

Partie 2

Les temporalités adultes organisées autour d'une prise de l'expérience passée

OBTENIR SON BACCALAURÉAT : REVANCHE DIFFÉRÉE ET PROJET REBOND CHEZ DES ADULTES SORTIS PRÉMATURÉMENT DU SYSTÈME SCOLAIRE

Corinne BEILLOUIN

Chaque année, des adultes de tous âges s'inscrivent à une formation préparant à un diplôme équivalent du baccalauréat. Sortis du circuit scolaire à un moment qui a marqué leur trajectoire, ce projet leur permet de rebondir tout en prenant une revanche sur le passé. A partir de données empiriques recueillies au cours de séminaires d'accompagnement menés en petits groupes, l'article montre comment ces adultes s'inscrivent dans nos logiques temporelles postmodernes pour se saisir d'une deuxième chance, et au prix de quels aménagements temporels, cognitifs et psychiques, ils se mobilisent pour décrocher leur diplôme. En quoi la sociologie clinique, qui définit le cadre méthodologique de ces séminaires, entre-t-elle en résonance avec leur problématique ? Comment cet accompagnement spécifique peut-il les aider à élucider les enjeux profonds de leur démarche, à démêler leur projet des héritages familiaux et sociaux, à éclairer certains nœuds cristallisés autour du rapport au savoir ?

INTRODUCTION

Les temporalités de la vie adulte sont aujourd'hui bousculées et ont perdu leur ordonnancement antérieur. En témoignent ces adultes qui, à des âges divers, décident de s'inscrire à une formation préparant à un diplôme national équivalent du baccalauréat. Âgés de 20 à 60 ans ou plus, ils sont sortis du circuit scolaire à un moment donné qui fut marquant dans leur trajectoire, sans avoir obtenu cette épreuve initiatique par excellence qu'est le « bac », véritable institution dans notre pays.

Mon terrain d'étude se situe au niveau de ce retour en formation, première étape indispensable pour accéder à l'université ou aux concours visés. La réflexion que je développe ici s'appuie sur mon expérience d'animation de séminaires d'accompagnement auprès de ce public¹. En proposant la mise en place d'un tel accompagnement en parallèle de l'enseignement dispensé, j'avais formé l'hypothèse que les participants y trouveraient à la fois un soutien dans leur entreprise, véritable parcours d'obstacles, et une aide au projet ; que la démarche de sociologie clinique couplée à un travail sur le rapport au savoir rejoindrait leur problématique. L'expérience,

que je questionne ici sous l'angle des temporalités, semble avoir confirmé cette hypothèse de départ. C'est à partir des différentes notes prises au cours de ces séminaires que je retranscrirai certains témoignages venant démontrer ou illustrer mon point de vue.

A travers leur reprise d'études et l'accompagnement mis en place, que nous livrent ces adultes de la manière dont ils traversent leur époque dans ses nouvelles temporalités ? Quels sens viennent y prendre leurs parcours de vie ? Que nous apprend cette rencontre de ce qui cède ou de ce qui résiste aux mutations en cours ?

1. LE CONTEXTE : UN PUBLIC ET UNE FORMATION AUX CONTOURS PARTICULIERS

En 1984, l'E.S.E.U. (Examen Supérieur pour les Études supérieures) était institué en France : il s'agissait d'un examen permettant aux non bacheliers de tous âges l'accès aux études universitaires. Dix ans plus tard, il se transforma en véritable diplôme national, aujourd'hui considéré comme équivalent du bac : le D.A.E.U.². Reconnu, il permet d'accéder à la plupart des études supérieures.

L'originalité de la formation qui y prépare est qu'elle est organisée aujourd'hui au sein des universités, se démarquant totalement du système scolaire³. Tout comme la V.A.E. (validation des acquis de l'expérience), le D.A.E.U., baccalauréat de la « deuxième chance », va dans le sens d'une ouverture de l'Université à de nouveaux publics adultes. Outre la possibilité d'obtention d'un véritable diplôme, ceux-ci se voient proposer par les institutions une préparation spécifique axée sur cette obtention.

Nous nous trouvons là en présence d'un décloisonnement nouveau ; l'accès à l'université est de moins en moins linéaire, il accepte plusieurs chemins. La mobilité sociale est favorisée par le législateur, et par des enseignants militants qui veulent faciliter l'accès aux études, la reconnaissance par le diplôme. Ceci constitue un paradoxe de notre société : le diplôme ne se veut plus l'apanage de populations privilégiées, néanmoins ces dispositifs pointent la toute puissance des diplômes qui gardent entier leur prestige. De même que malgré le « collège unique » et l'objectif visé d'un bac pour 80% de lycéens d'une même classe d'âge (pourcentage qui depuis le début des années 90 reste plus proche de 70%), l'élitisme est renforcé par les pratiques scolaires et sociales.

Néanmoins aujourd'hui, grâce à des frontières éducatives moins marquées que par le passé, ceux qui n'ont pas recueilli les « lauriers » du bac à 18 ans peuvent-ils prendre leur revanche à tout âge de la vie en devenant « lauréat », et passer la porte prestigieuse de l'Université, inaccessible autrefois. En s'emparant des nouvelles logiques de mobilité sociale, ces candidats, recalés autrefois sans obtenir un diplôme symbolique par sa valeur d'initiation, ne s'engagent-ils pas dans une nouvelle démarche initiatique ?

2. LE PROCESSUS DE REPRISE DES ÉTUDES COMME INITIATION TARDIVE

« Avoir son bac », pour les jeunes très vite confrontés à la sévérité du marché de l'emploi, perd vite de la valeur revêtue les années précédant l'épreuve. Pourtant, il s'agit là d'un marqueur important et d'autant plus désiré qu'on avance en âge sans l'avoir. C'est ainsi que, par delà les différences de générations, des adultes qui en ont été écartés vont se retrouver sur les mêmes bancs, pour franchir les étapes menant à un diplôme réparateur.

2.1 Une entreprise rendue possible par de nouvelles logiques temporelles

En formation comme dans d'autres aspects de la vie, les logiques de fluidité, de souplesse, d'individualisation ont pris le pas sur les logiques plus rigides et séquentielles qui résistent pourtant dans nos études secondaires traditionnelles. La formation à tout âge, la flexibilité de dispositifs qui favorisent l'autonomie, qui offrent des options « à la carte », font partie de ces temporalités convergentes, consensuelles, que Pineau qualifie de nouveaux synchroniseurs temporels (Pineau, 2000).

Si l'immédiateté et l'urgence assujettissent l'individu postmoderne, l'apprentissage en alternance et la transition apparaissent comme des temporalités « facilitatrices et émancipatrices, caractéristiques du projet postmoderne, mais bien absentes du projet moderne beaucoup plus planifié en séquences et organisé sur un mode linéaire qui embrasse des anticipations de plus grande amplitude » (Boutinet, 1990). Lipovetsky de son côté dans « L'ère du vide », soulignait déjà en 1983 que la société postmoderne voyait se renverser une logique d'ordre disciplinaire et autoritaire prédominante dans les années 50 à 60 : « Aujourd'hui les sociétés occidentales tendent de plus en plus à rejeter les structures uniformes et à généraliser les systèmes personnalisés à base de sollicitation, d'option, de communication, d'information, de décentralisation, de participation. » Il constatait à l'inverse le développement de « structures fluides modulées en fonction de l'individu et de ses désirs » (Lipovetsky, 1983).

Or le public dont il est question ici regroupe aussi bien certains jeunes adultes en échec scolaire qui reviennent après au moins deux ans de rupture, que des adultes de tout âge qui sentent le moment venu pour eux de reprendre en quelque sorte, là où ils l'avaient laissé, un ouvrage interrompu. Une organisation temporelle souple va leur permettre de mener de front le cas échéant des activités professionnelles et familiales, même si cela s'avère un exercice hautement exigeant.

2.2 Des ruptures

Lorsque ces adultes évoquent le moment où ils ont arrêté leurs études secondaires, il est question de tournant existentiel, voire de rupture. Abandons, interruptions, échecs ont été générateurs de différents manques : manque de reconnaissance familiale ou sociale, de confiance en soi, d'employabilité... Cela induira souvent un sentiment de revanche à prendre sur la vie, qui consciemment ou non restera vivace au fil des années. Plus tard, associés à certains facteurs déclencheurs, ces manques peuvent devenir les tremplins d'un nouveau projet existentiel

balançant entre rétrospective et prospective. Le retour aux études, à la fois projet-reprise et projet-rebond, puissante remise en marche des énergies, re-mobilisation cognitive et sociale, est une période de transition marquée en permanence par ce mouvement de balancier.

L'origine de l'interruption des études est variable. Il peut s'agir d'un évènement brutal, un accident : opération, décès ou maladie d'un parent, grossesse imprévue. Bref, de ces basculements qui infléchissent le cours de toute une vie. « *A dix-sept ans, je suis tombée enceinte. J'ai été obligée d'arrêter les études en catastrophe. Aujourd'hui, mes deux enfants sont élevés et j'ai envie de reprendre les études là ou je les avais laissées (...) Je veux prendre ma revanche, obtenir une reconnaissance, montrer ce que je vaud.* » (Marianne, 44 ans)⁴. Ici, l'origine est bien identifiée et relativement simple. Mais il arrive souvent qu'il y ait un enchaînement cruel de ruptures et de déchirements : « *J'aimais les livres, l'école, j'adorais apprendre. A l'âge de 10 ans je suis tombée malade, j'ai quitté ma famille pendant plusieurs années pour aller en établissement. J'ai eu la sensation d'être abandonnée, ça a été une véritable cassure, tout s'est déréglé.* » (Régine, 47 ans). Rupture par rapport à la scolarité, à la famille et plus globalement à un état antérieur que l'on pourrait qualifier de bonheur insouciant. Le monde s'écroule et ne sera plus jamais comme avant.

De façon moins brutale, l'arrêt de la scolarité peut être l'aboutissement ou la résultante d'évènements préalables : conjoncture financière, besoin de couper avec la famille, rébellion contre le système et l'autorité, échecs scolaires répétitifs avant ou au moment du bac. « *J'ai été opérée sept fois en sept ans, et j'ai passé le bac trois fois avant d'arrêter.* » (Jeanne, 30 ans). « *Mes parents étaient agriculteurs. Il fallait gagner sa vie. En fin de seconde, j'ai travaillé comme employée de bureau. Puis je suis entrée en rébellion contre un milieu qui m'étouffait : en 66 je suis partie en Angleterre où je me suis ouverte aux arts, à des idées nouvelles (...). En 68 j'étais à Paris, je luttais pour le M.L.F. (Mouvement pour la Libération des Femmes)* » (Marie-Paule, 57 ans). Dans ce dernier cas, la soif d'émancipation et la quête personnelle prévalent à un moment du parcours ; il faudra des années avant que l'arrêt des études ne se fasse sentir comme une faille.

2.3 Des reprises

Les facteurs déclencheurs de la décision de s'inscrire seront eux aussi de plusieurs types : par exemple, les enfants étant élevés, on se retrouve avec une nouvelle disponibilité et un désir d'accomplissement de soi que l'on avait laissé en suspend. A l'inverse, les enfants fréquentant l'école ou le collège, il devient de plus en plus difficile de les aider, d'échanger avec eux d'égal à égal sur les sujets scolaires : le besoin de se requalifier auprès d'eux se fait vital. « *J'ai eu un parcours scolaire très bref. Aujourd'hui j'ai un manque de confiance en moi énorme, je me culpabilise de plus en plus par rapport à mes enfants* » (Sylvie, 40 ans). Plus simplement, la nécessité d'évoluer professionnellement, soit pour se reconvertir, soit pour se stabiliser, peut être à l'origine d'un projet précis d'études ou de formation. Le « ras le bol » du chômage, ou d'un travail peu valorisant, en sont les déclics possibles. Ainsi l'évoque Régine : « *J'en ai assez d'être obligée d'accepter n'importe quoi. Galère pour galère, je mettrai le temps qu'il faudra, mais je veux enfin pouvoir faire quelque chose qui me plaît.* » En ce qui concerne les plus jeunes, il s'agit souvent d'un retour assez rapide et naturel aux études après une période de prise

d'autonomie. Dans tous les cas, l'encouragement de l'entourage : parents, conjoint, enfants, amis ou collègues, est souligné comme particulièrement décisif pour aider à franchir le pas.

Selon le type de ces éléments déclencheurs, la reprise d'études constituera dans la trajectoire de vie soit un simple virage préservant une certaine continuité, soit une nouvelle rupture⁵. L'enjeu de cette reprise, véritable défi, sera à la hauteur du manque généré par la rupture avec le système scolaire. Dans tous les cas, la décision d'entrer en formation n'est jamais un « en soi momentané » mais le résultat d'un processus d'élaboration : « une interface active, un construit alimenté à la fois par la personne elle-même et par les interactions qu'elle déploie dans le temps avec son milieu » (Demol, 1996).

2.4 Une initiation secondaire

Les candidats se retrouvent tous « à la même enseigne », à un moment de leur vie estimé propice qu'ils évoquent en ces termes : « *J'ai travaillé quinze ans comme coiffeuse, et après avoir vécu un divorce, j'ai eu envie de reprendre des études pour faire quelque chose qui me plaise vraiment. J'attendais un nouvel enfant de mon nouveau compagnon. J'ai obtenu un congé parental de trois ans. Pour moi c'était le bon moment.* » (Amélie, 33 ans). Ce « bon » moment intervient à des âges très variables. « *J'ai travaillé très tôt car tout ce qui comptait pour mes parents était que l'on gagne de l'argent. J'ai passé le concours des Postes, ce qui fait qu'à 45 ans, je suis déjà à la retraite. Toute ma vie j'ai travaillé pour les autres, aujourd'hui je veux enfin me poser et faire quelque chose pour moi.* » (Francine, 45 ans). Après des parcours parfois chaotiques, caractéristiques de nos temporalités saccadées, se fait jour la nécessité de marquer une pause et d'écouter son désir.

Commence alors un labyrinthe de démarches, épreuves, questionnements et décisions : la mise en marche vers ce diplôme ne présente-t-elle pas les signes d'une « initiation » qui interviendrait non pas à l'âge du « bachelier », mais à un âge fluctuant ? Ce n'est plus l'âge qui serait leur plus petit dénominateur commun mais cette tension entre manque et désir impulsant l'énergie d'un nouveau départ. Ce parcours initiatique est non seulement rendu possible par les tendances temporelles postmodernes mais typique d'une substitution aux initiations primaires qui tendent à s'effacer.

Le baccalauréat revêt un rôle initiatique de plus en plus marqué du fait de l'effacement d'autres types d'initiations (religieuses ou militaires par exemple), de la dissolution et de l'étalement dans le temps des rites (premier travail, mariage, premier enfant...). Il constitue l'un des marqueurs du passage à la vie adulte, ou du moins à la vie étudiante, qui fait tant rêver les lycéens. « L'avoir ou pas », c'est à ce moment que les parcours de jeunes maintenus ensemble jusqu'alors vont bifurquer : certains vont vivre leurs années d'étudiants tandis que pour d'autres va s'accélérer l'entrée dans la vie professionnelle. Comme l'a souligné Bourdieu, le rite de passage est mobilisé pour recréer les clivages à l'intérieur de nos sociétés. En mettant l'accent sur le « passage » temporel, la théorie classique du rite ignore l'essentiel : la séparation entre ceux qui subissent le rite et les autres, contribuant ainsi à consacrer - tout en l'occultant - une limite arbitraire. Ainsi, la magie du « concours » (ici, de l'examen) parvient à « *produire du discontinu avec du continu* » en créant - entre le dernier reçu et le premier collé - des différences du tout au rien (Bourdieu, 1982).

Sous cet éclairage de l'initiation, on comprend mieux le sentiment de rejet possible vécu par ceux qui n'ont pu vivre ce passage, qui a pu être accentué dans certains cas par d'autres types de différenciation (sociale, familiale, intellectuelle). C'est ainsi que le D.A.E.U. va permettre une remédiation, l'occasion de faire ses preuves de nouveau. Pour cela nombre d'étapes sont à franchir : inscription, organisation matérielle, première réunion en *amphi*, premiers contrôles, épreuve finale... Peu à peu, de nouveaux enseignants souvent admirés, vont leur donner des clés, des méthodes, les acheminer vers de nouvelles formes de pensée. Des bouleversements d'ordre cognitif, psychique, et social beaucoup plus accélérés que pour un lycéen n'ayant pas subi de rupture, vont intervenir. La situation ne sera plus la même après qu'avant. Ce défi est vécu selon les moments dans l'excitation ou l'angoisse, mais le plus souvent dans l'isolement.

3. LE SÉMINAIRE D'ACCOMPAGNEMENT ET LA PRATIQUE DES HISTOIRES DE VIE DANS UNE PERSPECTIVE DE SOCIOLOGIE CLINIQUE

Si la préparation au D.A.E.U. apporte une méthodologie et des cours adaptés, grâce à des enseignants impliqués au regard de la spécificité du public, si elle s'inscrit particulièrement bien nous l'avons vu dans nos nouvelles temporalités, il lui manque d'offrir un véritable espace de réflexion sur l'entrée en formation et les problématiques individuelles que ce processus met en mouvement. Les séminaires d'accompagnement que j'anime dans le cadre de cette formation, organisés en début d'année universitaire en direction de petits groupes de stagiaires volontaires, s'appuient sur certains constats de départ : les candidats n'ont que très peu l'occasion de se regrouper en dehors des cours ; ils abandonnent ou échouent souvent du fait d'un manque de soutien et de confiance en soi (le taux de réussite est rarement supérieur à 50%). Ils restent dominés par une angoisse très forte de l'échec et de l'évaluation, qu'ils ont peu de possibilité d'exprimer. Enfin, pour la plupart, ils n'ont jamais eu l'opportunité d'opérer une distanciation par rapport à leurs expériences, et arrivent rarement avec un projet bien défini.

3.1 Cadre théorique et méthodologique

Initiée à la pratique des Histoires de vie par l'équipe constituée autour de V. de Gauléjac, qui fonda le concept de sociologie clinique, c'est sur sa démarche que je me suis appuyée pour concevoir et animer ces séminaires. Pour son auteur, le traitement des conflits vécus nécessite non seulement un travail sur soi, mais l'analyse des conditions sociales de production des conflits. C'est cette articulation qui fonde ce qu'il propose comme une nouvelle discipline : *sociologie* puisqu' « il s'agit de saisir comment la dynamique des contradictions sociales et le poids des structures interviennent sur les destinées individuelles pour en canaliser le sens, c'est-à-dire leur direction et la représentation que l'individu en a », *clinique* « parce que l'analyse des processus sociopsychologiques n'est complètement « validée » (c'est-à-dire à la fois vérifiée et valorisée) que si à la conceptualisation correspond une expérience vécue à laquelle l'hypothèse donne un sens et une cohérence. » (de Gauléjac, 1987).

L'organisation temporelle des séminaires que je propose ne peut s'envisager qu'en alternance avec les cours, la difficulté étant de l'insérer dans un emploi du temps extrêmement chargé et

vécu comme tel. C'est ainsi que la formation a été conçue sur cinq jours répartis d'octobre à février, encadrés par une réunion d'information et une réunion de bilan. Cette organisation temporelle, dictée initialement par les contraintes de *planning*, a révélé son efficacité par son processus itératif : les intersessions sont riches en événements qui sont rapportés à l'intérieur des journées d'accompagnement, qui elles-mêmes infléchissent la façon d'aborder de nouveau les périodes de cours. Ainsi l'effet de soutien est-il doublé d'un effet de rebond : une dynamique est enclenchée qui va engendrer une spirale vertueuse. L'histoire de vie n'est pas figée par le récit, elle est sans cesse remise en jeu et en perspective, questionnée par les événements vécus durant les périodes de formation.

Nous travaillons en petits groupes de dix personnes environ. Une réunion d'information préalable permet de vérifier que les attentes sont en phase avec la démarche proposée. La finalité du séminaire est résumée de la manière suivante : « Aider les stagiaires à trouver la confiance et les ressources personnelles nécessaires pour réussir. Donner la possibilité à chacun de faire le point et de prendre le recul nécessaire pour analyser le sens de cette reprise d'études dans son histoire personnelle ». Un contrat est passé en début de travail énonçant certains principes essentiels comme la confidentialité, le non jugement, la non interprétation du discours de l'autre.

Pour cette démarche j'utilise plusieurs supports mis en œuvre dans les séminaires « Roman familial et trajectoire sociale », que de Gauléjac caractérise ainsi : « Il s'agit d'explorer en quoi l'histoire individuelle est socialement déterminée. Ces séminaires d'implication et de recherche visent à permettre aux participants de se comprendre comme le produit d'une histoire dont ils cherchent à devenir le sujet en explorant les différents éléments qui ont contribué à façonner la personnalité. »

Je ne m'attarderai pas ici sur certains supports que j'ai élaborés personnellement et que j'utilise par exemple pour « installer » le groupe, travailler sur les représentations ou le projet professionnel.

Je citerai les supports qui sont les plus centraux à la démarche :

- La trajectoire de vie et des apprentissages : il s'agit de représenter graphiquement sur de grandes feuilles de papier blanc, à l'aide de feutres de couleur, sa trajectoire en faisant apparaître les moments d'apprentissage, de formation, ainsi que les tournants.
- La représentation graphique de son arbre généalogique « socioprofessionnel » faisant apparaître les métiers, les savoirs maîtrisés ou absents, les messages transmis, les héritages et interdits.
- Le projet parental : il s'agit de représenter « ce que mes parents voulaient que je devienne ».
- Le schéma de projection de la réussite : « Vous venez d'obtenir votre D.A.E.U. Représentez ce que cela signifie pour vous. »

Pour tous ces supports méthodologiques, la démarche est la même : les dessins sont affichés. De là surgit une première surprise : la découverte des représentations de l'autre, si diverses, qui livrent d'emblée au regard des mondes intérieurs aux couleurs personnelles. A tour de rôle chacun est invité à commenter son dessin, puis le reste du groupe et l'animateur font part de leurs questions et réactions, dans un esprit d'élucidation.

3.2 Expression verbale et techniques non verbales

Comme l'explique de Gauléjac, le travail de déconstruction / reconstruction des récits autobiographiques est facilité par l'alternance entre ces phases d'expression verbale et l'utilisation de techniques non verbales d'exploration ; l'utilisation de supports non verbaux permet des formes d'expression qui ne sont pas soumises aux mêmes règles que le langage parlé. L'analyse verbale est un acte a posteriori, une construction qui tend à rationaliser, à ordonner les phénomènes. « Mais en les ordonnant elle occulte ceux qui n'ont pas été déchiffrés. La rationalisation est donc simultanément un instrument d'élucidation et un mécanisme de défense. L'expression non verbale facilite l'émergence de l'imaginaire, du non expliqué a priori, des contradictions vécues, de l'imprévisible. » C'est elle qui favorise l'accès à la représentation de situations vécues qui sont réactualisées dans l'ici et maintenant du groupe (de Gauléjac, 1987).

Le matériel non verbal permet d'enregistrer des traces qui serviront de support à l'analyse verbale. Condensations, inversions, omissions, déplacements s'affichent, étayant ou contrariant le discours. Ces outils de médiation, associés à une centration sur les savoirs et apprentissages, alternés avec des moments d'expression libre sur les interactions entre le séminaire et la formation, se révèlent particulièrement puissants comme nous le verrons plus loin au travers de quelques illustrations.

4. AMÉNAGEMENT DES TEMPORALITÉS ET REMANIEMENTS EXISTENTIELS

La reprise d'études contraint les adultes à réaménager de façon rigoureuse la répartition temporelle de leurs activités. En parallèle s'opère, de façon plus ou moins marquée selon les cas, un remaniement de leur rapport au monde, aux autres, à la société. Par la mise en parole, le séminaire intervient dans ces temporalités nouvellement aménagées avec un effet de révélateur et de mise en lien des différents changements.

4.1 Reprise d'études et bricolages temporels

Les adultes dont il est question ici ont cumulé des expériences négatives qui vont parfois de pair avec une certaine culpabilité. Narcissisme et estime de soi ont été mis à mal : « *Quand je suis arrivée ici, je me sentais toute petite, minuscule, j'avais l'impression que tous les autres étaient plus forts, plus intelligents, plus grands que moi* » (Elise, 33 ans). La décision de reprendre les études, si elle est porteuse d'émancipation, opère un déplacement de la culpabilité passée vers la responsabilité présente : la position n'est plus celle de l'adolescent victime (des parents, des professeurs, de la maladie, de la société) mais celle d'un adulte responsable. Dès les premières semaines, ce sont les doutes et l'angoisse qui reviennent massivement : car c'est sur soi, et sur soi seulement, que reposent le succès ou l'échec. L'enjeu de cette sanction va favoriser un terrain où s'animent, se jouent ou se rejouent des conflits parfois archaïques entre honte et fierté, évaluation et valeur, fantasmes et réalité.

Certains vivent cette deuxième chance comme « la » dernière chance et ne s'autorisent pas de droit à l'erreur. Pour ces raisons, l'organisation temporelle a généralement été pensée à l'avance :

par exemple, il est possible de choisir entre une formule où les cours ont lieu le soir, et une autre proposant les cours en journée. Samantha, 29 ans, qui a un enfant en bas âge et occupe un emploi fixe, est parvenue à combiner un congé de formation avec un congé parental, tous deux rémunérés. Yannick, 31 ans, a décidé de mettre fin à un contrat à durée déterminée pour se consacrer au D.A.E.U. : il a de multiples opportunités de travailler comme artisan « au noir » ce qui lui permet une plus grande flexibilité d'horaires. Natacha, 21 ans, vit seule avec sa fille de 18 mois : il lui est particulièrement difficile de concilier ses charges de mère, les cours et le travail personnel. C'est souvent la mort dans l'âme que les jeunes mères se résignent à faire garder leurs enfants dans le seul but de travailler leurs cours. De plus, le calendrier des devoirs et examens impose une discipline et un rythme nouveaux qui n'ont pas forcément été anticipés. Les week-ends autrefois consacrés aux repas de famille ou aux sorties se voient souvent sacrifiés. Le soutien d'un conjoint qui accepte de prendre un rôle plus actif à la maison peut se révéler alors particulièrement précieux.

C'est ainsi que les adultes jouent de tous les aménagements rendus possibles aujourd'hui, de tous les dispositifs et statuts, de tous les modes de financement envisageables, pour pouvoir mettre dans la balance de la réussite finale la disponibilité et les ressources nécessaires.

4.2 Le séminaire comme mise en lien des temporalités

Le poids des enjeux et de la responsabilité va se trouver allégé par le travail de groupe qui permet de décentrer partiellement l'enjeu individuel vers un enjeu collectif, à travers notamment la prise de conscience d'une solidarité face à l'épreuve. Ce décentrage va de pair avec une « dédramatisation », selon les propres mots des participants. Deux facteurs y contribuent : l'analyse de sa propre histoire avec le décryptage de chaînes de causalité et les échanges avec le groupe. Ce travail sur soi et en groupe, adossé à un projet commun de réussite à l'examen, va permettre des allers-retours constants entre vie en famille, vie à l'université, vie au travail ; il va interagir et rebondir sur les projets de chacun. Ces différents univers temporels bien cloisonnés se trouvent reliés en un mouvement de boucle.

Marie-Paule a 57 ans ; après une vie chaotique de « galères » elle aspire enfin à la tranquillité et à un enrichissement personnel. Or le soir même de Noël, on lui apprend qu'elle est licenciée d'une association où son contrat « aidé » n'a pu être renouvelé. Quelques mois plus tard, elle nous raconte comment elle s'est saisie d'un travail que nous avons fait ensemble sur les différents sens du mot « reconnaissance », pour élaborer puis énoncer un discours d'adieu à l'adresse de son patron, lors d'une dernière réunion. Cela lui a permis d'exprimer tout ce qu'elle ressentait sans se départir de son calme. Rachel, 47 ans, raconte comment, en travaillant un jour le français avec son ami inscrit lui aussi au D.A.E.U., elle est entrée dans une colère violente, « comme une gamine », parce qu'il travaillait trop vite et semblait se moquer de sa lenteur. Cela l'a renvoyée à des moments de son enfance où à côté de son demi-frère, brillant aux études, elle se sentait diminuée, elle qui avait des difficultés et que personne n'encourageait à étudier parce qu'elle était une fille. La méthodologie du séminaire lui a facilité la confrontation de l'incident à des conflits anciens qui se rejouent dans le présent.

Jeanne, 30 ans, est mère de deux enfants en bas âge. Elle a passé trois fois le bac sans succès avant d'abandonner. Pour elle, l'angoisse est si forte que lorsqu'elle doit passer un examen elle tombe véritablement malade. Pas d'exception pour sa première épreuve : prise de fièvre, elle doit lutter contre l'envie de partir mais s'oblige malgré tout à composer. Cette épreuve lui vaut une très bonne note qui a pour effet immédiat, nous dit-elle, de la soulager d'un énorme poids : « *Je me suis sentie légère, soulagée, et comme libérée de ma mère* ». Lui est alors revenu en mémoire un événement que sa mère lui avait raconté mais qu'elle avait oublié : celle-ci venait d'apprendre son succès au bac lorsqu'elle apprît que sa propre mère était décédée. Jeanne fait alors le lien entre son angoisse irraisonnée des examens et la morbidité sous-jacente qui lui avait été transmise. Elle se révélera par la suite être une étudiante particulièrement brillante (reçoit au D.A.E.U. avec mention Très Bien, elle entame à 31 ans une Licence de Psychologie).

Il apparaît au travers de tels exemples que la démarche proposée, alternance supplémentaire, contribue à opérer un chaînage avec les autres périodes d'alternance souvent vécues comme juxtaposées. « *Je suis rentré du boulot, j'ai eu à peine le temps de me changer et de prendre une douche, j'ai enchaîné avec mes cours et là je dois aller chercher mon fils à l'école* ». (Yannick, 31 ans). Périodes de cours, travail et vie familiale deviennent liés par un faisceau de sens ; le fractionnement temporel du séminaire semble favoriser la mise en perspective des différents champs d'action de l'adulte.

4.3 Savoirs et apprentissages, facteurs d'inversion de temporalités générationnelles

Par ailleurs, ce travail permet d'observer certains effets de la reprise d'études dans l'environnement familial. Deux types de mouvements s'opèrent :

- **Une redistribution des places** : le conjoint va être obligé de prendre une part plus active auprès des enfants et dans les tâches domestiques. Sylvie, 40 ans, qui passait auparavant énormément de temps à s'occuper de sa grand-mère maternelle, nous explique comment sa propre mère a repris sa place naturelle dans l'organisation familiale. Les frères et sœurs vont regarder d'un autre œil celui ou celle qu'ils s'étaient habitués à voir en échec, en marge, hors jeu. Remis dans le circuit, le lauréat potentiel peut même être perçu comme dangereux. A l'inverse, celui ou celle qui reprend des études, et encore plus s'il a travaillé sur son histoire de vie, peut découvrir sa famille sous un nouvel angle : « *J'ai compris que ce frère que j'avais tant admiré s'était toujours mis en avant en m'écrasant* » exprime Rachel. « *Le mépris de cet oncle pour notre famille m'est brusquement apparu insupportable et pour la première fois de ma vie je l'ai remis à sa place* » nous dit encore Sylvie.
- **Une inversion des positions habituelles parent-enfant** : les enfants s'inquiètent des notes des parents. Marie-Paule nous dit, au bord des larmes, « *J'ai appelé ma fille qui travaille à Paris, elle m'a demandé combien j'avais eu à mon premier contrôle de Français. J'ai éclaté en sanglots en lui disant que je n'avais eu que 8. Elle m'a répondu qu'elle était déçue.* »

Paul, 36 ans, dont les enfants vivent à l'étranger avec leur mère les informe régulièrement de ses résultats : « *Quand j'ai mes enfants au téléphone, ils me demandent mes notes. Mon fils m'a dit « Maintenant, tu vois ce que c'est ! »*. Lorsqu'il représente graphiquement son succès au D.A.E.U., il dessine ses deux enfants souriants au bout du chemin.

Souvent dépassés, voire disqualifiés par des enfants parfaitement à l'aise sur l'ordinateur ou autres nouveautés technologiques, les parents en reprise d'études placent un enjeu très fort dans le fait de se montrer à la hauteur, « à leur vraie hauteur ». Ces exemples mettent en évidence la question de la lutte individuelle pour trouver ou reconquérir sa place (dans la famille ou dans la société), question centrale dans ce processus de reprise d'études.

Nous voyons maintenant comment le travail sur les histoires de vie est pris dans les mailles plus larges d'un « méta-récit » qui ravive et réactualise les problématiques individuelles. De même que le sens du récit advient tout autant par sa structure, sa logique interne, que par son contenu, les dynamiques internes et externes au séminaire en enrichissent le contenu. Des revers de fortune peuvent surgir pendant la période de la formation : licenciements, deuils, maladie d'un proche ; le séminaire permet de les aborder et de ne pas s'en emparer pour « décrocher ». Tout se passe comme si l'appartenance au groupe engageait tacitement chacun à poursuivre, à ancrer son projet. Le travail d'élucidation permet aux personnes présentes, au-delà du simple récit de vie, d'adopter dans un certain nombre de cas une nouvelle perspective, unificatrice, sur les fragments apparemment épars de leur vie. Le sujet n'est plus aux prises avec l'urgence et l'immédiateté, mais en posture d'historicité.

5. OBSTACLES PASSÉS, BLOCAGES PRÉSENTS : QUELQUES ILLUSTRATIONS DES EFFETS DU SÉMINAIRE SUR LES POSTURES D'APPRENTISSAGE

Les représentations graphiques « supportent » véritablement la construction de l'histoire par celui qui vient l'analyser devant le groupe. Grâce à cette médiation, son auteur s'implique et s'explique avec une certaine distanciation de lui-même. Certaines personnes abordent très spontanément des événements douloureux ou intimes, alors que d'autres passent sous silence tout ce qui pourrait engendrer une émotion ou un dévoilement trop prégnants. Cependant, et c'est là toute la puissance de la méthode, les traces graphiques donnent parfois autre chose à voir que le discours construit. Quelques exemples de ce travail vont illustrer comment peuvent se faire jour les articulations entre différents niveaux de l'histoire personnelle et les problématiques actuelles d'apprentissage.

5.1 Rachel et l'Histoire

Rachel a dessiné son arbre généalogique des savoirs de manière très complète. Quand elle en vient à commenter sa fratrie, elle se rend compte avec perplexité qu'elle a oublié l'un de ses frères. Par ailleurs, en expliquant ce que lui a transmis son beau-père - mari de sa mère, maltraitant et incestueux - elle mentionne qu'il était passionné d'Histoire à tel point que les enfants étaient saturés de l'entendre sur ce sujet. Or, dès le premier jour elle avait insisté sur son blocage en Histoire. Avec l'aide du groupe, elle établit pour la première fois un lien entre ce blocage et son beau-père. Mais aussi avec sa propre histoire : car elle a attendu l'âge de quarante ans, lorsqu'elle exigea que soient faits des tests ADN (acide désoxyribonucléique), pour savoir qui était son véritable père. Une arborescence de significations se fait alors autour de ce mot. L'Histoire avec ses guerres a été aussi à l'origine de migrations dans plusieurs branches de sa

famille. Incapable de « *faire tenir ensemble les éléments du puzzle* », de « *mettre de l'ordre dans les évènements* », c'est ce qu'elle disait être au début, aussi bien pour aborder la discipline que sa propre histoire.

Lors de la réunion de bilan, elle nous apprend que non seulement elle n'a plus de problème avec cette discipline (les notes le prouvent et elle réussira cette épreuve), mais qu'elle a de plus en plus de clés pour la comprendre donc plus d'enthousiasme. Cet exemple illustre que l'analyse des histoires de vie dans ce contexte n'est pas un simple travail sur soi et ses racines : l'éluclation de nœuds complexes permet de rebondir sur les évènements en cours pour avancer en se débarrassant de certaines entraves héritées du passé. Il permet de mettre en évidence certains nœuds cristallisés autour du rapport au savoir, et de réactiver des liens non explicités entre passé et présent, rupture et reprise.

5.2 Le manège d'Elise

Elise, 33 ans, disait quant à elle « bloquer » sur la géographie, matière qu'elle présentait pour la troisième fois. Lorsque vient son tour de commenter le dessin de l'arbre généalogique, elle se dit bouleversée de constater qu'elle a représenté la fratrie comme un manège « infernal » tournant autour du même centre de « gravité » (les parents). Elle explique à quel point sa propre vision du monde environnant a été depuis l'enfance limitée, bridée par la loi familiale, et comment adulte, elle revient constamment dans la maison familiale pourtant détestée, comme « aimantée », après chaque tentative de prise d'autonomie ; comment l'ensemble de la fratrie reste géographiquement en « orbite » autour de cette maison. Là encore une ramification de sens s'établit, à partir du non verbal et du verbal (des expressions telles que « *désorientée* », « *perdre la boussole* », « *coupée du monde* » prennent alors tout leur sens dans son discours), et lui donne un éclairage nouveau sur sa propre position dans le monde, sa propre « géographie ».

5.3 Laura et le respect de la consigne

Laura, 35 ans, a subi la violence et l'inceste paternels. Elle offre souvent des fleurs à une mère aimante, dont elle a été séparée prématurément lors d'une hospitalisation. L'entrée à l'école a été une deuxième expérience insupportable de séparation. Le « plus beau jour de sa vie », ce n'est pas un mariage, mais une séparation : le jour où sa mère a quitté son père. Laura dit ne pas avoir besoin de « psy » : elle a lu Freud et tenté de se comprendre ainsi, sans aide extérieure. Nous avons tous été intrigués lorsqu'elle a affiché son dessin de la trajectoire des apprentissages : les évènements étaient inscrits dans le cadre d'un repère mathématique d'abscisses et d'ordonnées. Surprise et un peu vexée que les autres lui demandent pourquoi elle a procédé ainsi, elle répond « *C'était bien la consigne, non ? On me demande un schéma, je fais un schéma* ». Il en ira de même pour tous les travaux demandés. Le respect « à la lettre » de la consigne a été pour elle l'un des moyens de se prémunir de la violence. En étant du côté de la loi (après avoir tenté de s'engager dans l'armée, elle souhaite aujourd'hui passer des concours administratifs), on n'a pas d'ennuis : la consigne protège de l'arbitraire des coups.

Un jour, elle nous dit être révoltée par sa dernière note de Français qu'elle trouve injuste : « *Le prof ne nous avait pas dit que l'on pouvait donner son opinion. Ça n'était pas précisé dans la consigne* ». Certaines personnes du groupe lui renvoient alors que la soumission à la consigne peut aussi l'enfermer, se retourner contre elle.

A la fin du séminaire, elle dira « *J'ai été très contente d'y participer, mais je n'ai rien appris que je ne savais déjà* ». Pourtant, Laura a effectué un véritable travail de mises en lien durant toutes ces semaines. Aurait-elle imaginé qu'un jour elle exposerait devant d'autres personnes avec autant de confiance certains pans de son enfance douloureuse ? S'agit-il ici d'une dénégation de découvertes qui pourraient ébranler l'édifice mis en place depuis l'enfance, ou de la négation d'une possible aide extérieure ? « *Par contre,* » poursuivra-t-elle, « *il y a une chose qui m'a vraiment bousculée, et là, ça a été... Hiroshima ! C'est quand j'ai lu le livre de Cyrulnik⁶. J'avais vraiment l'impression qu'il parlait de moi tout au long du livre. Ça m'a fait beaucoup réfléchir...* ». Nous commençons, au travers de ces illustrations, à percevoir comment viennent s'entrechoquer les temporalités archaïques ramenées au jour et les nouvelles formes de temporalité vécues au présent. Mais qu'en est-il dans ce travail de l'ouverture vers l'avenir ?

6. ENVISAGER L'AVENIR SOUS DE NOUVELLES PERSPECTIVES

6.1 Le diplôme comme projet « en soi » et pour soi

Il convient de bien distinguer, dans le parcours de ces nouveaux étudiants, deux étapes :

La formation préparatoire, qui redonne du sens à la vie tout en ravivant les angoisses et blessures du passé scolaire, voire du passé plus ancien. Elle a également une fonction réorganisatrice du quotidien.

L'obtention du diplôme : à la fois borne et passage, il ouvre une porte vers la mobilité, vers une modification des pratiques sociales, en étant porteur de gains subjectifs (revanche, reconnaissance, renouveau de confiance, fierté) et objectifs (études, nouveau départ).

La formation préparatoire constitue un « espace transitionnel » entre le pré-projet (se préparer à l'obtention du D.A.E.U.) et le post-projet (ce que je ferai une fois le diplôme obtenu). Cet espace va constituer une dynamique jusqu'à l'évaluation terminale, sauf abandon ou échec en cours de route. Avec la transition et la mobilité, nous nous trouvons bien dans un paysage temporel désormais familier : « itinéraire, parcours, trajet et trajectoire, accompagnement, histoire de vie, flexibilité, expriment entre autres la nécessité d'être en chemin, de ne pas rester sédentaire ». (Boutinet, 2004).

Quant au diplôme, le « décrocher » est en soi un tel défi, qu'il est à la fois horizon et écran. Écran à la projection, écran parce que l'on n'ose encore imaginer ce qu'il y aura derrière. Il se suffirait donc à lui-même en un premier temps : revanche ou vecteur de reconnaissance, porteur simultanément d'angoisse et d'espoir, de rejet ou d'intégration. L'étape de formation préparatoire qui y mène va prendre de ce fait une densité toute particulière, d'une temporalité saturée : que ce

soit au niveau social, cognitif, familial ou organisationnel, cet épisode de la vie est qualifié de passionnant autant que d'épuisant. Le diplôme laisse entrevoir une ouverture vers autre chose, un futur meilleur et réparateur, en cela il est fin et commencement. C'est aussi qu'il n'est pas possible de se mettre en posture de projet, tant que l'on n'a pas résolu toute une série de problèmes, tant que l'on est aux prises avec l'immédiateté.

6.2 Explicitation ou transformation du projet existentiel

Le travail d'accompagnement va permettre de passer de cette étape dont on subit les aléas à une étape d'élaboration ou d'élucidation d'un projet qu'il soit personnel ou professionnel. V. de Gauléjac affirme qu'à un niveau existentiel, un mouvement dialectique s'opère entre « une logique de programmation qui conduit l'individu à se conformer à son héritage et une logique de désir et de transgression qui le pousse à se construire dans la différence, à être en quête d'autres modèles que ceux qui ont été déposés en lui, à inventer d'autres possibles que ceux qui lui sont assignés comme probables ». (de Gauléjac, 1987).

Le support de la généalogie socioprofessionnelle et des savoirs permet de mettre en lumière l'héritage familial, pris lui-même dans les mailles d'influences sociales et temporelles, et sa présence dans les actions entreprises aujourd'hui. Ce travail peut amener à opérer un « décollage » par rapport aux modèles introjectés. Ainsi, Emma, 20 ans, souhaite préparer un concours de laborantine. Elle constate en commentant son arbre que beaucoup de membres de sa famille gravitent autour de professions médicales ou paramédicales, que sa propre sœur a passé le même concours ; son père tenait beaucoup à ce qu'elle fasse un bac scientifique, et elle nous dit « *ça ne me dérange pas de faire des sciences* ». Quelques semaines plus tard, elle nous annoncera que suite à une rencontre, elle a l'opportunité de travailler dans une crèche. Elle réorientera à partir de là tout son projet dans cette direction, car il fait écho à un désir profond de s'occuper de jeunes enfants, qu'elle redécouvre puisqu'elle avait déjà été animatrice de centres de loisirs à plusieurs reprises.

Anita, 20 ans, nous dit avoir eu comme une illumination le jour où, à la télévision, elle a vu les images du dôme d'une chapelle qui s'effondrait lors d'un tremblement de terre en Italie : « *Ce jour-là, j'ai décidé que je deviendrais restauratrice d'œuvres d'art* ». Ce projet, qui est toujours le sien, a pris tout son sens au fur et à mesure de notre travail : le père d'Anita est architecte et artiste peintre ; la famille italienne de sa mère comporte plusieurs artistes reconnus. Mais à l'âge de 10 ans, elle a également reçu de son grand-père, sur son lit de mort, une grave mission : veiller à ce que tout le monde dans la famille se réconcilie et s'entende bien. Restaurer un monument en train de s'effondrer ? Mission qui semble toujours peser sur elle dix ans plus tard.

Le dessin du projet parental, effectué en fin de séminaire, peut aussi se révéler précieux pour se distancier de « ce que mes parents auraient voulu que je devienne ». Paul, très bon dessinateur, se représente étonnamment comme une divinité indienne aux multiples bras, chaque bras tenant un objet symbolique tel que : livre, pinceau, équerre, etc. « *Mes parents pensaient que j'étais doué pour tout et que je pouvais tout faire* ». A 36 ans, tout comme ses frères et sœurs, il a essayé plusieurs métiers et effectué plusieurs formations. Lors de sa première série d'épreuves,

il fait demi-tour devant le bâtiment. La mission qui lui est assignée est-elle possible à moins d'être Dieu ? A quoi peut-on « se destiner » lorsqu'on « nous destine » à tout ? Ou, à l'autre extrême, lorsque les attentes parentales sont nulles et que l'on n'est « destiné » à rien ?

Que dire des contradictions parentales à l'œuvre chez l'enfant devenu adulte ? Amélie, qui a quitté le collège en fin de 5^{ème} pour devenir coiffeuse et qui le restera pendant 15 ans, se dessine quant à elle en avocat et en médecin. « *Je sais bien que mon père aurait voulu que j'aie un métier comme ça. Il était lui-même très complexé. Ce n'était pas dit, mais il parlait régulièrement des filles de ses amis qui faisaient des études de ce genre. Mais mes parents étaient intellectuellement et matériellement incapables de m'en donner les moyens* ». Pourtant, c'est bien de ses propres capacités qu'elle doutait jusque-là.

Après avoir reconnu et mis à distance les héritages tant positifs que subis, il devient possible de formuler, puis formaliser, un projet « à soi », qui soit ni contre-projet, ni projet fondu dans le désir de l'autre. Les participants dévoilent des rêves dont ils n'avaient jamais parlé pour progressivement se recentrer sur le réel et leurs ressources propres. C'est aussi l'occasion pour ceux d'entre eux qui sont eux-mêmes parents de questionner leur propre projet pour les enfants. La dynamique de transmission des désirs parentaux de génération en génération se fait jour, pointant vers l'avenir.

6.3 Rebondir au risque d'un nouvel échec

Comme nous l'avons vu, l'estime de soi en début de formation est fragile, parfois inexistante. Dans de nombreux cas les difficultés ou ruptures scolaires n'ont fait que confirmer un engagement dans la vie marqué par la souffrance : manques familiaux (abandon ou maltraitance), maladies, évènements traumatisants. Souvent, le manque d'études ou de connaissances est vécu dans une honte qui n'a jamais pu se nommer. Par exemple Karine, 36 ans, a été sollicitée par ses collègues pour assumer le secrétariat dans une instance de représentation du personnel. Pourtant très intéressée par cette fonction, elle a dû trouver un prétexte pour la refuser parce qu'elle était incapable de rédiger. Il est vrai que si les réseaux d'information et de communication caractérisent l'ère postmoderne, il est facile d'être très vite « déconnecté » : comment alors se repérer dans la masse de données, dans la masse des possibles ? Où trouver le fil d'Ariane d'une nouvelle chance ?

Néanmoins, et cela est nouveau en contexte post-industriel, l'adulte ne renonce pas à sa propre évolution en s'effaçant comme autrefois pour se projeter dans la réussite de ses enfants, porteurs de progrès, compensant ainsi ses propres échecs ou frustrations. Dans le cas qui nous intéresse, ce n'est pas sur sa progéniture que l'adulte va placer tous ses espoirs, mais sur ses propres capacités à rebondir. Il trouve là une perspective de s'accomplir, de mener un projet « pour soi », qui va de pair avec une responsabilisation accrue. La société n'a-t-elle pas tout mis à sa disposition pour qu'il réussisse ? Comme le souligne Ehrenberg à propos de la responsabilité en contexte postmoderne, « Il ne s'agit pas seulement de devenir soi, de partir béatement à la recherche de son « authenticité », il faut encore agir par soi-même, s'appuyer sur ses propres ressorts internes ». (Ehrenberg, 1998).

La décision d'inscription à l'Université signifie que certaines étapes ont été franchies : ceux qui l'ont prise sont déjà en marche. Un « ressort invisible », pour reprendre le terme de Fisher (1994) à propos de la résilience, cet « ensemble de phénomènes harmonisés où le sujet se faufile dans un contexte affectif, social, et culturel » (Cyrulnik, 2001), les a poussés à rebondir dans un élan vital, que ce soit pour prendre une revanche ou reconquérir une dignité, une place, une valeur. Ceux d'entre eux qui ont vécu des traumatismes graves se trouvent déjà dans ce processus de résilience. Rachel est là, rayonnante, pleine de dynamisme, après avoir vécu la maltraitance, l'abandon, trois tentatives de suicides et deux accidents graves ; le yoga et certaines rencontres ont été pour elle facteurs de résilience. Elle enseigne à son tour le yoga et envisage d'en faire un véritable métier, avec le souci que « les gens se sentent bien ». Malheureusement le risque prégnant dans la démarche de reprise d'études tardive, reste le découragement ou l'échec : ceux-ci peuvent être déterminants pour la suite, venant renforcer les fondements du doute de soi, laisser prise aux messages anciens en confortant l'intériorisation de l'échec. J'ai pu avoir une idée de ce risque à des moments où une mauvaise note faisait l'effet d'un effondrement, où les espoirs semblaient de nouveau s'écrouler.

La détermination des pairs sert alors d'exemple et aide à prendre le pas sur le découragement. L'écoute, l'encouragement des pairs et de l'animateur autorisent un lieu où il est possible de se montrer tel que l'on est en toute sécurité. Les autres ont une histoire présentant des similitudes. Des identifications complexes s'opèrent ; la place que l'on occupe ici est aussi importante que celle des autres. Chaque histoire est entendable et entendue, elle fait sens. Pour toutes ces raisons, le travail du séminaire peut mettre à distance les stratégies de reproduction. Il intervient comme catalyseur des énergies et étayage d'une nouvelle prise de contrôle des événements.

Sylvie, dès la deuxième journée, était tout près d'abandonner. Elle affirmait qu'elle n'y arriverait jamais. Tassée sur elle-même, elle disait n'avoir rien d'intéressant à dire, tout dans sa posture indiquait le peu d'importance qu'elle s'accordait (qu'on lui avait accordé). Au fil du séminaire elle a pris toute sa place. Pourtant, son licenciement est intervenu en cours d'année : elle occupait un emploi particulièrement dévalorisant depuis vingt ans. Cet événement aurait pu la renvoyer de nouveau à une position d'infériorité. Or elle nous a expliqué comment, lors d'un dernier entretien, elle a pu affronter son patron d'égal à égal, calmement. Puis elle a vécu ce licenciement comme libérateur, en rebondissant sur toutes les possibilités données par son statut de demandeur d'emploi pour construire un projet de reconversion.

De plus, et en parallèle, la formation préparatoire enclenche à elle seule une dynamique sur le plan des savoirs : les clés se font plus nombreuses pour comprendre et moins subir son environnement. « *Maintenant je m'intéresse aux infos, je comprends tout ce qui se dit, ce qui se passe dans le monde. Je comprends même davantage la propre histoire de mes parents ou grands-parents* », nous dit Rachel. Il est un moment repérable où il n'est plus possible de revenir en arrière. « *Quoiqu'il arrive, tant pis si je me plante, mais j'irai jusqu'au bout* ». (Karine, 36 ans)

6.4 Limites de la démarche

Au-delà des résultats à l'examen, et de l'année qui suit, il est difficile de disposer d'éléments sur ce que deviennent ces étudiants. Les formules proposées par l'Université permettent de passer

tout ou partie de l'examen au cours d'une année. Les échecs complets aux épreuves prévues ont été très rares dans les groupes dont je parle ici. Les deux cas que j'ai en mémoire se situent aux extrêmes en termes d'âge et d'origine sociale : une femme à la retraite issue d'un milieu très dévalorisé, et une jeune fille de 20 ans issue d'un milieu de notables et d'artistes. Très assidues, régulières dans leur travail, elles sont allées jusqu'au bout des différentes épreuves : mes échanges avec la responsable pédagogique rendent probable qu'elles « partaient de trop loin » au regard du niveau visé. Il serait intéressant d'approfondir cette étude par une investigation de l'« après » examen, que celui-ci ait été ou non réussi.

Par ailleurs, tout comme la résilience n'est jamais un acquis définitif, je me garderai de tirer des conclusions trop linéaires et hâtives des effets positifs de ce travail d'accompagnement. La formation met en route un certain nombre de processus cognitifs, le séminaire enclenche une exploration de soi et ouvre de nouvelles perspectives. C'est à chacun que reviendra de poursuivre ce chemin.

7. UN CHOC ENTRE TEMPORALITÉS ARCHAÏQUES ET NOUVELLES FORMES DE TEMPORALITÉS

« Lorsque j'imaginai qu'un jour j'aurais ce diplôme, j'y pensais comme à une revanche. J'avais envie de dire à tout le monde « Vous voyez, je l'ai eu ! ». Aujourd'hui j'ai réussi, et tout ce que j'ai ressenti c'est une immense joie, une incroyable satisfaction, mais **pour moi**. Je me suis sentie bien. Je n'avais plus aucun sentiment de revanche. » Ces mots d'Amélie expriment à quel point nous sommes là en présence d'une restauration narcissique avant tout, une réconciliation entre une image de soi abîmée et une image revalorisée, qui vont au-delà de la quête de reconnaissance. Un élan a été stoppé en plein vol à un moment de la trajectoire, cette confiance retrouvée va permettre à présent de rebondir sur de nouveaux projets jusque-là inenvisageables.

Le séminaire dont il est question ici permet la métaphore de l'accompagnement comme partage d'un moment de chemin parcouru ensemble en se donnant, par les échanges, les élaborations et les analyses, des forces pour aller jusqu'au bout de la route. Si cette démarche est rendue possible par la conjonction de tendances nouvelles dans nos temporalités, elle y prend appui pour permettre à chacun de renouer avec soi-même et les autres. A travers un jeu complexe de miroirs et mémoires, il est question de refaire contact avec l'essence intemporelle de la vie replacée dans la chaîne des transmissions. Se réveillent des conflits archaïques comme les rivalités fraternelles, qui viennent s'entrechoquer avec une lutte actualisée pour conquérir sa place ; les vieilles histoires ou secrets familiaux, qui viennent éclairer des projets ou des renoncements dont on se croyait l'auteur. S'expriment des abandons parentaux de la prime enfance, que vient raviver un licenciement actuel, parmi d'autres licenciements si actuels. Des fantasmes infantiles de contrôle et de possession, qui viennent heurter l'impossible maîtrise des contraintes d'immédiateté...

L'analyse des effets du séminaire fait apparaître des invariants : la solidarité entre pairs, les héritages et liens transgénérationnels, la place dans l'ordre des générations, la transmission (du pire et du meilleur). Rebondir sur les échecs passés est une possibilité qui est donnée : le faire en revisitant ces échecs pour les intégrer dans une compréhension cohérente de sa vie au regard d'éléments psychiques, sociaux et historiques, permet d'éviter les écueils de l'illusion, de

l'immédiateté, et de la répétition. Reconsidérer l'avenir à travers une dynamique itérative entre un présent survalorisé, un passé dont il est possible de décrypter les traces et l'amorce d'un projet pour soi, opère non pas un repli narcissique mais un redéploiement de soi et de ses ressources. Au-delà des mutations temporelles vécues, c'est l'intemporalité psychique qui est ici mise à nue.

Corinne Beillouin, psychosociologue et formatrice, occupe les fonctions de chargée de formation en entreprise, en direction des différentes catégories de personnel. Elle intervient d'autre part comme enseignante au C.U.F.C.O. (Centre Universitaire de Formation Continue), à l'Université d'Angers, avec comme principal domaine d'intervention l'accompagnement par les Histoires de vie en formation, notamment auprès d'adultes en reprise d'études.

Courriel : corinne.beillouin@cegetel.net

C.U.F.C.O. Université d'Angers
19 rue René Rouchy
49100 Angers

NOTES

- ¹ Ces séminaires se sont déroulés au Centre de Formation continue de l'Université d'Angers.
- ² Diplôme d'Accès aux Études Universitaires. Il peut être obtenu en formule d'examen classique, ou par unités capitalisables, sur une durée pouvant aller au maximum jusqu'à quatre ans.
- ³ Elle propose moins de matières qu'au baccalauréat, deux spécialisations seulement (littéraire et scientifique), fonctionne en cours du soir ou cours du jour. Sa modularité permet d'obtenir le diplôme en plusieurs années par capitalisation.
- ⁴ Tous les prénoms des participants cités ont été modifiés.
- ⁵ A ce sujet, voir l'article réalisé par L. Fond-Harmant dans lequel elle esquissait une typologie - « Approche biographique et retour aux études » (Fond-Harmant, 1996)
- ⁶ Dans ma bibliographie figurait « Les vilains petits canards » de B. Cyrulnik (2001).

Striving for the baccalaureate as adults after dropping out of school: a project and a chance to make a fresh start.

Every year, adults of all ages enroll in a training course to get a diploma equivalent to the French baccalaureate. These adults dropped out of the school system at a crucial time in life and by setting on this new course they get a chance to make a new start. Building on empirical data gathered during support seminars, we show how these adults conform to a postmodern temporal framework to avail themselves of this second chance, and how they are led to adjust on the temporal, cognitive and psychological levels in order to get their diploma. How does clinical sociology, on which the seminars are based, meet their specific problems? We shall look at how this ad hoc support helps them identify the underlying challenges they face, distinguish what is their own project from what belongs to their social and family history, and loosen the knots which may have formed in their lives and which have shown in their relationship to knowledge.

RÉFÉRENCES

- BOURDIEU, P. (1982). Les rites comme actes d'institution. *Actes de la recherche en sciences sociales*. n° 43, p. 58-63.
- BOUTINET, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : Presses Universitaires de France.
- BOUTINET, J.P. (2004). *Vers une société des agendas*. Paris : Presses Universitaires de France.
- CHARLOT, B. (1997). *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- CYRULNIK, B. (2001). *Les vilains petits canards*. Paris : Odile Jacob
- DEMOL, J.N. (1996). L'entrée en formation. *Éducation Permanente*. n°125, p. 27-37.
- EHRENBERG, A. (1998). *La fatigue d'être soi*. Paris : Odile Jacob.
- FISHER, G.N. (1994). *Le ressort invisible: vivre l'extrême*. Paris : Le Seuil.
- FOND-HARMANT, L. (1996). Approche biographique et retour aux études. *Éducation Permanente*, n°125, p. 7-26.
- (de) GAULEJAC, V. (1987). *La névrose de classe*. Paris : Hommes et groupes éditeurs.
- (de) GAULEJAC, V. & TABOADA-LEONETTI, I. (1994). *La lutte des places*. Paris : Desclée de Brouwer.
- (de) GAULEJAC, V. (1999). *L'histoire en héritage*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LAINE, A (1998). *Faire de sa vie une histoire*. Paris : Desclée de Brouwer
- LEGRAND, M. (1993). *L'approche biographique*. Paris : Desclée de Brouwer.
- LIPOVETSKY, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris : Gallimard.
- PAGES, M. (1993). *Psychothérapie et complexité*. Paris : Desclée de Brouwer.
- PINEAU, G. (1998). *Accompagnements et histoires de vie*. Paris : L'Harmattan.
- PINEAU, G. (2000). *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.