---

75%

Pourquoi?

rôle d'Education x3

accompagner dans les projets x5

c'est un ensemble

fonction globale x6

adultes référent x2

quand cela fait obstacle à la formation x4

ok mais ne pas se substituer à une aide sociale ou a la famille x3

mission d'enseignement uniquement

connaître uniquement les relais

pas les compétences

réussite et équilibre x3
 principe des maison familiale x3
 appréhender le jeune dans son milieu

réaction face à un jeune en difficultés

distant	
temps de discuter	35
retardez le moment	1
renvoyer vers autres	9
autres	1

95%

êtes-vous assez formé?

oui	5	non	29	sans réponse	3
-----	---	-----	----	--------------	---

78%

assez outillé?

oui	6	non	30	sans réponse	1
-----	---	-----	----	--------------	---

81%

prêts à s'investir dans une formation?

oui	29	non	5	sans réponse	3
-----	----	-----	---	--------------	---

78%

Pourquoi?

formation importante x2

retraite proche

responsable de classe nécessite plus de recul

pas de généralisation

besoin de temps

seul référent formé

ne plus se sentir démunie x3

méthodes en formation souvent éloignées du réel

mieux comprendre/mieux répondre

pas le temps

redéfinir les limites du métier x4

plus efficace

se sent intéressé x2

ne plus commettre d'erreur

mieux accompagner x3

manque dans la prise de poste

dimension prépondérante dans la formation

être en veille x2

accordez-vous du temps au sein des cours?

oui	26	non	9	sans réponse	2
-----	----	-----	---	--------------	---

OUI 70%

accompagnement suffisant?

oui	8	non	23	sans réponse	5
-----	---	-----	----	--------------	---

62%

quelles actions serait-il nécessaires?

sorties extra scolaire x2

professionnels en psycho dans les établissements x7

du perso formés x3

plus de compétents x2

plus échanges dans l'équipe

suivi famille x2

plus d'activités en veillée x3

plus de temps x5

point écoute x2

entretiens indiv x3

Annexe 2 : Contrat éthique de collaboration au sein d'une recherche.

Ce contrat est un contrat de recherche-formation, il est destiné à éclairer les personnes sujets de cette recherche. La recherche est effectuée dans le cadre d'un doctorat l'université de Rennes 2 et fera l'objet d'un mémoire écrit à la fin de la durée prévue de 3 ans.

Le titre provisoire de cette thèse est :

Rythmanalyse d'une formation par alternance et herméneutique de l'expérience : étude des dimensions praxéologiques d'un dispositif pour repérer les difficultés de synchronisation.

A travers cette recherche, je cherche à mettre en lumière les phénomènes de désynchronisation que rencontre certains jeunes durant leur scolarité par alternance, et ainsi rendre intelligible leur spécificités. Le but final étant d'adapter l'accompagnement des jeunes en formation qui seraient amenés à vivre le même phénomène.

Pour cela je souhaite travailler en collaboration avec des élèves et des anciens élèves pour qu'ils me racontent ce qu'ils ont vécu au moment où ils ont ressenti des difficultés, et la manière dont ils ont réagi pour poursuivre leur chemin ou atteindre leurs objectifs.

Cette collaboration comporte plusieurs étapes : un premier entretien narratif, semi-directif, en présentiel ou en visio-conférence, puis un retour réflexif sur cet entretien par écrit. La recherche pourra être précisée sur les moments en questions, grâce à un entretien d'explicitation.

Contrat établi entre :

Aline GANIVET

06.03.40.83.97

alineganivet@hotmail.fr

et

Je m'engage à répondre à vos interrogations concernant le déroulement de la recherche

Je m'engage également à vous faire part du moindre changement de méthode de recherche.

Vous êtes libre de participer à cette recherche

Vous êtes libre de modifier le fond ou la forme des éléments de la recherche.

Vous êtes libre d'arrêter la collaboration si vous en ressentez le besoin à tout moment

Vous êtes associé à l'avancée des travaux et avez accès aux écrits qui en découleront.

Les besoins de la collaboration seront adaptés à votre rythme et à vos disponibilités

Les données seront anonymes dès leur intégration dans la recherche.

Fait à :

le :

Signature :

signature :

Annexe 3 : exemple d'une démarche d'analyse manuelle

Entretien exporté depuis Sonal (v.2.1) le 31/07/2020 à 11:39:48

=====

([redacted])

1 extrait(s)

1 - 00:00 > 27:19

AG : Dans un premier temps je souhaiterais que tu me racontes ta formation, tes années de formation, comme tu les as vécues, comme tu les as ressenties, et ensuite moi je reviendrais sur certains points selon ce que tu me diras.

C : d'accord, ok bah moi du coup, euh... je suis arrivée ici bah en troisième et euh, parce que mon ancienne MFR bah elle fermait donc je suis arrivée ici je ne connaissais absolument pas le secteur canin donc, euh je changeais aussi de département donc c'est ce qu'a fait que c'était un peu dur pour moi, après j'ai décidé de faire ma formation de trois ans dans le secteur canin. je pensais repartir en terminale avec mon bac, et peut-être une mention mais bon ça après (rire) on ne sait pas ce qu'on a, et au final, au dernier moment j'ai su que j'avais pas le bac, mais après je me dis que j'ai quand même passé, bah 4 ans superbe ici parce que on apprend d'autres choses dans la vie, déjà le contexte familial en dehors de chez nous, l'internat, les amis, on se fait des amis en trois ans et puis déjà l'alternance, on se dit pas qu'on est tout le temps à l'école, tout le temps assis, tout le temps sur une chaise, y'a vraiment le contexte en soi à moitié de la vie active et c'est là qu'on apprend le mieux et c'est peut-être ça qui m'a vraiment le plus plu en alternance.

AG : donc tu pensais repartir avec le bac c'est ça?

C : oui

AG : et donc tu l'as pas eu

C : non

AG : quand... jusqu'au dernier moment tu pensais l'avoir?

C : non quand j'ai passé les épreuves j'ai eu beaucoup de difficultés, parce que moi dès que, quand je suis en cours ça se passe plutôt bien mais dès que je suis devant la feuille et qu'il y a plus rien autour de moi, je perds tout contrôle et quand je suis arrivée au bac sur ma table devant ma feuille et bah j'ai perdu, bah tout perdu, toutes connaissances et là je me suis dit c'est foutu. d'accord. le stress. (rire)

AG : donc votre bac pro il est en 50% épreuves terminales 50% CCF et les ccf, la moyenne CCF ça tu pensais que c'était bon?

C : a peut près oui, même si y'avait quand même des notes qui étaient pas très hautes je pensais quand même que oui ça allait le faire.

AG : tu avais combien de moyenne CCF?

C : euh... je sais plus, je sais que pour mon rattrapage j'avais eu un peu plus de 10 donc déjà c'est pour ça que j'ai eu le rattrapage (sous entendu le droit de me présenter au rattrapage), après mes CCF non je sais plus trop.

Handwritten notes in green:
Résumé et bilan 4 ans
quand j'ai loupé le bac
CCF

me
la Nouvelle de
"le Pêche"

Remise en cause
"j'étais nul"

2^e chance

Changements
2^e term

AG : et alors comment tu as vécue cette nouvelle que tu n'avais pas le bac?

C : bah je ne me suis pas tout de suite mis.... dans... déjà quand j'ai passé les épreuves du coup je me suis pas mis dans l'optique que j'allais avoir le bac, je me suis quand même adapté au fait que peut-être je ne l'aurais pas, et que par contre il y aurait le rattrapage et que peut-être avec le rattrapage, là c'était sur que je l'aurais. pour moi le rattrapage ca allait me, bah me donner le bac quoi, en soi. et puis après arrivée au rattrapage bah, quand j'ai eu mon épreuve de français, j'ai pas compris le sujet, et donc là, bah quand je suis aller voir mon prof, je lui ai dit bah je crois que c'est foutu, et puis bah du coup je n'ai pas eu le bac, donc ça a été très dur pour moi. je me suis demandé... bah... euh qui j'étais quoi parce que, je me suis dit bah si ca se trouve je suis nulle. je comprends rien à la vie, enfin je ferais rien plus tard quoi. pour moi c'était ca.

AG : d'accord, donc en fait, t'as pas réussi une épreuve et ta première réaction ca a été de te remettre en cause et de te demander qui tu étais?

C : oui.

AG : parce que pour toi ca changeait ta personnalité de réussir ou pas?

C : oui.

AG : Comment?

C : bah je sais pas je pense que j'étais tellement dans l'optique de me dire que le rattrapage ca allait me sauver, et la de voir que j'étais même pas capable de comprendre un sujet mais je me suis dit mais pourtant c'était un sujet limite qu'on donne à des 3eme et moi je suis en terminale et je suis incapable de comprendre un sujet, enfin c'était pas compliqué en soi, et je me suis vraiment demandé qui j'étais et si vraiment j'étais nulle à ce point la quoi. enfin, pour moi c'était très dur.

AG : et dans la suite de ta réflexion, qu'est-ce que tu t'ai dit?

C : bah le fait de me redonner une chance de redoubler bah je me suis dit oui j'ai une deuxième chance la je peux me retrouver en soi, quoi. me dire qu'au final je suis peut-être pas si nulle que ca et j'ai la chance d'avoir le bac, une deuxième fois, enfin d'essayer d'avoir le bac.

AG : tu l'as saisi comme une deuxième chance?

C : oui je l'ai saisi comme une deuxième chance.

AG : et du coup dans les différences entre ta première terminale et la seconde, est-ce qu'au niveau justement de ton travail, de ton comportement, est-ce qu'il y a des choses qui ont changé?

C : oui, beaucoup de choses, déjà vu que j'ai passé trois ans avec les même personnes, bah on était tout le temps ensemble et c'est vrai qu'au niveau des cours bah je me suis moins mis dedans car j'étais tout le temps avec mes amis, et la je me suis dit j'ai une chance de refaire ma terminale et donc je vais faire passer les cours avant les amis, et donc vraiment je pense que je me suis mis tout seule dans mon coin pour vraiment privilégier les cours quoi. enfin moi je l'ai senti comme ca, j'ai été un peu plus discrète, une peu plus calme, même chez moi, mes parents m'ont même demandé si j'étais pas malade quoi parce que j'étais tout le temps calme, je disais jamais rien et puis en cours c'était pareil quoi.

AG : et pour toi c'était une forme de concentration?

Changement 2^e année
suite

C : oui,

AG : de devenir calme?

C : oui, bah oui j'avais tout le temps la bougeotte en soi donc j'étais tout le temps partie à droite a gauche, mes cours je les faisais quand je les faisais quoi, je les regardais quand je les regardais et puis j'étais tout le temps avec les amis parce que les amis ils regardaient pas forcément leurs cours mais je savais que derrière ils étaient concentrés à l'école quoi, tandis que moi comme j'ai des problèmes de concentration en soi, bah je me suis pas posé cette question là, et la je me suis dit vu que j'ai une chance bah on va privilégier les amis après et les cours maintenant. en première étape quoi. ok.

AG : donc ça c'est la première étape, le premier changement est-ce qu'il y en a eu d'autres?

C : euh... bah peut-être les amis à l'école, les amis à l'extérieur, et puis même les cours à l'extérieur de l'école parce que même chez moi, bah je faisais pas grand chose non plus. après est-ce que j'ai,... je vois que ça au niveau de la concentration je pense que je m'y suis mise un peu plus, j'ai mis plus de volonté en moi.

AG : d'accord. alors pendant ta deuxième terminale le rythme était encore différent puisque ton emploi du temps était un petit peu aménagé...

C : Déformé ! donc du coup il y a eu moins de cours, beaucoup plus de travail personnel! Oui.

AG : au niveau des stages tu n'as pas eu à faire les même stages que les autres ?

C : non.

AG : comment tu t'es adapté à ça?

C : bah du coup vu que j'avais moins de cours j'avais plus de temps pour les CCF a rattraper et les épreuves terminales donc j'ai vraiment été sur mes fiches techniques parce que pour moi c'était le plus important et puis bah après quand j'avais pas de cours bah du coup je faisais tout le temps des révisions, des fiches, des révisions parce que j'en faisais déjà pas assez et puis des fois j'essayais de m'enregistrer parce que j'ai compris qu'en m'enregistrant et en m'entendant parler ça m'aidait un peu plus, parce que je faisais pas ça avant.

AG : et alors comment tu l'as compris ça?

C : euh... bah... ma maman. elle m'a beaucoup aidé par rapport à ça. elle m'a beaucoup aidé parce que j'ai fait de l'orthophoniste pendant un temps parce que du coup j'avais beaucoup de problèmes de concentration et puis bah moi j'étais petite et puis bah moi ça me passait un peu au dessus de la tête et le fait de pas avoir le bac, ma maman m'a beaucoup aidé et m'a essayé de me faire rappeler quand j'étais petite, et du coup elle m'a dit « quand tu étais petite, tu voyais beaucoup les choses dans ta tête et quand tu t'écoutais parlé tu retenait beaucoup plus facilement », donc du coup ça m'a beaucoup aidé, dans mes cours aussi.

AG : et ces discussions là avec ta maman, le fait de repartir en arrière sur quand tu étais petite, euh...est-ce que pour toi il y a une raison au fait que ça arrive après l'échec du premier bac et pas avant, parce que vous auriez pu parlé de tout ça avant, elle aurait pu t'aider avant, qu'est-ce qui...?

Reorganisation
Tps de W
et de l'apprentissage

Relat avec
maman

C : bah peut-être parce qu'elle a vu que j'étais pas bien, et puis même elle, quand j'ai pas eu le bac, elle était vraiment pas bien pour moi parce que elle s'est dit bah mince, enfin j'ai pas fait ma fille comme ça. enfin elle m'a pas dit t'es nul mais elle m'a un peu fait comprendre qu'elle était déçue de moi et bah du coup elle s'est peut-être dit « j'ai jamais aidé ma fille quoi ». et la elle s'est dit « je vais l'aider je vais être plus la pour elle » parce que c'est vrai que ma maman avec le boulot qu'elle fait, elle était jamais à la maison, je la voyais jamais et du coup elle m'aidait jamais en cours. enfin je sais qu'elle a pas été souvent la pour moi et la elle s'est dit « peut-être que c'est de ma faute aussi ».

AG : donc ton redoublement en soi il a aussi modifié ta relation que tu avais avec ta maman?

C : oui, énormément oui, parce que du coup on était plus souvent ensemble à faire les cours et du coup ça nous a un peu rapproché en soi. ça nous a un peu rapproché même si il y avait un petit peu de tensions du fait que j'ai pas le bac, elle dit « t'as intérêt de l'avoir cette année sinon je sais pas ce qu'on va faire » ou... alors la il y a eu beaucoup de tensions mais ça nous a aussi énormément rapprochées.

AG : donc ces tensions étaient nécessaires?

C : oui. je pense que c'est ce qui m'a motivé aussi. donc ça, même si on aimerait tous avoir le bac du premier coup, c'est vrai que au final ça nous a aidé un peu toutes les deux et puis bah moi aussi à me retrouver en soi aussi parce que j'étais un peu perdue, je savais plus quoi faire, quoi. donc voilà.

AG : ok. du coup aujourd'hui, par rapport au fait où tu as appris que t'avais pas le bac, tu as cité "je savais plus qui j'étais" et là tu dit "ça m'a aidé à me retrouver" aujourd'hui, tu as changé, qu'est-ce qui a évolué?

C : bah déjà de prendre plus sur soi, je me pose moins de question par rapport à moi, parce que c'est vrai que je me posais énormément de questions parce que, enfin je me pose toujours beaucoup de questions, parce que je me demande si cette année aussi je vais avoir le bac, parce qu'au final on n'en sais rien, on sait vraiment pas ce qui va se passer (référence au confinement et aux examens 2020 modifiés par le covid 19). mais je me pose déjà moins de questions, et puis le fait, oui d'avoir retrouvé un peu ma maman, bah du coup je me sens moins seule, je savais plus qui j'étais, j'avais l'impression d'avoir tout perdu, et la du coup ça m'a un peu aidé et je me suis un peu retrouvée et j'ai retrouvé ma maman ma famille tout ça, donc c'est plus simple, enfin pour moi ça a été plus simple et ça m'a beaucoup aidé.

AG : est-ce que tu irais jusqu'à dire que tu t'étais égarée?

C : oui.

AG : dans le fait que tu dise "je sortais beaucoup..."

C : ah oui oui. tous les week-end j'étais toujours partie je rentrais le vendredi et j'étais repartie ailleurs et puis je rentrais le dimanche soir au final, pour repartir le lundi matin en stage ou à l'école et du coup je prenais pas du tout de temps pour l'école, enfin pour moi, je me disais je suis jeune je profite de ma jeunesse mais au final derrière ça y a l'école y'a le bac et puis y'a l'avenir quoi. on se pose pas de question, enfin je me posais pas de questions, et maintenant bah je me suis dit bah mince.

AG : on peut dire que tu t'es recentrée sur tes priorités?

Remise en question
Perso. grâce à ma 2^e année

Sorties ext

Sorties
suite

C : ouais c'est ca, car j'avais plus du tout de priorités, oui le vendredi j'arrivais de l'école bah je repartais le vendredi soir, j'allais en soirée, j'étais avec mes amis et puis bah pour moi la semaine d'école était finie, mes cours étaient dans mon sac et puis c'était tout quoi. et puis bah des fois le dimanche soir ou le lundi matin bah je les ressortais vite fait je les relisais un petit peu et puis pour moi c'était ca mais c'est pas se concentrer, c'est pas apprendre, c'est pas connaître, enfin c'est pas ce qu'il faut faire, j'ai pas du tout fait dans le bon ordre.

AG : et est-ce que tu pense que si quelqu'un, que ce soit dans l'accompagnement de l'équipe pédagogique, ou dans ta famille, si quelqu'un t'avait aidé à retrouver ses priorités pendant la première terminale est-ce que ca aurait changé quelque chose ou est-ce que y'a vraiment eu cet échec qui t'as fait, qui t'as aider a regarder tes priorités.

C : euh oui je pense parce que oui oui, je pense que si quelqu'un avait été la pour me dire « Christal stop, tu as un avenir, t'as ton bac a la fin de l'année tu es à l'école donc c'est l'école, enfin toute l'année c'est l'école ». je pense que oui la je me serais donné une limite de dire ah bah mince faudrait que j'ai quelque chose à la fin a gagner.

AG : et ca l'équipe pédagogique l'a pas fait, à la première terminale?

C : euh si bah si bien sur, moi je suis, comment dire, moi je suis du style ou faut vraiment me prendre à part et me dire « bah christal stop », me bouger en fait. et bah je l'ai pas pris comme ca, en soi c'est de ma faute, non l'équipe pédagogique a essaye de nous bouger un peu les fesses.

AG : nous, donc le groupe ?

C : voila c'est ca.

AG : et y'a pas eu l'individuel?

C : ouais. je pense que si y'avait peut-être eu l'individuel de nous dire « bah christal la ca va pas, faut que tu fasse quelque chose dis toi que derrière y'a un avenir dis toi que y'a ton bac, ton bac peut faire beaucoup de chose pour toi euh.. bah dis toi que faut que tu te mette des limites que la tu fasse ca, que la tu fasse ca ». moi je me suis pas mis de limite et personne ne m'en a donné et du coup bah j'ai pas réfléchi et du puis bah j'ai foncé dans le tas, je suis sortie quoi je me suis dit l'école c'est que la semaine et puis c'est fini.

AG : et tu pense que personne t'en a donné ou que peut-être des gens ont essayée de t'en donné mais que tu les a pas entendu, a ce moment la?

C : bah je pense que oui aussi, je les ai pas entendu... je ne sais pas. j'ai pas, oui, en fait oui en réfléchissant un peu plus, je me dit que j'ai pas négligé mais euh... c'est rentrer par une oreille et c'est ressorti par l'autre ouais c'est ca, j'ai pas forcément écouter et pris ca au sérieux.

AG : A ce moment la?

C : oui. maintenant je sais ce que ca fait de ne pas avoir le bac la première fois bah on prend peut-être un peu plus sérieusement les choses. peut-être un manque de maturité aussi, faut se dire aussi que bah c'est peut-être le manque de maturité et puis le fait d'avoir redoubler, on se dit bah la faut agir quoi. la t'as plus 4 ans, faut faire quelque chose tu es plus en maternelle quoi c'est plus des petites dessins.

AG : mais ca tu te l'ai pas dit avant?

Avertissement en
1ere Année.

Nouveauté
de l'échec

se sent perdue
à l'is éto entourée

C : non, non pour moi c'était simple, 2+2 ca fait 4 voila, pour moi c'était si simple que ca, au final on arrive devant la feuille on est tout seul sur la table, on a personne a coté pour nous dire les choses et puis bah on se dit mince. on est tout seul et puis, on est perdue quoi. (rire)

AG : on est perdu ?

C : bah oui. oui oui j'étais perdue parce que derrière j'ai pas fait d'efforts donc forcément, on sait pas ou on est.

AG : tu te sentais perdu parce que tu dis "je comptais sur les autres, et la je me trouve seule devant la feuille et je suis perdue" ?

C : ouais parce que vu que, qu'avec mes amis du coup de ma première terminale, on va dire quand on était en étude, ils m'aidaient assez souvent, mais après derrière je le faisais pas toute seule. donc quand on nous aide c'est plus simple mais après une fois toute seule on se dit bah mince d'habitude elles me donnaient, elles ne me donnaient pas la réponse mais elles essayaient de m'aider en me donnant la réponse sans me la donner ; mais la y'a plus personne qui m'aide, si j'aurais essayé toute seule, enfin si elles m'avaient aidé et qu'après j'aurais fait toute seule, peut-être que la j'aurais mieux compris et j'aurais fait a ma façon pour devant le bac, devant la feuille du bac et.

AG : donc la c'est l'échec et le changement de classe qui a fait que tu t'es retrouvée toute seule?

C : oui.

AG : et que la, tu as pris sur toi?

C : oui, oui parce que tu du coup vu que je ne connaissais pas ma nouvelle classe je me suis pas dit bah je vais aller les voir pour demander de l'aide, non je l'ai fait toute seule parce qu'aussi j'avais compris que, bah on était jamais mieux servi que par soi-même, je ne sais pas si on dit comme ca mais.

AG : et comment tu t'es rendu compte de ca ? c'est a dire que tu aurais pu aussi faire un redoublement voila parce qu'il fallait le faire et... comment tu as ressenti cette nécessité de te prendre en main de te remettre en question, comment tu en es arrivé a dire qu'il fallait y arriver seule?

C : euh... je pense que... bah je sais pas comment dire... bah une fois devant sa feuille de toute façon c'est la qu'on se rend compte de tout, on se pose plein de question, enfin, la on se dit vraiment on est tout seul. et la que j'ai commence a me dire « bah Christal t'aurais pu essayer toute seule et la peut-être que tu aurais réussi » et puis au final j'ai pas eu le bac, et la on se pose deux fois plus les questions qu'on s'est posé devant notre feuille et... vu que j'ai eu ma chance, bah je me suis dit que je ne referai pas la même erreur.

AG : d'accord. ca fait plusieurs fois que tu cites le fait d'être devant sa feuille?

C : oui.

AG : c'est a dire que c'est vraiment le jour du bac, quand tu as "foiré" ton épreuve que tu as réalisé ce qui était en train de se passer?

C : oui, oui oui oui, bah oui parce que c'est bah, on est tout seul quoi, donc bah on regarde les gens devant soi et on se dit bah mince eux ils sont en train d'écrire et puis bah nous on est

EP

EP

incapable d'écrire quoi, et y'a personne qui peut venir nous aider, on est vraiment tout seul. oui pour moi ca a vraiment là, la révélation de me dire que mes copines ne vont pas venir m'aider quoi. et puis derrière c'est vraiment, enfin même si on est en devoir, en devoir qui ne compte pas forcément pour le bac, enfin on se dit pas c'est pas grave c'est pas le bac, donc la je ne me suis pas forcément poser la question, tandis que oui a l'examen de l'épreuve du bac, la je me suis dit bah mince la c'est pas la feuille qui va atterrir dans le bureau et qui en soi ne va rien compter. la je me suis dit y a un diplôme a la fin de l'année qui va compter pour mon avenir quoi.

re-chance

AG : d'accord donc vraiment le tournant ca a été le jour du bac, t'as compris que l'échec était a ce moment la et c'est ensuite quand l'équipe t'a proposé le redoublement alors, que t'as saisi la deuxième chance, pour toi c'était une deuxième chance?

C : ah oui oui oui c'était vraiment une deuxième chance, je pense que si on m'aurait pas donné ma deuxième chance je pense que oui je ne me serais pas retrouvée et je sais vraiment pas ce que j'aurais fait parce que je me suis dit si vraiment on me donne pas ma deuxième chance c'est que vraiment je suis nul quoi. enfin je mérite pas d'avoir la bac je mérite pas forcément un avenir comme tout le monde le souhaite quoi.

AG : Ok, d'accord. du coup aujourd'hui de toute cette expérience avec un peu de recul?

C : bah j'en ai conclu que du coup il faut toujours, il faut pas négliger ce qu'on nous donne la première fois, enfin faut pas nous dire c'est pas grave, je l'aurais quand même avec le talent, mais non donc le talent on l'a pas toujours là. (rires) non mais c'est vrai faut toujours tenter la première chance et puis faut y aller jusqu'au fond, enfin faut y aller jusqu'au bout faut pas attendre que les gens le fasse pour nous quoi.

AG : c'est marrant parce que tu dis "faut saisir dès la première fois, dès la première occasion" et en même temps c'est par cette deuxième année que tu a gagné en confiance, et qu'aujourd'hui tu a peut-être plus confiance en toi.

C : oui.

AG : que tu ne l'avais avant?

C : oui parce que ca m'étais jamais arrivée, donc comprendre de nos erreurs et je pense que c'était la première et j'espère que ce sera la dernière et oui on comprend de nos erreurs et on les reproduit pas, même si a l'avenir c'est pas le bac enfin ce sera quand même un boulot, donc je vais pas me dire bah de toute façon au boulot j'y suis déjà je peux toujours être virée donc a l'avenir je vais garder ma première chance, et avoir qu'une seule chance et pas attendre d'avoir une deuxième quoi.

AG : et est-ce que tu pense qu'il y a une capacité, une compétence a justement être capable de saisir ces difficultés et de rebondir comme tu l'as fait?

C : oui, oui, après je sais pas le pourquoi du oui mais oui.

AG : tu penses qu'il faut l'avoir et que tu le monde ne l'as pas ou ?

C : non tout le monde ne l'as pas mais si on l'a il faut vraiment tenter sa chance.

AG : par rapport à toute ce qu'on a dit, est-ce que tu as des choses a rajouté?

Savoir tomber sa chance

S'ouvrir aux autres

C : non je pense que j'ai tout dit après il faut pas, il faut se dire que dans la vie il n'y a pas que ce, avec qui on est tout le temps, y'a derrière d'autres gens qui peuvent nous aider, comme par exemple moi ma deuxième classe je me suis dit c'est pas ma classe d'avant, ils sont pas aussi meilleurs qu'eux et au final je me suis retrouvée dans une classe avec des gens super, enfin bah pour moi je m'étais dit je les connais pas je m'en fous, ils vont pas m'aider je vais pas apprendre a les connaître et au final au fur et a mesure on apprend a connaître les gens et je pense qu'il faut pas, je sais pas comment on dit mais...

AG : tu dis qu'il faut savoir saisir la chance, tu dis qu'il faut savoir s'ouvrir aux autres, s'accueillir, est-ce qu'il y aurait dans ce que tu dis une sorte de veille a avoir envers le monde extérieur ?

C : oui oui je pense que c'est ça. oui oui (rire) je sais pas trop comment le dire mais je pense que c'est le mot en fait, je pense que c'est le mot.

AG : d'accord. et juste une dernière question, je reviens sur, cela n'a rien a voir avec ce qu'on était en train de dire la mais, toute à l'heure tu as parlé d'alternance que c'est là ou on apprend le mieux en stage ect... et pourtant sur la deuxième terminale tu n'es pas retournée en stage est-ce que c'était un choix, une nécessité, un besoin de?

C : je pense que c'était un besoin de se reposer, pour moi et de prendre plus au sérieux mes cours.

AG : d'accord.

C : parce que c'est vrai que du coup ma première année de terminale bah je faisais école-stage et le week-end je travaillais en plus, donc je ne prenais vraiment pas de temps pour moi donc ouais je me suis dit, je vais pas aller en stage de toute façon en soi je connais déjà et je vais prendre plus de temps a la place de mes stage bah je vais prendre plus de temps pour moi et pour les cours en dehors de l'école.

AG : d'accord.

C : ca m'a permis de me concentrer plus sur les cours.

AG : ok. si tu as des choses a rajouter ?

C : non.

Choix du non-stage reorganisatif.

2e chance 8x

chance 18x.

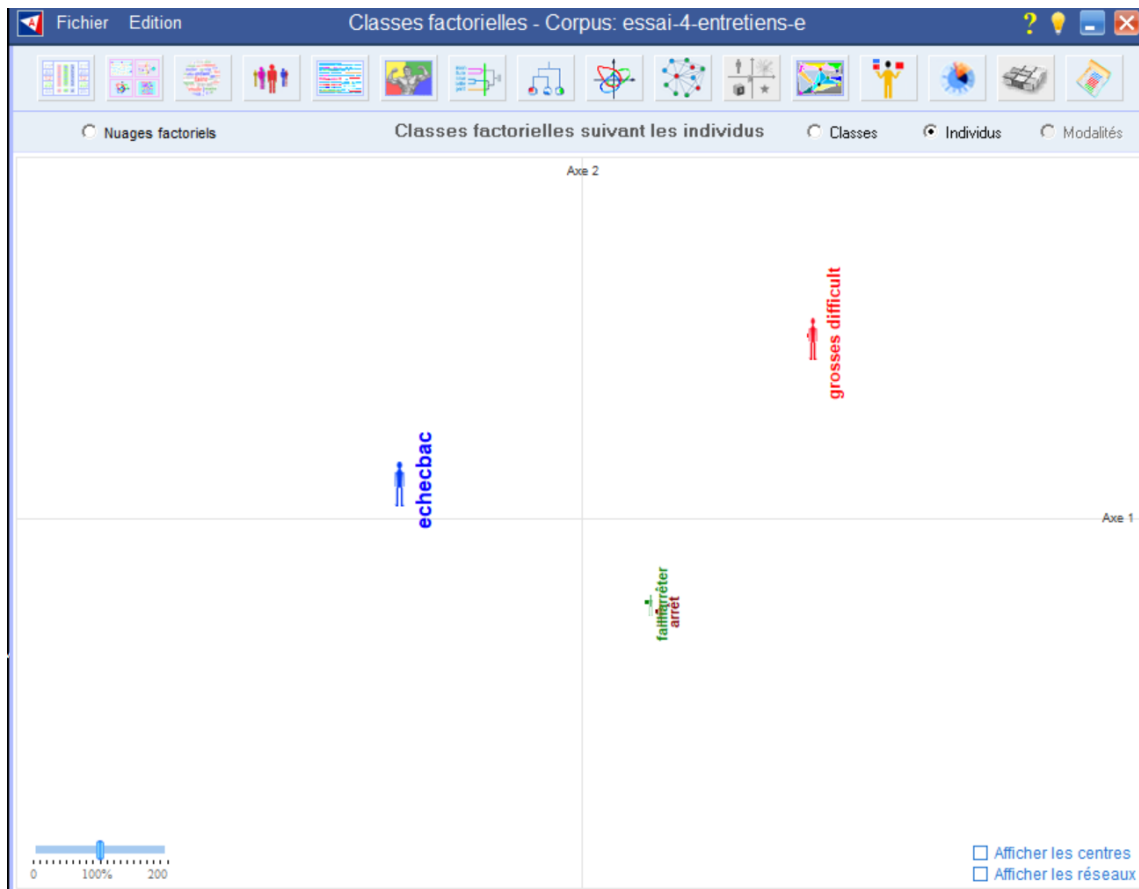
le bac x33

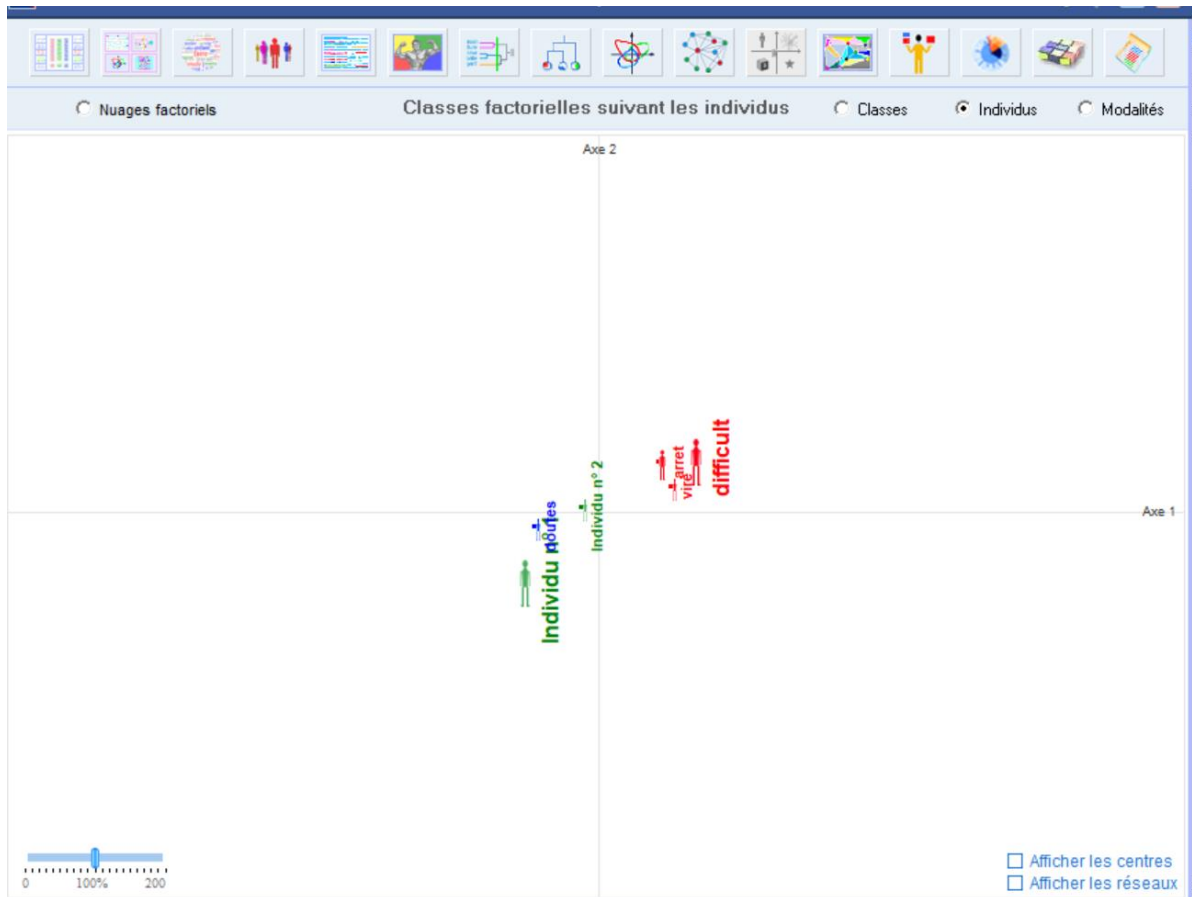
école x15

Cours x19

le Bac 2e An 1er Année
 434 + 344 644
 207
 Remise en cause
 149 + 90 + 343
 +128
 Changement
 1008 + 121 + 190
 bilan 292 + 81 + 531
 754.

Annexe 4 : classes factorielles selon Alceste





Annexe 5 : Entretien avec Mathieu

Dans un premier temps, est-ce qu'on peut reposer un petit peu le contexte, c'est à dire est-ce que tu peux te présenter toi aujourd'hui, l'âge que tu as, ce que tu fais, et présenter à l'époque l'âge que tu avais et quand c'était?

Alors je suis arrivé en 4eme, euh.. quand on est en 4eme on a quel âge ?

Tu devais avoir 14 ans je pense.

Ouais 15 alors parce que j'avais redoublé ma 5eme. donc du coup, je me présente , nom prénom tout?

Ouais si possible.

Pas de problème, donc je m'appelle Mathieu, j'ai bientôt 22 ans, euh je suis rentré à la MFR de Mortagne à 15 ans en 4eme. euh, pas dus aux problèmes scolaires mais presque que j'avais en général, pour m'orienter dans le domaine animalier, et je suis resté jusqu' à la mi terminale, pour du coup arrêter en cours d'année. ouais.

C'était en quelle année que tu as arrêté en terminale?

Euh c'était il y a trois ans, ça fera bientôt 4 ans. bientôt 4 ans

OK, et est-ce que tu te souviens justement de cette année de terminale, comment elle s'est passée et qu'est-ce qui a fait que tu as décidé d'arrêter?

Bah j'ai arrêté, c'est un peu...bah d'une déjà mon niveau, déjà en général était pas, j'étais pas trop de dedans, voire même pas du tout. et euh... c'est un peu, bah j'étais un peu lassé de voir tout le temps les mêmes personnes pendant 5 ans, c'était pas au niveau des formateurs ni rien c'est même pas du à L., parce que c'était un... le surveillant. mais non sinon après c'est bah la MFR j'en garde que des bons souvenirs et même au niveau formation professionnelle, je m'en sers encore aujourd'hui, même encore tous les jours des termes canins, de ce qu'on faisait, de pouvoir faire plein de choses quoi avec.

Au niveau du rythme : 15 jours à l'école 15 jours en stage, ça se passait bien, c'était plutôt dur de se faire à ça ou...?

Non c'était d'un côté bah pas un soulagement mais euh le fait de faire une coupure et de pouvoir travailler un peu et puis bah apprendre de nouvelles choses et surtout comment dire ouais de faire une coupure, pas tout le temps à l'école je pense que ca permet de mieux assimiler les

choses et ça permet ça aide a pouvoir aider même dans les cours ou même au niveau bah professionnel pour pouvoir obtenir d'autres compétences que faire que des cours et arriver dans le monde professionnel et bah, pas se planter mais presque à rien savoir quoi. là dès 15 ans on sait déjà plein de choses.

Et justement toi qui est arrivé en 4eme, quand on est en 4eme et qu'on a que 15 ans, le monde professionnel en alternance comme ça c'est pas trop dur?

Bah non c'est ce que je voulais et c'est ce que j'aime de pouvoir travailler d'être dehors enfin de... ça me fais du bien. après c'est un peu mieux connaitre sa voie donc on faisait pas que du chien, on peut faire plein de formations (sous entendu stages) qu'on veut, et au pire des cas on pouvait se diriger vers d'autres écoles donc après c'est , mais non c'est super bien l'alternance pour pouvoir ouais voilà faire la coupure, pas pour être méchants, mais pour la coupure avec les profs et puis (rire) avec l'école. regret

Ouais non mais pas de soucis, je comprends, ok. et donc , au moment d'arrêter est-ce que c'est un choix qui vient d'un seul coup ou est-ce que c'est petit à petit on commence à y réfléchir à cette idée d'arrêter avant l'heure avant la fin?

Ouais c'est venu petit à petit parce que, bah après maintenant je le regrette, d'avoir arrêter mais euh ouais ça a commencé ouais milieu de première ça commençait déjà à être, revenir avec la boule au ventre des fois mais.... même après avec les camarades qu'on avait en cours y'avait deux trois tensions, et ouais ça faisait... ça m'embêtait pas de venir mais presque quoi à un moment donné c'était ouais même si j'avais fait les vendanges pour pouvoir aller en voyages et pour vivre un truc de malade en voyage, la c'était... tant pis.

Oui tu avais arrêté avant le voyage toi?

Ouais juste avant en novembre.

En novembre? ok d'accord. et donc tu dis qu'aujourd'hui tu le regrettes?

Ouais je le regrette (rire) parce que j'ai postulé pour du boulot et voilà même sans bac on peut avoir du boulot mais oui parce que quand on est motivé on peut avoir du boulot mais y'a des patrons qui veulent absolument qu'il y a un bac, ils cherchent même pas à aller plus loin au niveau compétences ou quoi que ce soit ils veulent déjà le diplôme.

Ouais. donc c'est surtout le regret de pas avoir le titre le diplôme en lui-même?

Ouais parce que je me dis, au début que je suis pas capable tout ça, mais je pense que j'aurais vraiment gratter vraiment beaucoup comparé à ce que je faisais en cours ouais j'aurais pu l'avoir ouais enfin juste au niveau cours général mais ouais. l'autre fois je regardais encore mon rapport de stage que j'avais commencé ouais je pense qu'il était bien parti (rire) .

Tu étais bien parti oui. Ok et, euh, y'a pas dans les évènements ou dans ta réflexion, c'est vraiment une lassitude où l'envie d'arrêter prend le dessus ou est-ce on pèse le pour et le contre??

Bah ça a été une lassitude et puis y'a un petit truc je me rappelle plus c'était quoi mais qui a fait que j'ai pris le truc vraiment sur un coup de tête en plus de la lassitude et puis la bah... voilà.

D'accord. C'est un évènement déclencheur qui a fait que tu as claqué la porte quoi?

Voilà (rire) ok. Des fois on regrette.

Et aujourd'hui dans une société où on est à même de reprendre ses études ou des choses comme ça toi, un jour est-ce que tu entrevoies l'idée si il faut refaire une formation pour l'avoir ce niveau bac de la faire ou est-ce que vraiment tu as arrêté les études et tu n'y penses plus?

Bah si j'y pense parce que là je vais me relancer dans un CAP en taxidermie donc (rire) .

Donc tu te relances dans les études?

Bah ouais pendant deux ans (rire) ok. donc voilà après j'ai pas abandonné même si voilà je sais qu'au niveau général c'est pas top du tout même encore je le ressens encore maintenant mais je pense qu'il y a moyen d'y arriver quoi.

Oui, je pense aussi.

C'est 4 jours de cours par mois, le reste chez le patron donc ça va. ok. ouais j'y ai repensé et puis au début c'était un peu dur de me dire ouais mon patron il me dit « faudrait que tu retournes en cours tout ça », c'était un peu dur à accepter mais quand on sait après ce qu'on veut faire bah voilà. ouais. il faut y retourner.

La motivation, la passion prend le dessus?

Ah bah ouais et puis au moins, enfin si je fais pas ça je peux pas réussir ce que je veux faire et ce que j'aime donc faut que j'y retourne pour pouvoir réaliser ce que je veux faire.

Ok. se donner les moyens. (rire)

Et après voilà à un moment donné on essaie de voir la vie autrement donc on est plus dans le contexte un peu gamin de... des cours ou quoi que ce soit.

Tu penses que à l'époque c'était pas le moment et que aujourd'hui tu es plus mûr plus mature pour repartir dans les études?

Oui bah ouais, ouais.

C'est ce que tu penses?

Ouais après même dans la classe y'avait plusieurs mentalités et ça causait beaucoup de tensions et après y avait, bah moi je sais j'emmenais les gens et puis je me faisais emmener aussi, donc après ça le faisait pas en mode rigolade, cours sage ça pouvait pas le faire quoi.

Ouais, ok. Dans les moments importants de la formation, les moments forts qui ont rythmé ta formation qu'est-ce que tu vois comme ?

Comment ça les moments forts?

Bah dans ta formation, dans une année scolaire est-ce qu'il y a des moments forts, importants dont tu te souviens plus que d'autres?

Euh... (rire) bah si quand on a avait fait la visite de l'élevage des deux s. (son lieu de stage) c'est de pouvoir, du coup de que Monsieur B. il me dise "fais la visite et puis explique" pouvoir montrer ce que j'ai acquis en stage à tout le monde, ouais je pense c'est pas mal, ça fait montré que le fait d'être aussi en stage en alternance ca fait que, sans stage j'aurais pas su expliquer à tout le monde et arriver dans un élevage et pouvoir dire c'est pas mal et puis même le fait rien que de partir en vendanges de pouvoir faire des activités faire, de pouvoir se payer un voyage en faisant des vendanges, en faisant sortir du contexte d'une école on va dire normal quoi. Après je conseille Mortagne à plusieurs personnes à qui je leur ai conseillé donc c'est pas comme si j'en voulais a tout le monde ni quoi que ce soit.

Non non c'est pas dans ce sens là, pas du tout. l'idée c'est vraiment de voir quand quelqu'un décide d'arrêter, qu'est-ce qui, déjà est-ce que c'est des coups de tête est-ce que c'est réfléchi qu'est-ce qu'il a manqué pour pas continuer?

Oui bah oui. j'aurais pu continuer si j'aurais pris un appartement en dehors.

Ouais?

Ouais là ça l'aurait fait ça aurait été, mais après j'avais pas forcément les moyens de le faire donc. mais oui si j'aurais eu un appartement à coté, bon il aurait fallu que je reste à l'étude le soir mais euh il fallait absolument ça mais sinon ouais j'aurais pas décroché si j'aurais eu un appartement ou à loger à côté.

Et qu'est-ce l'appartement t'aurais amené dans le rythme de la semaine, qu'est-ce que ça t'aurait permis?

Bah je sais pas, le fait d'être tout le temps dans le même établissement. après ouais c'est compliqué de voir pendant une semaine de voir les même personnes quasiment 24H/24 après même si on s'entendait bien y'a toujours, je pense que ça aurait fait une coupure de me dire je rentre chez moi ou autre part, mais. avoir la tête ailleurs le soir et pouvoir se remettre dedans le matin en fait. je pense que ça aurait été mieux.

Le rythme quand on est interne c'est du coup, pour toi tu penses, un peu intense dans le sens où il n'y a pas de coupure?

Ouais un peu parce que quand on arrive en seconde ou rien qu'en troisième, enfin moi depuis la quatrième que j'étais là ça faisait, ça commençait à faire long quoi.

Mmh, c'était le bac pro en 3 ans ou en 4 ans toi à l'époque?

En 3 ans.

D'accord, donc c'était ta 5eme année?

Oui.

Ok.

Après le rythme interne n'est pas très dur car heureusement que y'a des règles, des cours et tout ça, mais euh ouais à la longue j'ai trouvé ça lassant. après interne c'est pas trop le problème mais c'est le souci c'est L., L. au bout de 5ans c'est dur. (rire) .

Ok pas de problème, d'accord. je sais pas si tu avais autre chose à rajouter ?

Bah non à part que je regrette et que Mortagne c'est une bonne école.

Ok Merci pour cet entretien.

De rien.

Annexe 6 : entretien avec Luc

Est-ce que tu peux me raconter ta formation à Mortagne, quand est-ce que tu es arrivé? comment ça s'est passé? quand est-ce que tu as fini etc....

Alors je suis arrivé à Mortagne au Perche il y a deux ans, en année de première, j'ai réalisé cette année de première, je suis ensuite passé sur mon année de terminale un peu ric crac mais je suis passé quand même, euh et ensuite, euh, et avant ça j'étais en train de travaillé pendant une année, j'ai fait une réorientation professionnelle.

Donc pendant cette formation qui se passe en deux ans, au cours de ta terminale tu as voulu arrêter ta formation?

C'est ça. voilà.

C'était à quel moment?

C'était au bout de 4 mois je pense à peu près. Au bout du quatrième mois de scolarité parce que c'était le moment où on était à fond dans le rapport et que bah moi j'avais rien commencé encore et que si on commence pas au bon moment bah on se fout dans la merde assez rapidement.

D'accord donc qu'est-ce qui t'as amené à avoir envie de tout arrêter comme ça?

C'est la pression que je me suis mis tout seul en fait. je me suis mis tout seul une pression énorme pour un rapport qui était au final largement faisable en fait. Je me suis mis une pression monstre pour pas grand chose.

Et cette pression? tu dis tu t'es mis la pression? tu peux expliquer un petit peu?

Bah y'avait le cadre scolaire mais y avait aussi tout l'environnement familial et mon contexte personnel qui jouait la dessus. ouais. donc ça a pas aidé, après, je pense que ça a aussi aidé dans un autre sens ça m'a aussi aidé à me relever et à me raccrocher.

D'accord si on essaye de détailler un petit peu justement ce qui s'est passé, donc tu décide d'arrêter sur une semaine d'école c'était ça?

C'est ça. voilà.

Et donc tu pars en disant au revoir à l'équipe, c'est ce qui s'est passé hein?

Voilà.

Tu pars en disant au revoir à l'équipe persuadé que tu ne reviendrais pas?

Exactement

Et qu'est-ce qui t'a fait changer d'avis, qu'est-ce qui s'est passé pendant le stage ou chez toi, et qui t'as fait changer d'avis?

Bah déjà dans la journée c'est ma sœur qui m'a appelé, on a longuement discuté sur les intérêts de continuer, sur le fait que j'étais déjà quasiment au 3/4 de la fin de ma formation donc ça servait à rien de lâcher maintenant, que j'allais pas encore abandonner quelque chose, enfin... et puis après y'avait eu la discussion que j'avais eu avec vous qui m'a quand même pas mal secoué aussi.

Dans quel sens secoué?

Secoué? dans le bon sens pour que je me bouge!

Qu'est-ce qui t'a marqué, qu'est-ce qui t'as fait réfléchir dans ce qui t'as été dit?

Le fait que fallait pas que je lâche parce que j'avais de la pression et qu'en fait, on vit avec la pression et on travaille avec la pression donc il faut, c'était plus pour que j'avance et pas que j'ai peur de me mettre au boulot et mettre la main à la pâte la dessus scolairement parce que c'est un peu compliqué la dessus. à moi de bosser scolairement. Et après dans ce qui a été dit c'est le fait que y'a des gens qui étaient plus en difficulté que moi et qui y arrivaient et que j'étais loin d'être un neuneu et enfin tout ça, ça m'a pas mal aidé quand même.

D'accord, ok. et quand tu dis ma sœur m'a dit j'allais pas encore abandonner, pourquoi encore?

Parce que j'avais déjà, quand j'avais fait ma deuxième année de bac ES j'avais refait que deux mois et j'avais tout relâché encore, donc euh... et puis y'avait quelques projets sportifs comme la sélection au niveau handball j'avais fait une sélection de la région où j'avais abandonné parce que je trouvais ça trop dur, et je m'étais pas donné assez les moyens donc j'avais lâché et euh...même personnellement des fois y'a des projets perso que j'abandonne alors que y'avait pas nécessité d'abandonner.

D'accord, quand tu es parti de l'école ce jour-là dans la discussion que l'on a eue, en effet, moi je me souviens d'une phrase où tu disais que tu avais l'impression de jamais réussir à finir ce que tu entreprenais.

C'est ça.

Qu'est-ce qui te fais ressentir cette idée?

Parce que je commence des choses et pour moi j'anticipe énormément à l'avance, pour moi y'a déjà la finalité, je la vois déjà : comment est-ce que ça devrait être. et si ça se déroule pas comme ça pour moi j'ai pas réussi.

D'accord. donc quand tu dis j'anticipe trop, à ce moment là, le jour où tu décide d'arrêter, en fait tu te voyais où?

Bah le jour où j'ai dit que j'arrêtais, je me voyais partir à l'armée directement et puis me mettre à bosser en fait, déjà me remettre à l'armée et que ma vie de soldat commence en fait. sauf que c'est pas ce qui s'est passé et c'est pas ce qui se passera non plus.

D'accord, donc du coup tu pars d'ici, y'a la discussion avec moi, la discussion avec ta sœur, ensuite je crois que tu t'es rendu en stage?

Oui.

Tu n'as pas arrêté tout de suite tu t'es rendu en stage?

Alors ouais ouais j'ai été chez Mr B en effet.

Et alors en stage, qu'est-ce qui s'est passé?

Bah il avait été mis au courant par un autre formateur du coup, de ce qui s'était passé donc il m'en a parlé on a discuté tous les deux et bah il m'a très clairement passé un savon, comme quoi c'était pas comme ça que ça fonctionnait et que bah c'est débile de fonctionner comme ça. et il m'a mis la tête dedans et je pense que ça peut-être aussi aidé à me relancer scolairement.

« il t'as mis la tête dedans » c'est à dire?

Bah quand quelqu'un se sent en difficulté et qu'on le, que ses difficultés on lui ressort en plus gros et qu'on lui met le nez devant bah tout de suite ça peut faire un choc ou ça fait rebondir, bah je pense que j'ai rebondi.

D'accord, donc ce qui t'as fait réfléchir, ce qui t'as fait changer d'avis, c'est le fait que l'on te mette face à toutes ces difficultés accumulées?

Ouais parce que moi j'avance comme ça en fait, si on me dit pas les choses et que c'est trop doux bah, je m'en fiche un petit peu, et que quand on me dit directement les choses et que c'est clair que c'est comme ça que ça se passe et point barre bah ça avance.

Ok d'accord, et donc après ce stage comment ça s'est passé la reprise de la formation alors?

Comment? bah pour la reprise en fait, du coup fallait que je rattrape tout le retard que j'avais déjà par rapport au stage, enfin par rapport au rapport et aux fiches techniques, qui bah du coup ça a été assez long à reprendre mais du coup mais ça s'est fait petit à petit et au final j'étais dans les temps. même si, si j'avais tout commencé dès le début j'aurais pu faire quelque chose de bien plus correct, mais il fallait que je rattrape tout ce temps perdu sur ça. donc j'étais quand même motivé à me relancer là-dedans et euh... à me remettre dans mes études tout simplement.

D'accord, à te remettre dans tes études? ça veut dire que pour toi tu en étais déjà sorti?

Ah oui j'en étais déjà sorti dans ma tête j'avais déjà fait un pont, enfin j'avais déjà fait un saut, en une semaine le saut il était déjà fait pour moi. vite fait vite vu.

Et alors en une semaine « le saut était fait » comme tu dis, mais tu es d'accord avec moi, on décide pas d'arrêter du jour au lendemain juste pour le rapport de stage, est-ce qu'il y avait d'autres facteurs?

Il y avait le facteur personnel parce que je suis fleur bleue quand même, donc ça c'est pas, ça a joué aussi énormément cette année.

Le facteur personnel c'est à dire?

Bah j'avais une relation avec une élèveuse et j'avais le projet de travailler avec elle donc y'avait ça qui jouait, y'avait le fait qu'on se voyait pas et... mais moi je suis très axé sur ce point de vue là, personnellement, des fois j'ai du mal à me décrocher de ces attaches, bah ça m'as mis, des fois y'avait des moments où j'étais un peu pas bien à cause de ça que ce soit physiquement ou mentalement. même physiquement des fois ça me rendait malade.

Donc à ce moment de la formation, tes priorités elles étaient plus affectif et émotionnel que professionnel et la formation?

Complètement, alors que c'est pas censé se passer comme ça et c'est ce que mr B, ma sœur et vous, vous m'avez expliqué quand même.

D'accord, donc tu t'es recentré sur la partie formation professionnelle?

Oui complètement.

Ok, tu as beaucoup parlé rapport de stage, fiches techniques c'est des échéances qui pour toi dans la formation t'ont marqué?

Pas tant que ça car y'avait énormément de contrôle continu donc au final c'est des échéances qu'il faut réaliser en temps et en heure oui, mais qui sont pas non plus, à part pour le rapport qui sont...mais pour les fiches on va dire que c'est pas ce qui m'a fait le plus paniquer. qu'elles soient correctes c'était largement suffisant pour moi, je voulais pas en faire des fiches monstrueuses. fallait juste que ça le fasse.

D'accord, ok. mais c'est vrai que du coup le rapport de stage et les fiches ça vous marque un peu par rapport à une année de terminale ou y'a plein d'autres matières, c'est ce sur quoi vous prêtez le plus attention?

Ouais, bah quand même ouais parce que c'est ce qui nous prend le plus de temps sur l'année, surtout sur une période très courte qui est la fin parce que à la fin on est en train de tout peaufiner et d'être à fond dessus, et on est obligé on a pas le choix, euh donc là c'est peut-être ça en fait, vu qu'on est pas tous assidus, pas assez assidus pour 80% voire plus, des élèves, on se retrouve à speeder pendant trois semaines, deux-trois semaines à être à fond sur quelques chose et c'est ça qui fait qu'on fait une fixette là-dessus mais sinon il ne devrait pas y en avoir si on faisait le travail comme vous nous le dites du début à la fin.

Qu'est-ce qui fait que selon toi, tu dis 80% d'entre-nous sont pas assidus c'est lié à la formation, c'est le profil des élèves c'est lié à quoi?

Je pense que c'est quand même le profil des élèves parce que, ceux qui viennent en bac professionnel soit c'est un choix parce qu'ils ont envie de faire cette branche là et c'est vraiment ce qui les intéresse et vraiment ils se mettent à fond dedans et ça fonctionne très bien, les rapports sont rendus en temps et en heure, y'a l'assiduité qui est là parce que c'est ce qu'ils ont vraiment envie, ils aiment vraiment ça; et je pense qu'il y a une deuxième partie qui sont là parce qu'ils pouvaient pas assumer sur une générale, qu'ils aiment bien les chiens, l'agriculture l'élevage, ils aiment cette partie-là et que scolairement c'est extrêmement bancal ou ils arrivent pas à s'accrocher aux matières, mais au travail donc l'alternance c'était une bonne voie à prendre pour eux en fait. Après y'a peut-être une troisième (catégorie) mais je vois pas laquelle, ah si les perdus comme moi qui font une réorientation professionnelle, c'est vrai. (rires) .

Est-ce que vous étiez vraiment perdus? tu penses que tu étais vraiment perdu?

Non, non ça a quand même été un choix de venir donc c'est pas que j'étais perdu c'est juste que je ne m'étais pas intéressé à mon parcours assez tôt, au parcours que je voulais faire assez tôt. j'étais en ES parce qu'on m'avait dit va en ES tu as les capacités et voilà donc moi j'ai suivi j'ai

fait ok, je ne me posais pas la question et puis ça passe, ça passe pas tant pis je vais faire autre chose. du coup c'est ce qui c'est passé j'ai été faire autre chose.

Et est-ce que selon toi le fait d'arriver en première et de faire le bac pro sur les deux ans par rapport à ceux qui arrivent en seconde et qui font sur 3 ans, est-ce que justement, pour se synchroniser à la formation, et faire tout en temps et en heure et être bien en rythme, est-ce que c'est plus difficile?

Non, le rythme non, je ne pense pas. le rythme je trouve qu'on le récupère assez vite et que les connaissances, même si ils ont des connaissances d'avance par rapport à nous et qu'on doit récupérer, si on a envie de les récupérer parce que c'est quand même intéressant ce qu'ils voient en seconde, quand vous nous redonnez les cours de seconde, c'est quand même des points qui sont vachement intéressants et pas hyper techniques non plus donc par rapport à ce qu'on voit en terminale donc c'est des points plus on va dire pas culturels mais des connaissances à avoir que même quelqu'un de... pourrait aimé avoir. donc ça a pas été très compliqué, suffit juste d'aimer apprendre et ça ça suffit juste à se remettre à niveau entre les seconde et les nouveaux comme moi qui arrivent en première.

Ok, et je reviens sur le moment ou du coup tu as eu envie d'arrêter, est-ce que déjà à un autre moment de l'année cela t'as repris ou est-ce que vraiment tu as enchainé la fin de la formation assez facilement?

Non ça ne m'as pas repris une seule fois, la seule fois où ça m'était arrivé c'était pendant l'année de première et c'est étonnant d'ailleurs parce que là j'en ai pas parlé du tout, c'était quand je m'étais mis à arrêter de fumer, et j'étais sous médicaments, euh du coup avec les médicaments j'avais tout plein d'effets secondaires donc c'était le seul moment qui m'a donné envie d'arrêter mais c'était pas volontaire donc je sais pas si on peut vraiment le compter.

Ok, et par rapport aux discussions que tu as eues à ce moment-là, la discussion avec moi, avec ta sœur et la discussion avec Mr B, est-ce que si ça avait été quelqu'un d'autre, est-ce que cela aurait changé quelque chose?

Quelqu'un d'autre par rapport à qui? par rapport aux trois individus?

Oui par rapport aux trois individus. parce qu'on retrouve la famille, le MDS, le formateur, est-ce que...?

Oui oui complètement, si ça avait été d'autres personnes je pense que ça ne se serait pas passé comme ça.

Y'a des camarades qui avaient essayé de discuter avec toi?

Ouais, quelques-uns mais après ils ont été pris de court aussi. y'avait juste C qui était au courant mais, enfin qui était au courant, qui a vite compris comment ça allait se passer mais euh, c'est la seule qui a deviné ce qui se passait.

Et dans la discussion, elle, elle avait pas réussi à te convaincre de...

Non bah après c'était plus sur le cote amical, élève on se lâche pas tout ça...on est copains on s'entend super bien mais voilà. sauf que moi c'était à ce moment là où ça avait pété un petit peu, je lui avais dit des relations de lycée ça reste des relations de lycée enfin voilà donc après ça reste pas donc désolé C je t'aime beaucoup mais... (rire) .

Donc pour toi, il fallait un électrochoc?

Ouais complètement.

Y'aurait pas eu ça?

Ah non y'aurait pas eu ça je ne serais jamais revenu. j'aurais été dire au revoir a Mr B et puis c'est tout.

Et alors qu'est-ce qui justement, si on part sur une généralisation de ton cas et n'importe quel élève qui a envie d'arrêter, on part sur l'hypothèse qu'il faut un électrochoc pour que la personne réalise ses priorités, la formation? qu'est-ce qui peut faire cet électrochoc? qu'est-ce qui compose ce moment où il y a cet électrochoc?

Je pense déjà qu'il y a le coté des personnes qui vont mettre l'électrochoc, ces personnes là auront déjà cerné cet élève comme il faut et seront comment le prendre, les mots à utiliser et le remettre en confiance, parce que souvent, enfin pour mon cas en tout cas c'était une perte de confiance, euh... donc ouais faut que les trois individus connaissent l'autre personne. S'ils la connaissent pas et qu'ils ont pas réussi à la cerner... moi trois personnes que je ne connais pas et qu'on pas appris à me connaître un petit peu, ou avec qui j'ai pas discuté, ils me disent ça: bah très bien merci au revoir. enfin c'est... je les écoute même pas en fait.

Ok, et par rapport à l'équipe pédagogique, si ça avait été un autre formateur justement?

Tout dépend de l'autre formateur car certains formateurs ont plus d'impact que d'autres sur chaque élève. ouais. y'a un côté affectif et émotionnel qui passe entre formateur et élève qui joue.

Et alors c'est peut-être pas du tout en lien mais est-ce que tu penses que par rapport à nous, et à cette relation car tu dis que je te connaissais bien quand même, est-ce que tu penses que par exemple le fait d'avoir fait les vendanges ça change quelque chose?

Complètement, complètement. parce que là vous nous voyez en dehors d'un cadre scolaire qui, ce cadre scolaire quand même fait changer le comportement d'un élève, parce qu'on est pas les mêmes en dehors qu'à l'école. et nous voir comme ça bah déjà nous on s'ouvre un petit peu à vous parce que vous nous voyez autrement et vous nous voyez réellement comme on est en dehors, et même vous, nous on vous découvre différemment. donc y'a ce côté là et oui ce côté là il joue énormément, faire les vendanges et faire des activités en dehors de l'école et d'un cadre scolaire, qui je pense est à encourager.

Ca renforce le côté affectif?

Complètement. et du coup le côté confiance et l'importance que l'équipe pédagogique a dans la tête de l'élève.

La mise en confiance c'est primordial selon toi?

Ah bah complètement, je pense au moins que ça doit être 80% de la réussite. si on est en confiance, je ne pense pas qu'il y ait de souci. Après les capacités je pense que beaucoup beaucoup de personnes ont les capacités de réussir cette formation et le reste c'est juste une question de confiance et de sinon de fainéantise (rire) .

Et de passion aussi?

Oui aussi quelqu'un qui n'est pas passionné, qui n'a pas envie d'apprendre ce métier ou d'apprendre sur ce tableau là, au bout d'un moment il va dire ouais c'est bien mais je m'en fiche quoi. donc après peut-être qu'il ira au bout parce les études c'est son truc il aime ça donc voilà, mais une personne qui n'aime pas ça et qui se retrouve dans mon cas je le vois mal faire un mois. Il fera peut-être un peu d'apprentissage histoire d'être poli mais... pas plus quoi.

Est-ce que toi tu as quelque chose à rajouter par rapport à ta formation ton vécu de la formation?

Bah que ça a été quand même deux années on va dire mouvementées, mais sympathiques et où j'ai appris pas mal de chose. j'ai rencontré des personnes qui m'ont pas mal touché aussi.

Dans l'entretien par rapport à la formation tu as très peu parlé de ta situation familiale et personnel dans la formation, pour toi ça rentre quand même en jeu ou est-ce qu'on peut séparer les deux ?

Bah ma situation perso et familiale rentrent énormément en jeu évidemment c'est que discuter de ça c'est pas trop mon point fort, le fait d'avoir des problème relationnels avec mes parents, le fait que je veuille plus vivre avec eux et que l'on s'entende plus et que je vive dans ma voiture pendant quasiment un an, euh je pense que ça joue quand même pas mal sur le fait que j'ai eu envie de décrocher comme ça je trouve un appart je trouve autre chose, y'avait tout ça. comme ça que je puisse lancer ma vie avec ma copine en même temps, avec tout ça qui rentre en jeu.

Parce que tout ça c'était dans le même moment?

C'était dans le même moment tout au long de l'année et surtout la période où j'ai voulu lâché, c'était là le point fort de mes problèmes. d'accord, ok. je rentrais chez moi, je rentrais 15 min et j'étais reparti en voiture parce que ça pétait un câble dans tous les sens.

Mais ça du coup quand tu as décidé de reprendre la formation et d'aller jusqu'au bout, ça t'as pas empêcher de réussir et tu as toujours mené ta formation comme il le fallait en temps et en heure?

C'est ça. ça a été différent, enfin c'est bizarre de dire que c'était différent c'est juste que ça se passait exactement pareil niveau personnel y'avait aucun changement, mais juste que bah j'ai du me dire que c'était comme ça pendant cette année ça allait, personnellement ça allait pas être vivable, mais à côté j'ai le professionnel avec Mr B, là-bas je suis bien et à la MFR je suis bien donc j'ai quand même que 4 jours, enfin non ouais y'a 4 jours, 6 jours dans le mois où je dors en voiture, donc en vrai c'est pas non plus dramatique.

Tu avais confiance dans le fait de réussir?

Au final oui, je me suis rendu compte que je ne doutais pas tant de moi que ça.

Ok. D'accord. est-ce que tu as autre chose à rajouter?

Non pas spécialement.

Annexe 7 : entretien avec Christelle.

Dans un premier temps je souhaiterais que tu me racontes ta formation, tes années de formation, comme tu les a vécues, comme tu les a ressenties, et ensuite moi je reviendrais sur certains points selon ce que tu me dis.

D'accord, ok bah moi du coup, euh... je suis arrivée ici bah en troisième et euh, parce que mon ancienne MFR bah elle fermait donc je suis arrivée ici je ne connaissais absolument pas le secteur canin donc, euh je changeais aussi de département donc c'est ce qu'a fait que c'était un peu dur pour moi, après j'ai décidé de faire ma formation de trois ans dans le secteur canin. je pensais repartir en terminale avec mon bac, et peut-être une mention mais bon ça après (rire) on ne sait pas ce qu'on a, et au final, au dernier moment j'ai su que j'avais pas le bac, mais après je me dis que j'ai quand même passé, bah 4 ans superbes ici parce que on apprend d'autres choses dans la vie, déjà le contexte familial en dehors de chez nous, l'internat, les amis, on se fait des amis en trois ans et puis déjà l'alternance, on se dit pas qu'on est tout le temps à l'école, tout le temps assis, tout le temps sur une chaise, y'a vraiment le contexte en soi à moitié de la vie active et c'est là qu'on apprend le mieux et c'est peut-être ça qui m'a vraiment le plus plu en alternance.

Donc tu pensais repartir avec le bac c'est ça?

Oui

Et donc tu l'as pas eu

Non

Quand... jusqu'au dernier moment tu pensais l'avoir?

Non quand j'ai passé les épreuves j'ai eu beaucoup de difficultés, parce que moi dès que, quand je suis en cours ça se passe plutôt bien mais dès que je suis devant la feuille et qu'il y a plus rien autour de moi, je perds tout contrôle et quand je suis arrivée au bac sur ma table devant ma feuille et bah j'ai perdu, bah tout perdu, toutes connaissances et là je me suis dit c'est foutu. d'accord. le stress. (rire)

Donc votre bac pro il est en 50% épreuves terminales 50% CCF et les ccf, la moyenne CCF ça tu pensais que c'était bon?

A peu près oui, même si y'avait quand même des notes qui étaient pas très hautes je pensais quand même que oui ça allait le faire.

Tu avais combien de moyenne CCF?

Euh... je sais plus, je sais que pour mon rattrapage j'avais eu un peu plus de 10 donc déjà c'est pour ça que j'ai eu le rattrapage (*sous entendu le droit de me présenter au rattrapage*), après mes CCF non je sais plus trop. (*pour information elle avait 9,38 et était vraiment en danger*)

Et alors comment tu as vécu cette nouvelle que tu n'avais pas le bac?

Bah je ne me suis pas tout de suite mis.... dans... déjà quand j'ai passé les épreuves du coup je me suis pas mis dans l'optique que j'allais avoir le bac, je me suis quand même adaptée au fait que peut-être je ne l'aurais pas, et que par contre il y aurait le rattrapage et que peut-être avec le rattrapage, là c'était sûr que je l'aurais. pour moi le rattrapage ça allait me, bah me donner le bac quoi, en soi. et puis après arrivée au rattrapage bah, quand j'ai eu mon épreuve de français, j'ai pas compris le sujet, et donc là, bah quand je suis allée voir mon prof, je lui ai dit bah je crois que c'est foutu, et puis bah du coup je n'ai pas eu le bac, donc ça a été très dur pour moi, je me suis demandé... bah... euh qui j'étais quoi parce que, je me suis dit bah si ça se trouve je suis nulle, je comprends rien à la vie, enfin je ferais rien plus tard quoi. pour moi c'était ça.

D'accord, donc en fait, t'as pas réussi une épreuve et ta première réaction ça a été de te remettre en cause et de te demander qui tu étais?

Oui.

Parce que pour toi ça changeait ta personnalité de réussir ou pas?

Oui.

Comment?

Bah je sais pas je pense que j'étais tellement dans l'optique de me dire que le rattrapage ça allait me sauver, et là de voir que j'étais même pas capable de comprendre un sujet mais je me suis dit mais pourtant c'était un sujet limite qu'on donne à des 3eme et moi je suis en terminale et je suis incapable de comprendre un sujet, enfin c'était pas compliqué en soi, et je me suis vraiment demandé qui j'étais et si vraiment j'étais nulle à ce point là quoi. enfin, pour moi c'était très dur.

Et dans la suite de ta réflexion, qu'est-ce que tu t'es dit?

Bah le fait de me redonner une chance de redoubler bah je me suis dit oui j'ai une deuxième chance là je peux me retrouver en soi, quoi. me dire qu'au final je suis peut-être pas si nulle que ça et j'ai la chance d'avoir le bac, une deuxième fois, enfin d'essayer d'avoir le bac.

Tu l'as saisi comme une deuxième chance?

Oui je l'ai saisi comme une deuxième chance.

Et du coup dans les différences entre ta première terminale et la seconde, est-ce qu'au niveau justement de ton travail, de ton comportement, est-ce qu'il y a des choses qui ont changé?

Oui, beaucoup de choses, déjà vu que j'ai passé trois ans avec les même personnes, bah on était tout le temps ensemble et c'est vrai qu'au niveau des cours bah je me suis moins mis dedans car j'étais tout le temps avec mes amis, et là je me suis dit j'ai une chance de refaire ma terminale et donc je vais faire passer les cours avant les amis, et donc vraiment je pense que je me suis mis toute seule dans mon coin pour vraiment privilégier les cours quoi. enfin moi je l'ai senti comme ca, j'ai été un peu plus discrète, un peu plus calme, même chez moi, mes parents m'ont même demandé si j'étais pas malade quoi parce que j'étais tout le temps calme, je disais jamais rien et puis en cours c'était pareil quoi.

Et pour toi c'était une forme de concentration?

Oui,

De devenir calme?

Oui, bah oui j'avais tout le temps la bougeotte en soi donc j'étais tout le temps partie à droite à gauche, mes cours je les faisais quand je les faisais quoi, je les regardais quand je les regardais et puis j'étais tout le temps avec les amis parce que les amis ils regardaient pas forcément leurs cours mais je savais que derrière ils étaient concentrés à l'école quoi, tandis que moi comme j'ai des problèmes de concentration en soi, bah je me suis pas posé cette question là, et là je me suis dit vu que j'ai une chance bah on va privilégier les amis après et les cours maintenant. en première étape quoi. ok.

Donc ça c'est la première étape, le premier changement est-ce qu'il y en a eu d'autres?

Euh... bah peut-être les amis à l'école, les amis à l'extérieur, et puis même les cours à l'extérieur de l'école parce que même chez moi, bah je faisais pas grand chose non plus. après est-ce que j'ai,.... je vois que ça au niveau de la concentration je pense que je m'y suis mise un peu plus, j'ai mis plus de volonté en moi.

D'accord. alors pendant ta deuxième terminale le rythme était encore différent puisque ton emploi du temps était un petit peu aménagé...

Deformé ! donc du coup il y a eu moins de cours, beaucoup plus de travail personnel. Oui.

Au niveau des stages tu n'as pas eu à faire les même stages que les autres ?

Non.

Comment tu t'es adaptée à ça?

Bah du coup vu que j'avais moins de cours j'avais plus de temps pour les CCF à rattraper et les épreuves terminales donc j'ai vraiment été sur mes fiches techniques parce que pour moi c'était le plus important et puis bah après quand j'avais pas de cours bah du coup je faisais tout le temps des révisions, des fiches, des révisions parce que j'en faisais déjà pas assez et puis des fois j'essayais de m'enregistrer parce que j'ai compris qu'en m'enregistrant et en m'entendant parler ça m'aidait un peu plus, parce que je faisais pas ça avant.

Et alors comment tu l'as compris ça?

Euh... bah... ma maman. elle m'a beaucoup aidée par rapport à ça. elle m'a beaucoup aidée parce que j'ai fait de l'orthophoniste pendant un temps parce que du coup j'avais beaucoup de problèmes de concentration et puis bah moi j'étais petite et puis bah moi ça me passait un peu au-dessus de la tête et le fait de pas avoir le bac, ma maman m'a beaucoup aidée et m'a essayé de me faire rappeler quand j'étais petite, et du coup elle m'a dit « quand tu étais petite, tu voyais beaucoup les choses dans ta tête et quand tu t'écoutais parler tu retenais beaucoup plus facilement », donc du coup ça m'a beaucoup aidé, dans mes cours aussi.

Et ces discussions là avec ta maman, le fait de repartir en arrière sur quand tu étais petite, euh...est-ce que pour toi il y a une raison au fait que ça arrive après l'échec du premier bac et pas avant, parce que vous auriez pu parler de tout ça avant, elle aurait pu t'aider avant, qu'est-ce qui...?

Bah peut-être parce qu'elle a vu que j'étais pas bien, et puis même elle, quand j'ai pas eu le bac, elle était vraiment pas bien pour moi parce que elle s'est dit bah mince, enfin j'ai pas fait ma fille comme ça. enfin elle m'a pas dit t'es nulle mais elle m'a un peu fait comprendre qu'elle était déçue de moi et bah du coup elle s'est peut-être dit « j'ai jamais aidé ma fille quoi ». et là elle s'est dit « je vais l'aider je vais être plus là pour elle » parce que c'est vrai que ma maman avec le boulot qu'elle fait, elle était jamais à la maison, je la voyais jamais et du coup elle m'aidait jamais en cours. enfin je sais qu'elle a pas été souvent là pour moi et là elle s'est dit « peut-être que c'est de ma faute aussi ».

Donc ton redoublement en soi il a aussi modifié ta relation que tu avais avec ta maman?

Oui, énormément oui, parce que du coup on était plus souvent ensemble à faire les cours et du coup ça nous a un peu rapprochées en soi. ça nous a un peu rapprochées même si il y avait un petit peu de tensions du fait que j'ai pas le bac, elle dit « t'as intérêt de l'avoir cette année sinon je sais pas ce qu'on va faire » ou... alors là il y a eu beaucoup de tensions mais ça nous a aussi énormément rapprochées.

Donc ces tensions étaient nécessaires?

Oui. je pense que c'est ce qui m'a motivée aussi. donc ça, même si on aimerait tous avoir le bac du premier coup, c'est vrai que au final ça nous a aidé un peu toutes les deux et puis bah moi aussi à me retrouver en soi aussi parce que j'étais un peu perdue, je savais plus quoi faire, quoi. donc voilà.

Ok. du coup aujourd'hui, par rapport au fait où tu as appris que t'avais pas le bac, tu as cité "je savais plus qui j'étais" et là tu dis "ça m'a aidé à me retrouver" aujourd'hui, tu as changé, qu'est-ce qui a évolué?

Bah déjà de prendre plus sur soi, je me pose moins de question par rapport à moi, parce que c'est vrai que je me posais énormément de questions parce que, enfin je me pose toujours beaucoup de questions, parce que je me demande si cette année aussi je vais avoir le bac, parce qu'au final on n'en sait rien, on sait vraiment pas ce qui va se passer (*référence au confinement et aux examens 2020 modifiés par le covid 19*). mais je me pose déjà moins de questions, et puis le fait, oui d'avoir retrouvé un peu ma maman, bah du coup je me sens moins seule, je savais plus qui j'étais, j'avais l'impression d'avoir tout perdu, et là du coup ça m'a un peu aidée et je me suis un peu retrouvée et j'ai retrouvé ma maman ma famille tout ça, donc c'est plus simple, enfin pour moi ça a été plus simple et ça m'a beaucoup aidée.

Est-ce que tu irais jusqu'à dire que tu t'étais égarée?

Oui.

Dans le fait que tu dises "je sortais beaucoup..."

Ah oui oui. tous les week-ends j'étais toujours partie je rentrais le vendredi et j'étais repartie ailleurs et puis je rentrais le dimanche soir au final, pour repartir le lundi matin en stage ou à l'école et du coup je prenais pas du tout de temps pour l'école, enfin pour moi, je me disais je suis jeune je profite de ma jeunesse mais au final derrière ça y a l'école y'a le bac et puis y'a

l'avenir quoi. on se pose pas de question, enfin je me posais pas de questions, et maintenant bah je me suis dit bah mince.

On peut dire que tu t'es recentrée sur tes priorités?

Ouais c'est ça, car j'avais plus du tout de priorités, oui le vendredi j'arrivais de l'école bah je repartais le vendredi soir, j'allais en soirée, j'étais avec mes amis et puis bah pour moi la semaine d'école était finie, mes cours étaient dans mon sac et puis c'était tout quoi. et puis bah des fois le dimanche soir ou le lundi matin bah je les ressortais vite fait je les relisais un petit peu et puis pour moi c'était ça mais c'est pas se concentrer, c'est pas apprendre, c'est pas connaître, enfin c'est pas ce qu'il faut faire, j'ai pas du tout fait dans le bon ordre.

Et est-ce que tu penses que si quelqu'un, que ce soit dans l'accompagnement de l'équipe pédagogique, ou dans ta famille, si quelqu'un t'avait aidée à retrouver ses priorités pendant la première terminale est-ce que ça aurait changé quelque chose ou est-ce que y'a vraiment eu cet échec qui t'as fait, qui t'as aidée à regarder tes priorités.

Euh oui je pense parce que oui oui, je pense que si quelqu'un avait été là pour me dire « Christelle stop, tu as un avenir, t'as ton bac à la fin de l'année tu es à l'école donc c'est l'école, enfin toute l'année c'est l'école ». je pense que oui là je me serais donné une limite de dire ah bah mince faudrait que j'ai quelque chose à la fin à gagner.

Et ça l'équipe pédagogique l'a pas fait, à la première terminale?

Euh si bah si bien sûr, moi je suis, comment dire, moi je suis du style ou faut vraiment me prendre à part et me dire « bah Christelle stop », me bouger en fait. et bah je l'ai pas pris comme ça, en soi c'est de ma faute, non l'équipe pédagogique a essayé de nous bouger un peu les fesses.

Nous, donc le groupe ?

Voilà c'est ça.

Et y'a pas eu l'individuel?

Ouais. je pense que si y'avait peut-être eu l'individuel de nous dire « bah christelle là ça va pas, faut que tu fasse quelque chose dis toi que derrière y'a un avenir dis toi que y'a ton bac, ton bac peut faire beaucoup de chose pour toi euh.. bah dis toi que faut que tu te mettes des limites que la tu fasse ça, que là tu fasse ça». moi je me suis pas mis de limite et personne ne m'en a donné et du coup bah j'ai pas réfléchi et du puis bah j'ai foncé dans le tas, je suis sortie quoi je me suis dit l'école c'est que la semaine et puis c'est fini.

Et tu penses que personne t'en a donné ou que peut-être des gens ont essayé de t'en donner mais que tu les a pas entendus, à ce moment là?

Bah je pense que oui aussi, je les ai pas entendus... je ne sais pas. j'ai pas, oui, en fait oui en réfléchissant un peu plus, je me dit que j'ai, pas négligé mais euh... c'est rentrer par une oreille et c'est ressorti par l'autre ouais c'est ça, j'ai pas forcément écouté et pris ça au sérieux.

A ce moment là?

Oui. maintenant je sais ce que ça fait de ne pas avoir le bac la première fois bah on prend peut-être un peu plus sérieusement les choses. peut-être un manque de maturité aussi, faut se dire aussi que bah c'est peut-être le manque de maturité et puis le fait d'avoir redoubler, on se dit bah là faut agir quoi. là t'as plus 4 ans, faut faire quelque chose tu es plus en maternelle quoi c'est plus des petites dessins.

Mais ça tu te l'ai pas dit avant?

Non, non pour moi c'était simple, 2+2 ça fait 4 voilà, pour moi c'était si simple que ça, au final on arrive devant la feuille on est tout seul sur la table, on a personne à côté pour nous dire les choses et puis bah on se dit mince. on est tout seul et puis, on est perdu quoi. (rire)

On est perdu ?

Bah oui. oui oui j'étais perdue parce que derrière j'ai pas fait d'efforts donc forcément, on sait pas où on est.

Tu te sentais perdue parce que tu dis "je comptais sur les autres, et là je me trouve seule devant la feuille et je suis perdue" ?

Ouais parce que vu que, qu'avec mes amis du coup de ma première terminale, on va dire quand on était en étude, ils m'aidaient assez souvent, mais après derrière je le faisais pas toute seule. donc quand on nous aide c'est plus simple mais après une fois toute seule on se dit bah mince d'habitude elles me donnaient, elles ne me donnaient pas la réponse mais elles essayaient de m'aider en me donnant la réponse sans me la donner ; mais là y'a plus personne qui m'aide, si j'aurais essayé toute seule, enfin si elles m'avaient aidée et qu'après j'aurais fait toute seule, peut-être que là j'aurais mieux compris et j'aurais fait à ma façon pour devant le bac, devant la feuille du bac et.

Donc là c'est l'échec et le changement de classe qui a fait que tu t'es retrouvée toute seule?

Oui.

Et que là, tu as pris sur toi?

Oui, oui parce que tu du coup vu que je ne connaissais pas ma nouvelle classe je me suis pas dit bah je vais aller les voir pour demander de l'aide, non je l'ai fait toute seule parce qu'aussi j'avais compris que, bah on était jamais mieux servi que par soi-même, je ne sais pas si on dit comme ça mais.

Et comment tu t'es rendue compte de ça? c'est à dire que tu aurais pu aussi faire un redoublement voilà parce qu'il fallait le faire et... comment tu as ressenti cette nécessité de te prendre en main de te remettre en question, comment tu en es arrivée à dire qu'il fallait y arriver seule?

Euh... je pense que... bah je sais pas comment dire... bah une fois devant sa feuille de toute façon c'est là qu'on se rend compte de tout, on se pose plein de questions, enfin, là on se dit vraiment on est tout seul. et là que j'ai commencé à me dire « bah Christelle t'aurais pu essayer toute seule et là peut-être que tu aurais réussi » et puis au final j'ai pas eu le bac, et là on se pose deux fois plus les questions qu'on s'est posées devant notre feuille et... vu que j'ai eu ma chance, bah je me suis dit que je ne referai pas la même erreur.

D'accord. ça fait plusieurs fois que tu cites le fait d'être devant sa feuille?

Oui.

C'est à dire que c'est vraiment le jour du bac, quand tu as "foiré" ton épreuve que tu as réalisé ce qui était en train de se passer?

Oui, oui oui oui, bah oui parce que c'est bah, on est tout seul quoi, donc bah on regarde les gens devant soi et on se dit bah mince eux ils sont en train d'écrire et puis bah nous on est incapable d'écrire quoi, et y'a personne qui peut venir nous aider, on est vraiment tout seul. oui pour moi ça a vraiment là, la révélation de me dire que mes copines ne vont pas venir m'aider quoi. et puis derrière c'est vraiment, enfin même si on est en devoir, en devoir qui ne compte pas forcément pour le bac, enfin on se dit pas c'est pas grave c'est pas le bac, donc là je ne me suis pas forcément posée la question, tandis que oui à l'examen de l'épreuve du bac, là je me suis dit bah mince là c'est pas la feuille qui va atterrir dans le bureau et qui en soi ne va rien compter. là je me suis dit y a un diplôme à la fin de l'année qui va compter pour mon avenir quoi.

D'accord donc vraiment le tournant ça a été le jour du bac, t'as compris que l'échec était à ce moment là et c'est ensuite quand l'équipe t'a proposé le redoublement alors, que t'as saisi la deuxième chance, pour toi c'était une deuxième chance?

Ah oui oui oui c'était vraiment une deuxième chance, je pense que si on m'aurait pas donné ma deuxième chance je pense que oui je ne me serais pas retrouvée et je sais vraiment pas ce que j'aurais fait parce que je me suis dit si vraiment on me donne pas ma deuxième chance c'est que vraiment je suis nulle quoi. enfin je mérite pas d'avoir la bac je mérite pas forcément un avenir comme tout le monde le souhaite quoi.

Ok, d'accord. du coup aujourd'hui de toute cette expérience avec un peu de recul?

Bah j'en ai conclu que du coup il faut toujours, il faut pas négliger ce qu'on nous donne la première fois, enfin faut pas nous dire c'est pas grave, je l'aurais quand même avec le talent, mais non donc le talent on l'a pas toujours là. (rires) non mais c'est vrai faut toujours tenter la première chance et puis faut y aller jusqu'au fond, enfin faut y aller jusqu'au bout faut pas attendre que les gens le fassent pour nous quoi.

C'est marrant parce que tu dis "faut saisir dès la première fois, dès la première occasion" et en même temps c'est par cette deuxième année que tu as gagné en confiance, et qu'aujourd'hui tu as peut-être plus confiance en toi.

Oui.

Que tu ne l'avais avant?

Oui parce que ça m'étais jamais arrivée, donc comprendre de nos erreurs et je pense que c'était la première et j'espère que ce sera la dernière et oui on comprend de nos erreurs et on les reproduit pas, même si à l'avenir c'est pas le bac enfin ce sera quand même un boulot, donc je vais pas me dire bah de toute façon au boulot j'y suis déjà je peux toujours être virée donc à l'avenir je vais garder ma première chance, et avoir qu'une seule chance et pas attendre d'avoir une deuxième quoi.

Et est-ce que tu penses qu'il y a une capacité, une compétence à justement être capable de saisir ces difficultés et de rebondir comme tu l'as fait?

Oui, oui, après je sais pas le pourquoi du oui mais oui.

Tu penses qu'il faut l'avoir et que tout le monde ne l'a pas ou ?

Non tout le monde ne l'a pas mais si on l'a il faut vraiment tenter sa chance.

Par rapport à tout ce qu'on a dit, est-ce que tu as des choses à rajouter?

Non je pense que j'ai tout dit après il faut pas, il faut se dire que dans la vie il n'y a pas que ceux, avec qui on est tout le temps, y'a derrière d'autres gens qui peuvent nous aider, comme par exemple moi ma deuxième classe je me suis dit c'est pas ma classe d'avant, ils sont pas aussi meilleurs qu'eux et au final je me suis retrouvée dans une classe avec des gens super, enfin bah pour moi je m'étais dit je les connais pas je m'en fous, ils vont pas m'aider je vais pas apprendre à les connaître et au final au fur et à mesure on apprend à connaître les gens et je pense qu'il faut pas, je sais pas comment on dit mais...

Tu dis qu'il faut savoir saisir la chance, tu dis qu'il faut savoir s'ouvrir aux autres, s'accueillir, est-ce qu'il y aurait dans ce que tu dis une sorte de veille à avoir envers le monde extérieur ?

Oui oui je pense que c'est ça. oui oui (rire) je sais pas trop comment le dire mais je pense que c'est le mot en fait, je pense que c'est le mot.

D'accord. et juste une dernière question, je reviens sur, cela n'a rien à voir avec ce qu'on était en train de dire là mais, toute à l'heure tu as parlé d'alternance que c'est là où on apprenait le mieux en stage ect... et pourtant sur la deuxième terminale tu n'es pas retournée en stage est-ce que c'était un choix, une nécessité, un besoin de?

Je pense que c'était un besoin de se reposer, pour moi et de prendre plus au sérieux mes cours.

D'accord.

Parce que c'est vrai que du coup ma première année de terminale bah je faisais école-stage et le week-end je travaillais en plus, donc je ne prenais vraiment pas de temps pour moi donc ouais je me suis dit, je vais pas aller en stage de toute façon en soi je connais déjà et je vais prendre plus de temps à la place de mes stage bah je vais prendre plus de temps pour moi et pour les cours en dehors de l'école.

D'accord.

Ca m'a permis de me concentrer plus sur les cours.

Ok. si tu as des choses à rajouter ?

Non.

Annexe 8 : récit de vie de Camélia

Je m'appelle Camélia, j'ai 23 ans, j'ai grandi en bourgogne dans l'Yonne (89). Actuellement titulaire du BAC PRO (conduite et gestion d'une entreprise du secteur canin et félin) ainsi que du BTS TC (option : animaux d'élevage et de compagnie), j'ai longtemps côtoyé les salles des MFR.

Mon enfance a commencé avec la dyslexique, détectée à mes 7 ans, j'ai donc fait 8 ans d'orthophonie. J'ai eu la chance d'avoir été prise en charge par mes parents, notamment ma maman qui m'a accompagnée toute ma scolarité. Elle savait que mes notes ne seraient jamais à la hauteur du travail fourni à la maison ou en classe. Mais c'est avec écoute et sagesse qu'elle m'a appris à ne jamais abandonner. Je pense que les enfants qui ne sont pas détectés à temps et donc qui n'ont pas le suivi adapté ont moins de chances de « s'améliorer » et de « s'en sortir » à l'école que ce soit pour la durée de la scolarisation tout comme les jours du diplôme puisqu'il ne bénéficient pas du tiers temps par exemple)

Néanmoins je savais que la dyslexie allait me mettre des barrières. C'est vrai que l'école étant déjà dure, j'ai vu d'excellentes notes chez mes camarades alors que moi je me réjouissais d'avoir la moyenne quand je l'avais. Cela me fermait déjà des portes comme les doctorats, les études de droit ce genre d'endroits où le niveau actuel est bien au-dessus de la moyenne.

Arrivée en fin de 3^{ème} générale, mon niveau scolaire était bas, toujours en limite de moyenne et parfois en dessous, mais j'ai toujours eu les encouragements, chaque année et chaque trimestre. Cela me donnait l'envie de pousser toujours plus loin, malgré le droit d'avoir le tiers temps. J'avais décidé de passer mon brevet à égalité de tous les élèves (à cet âge la dyslexie est plutôt une honte et la discrétion des professeurs laissant à désirer j'ai préféré ne pas en entendre parler). Malheureusement cela m'a porté défaut, car ayant que des épreuves écrites, je n'ai malheureusement pas réussi à avoir mon brevet.

Peu de temps avant de passer le brevet, un salon du métier nous était proposé, mais cela était sur une journée de révision. Vu mes échecs scolaires, je ne pouvais pas me permettre de perdre une journée. Je ne suis donc pas aller à ce forum, d'autres élèves de ma classe y sont allés. Un camarade avec qui on se suivait depuis le CP, m'a rapporté une brochure sur la MFR canine de Semur-en-Auxois. Cela m'a étonnée car on se parlait très peu en réalité. Cela m'a touchée, depuis je ne cesse de repenser à ce camarade quand je parle de mon parcours scolaire.

Mon choix d'orientation était déjà en tête, j'avais abandonné l'idée du lycée, le Bac Pro de Semur-en-Auxois me plaisait énormément. Mais à 14 ans, quitter ses parents et notamment ma maman qui avait toujours été présente pour ma scolarité me tracassait. Une chose était sûre, dès ma plus jeune enfance j'ai toujours voulu travailler dans le domaine animalier (dompteur, soigneur, éleveur, maitre-chien, agriculteur...)

L'annonce de mon échec au brevet a donc vite fait le choix en me fermant la porte du lycée, n'ayant pas vraiment d'autres idées, mes parents décidèrent de m'emmener faire un entretien à Semur-en-Auxois durant leurs portes ouvertes. Un entretien plutôt dur et froid, qui m'a fait pleurer durant la route du retour. Toutefois ils m'acceptaient en redoublement de 3ème. Le fait de redoubler m'a mis un coup au moral, je travaillais tellement dur que je ressentais une sorte d'injustice vis à vis des autres élèves. Mais encore une fois, les paroles de mes parents m'ont été d'une grande aide. Ils m'ont demandé de voir ça comme une chance, de pouvoir me remettre au plus haut niveau, et de voir cela comme des révisions. De plus cet entretien m'a fait très peur, on sentait une rigueur qui mettait vraiment mal à l'aise aussi bien moi que mes parents. Malheureusement certaines choses comme la proximité entrent en compte dans nos décisions, ce fut le cas, la localisation la plus proche l'avait emportée.

2009

J'ai donc commencé en 2009 la MFR de Semur-en-Auxois. En 3ème je souhaitais être chez un éleveur de Bouvier Bernois, mais on m'a envoyé chez un éleveur de Berger Allemand de travail et de Cavalier King Charles chez Mr et Mme Z. Un stage de 3ème difficile mais qui m'a néanmoins plu. L'entente avec les stagiaires présentes sur les lieux ainsi que beaucoup des bergers allemands m'ont vite permis d'oublier à quel point nos maitres de stages pouvaient être durs et méchants. C'est avec la mention assez bien que j'obtenu mon Brevet.

2010

En 2nde nous attaquons enfin les matières professionnelles, ces dernières me passionnent, de plus je suis dans un stage chez Mr B (frère de mes anciens maitres de stage), un élevage de Berger Allemand et de de Jack Russel Terrier, l'ambiance et le type d'élevage me correspond plus. Les éleveurs prennent le temps de s'occuper de chaque chien, différents roulements pour les sorties sont organisés par groupe et les stagiaires participent à beaucoup d'activités diverses

et non que du nettoyage. Je pratique même l'activité de mordant avec ma chienne (Enora, que mes parents m'ont permis d'avoir suite à mon choix professionnel de maître-chien). L'école est toujours un souci, l'ambiance est très stricte et dure. Rire dans les couloirs est interdit, les veillées se font tous ensemble obligatoirement et nous devons tous faire les mêmes choses. Heureusement certains formateurs sortent du lot et nous permettent d'évacuer et de rire un peu. Nous sommes "éduqués" de manière « militaire et couvent », cela soude les liens entre les élèves. Une nouvelle formatrice est arrivée cette année-là, Mlle V, elle pratique le Retriever, une discipline que nous ne connaissons pas du tout dans cette école. Très vite nombreux élèves accrochent avec sa méthode d'enseigner, tout comme Mr S déjà présent depuis quelques années. Ces formateurs nous transmettent leur passion, c'est donnant/donnant, plus nous travaillons et plus ils nous sortent et partagent avec nous des choses passionnantes liées à leurs matières et surtout liées au chien. Ils nous considèrent et nous respectent alors nous les respectons énormément, nous travaillons pour qu'ils soient fiers et contents de nous.

2011

En 1ère année, je retourne donc à mon tout premier stage de 3ème, l'état des chiens s'est dégradé. Je pense que je réalise, après avoir connu un autre style d'élevage, à quel point celui-ci n'est pas "correct". Les chiens ont tous le syndrome du chenil, les femelles gestantes ou allaitantes sont malmenées. Après 2 semaines seulement ma chienne développe également des troubles, ma mère revient me récupérer, et réalise, elle aussi, que l'élevage n'est pas sain.

C'était pratique pour moi de retourner dans ce stage, même si ce n'était pas la grande passion, je savais où j'étais, on sait ce qu'on perd mais pas ce qu'on trouve", puis étant chez son frère en 2nde c'est convenu que je retourne chez eux pour mes 2 ans de BAC.

Dès mon retour à l'école j'en informe ma formatrice principale Mme V qui, dès après le cours m'a prise avec elle afin de trouver un autre lieu de stage. J'étais contente de l'avoir en formatrice principale car je sais que je pouvais parler facilement avec elle. Elle m'a trouvé rapidement un nouveau lieu de stage, toujours dans le Berger Allemand mais c'était plutôt une très grosse pension canine, féline et autres ainsi qu'un club d'éducation : "les cascades du mornantais". Je passe donc cette première année sans soucis, Mr R m'embauche l'été car la pension accueille 300 chiens et 200 chats, c'est une nouvelle aventure pour moi, je pratique l'éducation sur plusieurs chiens, j'apprends beaucoup.

Depuis ma 1^{ère} année à l'école, j'ai toujours regardé les autres écoles, je suis même allée voir deux MFR en Bretagne. Celle de Mortagne au Perche m'a toujours plu, surtout avec la formation agent cynophile. Malheureusement celles de Bretagne attendaient beaucoup des notes sur les matières générales il fallait une moyenne de 13 sur ces matières, et cela n'était pas mon cas. Sur l'autre les stages étaient minimum 5 semaines au total sur l'année et le reste de l'apprentissage à l'école. J'avais choisi la Bretagne pour être près de ma famille (cousins, cousines, oncle, tante, grand parents). Là encore c'est les liens familiaux qui m'ont attirée vers la Bretagne, rien ne m'a rattachée au Perche alors je n'ai pas visité cette école. Mais je ne quittais pas la MFR de Semur pour autant, j'avais déjà mes amies ici, j'appréciais ma classe, je savais ce que j'allais perdre, mais qu'allais-je trouver ? J'étais dans une période de doute et d'appréhension qui ont pris le dessus sur mes choix.

Toutefois l'envie de changer d'école reste présente, la MFR joue sur le moral, les pleurs le dimanche avant de partir, la boule au ventre le lundi matin. Mes amies aussi ressentent les mêmes choses que moi. Il est difficile de changer d'école quand nos amies restent ici. C'est certainement la peur de partir seule.

2012

Ma dernière année, en terminale, toujours chez Mr R, avait plutôt bien commencée, malgré les remords de ne pas avoir changé d'école. En Janvier 2012 ma vie change de tournant. En stage, à ce moment-là, une mise-bas se prépare, je prends la garde de 5h, Mr R profite de cet instant pour me faire des attouchements durant 3 h, ne faisant pas le poids face à lui et ayant peur que tout ceci aille plus loin, j'ai décidé de gagner du temps en posant des questions sur l'éducation canine, en essayant de changer de place à plusieurs reprises mais rien n'y fait il me replaque au sol sur ses genoux sans cesse. Il m'a répété de ne rien dire, qu'on ne faisait de mal à personne et que cela lui plaisait. Je ne pouvais pas partir en courant car il me retenait et quand bien même aurais-je réussi ou aurais-je pu aller ? Ce stage était à Lyon, mes parents étaient à 4h de route et je n'avais personne sur les lieux qui ne côtoie pas Mr R. Il me restait encore 2 jours à faire là-bas. Je ne souhaitais pas appeler mes parents de peur qu'ils prennent le volant imprudemment, et qu'auraient-ils fait une fois arrivés là-bas ? J'ai donc poursuivi ces deux jours, je savais que je devais le dire à quelqu'un. J'ai donc appelé ma meilleure amie, M qui est également à l'école de Semur-en-Auxois. Elle m'a convaincue de tout dire à mes parents.

Le soir même j'ai donc écrit deux lettres, une à mes parents et l'autre à Mlle V et M. S, les deux formateurs avec qui j'avais le plus d'accroche. J'ai toujours été une jeune fille qui tenait un journal pour évacuer ses émotions. Je n'ai jamais su dire de vive voix les choses qui n'allaient pas, mes sentiments, mes ressentis, j'ai toujours écrit et gardé ces douleurs pour moi (encore aujourd'hui je détiens tous mes écrits et je continue d'écrire) et ma maman a toujours pris soins de me laisser un journal à chaque Noël afin que je manque jamais de pages.

Deux jours plus tard, en quittant l'élevage pour rentrer chez moi, en arrivant à mi-chemin avec mes parents je leurs ai tendu la lettre, ne pouvant pas supporter le trajet avec des questions sur mon stage je ne pouvais pas attendre. Un silence a régné dans la voiture, mon père a laissé tomber des larmes et je sentais la colère dans l'attitude de ma mère. J'ai écrit à l'un de mes frères A, je savais que de par sa détermination il ne me laisserait pas tomber. Il m'a alors dit qu'on en resterait pas là, qu'il ne doutait pas de mes paroles. Le fait que quelqu'un me croit m'a réconfortée car dans le fond c'était ma plus grande peur.

Le lendemain (samedi) j'ai vu ma maman s'effondrer en larmes dans la cuisine, elle que j'ai toujours idolâtrée pour sa capacité à endurer les épreuves de la vie, sa force, son courage, son tempérament, et sa douceur auprès de ces 3 enfants. J'ai réalisé qu'il n'y a pas que moi qui sombrais mais que toute ma famille en pâtissait. J'ai repris l'école

Je retournais le lundi à l'école, j'ai posé la lettre destinée à mes deux formateurs sur le bureau de Mlle V. Elle est venue me voir discrètement avant le self afin de me dire qu'elle devait absolument en parler au directeur Mr M, que c'était de son devoir de le faire. Elle m'a pris la main me l'a serrée et m'a dit qu'elle ne me lâcherait pas. Mr S a lui aussi lu la lettre ayant lui-même des filles cela fut dur à encaisser.

Le directeur me convoqua, mais cela ne se passa absolument pas comme prévu, il me reprocha d'en avoir parlé à Mlle V, que ce n'était pas de son ressort (je trouve que c'était déjà bien que j'arrive à le dire à quelqu'un). Il me reprocha de ne pas savoir dire "NON", qu'aucune autre fille ne s'était plainte de quoi que ce soit (sous prétexte que j'ai été la seule à parler j'étais donc la seule fautive). Cette rencontre avec lui m'a totalement déstabilisée. J'ai d'abord eu de la colère contre ses mots injustes, mais je n'ai pas eu la force ni le cran de répliquer à son discours, tout me venait en tête mais j'étais devenue si muette ces derniers jours..., puis cela m'a trotté en tête et je me suis mise à douter, douter de moi et de ma réaction. Il m'a alors dit qu'il avait eu Mr R et qu'il reconnaissait les faits et qu'il souhaitait que je revienne en stage. Mr M a bien redit, avant que je quitte le bureau, de ne plus parler de cette histoire et de l'informer si je

décidais de faire quelque chose, mais que Mr R s'excusait et qu'on ferait mieux d'en rester là. Je suis sortie complètement désorientée, n'ayant pas nos portables avec nous, j'attendais avec impatience de l'avoir pour appeler ma maman. Mlle V est venue me voir en cachette elle avait, elle aussi, reçu l'ordre de ne plus s'impliquer dans cette histoire. Elle m'a dit qu'on pouvait se voir cachées durant les pauses. Hormis deux de mes amies personnes n'étaient au courant de mon histoire, les élèves sentaient que quelque chose de grave était arrivé j'étais très effacée, très perturbée. Durant ces 2 premiers jours, Mr R appela également mes parents afin de reconnaître les faits et demander à ce que je revienne en stage. Chose qui était impossible pour moi. Je ne voulais plus qu'il appelle chez nous. Je n'osais pas dire à mes parents que je voulais tout quitter, ils avaient payé toutes mes années d'études, ils m'avaient permis d'avoir un chien par rapport à mon projet. Cette décision ne pouvait pas dépendre que de moi. Je me sentais si mal et si coupable de toute cette situation, honteuse de ne pas réussir à me sortir de tout cela seule, malheureuse de voir mes parents si désespérés, mais surtout soucieuse, soucieuse de tout ce qui se tramait autour de moi, dans ma tête, dans ma famille.

Nous étions en pleins rapport de stage, afin d'être prête pour l'examen, durant ma correction je choisis d'aller auprès de Mlle V pour lui parler. Je n'avançais plus sur mon rapport rien que d'écrire sur ce lieu me donnait la nausée, je ne me sentais pas capable de présenter ça à mon examen. Je souhaitais tout quitter, tout arrêter et pourquoi pas l'an prochain reprendre ailleurs. Mlle V pris cela très au sérieux, elle avait toujours dit qu'elle ne mélangerait pas privé et professionnel. Elle appela son conjoint Mr J qui, lui aussi était éleveur, il travaillait avec son associé Mr G (étant tous les deux Mortagne au Perche, ils avaient fait le choix d'avoir qu'une seule stagiaire et qu'elle soit issue de la MFR de Mortagne). Mr J, sous la demande appuyée de Mlle V, accepta de me prendre en stage. J'avais entièrement confiance en cette formatrice. Mes parents avaient demandé une réunion avec ma responsable de classe qui n'était pas pour que je change d'entreprise, ma maman ne manqua pas de lui rappeler qu'on avait de la chance que je souhaite continuer et que, donc elle ne lui demandait pas son autorisation mais l'informait du changement de mon stage. A la suite de cet entretien, mes parents et moi-même sommes également aller voir Mlle V. Les autres formateurs étant partis emmener les valises à la gare nous étions moins nombreux. Ce rendez-vous fut également secret, mes parents et elles étaient complètement en accord. Mon père m'a alors rappelé que je n'avais qu'un mot à dire pour que je quitte l'école définitivement.

De retour chez moi, mes parents m'ont demandé d'aller à la police pour au moins en parler à quelqu'un, après avoir échangé avec une femme elle m'annonça que les faits étaient trop graves

pour poser une simple main courante. Je décidais donc de porter plainte afin que ceci ne se reproduise pas avec d'autres élèves. Je fus réentendue par un autre policier spécialisé dans ce domaine.

J'ai fait mes premiers 15 jours à l'entreprise de Mr J et Mr G, je sentais mes deux nouveaux maîtres de stage très attentifs à ne pas me brusquer. Ils me mirent rapidement un chiot labrador entre les mains pour découvrir la discipline de retriever. Je pense qu'ils ont voulu que je trouve des sentiments comme « l'amour, la confiance, le partage » la première émotion que ce petit Gin m'a fait ressentir était l'attendrissement, c'était mon premier sentiment positif depuis les attouchements. Pourtant au départ je ne voulais pas spécialement de ce chiot, je n'étais pas très « labrador », et je ne ressentais que des choses négatives. Avec Gin j'ai dû apprendre à aimer de nouveau, à câliner et à gérer mes émotions.

J'étais baignée dans la famille de Mr J. J'ai compris que je ne devais pas lâcher le chien. Mlle V m'a fait prendre un vrai tournant en m'emmenant dans cette entreprise. Elle m'avait redonné confiance en tenant sa parole de ne pas me lâcher. Il y a des personnes que l'on rencontre à des moments de notre vie et qui ont un impact sur celle-ci. A la suite de quoi les événements n'ont fait que de s'enchaîner. Durant un repas je rencontre Mme A qui est la femme de mon maître de stage (Mr G) et qui est aussi formatrice à la MFR de Mortagne au Perche. On discute alors de ma possibilité de changer d'école, elle me donne les dates des portes ouvertes et me dit de venir, que j'aurais son soutien. *(Je ne me souviens pas exactement combien de temps s'est écoulé entre tous ces changements).*

Je ne suis donc pas retournée à Semur en Auxois, ma maman a appelé le directeur pour lui dire, il pensa que c'était suite à la pression des examens, ce qui énerva fortement ma maman qui ne se gêna pas de lui rappeler ce que j'avais vécu, il compara l'agression sexuelle à un accident de voiture, (ce sont des choses qui arrivent, c'est la vie !) ma mère a mis fin à cette conversation.

Ma Maman et mon frère m'ont accompagnée aux portes ouvertes de la MFR de Mortagne au Perche. Après avoir rencontré le directeur adjoint j'ai demandé à voir Mme A, elle m'a alors mis dans une salle à part elle m'a proposé deux options: 1er - Sois je finissais ma terminale à Mortagne au perche et je faisais un nouveau rapport de stage avec l'aide de tous mes formateurs ou 2eme- Je terminais mon année avec une classe de première, afin que je puisse recommencer une nouvelle terminale sur de bonne base.

Mme A m'encourageait plutôt sur la 2ème option, d'autant plus que, connaissant ses classes elle savait déjà dans laquelle j'allais pouvoir m'intégrer. Perdue dans ma vie, j'ai décidé de lui faire

confiance, elle était à mon écoute, elle avait ce côté « maman », et je la sentais impliquée personnellement dans mon histoire. J'ai donc repris en pleine classe de première. Durant mon premier jour à l'école, Mme A a su à côté de quel élève, elle allait me placer, ce qui m'a évité un tas de questions et d'embarras (aller seule se trouver une place, affronter tous ces regards, choisir son futur camarade ou faire son insociable seule à une place), bref ce fut un soulagement pour moi. C'est comme si elle les connaissait tous par cœur. AA ma camarade de classe fut très vite une bonne amie.

En Septembre 2012 je repris donc les cours en terminale à la MFR de Mortagne au Perche, j'ai passé l'été sur mon lieu de stage auprès de messieurs J et G tout en côtoyant Mlle V avec qui des liens d'amitié ont commencé à se tisser. Je sentais que je pouvais lui parler librement, j'étais très à l'aise avec elle.

L'année pour reprendre à zéro ne commença pas non plus comme prévu, mon papa décéda le 6 Octobre 2012. Je sentais de nouveau mes espoirs s'éteindre, c'est Mr J qui m'a annoncé son décès et qui m'a reconduit jusqu'à Sens (89) où j'ai pu retrouver ma maman et mes deux frères. Je fus touchée et surprise de voir Mme A présente aux obsèques de mon papa, il y avait également des fleurs provenant des formateurs de Mortagne au Perche. Mr J, Mlle V étaient aussi présents tout comme l'ainé des enfants de Mr J. C'est vers eux que je me suis tournée durant les obsèques, toutes ces personnes qui m'avaient sortie du cauchemar des attouchements, étaient encore une fois de plus là pour moi.

A mon retour à l'école (2 semaines après le décès) les formateurs étaient très à l'écoute pour moi. Ils m'aidaient à ne pas prendre du retard sur mon travail, ils étaient attentifs à mes émotions, présents en cas d'envie de parler. C'est à ce moment-là que j'ai compris ce qu'était une MFR, une maison familiale, des personnes qui prennent le rôle de famille pour vous accompagner durant votre scolarité lorsque vous êtes à l'internat ou même externe (dans mon cas). L'écoute, le partage de la passion ainsi que de savoir doser entre le privé et le professionnel sans pour autant être totalement détachés.

En Janvier 2013, j'ai réussi à donner ma confiance dans les hommes, C qui est actuellement mon conjoint, m'a permis de tenir tout ce temps, malgré que les épreuves ne nous aient toujours pas épargné. Je pensais qu'après des attouchements et le décès de mon papa cela en était terminé mais non, le papa de C est décédé le 27 Février 2013, en Mars 2013 nous avons rendez-vous au tribunal pour les attouchements. Nous avons passé ces étapes ensemble, mais pas que, nos formateurs étaient encore présents pour nous. Ils nous ont tant donné, ces personnes nous ont

aidés à donner le change à nos vies si chaotiques. Ils ont accepté que C (avec l'accord de sa maman) devienne externe afin d'échapper à l'internat, échapper aux élèves qui ne pouvaient comprendre ce qu'on ressentait. Ils se sont impliqués personnellement dans nos histoires, ils nous ont permis de continuer à avancer et d'aller se présenter à l'examen du BAC PRO que nous avons réussi à décrocher.

2014 -2015

Je poursuivis mes études en BTSA TC l'envie n'était pas vraiment là, le BAC PRO m'a beaucoup demandé et je l'ai eu uniquement grâce à mon oral de rapport de stage. Mais C souhaitait poursuivre ses études. Je touchais une rente éducative depuis le décès de mon papa, celle-ci prendrait fin dès que je quitterais l'école. Alors je me suis dit que c'était le moment de continuer. De plus on restait en lien avec nos formateurs qui nous ont toujours suivis. Ils m'ont rassurée sur la difficulté du BTSA qui demande beaucoup de travail personnel. Mais comme mes formateurs l'on toujours su, le travail personnel, j'étais déjà bien habituée. BTSA TC que j'ai décroché avec mention bien. Les oraux ont joué en ma faveur.

Rien n'arrive pas hasard

Les raisons ne sont pas toujours les bonnes, mais les éléments d'une vie, ainsi que les personnes que l'on rencontre jouent sur nos décisions. Cela commence par la famille, si mes parents étaient contre le BAC PRO, j'aurais dû rester dans le général à détester l'école.

C'est parfois dur de le reconnaître mais des choses dures nous arrivent, cela change le cours de notre vie. Cela vous amène à la vie que nous avons aujourd'hui. Malgré tout je ne regrette rien de mon parcours, cela fait de moi de que je suis aujourd'hui. Sans la rencontre de Mlle V, jamais je n'aurais été à Mortagne. Sans les attouchements, je n'aurais jamais quitté l'école de Semur-en-Auxois. Mais surtout sans Mlle V rien n'aurait changé, je lui rappelle encore aujourd'hui à quel point elle a été la personne déclencheur de ce changement radical. En me changeant de stage elle m'a fait rencontrer M. J qui est vite devenu une figure paternelle pour moi, il m'a permis de sentir un équilibre dans ma vie malgré l'absence douloureuse de mon papa. M. G m'a permis de rencontrer sa femme Mme A qui m'a fait rentrer à la MFR de Mortagne au perche. Je n'ai jamais autant apporté d'importance à une école qu'à cette MFR, je me sens redevable en plus de m'avoir formée, passionnée, ils m'ont aidée à me relever et à

avancer. Et encore aujourd'hui n'étant plus à l'école ils sont toujours là, pour des questions professionnelles, pour des offres d'emplois intéressantes et ceux avec tous les élèves. Puis je n'aurais pas rencontré C avec qui je vis depuis plus de 4 ans, une complicité s'est liée avec le décès de nos papas.

Je pense que les gens influencent nos choix, Mlle V s'est battue pour pas que j'arrête le milieu canin. Mme A ainsi que toute l'équipe pédagogique, ont cru en moi et m'ont soutenue durant ma scolarité. M. J et et M G ont tout fait pour que mon stage me permette de raccrocher à une passion, ils m'ont donc transmis la leur.

Nos amis jouent également un rôle important, si je n'ai pas quitté Semur-en-Auxois c'est aussi parce que mes amies étaient là, que je me voyais pas tout recommencer dans une autre école.

Aujourd'hui je sais que sans toutes ces personnes, mes choix auraient été différents. Que notre vie soit compliquée ou simple, il y aura toujours quelqu'un pour nous conseiller de par son expérience ou de par ses connaissances professionnelles, ceux-ci joueront un rôle sur notre prise de décision.

Toutes les personnes intervenues au courant des dernières années interviennent encore aujourd'hui.

Annexe 9 : écrit d'Elie

Ecriture Elie, avant de partir.

Depuis que je suis tombé dedans (*sous entendu le cannabis*) j'arrive plus à m'en sortir.

Et le fait que mes parents l'ont découvert je sais que je les ai déçus et je sais pas comment me rattraper. Je sais que je suis pas parfait, loin de là. J'ai envie de m'en sortir de rattraper toutes mes erreurs mais c'est trop tard j'ai tout perdu j'ai plus aucune chance. Et le fait que je fasse toutes ces conneries c'est aussi parce que j'ai appris que papa a potentiellement le cancer et c'est une façon pour moi de ne pas y penser. Je sais bien que ce n'est pas la meilleure des façons de se changer les idées mais pour moi c'était la plus facile parce que j'arrive pas à en parler.

Si je fais toutes ces conneries c'est parce que je sais plus quoi faire. De toute façon quoi que je fasse je n'y arrive pas. Quand je pense faire du bien autour de moi je leur apporte plus de problèmes que autre chose. Et là maintenant je viens de gâcher ma vie à cause de mes conneries... je vais encore décevoir mes parents des amis à cause des choses que je fais sans réfléchir. Je vais apporter des problèmes à mes parents alors qu'ils n'en ont pas besoin en ce moment.

Je sais que je vais me faire virer de la MFR c'est tout à fait normal. Mais je vous promets que je comptais tout faire pour les rendre fiers mes parents de moi.

Annexe 10 : entretien Fabrice

F, on se voit aujourd'hui car tu es arrivé à 14H tout à l'heure en annonçant que tu souhaitais arrêter la formation aujourd'hui c'est ça?

Oui.

D'accord. est-ce que tu peux juste retracer ta formation, quand est-ce que tu es arrivé, le chemin que tu as fait jusqu'à aujourd'hui dans un premier temps déjà?

Euh donc je suis arrivé en seconde, euh mm j'avais déjà fait deux autres années avant, après le collège, et donc j'ai passé ma seconde ça c'était très bien passé euh j'étais le premier de ma classe, euh et pis les épreuves et examens se sont bien passés aussi euh mm pis y'a eu l'année de première, donc j'ai été tout une partie de l'année à me poser des questions à savoir si j'allais continuer ou pas, ou rester en terminale, euh, donc tout au long de cette année-là y'a quand même eu des chutes au niveau des notes euh... dû au fait que j'avais un manque d'envie euh et pis la bah cette année ça s'intensifie et vraiment j'ai perdu l'envie.

Ok donc déjà l'année dernière en première tu te posais déjà des questions de savoir si tu continuais la terminale ou pas?

Oui.

Comment on en vient à se poser cette question? parce que c'est naturel normalement seconde première terminale on a le bac, comment tu en viens à douter?

Alors la formation en soi elle me plaît quand même, c'est en lien avec ce que je veux faire donc euh y'a quand même euh une légère envie de passer cette formation mais euh c'est le cadre scolaire qui me... qui m'ennuie enfin...

Est-ce que tu peux expliquer le cadre scolaire?

Le fait de travailler la journée, de suivre les cours et chaque soir devoir continuer à travailler euh... le rythme tout ça... donc ça me plaît pas, enfin ça me plaît plus.

D'accord, c'est le rythme qui te plaît plus?

oui.

et ça pour toi y'a pas de solution?

Non j'ai vraiment, enfin, y'a sûrement des solutions, mais j'ai plus l'envie le soir, quand j'ai fini ma journée, je n'arrive pas à me pousser à continuer à retravailler, à me relancer dans le travail.

D'accord donc les stages...

Dans ma soirée j'attends de passer le repas et pis après de... profiter un petit peu de la soirée de regarder la télé, des trucs comme et pis bah me coucher quoi. et rien faire d'autre.

Ok,

Pour l'instant, sans avoir à travailler en plus.

D'accord, ça, ce que tu expliques c'est ce que tu ressens quand tu es en stage ou quand tu es ici?

Tout le temps.

Tout le temps?

Tout le temps.

Les stages en soi ça se passe bien?

Ça oui les stages y'a pas de soucis justement.

Ça te plaît de travailler dans ce milieu ?

Oui, c'est ce qui me convient.

Ok, l'école, les cours? ça te plaît aussi ?

Certains cours qui me plaisent, euh la physique chimie j'y arrive très bien je comprends assez bien euh... la compta aussi ça me plaît beaucoup la compta, c'est un nouveau cours qu'on voit en terminale, c'est nouveau donc c'est très intéressant quand même, justement j'aime bien apprendre de nouvelles choses quand même, et pis voilà euh..

Mais le soir, travailler personnellement?

ouais.

Tu n'y arrives plus?

Oui.

D'accord, tu parles du rythme, par exemple le fait d'évoquer pourquoi l'externat, le fait de rentrer chez soi le soir ou dans une famille ou dans un appartement, est-ce que ça ça pourrait pas aider à tenir?

Je ne pense pas, il me manque.. ça pourrait mais... avec l'envie de continuer... euh...

Tu as dit "il me manque", il manque quoi?

Il manque l'envie.

Il manque l'envie? vraiment c'est l'envie? et ça tu penses que vraiment c'est...alors tu ressens quoi du coup, tu te sens essoufflé, juste plus envie... enfin comment c'est venu?

Bah plus d'envie, quand je me dis faut que je bosse, que je retravaille les cours tout ça enfin de revoir, ou même de faire un travail d'alternance, d'utiliser, enfin de travailler sur les ordinateurs, le fait de me dire ça, ça me démotive, enfin... je me dis...

Tu n'aimes pas travailler sur les ordinateurs ? c'est en lien avec le rapport de stage?

Bah là oui par rapport à la formation et le rapport de stage, euh... le rapport de stage bah quand faut qu'on explique les choses, bah faire les textes je mets énormément de temps, je ne sais pas sur mon ordinateur je ne trouve pas mes mots enfin pff, et puis y'a l'ordinateur quand y'a des ralentissements, des choses comme ça je m'énerve très vite devant un écran.

Ouais, et t'as pas essayé, ton rapport de stage, de le faire à la main?

Non je n'ai pas essayé de le faire à la main.

Ok, ce manque d'envie qui s'intensifie en terminale est-ce que tu penses qu'il y a d'autres facteurs que le cadre scolaire, est-ce que c'est un changement de situation personnelle, est-ce qu'il y a des affinités qui ne vont plus, enfin est-ce qu'il y a autre chose que l'école?

Y'a un changement familial, mes parents qui divorcent, c'est ma mère et mon beau-père.

D'accord.

Donc ils s'étaient pacés, et donc ils divorcent, et du coup y'a un lien aussi économique, du fait que je ne puisse pas rester euh..., je ne peux pas être boursier pour cette année donc euh.. pour ma mère c'est un coût en plus, elle a mon grand frère à charge en plus qui ne travaille pas, mon petit frère qui vient de reprendre ses études cette année, euh.. il est en général donc y'a pas de souci pour ça, et euh.. bah moi la formation qui a un certain coût.

Mais ça tu penses qu'il n'y a pas de solution? parce que par exemple tu as fait les vendanges, tu peux te dire que ça paiera pas le voyage mais que ça peut payer la fin de ta scolarité, y'a pas des choses comme ça qui peuvent t'aider sur le plan financier?

bah.. euh... je pense pas, enfin j'ai pas reréfléchi à tout ça.

Ouais?

Enormément quand même, justement je ... veux pouvoir travailler pour aider ma mère, la soutenir aussi dans ce passage là.

Tu es le fils aîné?

Non le deuxième.

D'accord, et pour toi tu te sens que c'est important d'arrêter tes études pour aider ta maman?

J'ai envie d'être présent pour elle. ça fait deux ans que je suis là que les week-end, euh.. j'ai aussi une relation de couple maintenant et... je la vois moins aussi, donc... et je sais que de son côté, ça lui fait un choc que de euh.. je suis, enfin je peux dire que je suis le premier à quitter la maison, donc tout ça... donc y'a un manque de son côté de ma présence.

Ta relation de couple ça joue aussi dans l'arrêt de la scolarité?

Non parce que c'est venu après, enfin ça dure depuis l'année dernière cette réflexion, euh... ma relation de couple est très récente, y'a... euh ça y joue un peu aussi évidemment mais c'est récent donc ça c'est juste ajouté donc euh... c'est quelque chose d'infime à côté.

Ok, est-ce que tu doutais d'avoir le bac?

Bah oui parce que la perte de l'envie mais je vais cette année en me disant bah si j'ai le bac c'est très bien mais si je l'ai pas bah c'est embêtant mais je ne l'ai pas.

D'accord, mais tu l'aurais eu quand même?

Je n'ai pas l'envie en tout cas de faire un redoublement.

D'accord, ça je le comprends bien mais comme objectif, tu n'avais pas justement d'avoir le bac, de terminer cette formation, t'aurais pas envie d'aller jusqu'au bout?

J'ai pas l'euphorie de me dire je suis en terminale, euh.... il faut que, il faut absolument que si je fais cette terminale il faut absolument que j'ai le bac, que je finisse cette terminale avec le bac.

Mais, alors même sans bac mais juste l'idée d'aller jusqu'au bout de la formation, la formation est en trois ans, se dire j'ai fait les 3 ans j'ai été au bout, ça, ça résonne pas en toi?

Non.

Non?

Non.

D'accord, et donc tu dis que c'était depuis la première que petit à petit tu as eu envie d'arrêter, qu'est-ce qui fait que AUJOURD'HUI tu arrêtes tout?

Bah c'est le fait aussi de... de mon point de vue euh... c'est....que j'ai posé le pour et le contre de continuer ou pas, et de pas faire languir ma réflexion de continuer à venir alors que ... le résultat final ce sera que j'irai pas jusqu'au bout, donc de ne pas forcément forcer les ch... de continuer les choses euh... encore un peu alors qu'elles ne vont pas aller jusqu'au bout.

Ok, et dans ta décision, est-ce que tu es soutenu, ou est-ce qu'au contraire les gens te disent tu fais une connerie, tu en as parlé à du monde autour de toi?

Oui avec ma mère, mon maitre de stage et euh... mon petit ami.

Et qu'est-ce qu'ils disent?

Euh mmm... bah j'ai le soutien de ces trois personnes là surtout ma mère qui, bah c'est une mère poule hein, qui euh bien sûr elle aimerait que je finisse cette année mais elle veut pas aller à contresens de mes envies.

D'accord.

Elle va plutôt me soutenir, j'ai dit je veux arrêter mes études pour retravailler, au contraire elle va pas me dire bah non tu continues tes études il reste plus que cette année, elle serait la plutôt à me soutenir et à me trouver du travail si j'avais des difficultés à en trouver du travail.

Et M D, ton maitre de stage?

Bien sûr il aimerait que je continue la formation car si je continue la formation je continue à rester chez lui, euh... on a une très bonne entente, il apprécie mon travail et moi ça m'embête aussi quand même de le quitter, enfin il a eu des soucis cet été donc ma présence était importante quand même on va dire cette année. et euh... autrement il me souhaite le meilleur si j'arrête.

D'accord il te l'a dit?

Dans les deux sens, il est compréhensible, bien sûr il est du genre à vouloir que ses stagiaires passent leur bac.

Bah oui.

Il est même jury au rapport de stage donc euh.. voilà mais après... donc comme ma mère il est là il me soutient dans mes décisions.

Ouais et ton petit copain ? il te soutient aussi dans cette décision d'arrêter?

mouais.

Il fait quoi? Si c'est pas indiscret?

Il est commercial.

Il est commercial, donc il travaille déjà?

Ouais.

D'accord, et donc la si tu arrêtes tu veux faire quoi?

Travailler dans un salon de toilettage, euh.. que j'ai fait, pendant ma formation j'ai dû aller en salon de toilettage et ce que j'y ai fait m'a plu et euh j'ai une très bonne entente aussi avec la toiletteuse, et donc elle a besoin d'une personne donc elle m'a proposé, à la fin de ce stage là, elle m'a proposé, elle me disait que si j'avais pas encore mes études à continuer elle m'aurait pris.

Tu l'as contactée, tu lui en as parlé déjà?

Oui.

Et donc là elle est prête à te prendre?

Oui elle attend encore des réponses de sa comptable, elle sait pas si elle va pouvoir me prendre tout de suite tout de suite ou attendre un petit peu avec le covid, parce que y'a eu une petite perte de chiffre d'affaire donc euh.

Et si c'est le toilettage qui t'intéresse et que tu as besoin de gagner de l'argent, pourquoi pas de diriger vers un apprentissage par exemple?

Euh.. parce que c'est pas ce que je veux faire de toute ma vie, je veux pas...enfin j'ai jamais été intéressé par le toilettage, mais avec la formation j'ai du découvrir ce métier là et donc ça m'a

plu mais c'est que j'ai pas fait de toilettage sur les chiens, je les ai nt, les ai séchés, nettoyés les oreilles couper les griffes des petits trucs comme ça. Et la coupe des chiens c'est pas ce qui m'intéresse le plus.

Et justement te dire de valoriser cette expérience en en profitant pour faire une formation pour avoir encore plus de compétences tout en étant payé et en commençant ta vie, c'est pas quelque chose que tu pourrais envisager?

C'est quelque chose qui me, que j'ai pas probablement réfléchi, on m'en a parlé plusieurs fois mais j'ai pas, j'en ai pas eu une réflexion de moi même réellement.

Je pense que tu peux peut-être y réfléchir, il est encore temps, on a une élève de seconde qui va changer d'orientation et qui va commencer un apprentissage en toilettage et donc peut-être... c'est chez F que tu vas travailler?

A.

A? et peut-être que A elle pourrait te prendre en apprentissage?

Je pense que oui étant donné qu'elle envisage de me prendre en CDI.

Parce que du coup ça te fera toujours un diplôme de plus pour plus tard, à plus long terme tu veux faire quoi de ta vie?

Devenir éleveur, élever des petites races.

Des petites races qui se toilettent?

Jack Russel, teckel. donc pas de...

Epilation quand même ! Là c'est la formatrice qui parle mais je vais pas t'obliger à rester si toi tu es... j'ai l'impression que tu es déjà parti en fait. Tu dis que tu es soutenu dans ton départ, que tu en as discuté, que tu as déjà contacté A, après je trouve cela en effet dommage parce que... il reste quoi... 12 semaines même pas, c'est rien 12 semaines ça va super vite, et c'est sûr que c'est toujours un petit peu décevant pour nous formateurs quand vous partez avant la fin, surtout que je pense que tu l'aurais eu ton bac, donc c'est vrai que c'est dommage, mais après je vois bien que, moi ce que je peux te dire ça aura une grande influence, je sais pas si... dans ta tête, tu en es où? t'es encore hésitant? t'as encore besoin de réfléchir?

Je me sens parti d'ici.

Tu te sens parti?

Oui.

Et donc ça, plus moyen de faire marche arrière, quoi ?

Bah non.

L'année dernière y'a L qui m'a annoncé un peu comme toi, un vendredi, qui m'a dit au revoir je ne reviendrai pas et 15 jours après il est revenu donc... je garde espoir, je me dis que tu peux encore réfléchir que ce soit pour finir ta terminale ou...

Un déclic il peut arriver un déclic mais...

Il pourrait y avoir un déclic?

Bah oui, enfin un évènement...

Ce serait quel type d'évènement?

Je ne sais pas.

Tu ne sais pas? mais il pourrait y avoir un truc?

Bah oui on ne sait pas de quoi est fait l'avenir don euh...

Ecoute je ne vais pas t'obliger à finir le bac si tu ne le sens plus par contre je te dis si le toilettage ça te plaît, tu as l'opportunité de, voilà l'apprentissage c'est possible y'a toujours des places en apprentissage voilà ça c'est une hypothèse peut-être à étudier, tu serais là bien moins souvent, au niveau cours c'est un CAP, je pense que tu n'aurais même pas besoin de travailler le soir, entre-nous. mais je pense que par contre tu pourrais apprendre des nouvelles choses au salon avec A, tout en gagnant tes premiers salaires, je pense que ça s'étudie.

Mouais, c'est quelque chose que je, c'est une idée que je n'avais pas suffisamment réfléchi de mon côté, donc je vais pousser une réflexion là dessus.

Ouais, et les trois ans? c'est trop long ou c'est juste par rapport à toi et ta vie, et les évènements de ta vie qui font que tu finis pas ?

Mouais c'est les évènements qui font ça.

C'est les évènements dans ta vie à côté?

Oui parce que y'a quand même une partie qui m'embête de pas finir le bac, parce qu'aujourd'hui on en a besoin quand même et puis, même si ce serait un bac qui me serait plus utile, c'est un diplôme.

Un bac c'est un bac, c'est un diplôme c'est toujours ça de pris.

C'est un beau diplôme.

Est-ce que tu as peur de regretter dans quelques années cette décision?

Oui il y aura un part de regret oui. plus de maturité et tout ça donc euh... si j'ai des enfants entretemps, je leur souhaiterais d'avoir le bac aussi donc...

Tu les pousseras au bac?

Ça, ça va pousser à avoir du regret, certainement.

Mais aujourd'hui tu te dis que ça dans la balance ça pèse pas assez lourd face à ton envie d'arrêter?

mmm. (*acquiescement*)

En tout cas je te remercie pour tes explications par rapport à ta démarche.

De rien c'est normal, que je m'explique.

Tu as autre chose à rajouter?

Non.

Annexe 11 : Entretien Adam

*Si tu peux juste dans un premier temps me décrire ta formation, quand est-ce que tu es arrivé?
En quelle classe tu es?*

alors je suis arrivé il y a 2 ans quand j'étais en seconde bac pro, bac pro vente en animalerie euhmmm je suis en terminale maintenant euhm voilà.

Et alors donc si on repart de l'évènement c'est à dire : la semaine dernière en rapport de stage, qu'est ce qui s'est passé?

en fait c'était une accumulation de tout parce que je me suis posé pas mal de questions, il y a le stress aussi avec les ... tout ce qui est bah les évènements...avec CCF, bac blanc tout ça. Euh au niveau de mes résultats aussi euh aussi ma vie privée aussi qui rentre en compte, et puis bah du coup le fait de pas savoir ce que je peux faire, ce que je vais réussir à faire, ce que je suis capable de faire donc voilà.

Donc du coup précisément si tu peux me raconter ce qui s'est passé dans le détail.

Alors on était en rapport de stage avec Mme G, Mme G m'a pris pour ma SPV (*situation professionnelle vécue*) euh elle m'a corrigé ma SPV elle m'a dit "A t'as juste ça à me proposer?" j'ai dit "oui j'ai pas plus" voilà elle m'a dit "bon bah je te mets 8 parce que..." enfin voilà, et c'est pas plus le 8 qui m'a dérangé enfin je m'en fichais un peu, c'est en fait l'accumulation de tout parce qu'elle m'a dit : "A t'es capable de faire plus t'es capable de faire mieux tu maîtrises bien ce domaine, donc je vois pas pourquoi tu me fais ça", enfin voilà et du coup bah ça a déclenché le fait que je sois sorti parce que ça allait pas, j'ai craqué, et puis après Mme G est venue parler avec moi pour savoir ce qu'il se passait et je lui ai dit que je savais pas où j'en étais au niveau de la formation parce que bah je reconnaissais pas mes résultats que je savais pas au niveau de mes résultats si j'allais réussir à avoir mon bac, si j'allais réussir à avoir mon certificat et je savais pas forcément ce que je voulais faire l'année prochaine, que cette année c'était dur, euh Mme G m'a dit que c'était le post-confinement que c'était normal, qu'on avait été tous un peu largués et qu'au niveau des résultats ça se ressent pour tout le monde. donc voilà bah je lui ai dit bah oui j'étais pas le seul, donc après bah voilà c'est tout ce qui s'est dit. Elle m'a dit que si y'avait un problème fallait que je vienne lui en parler et du coup voilà.

Ok quand tu parles d'accumulation est-ce que tu arriverais à énumérer tout ce qui va pas ou du coup tout ce qui te tracasse?

euh oui je pense oui. bah déjà chez moi mes problèmes personnels, euh après...

Problèmes personnels tu peux détailler ou pas?

bah c'est avec mes parents des fois c'est un peu électrique parce que j'ai un fort caractère et donc du coup quand je suis pas d'accord avec quelque chose enfin leur opinion ou ils sont à l'encontre de mon opinion moi j'aime bien débattre dessus et des fois, bah ça va un peu plus haut. enfin je vais pas frapper mes parents hein (*rire*) mais c'est juste ma parole en fait je m'énerve vite et du coup bah voilà c'est mon fort caractère qui prend le dessus.

d'accord.

après bah enfin voilà et puis après y'a le fait avec mes animaux, bah vu que j'ai beaucoup d'animaux euh mes parents bah ils s'en occupent des fois bah y'a de la mortalité et ça me contrarie beaucoup euh après mes capacités, je doute beaucoup de mes capacités, je suis capable de faire pas mal de choses mais euh j'arrive pas à les mettre en pratique euh après au niveau bah c'est mes résultats qui sont assez bas (*4eme avec 12,68*)

Alors justement au niveau des résultats tu as dit tout à l'heure je ne reconnais pas mes résultats ?

oui je reconnais pas mes résultats sur certaines matières au niveau enfin c'est pareil je reconnais pas mes résultats sur d'autres matières notamment tout ce qui va être maths tout ça parce que là j'ai la moyenne alors que d'habitude j'ai pas la moyenne donc ça je suis plutôt content mais au niveau des matières pro euh l'année dernière j'étais à 20 de moyenne en aqua, j'étais pas en dessous de 16 voire 17 de moyenne en oiseaux rongeurs alors que là en aquariophilie bah ma moyenne elle a beaucoup baissé elle a baissé quand même de 6/7 points (*17,33 au moment de l'entretien*) donc pour moi c'est quand même décevant parce que je suis capable de mieux euh en oiseaux rongeurs bah j'ai juste la moyenne un petit peu au dessus (*12,10 au moment de l'entretien*) alors que mes résultats d'habitude j'ai plus que ça donc c'est pour ça je suis déçu au niveau de ça et puis au niveau aussi de ce que j'ai travaillé pour les CCF et de voir les notes que j'ai eu ça m'a déçu un petit peu oui.

d'accord et du coup tu es déçu de tes résultats par rapport à l'année dernière...

Par rapport à l'année dernière et la seconde.

d'accord mais est-ce que tu sens que tu t'impliques toujours autant ou est-ce que tu sens qu'au niveau de la motivation ça baisse aussi?

c'est la motivation, la motivation elle est baissée parce que enfin avec les, je pense que quand il y a eu l'accumulation de tout bah ma baisse de motivation elle était là et puis c'est aussi pour l'année prochaine parce que je me dis si je sais pas si je trouve pas bah de toute façon ça sert à rien de me motiver pour ça si j'y arrive pas enfin voilà quoi si je trouve pas ce que je veux faire donc c'est ça aussi qui fait que ma baisse de motivation elle est là.

d'accord donc de ne pas savoir ce que tu fais l'année prochaine aujourd'hui en décembre ça t'empêche de travailler ?

ah bah ça me démotive, ça me gêne parce que je me dit pourquoi je travaille alors que bah au final je ne sais pas ce que je vais faire parce que je vais pas travailler dans ce que je veux forcément ou de ce que je peux faire et c'est flou en fait.

d'accord, est-ce que c'est dans ton habitude de toujours anticiper les choses comme ça l'avenir, est-ce que tu es quelqu'un qui aime bien programmer?

En général oui je programme pas mal de choses j'aime bien quand même que ce soit assez cadré euh... après que ce soit aussi, enfin que j'ai prévu ça non j'avais pas prévu ça....de base mais là plus ça va plus, ça fait une ou deux sessions que je commence à bien me mettre dans la tête et puis au final bah c'est pas très bon que je me mette ça dans la tête en mode bah je vais arrêter et puis voilà.

d'accord donc aujourd'hui tu as des bons résultats, le bac c'est ... tu doutes d'avoir le bac?

oui je doute d'avoir le bac.

d'accord, tu doutes d'avoir la bac.

Oui Mme G m'a dit qu'il n'y avait pas de problème au niveau de ma moyenne CCF elle m'a dit que pour moi y'avait pas de problème bah pour elle y'avait pas de problème même pour le bac que j'avais les capacités et que même là avec ce que je donnais actuellement au niveau capacités y'avait moyen donc voilà mais moi je doute d'avoir le bac en fait c'est juste l'examen qui me fait peur en fait en sorte.

d'accord.

Parce que j'ai peur de pas y arriver de perdre mes moyens comme je perds mes moyens devant les CCF enfin voilà.

donc la peur de pas y arriver, l'anxiété de pas savoir ce qu'il y a après...

Oui.

...ou ce que tu fais après?

Oui.

tout ça du coup ça inhibe tes capacités?

Oui ça me ... bah ça me bloque je me dit bah y'a plein de chose qui bloque.

d'accord, ok. Le fait de pas être seul, tu as dit que tu étais pas seul à ressentir ça ?

oui.

est-ce que ça, quel effet ça a : on se dit « bah si je suis pas seul c'est bien qu'il y a un problème » et on s'inquiète encore plus ou au contraire ça rassure et on se dit « c'est peut-être normal si je suis pas le seul ».

Bah ça me, je me dis que c'est pas trop normal parce que si je suis pas le seul c'est que enfin c'est que y'a un problème, y'a forcément un problème, et le problème il est vite trouvé pour moi c'est quand on a été en confinement et le problème c'est qu'on arrive pas à bien se remettre, et puis c'est le suivi qu'on a eu, certains formateurs pendant les vacances ou le confinement on a pas été forcément plus suivis que ça et maintenant ça se ressent au niveau de nos ccf donc c'est pour cela. on était un peu perdus au niveau de ça et je suis pas le seul à avoir ressenti le manque de certaines choses.

D'accord, ok à ton avis pourquoi justement en ce moment, novembre décembre là, pourquoi est-ce que c'est le moment où les doutes arrivent ?

bah pour moi très sincèrement je pense que c'est au niveau de parcours sup parce que M M nous parle beaucoup de parcours sup va falloir trouver les vœux, savoir ce qu'on veut, faire, appeler les entreprises, démarcher et tout ça euh je me sens capable de le faire j'ai pas peur du tout de ça mais euh c'est le fait d'avoir peur du recul, euh du refus bah des entreprises et tout ça avec la crise du covid, et puis euh bah je me sens capable d'appeler mais je ne me sens pas capable de gérer tout, tout jusqu'au bout de me dire « est-ce que je vais pouvoir revenir pour faire un entretien » tout ça je me sens pas capable.

d'accord. au niveau de l'accompagnement parce que du coup vous avez des formateurs qui sont là pour vous accompagner. est-ce que leur présence est là et qu'elle sert ou est-ce que quoi qu'il arrive de toute façon on se sent seul dans ces situations là?

non on est quand même très très bien accompagnés, enfin moi pour ma part je suis quand même bien accompagné, je suis bien cadré par Mme K, Mme K est quand même pas mal là pour moi euh c'est pour ça cette semaine j'ai essayé de trouver pour l'année prochaine ce que je voulais faire au niveau de mes BTS et puis au niveau des entreprises, elle me guide pas mal, elle m'aide beaucoup aussi. demain je vais la voir par exemple pour faire des cv et lettres de motivations. je suis quand même bien encadré, on est quand même bien encadrés donc moi non pour l'encadrement on est bien.

ok l'intervention de la semaine dernière avec Mme G est-ce que ça c'est des nécessités pour mettre au point ou est-ce que c'est quelque chose qui vient encore plus dans l'accumulation.

bah en fait c'était sur le coup de me dire "bah A qu'est-ce que tu me fais" genre « t'es capable de mieux et là tu me fais n'importe quoi » c'est ça en fait qui a fait l'accumulation mais autrement Mme G était là et enfin si j'ai besoin de lui parler je sais qu'elle va être là pour m'écouter donc...

Oui, est-ce que cette "crise", dans le sens où c'est un moment qui a du coup, a marqué quand même ta semaine, est-ce que cette crise t'a permis de mieux te lancer dans cette projection, cette recherche de BTS tout ça ?

Oui

est-ce que c'est ça qui a donné le top départ ou est-ce que tu l'aurais fait sans ça ?

Euh bah je l'aurais fait mais là ça m'a vraiment plus boosté pour le fait parce que je pense que je l'aurais fait un peu plus tard mais là je me suis vraiment boosté pour le faire et puis c'est le fait que Mme G me dise bah là c'est que tu te rends compte qu'il y a quelque chose qui va pas, c'est que tu te remettes en question même si c'est une preuve de maturité donc la maturité faut que tu la mettes bien plus en œuvre et du coup bah je me suis dis je suis grand maintenant faut que je me débrouille que je cherche par moi même on va pas tout me mettre dans le bec donc faut que me débrouille et du coup ça m'a mis un coup de fouet pour chercher pour mon BTS et tout ça parce que a bah malgré la peur de tout ça et que ça me stresse faut que j'y arrive je pense qu'il faut que j'y arrive donc voilà j'ai besoin d'y arriver j'ai envie de faire quelque chose de ma vie plus tard donc bah ça me booste forcément.

ok, le rapport de stage comment vous le vivez l'écriture ou le suivi de ce rapport de stage?

euh bah (*inspiration*) moi je le vis bien personnellement euh à la MFR, après c'est plus compliqué en entreprise pour avoir les informations parce que c'est un peu compliqué pour avoir certaines informations euh je suis pas le seul dans ce cas-là y'a beaucoup d'autres

personnes pour qui c'est compliqué d'avoir des informations et c'est ça aussi qui est compliqué c'est d'avancer parce que bah des fois on est sur la même chose, on rame en fait, on rame on rame on rame parce que 'on a pas plus d'informations que ça, et euh bah les formateurs attendent que ce soit plus complet mais on peut pas plus compléter que ça parce que bah on a pas toutes les infos. après le rapport de stage moi ça me dérange pas plus que ça euh j'appréhende un petit peu le jour J mais après...

quand tu dis des fois on rame et les formateurs attendent est-ce que l'échéancier, le fait de ramener quelque chose toutes les sessions est-ce que ça, ça sonne entre guillemets comme un tic tac qui vous rappelle à l'ordre tout le temps ou est-ce que c'est plutôt motivant ?

bah c'est un rappel à l'ordre c'est pour se dire bah si on a pas ça qu'est-ce qu'on va nous dire, enfin est-ce qu'on va se faire disputer ou pas enfin voilà après c'est vrai que c'est motivant parce que bah on a besoin de ça donc faut qu'on force pour avoir mais oui en effet c'est un petit peu un peu de la course contre la montre quoi enfin faut vraiment avoir les choses en temps et en heure parce que sinon bah c'est de notre faute et puis voilà.

ok, d'accord, est-ce que toi tu vois des choses à rajouter par rapport à ce ressenti de l'année de terminale?

Non bah je pense que c'est pareil c'est peut-être une passe au niveau de cette période, mais après je pense que si je me motive je peux plus me remettre dans le bain et je peux plus me satisfaire au niveau de mes résultats, et puis niveau accompagnement de toute façon madame G m'a dit qu'elle me laisserait pas donc euh (rire) je...

Et alors si je me motive, comment est-ce que pour toi qu'est-ce qui peut vous aider à vous motiver comment est-ce qu'on peut se motiver?

bah déjà se motiver mutuellement, d'être accompagné par nos amis parce que pour moi, pour ma part j'ai besoin d'être entouré parce que sinon c'est une catastrophe et puis bah être motivé en faisant plusieurs choses, en travaillant en groupe et tout ça. moi je sais que je travaille beaucoup en groupe avec d'autres personnes pour bah pour m'aider parce qu'il y a certaines choses des fois je comprends pas donc j'ai besoin d'aide donc moi ça me motive d'être euh avec mes proches et puis en plus ils m'aident et puis bah voilà quoi.

Et les amis, la classe, la relation au sein de la classe c'est important ça?

Oui c'est important parce que bah pour moi c'est important parce que j'aime pas quand pour ma part j'aime pas quand il y a des problèmes dans la classe parce que ça met des tensions, et puis

les tensions j'aime pas ça parce que enfin voilà après moi au niveau de mon caractère c'est pareil ça peut venir de moi la tension bien évidemment mais après ça met pas une bonne ambiance dans la classe ça se ressentir et ça se fait ressentir par tout le monde que l'ambiance elle est pas là et pour moi enfin, moi qui suis quand même une personne, enfin on va dire, qui fait un peu vivre la classe parce que entre guillemet enfin je suis quand même quelqu'un qui est assez extraverti, je fais beaucoup ressortir ce que je peux et tout et donc du coup quand y'a une mauvaise ambiance dans la classe c'est un peu insupportable quoi donc c'est un peu compliqué donc oui c'est important pour moi l'ambiance dans la classe.

ok au niveau du stage, tu as un tuteur de stage ou un MDS? est-ce qu'il est présent est-ce qu'il suit la formation, est-ce qu'il t'accompagne?

Oui parce que c'est une ancienne formatrice d'ici donc c'est Al donc elle est beaucoup avec moi, donc voilà, elle me suit beaucoup pour mes cours, quand j'ai besoin de chiffres je peux l'appeler je l'aurai tout de suite enfin elle est là, elle suit tout, au niveau des résultats elle me demande comment ça se passe quand ça va pas elle me dit on peut travailler là dessus, elle... je suis bien bien accompagné par cette collègue là qui est aussi ma référente sur mon lieu de stage.

ok, autre chose à rajouter?

pour moi non, si vous avez plus de question?

non, j'ai pas d'autres questions, je te remercie.

J'espère que j'ai pu vous aider.

Annexe 12 : Entretien de Victorien

On se retrouve maintenant pour faire un petit entretien, tu as vécu des évènements difficiles ces derniers temps, donc déjà je voudrais savoir comment ça va?

bah on fait comme on peut après...

Ouais, c'est à dire, on fait comme on peut ?

Bah c'est pas que ça va mais enfin on essaye.

Ouais, d'accord, par rapport à la formation, donc là tu es revenu après un certain temps d'absence, tu as loupé une session ?

Euh oui.

Comment, est-ce que tu arrives à te remettre dedans, comment ça se passe ?

Bah c'est un peu compliqué, c'est pas que je suis à la ramasse mais c'est... je sais pas. Pendant deux semaines j'étais pas vraiment dans le même contexte, et du coup euh me remettre dedans d'un coup comme ça, ça fait bizarre j'arrive pas à... à vraiment capter quoi.

Pendant ton absence tu étais totalement déconnecté de l'école ?

Ah oui!

tu pensais plus à ta famille?

Ah oui je pensais pas du tout à l'école.

Ok, et donc là du coup, maintenant qu'on te redemande de te replonger dans l'école, comment tu le vis ?

Euh pff c'est compliqué parce qu'en plus, y'a un moment vu que, y'a un moment genre on avait des problèmes financiers, là j'ai carrément, un moment pensé, à arrêter l'école quoi.

D'accord.

Mais vu qu'on n'était pas euh enfin j'avais presque fini l'école et puis que ma mère elle voulait pas et que maintenant elle a des aides, bah je me suis, j'essaie de me remettre dedans quoi pour continuer mon bac.

Ok, quand tu as songé à arrêter l'école, qu'est-ce qui t'as amené cette réflexion ?

bah j'étais démotivé.

Par quoi ?

Bah c'est que j'avais plus la volonté avec tout ce qui s'était passé, j'avais plus la niaque j'avais plus rien du tout.

D'accord donc toi personnellement tu n'avais plus la niaque, et c'est du fait que ta maman avait des problèmes d'argent tu t'es dit que c'était l'occasion d'arrêter en fait?

bah oui avec mon père et tout ce qui s'était passé, je pensais que c'était l'occasion.

D'accord, donc du coup ta maman t'as dit « non, tu continues »?

Bah je lui en ai même pas parlé c'est justement je lui parlais de l'argent et tout, j'en ai parlé à un de mes oncles qui est revenu me parler et tout, on a bien parlé et puis je comptais en parler à ma mère et puis du coup j'ai réfléchi et puis, et puis non j'ai eu envie de continuer pour avoir mon bac.

D'accord.

Et puis après, bah après...

Ton objectif ça reste de décrocher ton bac d'obtenir ton diplôme...?

Oui.

... Ou est-ce que c'est seulement finir la formation peu importe diplôme ou pas diplôme ? comment tu vois les choses, comment tu vois l'avenir ?

Bah pff j'essaye d'avoir mon bac après j'en suis pas du tout sûr.

Oui en tout cas tu vas tout faire pour ?

Oui bah oui parce que je le veux.

D'accord et qu'est-ce qui t'aide à te motiver pour t'accrocher à ce bac ?

Bah ma famille, que pour avoir de l'argent ou quoi, si fallait aider ma mère par la suite ou quoi.

Parce que l'idée c'est quoi ?

Bah c'est de bosser tout de suite après au cas où, si ma mère a des problèmes, obliger de vendre la maison ou quoi, de pouvoir l'aider.

D'accord donc tu te dis qu'en ayant un bac tu seras mieux payé ?

Oui, c'est pas mieux payer c'est trouver du boulot plus facilement.

Trouver du travail plus facilement ?

Oui.

D'accord. tu cherches dans quoi?

Bah là justement y'avait Hubsafe, du coup là je pensais à faire le stage là, du coup quand je rentrais je pensais faire mon CV ou quoi, et puis l'envoyer pour le stage, et puis après essayer de postuler pour travailler là bas.

Ça c'est quelque chose qui te plairait ? tu as toujours voulu faire maitre-chien?

Bah maitre-chien oui j'ai toujours voulu depuis que j'étais petit et tout et puis bah pff bah là en plus j'étais un peu perdu je savais plus où le faire, et puis maitre...j'avais jamais pensé en explosif et tout aéroport et tout et puis ça me plait bien.

D'accord.

J'aime bien.

Oui tu n'y avais pas pensé, tu pensais à quoi toi en voulant être maitre-chien?

Bah je voulais plus aller à l'armée gendarmerie ou quoi mais j'avais jamais pensé à un boulot de sécurité comme ça aux aéroports ou quoi.

D'accord ok, au niveau des cours des formateurs, tout ça, ça se passe comment ?

Bah pff les cours là en deux semaines je suis un peu largué, après avec tout ce qui est bac blanc et tout, du coup ça se ressent un peu moins, j'avais... j'ai pas eu besoin vraiment de réviser a part tout ce qui était pour le bac blanc ou quoi.

Ouais.

Mais après les formateurs je pense qu'ils ont compris que c'était compliqué et puis y'en a qui étaient vraiment beaucoup plus sympas quoi.

Ouais ok, au niveau du stage ? ça se passe comment? alors tu n'as pas encore repris les stages?

Non.

Est-ce que tu appréhendes ou est-ce que tu te dis qu'au contraire ça va être une façon de t'aérer un peu, ou de te changer les idées ?

Euh non, là il faut que j'y aille surtout pour les questions, euh mais je sais que quand y'avait eu le problème avec mon père, il m'avait appelé ou quoi et c'était pour me changer les idées, et ça marchait, ils étaient vraiment sympas.

Donc ça ne t'inquiète pas de reprendre le stage ?

Non pas du tout.

Et le rapport de stage ?

Bah c'est là que c'est compliqué, ouais car je sais que je vais devoir y passer beaucoup de temps et puis je sais pas si je vais pouvoir faire autre chose.

D'accord, tu sais que tu vas devoir y passer du temps, est-ce que tu t'en sais capable ou est-ce que tu te dit « je vais pas y arriver » ?

Bah pff, je sais pas vraiment.

Tu sais pas ?

Non.

C'est ça le plus dur le rapport de stage?

Euh oui, plus le rapport de stage.

Et qu'est-ce qui est dur dans ce rapport de stage ?

Bah c'est que j'ai, là j'ai pas l'information ou quoi c'est de faire vraiment les 15 pages, la compta, et tout ça d'un seul coup quoi...

Ouais.

...en à peine 2 mois.

Et après tu sais que tu peux avoir de l'aide, tu peux demander, aux autres ou aux formateurs.

Ouais c'est que là en plus on devrait avoir deux semaines de stage et là en plus y'en a plus qu'une du coup ça me laisse encore moins de temps pour travailler dessus quoi.

Ouais, ok. Tes journées, comment elles se rythment ? à quoi tu penses quand tu te lèves le matin?

(blanc) bah pfff (hésitations) au lycée ou.....

Bah justement, c'est la question quand tu te lèves le matin et que tu es ici et que tu es dans ta semaine, est-ce que c'est à l'école et au cours que tu penses ou est-ce que c'est à autre chose quoi ? Qu'est-ce qui occupe tes pensées en ce moment ? parce que tu es ici physiquement, mais qu'est-ce qui occupe tes pensées ?

Bah c'est c'est, après je sais que quand on est en contrôle ou quoi c'est ... mes pensées sont occupées par ça, et quand y'a des cours ou quoi bah je suis pas là quoi.

Tu n'es pas là ?

Bah des fois, je le ressens pendant les cours, et puis des fois bah je sais pas je pars.

Et tu pars où ?

Dans mes souvenirs (larmes).

D'accord, donc plus dans le passé. C'est pas du tout à l'avenir que tu penses c'est au passé ?

(signe de oui).

ok, souvenirs avec papa du coup ?

(signe de oui).

Oui, c'est normal, ok. Et justement alors, donc tu penses beaucoup au passé, à ta famille ce qui te préoccupe le plus mais par rapport à l'avenir, est-ce que tu arrives à voir, justement tu m'as parlé court terme tu m'as parlé de l'examen, tu m'as parlé de trouvé un travail, est-ce que tu arrives à penser long terme, projets plus tard ou ces choses-là, ou est-ce que en ce moment c'est pas du tout la priorité ?

Bah non on pensait hubsafe parce que je suis pas tout seul à aller là-bas on voulait faire une coloc, pour justement bosser là-bas après on pensait... on n'a pas pensé plus loin.

Pour l'instant c'est court terme ?

Oui.

C'est le mois de juin et ce que tu fais après, juste après ?

Oui.

Tes projets plus tard, Pas pour l'instant ?

Non.

D'accord, et tu penses que c'est ton état d'esprit ou est-ce que déjà avant tu étais comme ça?

Euh pff, non parce qu'avant des fois je me projetais loin.

Oui? ça t'arrivait d'avoir des projets pour longtemps, l'avenir plus tard, et maintenant c'est plus le cas?

Un peu moins oui. Maintenant je préfère vivre au jour le jour quoi.

Ok. je sais pas est-ce que toi tu vois des choses à rajouter?

Euh non.

Est-ce que tu en discutes avec justement ta maman, là tu dis pour l'arrêt t'as pas osé lui en parler. mais est-ce que tu lui parles d'autres choses, hubsafe tout ça, est-ce que tu en as parlé à quelqu'un?

Euh oui oui hubsafe j'en ai parlé à ma mère, j'en ai parlé à un de mes oncles, j'en parle à un peu tout le monde pour savoir leur avis et puis je récolte un peu d'informations ou quoi si ils s'y connaissent, je sais que c'est M, il en a parlé à un de ses éducateurs et puis lui il connaissait et puis il a dit que c'était très bien là bas.

D'accord, et du coup justement tu parles de M, dans tes copains, au niveau de la classe, comment ça se passe ?

Bah euh ils arrivent à me faire du bien, euh ils arrivent à me faire oublier.

Ouais? dans les discussions, dans la rigolade?

Oui c'est plus la rigolade.

Donc t'es quand même content de venir ici finalement ?

Bah oui et non, parce que avant m'éloigner de ma famille au début c'était compliqué puis après c'est passé j'avais plus du tout de problème, et puis maintenant je préfère être proche, je voulais rester avec ma mère.

Ouais, quand y'a des soucis familiaux on se dit qu'on est mieux... tu as l'impression que ta place serait plus là-bas?

Euh ouais parce que je m'inquiète pour elle.

D'accord, donc les copains c'est une des seules choses qui te fait du bien ici ?

Ouais.

Et eux, tu en discutes avec eux ou pas du décès de ton papa, de ta situation familiale ?

J'en ai parlé juste à M et L.

Oui.

Après les autres ils sont pas au courant plus que ça, je sais que la classe je pense qu'ils sont pas au courant de ce qu'il se passe. Ils savaient pas pourquoi j'étais absent les deux semaines je pense.

D'accord, est-ce que tu vois d'autres choses, à part justement les camarades les formateurs le rapport de stage, le rythme en lui-même 15 jours à l'école 15 jours en stage... ça tu es prêt à repartir sur ça?

Oui c'est parce que après le stage c'est à 5 minutes du coup je suis quand même chez moi du coup ça me gêne pas.

Ouais, tu rentres tous les soirs ?

Ouais, parce que maintenant après c'est l'école, et maintenant l'école après j'ai plus de train, du coup les week-ends je vais chez M. du coup pendant la prochaine session je vais rester 3 semaines d'affilé chez lui.

D'accord, parce que tu n'as plus de train ?

J'ai un train pour rentrer chez moi mais si je le prends je suis en retard le matin, et des fois j'en ai pas.

ok , lié à la période du covid?

Bah non ça a rechangé encore, avant j'étais en retard et puis là je serais encore plus en retard si je le prends.

d'accord, bon ok, et chez M. ça se passe bien?

Ouais, oui y'a aucun soucis.

Et bien écoute, si tu vois rien d'autres...

Après je sais que vu que je suis chez M. j'ai pas la tête à bosser non plus.

Ouais?

Ouais c'est ça le problème.

Ouais parce que M il est peut-être pas toujours très motivé non plus du coup ?

Ouais voilà.

Parce que lui aussi a eu des soucis personnels.

Ouais

Est-ce que tu penses que justement il ne faudrait pas réussir tous les deux ensemble à vous motiver et...

Ouais mais on aime pas ça tous les deux, du coup c'est compliqué. Parce qu'en plus quand on chez M. après justement on se fait des sorties, on s'est vu ce week-end A, avec E, puis on rigole quoi.

Là dans l'urgence disons que ça t'aide à te changer les idées ça peut-être une bonne chose après peut-être qu'en effet quand les CCF vont arriver peut-être que l'ambiance va changer et faudra peut-être travailler un peu plus quoi.

MMh.

Est-ce que tu penses que quand les CCF vont arriver ça va changer un peu les choses, vous allez réussir à vous motiver un peu plus ?

Euh motivés, ouais on va pouvoir. Se motiver ça va mais après c'est plus pour les projets qui sont assez longs comme rapport de stage ou quoi, genre qui dure un bout de temps avec oral tout ça et tout euh... on aime pas ça et puis...

C'est un peu comme tout à l'heure quand je te parlais d'avenir proche d'avenir lointain, les CCF ponctuels et proches vous vous mettez dedans pour apprendre...

Ouais c'est ça.

...mais tout ce qui est long, vous vous voyez pas au bout quoi ?

Non.

D'accord. Est-ce que tu vois autre chose ?

Non.

Annexe 13 : entretien Hugues

J'aimerais dans un premier temps que tu me racontes en détail ton année de terminale, comment elle s'est déroulée ce que tu as vécu, ressenti etc....

Bah mon année de terminale c'était assez étrange avec le covid. donc début d'année c'était assez classique voilà je venais à l'école rien d'alarmant, euh mais avec le covid c'est vrai que ça m'a fait un peu bizarre parce que, enfin, être directement confiné et je sais que le travail, enfin je sais pas comment expliqué mais je suis pas non plus un grand bosseur, on parle de l'école en général donc ça fait que, que le covid et le confinement en général bah ça m'a pas aidé. au début du coup j'ai essayé de bosser quand même un peu donc au début je bossais, j'apprenais etc.... mais au bout d'un moment, ça m'a un peu saoulé donc bah j'ai arrêté sans donné de réponse etc., euh jusqu'à dire à mes parents que je bossais mais je faisais rien mais je disais à mes parents que je bossais et du coup ça m'a mis quand même mal quoi, c'est pour ça que j'ai pas eu le bac j'ai pas bossé, j'ai pas fait les trucs importants, parce que je ressentais pas l'envie de le faire mais j'étais bien conscients que ça allait me pénaliser vu que... quand j'ai rien fait et avant de venir pour la fin de terminale, là les trois jours, j'étais bien au courant que pour moi j'allais pas avoir le bac enfin ça me semblait logique parce que j'ai pas fait le plus gros même si je me rassure un peu dans ma tête en me disant que peut-être que je l'aurais voilà. mais j'étais quand même assez confiant, enfin confiant dans le sens où j'étais à peu près sûr de pas l'avoir, et du coup bah ça m'a pas tant que ça moralement ça m'a pas fait tant de mal que ça vu que j'étais déjà préparé. mais même si je sais que bah j'aurais préféré l'avoir quand même parce que ça aurait été plus simple pour moi j'aurais pas été obligé de refaire une année, j'aurais pu travailler etc.... c'est vrai que ça me... ça chamboule un peu tout mais après voilà c'est comme ça et puis c'est de ma faute, enfin je peux pas non plus me ... comment dire... me reprocher à moi même... je sais pas comment expliquer bah enfin m'en vouloir à moi même.

Donc tu dis que ça a commencé au niveau du covid? par rapport à ça, au niveau de tes résultats en première tu avais des résultats tout à fait corrects, début de terminale aussi, par rapport à ça, au niveau des ccf, je ne sais pas si tu te souviens de ça, les premiers CCF ça allait puisque le CCF bâtiments tu avais eu une bonne note je crois ?

Oui.

Et puis après au mois de janvier et février sont arrivés les ccf de physique chimie, de bio éco, de MAP? juste avant le confinement, et donc le ccf de physique chimie était pas très bon je crois, enfin un petit peu comme toute la classe, par contre sur le ccf de map et de bio-éco ou il

y a des oraux, ces ccf la étaient déjà pas à la hauteur de ce que tu faisais habituellement et je ne sais pas si tu te souviens je t'avais vu dans les bureaux pour t'en parler ?

Oui oui.

Et déjà à ce moment je t'ai senti un petit peu ailleurs, déconnecté, tu n'avais pas l'air impliqué, je t'avais dit que tu n'avais pas fait des bons CCF tu as répondu "ouais je sais", est-ce que tu te souviens de ce moment-là, et de ce que tu ressentais?

Euh bah, je sais que je les ai pas réussis parce que je m'y attendais, mais c'est surtout par rapport à l'année de terminale assez compliquée, surtout que je suis pas un grand bosseur par rapport à certains de la classe, je sais que tous les ccf, les fiches le rapport de stage, bah ça joue beaucoup et du coup c'était assez compliqué pour moi mais du coup je sais que, enfin je me rappelle de ça quand je suis venu vous voir mais ouais je sais que vu que je suis pas un grand bosseur j'ai du mal des fois même si je sais que je pourrais faire plus et que j'en fait pas assez, ça je suis bien conscient de ça euh bah parfois ça joue un peu sur le moral parce que enfin le rapport de stage, tout le temps revenir, on a ça à faire ça à faire... ce qui est normal mais c'est assez compliqué pour moi à des moments.

d'accord, donc à ce moment justement quand je t'ai dit que ça allait pas, qu'on le ressentait et que je t'avais demandé de réagir un petit peu, comment tu l'as ressenti toi à ce moment-là?

bah au début je me suis dit qu'il fallait que je me reprenne mais euh très vite ça a recommencé comme avant, je baisse de motivation donc c'est assez compliqué mais au début ouais j'étais assez motivé quand vous m'avez parlé de ça pour me dire, bon bah voilà faut quand même que j'ai le bac, faut peut-être que je me motive en moi-même donc au début ça allait mais très vite après j'ai vite...

après il y a eu le confinement.

oui il y a eu le confinement aussi.

ça n'a rien arrangé ?

oui.

d'accord ok. est-ce que du coup, par rapport au confinement tu dis « ça m'a vite saoulé j'ai arrêté de répondre, j'avais pas envie... » est-ce que si t'avais été là et qu'on avait été sur ton dos comme j'ai pu l'être justement après le ccf de bio-éco, est-ce que tu penses que ça aurait changer quelque chose?

bah peut-être mais après c'est vrai que, enfin c'est quand même différent enfin je vous parle que virtuellement donc c'est assez différent après peut-être ça aurait changé quelque chose peut-être mais...

ok. par rapport au choix du coup de refaire cette année, parce que du coup tu dis « tout au long de l'année je savais que j'allais pas avoir le bac, j'ai pas réussi à me motiver », qu'est-ce qui change cette année?

euh déjà je vais pas dire que c'est plus facile mais c'est plus tranquille, et puis surtout c'est mes parents qui m'ont quand même motivé parce que, enfin ils me l'ont dit, enfin je sais que mon père a pas le bac mais il a quand même réussi mais il m'a très bien dit que, fallait pas que je prenne exemple sur lui que c'est quand même assez compliqué dans la vie de tous les jours et que moi à l'heure actuelle sans bac c'est pas que c'est impossible mais c'est très compliqué et que j'arriverai pas à faire grand chose quand même donc fallait vraiment que j'ai le bac.

d'accord donc y'a la motivation de la famille et puis quand tu dis « plus tranquille », ça veut dire aussi que l'année dernière c'était le rythme qui allait pas? qu'il y avait trop de travail, ça allait trop vite?

ouais bah je trouve que c'est assez stressant, enfin je suis quelqu'un de stressé en général donc c'est assez stressant quand faut que je travaille mes CCF, mes fiches, mon rapport de stage, euh c'est quand même assez compliqué faut que ça aille vite, faut que ce soit bien fait, après ouais je bossais pas assez donc forcément ça met dans une mauvaise ambiance donc c'est assez compliqué quoi.

d'accord ok, donc là, cette année du fait qu'il y ait justement moins de CCF à repasser, tu penses que justement ce sera plus adapté à toi et que tu seras dans de meilleures conditions?

oui oui bah forcément, forcément j'aurai plus de temps, j'aurai pas le rapport de stage, qui est quand même très très gros sur le dos, donc ça va être forcément plus simple, je pense. enfin je pense et puis de toute façon je suis quand même plus motivé que l'année dernière j'ai pas envie de me reraté une année à remettre de l'argent comme ça et puis à jeter ça dans le vent.

d'accord ok, par rapport à l'envie, tu as dit « j'en avais pas envie », la motivation quand on est tout seul, comme ça qu'est-ce qu'on se dit justement est-ce qu'on essaie de garder le cap, de se motiver?

bah au début, ouais on se dit que faut pas non plus, ça fait ma troisième année que je suis là faut pas non plus que je m'arrête sur la dernière année donc forcément, je suis un peu motivé au

départ mais c'est vrai qu'après, bon sachant que parce que j'ai jamais trop demandé de l'aide de mes parents parce que ça m'a très vite... avant quand j'étais au collège j'avais beaucoup d'aide de mes parents et très vite ça devenait compliqué pour moi parce que j'aimais pas ça enfin c'est pas que j'aimais pas ça c'est que ça durait des heures c'était long parce qu'on avait du mal, enfin parce que c'était la même chose avec mon frère jumeau, donc c'était très long et très compliqué et du coup très vite quand je suis arrivé en seconde j'arrêtais de demander de l'aide parce que, enfin je trouvais ça plus tranquille plus, plus relax, et même en seconde parce que en seconde c'était quand même beaucoup plus simple que la terminale donc c'était beaucoup mieux pour moi et du coup c'est vrai qu'en terminale mes parents, vont m'aider, je leur ai dit oui mais je leur ai pas vraiment demandé de l'aide et il m'ont pas, enfin, je leur ai pas demandé vraiment de l'aide et puis même quand ils voulaient m'aider j'étais pas trop... donc c'est vrai que ça ça à jouer aussi et c'est vrai que me retrouver tout seul comme ça c'est vite compliqué c'est vite démotivant. après je sais que je reproche rien à mes parents, que c'est pas de leur faute c'est de la mienne, et que je suis bien conscient de ça mais ouais c'est compliqué.

tu as l'impression de t'être enfermé en fait sur toi même.

ouais c'est ça et bah c'est... j'ai toujours été quelqu'un de pas très... comment dire... enfin voilà quoi j'ai toujours été comme ça, donc c'est vrai que tout seul après voilà, c'est pas que ça me dérange mais j'ai quand même l'habitude donc c'est pas non plus dramatique pour moi.

et le redoublement, est-ce que ça a modifié, enfin c'est que le début là, donc je ne sais pas si tu pourras répondre mais, est-ce que déjà ça a modifié un petit peu justement cette relation avec tes parents?

bah avec mes parents ça se passe très bien mais c'est vrai que du coup on en a quand même beaucoup parlé, surtout mon père etc., mais il m'a dit que voilà fallait pas, ils allaient pas me laisser, de toute façon ils me laisseraient pas parce que il veut pas repayer l'année pour que je fasse rien donc forcément ils sont derrière moi et que ce sera différent de l'année dernière, donc ouais ouais ça a changé et ils seront plus présents, même si, je dis pas qu'ils étaient pas présents l'année dernière c'est de ma faute mais enfin voilà quoi ils sont plus présents.

d'accord, et toi du coup tu es plus ouvert aussi à avoir leur aide?

oui forcément.

d'accord ok., rien à voir avec ta scolarité mais du coup tu viens de me dire que tu avais un frère jumeau, c'est ça?

oui.

d'accord, il fait quoi comme étude ?

en cuisine, il fait un bac pro au Havre en cuisine, enfin dans un lycée hôtellerie et cuisine.

d'accord et il en est où lui dans ses études?

euh bah pareil que moi, du coup il a eu son bac lui. mais c'est assez différent parce que lui déjà il demandait de l'aide de mes parents, moi ce que je fais pas. et là le soir lui, je sais que moi aussi ça me, de pas être chez moi le soir ça joue quand même beaucoup, je sais que j'aurais préféré être chez moi, je sais que mes parents sont là, c'est quand même plus simple, après voilà je me suis habitué au bout de trois ans, l'internat maintenant je m'en fiche mais du coup ouais lui il a eu le bac avec, pas la mention parce que il a fait quelques trucs pas bien mais, il a eu une assez bonne moyenne.

il a fait quelque trucs pas bien c'est à dire?

euh pas les trucs dans le sens, après il a travaillé pendant le confinement et tout mais je sais qu'il a fait quelques petites bêtises au lycée, rien de dramatique mais enfin mais c'est ce qui a joué la dessus.

ok je pose la question simplement par curiosité parce que, il y a quelque années j'avais eu une élève qui était en seconde et qui avait fait une mauvaise seconde on ne comprenait pas pourquoi et en discutant avec les parents à la réunion parents/formateurs elle avait un frère jumeau avec laquelle ils étaient vraiment très très complices et parce que justement son frère avait des difficultés scolaires et était en train de raté son année, et bien elle sans explication elle a aussi raté son année c'est pour ça que je posais la question. donc si tu devais un petit peu imagé ce que tu as vécu durant cette année, tu comparerais un petit peu cette année de terminale à quoi par rapport justement à tout ce que tu as vécu, cet échec, ce choix de redoublement.

oula ça je ne sais pas trop imagé dans quel sens?

par exemple par rapport à un évènement climatique ou naturel, qu'est-ce que tu as vécu est-ce que c'est plus du genre de la tempête, le tsunami qui arrive d'un seul coup, est-ce que...?

bah c'est assez compliqué parce que je sais pas si on peut comparer ça à une tempête vraiment parce que, mais c'est surtout le choc d'un coup parce que, enfin le choc, le fait d'être directement mis en confinement, c'est vrai que moi au début ça m'a fait plaisir parce que voilà je vais être chez moi, je vais être tranquille mais c'est vrai que après ouais ça fait bizarre, c'est comme un

tempête quoi on s'y attend pas et puis d'un coup tu fais plus rien t'es chez toi, tu as plus envie de travailler donc c'est assez étrange.

Et vis à vis de tes camarades, tu dis « j'ai arrêté de répondre », vis à vis de tes camarades tu as pas eu envie de continuer le dialogue avec eux vraiment?

non pas plus que ça enfin ça ne me dérangeait pas plus que ça, j'ai pas trouvé le besoin ni l'envie de parler plus que ça par rapport à...

tu t'es vraiment refermé sur toi même pendant le confinement?

oui voilà. après je sais qu'on est venu me voir par rapport à ça, enfin trois élèves genre K, H même D elle est venue me voir parce qu'un moment je répondais plus du tout et je sais qu'elle a avait envoyé un message un moment pour me demander ce que je faisais quoi. mais sinon à part ça non.

Ils se sont aussi un peu inquiétés?

oui oui bah ils se demandait pourquoi j'étais pas là, quand je répondais pas après voilà j'ai répondu, enfin j'ai dit voilà que j'avais pas envie j'avais pas la motivation, j'ai quand même répondu mais sans vraiment revenir et me mettre à bosser.

Ils ont essayé de te convaincre ou de te faire changer d'avis ou de te rebooster?

ils m'ont dit, enfin c'était compliqué quand même parce que fallait que je...pour mon bac sinon ça allait être impossible que j'ai le bac, mais ça m'a pas plus motivé que ça .

à cet instant, tu les a entendus mais pas forcément écoutés?

ouais voilà.

ok, comment tu le ressens ce redoublement aujourd'hui, est-ce que pour toi c'était presque inscrit, tu avais besoin de cette nouvelle année ou au contraire c'est une année supplémentaire il va falloir que tu rattrapes le temps après, enfin comment tu la ressens cette année supplémentaire?

je ne le vis pas mal après c'est vrai qu'au début je ne m'y attendais pas du tout parce que, j'en ai parlé avec mes parents mais après, au début je ne pensais pas refaire une année tant pis je l'ai pas je refais pas une année c'est pas grave, mon père m'a dit, enfin m'a beaucoup parlé de ça , donc c'est compliqué il a la vie qu'il connaît et c'est compliqué donc il m'a forcément beaucoup plus motivé et il m'a obligé à refaire une année, enfin pas obligé, clairement si je voulais pas je

l'aurais pas refait mais après voilà ça change pas grand chose, je veux dire, je préfère refaire une année et avoir le bac et de faire autre chose à côté travaillé à l'extérieur etc. et puis être tranquille pour l'avenir que de pas avoir le bac.

d'accord, est-ce que toi tu vois des choses à rajouter par rapport à tout ce dont on a discuté ?

bah non. enfin j'espère avoir le bac je suis plus motivé que l'année dernière je vais faire mon possible pour quand même avoir l'objectif depuis le début de l'année d'avoir le bac et je pense que, enfin je m'avance pas trop mais je pense et j'espère que je vais l'avoir.

est-ce que pour toi, la motivation est-ce que tu as une idée de comment on la trouve, ou est-ce qu'on va la chercher?

bah je sais pas, avec du soutien des personnes qui nous entourent, du soutien déjà ça motive de se dire que tu es pas tout seul, et que tu vas te retrouver encore une année tout seul donc ça joue la dessus. après voilà plus de motivation je sais que après je dis que je suis motivé mais je sais que va pas falloir que je baisse les bras sinon si je baisse les bras je commence vite à ne plus rien faire du tout, mais après c'est vrai que l'année est plus simple, ouais elle est quand même beaucoup plus simple par rapport aux terminales qui sont là. je sais que moi ça va être plus tranquille et que j'aurai plus le temps de travailler mes trucs que eux.

d'avoir vécu l'échec est-ce que ça aussi ça aide de savoir ce qu'il faut pas faire?

oui ça m'a aidé mais faut dire c'est pas un truc qui m'a tant fait mal que ça alors j'ai raté j'ai raté, c'est pas dramatique pour moi. je sais que quand j'ai su que j'avais pas le bac, mes parents pensaient que j'allais mal le vivre mais non pas forcément genre. dans mon corps voilà j'étais préparé mais ça a pas tant fait mal que ça, je sais que je suis un peu plus motivé mais c'est pas ça non plus qui m'a remis.

au niveau de la confiance, tu as confiance en toi? parce que souvent l'échec ça met à mal un peu la confiance?

oui, bah je dirais pas que je suis confiant en moi-même mais certes ça je sais que je suis pas confiant en moi-même, je sais que j'ai pas totalement confiance en mes capacités et tout après voilà. je suis pas quelqu'un de très... je sais par rapport à l'année dernière y'a des gens qui sont beaucoup plus confiants d'eux, qui savent leur capacités, qui sont même ouverts aux gens je sais que moi je suis pas très ouvert aux gens, je ne discute pas avec tout le monde et tout, même si je m'entends bien avec tout le monde l'année dernière je m'entendais bien avec tout le monde

y'a pas de souci là-dessus si je discute je discute mais je veux dire je vais pas directement les voir, si je suis dans mon coin ça ne me dérange pas.

mais tu as peu confiance en toi, et ça du coup tu penses qu'avec une année plus tranquille, avec moins de CCF etc., ça tu penses que ça peu t'aider à avoir confiance en toi?

oui oui là-dessus je pense après j'ai plus confiance cette année que l'année dernière, c'est vrai que ca me faisait très peur les CCF qui passent, les fiches aussi ca me faisait vachement peur parce que je sais que je les avais pas bosser depuis le début de l'année donc, ca me faisait peur, les rapport de stage aussi ca me faisait peur parce que voilà c'est quand même un gros truc faut pas se louper, si tu te loupe t'es mort quoi. après là je suis pas tout seul, mon année est plus tranquille donc ouais j'ai plus confiance en moi et je suis plus motivé que l'année dernière quand même c'est sûr.

as-tu quelque chose à rajouter?

non pas forcément.

Deuxième entretien Hugues

Hugues on est le 2 décembre, on est presque au milieu de l'année, toi tu es revenu juste 2 fois, comment ça va ?

Ça va, c'est compliqué.

C'est compliqué ? c'est à dire ?

Euh bah tout en fait. Bah euh parce que par rapport à mon année scolaire c'est compliqué parce que je me rends compte que j'ai refait une année scolaire parce qu'on m'a dit que c'était compliqué, enfin que c'était compliqué que je n'aie pas le bac dans ma vie de tous les jours, même pour ce que je voulais faire plus tard enfin pour ce que je voudrais faire plus tard si j'ai pas le bac c'est compliqué du coup on m'a dit de refaire une année. J'ai refait une année et je me rends compte que c'est compliqué parce que j'ai pas de ... je l'ai un peu fait parce qu'on m'a un peu forcé la main dans le sens où on me dit que si je l'ai pas ça va être compliqué du coup bah je l'ai fait mais.... euh j'ai aucune motivation enfin je me rends compte que maintenant que j'ai aucune motivation, peut-être que je fais ça par défaut parce qu'on me le demande.

Alors c'est qui « on » ?

Euh bah moi j'en ai discuté avec mes parents mais mes parents m'ont expliqué que, que ça allait être compliqué pour moi même si je veux faire plus tard si je veux faire une formation, faire autre chose derrière, même pour trouver un boulot c'est plus compliqué maintenant que qu'avant, sans le bac. Du coup on en a discuté et il me dit que, ils m'ont pas forcé dans le sens où ils m'ont dit il faut que tu refasses l'année, il m'ont donné le choix mais je sentais quand même que si je le faisais pas ça allait être compliqué pour moi du coup je l'ai refait mais euh... bah.. en y étant maintenant bah...

Alors c'est marrant parce que tu utilises toujours le mot "c'est compliqué" dans le premier entretien quand on s'était vu à la rentrée déjà ce mot là tu l'as utilisé énormément de fois, et là encore tu dis c'est compliqué, l'année est compliquée, on te dit que « si j'ai pas mon bac ce sera compliqué. ».. euh qu'est-ce qui est compliqué?

Bah tout, tout euh... bah je me suis quand même posé des questions dans le sens où je me suis demandé si je m'étais pas trompé de formation quand même parce que comment dire euh... je suis pas quelqu'un de... je veux dire quand je me regarde aux autres oui j'aime la formation en soi mais est-ce que c'est vraiment ce que je veux faire plus tard ?

Ouais.

Parce que en 3eme je sais pas ce que je voulais faire, du coup bah j'ai appris l'existence de la MFR et du coup bah, j'ai voulu essayer, j'ai pas essayé... quand je suis venu à la ... aux portes ouvertes... je savais pas qu'il y avait des tests du coup je les fais sans trop réfléchir je me suis dis bah de toute façon je sais pas trop quoi faire d'autre donc bah autant faire ça. et je me suis rendu compte en y réfléchissant ces derniers mois que bah oui je l'ai fait parce que j'avais pas autre chose à faire mais est-ce que ...ça me plaisait mais je veux dire est-ce que c'est vraiment quelque chose qui...voilà est-ce que c'est ce que je veux en faire toute ma vie...

D'accord.

Quand je me compare à d'autres gens de ma classe l'année dernière, quand je vois les premiers de la classe ou même pas forcément les premiers, les gens en général, je vois que y'en a qu'ont quand même plus de motivation et qui veulent vraiment faire du chien et du chat dans leur vie, moi ça me plait mais est-ce que c'est ça que je veux faire de ma vie ?

Ouais.

A l'heure actuelle je sais même pas ce que je veux faire de ma vie, je crois que je suis perdu en fait. Enfin je crois que je suis perdu, oui et non mais...

Tu es perdu dans le sens où tu ne sais plus ce que tu veux faire ? c'est ça ?

Ouais.

Tu sais plus si c'est ça qui te plait ?

Oui.

D'accord par rapport à cette deuxième année-là, y'a 4 CCF à repasser c'est ça? 4 ou 5 ?

Y'a physique, euh...; bio éco anglais et fiches.

Voilà ok et donc au niveau des fiches, puisque c'est ce CCF là qui avait bloqué l'année dernière, là je sais que M G m'a dit que tu n'avais toujours pas avancé dans tes fiches, donc sur ce CCF là qu'est-ce qui se passe?

Ça bloque.

Ça bloque ?

Bah j'arrive pas à me dire que, bah j'arrive pas à me dire, enfin non ça bloque enfin je veux dire si vraiment celui qui me bloque le plus c'est les fiches parce que c'est celui-là où je l'ai déjà fait et je me suis raté, c'est celui que j'aurais dû faire et c'est celui que j'ai le moins envie de faire parce que ça me...

Le chien, travailler sur les modules professionnels ça t'attire plus?

Ouais je crois, enfin, oui même l'année dernière en fin d'année, euh j'aurais dû le faire et ça m'a pas motivé parce que je suis dans le chien c'est ce qui devrait me plaire, et ouais je pense que c'est un peu ça quoi.

Ouais d'accord ok, et les autres CCF par contre ça va ? enfin t'as pas trop envie mais tu fais pas de blocage ?

Non je pourrais, en bossant je crois enfin... j'ai pas bossé c'est à dire que la motivation enfin je suis pas motivé en soi mais si faut vraiment que je le fasse enfin si je sais que je le ferai quand même dans tous les cas mais ça me repousse pas autant que... que les fiches.

Là quand je suis venue te voir tu étais en train de faire de la physique chimie ?

Ouais.

Tu y arrives ? tu le fais ?

Oui je le fais ouais.

Donc là y'a pas de blocage dans le sens voilà, M R te demande de faire des exercices tu les fais ?

Ouais.

Ok mais les fiches techniques M G te les demande et ça ça va pas ?

Bah enfin je pourrais les faire mais je sais très bien que je vais y passer, enfin ça demande des heures, mais je sais que je vais y passer très longtemps et que au final je, enfin que le restant va pas être extraordinaire parce que déjà pendant mes dernières années, j'ai pas été non plus très bon par rapport... même au reste de la classe, je pense pas que je suis le meilleur dans ce domaine-là donc..

Mais l'année dernière tu as loupé ton bac de peu et surtout les fiches tu n'avais rien rendu, tu as rendu une page je crois que ça t'a été noté 1,5 un truc comme ça, donc de toute façon même si c'est pas terrible comme tu dis, ça sera forcément mieux et donc ça veut dire que tu peux

avoir ton bac si tu fais un peu mieux et que tu rends 5 fiches. ça cela ne t'aide pas à te dire que de toute façon tu ne peux pas faire pire, que tu vas forcément progresser?

(Signe non)

Non ?

Non. Enfin si, dans le sens où je sais ça, je sais que en tout cas j'aurai forcément mieux, je le sais ça même si j'en fais qu'un tout petit peu j'aurais forcément mieux mais...

Mais ça te motive pas ?

Mais ça me motive pas je me dis pas même si j'en fais qu'un petit peu j'aurai forcément mieux je me dis pas que faut que je le fasse. Ça me motive pas.

Ok et du coup par rapport au fait que tu sois un petit peu perdu, que tu n'arrives pas à te motivé sur les CCF que tu as à repasser, est-ce que tu as réfléchi à ça, qu'est-ce que tu as envie de faire?

(Blanc)

Bah je sais pas

(Blanc)

Parce que quand on a pas envie de travailler comme ça, on pense forcément à quelques chose, on se dit qu'on serait mieux ailleurs ou qu'on aurait envie de faire autre chose, t'as jamais réfléchi à ce que tu avais envie de faire ?

Bah je sais que je veux faire autre chose mais quoi... Euh.....

Tu sais pas. Et en cette deuxième année, tu avais aussi l'occasion si tu voulais de pouvoir faire de stages que tu voulais, est-ce que tu crois que ça c'est pas l'opportunité justement d'essayer autre chose ?

Si... mais dans quoi ?...

Tu as aucune idée d'un truc que tu aimes bien faire ou qu'il te plairait ?

(Blanc)

non ?

(Blanc)

Non.

Et si tu partais sur des questions tout simplement, déjà est-ce que tu as envie de travailler en intérieur ou en extérieur ? ça tu sais de par ton expérience, tu sais ce que c'est de travailler dehors ? déjà est-ce que tu as toujours envie de travailler dehors ou est-ce que tu te dis que tu aimerais bien un boulot d'intérieur plutôt ?

Non ça peu importe, enfin j'ai pas de préférence sur ça,

Tu n'as pas de préférence sur ça ?

Enfin je pense que ça m'embête un peu de travailler toujours tout le temps au bureau, je pense que ça j'aimerais pas, après tout dépend de ce que fais, si je suis dans un bureau tout dépend de ce que je fais mais remplir des papiers à longueur de journée, non ça m'intéresse pas.

Ouais, et pareil travail manuel ou travail intellectuel, ça tu t'es déjà posé la question ? est-ce que tu préférerais faire quelque chose de manuel de physique ou est-ce que tu préférerais plutôt faire de l'intellectuel ?

Non je crois que c'est un peu pareil, genre euh...tout dépend de ce que je fais c'est à dire que ça dépend de ce que c'est genre euh comment dire bah intellectuel ou manuel peu importe dans tous les cas si j'aime je sais que je le ferais mais euh, j'ai pas une préférence, je me dis pas que faut que je fasse de l'intellectuel ou du manuel peu importe tant que ça me plaît.

Ok, mais là tu n'as vraiment aucune idée de ce que tu pourrais faire ?

(Blanc)

Et à aucun moment, dans le bac pro tu as su ce que tu voulais faire ?

En terminale, je me suis juste dit que je m'étais sûrement trompé de voie mais alors je me suis jamais dit qu'est-ce que j'aurais du faire à la place, je me suis juste dit que fallait que je finisse l'année pour au moins avoir le bac j'ai loupé le bac donc... mais...euh...

Et à aucun moment tu en as parlé à quelqu'un que tu t'étais aperçu que tu t'étais trompé d'orientation?

Bah non parce que je pensais que, même à mes parents j'en ai pas parlé parce que, comment dire, bah qu'ils allaient m'en vouloir un peu.

Pourquoi ?

Parce que c'est payant.

(Blanc)

Oui mais ça arrive à tout le monde de se tromper d'orientation, pourquoi est-ce qu'ils t'en voudraient de, parce que même si tu l'avais dit en terminale euh, je pense que il aurait été encore temps de changer de terminale ou même refaire première terminale tu aurais perdu un an mais pas grand-chose mais, je pense que... tu penses vraiment que tes parents pourraient t'en vouloir de t'apercevoir que tu t'es trompé d'orientation ?

Non mais dans le sens où... (pleurs) pardon...

C'est pas grave, ne t'inquiètes pas.

(Blanc, pleurs)

...Dans le sens où ça a toujours été compliqué niveau argent, parce que voilà à la maison financièrement c'est pas non plus, et du coup je m'en suis toujours voulu par rapport à ça parce que je leur fait payé une année et je me dis que... (reprise de respiration) ...bah j'ai fait ça pour rien quoi.

Parce que l'objectif c'était l'obtention du diplôme ?

(Signe oui)

Mais peut-être que ça n'a pas servi à rien quand même t'as quand même appris des choses.

Oui c'est sûr.

Tu as acquis un certain niveau, si demain tu découvrais qu'il y a un autre truc qui te tente et que ça nécessiterait une formation, tes notes là que tu as eues au bac pro elles sont conservées.

Oui je sais.

C'est à dire que demain si tu as envie de refaire un bac pro ailleurs en un an, parce que ça existe les bac pro en un an maintenant que tu as un niveau bac pro, tu peux refaire n'importe quel bac pro en seulement un an au lieu de deux. Donc si demain tu as envie de faire une formation bac pro quelque part les notes que tu as eu ici dans les matières générales et scientifiques, tu les gardes.

Oui mais c'est pas les notes... est-ce que ça suffira parce que c'est pas forcément pas très... pas très bonnes quoi.

Ecoute, regarde tout l'E1 t'as rien à repasser parce que tu avais des bonnes notes, l'E3 tu n'as rien à repasser parce que tu avais des bonnes notes, l'E2 y'a que un CCF sur les 2 qui est à repasser donc tu pourrais très bien garder l'autre aussi, euh... tes notes dans les matières générales elles ont jamais été catastrophiques, la preuve là ton bac tu ne l'as pas eu à cause de l'E7 du CCF fiches techniques. Après aujourd'hui si tu es aujourd'hui obligé de repasser 4 cc, c'est parce que dans ces CCF là tu n'avais pas la moyenne donc comme tu repasses, tu es obligé de repasser tout ce que tu avais pas la moyenne. Mais demain l'anglais, si tu veux repasser un diplôme en candidat libre, l'anglais qui était à 9,5 tu as le droit de la garder. T'es pas obligé de le repasser.

(Snif) ouais.

(Blanc).

Je ne pense pas que ton niveau général il soit comme tu le prétends, je pense qu'il est tout à fait correct, tu avais le niveau pour suivre, en première tu avais des bons résultats, je pense que là le blocage et la chute des résultats est plus liée au fait que tu viens de comprendre que c'était pas cette orientation-là plutôt.

(blanc) (snif) ouais mais euh, le truc c'est que vu avec ça et le fait que je ne sache pas ce que je veux faire d'autre euh c'est compliqué quoi genre, je me dit que je suis obligé de refaire mon année et que je suis obligé de la réussir sinon euh bah je suis dans la merde. Mais en même temps j'ai pas de motivation donc ça aide pas vraiment forcément après euh j'en ai parlé avec mes parents, mes parents m'ont dit que si je réussissais pas mon année ça allait être compliqué pour moi et que du coup sans bac je pourrai pas accéder à d'autres formations etc... enfin le bac je sais que c'est compliqué.

C'est sûr qu'aujourd'hui on est dans une société où il faut des diplômes et le bac c'est toujours mieux après que ce soit un bac pro, un bac techno ou un bac général le fait d'avoir son bac apporte un niveau minimum qui t'assure une certaine place dans tous les métiers mais après de toute façon euh... tu es à un moment où tu ne sais plus quoi faire alors donc si tu trouves, et je l'espère, si tu trouves ta voie et que tu trouves ce qui te plaît y'a de forte chance que de toute façon demain ton patron il t'envoie en formation. Je peux te prendre un exemple, on a ancien élève qui a arrêté avant la fin du bac pro y'a 3 ans aujourd'hui il a trouvé sa voie dans la taxidermie et son patron l'envoie faire un CAP. Maintenant autant à l'époque déjà scolairement lui c'était très dur en plus, et il a arrêté parce qu'il en avait marre mais autant là il est content d'aller, enfin au début il a eu peur mais finalement il se dit que c'est une année de formation,

c'est rien et que c'est dans le métier qu'il aime et qu'il a trouvé et que c'est son patron qui lui demande, ce n'est pas la même chose aussi. Parce que là tu travailles, j'ai l'impression que tu travailles un peu pour tes parents.

Non enfin mais c'est dans le sens où je m'en veux si... je travaille pas pour mes parents mais... parce qu'il m'ont jamais forcé en soi, si je veux arrêter ils me diront rien ils me diront bah t'arrêtes c'est pas grave mais c'est juste que je m'en veux à moi-même parce que c'est compliqué. Enfin...

(Blanc)

...ça aurait été, euh ouais je sais pas comment dire, c'est surtout à moi que j'en veux en fait.

Mais tu t'en veux de quoi ? De pas savoir ce que tu dois faire ou pas avoir dit avant d'arrêter ?

Les deux je pense.

(Blanc).

Parce que là, la nécessité elle serait plutôt dans ce cas-là en effet, d'essayer des trucs, de faire des stages, d'essayer des métiers, que tu trouves ta voie! parce que déjà ça te permettrait toi de te valoriser si tu trouves ta voie et que tu fais quelque chose que t'aime et que tous les matins ça te plait d'aller au boulot, ça va t'aider avec ou sans diplôme ça va t'aider.

(Blanc)

Ouais.

Vendredi on se voit avec papa et maman qu'est-ce qui va, à ton avis qu'est-ce qui va se passer ? Comment tu vois cet entretien ?

Bah je sais pas parce que je leur ai jamais dit ça, enfin je leur ai jamais dit que...

(Blanc)

...je sais pas parce que je leur ai jamais dit que je pense m'être trompé de voie quoi.

Est-ce que tu penses que ce serait le bon moment de leur dire ?

(Blanc)

Surement ouais (snif).

Moi je pense que ça peut t'aider à tourner la page, et ça peut peut-être même t'aider à te motiver aussi parce que si tu fais des stages dans d'autres domaines, que tu trouves un truc qui te plait et que tu en discutes avec ton nouveau maître de stage celui vraiment du métier que tu aimes lui il va te parler franchement, il va te dire ce qu'il en est, et peut-être qu'il va t'aider à te motiver à faire soit les fiches pour avoir ton bac si il te dit que le bac c'est important, ou si il te dit que le bac c'est pas important, je sais pas si quelqu'un peut te dire ça ou pas mais, si il te dit que en effet ton bac pro élevage canin il te servira pas, et bah peut-être que ça peut t'aider à tourner la page et à dire stop j'arrête mais en ayant confiance en toi et en ayant trouvé quelque chose qui te plait, parce que là je pense en effet qu'aujourd'hui il ne serait pas bon que tu arrêtes, parce que comme tu l'as dit tu es perdu et puis si t'arrêtes tu fais quoi?

Ouais.

Je pense qu'il faut que tu te serves de cette année comme un tremplin, non pas comme seul objectif d'avoir le bac mais comme objectif de trouver ta voie et d'être heureux. Parce que je pense qu'on pourra en discuter vendredi avec papa et maman, peut-être que de percer l'abcès ça peut aussi faire du bien mais je pense pas que il y ait que le côté financier quoi. Je pense que papa et maman ils ont aussi envie de te voir heureux quoi. et là ils s'inquiètent un peu de voir d'avoir l'impression que tu es très renfermé et que ça va pas. Cette deuxième année faut que tu la voies comme une opportunité de te lancer de tourner la page, de faire quelque chose que tu aimes donc si c'est pas dans le chien, il faut pas que ce soit le bac ton objectif, il faut que ton objectif ce soit des stages, de trouver ce qu'il te plait de te lancer dans la vie.

(Blanc).

A ton avis qu'est-ce qui pourrait t'aider à y voir plus clair ?

(Blanc, snif)

Bah je sais pas enfin....

Faire des recherches sur internet ? échanger avec des personnes ?

Euh bah oui c'est sûr.

Discuter avec une conseillère type CIO ? je sais pas qu'est-ce qui aujourd'hui pourrait t'aider ? c'est la question.

Oui bah c'est sûr que faut que je fasse des recherches et faut que je trouve mais euh... je sais pas si y'a forcément quelque chose qui m'aidera plus enfin....

(Blanc)

Toi aujourd'hui tu as l'impression d'avoir besoin de quoi ?

Bah de trouver ce que je veux vraiment faire quoi.

Ouais, et donc la question c'est comment on peut y arriver? moi je suis là pour t'accompagner, la question c'est comment on peut y arriver? est-ce que tu te lances tout seul dans des recherches? est-ce que tu veux qu'on le fasse à deux? est-ce que tu veux qu'il y ait un professionnel de l'orientation qui vienne discuter avec toi? est-ce que tu veux que j'aille voir sur internet si on trouve des tests de personnalité pour savoir ce qu'on aime et ce qu'on aime pas? comment tu envisages les choses?

Ouais genre ouais faire des tests, regarder sur internet ce que j'aime et ce que je peux faire par rapport à ce que j'aime quoi. Ouais. Je pense que ça pourrait m'aider à trouver ma voie mais (snif) je me vois mal aller voir un conseiller d'orientation même si je pourrais et est-ce que ça m'aidera forcément, je sais pas parce que peut-être que j'arriverai pas à répondre, savoir même, je sais même pas moi-même ce que je voudrais faire donc est-ce que, enfin il est là pour m'aider le conseiller mais je veux dire...

(Blanc).

Ok on peut se donner ces deux première étapes si tu veux, toi tu commences à aller te balader sur internet voir les sites, les métiers, va sur le site pôle emploi y'a des fiches romes, des fiches métiers où ils font le descriptif du métier, les compétences et les qualités qu'il faut avoir pour ce métier, ça peut aussi t'aider hésite pas , regarde aussi sur pôle emploi les métiers qui recrutent, ça peut aussi te donner une idée, peut-être qu'il y a des métiers auxquels tu n'auras pas pensé et qui recherchent et que tu te dis bah ouais pourquoi pas. Hésite pas balade toi, vois et puis moi de mon côté j'essaie de trouver des petits tests, des petites choses qui pourraient t'aider à réfléchir.

Ouais.

Ok on fait ça?

Ouais.

Là à 15H tu as anglais ?

Oui j'ai deux heures d'anglais.

Donc ces deux heures tu les fais.

Ouais.

Bah on se retrouve à 17H j'essaie de te trouver des tests de choses comme ça...

Je viens vous voir dans votre bureau ?

Ouais. Et puis on fait un point demain, demain t'as quoi ?

Euh j'ai le matin de 8 à 10 j'ai rien par contre de 10 à 12 j'ai zoot.

Ouais.

Et je crois qu'en fin de journée j'ai encore deux heures.

Alors demain les autres t'ont peut-être pas dit...

Oui le matin y'a leur ...

Le matin y'a la fin, enfin leur CCF chantier est fini mais le chantier qu'on a fait tous ensemble n'est pas fini donc ils ont souhaité le terminer avec nous. Donc demain matin y'a ML et MR qui vont au terrain et qui terminent les clôtures avec ceux qui veulent, si tu veux tu peux y aller...

Ok ouais.

Ça peut aussi te changer les idées prendre l'air discuter avec les autres, tu discutes avec ceux de ta classe un petit peu ?

Ah oui tous, oui tous.

Ouais ça se passe bien et vous échanger ?

Ah oui y'a pas de souci là-dessus.

D'accord, ok. Non mais parce que eux aussi peuvent peut-être t'aider tu sais, je sais pas.

Non ça va là-dessus ça va ça va là-dessus.

Ok donc si tu veux faire le chantier avec eux demain matin ça peut être une idée.

Ok.

Si tu te trouvais des talents de bricoleur.

(rire)

Donc voilà. Et puis on refait un point demain midi ou demain soir.

Ok on fait comme ça.

Annexe 14 : entretien Adel

Alors, tu es en quelle classe à la MFR de P?

Euh en troisième...agricole.

En troisième ? d'accord, et c'est quoi tes projets ? tu as des projets ?

Bah je veux faire bucheron donc je vais faire bah du coup 3eme brevet, euh seconde première et terminale.

D'accord.

Et du coup bah je veux faire un bac et pis après je veux partir au Canada pour faire un diplôme pour abattre les arbres.

D'accord, c'est un grand projet.

Oui.

Et alors donc cette formation, comment tu la vis, comment ça se passe ?

Bah c'est mieux que là où j'étais avant, bah c'est mieux parce que les profs si t'as pas compris bah ils t'expliquent.

Ha ouais ?

Ils t'expliquent jusqu'à ce que tu comprennes que dans les autres, dans les collèges ou les lycées que j'étais avant, et bah du coup, bah ils expliquaient pas, si tu comprenais pas bah ils passaient à autre chose, du coup c'est les camarades qui expliquaient mais ils expliquaient pas bien.

D'accord donc les formateurs sont plus à l'écoute ?

Oui à l'écoute et pis bah les exercices bah c'est pas qu'ils sont plus faciles c'est que bah ils sont mieux à comprendre et tu comprends plus vite.

D'accord.

Et y'a des méthodes pour se souvenir des choses et pour souvenir des formules et des choses comme ça.

Ok, au niveau du rythme de la formation, donc tu es en alternance, comment ça se passe l'alternance ?

Bah c'est pas mal c'est mieux que le collège parce que ça te permet de souffler, euh parce que des fois t'as deux semaines de suite et puis bah après des fois t'as deux semaines de stage donc t'as le temps de faire tes devoirs en deux semaines, pas comme au collège, que le collège c'est direct le soir il faut refaire les devoirs alors que t'as fait les cours avant, et puis bah c'est mieux je préfère, c'est bah t'es plus dans la théorie que dans la pratique (*au sens inverse ?*).

D'accord, le stage comment tu le vis ?

Bah c'est pas mal, dans un sens je connais déjà toutes les personnes au stage que je vais, parce que c'est les collègues à mon tonton.

D'accord, dans ta famille tu avais déjà des bucherons, des gens qui travaillent dans le bois ?

Euh bah oui mais là je suis en stage espaces verts.

Espaces verts ?

Oui. Et pis bah sinon bah oui mon père il était bucheron, et pis bah mes deux demi-frères ils étaient bucherons, et pis bah tout le monde était bucherons.

Ok, et c'est en lien avec ta famille que tu as eu envie d'être bucheron ?

Bah parce que j'étais élevé que dans le bois, alors j'aimais bien, j'aime bien tout ce qui est en rapport avec la nature.

Ouais, Donc ça t'a influencé dans tes choix ?

Oui.

D'accord, ok. Et du coup ta famille ça se passe comment ?

Bah euh je suis plus dans ma famille, je suis dans une famille d'accueil, parce que quand j'avais 3 ans bah ma mère elle est décédée, et pis bah du coup j'ai été placé chez ma mamie, et pis ma mamie elle pouvait plus me garder, et du coup bah j'ai été en famille d'accueil, la première, j'ai été pas loin dans l'Eure, et pis bah ça se passait un petit peu mal, et du coup j'ai changé j'ai été dans une autre famille d'accueil, et le premier jour où j'ai été dans ma famille d'accueil bah mon père s'est décédé.

D'accord.

Du coup bah j'ai dû rester chez ma famille et c'est pour ça qu'aujourd'hui je veux changer. Je veux changer pour me rapprocher de l'Orne, parce que c'est un petit peu galère parce que y'a pas de bucheron dans l'Eure.

D'accord, donc là tu es toujours dans une famille d'accueil dans l'Eure, et tu voudrais changer de famille d'accueil ?

Ouais aller dans l'Orne.

D'accord, est-ce que ce changement de situation, ça influence sur ta formation ?

Bah c'est pas que ça influence c'est juste que bah c'est pas pareil, c'est mieux d'être... parce que je prends le train et j'ai deux heures de train, plus une heure de bus alors bah c'est pas top, donc du coup ça m'aurait plu de me rapprocher d'ici.

D'accord, tu préférerais changer de famille et avoir moins d'heures de trajet ?

Oui.

D'accord, ok, et par rapport à ce changement, il va se faire pendant la formation ?

Bah oui je pense oui, enfin moi je trouve que oui, après les autres je sais pas mais moi oui.

Et ça est-ce que ça influence un peu des fois sur ta motivation, est-ce que tes tracas personnels ils influencent dans le sens où ça te fait baisser de motivation par moment où tu trouves que tu travailles un peu moins parce que tu as l'esprit ailleurs ?

Moi je dis que c'est pour mon avenir alors va falloir que je donne tout, si par exemple, je vais en troisième et que je fais rien dans les autres matières, y'a rien dans tous les cours bah ça sert à rien je pourrai rien faire. Je préfère bien travailler et avoir un bon métier que rien faire et puis bah rester chez moi.

Ouais, donc en fait c'est ta vision de l'avenir et le fait d'avoir des projets ça t'aide ?

Oui.

Ça t'aide bien ?

(Signe oui).

D'accord et t'as confiance ? tu sens que tu peux réussir ?

Bah oui, je suis plus à l'aise ici qu'au collège...

D'accord.

... qu'au collège je me voyais pas faire, même au lycée, je me voyais pas faire toutes les classes et après faire le bac direct.

Alors qu'ici tu l'envisages le bac ?

Oui.

Et donc ça c'est lié à tes projets ou c'est plus lié à la formation ? tu as l'impression d'avoir repris confiance ici ?

Bah oui je préfère, bah oui je suis plus confiant ici qu'ailleurs.

Tu es plus confiant ici qu'ailleurs ?

C'est mieux ici, t'es bien accompagné.

D'accord, c'est l'accompagnement des formateurs ?

Oui.

Ok et dans l'accompagnement des formateurs, qu'est-ce qui est important ?

Bah surtout ils écoutent par rapport au collège.

Leur écoute ?

Parce que au collège, dès que tu comprenais pas un truc bah ils passaient à autre chose, bah que là c'est bon, bah si tu comprends pas il t'expliquent plusieurs fois jusqu'à ce que tu comprennes et si tu comprends pas bah ils essaient une autre méthode.

D'accord, donc ils sont plus à l'écoute au niveau des cours, est-ce qu'ils sont aussi plus à l'écoute par rapport aux problèmes que tu peux rencontrer à côté de l'école ?

Bah oui Q par exemple, il m'a aidé.

Ouais ? c'est qui Q ?

Bah c'est le fils du directeur, et du coup bah parce que j'étais énervé un jour et pis comme je prends des médicaments, et du coup il a su me calmer tout ça et pis il a été à l'écoute, que au collège, genre il m'aurait laissé m'énerver et pis du coup bah j'aurais fait des conneries.

D'accord.

Du coup bah là c'est mieux.

Et en quoi il t'a aidé ?

Bah il m'a demandé qu'est-ce qu'allait pas, s'il pouvait faire quelque chose, si il devait faire quelque chose par exemple donner mon médicament ou m'écouter, quelque chose comme ça et pis c'est ça être à l'écoute.

Donc l'écoute, ça a été très important ?

Oui.

D'être présent, d'écouter ce que tu vivais ?

Mm (signe oui).

D'accord, au niveau des camarades, ça se passe comment ?

Bah c'est carrément mieux la mentalité d'ici qu'au collège.

Ouais qu'est-ce qu'a changé ?

Bah juste parce que avant y'avait plutôt des différences entre personnes, par exemple si quelqu'un aimait pas quelqu'un bah tu restes à l'écart que là bah tout le monde est du même milieu, du coup bah tout le monde écoute les autres, du coup c'est mieux que avant quand je disais que je voulais faire bucheron bah personne me parlait.

Ouais, donc c'est le fait d'avoir les mêmes projets, les mêmes passions ?

Oui.

Ça aide beaucoup ?

Oui.

Il y a juste le fait d'avoir les mêmes passions ou est-ce que l'internat ça joue aussi ?

Bah c'est pas la même chose le collège sans internat et bah le lycée agricole avec internat.

Ah oui ? et qu'est-ce qui change ?

Bah euh tu peux discuter entre camarades mais tout le temps, en soirée, le soir dans la chambre tout ça, comme par exemple on arrive pas à faire quelque chose bah on demande aux autres et ils t'aident, que chez toi tu es tout seul. Si tu demandes à quelqu'un bah c'est tes parents et du coup bah c'est moins facile.

Est-ce que le fait de vivre en internat ça aide d'être avec ses camarades plutôt que d'être dans la famille d'accueil pour toi ?

Bah je préfère être ici que dans ma famille d'accueil.

Ouais ?

Oui j'aime pas du tout.

C'est quoi que tu aimes pas du tout ?

Bah c'est juste bah ça peut être bizarre mais y'a une petite fille qui est venue y'a à peu près bah euh elle a 5 ans, ça fait trois ans et demi qu'elle est là et puis avant ça se passait bien, avec ma tata et mon tonton on se disputait jamais on était tout le temps complices on faisait plein de choses, et depuis qu'elle est arrivée, bah la petite fille elle fait qu'à sa tête et pis bah du coup bah elle insulte tout le monde, elle casse plein de choses, elle est capricieuse et on peut plus rien faire parce que elle est que sur elle. Et du coup bah on peut pas sortir parce que elle dit bah non parce que sinon la petite elle va pas vouloir, elle dit non c'est nul ou... bah je fais rien avec elle maintenant en fait je fais plus rien. Du coup bah j'ai dit que je trouvais plus ma place et que je voulais partir.

Et alors comment ça t'est venue de dire « voilà je trouve plus ma place il faut que je parte » ?

Bah juste c'était un déclic parce qu'un jour à Noël, j'ai eu ma console et la petite juste la semaine d'après elle l'a cassée. Du coup ça m'énervait et du coup bah j'ai commencé à m'énervier et pis c'est parti un petit peu mal j'ai commencé à frapper et j'ai dit bah demain tu m'emmènes au pôle social, et je veux plus être chez toi et du coup elle m'a dit bon bah d'accord, mais je suis toujours pas parti.

D'accord, mais donc forcément tu préfères être ici, tu te sens mieux ici ?

Oui.

D'accord. Est-ce que toi tu as d'autres choses dont tu as envie de parler ?

Bah non pas spécialement.

Le respect des règles, quand on vous impose des règles, ça ça va bien ?

Bah oui, bah si dans un sens si tu écoutes pas bah d'un autre côté tu as une sanction c'est normal et pis bah non sinon c'est bien.

Et pareil en stage ? tu as un maitre de stage ?

Oui.

Et ça va aussi le respect des ordres, faire ce qu'on dit tout ça ?

Bah dans le livre qu'on a pour le stage bah il me marque que des choses positives, « Adel est à l'écoute il pose des questions », euh, « quand ça va pas il demande ou quand il comprend pas il demande »... que des choses comme ça des choses positives.

Ouais, et la vie en stage ça t'aide à prendre confiance ?

Bah oui, c'est pas que je préfère les stages que l'école, mais bah euh c'est plutôt la pratique que j'aime bien.

Ouais, c'est normal, d'aimer le stage plus que l'école. Et le fait d'être en stage en aménagement paysager alors que tu veux être bucheron ?

Bah c'était un petit peu chiant au début parce que je m'intéressais pas et maintenant je m'intéresse un petit peu. Bah juste on coupe pas d'arbres, ni on fait pas de bois mais juste on tond la pelouse, on débroussaille les haies, on taille les haies.

Mais tu penses que ça peut quand même t'apporter quelque chose ?

Bah d'un autre côté ça me fait des trucs manuels ça me stimule.

Mais c'est pas en lien avec ton projet ?

Non c'est pour ça que je veux me rapprocher d'ici pour faire avec un bucheron.

D'accord, ah oui parce que le stage il est dans l'Eure pour l'instant ?

Bah oui.

Tu rentres tous les jours chez toi ?

Euh non, la semaine je suis ici et pendant les périodes de stage oui tous les soirs je rentre chez moi.

Oui quand tu es en stage tous les soirs, tu rentres ?

Oui et le midi je mange avec eux.

Donc du coup c'est vrai que tu souhaites vraiment changer de famille pour être en stage dans le coin chez un bucheron et pouvoir du coup faire ce que tu aimes ?

Oui.

Ok. Qu'est-ce que ça va changer pour toi de changer de famille d'accueil ?

Bah que du bien parce que ce soit qu'en ce moment ça se passe pas bien parce que on est toujours en train de s'engueuler, et puis bah à la fin c'est chiant.

Ouais ?

Je préfère partir que rester einh.

Ok, tu réfléchis beaucoup à tes projets, tu y penses souvent, ça t'aide à te motiver ?

Bah en classe quand par exemple j'ai pu envie de rien faire bah je me dis que c'est pour mon avenir et bah du coup bah je retravaille.

D'accord, y'a quand même des moments où tu n'as plus envie de travailler ?

Bah des fois, c'est pas que j'ai pas envie de travailler c'est que euh par exemple on a deux heures de cours d'affilé et bein quand il reste à peu près 15-20 min et bin je commence presque plus à m'intéresser, du coup bah j'essaie de faire en sorte bah d'écouter parce que si t'écoute pas après c'est un petit peu dur, t'as un petit peu du mal dans les exercices et dans le cours.

D'accord et donc tu essaies de faire en sorte, tu fais comment ?

Bah du coup j'écoute, et pis bah dans un sens si on me reprend une fois bah on me reprend une fois, si on me reprend deux fois au bout de la deuxième fois je me dis va falloir que je me calme.

Ouais, tu le sais que quand on te fait un reproche c'est pour ton bien en fait ?

Ouais.

D'accord ça tu l'as compris ?

Ouais.

Comment tu l'as compris ça ?

Depuis les années de ma sixième parce que euh... depuis ma sixième j'avais 0 de moyenne bah c'est pas que je venais pas c'est que quand je venais en cours j'avais pas de cartable.

Ah ouais?

Je venais pas avec mon sac, je venais les pieds sous la table comme un touriste et pis euh la cinquième pareil la quatrième j'ai commencé à travailler et quand on m'a dit que j'allais dans une MFR pour le bois, et du coup bah j'ai bien travaillé. Bah j'ai fait une bonne moyenne j'ai fait 17,75 de moyenne générale.

Ici ?

En troisième. Non pas ici.

Au collègue ?

Au collègue ouais.

Parce que tu savais que tu viendrais ici ?

Ouais parce qu'ils m'ont dit ils vont regarder ton bulletin, et si ton bulletin de troisième il est mauvais, il regarde ensuite l'autre, l'autre...du coup bah j'ai dit faut que je sois le meilleur bulletin parce que si il regarde l'autre après ils vont pas me prendre.

Ouais.

Du coup bah voilà.

Mais là tu es encore en troisième, tu as redoublé ta troisième ?

Ouais j'ai redoublé ma sixième.

Non mais là tu es en troisième ici ?

Oui mais j'ai fait sixième sixième cinquième quatrième et là je fais ma troisième ici.

D'accord donc c'est en quatrième que t'avais 17 ?

Oui 17,75 de moyenne générale.

Et ici tu as combien de moyenne ?

Bah là je suis à 11,92 parce que les lundis des fois je suis pas là, et du coup bah je loupe beaucoup de cours, et du coup bah l'évaluation des fois elle est sans moi. Du coup bah...

Ça pénalise ton bulletin ?

Ouais. Parce que j'ai des rendez-vous.

C'est des rendez-vous ?

Bah c'est avec le pôle adoption, pour faire un point bah tous les deux mois, et puis maintenant du coup comme je vais partir dans l'Orne ça sera tous les 6 mois ou peut-être que je vais changer de préfet, ça sera peut-être le préfet de l'orne.

D'accord, t'arrives à comprendre tout ça, tout ce qui se joue, les placements les rendez-vous, tout ça ?

Bah oui avant j'avais une psychologue, j'étais dans un institut thérapeutique éducatif et pédagogique, en ITEP, et j'avais un pédopsychiatre, et pis bah j'avais le pédopsychiatre pour les traitements, ma psychologue pour parler et pis bah l'itep c'était quand j'allais au collège, j'allais au collège et pis bah le soir je rentrais à l'internat.

D'accord.

Du coup bah moi j'étais habitué à la fin j'avais beaucoup de rendez-vous par jour, ou par semaine.

Du coup t'as beaucoup voyagé alors ?

Bah je connais toute l'Eure, par cœur.

Et ça tu crois que tout ce que tu as vécu c'est un avantage ou c'est un inconvénient pour ton avenir ?

Bah d'un côté c'est un avantage parce que si j'aurais pas trouvé l'institut bah et les médicaments bah je pense que j'aurais pas fini ici, et bah mon avenir il serait pas tracé.

Parce là tu considères qu'il est tracé ?

Bah pour l'instant non mais à l'avenir peut-être.

Tu sais ce que tu veux ?

Ouais.

T'arrive à te voir à long terme plus tard, ce que tu feras, la vie que tu auras ?

Bah bucheron.

Ouais tu seras bucheron ?

Et puis reprendre la maison de mon père, c'est ce que je veux.

Bucheron et reprendre la maison de ton père ?

Oui.

Elle est où la maison de ton père ?

Oh bah c'est dans l'Eure près de Pont Audemer. C'est Condeville. Bah lui il a... je crois qu'il a 17 hectares de forêt.

D'accord.

Et il a tous les chalets et bah il tous les champs, les fermes, tout bah c'est à lui. Donc bah pour l'instant bah c'est en attente de vente ou bah d'héritage.

D'accord. Donc du coup toi tes objectifs c'est tes études, ton année au Canada et ensuite revenir reprendre l'exploitation de ton père ?

Mmm (signe oui).

Et donc ça tu t'accroches à ça et c'est ça ta vie ?

(Signe oui).

C'est bien d'avoir des projets.

Oui.

C'est chouette.

Ouais c'est ce qu'on m'a dit, on m'a dit y'en a certains à ton âge ils savent pas quoi faire.

Ouais, mais tu sais ?

Oui. Bah depuis la 4eme, même la 5eme que je savais qu'est-ce que je voulais faire. Mais y'avait pas de place encore. Du coup bah j'attendais.

D'accord et le fait que tu es eu 0 de moyenne en 6eme et en 5eme et que d'un seul coup tu as eu 17 de moyenne en 4eme parce que tu voulais venir ici et que tu savais qu'il te fallait un bon bulletin, est-ce que ça en fait ça t'aide aussi à croire aussi en tes capacités parce que c'est pas tous les jours qu'on passe de 0 à 17 de moyenne.

Bah juste parce que avant, c'est pas que j'avais des problèmes, c'est que j'avais pas de médicaments en sixième et du coup bah je faisais n'importe quoi, euh mm les profs ils me parlaient je les écoutais pas, euh je m'amusaient à me lever en classe, à mettre une claquette à un autre, j'allais me raser ou le prof il écrivait au tableau je lui jetais des boulettes, et puis bah du coup je sortais tout le temps de cours, et pis bah un jour la CPE m'a dit « t'as qu'à prendre une carte d'abonnement chez moi parce que tous les jours, deux fois par jour je te vois dans mon bureau ». Toutes les récréations bah de tout façon je les passais dans son bureau, et puis bah tous les jours j'étais toujours viré de cours du coup ça servait à rien qu'ils marquent des mots dans le carnet tout ça, parce que à la fin j'avais 7 pages d'agrafées de mots alors.

Ouais.

Du coup bah après la cinquième bah je crois que j'avais même pas 9 ou 8 de moyenne parce que je faisais que le minimum et puis bah en 4eme bah c'était pas mal.

Ouais, mais du coup tu penses que c'est que les médicaments ou tu penses que c'est le fait d'avoir...tu m'as dit j'ai eu ce déclic de vouloir reprendre l'exploitation de mon père...

Bah beaucoup les médicaments parce que j'aurais pas les médicaments bah ici ce serait pareil.

Tu crois ?

Bah oui, bah déjà quand je le prends pas des fois c'est pareil, du coup j'essaie de me calmer et du coup je vais prendre mes médicaments direct.

Ouais, c'est déjà une responsabilité de savoir quand ça ne va pas et quand prendre ses médicaments.

En même temps je suis obligé de les prendre maintenant parce que je suis épileptique à vie alors oui. Parce qu'avant j'étais pas épileptique, et comme j'ai des problèmes euh... je suis nerveux, et du coup quand je l'ai pris c'est là que ça m'a mis épileptique à vie. Donc quand je le prends pas je peux faire des crises épileptiques.

Donc là c'est le traitement pour l'épilepsie ?

Non c'est un traitement pour me calmer et pis si je le prends pas par contre ça me donne des crises d'épilepsie. C'est le médicament qui me donne des crises d'épilepsie.

Ok, et du coup le déclic de vouloir faire comme ton papa, c'est venu quand, tu m'as dit vers la cinquième ?

Vers la fin cinquième parce que je sais pas j'étais tombé au CDI sur un livre avec comment abattre un arbre tout ça, et du coup la prof elle a dit faites un exposé sur ça. Et du coup, au début tout le monde ils ont dit oh bah Adel, il va avoir 0. Et puis bah c'est moi qui ai eu la meilleure note, j'ai eu 20.

D'accord.

J'ai même pas lu le livre, hein. Elle m'a dit « t'as lu le livre ? », j'ai dit bah non, moi je le sais déjà, elle m'a dit « bah pourquoi tu vas pas faire ça? » j'ai dit « bah pourquoi pas ». Donc pis bah voilà.

Et le fait que tout le monde pensait que tu allais avoir 0 ?

Bah j'étais fier.

T'étais fière ?

Bah pis après en 4eme bah j'avais la meilleure moyenne du collège, alors c'était pas mal.

C'était pas mal ?

C'était pas mal, je pouvais faire mieux mais, c'est pas que j'avais pas envie mais je trouvais que 17 c'était déjà pas mal.

Ah bah c'est déjà très bien même, je trouve. Je trouve même ça très bien moi. Toi tu dis c'est pas mal ?

Ouais j'aimerais bien avoir un 18,5 ou peut-être 19, mais ici je pense que ma moyenne va monter jusqu'à 14, parce que c'est pas que c'est dur la 3eme c'est que bah fait toujours réviser réviser réviser, et puis bah des fois j'ai pas très envie de réviser, plutôt envie de jouer à la console.

Plutôt envie de jouer à la console ?

Ouais. Bah chez moi en ce moment j'ai pas de stage du coup de 7h du matin jusqu'à...non de 7h du soir jusqu'à 14H je joue à la console et de 14H jusqu'à 7h du soir je dors.

Ah oui ?

Oui parce que y'a plus de monde sur la console le soir, les étrangers ils sont plus sur la console le soir que nous.

Ah oui, mais du coup tu as un rythme totalement inversé ?

Oui c'est pour ça quand j'arrive ici je dors jamais.

Ah oui ?

Non je dors pas la nuit, bah mes camarades le premier soir, ils m'ont dit bonne nuit j'ai dit « bah vous faites quoi ? » ils m'ont dit « bah on dort ». Moi j'ai pas dormi. Mais Al maintenant il est habitué, le veilleur de nuit. Tous les soirs il vient me voir, il me dit « t'es pas couché ? » je dis « bah non j'arrive pas à dormir ».

Ouais, et il comprend ?

Bah oui de 4h jusqu'à 6h bah là je dors, moi il me faut que ça en fait, pas besoin de beaucoup pour dormir.

Et tu ne te sens pas fatigué ?

Bah en fait y'a un médicament c'est pour dormir, mais il me fait pas dormir, mais je le prends parce que c'est celui qui donne des crises d'épilepsie.

D'accord. du coup la nuit tu fais quoi ?

Bah j'attends.

T'attends ? c'est pas trop long ?

Bah non bah je fais pas de bruit parce que sinon je vais les réveiller.

Et tu penses à quoi ?

Bah je pense à rien, des fois je lis. J'allume juste la petite lumière et je lis.

Tu lis quoi comme livre ?

Bah les livres sur la science fiction, chair de poule.

Ah oui.

Soit chair de poule ou soit les trucs sur les 5 mondes. Y'a plein de thème, y'en a 54, mais j'en ai que 2 le 1er et le 2eme.

Ok, du coup tu voudrais continuer la collection ?

Ouais, mais ça coûte cher.

Bah ouais, mais c'est bien déjà d'aimer lire.

Mmm (signe oui). Oui j'ai une bibliothèque entière dans ma chambre.

Ah ouais.

Ça fait un truc comme ça, bah j'ai toutes les étagères de pleines, chair de poule je les ai tous. Ça va de 1 jusqu'à mille et des bananes, bah je les ai tous.

Ok, et du coup tu as des livres sur les arbres et tout ça?

Ouais j'en ai, j'ai les copains des bois, j'ai la faune et la fleur, un gros livre, j'ai comment avoir son équipement de bucheron, euh... des choses comme ça, plein de magazine des choses comme ça j'en ai plein, je les garde. Bah oui c'est toujours intéressant.

Ok, et avec les camarades vous discutez beaucoup bois des fois ?

Bah...

Ou vous parlez plutôt livres ?

Ici on raconte plus de conneries qu'on parle. Bah c'est pas qu'ils sont pas intéressés mais dans la classe je suis tout seul à vouloir faire bucheron. Y'en a une elle veut faire conductrice d'engins, y'en a une elle veut faire élagueur ... deux qui veulent faire élagueur, un sylviculteur, un autre élagueur ... du coup trois, d'autres je sais pas ce qu'ils font, y'en a une elle veut faire manicure, elle veut faire esthéticienne, je sais pas ce qu'elle fout là.

Peut-être qu'elle a changé de voie et que l'année prochaine elle ira ailleurs ?

Non elle veut faire esthéticienne toujours mais elle veut faire une troisième agricole apparemment, je sais pas pourquoi elle la veut. Ouais l'année prochaine on est 4 à rester en seconde. ouais. On est que 4 dans la classe sur 13, y'en a déjà un qui est parti en apprentissage mais pas pour ça, il est parti en cuisine, y'en a un dans deux semaines qui va partir en apprentissage en mécanique auto, et pis bah après je sais pas les autres.

Ok, donc là après toi tu fais quoi ?

Bah moi je fais la seconde, première terminale.

C'est le bac pro quoi ?

Bah c'est juste un bac pro.

Ouais mais le bac pro ici, c'est quoi son appellation ?

Bah je sais pas. Moi j'aimerais bien faire dans le bois juste bah comme les autres qui font dans le bois. Y'en a beaucoup qui font de l'élagage mais moi je veux juste faire bucheron. et pis bah après moi je pars.

D'accord, et pourquoi le Canada alors ?

Bah parce que là bas tu vas au Canada, t'as ton diplôme et bah t'es plus pris en France qu'avec un diplôme français...

Ah bon ? pourquoi ?

Bah parce que eux ils sont mieux, les forêts ils connaissent plus et t'as des bonnes techniques, et pis bah ça fait voir que t'as voyagé pour avoir des diplômes, des choses comme ça. et pis bah si c'est bien là-bas et que je m'adapte bien bah je reste là-bas, j'aimerais bien, c'est pas mal et pis en plus ma moyenne d'anglais elle est de 15 alors c'est pas mal.

Ah oui bien. Donc c'est la partie canada qui parle anglais?

Anglais oui., enfin je sais pas ce qu'il y a.

Ouais tu iras là où tu trouves du travail ?

Oui.

C'est vraiment un beau projet en tout cas.

Oui.

Donc le bac pro il va t'aider à avoir les compétences pour partir ?

Oui, je vais faire un bac et pis bah c'est tout. Parce que y'en a beaucoup qui m'ont dit d'aller en capa mais j'ai pas envie.

Ouai ?

Parce que le capa c'est plus de pratique que de théorie, t'es plus dans la nature que dans les cours. Mais moi c'est le contraire qu'il faut que je fasse. Plus de cours que dans la pratique, parce qu'après la pratique je l'aurais au Canada alors.

Ouais et puis tu veux un diplôme peut-être plus élevé aussi ?

Oui.

Et c'est qui ceux qui t'ont dit que fallait faire un capa plutôt ?

Euh bah c'est ceux qui sont en CAPA.

D'accord, ce sont les autres élèves ?

Oui.

Et les formateurs, ils disent quoi eux ?

Bah pour l'instant, Q il m'a dit, « je préférerais que tu fasses une seconde parce qu'une seconde, première terminale et bac parce que t'as une bonne moyenne, t'as presque une des meilleure de la classe. t'es au dessus » et du coup, euh... je dis « bah ouais c'est pas mal », et du coup il m'a dit « si t'as le niveau fait pas un CAPA, parce que y'en a ils ont pas le niveau ils veulent aller en terminale et ils ont pas le niveau alors que toi tu as le niveau et tu veux pas y aller ». J'ai dit « bah oui je veux bien en faire une ».

T'écoute beaucoup les formateurs toi ?

Bah je préfère écouter que eux que les élèves c'est mieux.

Oui, et de tes projets, à part les formateurs et l'école ici, est-ce que tu parles de tes projets à d'autres personnes à l'extérieur ?

Non bah pas plus personne que je parle.

Ouais, même avec ta famille d'accueil, vous n'avez jamais échangé sur tes projets ?

Non.

Ok, ouais, donc c'est vrai que du coup ça te fait du bien d'être là alors parce que tu parles à plein de gens, tu fais tes projets...

Bah chez moi, c'est le trou du cul du monde, y'a personne.

D'accord. Donc il te manque plus qu'à aller en stage dans...

...Ouais dans l'Orne.

Dans l'orne, dans le bois.

Ouais.

Et après tu seras heureux ?

Mmm (signe oui).

C'est compliqué en attendant ?

Bah non je prends sur moi.

Ouais tu prends sur toi et tu attends que ça arrive ?

Ouais. J'ai fait la demande depuis décembre ... ouais non depuis septembre. Depuis septembre que j'ai pris la décision. je l'ai dit.

Ouais.

Mais ils n'ont rien fait.

Mais y'a pas de bucheron dans l'Eure ?

Bah des bucherons y'en a mais ils veulent pas prendre.

Ah, ils ne veulent pas prendre de stagiaires ?

C'est l'ONF, ils veulent le permis et qu'il y a déjà le diplôme, et ils veulent pas prendre de stagiaire car c'est trop de contraintes, juste pour la route déjà, déposer et reprendre déjà tout ça, et pis bah c'est trop dangereux parce que eux ils sont plutôt à charger les camions forestiers, des choses comme ça. Donc du coup, ils ont pas envie de former, ils préfèrent que ce soit déjà fait.

Ok, alors que là dans l'Orne il y a plus de maître de stage ?

Oui il y en a plus qui sont à leur compte.

D'accord, tu es drôlement bien au courant ? de toute la filière, tu sais comment ça fonctionne?

Bah oui parce qu'avec mon institut on a regardé plein de choses, plein de choses, le soir quand je rentrais 17H30 du collège, j'allais avec une dame directement sur internet pour regarder les diplômes et tout, tout ce qu'il faut faire, tout ça... du coup bah j'étais bien renseigné tout ça.

Ouais, t'as passé beaucoup de temps avec ton papa dans son entreprise de bois ?

Bah non de mes 3 ans jusqu'à mes 8 ans. J'avais 8 ans quand mon père bah... ok, non mais c'est juste que j'ai bien aimé, c'était pas mal, j'aime bien le bois.

Ouais, c'est des bons souvenirs ?

Oui. Après je suis content, j'aurai pas besoin d'acheter le matériel, je l'aurai déjà.

Ouais.

(Blanc)

C'est important d'avoir des souvenirs ?

Bah d'un côté oui pour pas oublier.

Et d'un autre côté ?

D'un autre coté bah si c'est pas mal les souvenirs quand même. Vaut mieux en avoir que de pas en avoir.

(Blanc)

Après je ne sais pas si tu as des choses à rajouter toi ?

Non.

On s'arrête la alors ?

D'accord.

Merci.

Annexe 15 : entretien Alex

moi je cherche à rencontrer des jeunes qui vivent la formation et je travaille sur ce que j'appelle moi les phénomènes de désynchronisation c'est à dire des moments où l'on ne se retrouve plus trop dans la formation, où l'on a du mal à suivre, où on a d'autres préoccupations qui nous tracassent et puis qui, du coup, interfèrent ou pas dans la formation.

(signes oui de tête).

Donc du coup est-ce que tu peux dans un premier temps te présenter pour savoir l'âge que tu as dans quelle classe tu es enfin ce que tu fais...

bah donc je m'appelle Alex je suis en première dans l'école de N donc en bac pro CGESCF j'ai 16 ans et puis je pense que c'est tout.

ok et du coup comment se passe ta formation en ce moment?

bah en fait on va dire que travailler dans le monde du chien c'est quelque chose qui m'a toujours passionné depuis à peu près toujours c'est toujours ce que j'ai toujours voulu faire donc je suis toujours autant épanoui dans la formation mais oui comme vous l'avez dit bah on a tous des particularités on va dire, des événements qui font que au final on se concentre peut-être pas autant qu'on le voudrait dans la formation et moi mon... je vais pas dire problème parce que c'est pas comme ça que je veux l'appeler, mais ouais ma petite particularité c'est que je suis une personne transgenre.

d'accord, et du coup ça, est-ce que ça interfère dans la formation?

bah oui oui c'est sûr parce que, surtout à mon âge, parce que souvent les personnes qui s'engagent dans cette démarche ils sont majeures, euh à mon âge c'est plutôt compliqué j'ai beaucoup de rendez-vous, donc surtout souvent la semaine donc euh soit je loupe des cours ou quelques journées de stages, après aussi bah je dis pas forcément que je suis transgenre mais je pense que y'a des gens qui arrivent à remarquer que j'ai une orientation sexuelle qui n'est pas hétéronormée on va dire, enfin qui n'est pas voilà, et donc je suis déjà tombé sur des maitres de stage qui avaient des problèmes avec ça donc on me l'a pas forcément fait sentir tout de suite mais j'ai eu des échos une fois que j'y étais plus. donc oui des fois ça fait perdre foi en la formation, c'est toujours un peu compliqué.

Alors du coup cela m'intéresse beaucoup parce que là tu as utilisé le mot perdre foi, est-ce que tu peux expliquer ça un petit peu?

Alors en fait au début déjà en seconde quand je suis arrivé j'étais dans l'optique que je voulais faire douannier cynophile, euh je m'étais pas encore rendu compte que j'étais transgenre, je pensais que j'étais gay. et du coup j'étais arrivé dans cette optique là et puis à force de faire des stages je me suis rendu compte que c'était pas le milieu le plus ouvert que je connaissais donc je me suis plutôt restreint quand je faisais mes stages je ne montrais pas ma personnalité, et petit à petit quand j'ai eu des remarques en stage ou quand on m'a rapporté que des maitres de stage parlaient sur moi comme quoi ils se doutaient que j'étais Gay et que ça leur plaisait pas ect...euh bah honnêtement je me disais déjà si je suis en stagiaire comme ça bah je me dis pas quand j'aurais mon entreprise comment ça va se passer, qu'est-ce que les gens vont dire de moi, qu'est-ce qui vont dire de mon entreprise, en fait ça m'a mis beaucoup de doute, et ouais j'ai vraiment... je m'étais clairement dit que je ne sais pas si j'arriverais à faire marcher mon entreprise avec ma personnalité et mes orientations sexuelles ect...

ouais pour toi le regard des autres du coup influençait sur ton avenir professionnel?

c'est ça je me suis dit que ouais c'est complètement ça en fait moi on m'a toujours dit que le bouche à oreille c'était ce qu'il y avait de plus important à chaque fois et si j'en ai un mauvais parce que je plais pas aux gens on va dire, ça pourrait tout ruiner en fait.

d'accord, ok, et donc du coup aujourd'hui tes projets professionnels ne sont plus les mêmes que quand tu es rentré en seconde?

non, euh maintenant je veux devenir éleveur.

d'accord,

éleveur canin.

ok et c'est quoi qui t'as fait changer d'avis, qu'est-ce que tu retrouverais dans l'image d'un éleveur qui te ferais être plus à l'aise?

euh le fait d'être auto-entrepreneur, d'être mon propre patron, c'est déjà quelque chose qui m'attirait beaucoup avant et quelque chose que je trouve de plus en plus indispensable notamment par rapport à ce que je vous ai raconté tout ce qui est la LGPTphobie ect... euh et aussi le fait de me dire que si je fais quelque chose qui dérange mon futur patron enfin là je pourrais rien faire parce que ce serait moi mon patron.

ouais d'accord, et du coup dans ta formation, à quel niveau ça influence le plus? c'est sur ta relation avec les autres ou sur tes résultats scolaires ou ...?

euh en fait je me mettais beaucoup de barrières euh je le disais au début que à mes amis, enfin tout le monde était au courant déjà en seconde que j'étais gay, et euh c'était pendant le confinement que je me suis rendu compte que en fait j'étais transgenre, et j'ai commencé à le dire à des amis ect... au début je me mettais des blocages du coup de plus en plus au niveau des relations avec les autres, et j'ai fait mon coming-out transgenre à tout le monde il y a deux semaines je crois. et j'ai pas eu de mauvais retour, les gens étaient plutôt agréablement surpris on va dire, il y avait personne qui était retissant etc... au niveau des notes ça va, honnêtement je suis bien épanoui dans la formation donc j'arrive à avoir plutôt de bonnes notes surtout dans les matières professionnelles, même au niveau des CCF que j'ai eu ect... j'ai toujours eu de bonnes notes, donc sur ça j'ai pas à me plaindre.

d'accord, et du coup, tu as dit "je me mettais des blocages" avant donc en fait c'était par rapport à toi, tu ne te sentais pas à l'aise, tu n'osais pas être toi même?

je me dis, enfin je me disais pour l'instant j'ai une bonne relation avec tout le monde et le fait de dire ça, enfin c'est surtout que je m'affiche sur les réseaux sociaux, et je me dis des fois les messages que je peux recevoir euh... c'est sur les réseaux donc ça ne me touche pas mais de le recevoir par mes camarades en pleine face comme ça en face à face je me demandais mais qu'est-ce que ça pourrait me faire ? comment ils pourraient réagir? j'avais vraiment peur de leur réaction et de me dire si ils m'acceptent pas comment je pourrais faire?

d'accord, donc du coup tu as fait ton coming-out et donc tout s'est bien passé et vis à vis de tes relations avec tes camarades dans la classe ect... ça a changé quoi?

euh, déjà mes amis très proches le savaient déjà euh avant, et franchement les autres j'étais agréablement surpris euh y'en a certains qui m'ont pris dans les bras, qui... parce que j'étais plutôt bouleversé de le dire, y'en a certains qui m'ont pris dans les bras qui ont essayé de me rassurer, y'en a beaucoup qui m'accompagnent même aujourd'hui dans mes démarches qui me demandent des nouvelles de si j'ai eu des rendez-vous ect, et je les trouve hyper bienveillants, maintenant d'avoir annoncé ça, je les trouve beaucoup plus bienveillants.

Ok, donc la bienveillance t'a aidé?

oui j'ai vraiment de la chance d'être tombé dans une classe qui est aussi bienveillante et compréhensive.

ouais si ça n'avait pas été le cas tu aurais remis en cause ta formation ou quand même pas?

honnêtement oui, je pense que si c'était pas le cas euh... je ne sais pas si je serais allé au bout.

d'accord,

je sais que j'envisage aussi de faire ma terminale et je pense que si j'aurais pas été autant accompagné ou si j'aurais été mis de côté ect... euh, je pense que je me serais arrêté au BEPA.

d'accord, ok et par rapport à ta relation avec tes maitres de stage, tu disais que donc tu avais eu des échos des maitres de stage après ton départ ou des choses comme ça et là, du coup pour le rapport de stage et ton année de terminale ect... comment c'est au niveau du choix du maitre de stage, t'as réfléchi?

alors euh... je sais que j'ai un stage où ça s'est toujours très bien passé et où ma tutrice de stage était hyper sympa, hyper bienveillante donc j'y suis allé en seconde, en première mais du coup c'est à MIJ et du coup je logeais là-bas, sauf que là cette année je vais adopter un nouveau chiot là cet été et donc je vais pas pouvoir y retourner parce que je logeais là-bas normalement, donc là je vais pas pouvoir y retrouver et me dire que je vais devoir chercher un nouveau lieu de stage c'est, ça me stresse un peu parce que je me dis que d'habitude quand je le fais pas là-bas je le fais avec d'autres camarades, des amis à moi, comme ça on est ensemble et on se dit que au moins si on tombe sur un lieu de stage qui nous plait pas forcément, le fait de se soutenir entre nous ça va... ça va nous faire continuer quoi. et là de me dire que je vais peut-être ni avoir mes camarades ni être dans le lieu de stage qui me correspond d'habitude, ça me rajoute une petite pression de me dire "si ils m'acceptent pas comment je vais faire, est-ce que je vais oser poser mes questions pour le rapport de stage, forcément si y a une mauvais ambiance..." j'avoue que sur ça je suis un peu stressé.

ouais parce que du coup la relation et l'affectif c'est très important dans l'engagement.

oui.

ok, tu as dit que tu t'étais rendu compte que tu étais transgenre au moment du confinement, tu penses que c'est le confinement qui a eu un rôle important ou c'est juste tombé comme ça à ce moment là?

je pense que je me suis toujours voilé la face on va dire, en fait depuis tout... depuis que je suis enfant je me dis "olala les filles, c'est joli mais pas pour moi" déjà pour commencer et j'ai toujours eu une sorte d'admiration pour les filles de mon entourage ma mère ect.. et me dire que j'aimerais trop leur ressembler, du coup au début je me suis dit "bah axel rends toi à l'évidence, tu es un garçon tu resteras un garçon" et pis c'est comme ça, et le fait ouais qu'il y ait eu le confinement de plus en plus de personnes qui s'affichaient sur les sites de réseaux sociaux, et

que je voyais qu'être transgenre ça existait et que c'était possible de se faire opérer de prendre des hormones ect... euh ça m'a fait me rendre compte que oui depuis le début j'ai toujours eu raison et que c'était moi c'était ma nature profonde que j'étais pas un garçon.

d'accord donc c'est le fait que tu vois que c'était possible chez d'autres personne qui t'a aidé à prendre conscience que c'était possible?

oui.

d'accord, et du coup en toi, ça a changé quoi? est-ce que de savoir ça, ça t'a aidé à être justement plus confiant, d'être moins dans le doute, est-ce que ça a changé quelque chose?

bah maintenant, comment dire, ça m'a rajouté du stress on va dire parce que je me disais que avant j'étais gay mais j'avais un physique masculin, enfin j'ai toujours un physique masculin faut pas se mentir, mais euh je me disais j'étais gay je peux me cacher derrière le physique c'est pas forcément marqué sur mon front non plus si j'ai envie de le cacher je peux essayer alors que là je vais avoir des cheveux longs je vais avoir des seins mais je vais toujours avoir ma voix grave donc les gens vont se dire « est-ce que c'est un garçon est-ce que c'est une fille? » « comment je dois l'aborder » et puis y a des gens qui m'accepteront pas donc ouais toujours du stress quoi, du stress de se dire que je peux pas me cacher.

d'accord c'est du stress mais tu as quand même choisi de le faire donc c'est que d'un autre côté ça t'apporte quelque chose en plus?

bah oui, beaucoup plus épanoui, euh ça y est, enfin avant je me travestissais je me disais que bah j'aimais bien mon apparence mais j'avais pas la sensation, on va dire, la sensation de me sentir femme, et maintenant je me dis que ça y est je commence les démarches j'ai déjà été voir un psychiatre, une endocrinologue ect... et je suis près du but pour devenir enfin la personne que j'ai toujours voulu être.

d'accord, donc du coup au final grâce au soutien justement que tu as chez les personnes qui sont bienveillantes comme tu disais grâce au groupe classe qui le vit très bien ça fait que finalement dans ta formation ça n'a pas tant d'impact que ça, ça se passe plutôt bien.

ça va, niveau école, ça va oui. après ouais niveau stage j'ai toujours mes inquiétudes ça c'est sûr,

c'est vraiment le stage plus qui t'inquiète ?

c'est ça.

Et le stage c'est vraiment le fait de rencontrer des personnes qui ne toléreraient pas ça ou c'est juste le fait de rencontrer des nouvelles personnes?

euh c'est plus les personnes qui ne tolèrent pas parce que sinon même de moi-même je suis quelqu'un de plutôt social j'ai pas peur forcément d'avoir voir les autres mais toujours de plus en plus avoir la peur de la réticence que les autres personnes pourraient avoir.

ok et du coup sur la seconde et sur la première, enfin le début de la première, le moment où tu n'étais pas encore trop sûr ou toutes ces choses-là, le fait d'avoir quand même un projet lointain, l'obtention du diplôme, un métier... ça aide à surmonter ?

oui c'est sûr, déjà je suis pas fan de l'école, et déjà d'être dans une formation, j'ai toujours été dans un collège général ect, d'être dans une formation qui me plaît déjà ça a beaucoup joué dans mes notes, je me suis vu gagner des points de moyenne alors qu'on me disait que le lycée c'était plus difficile, je me suis vu gagner deux ou trois points de moyenne et en fait ouais c'est le fait d'être aussi épanoui dans ce que je fais le fait d'être épanoui dans mes études ça me motive de plus en plus pour me dire que faut que j'ai des bonnes notes faut que j'atteigne le bac et faut que je me motive.

et du coup la combinaison ou la recette de l'épanouissement pour toi ça serait quoi du coup? qu'est-ce qui fait qu'on est épanoui dans une formation?

d'être soi-même, moi c'est comme ça que je le vis, d'être soi-même, et je me suis vue dire que, en fait je suis quelqu'un qui déteste la solitude et, de toute façon je commence à préférer être épanoui (...) plutôt que d'être tout seul. je me privilégie avant de privilégier les autres.

d'accord,

c'est ça mon... ma...; comment dire... ce qui me fait être de plus en plus épanoui en ce moment.

ok, tu as dit tout à l'heure que l'été prochain tu allais avoir un chien, ça change quoi le fait d'avoir un chien quand on est dans cette formation là?

ah bah la ça y est c'est concret, c'est que là je vais acheter ma première lice reproductrice on va dire, là je vais l'acheter et puis plus tard, je vais l'acheter dans l'optique de faire de la reproduction aussi, et je me dit que ça y est, enfin c'est pas tout de suite c'est dans un an, mais, je vais bientôt avoir mon bac, euh là le fait d'avoir ma lice en juillet ça me fait toucher mon rêve des doigts de travailler avec les chiens, c'est mon projet professionnel de devenir éleveur, je me dit que là vu que j'ai eu la moyenne à tous mes ccf je vais avoir mon bepa, ça me rajoute déjà

une fierté et euh ca y est je suis dans le monde professionnel je touche mon rêve des doigts j'ai mon premier chien.

ouais c'est le symbole de la concrétisation de ton rêve, c'est le début?

c'est exactement ça.

ok d'accord, et du coup par rapport aux échéances, au CCF... dans une formation ces moments là c'est important, c'est?

ah oui oui oui c'est sûr c'est passer des examens quoi, à chaque fois je ressens le même stress bah après pour moi c'est du bon stress car ça m'aide dans mes révisions ect.. mais je ressens le même stress que j'ai eu au brevet ect, euh je me dis à chaque fois "faut que j'ai la moyenne faut que je révise" « faut que je donne le meilleur de ce que je peux » et pis pour toujours avoir des bonnes notes et après là, les ccf je peux pas avoir de mention parce que c'est un diplôme sans mention mais déjà le fait de l'avoir ça me rend heureux, et je vise déjà la mention pour le bac.

oui le bac c'est mention?

ah oui j'espère.

d'accord, ok et du coup le soutien familial dans tout ça le rôle de ta famille?

ils sont derrière dans moi autant pour la formation que pour la question du transgenre, ils me soutiennent, ils me soutiennent à cent pour cent je sais que je peux compter sur eux.

et ça, ça aide?

ouais énormément. ok après déjà rien que dans les démarches niveau transgenre je sais que je ne peux rien commencer si mes parents ne me suivent pas j'aurais rien pu commencer avant mes 18 ans.

ouais donc forcément qu'ils t'apportent ce soutien là ça t'aide aussi?

oui beaucoup.

sinon tu serais encore au point de te poser des questions du coup ?

bah je pense que en fait je suis quelqu'un qui quand ça va pas tout va mal en fait, et si mes parents m'auraient pas accompagné je serais toujours dans ma période de me dire "bon bah je sais que je suis transgenre mais je sais que je dois rester comme ça encore 2 ans parce » que j'ai que 16 ans et « je vais devoir rester comme ça ok » mais je me sens inutile, je suis en train de

perdre deux années de ma vie alors que je pourrais être la personne que j'ai toujours voulu être. ouais. et heureusement qu'ils me soutiennent et qu'ils me font avancer sinon j'aurais toujours l'impression de stagner et ça me ferait déprimé.

ouais donc ça aussi c'est important pour toi?

mm (signe oui)

d'accord. ok. après je ne sais pas si tu as des choses à rajouter ou à préciser?

eh non c'est tout pour l'instant j'ai rien qui me saute aux yeux.

ok, dans ce cas je vais pas t'embêter plus longtemps je te remercie. et si tu es partant je serais ravie de t'entendre si un jour tu veux me rappeler pour me raconter cette rencontre avec ce nouveau maître de stage, comment ça s'est passé puisque c'est quelque chose qui te stresse et que tu ne sais pas encore trop. du coup si tu as envie tu m'envoies un message et je serais ravie d'écouter cette rencontre avec ce nouveau maître de stage dans ta formation ce que ça fait.

bah d'accord merci c'est gentil.

merci beaucoup.

merci beaucoup à vous aussi.

Annexe 16 : entretien Kenzo

L'idée dans un premier temps serait que tu me résumes tes trois années de bac pro, comment cela s'est passé, que ce soit à l'école, professionnel, vie privée, enfin tout ton récit des trois ans.

Ok, bah du coup, moi c'est quatre ans.

4 ans ok.

Parce que comme j'ai loupé le bac bah la première fois.

Ouais.

Donc bah ma première année bah tout s'est bien passé, j'ai pas eu de... enfin tout s'est passé comme normal. La deuxième année en première donc bah pareil, et juste bah y'a eu le moment au mois de juillet quand maman elle s'est, elle a fait sa connerie.

Ouais.

Donc bah là ça m'a un peu perturbé on va dire, parce que je voulais en parler à personne, j'étais bloqué, mes profs voyaient bien que ça allait pas mais je voulais pas en parler et puis j'ai fini par en parler quand même donc après bah ils voyaient bien que ça allait pas trop donc du coup ils essayaient de voir comment faire pour éviter que je décroche car j'avais toujours la tête en l'air, tout le temps à réfléchir à autre chose donc.

Après j'ai eu ma troisième année pareil enfin je faisais rien du tout, enfin c'était quand même en fin de deuxième année donc la troisième année j'étais toujours là-dedans. et puis bah après bah j'ai loupé le bac, et puis j'ai refait une année et là je me suis quand même concentré puisque je me suis dit c'est quand même pour mon avenir.

ouais.

Donc bah j'ai refait une année et puis cela s'est bien passé et j'ai eu mon bac cette année.

Ok, et est-ce que dans ta troisième année, tu savais que tu aurais pas le bac ou est-ce que dans ta tête ça pouvait le faire quand même, ça pouvait passer?

Bah j'étais pas du tout parti pour avoir le bac.

Tu n'étais pas parti pour avoir le bac?

Je faisais des études parce que j'avais pas le choix je me suis dit bah on sait jamais sur un malentendu ça peut passer.

Ouais.

Mais je voulais pas travailler je voulais rien faire du tout.

Et la troisième année, enfin la quatrième année, qu'est-ce qui t'as aidé à te concentrer et à te mettre sur tes études?

La famille.

Ouais.

Tonton, tata qui m'ont poussé, même aux pompiers euh bah tous mes collègues et tout ça, ils m'ont dit bah vas-y va falloir que tu aies le bac, tout le monde m'a un peu poussé et puis je me suis dit "faut peut-être que je l'ai quand même".

Ouais donc le soutien de la famille et puis des collègues ?

ouais.

Ok, à l'école, au niveau des camarades de classe c'était comment? ils étaient au courant, pas au courant?

Euh ils ont été au courant longtemps après.

Ouais?

Parce que je... moi du jour où elle a fait sa connerie j'ai jamais lâché une larme, je me suis toujours renfermé sur moi-même, et puis un jour j'ai dit je vais le dire à mes amis, quand même pour éviter qu'ils fassent une gaffe ou à me demander je sais pas trop quoi, et le jour où je leur ai dit je me suis effondré, et en fait j'ai tout relâché d'un seul coup et puis en fait ça allait mieux, et eux ils savaient après et c'était beaucoup mieux, enfin je me sentais mieux dans ma peau... de pas le cacher enfin...

Ouais, et tu l'as gardé pour toi combien de temps?

Un bon bout de temps.

Ouais?

Je serais pas dire combien de temps exactement... juillet, aout, septembre, octobre..... au moins trois ou quatre mois.

Ouais donc ils l'ont su sur milieu de la troisième année, ils l'ont su?

ouais voilà à peu près.

ok d'accord, ok. du coup par rapport à l'équipe pédagogique, aux professeurs, comment ça se passait, est-ce que eux du coup sur la troisième et la quatrième année est-ce qu'il y a eu des comportements différents, qu'est-ce qu'il t'ont dit?

Pas forcément des comportements différents mais des, bah ils venaient souvent me voir pour me dire « tu veux voir une psychologue un truc un machin », moi je voulais pas. Mais euh ils voyaient bien que j'ai eu plusieurs rendez-vous pour me booster parce qu'ils voyaient bien que ça allait pas.

Sur la troisième année eux ils savaient aussi que ça le ferait pas?

Ouais, bah oui, moi ils me l'ont dit qu'ils l'ont vu que ça le ferait pas, que si je continuais comme ça, ça le ferait pas. et ça l'a pas fait.

Ok, et sur la quatrième année du coup?

Sur la quatrième année bah ça allait, enfin ils m'ont demandé toujours pareil ils me posaient des questions tout ça mais j'ai une prof qui m'avait dit que ça se voyait que ça allait beaucoup mieux, que je faisais des efforts, et puis bah oui je vais peut-être l'avoir un jour mon bac (rire).

Ouais, donc au niveau de, toi tu es en apprentissage c'est ça?

oui.

Au niveau de ton maitre d'apprentissage et des relations comment ça se passait sur ces deux années?

Bah c'est un peu, ça n'a pas trop changé au niveau apprentissage parce que lui il était au courant, mais je faisais, je pas dire la part des choses mais quand j'étais au travail...

Oui il faisait en sorte que ça te change les idées aussi?

oui voilà.

d'accord.

J'étais pas toujours dans mon travail correctement, il le voyait bien il me le disait tout ça mais j'essayais de rester un maximum dans mon travail.

Ouais ça t'aidait aussi du coup?

Oui.

Du coup est-ce que par rapport à cette troisième année, on peut dire que ce qui t'a manqué en fait c'était la stabilité, le fait qu'il y eu trop d'évènements, trop de choses différentes et que cette quatrième année a été nécessaire pour justement retrouver une stabilité?

Oui, oui, oui la troisième année j'ai complètement décroché je voulais plus rien faire du tout, je pensais plus du tout à mes études.

Ouais, parce que du coup si tu avais eu ton bac en troisième année après derrière tu aurais fait quoi?

J'aurais travaillé aussitôt, j'aurais pas continuer, j'étais parti, parce que comme ils m'avaient poussé tout ça, j'étais parti pour faire un CS estimateur acheteur de bétail, mais je sais pas si je l'aurais pas fini parce que, j'étais parti là-dedans parce qu'ils m'ont poussé et puis en plus j'aime bien les bêtes, mais au final je sais pas si ça m'aurait trop plu.

Ouais et donc la fin de la quatrième année, tu as obtenu ton bac, et là tu comptes faire quoi?

Travailler.

Travailler?

Ouais là jusqu'en mi septembre, non début septembre je suis chez mon patron actuel toujours en contrat d'apprentissage et après là je suis en train de rechercher un patron pour travailler.

Par rapport à l'idée de concevoir des projets, est-ce que y'avait une différence entre la troisième année et la quatrième année? vis à vis de ta vision est-ce que en troisième année quand ça allait pas, est-ce que tu arrivais à te projeter loin à faire des projets ou est-ce que tu étais plutôt du genre à vivre au jour le jour?

ah oui ah non non non, je vivais au jour le jour, je faisais... pas n'importe quoi mais un peu quand même... dès que j'avais envie de quelque chose je le faisais tout de suite, j'attendais pas de savoir si c'était bien ou pas bien.

D'accord et ça c'est quelque chose que tu as retrouvé après en quatrième année?

Non pas du tout, je me suis beaucoup calmé parce que tout ce qui était famille et tout ça ils m'ont recadré on va dire, mais euh oui je faisais n'importe quoi, et en quatrième comme je me suis fait recadrer justement ça allait beaucoup mieux, je savais ce que je voulais faire, je faisais tout pour le faire.

Ouais tu es revenu à construire des projets.

je me disais que je voulais faire quelque chose, si je me disais non c'est une connerie ne le fais pas, bah je le faisais pas.

Ce que tu n'avais pas, tu n'arrivais pas à avoir le recul de te le dire avant?

ah ouais.

Et il y a eu un déclic? est-ce qu'on peut dire que de ne pas avoir le bac c'est le déclic entre la troisième et la quatrième année ou il y a autre chose, une discussion un évènement quelque chose et tu t'es dit ah là il faut que j'arrête du coup il faut que je me reprenne?

Ah oui c'est pas du tout le bac parce que moi j'ai pas eu le bac pff je m'en foutais, à ce moment-là euh et d'avoir discuté avec bah ma famille, euh plein de gens... quand je voyais qu'aux pompiers tout le monde me disait « va falloir que tu aies le bac » faut te pousser et puis j'ai fait quelques conneries aussi ils m'ont dit « faut que tu arrêtes » ils m'ont poussé et tout et puis je me suis dit « faut peut-être que je me bouge le cul quand même parce que tout le monde voit que je suis en train de faire de la merde au final ».

Ouais donc c'est vraiment les discussions avec les gens...

Ouais...

Qui t'ont fait réfléchir?

A bah oui.

Donc c'est vraiment ce qu'il y a de plus important pour toi d'avoir été entouré accompagné...

Oui....

Pour surmonter tout ça?

Oui parce que le bac... quand on m'a dit je l'ai pas eu, bah j'ai dit « bah tant pis ».

Et dans l'accompagnement justement ce serait, si on devait mesurer l'importance de chacun qui a eu le plus d'influence entre famille, collègues pompiers, professeurs, ect...

Je dirais plus la famille

En premier la famille?

Oui, oui je dirais plus la famille oui.

ok et donc ensuite les collègues pompiers.

Oui

ok est-ce que toi tu vois des choses à rajouter par rapport à ça?

Pas spécialement. non

Ok. le fait que du coup, ton oncle et ta tante ont pris le relais et t'ont accueilli tout ça, ça t'a aidé à construire quelque chose?

Ah bah oui parce que je voyais qu'au final y'avait des gens qui étaient là pour moi même si ma maman est plus vraiment là, enfin y'avait des gens pour moi, qui étaient là pour m'aider et puis ça m'a ... comment on dirait... ça m'a donné du baume au cœur ou je sais pas trop mais ça m'a poussé aussi un peu.

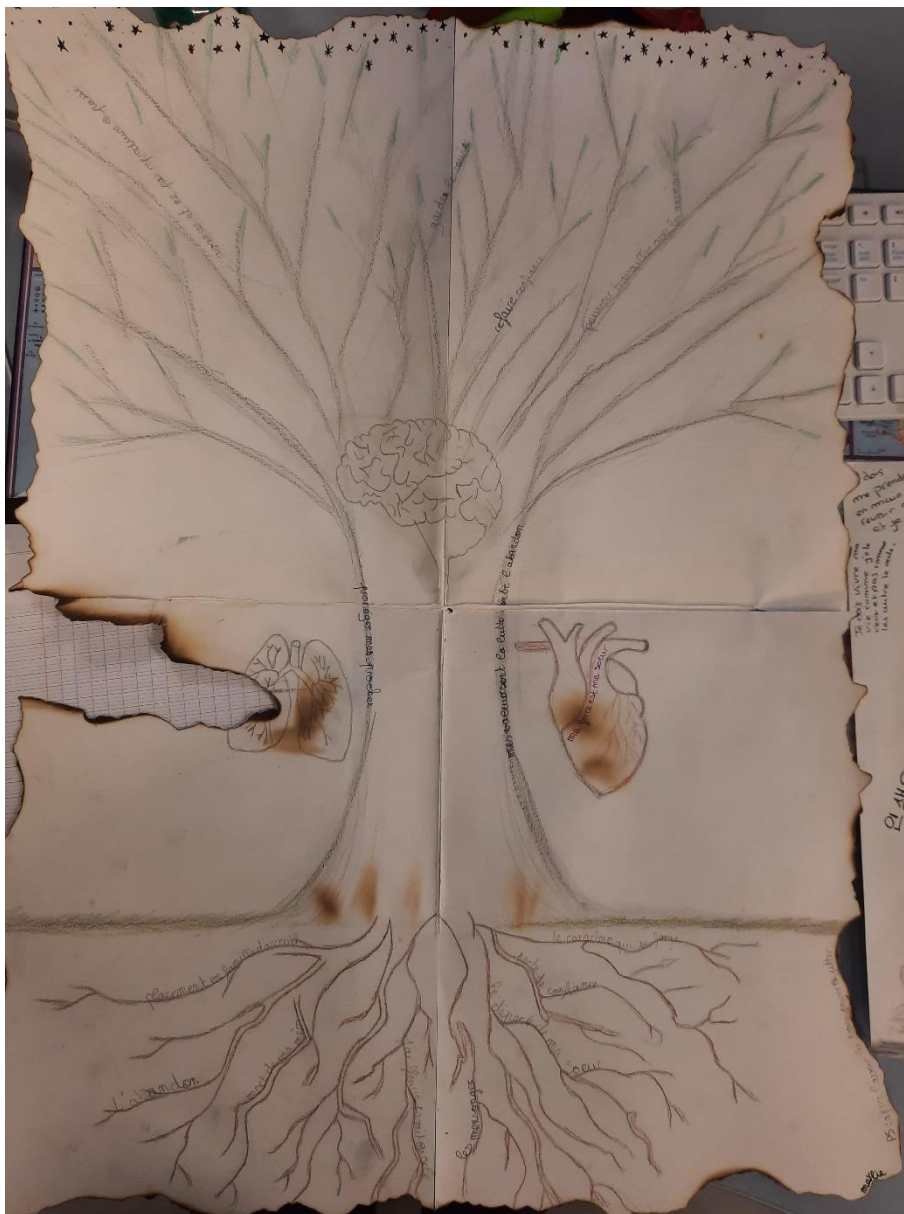
D'accord. Merci.

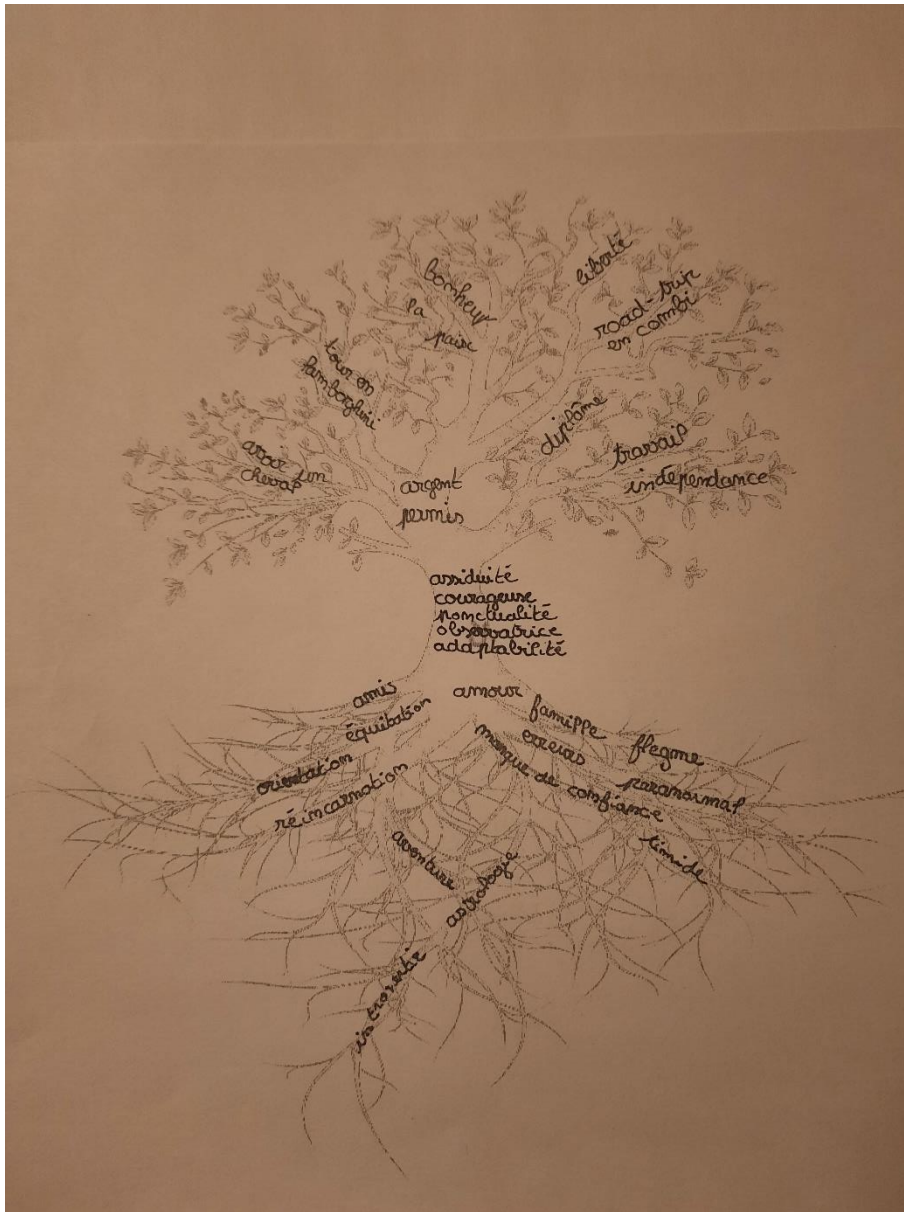
Ya pas de quoi.

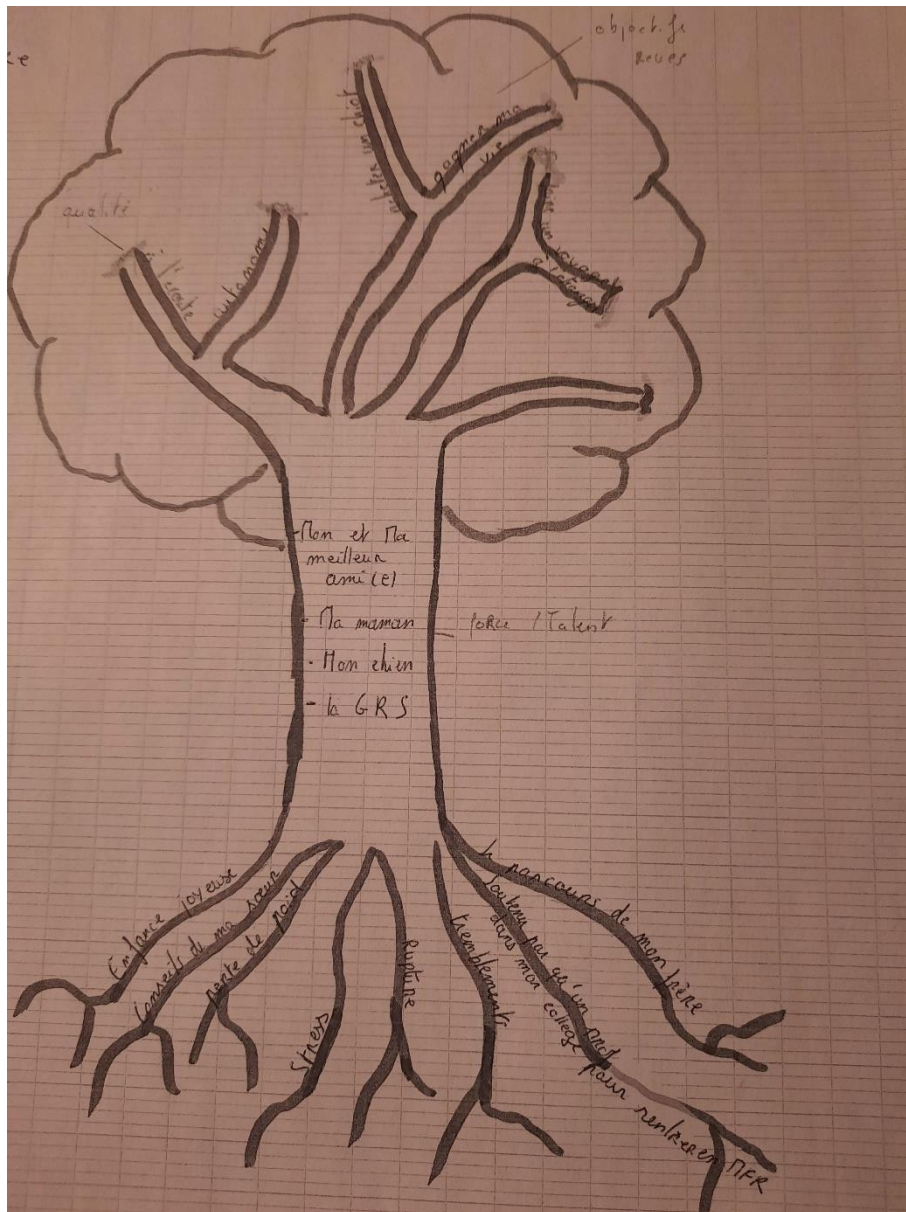
Annexe 17 : tableau d'analyse croisée

	environnement	transaction relations	sentiment de soi	temporalités longues	temps forts
M	déjà non niveau, déjà en général était pas... j'étais pas trop dedans, voir même pas du tout. Mon rapport de stage que j'avais commandé, ouais je pense qu'il était bien écrit. cours sage, ça ne pouvait pas le faire. Que je rattrape tout le retard que j'avais	voir tout le temps les mêmes personnes. Même pas L, parce que c'était un... le surveillant. Après avec les camarades qu'on avait en cours, j'avais deux tensions. Dans la classe y avait plusieurs mentales et ça causait beaucoup de tensions. J'emmenais les gens et je me faisais emmener aussi. Et avec les mêmes personnes. le souci c'est L, L 5 ans c'est dur.	revenir avec la boule au ventre des fois ça m'embarrait pas de venir mais presque quoi. Chais je regrette. je me dis, au début que je suis pas capable. j'aurais pu l'avoir ouais	j'étais un peu lassé... Pendant 5 ans c'est venu petit à petit ça a été une lassitude de la lassitude. le fait d'être tout le temps dans le même établissement de voir pendant une semaine les mêmes personnes quasiment 24h/24, enfin moi depuis la 4ème que j'étais là, ça commençait à faire long quoi... à la longue j'ai trouvé ça lassant.	
	y'avait le cadre scolaire et tout l'environnement familial et mon contexte personnel ma deuxième année de bac ES j'avais refait que deux mois et j'avais tout relâché encore niveau hanball j'avais fait une sélection de la région où j'avais abandonné	ma sœur m'a appelé, on a longuement discuté j'avais eu la discussion avec vous qui m'a quand même pas mal secoué. M B avait été mis au courant par un autre formateur du coup... il m'en a parlé... on a discuté tous les 2. il m'a clairement passé un savon... il m'a mis la tête dedans. Me parents m'ont même demandé si j'étais malade. J'avais une relation avec une eleveuse et j'avais le projet de travailler avec elle... y'avait le fait qu'on se voyait pas... je suis très avé sur ce point là... j'ai du mal à décrocher de ces attitudes. si on faisait le travail comme vous nous le dites du début à la fin. si ça avait d'autres personnes je pense que ça ne serait pas passé comme ça. j'avais juste C qui était au courant elle avait pas réussi à te convaincre on s'entend super bien mais voilà. j'ai pensé qu'il y a la côté des personnes... certains formateurs ont plus d'impact que d'autres. j'ai rencontré des personnes qui m'ont pas mal touché. ma situation perso et familiale rentrent en jeu évidemment. problèmes relationnel avec mes parents	c'était la pression que je me suis mis tout seul je me suis mis une pression monster pour pas grand chose. j'allais pas encore abandonné. Ya des fois y'a des progrès persi que j'abandonne alors que j'avais pas besoin d'abandonner. tu avais l'impression de jamais réussir à finir ce que tu entreprenais j'aimais énormément à l'avance si ça déroulait pas comme ça pour moi j'ai pas réussi. j'en étais déjà sorti dans ma tête et j'avais fait un point. je suis fier/heureux tes priorités étaient plus affectif et émotionnel que professionnel et la formation. y'a un côté affectif et émotionnel la côté confiance et l'importance que l'équipe pédagogique a dans la tête de l'élève. 80% de la réussite si on est en confiance. ça a été différent, enfin c'est bizarre de dire différent... ça se passait pareil... j'avais voulu changement. ça a été différent, enfin c'est bizarre de dire différent... ça se passait pareil... j'avais voulu changement. ça a été différent, enfin c'est bizarre de dire différent... ça se passait pareil... j'avais voulu changement.	j'étais déjà quasiment au 1/4 de la fin de ma formation. j'ai été chez M B. ça c'est fait petit à petit et au final j'étais dans les temps. Y'a énormément de contrôles continu... c'est des débriefings qu'il faut réaliser en temps et en heure. Quand tu as décidé de reprendre formation... tu as toujours mené la formation... on temps et en heure.	c'était le moment où on était de fond dans le rapport... et que si on commence pas au bon moment bah on se frotte dans la merde. Tu décides d'arrêter sur une semaine d'école... donc tu pars en disant au revoir à l'équipe. Dans la journée ma sœur m'a appelé et puis après y'a eu ma discussion avec vous... en une semaine le saut il était déjà fait pour moi. on se retrouve à speeder pendant deux ou trois semaines. Is ont été pris de court... au moment où ça avait pété un peu il fallait un electrochock?
C	ce qui m'a le plus en alternance 50% épreuves terminales et 50% CCF je savais que pour le rattrapage j'avais eu un peu plus de 10 me redonne rare chance de redoubler. Emploi du temps était un petit peu aménagé déformé... moins de cours, beaucoup plus de travail personnel mes fiches techniques j'ai fait de l'orthophoniste pendant un temps. mes cours étaient dans mon sac y'a un diplôme à la fin	on se fait des amis en 3 ans quand je suis aller voir mon prof je lui ai dit bah je crois que c'est foutu... j'ai passé 2 ans avec les mêmes personnes. j'étais tout le temps avec mes amis. Mes parents m'ont même demandé si j'étais malade. Les amis à l'école, les amis à l'extérieur. ma maman m'a beaucoup aidé par rapport à ça. elle s'est dit bah mince j'ai pas fait ma fille comme ça... elle m'a pas dit t'es nulle mais elle m'a un peu fait comprendre... je vais l'aider je vais être là pour elle... avec le boulot qu'elle fait, elle était jamais à la maison, je la voyais jamais et du coup... elle t'est dit c'est peut-être de ma faute aussi. ça nous a un peu rapproché... on était plus souvent ensemble... y'a eu beaucoup de tensions mais ça nous a aussi énormément rapprochés. ça nous a aidé un peu toutes les deux. c'avait retrouvé ma maman, bah du coup je me sens moins seule. j'allais en soirée avec des amis l'équipe pédagogique a essayé de nous bouger un peu les fesses je pense on s'y avait peut-être eu l'individu de nous dire... personne ne m'en a donné des gens ont essayé... je les ai pas entendu on a personnel a été pour nous dire les choses. mes amis de ma première terminale... ils m'aidaient assez souvent je ne connaissais pas ma nouvelle classe. on regardé les gens devant soi et on se dit bah mince eux ils ont en train d'écroie. l'équipe s'a proposé le redoublement ma deuxième classe je me suis dit c'est pas ma classe d'avant, ils sont pas aussi meilleurs qu'eux et au final... je me suis retrouvée dans une classe avec des gens super. n'est pas retrouvé en stage.	je pensais repartir avec mon bac, et peut-être même une mention j'ai eu beaucoup de difficultés... qu'il y a plus rien autour de moi, je perds tout contrôle. Je me dit c'est fou je pensais quand même que ça allait le faire je me suis pas mis dans l'optique que j'allais avoir le bac, je me suis adapté au fait que je ne l'aurais peut-être pas...avec le rattrapage là je l'aurais... là c'est sûr que je l'aurais, pour moi le rattrapage allait me donner le bac quoi, en soit... donc ça a été très dur pour moi... si ça se trouve je suis nulle, je comprends rien à la vie... je ne ferai rien plus tard quoi. j'étais tellement dans l'optique de me dire que le rattrapage ça allait me sauver... j'étais même pas capable de comprendre un sujet... je me suis vraiment demandé qui j'étais et si j'étais nulle à ce point... pour moi c'était très dur. je me suis dit qu'il y a une deuxième chance là je peux me retrouver en soit... me dire qu'au final je suis peut-être pas si nulle que ça et j'ai la chance d'avoir le bac. je me suis dit j'ai une deuxième chance... j'étais même pas capable de comprendre un sujet... je me suis dit que j'ai une chance de... j'ai été un peu plus discret... un peu plus calme... j'étais tout le temps calme. j'avais tout le temps la bougner... j'ai des problèmes de concentration en soit... et là je me suis dit vu que j'ai une chance bah... au niveau de la concentration... je m'y suis mise un peu plus, j'ai mis plus de volonté en moi. je faisais tout le temps des révisions... parce que j'en faisais déjà pas assez... j'ai compris qu'en m'engageant et en m'entendant parler ça m'aidait un peu plus. c'est ce qui m'a motivé à me retrouver en soi. j'étais un peu perdue, je savais plus quoi faire. je me pose moins de question, je savais plus qui j'étais, j'avais l'impression d'avoir tout perdu. je ne prenais pas du tout de temps pour l'école, enfin pour moi, je me disais je profite de ma jeunesse... enfin je ne le posais pas de questions. j'avais plus du tout de priorités moi je suis du style où fait vraiment me prendre à part... me bouger en fait. en soi c'est de ma faute je ne me suis pas mis de limite. je sais ce que ça fait de ne pas avoir le bac la première fois... un manque de maturité. on se dit bah mince... on est tout seul et puis on est perdu quoi. j'ai fait toute seule on se rend compte on se pose plein de questions c'était vraiment une deuxième chance si on me donne pas ma deuxième chance c'est que vraiment je suis nulle quoi... je mérite pas d'avoir le bac. il ne faut pas s'écouter ce qui on nous donne la première fois, puis y aller à fond. tu as gagné en confiance... comprendre de nos erreurs savoir saisir la chance, savoir s'ouvrir aux autres, s'accueillir... sorte de veille envers le monde. besoin de se reposer	tous les week-end t'as ton bac à la fin de l'année... toute l'année c'est l'école. A la fin l'école-stage et week-end ça vraiment de temps pour moi prendre plus de temps pour moi X2	quand j'ai passé les épreuves ils que je suis devant ma feuille devant cette nouvelle j'ai passé les épreuves du coup il y aurait le rattrapage à ce moment là devient ça feuille devant notre feuille le jour du bac le tournant a été le jour du bac
Z	tenait un journal pour évaluer ces émotions un journal à chaque Noël avoir un chon en plein rapport de stage un chat labrador possibilité de changer d'école la pression des examens	M R profite pour me faire des atouchements pas appeler mes parents de peur qu'ils prennent le volant j'ai appelé ma meilleure amie... elle m'a convaincu de tout dire à mes parents écrits deux lettres... me regarde... M M V et M S maman a toujours pris soin mon père a aussi tomber des larmes... la colère dans l'attitude de ma mère. j'en de mes frères... il ne me laisserait pas tomber maman s'effondre en larmes dans la cuisine Mlle V m'a pris par la main directeur M M me convoqua Mlle V ils venue me voir en cachette M R appela mes parents Mlle V pris cela très au sérieux... appela son conjoint M J... associé M G... accepta de me prendre en stage reunion avec ma responsable de classe mes parents mal-mème et Mlle V la police la famille de M. J Mme A... elle était à mon écoute... elle avait ce côté maman... elle a su à côté de quel élève me plaça Aa ma camarade de classe fut très vite une bonne amie. des liens d'amitié se sont tissés avec Mlle V mon papa décidé C'est M J qui m'a annoncé Mme A... les formateurs de Montagne étaient encore une fois là pour moi. formateurs étaient très à l'écoute C. le papa de C décide formateurs étaient encore présents pour nous ils ont accepté de C devienne externe	remords de ne pas avoir changé d'école écrits ces douleurs pour moi quelque un me croit et à raconter... c'était ma plus grande peur j'ai réalisé qu'il y a pas que moi qui souffrais mais que toute ma famille en pâtissait. je me suis sentie destabilisée... d'abord eu de la colère... j'étais devenue muette ces derniers jours je me suis mise à douter, douter de moi, et de ma réaction complètement désolée j'étais très effaça, très perturbé. je n'osais pas dire à mes parents que je voulais tout quitter je me sentais si mal, si coupable de cette situation...honteuse de ne pas réussir à m'en sortir seule...malheureuse de voir mes parents si désemparés...soucieuse de ce qui se tramait autour de moi. écrou sur ce lien me donnait la nausée... sentais pas capable de présenter ça à mon examen. je souhaitais tout quitter, tout arrêter... reprendre ailleurs j'avais entièrement confiance en cette formation je n'osais pas un seul mot à dire pour que je quitte l'école. je décidais de porter plainte je trouve des sentiments comme l'amour la confiance le partage... j'ai du apprendre à aimer de nouveau, à calmer et à gérer mes émotions. elle m'a redonné confiance perdue dans ma vie j'ai décidé de lui faire confiance, et que m'a évité un tas de questions et d'embarquement... ça fut un soulagement pour moi. je sentais de nouveaux mes espoirs s'éteindre je fus touché et surpris c'est vers eux que je me suis tournée mes émotions j'ai réussi à donner ma confiance dans les hommes. bac pro que nous avons réussi à décrocher.	il me restait encore 2 jours à faire. 2 jours plus tard le lendemain ces derniers jours durant ces deux premiers jours rapport de stage j'ai fait mes 15 premiers jours je ne me souvenais pas exactement combien de temps s'est écoulé vers 2013 j'ai passé l'été l'année 6 octobre 2012 ne pas prendre de retard à mon retour à l'école en janvier 2013, 27 février 2013, mars 2013	de cet instant...durant 3h quelque chose de grave était arrivé

Annexe 18 exemple arbre de vie







Titre : Désynchronisation en alternance et herméneutique de l'expérience. Une recherche-action-sensibilisation à l'écoute du temps vécu par les jeunes de Maisons Familiales Rurales.

Mots clés : désynchronisation, alternance, jeunes, Maisons Familiales Rurales

Il est parfois difficile, pour un moniteur en Maisons Familiales Rurales, de comprendre ce que vivent les jeunes en formation par alternance, les difficultés que ces derniers rencontrent et leurs conséquences sur leur formation. Après 15 années d'expérience en tant que monitrice, la praticienne-chercheuse auteure de cette thèse a conduit cette recherche dans le but de comprendre en quoi et comment les phénomènes vécus par les jeunes, et en particulier les « phénomènes de désynchronisation », sont constitutifs de leurs processus d'apprentissage et de développement ; l'un des objectifs secondaires de cette thèse était de transformer les pratiques d'accompagnement. Partant à l'origine des notions de rapport au temps, de rythme, de synchronicité et de construction de soi, la visée praxéologique de cette recherche a orienté le cadre vers une recherche-action-sensibilisation, sous un angle épistémologique à la croisée entre praxéologie, phénoménologie et herméneutique.

Douze « entretiens de narration » d'anciens élèves et de jeunes en formation ont été recueillis, retranscrits et analysés puis complétés par la mise en place d'un dispositif d'utilisation en classe d'outils biographiques (« arbres de vie »), avec la participation de deux moniteurs. Les résultats ont contribué à rendre intelligibles les phénomènes de désynchronisation vécus en formation grâce à des caractéristiques liées au rapport au temps, à soi et aux autres, et ont permis de mettre en discussion plusieurs notions : la synchronicité et la notion de « bon moment », le lien entre confiance, estime de soi et construction de l'expérience, l'enjeu de l'accompagnement en Maisons Familiales Rurales ; de même, les questions d'engagement et de disponibilité des accompagnants ont été soulevées.

Title: Desynchronisation in vocational training programmes and hermeneutics of experience. A action research investigation to understand the experiences of time lived by young learners in the "Maisons Familiales Rurales".

Keywords: desynchronisation, work-training programmes, young learners, Maisons Familiales Rurales.

Abstract: For an trainer in the Maisons Familiales Rurales (vocational training centres in rural areas), it is difficult to understand the experiences of young people involved in work-study training, the difficulties they encounter and the impact on their learning and their curriculum. The practitioner-researcher who wrote this thesis has 15 years of experience as an trainer. Her research aims to understand how and why the phenomena experienced by young people, called "desynchronisation", are part of their learning and development processes. A secondary aim is to transform support practices of trainers.

Initially linked with the notions of relationship to time, rhythm, synchronicity and self-construction, the praxeological framework of this research is based on an action research method, in an epistemological perspective crossing praxeology, phenomenology and hermeneutics.

Twelve narrative interviews with former students and young people involved in these programmes were conducted, transcribed and analysed. This work was complemented by a "life tree" biographical tool in the classroom, with the support of two trainers. The results of the research shed light on the phenomena of desynchronisation experienced in training programmes, based on characteristics related to the relationship to time, to oneself and to others. They also enabled a discussion on several notions: synchronicity and the question of the "right time", the link between confidence, self-esteem and the construction of experience, but also the challenge of commitment in the accompaniment.