HAL open science

L'émancipation à l'épreuve du changement : perspectives culturelles

Chloé Dumas

To cite this version:

Chloé Dumas. L'émancipation à l'épreuve du changement : perspectives culturelles. Education. 2014. dumas-01168941

HAL Id: dumas-01168941

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01168941v1

Submitted on 26 Jun 2015

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.

Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER 2 Recherche « Éducation, Formation et Pratiques sociales »

Université Toulouse II- Le Mirail

UFR Sciences, Espaces, Sociétés

Département Sciences de l'éducation et de la formation

UMR-EFTS entrée 4 : Conduite et accompagnement du changement

Présenté et soutenu par Chloé DUMAS

L'émancipation à l'épreuve du changement : perspectives culturelles

Directeur de mémoire : Dominique BROUSSAL

Jury

- Président du Jury : Philippe Veyrunes : Maître de conférences HDR en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II- Le Mirail
- Assesseur : Véronique BEDIN : Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II- Le Mirail
- Directeur de mémoire : Dominique BROUSSAL : Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II- Le Mirail

---

Juillet 2014

MÉMOIRE DE RECHERCHE

MASTER 2 Recherche « Éducation, Formation et Pratiques sociales »

Université Toulouse II- Le Mirail

UFR Sciences, Espaces, Sociétés

Département Sciences de l'éducation et de la formation

UMR-EFTS entrée 4 : Conduite et accompagnement du changement

Présenté et soutenu par Chloé DUMAS

L'émancipation à l'épreuve du changement : perspectives culturelles

Directeur de mémoire : Dominique BROUSSAL

Jury

- Président du Jury : Philippe Veyrunes : Maître de conférences HDR en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II- Le Mirail
- Assesseur : Véronique BEDIN : Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II- Le Mirail
- Directeur de mémoire : Dominique BROUSSAL : Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université Toulouse II- Le Mirail

---

Juillet 2014

« Tout homme crée sans le savoir
comme il respire,
mais l'artiste se sent créer
son acte engage tout son être
sa peine bien aimée le fortifie. »

Paul Valéry

« Et tu verras
Qu'un jour dans notre vie
On nous illuminera
Qu'un jour dans nos esprits
Le rêve continuera
Que nous nous emporterons
Vers nos célébrations... »

N. Sirkis

Remerciements

En préambule à ce mémoire, je souhaite adresser mes remerciements les plus sincères aux personnes qui m’ont apporté leur aide et qui ont contribué à l’élaboration de ce mémoire.

Mr Broussal, qui, en tant que Directeur de mémoire, s’est toujours montré à l’écoute, patient et très disponible tout au long de la réalisation de ce travail, ainsi que durant ces deux années de formation. Ce mémoire n’aurait jamais vu le jour sans son aide et son accompagnement précieux.

Mr Veyrunes et Mme Bedin, Directeur et membre du Jury, pour l’intérêt qu’ils ont porté à notre recherche en acceptant d’examiner notre travail.

L'ensemble des enseignants-chercheurs ainsi que les secrétaires du département des Sciences de l'éducation pour leur accompagnement tout au long de cette formation et qui, de près ou de loin, ont participé à l'élaboration de ce mémoire.

Mes collègues et amis de formation Eléna, Abdou, Flo et Caro qui par leur présence, leur soutien et leur conseil m'ont aidée durant la réalisation de ce travail de recherche.

Mes proches et amis Alex, Lucie, Mandy et Béren qui m’ont toujours soutenue, ainsi que Nicola S. pour ses paroles encourageantes.

Enfin, et chaleureusement, mes parents et mes frères et sœurs pour leur contribution, leur patience et leur soutien indéfectible. Sans eux, rien n'aurait été possible.

Sommaire

Introduction.....1

I/ D'un questionnement personnel à un ancrage en Sciences de l'éducation.....4

II/ Méthodologie de recherche.....9
1/ Une démarche de recherche de type abductive :.....9
2/ Les différentes étapes de notre recherche au regard de la démarche abductive :.....10
3/ Une recherche privilégiant une approche compréhensive :.....11
4/ Les entretiens compréhensifs comme outils de recueil de données :.....14

III/ Modélisation 19
1/ Autour de la notion de « changement » : Le changement dans les parcours de vie :.....20
2/ Autour de la notion de « cognition »: l'individu et l'émancipation :.....28
3/ Autour de la notion de « culture » : Le culturalisme et l'approche historico-culturelle de l'éducation :.....33

IV/ Analyse 40
1/ Méthode d'analyse des entretiens :.....40
2/ Analyse générale du corpus :.....50
3/ Retour sur la modélisation : confrontation modélisation/empirie : 56
4/ Discussion théorique et méthodologique :.....59

Conclusion.....66

Bibliographie.....69

Table des matières.....75

Index des tableaux.....77

Table des annexes.....78

ANNEXES.....79

Introduction

La mode est au changement ! Ce terme est omniprésent dans la société et il est difficile de nos jours de passer à côté de cet engouement pour ce mot plein de promesses. Que nous le retrouvions sous la forme de spots publicitaires, prônant le changement individuel, comme *« Just do it »*[1] ou bien avec des slogans politiques, prônant le changement sociétal, tels que « Le changement c'est maintenant »[2] ou encore *« Change we can believe in »*[3], nous ne pouvons faire abstraction de ce culte du changement.

Mais n'oublions pas que la société aussi est en changement depuis déjà de nombreuses années. En effet, celle-ci a été affectée au cours de ces trente dernières années par un certain nombre de modifications importantes. Ces modifications ont entraîné des changements importants dans divers secteurs tels que l'éducation, la formation et le travail. Le changement n'est pas toujours l'effet de la volonté des individus. En effet, il peut être subi du fait, par exemple, des crises institutionnelles : crise de l'éducation, de la santé, du travail social, etc., ou voulu par les individus quand ceux-ci prennent la décision de mettre en place un changement dans leur vie.

L'individu doit faire face à une société en perpétuelle évolution. Mais comment fait-il, comment s'adapte-t-il ? Qu'est-ce qui l'amène à changer et qu'est-ce qui l'aide à prendre des décisions dans ces périodes plus ou moins difficiles ? Comment l'individu décide-t-il qu'il est temps pour lui de changer, de faire ses propres choix ? Comment décide-t-il de ne plus se laisser influencer dans ses prises de décision ? En somme, comment l'individu s'émancipe-t-il dans cette société ? Ce sont ces diverses questions que nous voulons essayer d'appréhender à travers cette recherche.

1 Slogan publicitaire de la marque Nick.
2 Slogan politique de François Hollande pour les élections présidentielles françaises de 2012.
3 Slogan politique de Barack Obama pour les élections présidentielles des états unis de 2008.

En tant qu'apprentie-chercheure en Sciences de l'éducation, ce questionnement trouvera ses fondements au regard de notre ancrage disciplinaire et plus particulièrement dans l'entrée thématique de recherche à laquelle nous sommes rattachés. C'est sur : « des situations de conduite et d'accompagnement du changement dans un contexte qui peut être une discipline (les sciences de l'éducation) ou un champ de pratiques (l'éducation et la formation) » (Bedin, 2013, p.25) et plus précisément sur « comment conduire et accompagner les organisations et/ou les individus dans ces périodes de changement “subi” et/ou souhaité », que les chercheurs de l'entrée thématique 4 « Conduite et accompagnement du changement » travaillent. Notre recherche va, quant à elle, s'intéresser plus précisément aux conduites des individus en période de changement dans des contextes sociaux voire socio-professionnels qui sont eux-mêmes potentiellement traversés par des changements, ou les promouvant. Comment les individus se conduisent dans ces périodes de transitions, qui sont des moments déterminants pour leur existence. Quel que soit le contexte dans lequel s'opère cette rupture, nous pouvons penser qu'elle aura une influence sur les autres aspects de la vie de l'individu : le social, le professionnel et l'individuel s'entrecroisant.

L'enjeu est alors, ici, à travers une démarche de recherche abductive, que nous définirons dans les premières pages du mémoire, de poser une modélisation permettant une compréhension des conduites des individus en période de changement et de pouvoir resituer à long terme ces questionnements au regard du système scolaire et répondre à la question de comment l'éducation et l'école pourraient accompagner et préparer l'individu à vivre dans une société qui change en permanence ?

Pour ce faire, nous présenterons dans un premier lieu l’évolution de notre questionnement. Autrement dit, nous exposerons notre réflexion telle qu'elle a débutée au regard de notre questionnement personnel, et ce jusqu'à son ancrage dans le domaine des Sciences de l'éducation.

Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthodologie de recherche employée. Nous commencerons par exposer la démarche abductive afin de permettre de comprendre le déroulé de cette recherche et nous expliciterons ses diverses phases. Puis, nous développerons une partie sur l'approche compréhensive que nous avons privilégiée tout au long de ce travail. Enfin, nous présenterons un paragraphe présentant les entretiens compréhensifs en tant

qu'outils de recueil de données employés dans cette recherche.

Dans la troisième partie de ce mémoire, nous exposerons un essai de modélisation permettant d'appréhender les conduites des individus en période de changement, et ce autour des trois axes que sont le changement, la cognition et la culture. Nous développerons alors différents concepts traitant du changement dans les parcours de vie. Puis, autour de l'axe cognition, nous expliquerons l'approche de Bajoit (2013) sur l'individu et l'émancipation. Et enfin, nous présenterons l'approche de la psychologie-culturelle de Bruner en tant que positionnement épistémologique.

La quatrième partie de ce mémoire sera consacrée à l'analyse. Pour ce faire, nous présenterons dans un premier temps la méthode que nous avons utilisée afin d'analyser les divers entretiens. Puis nous exposerons l'analyse des entretiens au regard de la modélisation. Ceci nous permettant, par la suite, de revenir questionner la modélisation. Enfin, nous terminerons ce mémoire en proposant une discussion théorique et méthodologique qui nous permettra de conclure ce travail en proposant des hypothèses de recherche et ainsi que l'évolution de la modélisation.

I/ D'un questionnement personnel à un ancrage en Sciences de l'éducation

Dans une société en perpétuel changement du fait d'évolutions, de régressions, de réformes, de crises... nous avons pu constater, au fil des années et des rencontres, le malaise de certaines personnes et leur besoin d'avancer, d'évoluer dans un contexte qui ne leur convient pas toujours. Certains critiquent la société, se sentant pris au piège dans ses fonctionnements qui ne leur correspondent pas. La question de la place à accorder à ses propres valeurs, face aux normes de la société, devient alors, selon nous, une question centrale.

Nous vivons dans une société où le chômage est de plus en plus présent. Devons-nous pour autant choisir de faire des études, des formations ou de faire des professions, car nous savons qu'il y aura un emploi à la clé ? Devons-nous laisser nos envies de côté et écouter les discours qui nous disent que dans notre secteur il n'y a pas de débouché, qu'il vaut mieux choisir une autre orientation ? Certains diront oui, d'autres non, certains l'ont fait et d'autres ont choisi d'y mettre un terme. Ce sont ces questions qui font écho en nous et qui nous poussent à essayer de comprendre ces individus qui décident à un moment donné de se positionner en choisissant d'être à l'écoute de leurs valeurs. En effet, en tant qu'étudiante, nous avons eu l'occasion de nous retrouver dans ce type de situation. Alors étudiante en première année en Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI), nous avons dû nous confronter à cette question des valeurs et des normes. La formation ne correspondait pas à nos attentes et nous nous sommes parfois retrouvés pris au piège en passant outre nos valeurs afin de correspondre aux attentes du terrain. De ce fait, nous avons pris la décision de ne pas continuer nos études dans ce domaine. Pour beaucoup de personnes, cettedécision peut paraître absurde, infondée, voire même capricieuse, du fait de la complexité de l'accès à cette formation et des nombreux débouchés qu'elle offre en fin d'études, dans un contexte où le chômage est en croissance. Mais devions-nous, à ce titre, mettre nos valeurs de côté pour une sécurité de l'emploi ? Nous avons fait, comme d'autres, le choix de prioriser nos valeurs aux

discours et normes de la société. Nous entendons ici par normes ce qui se rapporte à la société, c'est-à-dire à un « État habituel, régulier, conforme à la majorité des cas »[4], quand les valeurs sont elles le fait de l'individu, autrement dit, elles concernent la « Qualité, importance estimée par un jugement subjectif »[5]. Certaines de ces personnes, confrontées à ces dilemmes, prennent la décision de changer malgré le poids de ces normes. Nous pensons que ces prises de décision correspondent à une conduite émancipée. Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales définit l'émancipation comme étant l'« Action de se libérer, de se dégager d'une dépendance morale, des préjugés de son époque, etc. ». Au regard de cette définition, nous pensons que de telles décisions peuvent se rapporter à de l'émancipation dans le sens où l'individu va faire des choix qui seront en lien avec ses propres envies. Il existe toujours une influence du contexte dans lequel l'individu évolue. En effet, « Nous ne pouvons omettre de considérer l'impact du contexte socio-historique sur les vies individuelles dans le cadre d'une perspective développementale du sujet tout au long de la vie » (Larroze-Marracq & al., 2012, p.6). S'émanciper ne signifie pas pour autant être à l'encontre de la société, mais être en capacité de faire ses propres choix, de prendre des décisions en connaissance de cause. C'est cela que nous considérons comme étant une conduite d'émancipation.

Ce questionnement trouve ses fondements dans le domaine de la recherche en Sciences de l'éducation, et plus précisément dans l'entrée thématique 4 de l'UMR EFTS, à laquelle nous sommes rattachés. Le champ de recherche de cette discipline, pour l'AECSE (1993), s'étend du concept d'éducation en tant que « processus social général de "socialisation" ou "d'enculturation» », aux champs d'investigation plus spécifiques (famille, école, travail social, formation professionnelle, animation socio-culturelles, pratiques culturelles individualisées...) et jusqu'au secteur de la scolarité. Notre questionnement étant de comprendre les conduites des individus en période de changement dans leur parcours de vie, celui-ci y trouve légitimement sa place ainsi que dans le cadre des productions scientifiques de l'entrée thématique 4 qui traitent de la « Conduite et de l'accompagnement du changement » dans le domaine des Sciences de l'éducation.

Guy (2013) explique, dans un article visant à définir les notions de changement et conduite en sciences de l'éducation, qu'il existe quatre foyers principaux de significations qui permettent d'appréhender le changement : « l'échange selon que l'on **change contre**, le

4 http://www.cnrtl.fr/definition/norme
5 http://www.cnrtl.fr/definition/valeur

déplacement selon que l'on **change de**, la transformation et la conversion selon que l'on **change en** »[6]. Dans ce même article, afin de définir la notion de conduite, il se réfère à deux définitions : l'une de sens commun et la seconde en psychologie. Pour le *Dictionnaire de l'Académie Française (1932-1935)* le mot conduite peut être défini comme « la Manière d'agir, la façon dont chacun se gouverne ». À ce titre, elle concerne la conduite individuelle. En psychologie, Lagache (1969) la définit comme « l'ensemble des réponses significatives par lesquelles l'être vivant en situation intègre les tensions qui menacent l'unité et l'équilibre de l'organisme ». Selon Guy (2013), « De ce point de vue, la conduite peut être comprise comme la composante psychologique des modifications significatives des relations entre un sujet et son environnement » (p.130). Il explique que d'un point de vue étymologique la notion de « conduite » est essentielle pour définir et comprendre l'éducation. En cela, dans le domaine des sciences de l'éducation, il s'appuie sur les propos de Ferrasse (1990) qui lui-même s'appuyant sur l'idée portée par *éducere*, propose de définir l'éducation comme « une notion qui signifie une sortie, un mouvement d'ouverture sur de nouveaux possibles en dialectique permanente depuis le premier jour de l'existence avec la formation désignant plutôt une entrée dans la forme, une mise en forme ». De ce fait, l'éducation est un processus de toute une vie, tant du point de vue de l'enfant, que des trajectoires de vie des adultes. Guy ajoute que les notions de « conduite » et d'« éducation » se joignent fortement d'un point de vue terminologique. C'est pourquoi, selon lui, « une approche éducative visera la compréhension du changement, de ses enjeux et modalités au service d'un jugement personnel » (Guy, p.135). De plus, comme le dit Bedin (2013) « Rappelons aussi que l'essence de l'éducation consiste à conduire et à accompagner des sujets en situation de changement personnel, organisationnel ou sociétal » (p.19). Dès lors, nous pouvons avoir une conception de l'accompagnement, depuis les Sciences de l'éducation, revendiquant la priorité du jugement personnel et de l'émancipation, et qui, de ce fait, se distingue d'autres formes d'accompagnements au regard de disciplines différentes.

En ce sens, explorer les conduites des individus en période de changement et comprendre dans leur parcours de vie ce qui a pu les amener à prendre la décision de changer est aussi le fait des sciences de l'éducation. Comme dit Osterrieth (1981, p.24) si « éduquer, c'est conduire l'enfant vers l'état d'adulte », comment le faire « en tenant compte du fait qu'il sera adulte demain, dans un monde nouveau, et non hier, dans un monde traditionnel » ?

6 Les caractères en gras sont à l'initiative de l'auteur (Guy, 2013).

Roland (2013) nous dit que l'éducation peut être résumée, dans le projet des Lumières, par la formule kantienne « *Sapere aude* ! Aie le courage de te servir de ton propre entendement » (Kant, 2000, cité par Roland, 2013). Elle explique que, de nos jours, l'éducation continue d'être pensée, dans les débats politiques et entre enseignants, comme un moyen d'émancipation individuelle et collective. Si l'on part du principe que le but de l'école est d'apprendre à l'individu à s'émanciper, nous pourrions penser que celle-ci doit lui apporter des « outils » pour évoluer tout au long de la vie, dans un monde en perpétuel changement. Pour Foray et Mole (2013), l'idée de l'émancipation est en lien avec l'idée fondamentale que l'école doit être une « institution » publique, elle-même instaurée dans le cadre politique de la République. De ce fait, ces auteurs considèrent que l'émancipation des citoyens de la République doit se faire « à l'égard des tutelles confessionnelles ; émancipation du peuple à l'égard de ceux qui le dominent ; émancipation intellectuelle à l'égard du règne de l'opinion dans les sociétés démocratiques, émancipation des appartenances identitaires, régionales, familiales, etc. ». Dans le même sens, Perrenoud (2011) considère que l'école doit apporter aux individus des « moyens de construire et développer des compétences dans un certain nombre de domaines critiques pour leur vie personnelle, professionnelle et citoyenne » (p.221), c'est-à-dire de les « préparer à la vie », ce qui selon lui n'est pas le cas à ce jour. Pour Osterrieth (1981), « […] l'éducation ne vise pas simplement à développer la santé ou l'instruction, la culture ou l'efficacité professionnelle, la volonté ou la sociabilité, la moralité même, mais que chacun de ces éléments, dont aucun à lui seul ne définit l'adulte, s'intègre dans la finalité éducationnelle comme il va devoir se trouver étroitement intégré aux autres dans l'unité de la réalisation progressive et personnelle de l'adulte » (p.25). Il ajoute que l'on peut alors entrevoir en quoi consisterait la contre-éducation. Selon lui, le psychologue qui va prendre le temps de réfléchir à certaines pratiques « éducatives » ne pourra s'empêcher de penser que notre société fabrique des non-adultes en quantité, de façon volontaire ou non, par ignorance ou négligence du but éducationnel ou alors par confusion des buts occasionnels ou partiels avec le but général. Pour Osterrieth (1981), « Il n'est pas difficile d'apercevoir comment un régime éducatif qui ne vise qu'à faire un “enfant sage” ou qui ne se préoccupe pas de produire un “premier de classe” ou un “débrouillard” risque bien de ne pas se lancer dans la vie d'un adulte » (p.26). Il apparaît alors pour cet auteur que l'on peut ranger sous le terme de la contre-éducation « toutes les influences, situations, attitudes ou mesures qui auront évidemment pour conséquences de retarder ou d'empêcher l'éclosion des caractères

adultes[…] d'en provoquer une éclosion nocive, parce que prématurée ou hâtive, ou d'en occasionner la mutilation ou la déformation plus ou moins monstrueuse » (p.26). Rancières (1987) considère quant à lui que le « Maître est celui qui maintient le chercheur dans *sa* route, celle où il est seul à chercher et ne cesse de le faire » (p.58). Pour cet auteur, on n'émancipe pas autrui, au risque de l'aliéner, il faut faire le pari de son intelligence et favoriser son émancipation. Selon lui, l'émancipation est le fait que tout homme prenne conscience de sa nature de sujet intellectuel. Il appuie ses propos par la formule de Descartes « Je pense, donc je suis » qu'il considère comme étant l'un des principes de l'enseignement universel. Rancières retourne cette pensée en disant « Je suis homme, donc je pense ». De ce fait, pour cet auteur, « Toute la pratique de l'enseignement universel se résume dans la question : *qu'en penses-tu ?* Tout son pouvoir est dans la conscience d'émancipation qu'elle actualise chez le maître et suscite chez l'élève » (p.63).

L'enjeu de cette recherche, à travers l'exploration des conduites des individus en période de changement, est de comprendre de quelle façon peut intervenir l'éducation, dans la vie d'adulte, dans ces périodes plus ou moins difficiles. Ces moments de transition comportent des enjeux d'émancipation, de réalisation, mais aussi des risques de perte, d'aliénation. À ce titre, l'éducation porteuse de visées émancipatrices est mise à l'épreuve. La question qui se pose en toile de fond est de savoir si l'éducation, telle qu'elle se réalise dans le système éducatif, ne pourrait pas mettre des ressources à dispositions des élèves qui leur permettraient de s'émanciper pendant ces phases de changement. Nous pouvons même nous demander si ce n'est pas son rôle premier dans une société en transformation. C'est l'idée avancée par Morin (1999) dans « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur ». Selon lui, « Il y a sept savoirs "fondamentaux" que l'éducation du futur devrait traiter dans toute société comme dans toute culture, sans exclusive ni rejet, selon modes et règles propres à chaque société et chaque culture » (p.1). L'une d'elles est qu' « Il faudrait enseigner des principes de stratégie, qui permettent d'affronter les aléas, l'inattendu et l'incertain, et de modifier leur développement, en vertu des informations acquises en cours de route. Il faut apprendre à naviguer dans un océan d'incertitudes à travers des archipels de certitude » (p.3).

Nous allons, dans la partie suivante, présenter la méthodologie de recherche employée.

II/ Méthodologie de recherche

1/ Une démarche de recherche de type abductive :

Ce travail de recherche est de type abductif. Il est important selon nous, afin d'ex pliquer comment cette recherche s'est construite et pour faciliter la suite de la lecture, de présenter la démarche abductive à ce moment de l'écriture du mémoire. Nous nous appuierons ici, afin d'expliquer ce processus, sur les travaux de Nunez Moscoso (2013). Selon cet auteur, l'abduction est « fondée sur l'étonnement face à un événement sans explication (caractéristique en commun avec l'induction), l'abduction incarne une démarche où le doute (sur toutes ses formes : la mise en question des théories, la quête d'explications et d'arguments valides…) représente le noyau dur de la recherche » (p.7). L'auteur, en s'appuyant sur Aliseda (1998), explique que le processus est initié par un « fait surprenant », c'est-à-dire nouveau, anormal par rapport à nos croyances et provoquant donc un « doute ». Celui-ci, pouvant être expliqué à partir d'une hypothèse qui elle-même tire sa force des données empiriques. De ce fait, selon Nunez Moscoso (2013), l'abduction a pour enjeu l'émergence d'une hypothèse afin d'apaiser le doute qui a été engendré par le fait surprenant. L'auteur ajoute que « L'exercice intellectuel demandé par l'abduction est d'une nature duale, une opération d'"instinct rationnel" (Ayim, 1974, cité par Aliseda, 1998, p. 4) : d'une part, l'abduction est instinctive, car elle appelle à la création et au choix d'une hypothèse parmi plusieurs possibles, d'autre part, elle est soumise aux critères de la raison argumentative. De même, une hypothèse abductive doit s'accomplir avec deux aspects supplémentaires : elle doit être mise à l'épreuve vis-à-vis du monde empirique et elle doit être économique (assurer le chemin le plus court possible) ». Pour Peirce (1965), « La déduction prouve que quelque chose doit être ; l'induction montre que quelque chose est réellement agissant ; l'abduction

suggère simplement que quelque chose peut être ».

Comme l'explique David (1999, cité par Nunez Moscoso, 2013), l'abduction est un processus de construction d'hypothèse, là où la déduction génère des conséquences et l'induction établie des règles générales. Pour cet auteur, la majorité des questionnements scientifiques associent les trois raisonnements, en cela il propose une compréhension du processus abductif par une « boucle récursive abduction/déduction/induction ». Nunez Moscoso (2013) explique que les étapes de cette boucle ont une certaine autonomie, c'est-à-dire qu'elles ont une procédure spécifique et qu'elles peuvent être mises en place à des moments différents, sur des recherches différentes. En somme, pour illustrer la boucle récursive, cet auteur explique que « Face à un fait surprenant (une problématique de recherche), le chercheur prend en charge le défi scientifique à travers la première phase abductive. Après l'élaboration d'une étude exploratoire, l'on propose une orientation théorique qui doit s'accomplir avec trois caractéristiques : (1) être suffisamment souple pour ne pas "étouffer" la création de l'hypothèse (davantage des théories "compréhensives" et non pas "explicatives") (2) être suffisamment serrée pour empêcher le chercheur de "se noyer" dans les données empiriques et (3) être un exercice de prise de conscience des notions mobilisées (fonction critique). Nous explicitons qu'il ne s'agit surtout pas d'un cadre théorique contenant déjà une explication sous-jacente, mais d'un guide pour le travail empirique ».

2/ Les différentes étapes de notre recherche au regard de la démarche abductive :

Chacune des différentes parties de la recherche sera expliquée plus en détail lors de sa présentation.

Nous avons déjà présenté dans la partie précédente la première étape de la recherche. En effet, le constat que nous avons établi plus haut s'avère être le début du processus initié par

le « fait surprenant », soit ici les questionnements concernant les conduites des individus en période de changement et la compréhension de ce qui a pu les amener à prendre la décision de changer dans leur parcours de vie.

La seconde partie de la recherche est la construction d'une modélisation permettant la compréhension de ce fait. Cette modélisation, comme nous l'avons vu ci-dessus, n'est en aucun cas un cadre théorique permettant l'explication d'un phénomène, mais elle intervient en tant que guide pour le travail empirique. Celle-ci s'établit à l'aide de diverses lectures scientifiques autour de la problématique qui nous intéresse.

La troisième partie concerne le travail empirique. C'est à ce moment-là que nous présenterons l'analyse des entretiens et que nous reviendrons sur la modélisation pour, dans un dernier temps, faire émerger une hypothèse qui « tire sa force des données empiriques », et ce, afin « d'apaiser le doute qui a été engendré par ces questionnements ». Nous expliciterons juste avant la présentation de l'analyse la méthode utilisée pour l'interprétation des entretiens.

Avant de présenter la seconde étape de la recherche, qui est celle de la modélisation, nous allons expliciter l'approche que nous avons utilisée tout au long de cette recherche ainsi que les outils de recueils de données.

3/ Une recherche privilégiant une approche compréhensive :

Schurmans (2009) explique qu'aux fondements de l'approche compréhensive, on trouve trois perspectives d'analyse interdépendantes. Il y en a une qui renvoie au monde sociohistorique fait d'autrui, de collectivités, d'institutions ainsi que de systèmes culturels. La deuxième perspective renvoie à la constitution de la personne humaine. Quant à la troisième, elle est à l'articulation des deux autres, autrement dit, c'est selon Schurmans « un processus de création réciproque (qui) est en jeu, dans lequel le langage joue un rôle majeur, dans l'élaboration des significations de l'expérience propre, dans la validation de l'expérience intersubjective et dans la constitution du savoir collectif » (p.93). Selon cet auteur, l'activité

collective génère, à travers l'échange langagier, des représentations qui portent sur les modalités du collectif, de ce fait, elle entraîne la constitution des normes actionnelles et, par appropriation, la construction des représentations individuelles. « C'est sur cette toile de fond que sont évaluées les actions singulières, et c'est donc à partir de cette évaluation que s'oriente l'action individuelle » (p.93). Par conséquent, Schurmans explique que l'interaction communicationnelle est centrale dans la constitution de la personne : identité et pensée consciente, mais aussi dans la constitution du monde sociohistorique. Ce point de vue épistémologique sous-tend « la conception d'une dialectique permanente entre des capacités biologiques initiales engendrant des comportements socialisés, des construits culturels signifiants issus de ces comportements socialisés, et des capacités psychiques se transformant dans la confrontation à ces construits » (Bronckart et Schurmans, 2004, cité par Schurmans, 2009).

Pour Schurmans (2009), la recherche compréhensive réfute alors une conception objectiviste de l'activité scientifique ainsi qu'une posture d'extériorité du chercheur. Cette rupture avec la conception objectiviste entraîne, selon cet auteur, trois conséquences : l'importance de redéfinir le rapport entre le chercheur et l'objet de la recherche ; penser le lien entre recherche et intervention ; et l'importance accordée au langage en tant que matériel fondamental.

Il existe trois raisons pour lesquelles l'épistémologie de la compréhension critique cette notion d'extériorité du chercheur face à son objet. La première raison est que le chercheur fait lui-même partie de la collectivité sociohistorique qu'il étudie, il est lui aussi affecté par les institutions qui structurent cette collectivité et participe donc aux interactions structurantes qui s'y développent. La deuxième raison est directement liée à la première puisqu'elle concerne l'identité du chercheur. Celle-ci est le fait des différentes expériences que le chercheur a vécu dans son parcours de vie. Autrement dit, l'expérience se construit dans un double mouvement : l'extériorité affecte la personne permettant alors la constitution de l'intériorité ; d'un autre côté, l'intériorité qui se constitue en permanence affecte la personne. Quant à la troisième raison, elle est une conséquence des deux autres : le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte lui-même l'extériorité du fait même de la participation de la personne à l'interaction, « celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte » (Schurmans,

2009, p.95). Par conséquent, comme l'explique Shurmans, le chercheur en sciences humaines et sociales ne peut s'extraire de ce mouvement, ni de cette implication. De par « sa participation expérientielle à l'interaction sociale, le sujet épistémique perçoit l'objet de l'intérieur. Cela signifie que quel que soit son objet d'étude et quelles que soient ses techniques méthodologiques, sa démarche, tout à la fois, l'affecte lui-même, affecte autrui, et affecte le monde auquel il participe » (p.95).

L'importance qui est accordée au langage relève pour cet auteur, de son « statut de médium de l'intercompréhension ». Le langage est alors « médium » de la constitution de l'individualité ainsi que de la collectivité. Quant aux questions de validité interne et externe du langage en tant que matériel, elles se posent de façon différente de celles du positivisme. En effet, au regard de la compréhension, le rapport au monde, qu'il soit singulier et/ou collectif ne peut être considéré du point de vue de la véracité, « il est tel qu'il s'expérimente, c'est-à-dire tel qu'il émerge dans le souvenir, se dit, s'élabore, se confronte à la diversité, se modifie, se réactualise » (p.96). De ce fait, la communication qui se met en place lors d'une enquête fait partie de l'expérience de l'enquêteur et de l'enquêté et leur échange est une modalité de l'expérience. L'échange modifie alors la trajectoire biographique des deux et entre donc dans le processus d'interaction par lequel s'effectue le savoir collectif. C'est par conséquent la signification même de la construction d'une connaissance qui se trouve modifiée. Concernant la restitution des produits de l'enquête, elle prend elle aussi une dimension différente puisque, comme le dit Schurmans (2008b), « Les avancées théoriques auxquelles mène la recherche concernent la vie individuelle et la vie collective : elles infléchissent le rapport au monde. Leur validité externe, ou leur pertinence est relative à leur répercussion sur la vie ou, dans les termes du pragmatisme social, à la façon dont elles servent ou rendent dans le cadre d'une définition négociée du bien commun ».

Enfin, la définition de la scientificité de la démarche est, pour cet auteur, un enjeu central puisqu'elle est constitutive de la légitimité de la posture compréhensive. Il repère alors trois tendances dans les débats épistémologiques. Une, postmoderniste, qui accorde une importance moindre à la réflexion méthodologique ainsi qu'aux outils de recherche et amène donc à enlever l'approche compréhensive en dehors du cadre de l'activité scientifique. La deuxième considère qu'il est difficile d'appliquer une démarche objectivante aux objets

sociaux et humains, selon cette approche, elle serait provisoire et témoignerait du « retard » des sciences humaines sur celles de la nature. La troisième, celle adopter pour l'approche compréhensive, met en avant la méthode comme support de différenciation entre constructions des savoirs quotidiens et connaissances scientifiques. Il faut cependant envisager cette méthodologie au sens large et ne pas la réduire à la simple technicité. « Il s'agit en effet d'adapter une conception de la méthode qui intègre une réflexion critique concernant la démarche tout autant que le choix des techniques de recherche » (p.97).

Au regard de ce que nous venons de présenter, nous avons fait le choix d'utiliser l'entretien compréhensif comme outils de recueil de données, et ce, afin d'interroger des individus sur des périodes de changement dans leur vie.

4/ Les entretiens compréhensifs comme outils de recueil de données :

Les divers points développés dans cette partie sont tirés de l'ouvrage de Jean-Claude Kaufmann (2011) « L'entretien compréhensif ».

4.1/ La construction de l'échantillon :

Selon Kaufmann, la constitution de l'échantillon dans une recherche qualitative est une des pièces maîtresses de l'entretien standardisé, mais lorsqu'il s'agit de recherche qualitative, alors la place des critères habituels tels que l'âge, la profession, la situation familiale par exemple est moins importante. L'échantillon dans une recherche qualitative ne peut être considéré comme représentatif (Michelat, 1975). Ces critères vont alors permettre de fixer le cadre, mais n'expliquent pas, à la différence de l'histoire de l'individu. Mais le fait qu'il soit moins important ne signifie pas qu'il faut le constituer de n'importe quelle façon. L'idéal pour Kaufmann est de pondérer les critères. « L'important est simplement d'éviter un

déséquilibre manifeste de l'échantillon et des outils de grandes catégories » (p.41). Il ajoute concernant le terme d'échantillon qu'il est mal adapté quand il est employé dans une optique qualitative, puisqu'il porte en lui même l'idée de représentativité et de stabilité. Il s'agit plutôt pour lui dans l'entretien compréhensif de bien choisir ses informateurs.

Concernant notre recherche, nous voulions comprendre les conduites des individus en période de changement et pour ce faire, nous avons décidé de ne pas constituer d'échantillon particulier. Le corpus, ici, est le fruit d'un regroupement d'entretien de 5 enquêteurs qui ont chacun interviewé 4 personnes. Il n'y avait pas de critères préétablis quant au choix des personnes interviewées. Ce qui est interrogé, ce sont les périodes de changement dans la vie des individus et de ce fait, il ne nous a pas semblé nécessaire de cibler des catégories d'individus puisque ces périodes de changement sont subjectives. L'enjeu de ce regroupement est justement d'avoir des entretiens très variés, non pas dans la méthode, mais dans le choix des interviewés.

4.2/ Le guide d'entretien (annexe 1 : guide d'entretien) :

Dans le cadre de l'entretien compréhensif, le guide d'entretien est très souple. L'enquêteur, lors de la passation des entretiens, lit rarement les questions les unes après les autres. Ce guide sert à faire parler les informateurs sur le sujet. Pour Kaufmann (2011), « l'idéal est de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, tout en restant dans le thème » (p.43). En fait, pour l'auteur, il peut être plus ou moins capable d'oublier la grille, mais pour cela, il faut qu'elle ait été tout de même rédigée, assimilée et apprise presque par cœur. L'auteur nous dit que les premières questions sont importantes, car elles donnent le ton. Il est alors possible de commencer l'entretien par des questions simples et faciles de manière à rompre la glace et permettant à l'informateur, dans la suite de l'entretien, d'avoir des repères et ainsi de le fixer dans un cadre et de diminuer l'incertitude. Inversement, il est aussi envisageable de poser, d'emblée, une question centrale de façon à tester « ce qui est dans les têtes ».

Nous avons fait le choix, quant à nous, de poser une question centrale qui était : « Pouvez-vous nous faire part de moments qui ont été pour vous des moments de changement important, des moments dans lesquels votre vie a changé, des périodes qui ont transformé durablement votre manière de vivre et qui ont pu être des périodes de remise en cause, de crise ? », afin de permettre aux individus de prendre la direction qui leur convenait pour parler des changements qu'ils avaient pu rencontrer. Cela nous a permis, par la suite, de poser des questions afin d'approfondir certains points qu'ils avaient pu aborder, mais sans pour autant orienter leur discours.

4.3/ La conduite des entretiens (annexe 2 : exemple entretien Agathe) :

Concernant la conduite des entretiens compréhensifs, pour Kaufmann, ce qui est important avant tout est de rompre la hiérarchie dans l'interaction entre le chercheur et l'informateur. Il explique que le ton utilisé par l'enquêteur lors de ces entretiens doit s'approcher plus de la conversation entre deux individus que du questionnement. Ceci permettant selon lui à travers l'engagement de l'informateur d'atteindre les informations essentielles. L'enjeu de l'interaction ici est, comme le dit l'auteur, que l'informateur se sente écouté avec sincérité et non pas « vaguement interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir précieux que l'enquêteur n'a pas » (p.47).

L'enquêteur, quant à lui, ne doit pas se contenter de recueillir des informations, mais se sentir mobilisé de manière à essayer d'aller toujours plus en profondeur. Pour Kaufmann, l'élément clé est alors de trouver la bonne question. Autrement dit, selon lui, la meilleure question n'est pas dans la grille, mais sera à trouver pendant l'entretien en fonction de ce que dit l'informateur. De ce fait, même si nous avons un guide d'entretien, il ne peut être suivi à la lettre parce que les questions ne seront pas forcément pertinentes au regard du discours de l'informateur. Le guide comme son nom l'indique n'étant là que pour rassurer l'enquêteur et rebondir si besoin.

Kaufmann ajoute que, lors des entretiens, l'enquêteur doit avoir une attitude faite d'écoute attentive, de concentration, de manière à montrer son intérêt pour l'entretien et pour

les opinions exprimées par l'informateur. Cette attitude, qui est au début plus ou moins un rôle de composition, comme dit l'auteur, va s'approfondir par l'écoute et va amener l'enquêteur à découvrir « un nouveau monde, celui de la personne interrogée, avec son système de valeurs, ses catégories opératoires, ses particularités étonnantes, ses grandeurs et ses faiblesses » (p.50). Il est important, pour Kaufmann, pour parvenir à rentrer dans l'intimité affective et conceptuelle de l'informateur, que l'enquêteur soit en capacité d'oublier ses opinions propres ainsi que ses catégories de pensées. Il doit éviter, s'il veut comprendre l'univers personnel de l'informateur, toute attitude de refus et d'hostilité envers les propos de celui qui parle, sinon l'enquêteur risque de perdre des informations importantes. « S'il veut vraiment comprendre, l'enquêteur doit parvenir à se dépouiller de toute morale ; il reprendra ses idées une fois l'entretien terminé » (p.51). Cela ne signifie en aucun cas que l'enquêteur doit rester neutre. Au contraire s'il veut que l'informateur se dévoile, il devra s'engager. Pour ce faire, il devra lui aussi exprimer ses idées et émotions. « Empathie rime avec sympathie, et l'enquêteur doit avant tout être aimable, positif, ouvert à tout ce que dit son vis-à-vis » (p.52). Kaufmann explique que les confessions les plus poussées des informateurs viennent quand l'enquêteur adopte une posture combinant le fait d'être une personne anonyme et en même temps, pendant le temps de l'entretien, quelqu'un d'assez proche à qui l'on peut tout dire. Mais la base des entretiens est l'anonymat garanti à la personne.

Après l'empathie et l'engagement, il y a un troisième point essentiel qu'est l'objet même de la recherche. L'informateur n'a pas connaissance de la recherche dans son intégralité, il n'en a que des bribes. L'enjeu ici est ,afin d'avoir des informations sur l'objet de la recherche, que l'enquêteur place l'informateur dans une posture qui « le sort de sa manière d'être et de penser habituelle et le pousse à exercer un travail "véritablement théorique" (Bourdieu, 1988, p.12). Un travail théorique sur sa propre vie » (p.54).

Ce sont ces divers éléments qui font que notre corpus d'entretien est aussi varié. Il est un regroupement, comme nous l'avons expliqué précédemment, d'entretiens effectués par différents enquêteurs. De ce fait, l'empathie et la façon de s'engager de chacun des enquêteurs lui sont propres. Mais selon nous, c'est ce qui fait sa richesse puisque cela permet de pouvoir analyser des entretiens que nous n'avons pas nous-mêmes fait passer et, de ce fait, de diminuer le risque d'une éventuelle orientation de la recherche par l'enquêteur.

4.4/ L'interprétation des entretiens : l'analyse :

Concernant l'interprétation des entretiens, nous avons fait le choix de l'expliciter dans la partie analyse. En effet, dans une démarche de recherche de type déductive, nous n'aurions pas présenté la partie concernant la méthodologie aussi tôt, mais il nous a semblé important, pour une meilleure compréhension de notre recherche, de la faire apparaître à ce moment-là de l'écriture. C'est pour les mêmes raisons que nous avons pris cette décision, ainsi que pour essayer de garder dans l'écriture de ce mémoire la logique de la démarche abductive. De plus, ce n'est seulement qu'après avoir posé la modélisation et recueilli les données que nous avons pu commencer à construire les outils nous permettant la compréhension des entretiens.

Après avoir exposé cette partie méthodologie de la recherche, nous allons pouvoir présenter la seconde partie de la démarche abductive, soit l'essai de modélisation.

III/ Modélisation

Comme nous l'avons expliqué plus haut, nous voulons explorer les conduites des individus en période de changement afin de comprendre, dans leur parcours de vie, ce qui a pu les amener à prendre la décision de changer. Quelles ont pu être les influences, les ressources qui ont pu les aider, dans ces phases, afin d'orienter leur choix ? La question qui s'est posée à nous était de savoir comment aborder cela d'un point de vue scientifique ? Pour ce faire, nous l'avons décomposée en trois axes principaux : le changement, la cognition et la culture. Nous avons fait le choix de présenter ces trois axes dans l'ordre de notre exploration. La difficulté rencontrée ici est de présenter une recherche au regard de notre démarche puisque celle-ci est faite d'aller-retour entre lectures théoriques et empirie, et la problématisation se faisant tout au long de la recherche.

Nous avons donc décidé de commencer par présenter l'axe centré autour du changement, et ce, pour deux raisons : la première parce que le changement est au cœur de notre questionnement de départ ; la seconde au regard de notre ancrage disciplinaire en Sciences de l'éducation et plus précisément au sein de l'entrée thématique 4 « Conduite et accompagnement du changement ». Nous avons également fait un tour de différents domaines afin de trouver le concept le plus à même de caractériser le changement d'un point de vue individuel et cognitif. Pour cela, nous avons donc parcouru divers domaines, de l'orientation scolaire et professionnelle avec le *« Life designing »* (Savickas, 2010), en sociologie avec les termes de bifurcations professionnelles et biographiques (Negroni, 2005), en passant par le concept de *turning point* (Abbott, 2009), puis en psychologie avec la théorie des transitions psychosociales.

Autour de l'axe « Cognition », ce terme est ici employé pour expliquer la façon dont l'individu réfléchit ses conduites en période de changement et plus précisément sur la question

de la place de l'émancipation dans ce processus. Pour ce faire, nous présenterons l'approche de Bajoit (2013) sur l'individu et l'émancipation. Enfin, nous présenterons l'approche de la psychologie-culturelle de Bruner en tant que positionnement épistémologique. Comme nous pouvons le voir, il existe dans cette modélisation une grande hétérogénéité théorique, mais pour autant, les concepts qui seront abordés ici sont en lien et trouveront tout leur sens à la fin de la recherche, quand nous reviendrons sur la modélisation.

Nous entendons ici par modélisation, une « Opération par laquelle on établit le modèle d'un système complexe, afin d'étudier plus commodément et de mesurer les effets sur ce système des variations de tel ou tel de ses éléments composants » (Giraud-Pamart Nouv. 1974)[7]. La modélisation est un processus qui conduit à la création d'un modèle, c'est-à-dire à une représentation simplifiée de la réalité. Autrement dit, ici, la modélisation proposée est un processus qui conduit à la création d'une représentation simplifiée des conduites des individus en période de changement. De plus, elle est un guide pour le travail empirique et la construction d'outils, permettant la compréhension des entretiens et la création d'hypothèses.

1/ Autour de la notion de « changement » : Le changement dans les parcours de vie :

1.1/ Le changement et les niveaux de changement :

Guy (2013), en s'appuyant sur les propos de André et Bitondo (2002, cité par André et *al.*, 2010) sur la nature affective-sensorielle et fonctionnelle des interactions entre un sujet et son environnement, explique que le changement peut être défini comme « une modification significative des relations affectives-sensorielles ou fonctionnelles entre un sujet (un groupe) et une ou plusieurs des composantes de leur environnement : famille, métier, habitat, loisir...

7 La définition est tirée du site du CNRTL (www.cnrtl.fr).

Dans la modification des relations entre un sujet (un groupe) et leur environnement, sont en jeu, non seulement la modification des composantes de l'environnement, mais aussi la transformation des sujets qui deviennent autres par la modification du système d'activités qui les relient à leur environnement » (p.129). De manière à apprécier cette modification significative, Guy propose de la fonder sur l'observation de trois dimensions permettant de caractériser la notion d'impact, retenues par André et al. (2010), que sont : la grandeur, l'importance et la signification. « La grandeur est une mesure scientifique de la variation d'un indicateur. L'importance est un jugement porté par un spécialiste du domaine affecté par le changement. La signification renvoie, quant à elle, au point de vue des acteurs affectés par le changement, variables de l'un à l'autre en fonction de leur expérience en situation » (p.130). Nous nous attacherons ici plus particulièrement à la signification.

Afin de ne pas explorer tous types de changement, il nous a fallu faire un choix quant à ce que nous voulions comprendre. Nous avons parlé précédemment des individus qui font le choix de prioriser leurs valeurs aux normes sociétales dans leur décision de mettre en place un changement dans leur vie. De ce point de vue, nous avons décidé de nous focaliser sur les niveaux de changement (niveaux 1 et 2) dans leur rapport à la temporalité, soit sur l'axe continuité/discontinuité. « Le niveau 1 renvoie à un changement dans la continuité, sans modifications du système, ni recadrage. Pour le niveau 2, nous sommes autour du changement dans la discontinuité, la rupture, la transformation de la structure et de sa configuration, avec l'émergence de la nouveauté. […] Les deux niveaux pouvant cohabiter parfois, dans une temporalité donnée ou au cours d'une alternance dans le temps, c'est-à-dire dans un mouvement dialectique » (Saint-Jean & Seddaoui, 2013, p.188). De plus, le changement peut être subi ou choisi, nous nous attacherons dans cette recherche aux deux types de changement. L'importance, selon nous, est que ce changement soit considéré par l'individu comme ayant eu un « impact » important dans sa vie. Important au sens subjectif, c'est-à-dire que celui-ci sera vu, ressenti par l'individu comme ayant entraîné une « rupture », une transformation dans leur mode de vie. Ces apports nous permettent de définir le type de changement que nous voulons regarder dans les conduites des individus. Autrement dit, nous voulons repérer, dans les parcours de vie des individus, des périodes de changement de niveau 2.

Le concept de « cours de la vie » ou « trajectoire de vie » *(life course)* représente pour Elder (1994, cité par Dupuy, 1998) un tournant important pour analyser le développement

humain, et ce dans le cadre de sociétés changeantes. « Le cours de la vie doit être considéré comme un phénomène à multiples niveaux, allant de cheminements structurés à travers les institutions et organisations aux trajectoires sociales des individus et à leurs voies de développement » (p.47).

1.2/ Trajectoire et *turning point* :

Les parcours de vie se décomposent, selon Elder (1985, cité par Abbott, 2009), en « trajectoires et en transitions ». Les trajectoires sont composées de séquences, d'événements dans différentes sphères de la vie qui sont interreliées et interdépendantes. Les transitions, quant à elles, sont soit des étapes à l'intérieur de trajectoires, soit des changements radicaux. Elder dit à propos de « certains événements » qu'ils « sont des *turning points* importants de la vie – ils réorientent notre route » (Elder, 1985, p.35).

Notre argumentation sur les trajectoires et *turning point* provient de l'article de Abbott édité en 2009. Dans cet article, Abbott explique que les *turning points* se manifestent de deux manières. Les premiers sont plutôt continus et séparent des parcours plus ou moins rectilignes par des moments relativement abrupts qui entraînent un changement de direction. Les seconds sont plutôt discrets, ce sont des transitions rares. Autrement dit, « Les avants et après relativement rectilignes sont les trajectoires, qui sont liées entre elles par des "*turning points*" relativement abrupts. Ce sont des régimes stables séparés par des transitions rares » (p.195). Il ajoute qu'elles suggèrent une structure sociale dans laquelle se trouvent diverses trajectoires, le parcours de vie consistant pour un individu à essayer de « se connecter » à ces trajectoires. Selon lui, ordinairement les vies des individus suivent un cours régulier, dans lequel apparaissent à certains moments des « chocs » externes ou internes qui vont amener l'individu à prendre une autre de ces trajectoires régulières. À ce titre, selon Abbott, ce qui est important d'un point de vue théorique, sur les trajectoires, c'est leur caractère inertiel et historiquement construit. En effet, une trajectoire à un caractère d'inertie, elle peut supporter beaucoup de variations mineures sans que l'on remarque de changement de direction ou de régime. Ce sont des trajectoires en raison de leur stabilité ainsi que de leur caractère aléatoire, causal et compréhensible. Les *turning points*, à la différence des trajectoires, engendrent des

conséquences plus importantes, car elles entraînent des changements de direction ou de régime. L'auteur explique que « Nous avons tendance à penser ces *turning points* comme “abrupts” et “chaotiques”, et d'ailleurs ils nous apparaissent comme *turning points* parce qu'ils se présentent comme des irrégularités dans ce qui était jusque-là une trajectoire ou un régime stable. Mais, en fait, ils sont des lieux essentiels dans la détermination de la structure générale du parcours de vie ou de la carrière professionnelle parce qu'ils en modifient les paramètres » (p.197). Pour Abbott, si l'on considère la nature des trajectoires qui se trouve de chaque côté des *turning points* non plus comme une trajectoire fixe, mais comme un processus aléatoire alors « le *turning point* devient soit un “*turning point* convergent” si le mouvement va d'une trajectoire aléatoire à une trajectoire directionnelle et orientée, soit un “*turning point* aléatoire” si le mouvement va d'une trajectoire stable vers une trajectoire aléatoire » (p.197). Pour cet auteur, ces deux types de *turning points* sont très importants quand on veut étudier les parcours de vie. Il ajoute que les résultats des *turning points* convergents dépendent du type d’événements qui apparaissent au sein du *turning point*. Un troisième type de t*urning point* existe, le *turning point* contingent, dont le résultat est fonction « de la séquence de ses événements internes ». Autrement dit, selon Abbott, il est possible, dans un parcours de vie, de rencontrer de longues périodes d'expérience de non-trajectoire où les événements se trouvent être aléatoires et inexplicables. Les *turning points* faisant entrer dans ce type de période sont les *turning points* aléatoires alors que ceux qui en font sortir sont nommés *turning points* convergents. Et le troisième type de *turning points* « dont les conséquences sont déterminées par les événements qui les constituent », les *turning points* contingents.

Concernant la problématique de l'identification des *turning points*, Abbott explique que « l'analyse des *turning points* ne peut faire sens qu'après les faits, quand une nouvelle trajectoire ou un nouvel état du système est clairement établi. Autrement dit, il n'est pas possible de les déterminer tant qu'ils ne se sont pas totalement déroulés » (p.198). Mais un *turning point* ne sera pas forcément reconnu par l'individu comme tel, Abbott explique que « Certains *turning points* existent en soi, sans qu'il soit besoin de les “découvrir” ou de les “inventer” » (p.208).

En conclusion, pour Abbott, il est préférable de considérer les *turning points* comme

des changements courts produisant des conséquences et suscitant la réorientation d'un processus. « Un *turning point* est inévitablement un concept narratif, car il ne peut pas être conçu sans qu'une nouvelle réalité ou une nouvelle direction ait été établie, constat qui suppose au moins deux observations à deux moments distincts du temps. Tous les changements soudains ne sont pas nécessairement des *turning points*, mais seulement ceux qui sont suivis d'une période où se manifeste un nouveau régime » (p.207).

1.3/ Les transitions :

Dupuy (1998), avant de définir le concept de transition, distingue les concepts de changement et transition, tous deux étant selon lui indissociablement liés. Afin de les distinguer, Dupuy présente les travaux de divers chercheurs. Le premier est le sociologue Iturra (1987) qui précise que « le changement est repérable dans le cadre des modalités de traitement des nouvelles contraintes socio-économiques, dans le cadre de l'action concrète, il est localisable, alors que la transition évoque l'ensemble du processus qui conduit d'un état des relations interindividuelles à un nouvel état, clairement définissable comme différent du premier » (p.50). Dans un second temps, Dupuy s'appuie sur les travaux du physicien et épistémologue Allen (1989) qui rappelle, au même titre que les psychologues sociaux Fisher et Cooper (1990), que les concepts de changements et transitions sont tous deux des éléments essentiels et universels de la vie humaine : « Le changement et les déséquilibres sont probablement plus “naturels” que l'équilibre et la stabilité. Pour survivre, il faut être capable de s'adapter et d'apprendre... Autrement dit, l'évolution est liée à ce qu'il y a d'originalité, d'audace et d'imagination créatrice au sein d'une population » (p.50). Allen explique « Il n'y a changement et adaptation possibles qu'à condition d'aller au-delà du système tel qu'il se présente ». Dupuy explique qu'en cela Allen précise un des critères de définition du changement celui de « l'apparition de nouvelles caractéristiques et coordonnées du système ». Dans une troisième partie, Dupuy présente Meleis et Trangenstein (1994), des professeurs de santé publique aux États-Unis, qui défendent eux aussi l'idée d'une différenciation opératoire entre les concepts de changements et de transitions. Ils expliquent que « Lorsque l'on considère la transition comme un cadre théorique d'organisation, les événements, les expériences et les réponses sont reconnus comme processus qui requièrent une approche

longitudinale et multidimensionnelle et une centration sur des modes de réponses au cours du temps, autant de choses plus congruentes avec les pratiques de soin par exemple, que de considérer chacune de ces expériences transitionnelles comme des événements créant du changement. Une telle considération limite les événements à des réponses singulières dans une simple tranche de temps » (p.50). À partir de cette argumentation, ces auteurs tirent la définition suivante : « Les transitions sont des processus qui se développent dans le temps et qui ont un sens d'écoulement et de mouvement [comprenons de dynamiques progressives et continues]. Le changement, d'autre part, est défini comme prendre la place de, substituer une chose à une autre, placer, adopter une chose à la place d'une autre et il tend à être abrupt. La transition retient certains aspects du changement, mais étend le concept pour ajouter l'écoulement et le mouvement. Une autre propriété universelle que l'on trouve dans le changement intervient dans la transition. Au niveau individuel et familial, les changements surviennent dans l'identité, les rôles, les relations, les aptitudes et les modes de comportements. Au niveau organisationnel, les changements interviennent dans la structure, la fonction ou les dynamiques de l'organisation. [...] En définitive, des processus internes accompagnent généralement le processus de transition tandis que des processus externes tendent à caractériser le changement » (p.51).

Dupuy explique, à travers les définitions présentées ci-dessus, que si l'on admet que le conflit est une des sources ainsi qu'un des effets cognitivo-affectifs des changements et que la transition désigne une phase pendant laquelle s'exercent des processus d'élaboration de ces conflits, alors il n'est pas possible de confondre ces deux concepts. De ce fait, pour Dupuy, « Si les deux concepts sont articulés en psychologie, c'est en rendant compte du rapport entre phénomènes (changements d'état...) et processus (évaluation, anticipation, appropriation, cristallisation...) » (p.51).

Les recherches sur les processus de transition de Dupuy (1998) veulent expliquer la part du sujet dans ces phases de restructuration de la personne et de ses milieux. En cela, selon cet auteur, il faut s'interroger sur les conduites mises en place par les individus pour faire face aux changements et donc aux processus de régulation des systèmes existants, mais aussi aux conditions et aux processus d'invention de nouvelles conditions d'existence qui peuvent mener à l'apparition de systèmes totalement nouveaux même si ceux-ci peuvent intégrer des

composantes des précédents. Pour Dupuy, la notion de régulation n'est pas suffisante pour comprendre les conduites d'initiations du changement. Il ajoute qu'à son sens, « l'adaptation » au changement n'est pas le résultat de réactions permettant de rétablir « un équilibre antérieur », ni à « résorber un écart à la norme ». « Les conduites de changement ne traduisent pas seulement des activités d'adaptation "passive", de réaction aux transformations "externes" de l'environnement. Dans la perspective du "cours de la vie", on ne peut les concevoir comme de simples activités de régulations locales et circonscrites dans le temps. Elles s'intègrent dans une trajectoire de vie. Celle-ci est orientée par des projets plus ou moins conscients, soutenue par une représentation idéalisée de soi dans le futur, marquée par la résistance momentanée à des modifications de procédures d'action, dynamisée par la quête d'informations, la recherche de soutiens et d'alliances, jalonnés par des compromis de négociation, parfois transformée par une conversion du modèle de vie » (p.52). Dupuy substitue alors la notion d'élaboration du changement à celle de régulation afin de mettre en avant la part active que l'individu peut prendre dans des changements dans son parcours de vie, c'est-à-dire « le travail subjectif d'initiation, d'anticipation ou de contrôle des processus de changement individuel et social, c'est-à-dire la part active qu'il peut prendre dans ces changements au cours de son temps de vie » (p.53).

C'est à partir d'une conception du développement de la personne tout au long du cycle de vie (Erikson, 1982 ; Vondracek, 1993 ; Elder, 1994 ; Houde, 1986, 1996) que Dupuy (1998) appréhende les transitions. Pour Elder (1994) dans sa perspective théorique, « le concept de transitions psychosociales rend compte simultanément d'un type particulier de phénomènes de changement, circonscrits dans le temps, se manifestant par des transformations mesurables et durables des personnes et des systèmes socioculturels considérés, et de processus intrapsychiques d'élaboration progressive des nouvelles représentations de l'environnement social et de soi, ainsi que des affects et des émotions qui y sont associés » (p.54).

Dupuy explique que le concept du « cours de vie » assume une perspective développementaliste et interactionniste des conduites des individus puisqu'il nous amène à nous interroger sur les interactions existantes entre vies humaines et temps historiques, sur les rythmes de vie de chacun, sur l'enchaînement ou l'interdépendance des séquences de vie tant

individuelles que collectives. Il ajoute que la prise en compte des travaux qui se réfèrent à ce concept et qui « mettent en avant la dimension évolutive des identités de la personne tout au long de la vie, étaie une conception du changement personnel et social où l'individu peut garder prise sur son devenir, où les caractéristiques psychologiques manifestes des individus ne sont pas confondues avec des traits immuables, où l'action et les relations interindividuelles qu'elle entraîne est considérée non pas seulement comme système de contraintes et de déterminations, mais aussi, dans son déroulement, comme source de créativité et d'invention » (p.48). Il est donc nécessaire, selon cet auteur, que l'acteur intervienne dans le décodage des spécificités de la situation, d'une part, car elle est évolutive et d'autre part, pour avoir accès à la part de singularité existante dans les réponses apportées. « Singularité fondée sur la diversité des buts et réactions émotionnelles à la situation, mais aussi, sur la diversité des significations relatives associées aux événements qui jalonnent la transition » (p.49).

Au regard des concepts développés, ci-dessus, et des définitions que nous avons données du changement, des trajectoires et des *turning points*, nous pouvons dire que des événements survenant dans la vie d'un individu peuvent entraîner des changements. Ceci pouvant être vécu par l'individu comme étant des étapes (changement de niveau 1) ou comme une rupture (changement de niveau 2). Les *turning points,* quant à eux, sont ces moments dans les parcours de vie qui vont mener l'individu vers une nouvelle trajectoire et, de ce fait, ils peuvent être assimilés à des changements de niveau 2. La phase de transition étant la période qui suit ces changements et durant laquelle vont s'exercer les processus d'élaboration des conflits, pour l'individu.

2/ Autour de la notion de « cognition »: l'individu et l'émancipation :

Nous venons de voir que les périodes de transitions sont des phases d'élaboration des conflits. En ce sens, selon nous, ces moments de transitions peuvent comporter des enjeux d'émancipation ou d'aliénation pour les sujets qui les vivent, en fonction des choix qu'ils font. Mais au-delà de la définition du sens commun que nous avons donné de l'émancipation, nous avons, pour la suite de notre modélisation, décidé de nous appuyer sur le concept d'émancipation de Bajoit (2013). Le choix de cette approche est en lien avec notre positionnement au regard de l'approche culturaliste de Bruner. En effet, Bajoit s'attache à décrire l'émancipation en resituant l'individu dans la société dans laquelle il vit. S'il parle de l'émancipation, c'est parce qu'il considère que la culture invite les individus à être « sujet d'eux-mêmes ».

2.1/ Les sources externes à l'individu : la Surnature, la Nature et la Société :

L'objet principal de la réflexion dont nous fait part Bajoit (2013) dans « L'individu sujet de lui-même » porte sur l'individu qui, selon les époques, aurait été plus ou moins reconnu par la culture européenne comme « ayant le droit d'être sujet et acteur autonome de son existence personnelle ». L'auteur explique que pour donner « une orientation et une signification légitime à l'existence individuelle et collective de leurs membres », nos sociétés européennes ont invoqué des sources externes à la conscience des individus. Ressortaient, de ces sources, des représentations du monde, des principes, des valeurs ainsi que des normes éthiques que l'on pensait être à même d'inspirer la meilleure façon d'organiser « la vie bonne », d'un point de vue tant social que personnel, et qui permettraient d'offrir aux humains un « cadre de référence morale ». Pour illustrer cela, Bajoit s'appuie sur les propos de Taylor (1998, p.36), « Penser, sentir, juger à l'intérieur d'un tel cadre, c'est agir avec l'idée que certaines actions, certains modes de vie ou certains sentiments sont incomparablement supérieurs à d'autres ».

Bajoit distingue trois types différents de forces externes :

- La volonté d'*êtres surnaturels*, c'est-à-dire que la volonté est proposée ou imposée par des acteurs « exégètes » qui sont considérés par les individus comme étant leurs représentants dans le monde.
- Les exigences de *la Nature*, celles-ci vont être exprimées par des personnes qui prétendent la connaître et vont donc proposer ou imposer à la société ou à l'individu de s'en inspirer afin de gérer la vie commune ou leur vie personnelle.
- Les exigences de la *vie sociale*, soit la survie, la paix, le progrès, la liberté, l'égalité, la patrie, etc. Ces exigences sont traduites en des principes moraux, des valeurs ainsi qu'en des normes pratiques, qui vont être imposées ou proposées par les dirigeants des institutions sociales, à leurs membres.

La Surnature, la Nature et la Société sont les trois sources que Bajoit voit comme étant des sources externes à la conscience des individus et leur permettant de s'y référer « pour savoir comment concevoir le monde et organiser une *vie bonne »* (p.21). Pour Bajoit, « Quand la source est externe à sa conscience, on peut dire que l'individu, s'il intériorise ses exigences et s'il s'y soumet aveuglément, est un *sujet assujetti* - à la Surnature, à la Nature, à la Société -, par l'intermédiaire des exégètes qui inventent et nomment les "personnages" représentant ces sources, et qui prétendent interpréter leur volonté et imposer leurs commandements » (p. 21).

2.2/ Une source interne à l'individu : la conscience :

En dehors de ces sources externes, Bajoit explique qu'il existe, dans la culture européenne, une quatrième source qui elle est interne, la conscience. L'individu peut se servir de sa conscience afin d'orienter et de donner du sens à son existence, et ainsi lui permettre de choisir et de décider de sa destinée personnelle. De ce fait, pour cet auteur, « Au "sujet assujetti à ..." s'opposerait donc un *sujet de soi-même* ». La question qui se pose alors à Bajoit est « *Sur quelles capacités psychiques peut-il compter* – avec assez de certitude et de légitimité pour qu'il y trouve un sens, pour y croire lui-même et être cru par les autres –, *pour*

savoir ce que sa conscience attend de lui ? » (p.22). C'est cette question qui va constituer l'essentiel de la recherche de Bajoit (2013). Son hypothèse générale repose sur la conception de la conscience qui a été proposée par Bergson (2007) et plus précisément par l'idée d'*intuition*. Pour Bergson (2007, p.144) la conscience serait faite d'instinct et d'intelligence. Il explique qu'« Instinct et intelligence représentent […] deux solutions divergentes, également élégantes, d'un seul et même problème ». En cela, pour Bajoit, l'intuition serait alors « un mélange de ces deux capacités de la conscience ». La conscience servirait à agir sur la matière afin de résoudre des problèmes pratiques, alors que l'instinct servirait à percevoir la logique du vivant dans la durée. L'auteur explique que « L'intuition serait ainsi ce qui permet à l'individu, dans la conduite de son existence, de *s'orienter selon sa conscience*, c'est-à-dire, *à la fois, grâce à ce que lui dicte son intelligence et à ce que lui inspire son instinct*. C'est elle qui lui permet de créer et de se créer » (p.22). C'est ainsi, selon cet auteur, que l'individu « intuitif » peut savoir ce que sa conscience attend de lui, et ce, de façon assez certaine, afin qu'il puisse lui-même y croire et être plausible au regard des autres. L'intelligence de l'individu s'exprimerait alors par sa capacité de réflexivité sur sa vie, et son instinct, grâce à sa capacité d'expressivité, le guiderait.

De la même manière que les trois sources externes présentées plus haut peuvent se combiner, cette source interne qu'est la conscience peut, elle aussi, s'associer aux trois autres, et ce, à des degrés différents en fonction des époques de l'histoire de la culture. Pour Bajoit, « Il n'existe sans doute pas de modèle culturel qui, dans l'histoire européenne, ait nié *totalement* aux individus le droit d'obéir à leur conscience, et ait exigé d'eux une soumission absolue, entièrement aveugle. Inversement, il n'existe sans doute pas non plus de modèle culturel qui les ait invités explicitement à n'obéir à *rien d'autre* qu'à leur conscience pour orienter leur conduite : il y a toujours des limites inévitables à cette liberté de choix, ne serait-ce que celle de n'empêcher personne d'autre d'exercer la sienne » (p.23). Il ajoute que la culture peut inciter l'individu à se soumettre à une source externe tout en ayant plus ou moins recours à sa conscience. Faire appel à sa conscience ne veut donc pas dire rejeter les exigences des sources externes, mais être en capacité d'adopter envers ces sources une *attitude consciente*. Ce qui donne le droit à l'individu d'adhérer ou non à ces sources, c'est-à-dire qu'il peut s'y soumettre, mais « en les soumettant toujours à la critique de son intuition ». « Ce qui importe, c'est que lui soit reconnu le droit de ne pas s'y soumettre, de dire non s'il en

décide ainsi [...] ».

2.3/ L'individu sujet de lui-même dans la culture européenne aujourd'hui :

En s'appuyant sur de nombreux résultats empiriques qui ont été accumulés par des sociologues, depuis environ trente ans, ainsi que sur ses propres recherches, Bajoit adhère au fait que « L'individu d'ici et maintenant […] se sent bel et bien appelé par sa culture, et se sent donc en droit d'être sujet de lui-même, de suivre les intuitions de sa conscience pour orienter sa conduite et donner du sens à son existence » (p.24). L'auteur ajoute une précision importante concernant la conscience, le fait que l'on se doit de distinguer le *droit* d'obéir à sa conscience, mais aussi, la *capacité* et les *ressources* que l'on a. Il explique que « tous les individus ne parviennent pas à répondre à cet appel de la culture subjectiviste d'aujourd'hui et à se conformer d'une manière satisfaisante aux injonctions de l'individu intuitif : beaucoup parmi eux préfèrent écouter les sirènes idéologiques du Marché, d'autres malgré toute leur bonne volonté, n'en ont pas la capacité ou les ressources et échouent » (p.25).

2.4/ Sources externes et conduites des individus :

Bajoit, dans la suite de son écrit, précise l'expression « sources externes à la conscience individuelle », selon lui, ces sources ne peuvent avoir une action efficace sur les conduites des individus que dans deux conditions. La première est si « elles sont traduites en valeurs et en normes par des acteurs dûment légitimés par la culture pour interpréter leurs exigences et les imposer » (« exégètes »), et deuxièmement si « ces normes sont *intériorisées dans la conscience* des individus au cours de leur socialisation » (p.25). L'auteur précise que cela signifie que « ceux qui parlent au nom de ces sources externes, comme ceux qui sont appelés à se conformer à leurs exigences, considèrent qu'ils sont invités à une *soumission aveugle*, que leur conscience n'est pas appelée à intervenir, ni dans *l'interprétation* des injonctions dictées par ces sources, ni dans *la production* des valeurs et des normes de leur existence : elle n'intervient que pour *intérioriser* des injonctions interprétées et produites par d'autres » (p.26). Pour Bajoit, on pourrait penser que cet appel de la culture à être sujet de soi-même n'est qu'une illusion puisque c'est la culture qui « ordonnerait » à l'individu de se

libérer, mais selon lui, il serait plus judicieux de penser que la culture ordonnerait d'arrêter de croire « aux anciennes “fonctions Dieu” » afin de lui en donner une nouvelle, celle de l'individu intuitif. Pour cet auteur, « si la culture invite l'individu à être sujet de lui-même, si donc la source de normativité devient sa conscience, même si celle-ci est toujours conditionnée par la culture ambiante, l'individu est constamment *renvoyé à lui-même* [...] » (p.26), mais ajoute-t-il, c'est en donnant cette opportunité, à l'individu, de prendre de la distance envers ces anciennes « fonctions Dieux » que le modèle subjectiviste va lui permettre d'adopter une attitude critique à l'égard de toute référence culturelle, « *même de celle qui lui* enjoint d'être lui-même et surtout, des interprétations que donnent les acteurs dominants des exigences de ce nouveau “dieu” régnant » (p.27). C'est en « stimulant sa conscience intuitive » que ce modèle régnant invite l'individu à se libérer, de ce que Bajoit considère être le pire des esclavages qui soit, celui de lui-même.

De ce fait, il explique que l'individu est invité par sa culture à avoir une distance critique envers les injonctions des sources externes du sens, ainsi qu'envers sa source interne, c'est-à-dire vis-à-vis des orientations dictées par sa propre conscience. « Et, si son instinct le pousse bien à suivre son instinct, son intelligence l'incite à poser des actes libres, donc à savoir *pourquoi il veut ce qu'il veut, pourquoi il choisit ce qu'il choisit* » (p.27).

2.5/ Quand la culture incite à être sujet de soi-même :

Bajoit distingue deux dimensions essentielles qui permettent de reconnaître l'invitation faite par la culture, aux individus, d'être sujet d'eux-mêmes. Pour la première, l'auteur parle d'un mouvement *d'intériorisation des sources éthiques*, c'est-à-dire que la culture va peu ou prou inciter l'individu à se servir de sa conscience afin d'orienter sa conduite, autrement dit, à trouver ses règles éthiques en lui-même, et ce, de manière à échapper, plus ou moins, à l'emprise des sources externes. La seconde est un mouvement *de généralisation du droit de l'individu d'obéir à sa conscience*, c'est-à-dire que le droit d'exercer la liberté de conscience n'a pas toujours été donné à tout le monde. C'est par le produit de ce double mouvement que l'émancipation de l'individu sujet de lui-même s'est produit au cours des 30 siècles de l'histoire européenne.

L'approche de Bajoit accorde une place importante à la culture, mais aussi au subjectif dans les conduites des individus, puisque ceux-ci s'appuient sur des sources externes, mais aussi internes afin d'organiser leur vie. Nous pouvons donc penser, à partir de ce constat, que nous retrouverons, ces sources externes et/ou internes, en tant que support de réflexion et/ou de prise de décision, dans le discours des individus. Cette approche devrait alors nous permettre, comme nous le voulions, d'explorer les conduites des individus en période de changement et, plus précisément, de comprendre ce qui a pu les amener à prendre la décision de changer.

Comme nous l'avons expliqué plus haut, notre objectif en voulant comprendre les conduites des individus en période de changement, était de voir de quelle façon intervient l'éducation dans ces périodes, et ainsi de pouvoir réfléchir à la façon dont l'éducation pourrait permettre l'émancipation, non pas d'un point de vue seulement individuel, mais aussi collectif. C'est en cela que, selon nous, l'approche de la psychologie-culturelle de Bruner peut nous apporter des éléments de réflexion.

3/ Autour de la notion de « culture » : Le culturalisme et l'approche historico-culturelle de l'éducation :

Comme nous l'avons déjà souligné, nous sommes ici dans une approche culturaliste. Nous nous positionnons plus précisément du point de vue l'approche de la psychologie-culturelle de Bruner. L'enjeu étant, avec cette approche, de pouvoir faire le lien entre la culture et l'éducation. En effet, Bruner (1997) explique que les questions que se pose le culturalisme concernent la fonction et le rôle de l'éducation, et plus précisément, les ressources que celle-ci met à disposition des individus afin qu'ils soient capables de « réaliser quelque ch
ose ». Le culturalisme a une double tâche, d'un point de vue « macro » et « micro ». « D'un

point de vue “macro”, il considère la culture comme un système de valeurs, de droits, d'échanges, d'obligations, d'occasions, de pouvoirs. D'un point de vue “micro”, il étudie comment les exigences d'un système culturel affectent ceux qui doivent évoluer dans ce système » (Bruner, 1997, p.27).

3.1/ Le culturalisme comme positionnement épistémologique :

La psychologie historico-culturelle vient de l'approche du culturalisme, c'est-à-dire que l'esprit ne pourrait exister sans culture. Bruner (1997, p.17) explique que « l'évolution de l'esprit des hominidés est liée au développement d'un mode de vie où la “réalité” est représentée par un symbolisme commun à tous les membres d'une communauté culturelle, au sein de laquelle le mode de vie technico-social est à la fois organisé et interprété selon les termes de ce symbolisme ». « Ce mode symbolique » est conservé, élaboré, transmis aux futures générations, qui elles aussi perpétueront l'identité de cette culture et son mode de vie aux générations suivantes. Il ajoute qu'elle façonne aussi l'esprit des individus à travers « l'élaboration de la signification », c'est-à-dire que « créer des significations implique que l'on situe les rencontres avec le monde dans leurs contextes culturels appropriés afin de savoir “de quoi il s'agit”. Même si les significations sont installées “dans l'esprit”, elles ont leur origine et leur acception dans la culture dans laquelle elles ont été créées. C'est parce que les significations sont culturellement situées qu'elles peuvent être négociées et, à terme, communiquées » (Bruner, 1997, p.18). De plus, selon lui, l'individu ne peut mener seul la quête du sens sans l'aide des systèmes symboliques qui sont propres à la culture puisque c'est à travers elle que l'individu se procure les outils permettant d'organiser et de comprendre de façon communicable, les mondes qui nous entourent. « Ainsi, la culture, même si elle est elle-même un produit humain, façonne, en même temps qu'elle les rend possibles, les activités d'un esprit spécifiquement humain. Dans cette perspective, apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles » (Bruner, 1997, p.18). Pour cet auteur, une théorie de l'esprit devient réellement intéressante quand elle procède « de l’extérieur vers l'intérieur », c'est-à-dire quand elle donne des indications sur l'environnement permettant « un usage efficace de l'esprit (ou du cœur !) », et en précisant « quels systèmes symboliques, quels récits du passé, quels arts et quelles sciences utiliser » (p.24).

Bruner adopte le terme d'approche « psychologique-culturelle », ou « psychologie-culturelle », car pour lui, « elle intègre la subjectivité dans son champ d'observation et renvoie souvent à la “construction de la réalité”, quel que soit le sens ontologique que l'on donne à ce terme. D'un point de vue épistémologique, elle prétend que la réalité “externe” ou “objective” ne peut être connue que grâce aux propriétés de l'esprit et aux systèmes symboliques sur lesquels l'esprit se fonde » (Bruner, 1997, p.28). Pour lui, une théorie de l'éducation trouve sa place à l'intersection des questions touchant à la nature de l'esprit ainsi qu'à la nature de la culture. Autrement dit, cela revient à s'intéresser aux interactions existantes, entre les facultés de l'esprit d'un individu, et les moyens qu'à la culture pour aider ou contrarier leur réalisation. Selon lui, cela nous oblige « à évaluer en permanence l'ajustement entre, d'une part, ce qu'une culture donnée estime essentiel pour mener une vie qui soit belle, ou utile, ou, tout simplement, une vie qui vaille la peine d'être vécue et, d'autre part, la manière dont les individus s'adaptent à ces exigences qui viennent sans cesse empiéter sur leur existence » (p.28).

3.2/ L'approche de la psychologie-culturelle de l'éducation :

Nous allons présenter ici les principes qui guident l'approche de la psychologie-culturelle de l'éducation. Les propos développer sont tirés de l'ouvrage de Bruner (1997) « L'éducation, entrée dans la culture ».

Pour commencer, nous allons resituer l'approche de la psychologie-culturelle au regard de l'approche constructiviste et plus spécifiquement d'une conception interactionniste. L'approche constructiviste considère que la réalité que l'on attribue aux « univers » dans lesquels nous habitons est une réalité qui est construite. Pour définir cette approche Bruner paraphrase Nelson Goodman, « la réalité est fabriquée, elle n'est pas découverte ». Il ajoute que « La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'ils requiert » p.36). Concernant les interactions,

Bruner considère que tout échange humain tel que la transmission des savoirs et savoirs-faire implique qu'il existe une sous-communauté en interaction. « Au contraire des autres espèces, les êtres humains s'enseignent les uns aux autres délibérément dans des cadres extérieurs à ceux dans lesquels le savoir enseigné sera utilisé » (p.36).

Pour cet auteur, « la signification d'un fait, d'une proposition ou d'une rencontre dépend toujours de la perspective – ou de cadre de référence – selon lequel il est interprété » (p.30). Il explique que la signification n'est pas le simple fait de l'individu, mais aussi des normes selon lesquelles la culture de l'individu construit la réalité. Une même signification peut avoir diverses interprétations, en fonction de l'interaction existante entre l'individu et la culture. Ces formes d'élaboration de la signification, selon Bruner, sont soumises à deux ordres de contraintes. La première serait le fait du fonctionnement mental humain, soit la capacité qu'a l'homme de penser, ressentir et percevoir d'une manière qui lui est propre. Capacités que l'auteur n'associe pas à un don inné puisqu'il considère que, même si elles sont communes à tous, elles sont le reflet de la manière dont nous voyons le monde à travers le langage et les théories populaires. Et la seconde contrainte « comprend les contraintes imposées par les systèmes symboliques accessibles en général aux esprits humains : contraintes imposées par la nature même du langage, et plus spécifiquement par les différentes langues et les différents systèmes notationnels propres aux différentes cultures » (p.35).

Pour Bruner, les cultures ne sont pas seulement le reflet d'un ensemble ayant en commun une langue et des traditions historiques, mais elles sont aussi faites d'institutions qui précisent le rôle de chacun, son statut et l'estime que cela lui rapporte, alors que d'autres institutions, quant à elle, « matérialisent le mode de vie général de cette culture ». Une autre caractéristique de l'approche institutionnelle est le fait que l'individu n' « appartient » rarement qu'à une seule institution. Nous « appartenons » à notre famille, à celle que nous créons, à un groupe professionnel, à une nation, une classe sociale... Chacun de ces groupes combat pour mettre en avant ses propres exigences au niveau des droits et des responsabilités. Bruner explique que « la force d'une culture tient à sa capacité à intégrer les institutions qui la composent au travers d'une dialectique de résolution des conflits » (p.43).

Bruner ajoute dans son ouvrage que, quelles que soient la mise en œuvre et la culture où l'éducation prend place, celle-ci aura toujours des conséquences sur la vie future des individus l'ayant reçue. Bruner considère que ces conséquences sont instrumentales dans la vie des individus et qu'elles sont instrumentales dans la culture et dans les diverses institutions. Afin de mettre en évidence ces faits, l'auteur s'appuie sur deux idées : le talent et les opportunités. Concernant le talent, il le rapporte aux nombreux moyens d'utilisation de l'esprit, aux diverses façons de savoir et de construire des significations. Ces nombreux moyens seraient rendus possibles, voire engendrés, par l'apprentissage de la maîtrise de « l'outillage » symbolique et langagier. Selon Bruner, « Certaines personnes semblent avoir une aptitude particulière à utiliser des capacités de l'esprit et les registres qui les supportent, et d'autres moins. […] Cependant, au-delà de ces aptitudes innées qui varient d'un individu à l'autre, on constate également que chaque culture valorise tel ou tel mode de pensée, tel ou tel registre. […] Chaque culture distribue à sa manière ces aptitudes » (p.42). Cela se rapporterait aux opportunités.

Selon Bruner, les êtres humains organisent et gèrent leur connaissance du monde de deux manières possible : l'une se nomme la pensée logique-scientifique, elle est plutôt destinée au traitement des « choses » physiques, et l'autre, la pensée narrative, s'intéresse aux gens et à leurs problèmes. Selon les cultures, leurs modes d'expressions diffèrent ainsi que leur utilisation. Pour cet auteur, le récit est essentiel tant pour la structuration de la vie de l'individu que pour la cohésion d'une culture. « Il paraît dès lors évident que l'aptitude à construire et à comprendre des récits est essentielle dans la construction de notre vie et d'un "lieu" qui nous soit personnel dans le monde que nous allons affronter » (p.59). Pour cet auteur, l'intérêt des récits et de pouvoir se sentir bien en trouvant sa place dans une histoire où nous nous mettons en scène, et ce, dans un monde qui ne le facilite pas du fait de l'accroissement des phénomènes de migration du monde actuel. Bruner ajoute « Un système éducatif doit aider ceux qui grandissent dans une culture à y trouver une identité. Sinon ils avancent en trébuchant dans la quête de la signification. Ce n'est que par le mode narratif que l'on peut construire une identité et trouver une place dans sa propre culture » (p.61).

Un principe important, dans l'approche de Bruner, concerne l'externalisation. Afin d'expliquer ce principe, Bruner s'appuie sur un psychologue culturel français du nom d'Ignace

Meyerson (1948). Celui-ci a formulé, dans sa thèse, l'idée que la fonction principale des activités culturelles collectives serait de produire des œuvres qui finiraient par « assurer une vie propre ». « Au sens le plus large, cela inclut les arts et les sciences d'une culture donnée, mais aussi ses structures institutionnelles comme ses lois ou ses marchés, et même son "histoire" conçue comme une version canonique du passé. Mais il existe aussi des "œuvres" mineurs : ce sont celles de petits groupes, qui procurent à la fois fierté, identité et sens de la continuité à ceux qui, aussi peu que ce soit, ont participé à leur élaboration. Elles peuvent donner de l'inspiration […] » (p.39). Externaliser, pour Bruner, permettrait un enregistrement de nos activités mentales, non plus sous la forme d'une mémorisation, mais dans « quelque chose » d'extérieur qui serait l'incarnation de nos pensées et de nos intentions. « En un mot, externaliser sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant davantage publique, négociable et "solidaire" ; elle la rend également plus accessible à la réflexion et à la métacognition ultérieures » (p.41).

Le dernier principe, de l'identité et de l'estime de soi, présenté par Bruner, prend en compte à peu près tous les principes qui précèdent. Bruner explique que « Nous connaissons le "Soi" à partir de notre propre expérience intérieure, et nous reconnaissons les autres comme autant de Soi. […] Bien que l'individu inclus un certain nombre d'universaux, chaque culture lui donne forme et en fixe les limites de manière différente » (p.54). L'estime de soi, pour cet auteur, associe les sentiments que nous avons sur ce que nous pensons être en capacité de faire ou souhaiterions être capable de faire, et le sentiment que nous avons de ce que l'on craint de ne pas être capable de faire, parce qu'elles seraient hors de notre portée. « La manière dont chacun éprouve (ou exprime) l'estime qu'il a de lui-même varie, bien évidemment, selon les particularités de chaque culture » (p.55). Pour illustrer ces propos, Bruner explique que, selon lui, l'intérêt de beaucoup de cultures démocratiques a fini par se porter sur les seuls critères formels de « performance », sur les exigences bureaucratiques de l'éducation-institution, en négligeant l'aspect individuel de l'éducation.

En conclusion, au regard de cette modélisation, nous pensons que dans des périodes de changement, certains individus prennent des décisions et font des choix émancipés. Ces choix étant le fait de sources externes et/ou internes comme l'explique Bajoit. L'enjeu, comme nous l'avons explicité au début de cet écrit, est de comprendre comment l'éducation pourrait intervenir dans cette émancipation. Bruner nous explique que les questions que se pose le culturalisme concernent la fonction et le rôle de l'éducation, et des ressources qu'elle met à disposition des individus afin qu'ils soient capables de « réaliser quelque chose ». Il ajoute que c'est à travers la culture que l'individu se procure les outils qui vont lui permettre d'organiser et comprendre les mondes qui l'entourent. Ce qui nous amène à nous poser la question des moyens que la culture met à disposition de l'individu afin de lui permettre de faire face aux changements qui surviennent dans sa vie et de s'émanciper. Quelles peuvent être comme le dit Bruner les systèmes symboliques, les récits du passé, les arts et les sciences qui permettraient « un usage efficace de l'esprit (ou du cœur !) » en période de changement ?

Mais il est tout de même important, selon nous, de ne pas considérer que la culture permet automatiquement l'émancipation. La thèse de Charbonnier (2013) va dans ce sens et explique que « l'émancipation a lieu dans un geste de *transformation de soi* qui ne consiste pas à se conformer aux attentes, voire aux exigences de l'autre » (p.83). En somme pour cet auteur, « Il y a une sorte d'effet réversif de la culture : l'acte de se cultiver (au sens de la *Bildung* : se former, se transformer) est la seule puissance capable de se libérer des effets sédentarisant de la culture. Il ne s'agit pas d'un retour en arrière, mais de conquérir la puissance de s'arracher aux arrimages de la culture primaire » (p.100).

IV/ Analyse

Dans cette partie du mémoire, nous allons présenter, dans un premier temps, la méthode que nous avons utilisée afin d'analyser les divers entretiens. Dans un second temps, nous exposerons ce que, selon nous, ces entretiens mettent en avant pour, par la , proposer une analyse plus générale au regard de la modélisation. C'est à ce stade de la recherche que nous reviendrons questionner la modélisation ainsi que la méthodologie utilisée et que nous pourrons proposer des hypothèses.

1/ Méthode d'analyse des entretiens :

La méthodologie que nous avons utilisée pour analyser le corpus des entretiens s'est déroulée en quatre étapes distinctes que nous allons, avant de rentrer dans le détail de chacune d'entre elles, présenter sous la forme d'un tableau.

ÉTAPE	OUTILS	UTILISATION
ÉTAPE 1	Construction d'un tableau terminologique de l'émancipation	Premier tri du corpus au regard de l'émancipation.
ÉTAPE 2	Écrit de mini-récit pour chacun des entretiens.	Classification des entretiens en lien avec le type de changement (Changement de niveau 2 / t*urning point*)
ÉTAPE 3	Constitution d'un tableau au regard des 3 axes de la modélisation (changement, émancipation, culture) pour chacun des entretiens.	Analyse individuelle des entretiens.
ÉTAPE 4	Tableau synthétique de tous les entretiens au regard de la modélisation.	Analyse générale du corpus.

Tableau1 : Méthode d'analyse

1.1/ Construction d'un tableau terminologique de l'émancipation :

Pour établir ce tableau terminologique nous nous sommes appuyés sur deux sites internet que sont le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL) et le Dictionnaire Électronique des Synonymes (DES) crée par le Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en Contexte (CRISCO) de l'Université de Caen Basse-Normandie. « Le DES est un ensemble de mots et de liens ou relations de synonymie entre ces mots, quelles que soient les nuances d'emploi régissant ces relations. Autrement dit, les liens sont neutres et ont tous la même valeur »[8].

Nous avons, dans un premier temps, cherché sur le site du CNRTL la lexicographie et l'étymologie du terme d'émancipation[9] afin de trouver les définitions en lien avec notre recherche ainsi que son utilisation la plus ancienne.

Dans un second temps, nous avons cherché ce même terme dans le moteur de recherche du DES afin de trouver les synonymes, les antonymes et les cliques de l'émancipation. « Une clique est un ensemble maximal de mots tous synonymes entre eux. L'intérêt des cliques est qu'elles représentent en principe des unités de sens, plus proches des concepts que les mots, car elles neutralisent partiellement la polysémie de ceux-ci, ne retenant idéalement qu'un sens donné, commun à tous les mots de chaque clique. Les cliques permettent de situer des mots inconnus ou peu connus de l'utilisateur dans des unités de sens plus faciles à appréhender. Des cliques voisines, qui ne diffèrent parfois que par un mot, peuvent présenter des nuances très fines. Certaines cliques sont tellement voisines que leur nuance n'apparaît pas pertinente, dans ce cas, elles suggèrent des liens oubliés entre les mots qui les différencient. C'est une des méthodes utilisées pour compléter le DES »[10].

8 http://www.crisco.unicaen.fr/Presentation-du-dictionnaire.html
9 http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9mancipation
10 http://www.crisco.unicaen.fr/Presentation-du-dictionnaire.html

ÉMANCIPATION	
Lexicographie (site du CNRTL)	**A.−** *DROIT.* **1.** *DR. CIVIL.* ‚Acte juridique solennel, ou bienfait de la loi résultant du mariage, par l'effet duquel un enfant mineur est affranchi soit de la puissance paternelle ou de la tutelle, soit des deux...`` (CAP. 1936). **2.** *DR. ROMAIN.* „Acte qui conférait à un esclave ou à un enfant le droit d'homme libre`` (BOUILLET 1859) : **B.−** *P. ext.* Action de (se) libérer, de (s')affranchir d'un état de dépendance; état qui en résulte. **SYNT.** *Émancipation des serfs, des esclaves, d'un pays, d'une colonie, des travailleurs, du peuple* − *Au fig.* Action de se libérer, de se dégager d'une dépendance morale, des préjugés de son époque, etc.*L'émancipation de la pensée; émancipation politique, intellectuelle; l'émancipation sexuelle :*
Étymologie (site du CNRTL)	**Étymol. et Hist.** 1312 dr. « affranchissement de la tutelle paternelle » (A.N. JJ 48, fo4 rods Gdf. *Compl.*). Empr. au lat. jur.*emancipatio,* dér. de *emancipare* (v. *émanciper*).
Synonymie (site du CNRTL)	Affranchissement – Délivrance – Indépendance – Libération – Majorité - Promotion
Antonymie (site du CNRTL)	Asservissement – Assujettissement – Domestication – Dépendance – Enchaînement – Entrave – Esclavage – Servitude – Soumission - Tutelle
Les cliques (site du CRISCO)	4 cliques : •affranchissement, délivrance, émancipation, libération •affranchissement, émancipation, indépendance •émancipation, majorité •émancipation, promotion

SYNONYMIES	Affranchissement	Délivrance	Libération	Indépendance	Majorité	Promotion
DEFINITIONS (site du CNRTL)	- « Action d'affranchir quelqu'un ». - « Action d'affranchir quelque chose ».	- « Action de délivrer ; résultat de cette action ». - « Action de débarrasser de ce qui gêne ou nuit, de soulager d'un mal ».	- « Fait de rendre à quelqu'un la libre disposition de sa personne ». - « Fait de rendre à un individu et à une classe, à une société ses droits politiques; fait d'obtenir pour les opprimés, le respect, l'application de la justice dans les rapports sociaux et économiques ». - « Fait de délivrer quelqu'un (ou de se délivrer) de ce qui est une entrave, une gêne, un poids ». . « État ou sentiment de celui qui se trouve libéré ». . « Celui qui incarne cette libération ». - « Fait de dégager quelqu'un (ou de se dégager) d'une obligation ». - « Fait de retrouver sa disponibilité, de disposer de temps libre ».	- D'une pers. vis-à-vis de qqn ou de qqc : . « Fait de jouir d'une entière autonomie à l'égard de quelqu'un ou de quelque chose ». . « État de l'adolescent qui, s'affranchissant de toute tutelle, devient adulte ». - Entre groupes de pers : « Situation d'un organe ou d'une collectivité qui n'est pas soumis à l'autorité d'un autre organe ou d'une autre collectivité (Cap. 1936) ».	- « Âge légal auquel une personne est reconnue comme pleinement capable et responsable ». - « Capacité à se diriger soi-même ».	- « Accession d'une personne, d'un groupe social à de meilleures conditions de vie, à un niveau supérieur de responsabilités, à un enrichissement culturel et moral; moyens mis en œuvre pour y parvenir ».

Synonymes (DES)	Libération exemption franchise liberté décharge émancipation exonération indépendance taxe compostage	remise allègement libération accouchement affranchissement débarras émancipation enfantement exorcisme expulsion	affranchissement décharge liberté délivrance immunité acquittement catharsis déblocage décolonisation dégagement	autonomie affranchissement liberté non-conformisme sécession séparatisme autarcie émancipation franchise individualisme	la plupart multitude généralité pluralité âge adulte âge légal émancipation foule le plus grand nombre masse	élévation avancement grade dignité nomination accession amélioration année classe cuvée
Antonymes (DES)	Asservissement assujettissement captivité contrainte domestication esclavage joug servitude soumission tyrannie	Arrestation asservissement assujettissement captivité détention emprisonnement esclavage incarcération réclusion servitude soumission	Accablement arrestation asservissement assujettissement captivité claustration contrainte détention emprisonnement entrave envahissement esclavage incarcération internement occupation oppression étranglement	Assimilation assujettissement collier conformisme connexion connexité contrat corrélation cumul domination dépendance esclavage interdépendance joug lien obédience solidarité sujétion tutelle	Minorité opposition tutelle	destitution

Tableau 2 : tableau terminologique émancipation

Ce tableau établi, cela nous a permis de repérer, dans le discours des individus interviewés, des formes d'émancipation différentes s'il y en avait. Les termes n'apparaissent pas en tant que tel dans le discours, mais l'émancipation est présente dans le sens. Autrement dit, l'émancipation apparaît bien souvent après des expressions telles que par exemple : « cela m'a permis de », « j'ai pu », « je me suis senti », « cela m'a aidé à » .

De par notre questionnement exposé au début du mémoire, ainsi qu'avec l'aide du tableau terminologique, nous avons pu faire un premier tri des entretiens et ne garder que ceux qui nous paraissaient être les plus pertinents. Nous avons donc écarté 3 entretiens sur les 20 du corpus de départ. Cette mise à l'écart est autant le fait de la forme que du fond. Ils nous sont apparus comme difficilement exploitables.

1.2/ Mini-récit des entretiens (annexe 3 : mini-récit entretien Agathe) :

Après avoir effectué un premier tri des entretiens, nous avons écrit ce que nous pouvons appeler des mini-récits d'entretiens. Ceci nous a permis de nous approprier un peu plus ces entretiens et de commencer à établir un second classement au regard des types de changement. Ce classement a continué à évoluer par la suite.

1.3/ Tableau au regard des trois axes de la modélisation (annexe 4 : tableau analyse entretien Agathe) :

Suite à l'écriture des mini-récits, nous avons effectué un tableau au regard des trois axes de la modélisation (changement, émancipation, culture). Nous nous sommes appuyés sur les mini-récits, ainsi que sur les entretiens, pour établir ce tableau, et ce, en lien avec la modélisation.

La colonne changement met en avant les différents changements dont parle l'interviewé, ainsi que le type de changement (changement de niveau 2 / *turning point*), que nous avons appuyé par des passages de l'entretien.

La colonne émancipation met en avant les formes d'émancipation, au regard du tableau terminologique, et en fonction des périodes de changement.

Enfin la dernière colonne intitulée « culture » est en lien avec le culturalisme de Bruner et dans le sens commun avec les définitions suivantes du CNRTL:

- « Ensemble des moyens mis en œuvre par l'homme pour augmenter ses connaissances, développer et améliorer les facultés de son esprit, notamment le jugement et le goût. » et ;
- « Bien moral, progrès intellectuel, savoir à la possession desquels peuvent accéder les individus et les sociétés grâce à l'éducation, aux divers organes de diffusion des idées, des œuvres, etc. »[11]. Autrement dit, la culture est prise ici dans le sens de l'éducation, mais aussi des activités considérées comme ressources culturelles.

1.4/ Analyse des entretiens individuels (annexes des analyses individuelles des entretiens) :

Après avoir établi ces tableaux, nous avons effectué une analyse au regard des mini-récits et du tableau. À ce stade, nous avons décidé de faire une analyse groupée des quatre entretiens des femmes japonaises, qui sont plus compliqués à analyser, selon nous, parce que l'émancipation principale, présente ici, est en rapport avec le fait qu'elles viennent vivre en France et qu'à ce titre elle s'émancipe plus ou moins de leur culture. Elle découvre à travers la culture française une liberté qui n'est pas accordée aux femmes dans leur pays.

1.5/ Constitution d'un tableau synthétique des entretiens pour l'analyse générale :

À l'aide des analyses individuelles, nous avons pu constituer un tableau récapitulatif de tous les entretiens. Tableau qui met en avant le titre de l'entretien, l'âge de l'interviewé, les différents changements dont il parle, et le type et la durée du changement (changement de niveau 2 / *turning point*), ainsi que l'âge de l'interviewé au moment des faits. Apparaissent aussi les formes d'émancipation pour chacun des changements et les ressources culturelles présentes dans le discours (éducation / activités).

11 http://www.cnrtl.fr/definition/culture

ENTRETIENS	ÂGE	CHANGEMENT				ÉMANCIPATION	CULTURE
		Type de changement	Description	âge	durée		
Agathe : La traversée du vide (annexe 5 : analyse entretien Agathe)	40 ans	*Turning point*	À 18 ans. Après son bac. Durée de un an. La fin d'un cursus, le bac et après il fallait qu'elle se dirige vers la vie, trouver quelque chose pour s'orienter.	18 ans	1 an	Promotion/ Indépendance	Éducation/Création artistique
		Changement de niveau 2	Après sa maîtrise quand se pose la question de l'orientation professionnelle.	Environ 25 ans	1 an	Promotion	Création artistique/ Lecture
Catherine : Une vie en plein vol (annexe 6 : analyse entretien Catherine)	42 ans	Changement de niveau 2	Fait suite à un accident de parachutisme à l'âge de 15 ans.	15 ans		Promotion	Parachutisme
		Turning point	Catherine n'est pas bien, elle décide de quitter Toulouse et de retourner vivre à Strasbourg où elle a grandi jusqu'à ses 15 ans pendant un an. Quand elle rentre, elle décide de couper avec tous ce qu'elle a connu jusque-là et va passer le brevet d'éducateur sportif.	25 ans	1 an	Promotion/ Délivrance	Retour ville natale
		Changement de niveau 2	Elle décide de reprendre des études d'aide-soignante	42 ans	En cours	Promotion	Parachutisme/ Retour ville natale
Éric : Le routard (annexe 7 : analyse entretien Éric))	27 ans	Changement de niveau 2	Il découvre vers la fin de ses études le milieu des teufs	17 /18 ans	Environ 1 an	Promotion/ Indépendance	Musique/ Festivals
		Turning point	Quand il va rentrer d'Afrique, quitter sa copine et repartir vivre chez sa mère.	Environ 25 ans		Promotion/ Délivrance	
Gabrielle : Les remises en question (annexe 8 : analyse entretien Gabrielle)	28 ans	Changement de niveau 2	Elle va quitter le sud-est pour Paris pour se consacrer à sa passion pour la musique.	Environ 21 ans		Promotion/ Indépendance	Musique/ Éducation
		Turning point	Elle va tomber amoureuse d'une fille.	Environ 26 ans		Promotion/ Délivrance	
		Changement de niveau 2	Elle va déménager avec sa copine et va décider de reprendre ses études pour être infirmière.	Environ 28 ans		Promotion	
Johnny : À travers le regard des autres (annexe 9 : analyse entretien Johnny)	26 ans	Changement de niveau 2	Le jour de sa rentrée en 6°, il décide de changer et de ne plus être une victime	10 ans		Délivrance	Intuition
		Turning point	Suite à un accident de voiture.	18 ans	1 an	Promotion/	Musique/

						Indépendance/ Libération/ Délivrance	Travail/ Intuition
Julie : Abondance viendra (annexe 10 : analyse entretien Julie)	50 ans	Changement de niveau 2	Suite au décès de sa fille de 2 mois, elle part vivre en Équateur 1 an.	Vers la vingtaine	1 an	Promotion	Voyage/Arts/ Théâtre
		Turning point	Suite à une dépression.	Vers la vingtaine	Environ 1 an	Promotion/ Délivrance	
		Changement de niveau 2	Suite à son divorce.	Vers la quarantaine		Promotion	
Martine : La reconstruction (annexe 11 : analyse entretien Martine)	59 ans	*Turning point*	Quand elle apprend les infidélités de son compagnon avec qui elle vit depuis 30 ans.	50 ans	Environ 2 ans	Promotion	Création/Poésie /Lecture
		Changement de niveau 2	Elle ne décrit pas ce qui s'est passé, seulement les effets.			Promotion	
Maud : La serveuse autonome (annexe 12 : analyse entretien Maud)	61 ans	Changement de niveau 2	Elle part de chez ses parents pour aller vivre en camion avec son copain et devenir marchand ambulant.	La vingtaine		Promotion/ Indépendance	Musique/ Concerts/ Arts/ Décoration/ Travail
		Changement de niveau 2	Avec son mari il décide de se stabiliser et d'ouvrir une boutique.	Environ 25 ans		Indépendance/ Libération	
		Turning point	Suite à son divorce et à une période de chômage, elle va trouver le métier de ses rêves.	Environ 45 ans	Environ 1 an	Promotion/ Libération	
Chloé : Le mouvement des cités à l'aube du changement (annexe 13 : analyse entretien Chloé)	23 ans	Changement de niveau 2	Elle change de style, d'amis, et devient « musulmane »	13 ans		Indépendance	Musique/ Tv/ Cinéma/ Lecture/ Université
		Changement de niveau 2	Elle est en train de le vivre. Elle commence à sortir du milieu dans lequel elle était et commence à se retrouver.	26 ans	En cours	Promotion/ Indépendance/ Libération	
Léo : Devenir ... éducateur libertaire (annexe 14 : analyse entretien Léo)	40 ans	Changement de niveau 2	Quand il décide de reprendre ses études pour passer le CRPE et découvre la pédagogie	34 ans		Promotion	Lecture
Patrick : rebondir quoiqu'il advienne (annexe 15 : analyse entretien Patrick)	40 ans	Changement de niveau 2	Quand il doit partir du Venezuela en urgence pour rentrer en France pour que sa femme subisse une IMG.	Environ 28 ans		Indépendance	
		Changement de	Sa femme fait une dépression suite à la naissance de leur	Environ 30	Environ	Promotion	

		niveau 2	fille et lui se retrouve au chômage.	ans	2 ans		
Soledad : Le fil rouge artistique (annexe 16 : analyse entretien Soledad)	46 ans	Changement de niveau 2	Elle va décider de quitter le milieu sanitaire dans lequel elle voulait se professionnaliser pour faire une école de décoration.	Environ 17 ans	2 /3 ans	Promotion/ Indépendance	Intuition/ Création et expression artistique
		Changement de niveau 2	Quand elle décide de faire une formation en langue des signes et qu'elle va monter sa propre association.	Environ 35 ans		Promotion	
Zoé : De la culture parisienne au milieu artistique Toulousain (annexe 17 : analyse entretien Zoé)	35 ans	Changement de niveau 2	Quand elle décide de partir vivre chez son cousin pour ne pas se laisser envahir par le divorce de ses parents.	18 ans		Indépendance	Arts/ Musées/ Lecture/ Musique
		Changement de niveau 2	Quand elle décide d'aller s'installer sur Toulouse avec son copain.	20 ans		Promotion/ Indépendance	
Ayumi : Dessiner la neige ! (annexe 18 : analyse entretiens femmes japonaises)	41 ans	Changement de niveau 2	Quand elle est venue s'installer en France avec sa famille pour le travail.			Promotion/ Libération	Lecture/ Calligraphie/ Peinture
Keiko : Au bord du paradis (annexe 18 : analyse entretiens femmes japonaises)	20 ans	Changement de niveau 2	Quand elle arrive en France pour faire ses études.	20 ans		Promotion/ Indépendance	Voyage
Natsuko : Sans retour possible (annexe 18 : analyse entretiens femmes japonaises)	41 ans	Changement de niveau 2	Quand elle est venue s'installer en France avec son mari.	Environ 25 ans		Promotion/ Libération	Cinéma/ Mode/ Ikebana/ Histoire et Culture française
Nozomi : L'hédonisme pâtissier (annexe 18 : analyse entretiens femmes japonaises)	39 ans	Changement de niveau 2	Suite au décès de son père.	20 ans		Indépendance/ Promotion	Lecture/ Pâtisserie/ Décoration/ Découverte culturelle
		Changement de niveau 2	Quand elle décide d'aller en France pour se former.			Promotion	

Tableau 3 : tableau synthétique entretiens

2/ Analyse générale du corpus :

Suite à la construction du tableau synthétique des entretiens, nous avons effectué une analyse au regard des trois axes de la modélisation que sont le changement, l'émancipation et la culture.

2.1/ Constatations au regard du changement :

Nous considérons que les changements dont nous ont fait part les individus peuvent être assimilés à des changements de niveau 2. La question qui a été posée aux individus, lors des entretiens, était de savoir s'ils avaient vécu, dans leur vie, des changements qui auraient pu être source de remise en question et qui auraient pu changer leur façon de vivre. Rappelons-le, « Le niveau 1 renvoie à un changement dans la continuité, sans modifications du système, ni recadrage. Pour le niveau 2, nous sommes autour du changement dans la discontinuité, la rupture, la transformation de la structure et de sa configuration, avec l'émergence de la nouveauté. […] les deux niveaux pouvant cohabiter parfois, dans une temporalité donnée ou au cours d'une alternance dans le temps, c'est-à-dire dans un mouvement dialectique » (Saint-Jean & Seddaoui, 2013, p.188). Guy (2013) propose, comme nous l'avons vu dans la partie modélisation, de baser l'observation du changement en tant que « modification significative » sur trois dimensions : la grandeur, l'importance et la signification. Ce qui nous importe ici, pour justifier qu'un changement est de niveau 2, est la signification que l'individu lui accorde. S'il parle de tel changement, c'est que celui-ci plus qu'un autre l'aura affecté, et en ce sens il peut être, selon nous, assimilé à un changement de niveau 2. La question qui peut se poser maintenant est de savoir comment différencier le changement de niveau 2 du t*urning point* ?

Abbott nous explique que tous les changements soudains qui apparaissent dans la vie d'un individu ne sont pas nécessairement des *turning points*. Les *turning points,* à la différence des trajectoires, engendrent des conséquences plus importantes, car elles entraînent des changements de direction ou de régime. Abbott (2009) explique que « Nous avons tendance à penser ces *turning points* comme “abrupts” et “chaotiques”, et d'ailleurs ils nous

apparaissent comme *turning points* parce qu'ils se présentent comme des irrégularités dans ce qui était jusque-là une trajectoire ou un régime stable. Mais en fait ils sont des lieux essentiels dans la détermination de la structure générale du parcours de vie ou de la carrière professionnelle parce qu'ils en modifient les paramètres » (p.197).

Nous pouvons remarquer dans les entretiens que certaines personnes mettent en avant des événements qui interviennent dans leur vie et qui ont entraîné une période de transition, durant laquelle, ils ont pris la décision d'une nouvelle trajectoire. C'est souvent lors de cette transition que l'individu commence à s'émanciper, en se posant des questions et en réfléchissant à ce qu'il veut faire de sa vie.

Nous ne pouvons omettre que les *turning points* dans les discours sont souvent assimilés à des périodes douloureuses pour ceux qui les vivent, mais en y revenant, les individus accordent aussi à ces phases de doutes de réels bénéfices. D'un autre côté, il est aussi possible de remarquer dans les entretiens qui ne mettent pas en avant de *turning points* dans les parcours de vie que les changements de niveau 2 ont eux aussi permis aux individus de s'émanciper. Mais il nous est tout de même apparu que les émancipations les plus importantes, au regard de ce qu'en disent les individus et de leurs ressentis, sont souvent liées à des *turning points*. Les individus considèrent que, durant ces périodes, ils ont réellement pu se remettre en question et voir leur avenir de manière plus claire. Cela nous amène à nous demander si les *turning points* ne seraient pas des périodes dans les parcours de vie qui permettraient à l'individu de réfléchir à sa vie et de s'émanciper en lui donnant la possibilité de se réorienter afin de vivre une vie « bonne » ?

2.2/ Constatations au regard de l'émancipation :

Concernant les formes d'émancipation, en rapport avec le tableau terminologique que nous avons construit, il nous est possible de dire que l'émancipation liée à la promotion se retrouve dans tous les entretiens. C'est-à-dire celle relevant d'une accession de l'individu à des conditions de vie qu'il choisit, qui sont pour lui source de bien-être ou de mieux-être. Ce qui n'est pas étonnant puisque c'est, selon nous, ce que la majorité des hommes recherchent que

de vivre une vie « bonne ». Mais, pour autant, ce qu'il est intéressant de mettre en avant c'est que cette émancipation n'a pas la même importance suivant les discours, elle apparaît à des degrés divers suivant les individus qui en parlent. Concrètement, dans les entretiens mettant en avant des *turning points*, l'émancipation sous la forme de la promotion est aussi associée, pour la plupart des entretiens, à la délivrance et parfois à la libération. Autrement dit, quand les individus ont vécu des *turning points*, ces périodes de doute les ont amenés à réfléchir et à faire des choix leur permettant de se débarrasser de certaines situations qu'ils jugeaient désagréables, et de ce fait ont pu accéder à des conditions de vie qui leur correspondaient. Ils se sentent alors plus heureux. Finalement, la promotion est souvent le fruit de la délivrance.

L'autre type d'émancipation présente et celle concernant le fait de devenir indépendant. Celle-ci est la plus présente quand les personnes interviewées abordent des changements qui sont intervenus dans leur jeunesse. Elle est liée à une émancipation de la famille, au fait de devenir autonome. Ces entretiens nous sont apparus comme assez compliqués à analyser parce que le fait de devenir indépendant, de s'autonomiser, est un passage que tout individu vit lorsque, d'une part, il quitte le domicile parental et que, d'autre part, il doit faire des choix quant à son avenir professionnel. De ce fait, cette transition est un passage obligé. Il est pour autant intéressant de voir que pour certains cela se fait à travers des *turning points* comme pour Johnny, Agathe et Catherine alors que pour d'autre, comme Zoé et Chloé par exemple, non. Cela ne veut pas pour autant dire qu'ils sont devenus indépendants que parce qu'ils ont vécu un *turning points*. C'est pour cette raison qu'ils sont aussi difficiles selon nous à analyser.

L'autre forme d'émancipation concerne celle liée au fait de se délivrer du milieu culturel dans lequel les individus ont grandi et qu'ils considèrent comme étant gênant pour eux ou d'un style de vie qui ne leur convient plus. Cette forme est présente surtout dans les 4 entretiens des femmes japonaises concernant leur culture, mais nous la retrouvons aussi dans d'autres comme celui de Catherine envers le milieu du parachutisme et celui d'Éric par rapport à son style de vie marginal en lien avec la drogue. L'émancipation sous la forme de la délivrance se retrouve aussi dans le fait de se permettre de faire des choix et d'avancer, d'évoluer sans se préoccuper du regard des autres. De pouvoir faire les choses pour soi-même.

La remarque que nous pouvons faire ici est que les changements de niveau 2 qui interviennent dans la vie des individus les amènent souvent (et non pas toujours) à s'émanciper. Pour certains cela va être par des *turning points* alors que d'autres n'auront pas besoin de changement de trajectoire. L'émancipation liée à la promotion est celle qui est, selon nous, la plus intéressante dans le sens où c'est celle qui est en lien, dans le discours des individus, avec le fait de faire ses propres choix, soit de vivre la vie qu'ils veulent et qui leur permet d'être plus heureux. Nous mettons ici en avant différentes formes d'émancipation dans le discours, pour autant, il n'est pas certain que les individus les perçoivent comme tels. Nous pouvons dans un premier temps nous poser la question de la pertinence de notre tableau terminologique pour repérer l'émancipation dans les propos. Nous ne sommes pas dans cette recherche dans l'explication d'un phénomène, mais dans sa compréhension. Nous avons donc essayé avec cet outil de repérer une éventuelle émancipation dans des phases de changement, mais il serait selon nous intéressant d'avoir l'avis des individus sur cette question.

Lorsqu'ils parlent de ces périodes de changement dans leur parcours de vie, certains individus parlent de ce qui a pu les aider à prendre des décisions, à les orienter lors de moments de doutes, voir à les influencer. Si l'on considère comme nous l'avons vu que ces périodes ont permis aux individus de s'émanciper, il nous est alors possible de lier ces « influences » aux sources externes et aux sources internes dont parle Bajoit quand il traite de l'émancipation. En effet, certaines de ces sources apparaissent clairement dans des entretiens. Par exemple concernant les sources internes, que Bajoit identifie comme la conscience qui est faite d'intelligence et d'intuition, nous pouvons remarquer que Soledad en parle dans ce terme exact, Zoé va, quand elle, parler d'instinct, quand d'autres diront qu'ils ne se sont pas posé la question, qu'ils ont simplement senti qu'ils devaient le faire. Concernant les sources externes, Bajoit (2013) parle de La Surnature, de la Nature et de la Société comme étant des sources externes à la conscience des individus et leur permettant de s'y référer afin de se poser la question de comment concevoir le monde et d'organiser la vie qui leur conviendrait. Celles-ci étant efficaces selon Bajoit si « elles sont traduites en valeurs et en normes par des acteurs dûment légitimés par la culture pour interpréter leurs exigences et les imposer » (« exégètes »), et si « ces normes sont *intériorisées dans la conscience* des individus au cours de leur socialisation ». Nous voyons bien ici que si les individus en parlent lors des entretiens en les associant à leurs conduites, alors nous pouvons penser qu'ils sont conscients de leur

influence. De ce fait, si les individus sont conscients de ces sources externes et qu'elles les aident à trouver un sens à leur vie est-ce que nous ne pouvons pas penser qu'elles leur permettent de s'émanciper ? Il pourrait être intéressant de savoir si les individus considèrent que ces sources dont parle Bajoit (2013) sont pour eux des supports d'émancipation ou au contraire des obstacles qui les empêchent d'avancer dans leur vie.

2.3/ Constatations au regard de la culture :

Nous pouvons voir dans ces entretiens l'importance que les individus accordent à la culture dans ces périodes de transitions ou en tout cas dans leur vie. Certains vont aborder la culture dans le sens de l'éducation parentale, mais le plus souvent, nous la retrouvons en tant qu'activités culturelles. Dans beaucoup d'entretiens, les individus parlent de la lecture, de l'art, de la musique comme autant d'activités qui leur permettent de s'identifier aux personnages, de se construire en réfléchissant à leur avenir. Ces mêmes activités vont prendre un autre sens quand elles ne sont plus considérées en tant qu'influence, mais comme permettant de se libérer et de poser des émotions à travers la création et l'expression artistique par exemple.

Concrètement, sur les 8 entretiens où apparaît un *turning point* dans le parcours de vie, 8 parlent d'activités culturelles, dont 4 d'entre eux sont dans la création et/ou l'expression artistique. Sur ces 8 entretiens, 6 parlent de l'utilité de ces activités en période de doute ou permettant de s'émanciper. Les activités se trouvent dans ces entretiens sous la forme de la musique, de l'art, du sport, de la lecture (littéraire et scientifique), des voyages, du travail et de l'université. Agathe et Martine créent en période de doute, des boites, des sachets de thé, de la poésie ce qui leur permet de déposer un trop-plein d'émotions, de mettre des mots sur leur ressenti ou même en période de doute de pouvoir revenir sur d'anciennes créations pour se retrouver. Maud et Johnny accordent une grande place à leur travail dans leur vie, car celui-ci leur permet de prendre confiance en eux, d'être sereins, de se sentir libres. Johnny attend même d'être au travail pour réfléchir quand il doit prendre des décisions importantes. Catherine, quant à elle, revient à des notions, qu'elle a acquises avec le parachutisme, quand elle doute. Mais les 8 parlent de ces activités culturelles et/ou sportives comme les ayant influencés dans leur choix de vie ou en tant que support d'émancipation. La vie de Gabrielle

tourne beaucoup autour de la musique puisqu'elle en fait depuis l'âge de neuf ans et qu'elle a grandi dans le milieu artistique. Elle a longtemps voulu lier sa passion et son travail. Pour Éric si la musique n'a pas orienté son parcours professionnel, elle a orienté ses choix de vie. En effet, certains mouvements musicaux l'ont amené à trouver sa philosophie de vie et donc une certaine manière de vivre. Et enfin, Julie quant à elle a pu s'émanciper à travers les voyages. Tout d'abord, cela lui a permis d'avoir un regard critique sur la société de consommation, puis actuellement, à travers un voyage qu'elle est en train d'organiser, de vouloir dépasser ses peurs et de réfléchir à son avenir professionnel.

Sur les 5 entretiens n'ayant pas de *turning points*, un seul ne traite pas d'activités culturelles, les 4 autres en parlent dans le sens ou cela les a influencés dans leur vie. Pour Chloé, Léo et Zoé, ces activités leur ont permis de s'émanciper. Chloé à travers les séries tv, le cinéma, la musique et les lectures universitaires. Léo par la découverte d'auteurs et chercheurs en pédagogie et en sciences de l'éducation. Et Zoé considère que la lecture, la peinture et la musique l'aident en période de doute, en s'identifiant aux personnages et en ressentant ce que les œuvres dégagent, mais aussi que cela permet comme elle dit « *d'élever le débat* ». Quant à Soledad, l'art est le fil conducteur de son parcours professionnel et personnel. À travers la création et l'expression artistique, elle se sent libre, spontanée, cela lui permet de lâcher prise. Elle l'associe même art et spiritualité.

En ce qui concerne les quatre femmes japonaises, elles parlent toutes les 4 d'activités culturelles. Nozomi parle du fait d'aller, quand elle a besoin de se retrouver et de réfléchir, dans des lieux où il y a de grands bâtiments ou alors là où il y a de jolis paysages. Ensuite, elle travaille dans le milieu de la pâtisserie, donc dans la création, et explique qu'elle est capable de passer beaucoup de temps pour arriver à faire ce qu'elle veut. Nozomi parle aussi des personnages auxquels il est possible de s'identifier dans les livres. Keiko parle du fait que, selon elle, il est important de voyager pour découvrir de nouvelle culture, pour pouvoir voir autre chose et alors de pouvoir prendre du recul sur sa vie. Ayumi, quant à elle, fait de la calligraphie sont métier et explique qu'avant d'arriver en France elle aimait beaucoup la lecture. De plus, Ayumi peint quand elle est heureuse, il lui arrive aussi de peindre en période de tristesse mais moins. Enfin, Natsuko, elle, fait de l'ikebana et trouve que la musique, la nourriture, l'architecture, l'histoire et tout ce qui a un rapport avec l'art, en France, est

magnifique.

Nous pouvons donc voir que sur les 17 entretiens analysés, 16 parlent d'activités culturelles. Ces activités ayant été pour eux des supports lors de période de doute ou ayant eu une influence sur des choix de vie ou des prises de décisions. Nous ne pouvons avancer l'idée que ces activités sont pour tous et tout le temps des supports en période de changement, mais il s'avère qu'ils sont présents et importants pour les individus dans leur parcours de vie. La question que nous pourrions nous poser est de savoir si ces activités pourraient être des supports permettant aux individus de prendre des décision par exemple ?

3/ Retour sur la modélisation : confrontation modélisation/empirie :

Nous sommes ici dans la dernière phase de la démarche abductive c'est-à-dire dans la création d'hypothèses et du retour à la modélisation. Comme le dit Nunez Moscoso (2013), la proposition d'une orientation théorique doit s'accomplir sur trois caractéristiques : la première, elle doit « être suffisamment souple pour ne pas “étouffer” la création de l’hypothèse », deuxièmement, elle doit « être suffisamment serrée pour empêcher le chercheur de “se noyer” dans les données empiriques » et troisièmement, elle doit « être un exercice de prise de conscience des notions mobilisées ». Nous sommes à cet instant de l'écrit dans « l'exercice de prise de conscience des notions mobilisées » lors de la modélisation. C'est maintenant que ces notions prennent tout leur sens. Nous sommes donc revenus sur l'essai de modélisation et, en lien avec l'analyse des entretiens, nous avons pu faire certaines suggestions qui nous permettent de conclure cette partie analyse par une hypothèse au regard des concepts développés.

Nous pouvons dire que suivant les individus, certains événements peuvent être vécus comme des changements de niveau 2 alors que d'autres ne seront perçus que comme des

changements de niveau 1. Si l'on se base sur les niveaux de changement en rapport à la temporalité sur l'axe continuité/discontinuité (Saint-Jean et Seddaoui, 2013), alors dans les parcours de vie, certains changements seront vécus par l'individu comme plus important que d'autres puisqu'ils considéreront qu'il y a eu une rupture ou en tout cas émergence d'une nouveauté. Ce changement de niveau 2 même s'il entraîne de la nouveauté n'est pas pour autant perçu comme un changement de trajectoire dans leur vie. Un événement qui survient dans la vie n'amène pas automatiquement un changement de trajectoire. Tout événement n'est pas vécu de la même manière, avec la même intensité par tout le monde. De ce fait, un changement de niveau 2 sera vécu comme un *turning point* pour certains alors que pour d'autres non. La transition qui survient après l'événement est alors plus ou moins intense suivant les personnes qui la vivent et amèneront alors l'individu soit vers une nouvelle trajectoire ou alors à continuer sur la même. Un événement survenant dans la vie d'une personne pourra être un *turning point* puisque cela l'amènera sur une nouvelle trajectoire de vie quand chez quelqu'un d'autre cet événement sera un changement de niveau 2 et de ce fait l'amènera à certaines modifications sans pour autant le faire changer de trajectoire. Rappelons-le, le changement est un phénomène alors que la transition est une période durant laquelle s'exercent des processus d'élaborations des conflits.

L'émancipation se retrouve lors de ces phases sous diverses formes comme nous l'avons vu : promotion, délivrance, indépendance et libération. Comme le dit Bajoit (2013), il existe plusieurs sources qui peuvent avoir une action sur les conduites des individus. Les sources externes à la conscience de l'individu telles que la Surnature, la Nature et la Société peuvent alors permettre à l'individu de s'y référer « pour savoir comment concevoir le monde et organiser une *vie bonne ».* Ces sources permettront à l'individu de s'émanciper qu'à la condition qu'il ne s'y soumette pas aveuglément sinon il n'est pas un sujet émancipé, mais un sujet assujetti. La quatrième source, qui elle est interne à l'individu est la conscience. Celle-ci associe selon Bajoit l'intelligence et l'intuition. « L'intuition serait ainsi ce qui permet à l'individu, dans la conduite de son existence, de *s'orienter selon sa conscience*, c'est-à-dire, *à la fois, grâce à ce que lui dicte son intelligence et à ce que lui inspire son instinct*. C'est elle qui lui permet de créer et de se créer ». Un individu émancipé est alors un individu qui saura prendre les décisions nécessaires entre sources externes et sources internes qui lui permettront de vivre la vie qu'il veut, et de s'épanouir. Comme le dit Bajoit, faire appel à sa conscience ne

veut donc pas dire rejeter les exigences des sources externes, mais être en capacité d'adopter envers ces sources une *attitude consciente*. Ce qui donne le droit à l'individu d'adhérer ou non à ces sources, c'est-à-dire qu'il peut s'y soumettre, mais « en les soumettant toujours à la critique de son intuition ». « Ce qui importe, c'est que lui soit reconnu le droit de ne pas s'y soumettre, de dire non s'il en décide ainsi [...] ».

Nous pensons, au même titre que Bruner, que l'esprit ne pourrait exister sans culture. Bruner (1997, p.17) explique que « l'évolution de l'esprit des hominidés est liée au développement d'un mode de vie où la "réalité" est représentée par un symbolisme commun à tous les membres d'une communauté culturelle, au sein de laquelle le mode de vie technico-social est à la fois organisé et interprété selon les termes de ce symbolisme ». De plus, selon lui, l'individu ne peut mener seul la quête du sens sans l'aide des systèmes symboliques qui est propre à la culture puisque c'est à travers elle que l'individu se procure les outils permettant d'organiser et de comprendre de façon communicable, les mondes qui nous entourent. « Ainsi, la culture, même si elle est elle-même un produit humain, façonne, en même temps qu'elle les rend possibles, les activités d'un esprit spécifiquement humain. Dans cette perspective, apprendre et penser sont des activités toujours situées dans un cadre culturel, et elles dépendent toujours de l'utilisation de ressources culturelles » (Bruner, 1997, p.18). Pour Bruner (1997, p.24), une théorie de l'esprit devient réellement intéressante quand elle procède « de l'extérieur vers l'intérieur », c'est-à-dire quand elle donne des indications sur l'environnement permettant « un usage efficace de l'esprit (ou du cœur !) », et en précisant « quels systèmes symboliques, quels récits du passé, quels arts et quelles sciences utiliser ».

Nous venons de voir lors de l'analyse des entretiens l'importance des activités culturelles et sportives sous la forme de la lecture, de l'art, de la musique, du sport, des voyages et du travail, dans leur discours en tant que supports de réflexion et d'aide à la prise de décision. Ces activités seraient alors ces outils selon Bruner dont les individus se servent pour organiser et comprendre les mondes qui l'entourent. Nous avons aussi pu remarquer dans l'analyse que l'émancipation apparaît plus « importante », dans le discours des individus, lorsque le changement est vécu comme un *turning point*. De ce fait, nous posons la question de recherche suivante : est-ce que les activités culturelles ne pourraient pas être des supports d'aide à la prise de décision en période de *turning point* qui permettraient à l'individu de

s'émanciper ? L'hypothèse serait alors de dire que les activités culturelles en période de *turning point* permettent à l'individu de s'émanciper.

4/ Discussion théorique et méthodologique :

4.1/ Discussion théorique :

Ce que nous venons de développer dans la partie précédente n'est en aucun cas une affirmation, mais va plutôt dans le sens de la construction de nouvelles hypothèses. Rappelons-le, David (1999) explique que l'abduction est un processus de construction d'hypothèses, là où la déduction génère des conséquences et l'induction établit des règles générales. C'est ce que nous faisons ici en suggérant une hypothèse qui pourrait expliquer si elle était validée un phénomène. Il serait d'ailleurs intéressant, selon nous, avec une démarche de recherche plutôt de type hypothético-déductive, d'affiner voir de valider cette hypothèse. En utilisant, par exemple, des entretiens semi-directifs, il serait alors possible d'affiner certains points que nous avons soulevés lors de cette recherche. Cela pourrait permettre dans un premier temps, par exemple, de savoir, en orientant la question au regard du concept de *turning point*, si des individus ont pu ressentir ces phases comme étant des périodes de leur vie durant lesquelles ils ont pu s'émanciper. Dans un second temps, cela pourrait aussi permettre d'affiner la notion d'émancipation lors de ces périodes en demandant aux individus comment ils définiraient l'émancipation et comment elle se manifeste pour eux dans leur parcours de vie et à quel moment ? Enfin, il serait aussi possible de leur demander si, lors de ces périodes, ils pensent que les activités culturelles les ont aidés à s'orienter, à prendre des décisions, à s'émanciper. Nous pouvons voir après avoir posé cette hypothèse et afin de développer ces divers points que la modélisation ici tournerait alors autour des trois axes Changement, Émancipation et Culture. Le changement dans les parcours de vie se trouve alors sous la forme des *turning points* ; l'émancipation apparaît au regard du concept

développé par Bajoit autour des sources externes et internes ; et enfin, la culture se trouve sous la forme des activités culturelles, mais aussi au regard du culturalisme de Bruner puisque la modélisation prend tout son sens à travers ce positionnement.

Dans la première phase de la recherche, nous avons donc proposé un début de modélisation (modélisation 1) que nous avons affiné suite à l'analyse des entretiens et à la construction d'une hypothèse (modélisation 2). Nous allons maintenant pouvoir représenter l'évolution de cette modélisation et des concepts utilisés sous la forme d'un tableau.

AXES	MODÉLISATION 1	MODÉLISATION 2
POSITIONNEMENT ÉPISTÉMOLOGIQUE	- L'approche historico-culturelle (Bruner, 1997)	- L'approche historico-culturelle (Bruner, 1997)
CHANGEMENT	- Les niveaux de changement (Saint-Jean & Seddaoui, 2013) - *Turning point* (Abbott, 2009) - Les transitions psychosociales (Dupuy, 1998)	- *Turning point* (Abbott, 2009)
COGNITION	- L'émancipation : sources externes et internes (Bajoit,2013)	- L'émancipation : sources externes et internes (Bajoit, 2013)
CULTURE	- L'approche historico-culturelle (Bruner, 1997)	- Les activités culturelles

Tableau 4 : Évolution de la modélisation

Nous avons, tout au long de cette recherche, essayé de représenter schématiquement notre essai de modélisation. Nous allons présenter, ci-dessous, le schéma de la première modélisation puis, celui plus évolué, au regard de l'analyse des entretiens et de notre hypothèse.

La modélisation 1 est plus générale que la modélisation 2 puisque c'est celle qui nous a permis, dans un premier temps, une meilleure compréhension de notre question de départ sur les conduites des individus en période de changement, et dans un second temps de construire des outils pour l'analyse des entretiens. Les termes de changement, de cognition et de culture représentent les trois axes à partir desquels nous avons construit la modélisation. Les trois termes sont pris dans leur signification la plus large et dépendent des concepts présentés dans le tableau ci-dessus. Entre le changement et la cognition se trouve le concept de transition, c'est-à-dire la période de changement durant laquelle s'exercent des processus d'élaborations des conflits chez l'individu. L'émancipation se trouve entre cognition et culture puisque, selon nous, l'émancipation de l'individu est un processus réflexif qui est possible au regard de la culture. Le terme d'évaluation est pris ici dans le sens commun, en tant qu'« Action d'évaluer, d'apprécier la valeur (d'une chose); technique, méthode d'estimation »[12]. Autrement dit, l'évaluation par l'individu du changement dépend de la culture.

La modélisation 2 est plus précise puisqu'elle est la réorientation de la première au regard de l'analyse des entretiens. C'est un modèle qui pourrait permettre de valider ou d'infirmer notre hypothèse de recherche, voire de la comprendre et de l'expliquer, et ce, à travers une démarche de type hypothético-déductive. Cette modélisation ne concerne donc plus les conduites des individus en période de changement, mais les conduites émancipées ou d'émancipation des individus en période de *turning points*. Le terme de culture reste inchangé puisqu'il concerne toujours l'approche historico-culturelle de Bruner. Mais les axes changement et cognition ont évolué. Le changement est devenu plus spécifique puisqu'il concerne les *turning points,* et la cognition n'est plus considérée en tant que processus réflexif au sens large, mais en tant que processus réflexif d'émancipation. Le concept de transition n'a pas changé à ceci près que l'on considère que c'est lors de ces périodes que peut s'établir le processus d'émancipation. Processus étant possible à l'aide des outils que la culture met à

12 http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9valuation

disposition de l'individu sous la forme d'activités culturelles. Le terme d'évaluation est toujours défini comme dans la première modélisation, sauf qu'ici nous considérons que les *turning points* sont vécus comme tels par les individus en fonction de leur culture, leur éducation, leur expérience. Tout individu ne vit pas un changement comme étant un *turning point.*

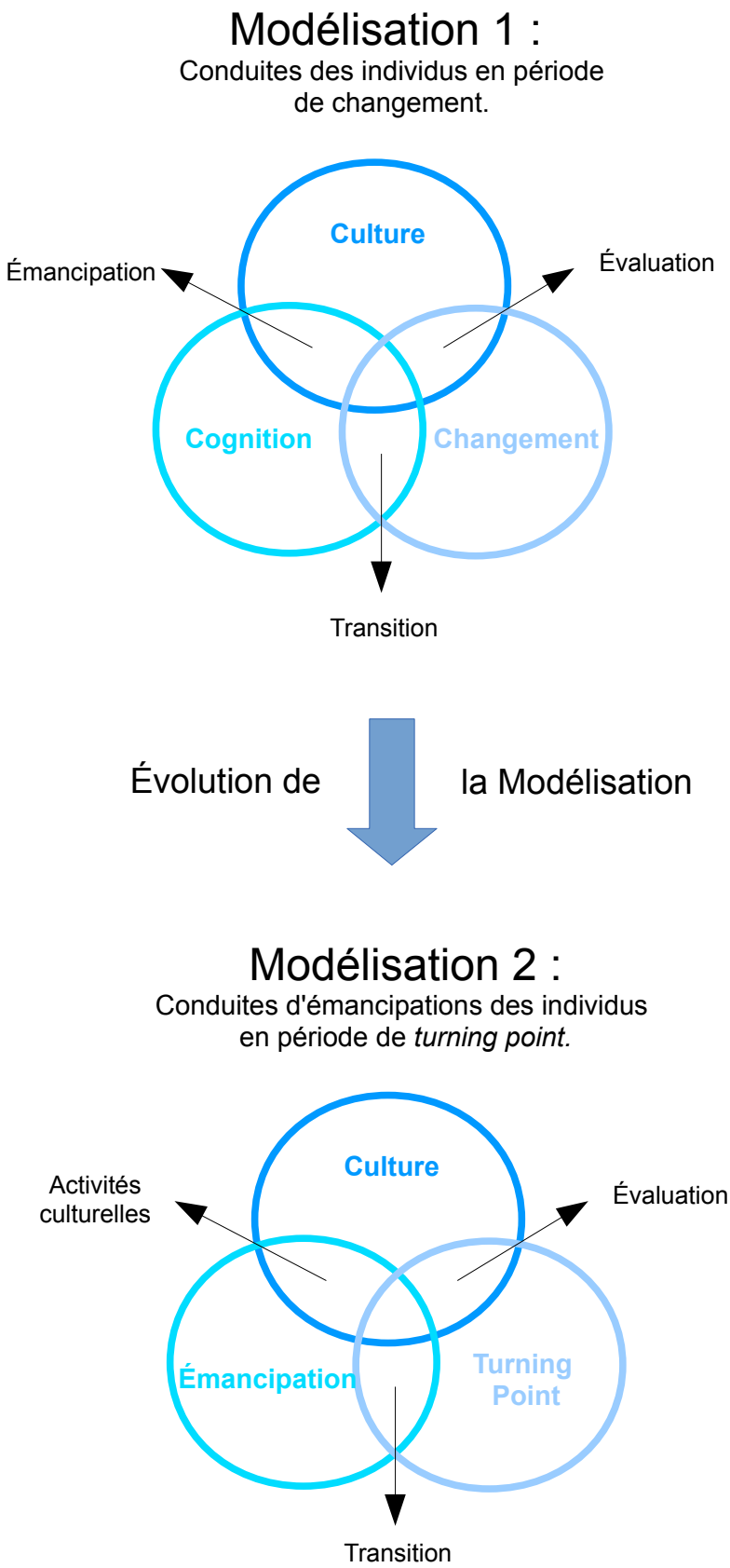

Tableau 5 : Évolution schématique de la modélisation

4.2/ Discussion méthodologique :

Concernant la méthodologie employée, selon nous, la démarche abductive est intéressante quand l'intérêt du chercheur se porte sur une question vaste. Cela permet, selon nous, d'appréhender un phénomène sans pour autant essayer de le comprendre, voire de l'expliquer, à travers un seul cadre théorique. Nous ne sommes pas là dans une démarche qui veut expliquer, mais qui permet au chercheur l'élaboration d'une connaissance.

Le fait est que nous pensons, comme nous l'avons développé dans la partie concernant la démarche abdutive, que dans ce type de démarche l'incertitude est au centre de la recherche. L'enjeu étant, en partant d'un questionnement de départ, de réduire cette incertitude à travers diverses lectures, dans un premier temps, puis, dans un second temps, avec la confrontation à l'empirie. Celles-ci vont amener le chercheur vers une meilleure compréhension de certains faits et lui permettre de construire un modèle l'amenant à mieux appréhender et approfondir sa question de départ. La difficulté, en tant qu'apprenti-chercheur, est alors de trouver les concepts à même de répondre à certains questionnements. Le rôle du directeur de mémoire, à ce moment de la recherche, est indispensable pour aider et orienter l'étudiant dans le choix de ses lectures. Le choix des concepts pour la modélisation est ensuite, selon nous, le fait des connaissances et croyances du chercheur. En effet, nous pensons que nous ne pouvons omettre le fait que l'expérience du chercheur, ici apprentie-chercheure, rentre en compte dans la construction du modèle. La modélisation est ensuite reprise, suite à l'analyse des entretiens, et c'est à ce moment-là de la recherche, que certains concepts vont être écartés, affinés et prendre tout leur sens. Ce sont là les propos des informateurs qui prônent sur les croyances du chercheur même si elles l'orientent toujours.

Nous avons conscience que ce travail de recherche peut laisser la porte ouverte à diverses critiques. Il est vrai qu'il serait possible dans un premier temps de critiquer les choix théoriques que nous avons fait pour la construction de la modélisation. Mais comme nous l'avons vu, ces choix sont de l'ordre des croyances. Nous avons conscience que d'autres concepts auraient pu être abordés pour la compréhension du phénomène qui nous intéressait.

Dans un second temps, le choix des outils méthodologiques, pour le recueil des

données, peut aussi être remis en question. Nous aurions pu préférer des entretiens semi-directifs aux entretiens compréhensifs que nous avons choisis. Pour autant, il nous semblait plus pertinent de laisser libre cours aux pensées des informateurs lors des entretiens, et ce, afin d'avoir un regard général sur la manière dont ils vivent ces périodes de changements dans leur vie et à quoi ils l'assimilent.

Une troisième critique pourrait aussi se porter sur les outils méthodologiques que nous avons choisis afin d'interpréter et d'analyser les entretiens. D'ailleurs, la question de recherche et l'hypothèse que nous avons posées auraient tout aussi bien pu être différentes. Mais comme le dit Ayim (1974, cité par Aliseda, 1998, p. 4) cette décision est instinctive dans le sens où nous avons choisi une hypothèse parmi plusieurs possibles.

Enfin, il est tout aussi possible, en dehors des critiques liées au fond, de parler de la forme de cet écrit. Les décisions que nous avons prises pour permettre une meilleure compréhension de cette recherche ne sont peut-être pas pertinentes.

Conclusion

L'utilisation de la démarche abductive pour comprendre les conduites des individus en période de changement est selon nous intéressante, dans le sens où cela nous a permis d'affiner une problématique et d'ouvrir la voie vers différentes possibilités de recherche. Mais reprenons tout d'abord les différentes étapes de cette recherche.

La première phase nous a permis d'ancrer dans le domaine des sciences de l'éducation un questionnement personnel sur les conduites des individus en période de changement. L'enjeu étant d'avoir une meilleure connaissance sur ces conduites, et ce, au regard de la discipline des Sciences de l'éducation. Dans un second temps, afin de comprendre cette problématique, nous avons proposé une modélisation qui nous a ensuite permis d'avoir une orientation théorique pour la compréhension de ce phénomène, ainsi que pour l'analyse des données empiriques. Une modélisation qui permet d'appréhender les conduites des individus en période de changement, et ce autour des notions de changement, d'émancipation et de culture. Nous avons ensuite établi une méthodologie, au regard de cette modélisation, nous permettant d'analyser les entretiens recueillis. Et enfin, après analyse de ces entretiens, nous avons pu affiner la modélisation et poser une hypothèse permettant « d'apaiser le doute qui a été engendré par le fait surprenant » (Nunez Moscoso, 2013).

En conclusion, d'une question sur les conduites des individus en période de changement, nous sommes arrivés à la fin de cette recherche à nous demander si les activités culturelles ne pourraient pas être des supports d'aide à la prise de décision en période de *turning point* et qui permettraient à l'individu de s'émanciper.

De par cette question, et parce que nous avons à la fin de cette recherche de meilleures connaissances sur notre questionnement de départ, nous pouvons resituer cette problématique au regard de l'éducation et de l'école. Comme nous l'avons annoncé dans la première partie de

ce mémoire, explorer les conduites des individus en période de changement et comprendre dans leur parcours de vie ce qui a pu les amener à prendre la décision de changer était, à plus long terme, de pouvoir ancrer ce questionnement au regard de l'éducation et plus spécifiquement du système scolaire.

Reprenons la citation de Osterrieth (1981) : si « éduquer, c'est conduire l'enfant vers l'état d'adulte », comment le faire « en tenant compte du fait qu'il sera adulte demain, dans un monde nouveau, et non hier, dans un monde traditionnel » ? À partir de cette question nous pouvons nous demander, en lien avec notre question de recherche, si les activités culturelles ne pourraient pas avoir leur place ici. Si l'on considère comme le dit Perrenoud (2011) que l'école doit apporter aux individus des « moyens de construire et développer des compétences dans un certain nombre de domaines critiques pour leur vie personnelle, professionnelle et citoyenne » (p.221), c'est à dire de les « préparer à la vie », alors il pourrait, selon nous, être intéressant de développer les activités culturelles en tant qu'outils critiques. En effet, ne serait-il pas possible, par exemple, à travers les enseignements scolaires de permettre aux enfants et adolescents d'avoir un regard général sur la société en leur proposant dans les programmes des œuvres qui reflètent la société dans laquelle ils vivent et non plus seulement celle de leurs ancêtres ? Une autre possibilité serait aussi de développer l'accès aux activités culturelles et artistiques, dans les établissements scolaires, sous la forme par exemple de clubs, d'animation entre midi et deux ou sur les temps d'étude en tant qu'activités contribuant à la création de soi. Avoir un regard, qu'il soit critique ou non sur le monde dans lequel les jeunes vivent leur permettra peut être de se faire leur propre opinion. Ces outils pourraient alors devenir des supports sur lesquels les jeunes pourront se rattacher, quand ils en auront besoin, en période de doute, de changement dans leur parcours de vie. Cela va dans le sens des questionnements que nous avons posés au début de cette recherche et des approches de certains auteurs tels que Broussal (2013), Morin (1999), Verdiani (2010) ou encore Charbonnier (2013).

Comme l'explique Broussal (2013), « La conception que notre République se ferait de l'éducation serait inséparable de l'émergence de la figure moderne de l'individu et de sa qualification en citoyen, dans la forme que constitue l'État-nation. Rappelons que ce citoyen est un sujet abstrait, libre et égal en droit. La première finalité de tout système éducatif dans un tel contexte, devient dès lors de contribuer à la formation de cet individu libre et autonome » (p.40). En ce sens, il cite le discours de Condorcet devant l'Assemblée nationale

de 1792. Celui-ci exprime que : « former d'abord à la raison, instruire à n'écouter qu'elle, se défendre de l'enthousiasme qui pourrait l'égarer et l'obscurcir, et se laisser entraîner ensuite à ce qu'elle éprouve ; telle est la marche que prescrit l'intérêt de l'humanité, et le principe sur lequel l'instruction publique doit être combinée. Il faut, sans doute, parler à l'imagination des enfants […], mais il serait capable de vouloir s'en emparer, même en faveur de ce qu'au fond de notre conscience nous croyons être la vérité » (cité par Broussal, 2013, p.41). Verdiani (2010), quant à elle, considère que « Dans ces « tours de Babel » que sont nos écoles et universités aujourd'hui, les élèves s'habituent à concentrer toute leur attention sur des disciplines qui étudient la réalité à travers des loupes, en les analysants sous des angles différents. À force de focaliser les mentalités sur des aspects séparés de la réalité, les étudiants apprennent à l'interpréter comme un ensemble de morceaux d'un puzzle non recomposé, « déstructuré » (p.2). C'est aussi l'une des réflexions de Morin (1999) dans « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », il explique alors qu'« Il est nécessaire de développer l'aptitude naturelle de l'esprit humain à situer toutes ses informations dans un contexte et un ensemble. Il est nécessaire d'enseigner les méthodes qui permettent de saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre parties et tout dans un monde complexe » (p.2). Quant à Charbonnier (2013), il considère que « L'émancipation n'est possible que lorsque je suis *acteur* au sein d'un agir collectif » et ajoute que l'« On n'émancipera jamais aucun élève tant qu'on les considérera comme des receveurs : eux aussi ont à donner, peuvent aider l'enseignant à s'émanciper […] L'émancipation n'est donc pas un arrachement à une socialisation artificielle, afin de laisser place à une "vraie nature". Non, c'est conquérir la puissance de se donner du jeu dans les jeux de langage, donc la force de s'y mouvoir plus librement » (p.100).

Ne serait-il pas possible alors de faire de l'école non plus seulement un lieu qui conduit les jeunes vers l'insertion professionnelle, mais un endroit où il pourra se développer, en tant qu'adolescent et individu à part entière, et ce, de manière à devenir l'adulte qu'il voudra ? Un lieu qui accompagne le jeune vers une vie d'adulte heureux, libre de ses choix et de son avenir ? Un lieu qui lui permettra, quels que soient les changements qu'il rencontrera ,de faire ses propres choix et de vivre la vie qu'il voudra.

Bibliographie

Abott, A. (2009). À propos du concept de turning point Bifurcations, ruptures et continuité. In M. Bessin, C. Bidart, M. Grossetti (Eds.). *Bifurcations. Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement* (pp.187-211). Paris, France : La Découverte.

Aliseda, A. (1998). La abducción como cambio epistémico: C. S. Peirce y las teorías epistémicas en inteligencia artificial. *Analogía, 12,* 125-144.

Allen, P.-M. (1989). Vers une nouvelle science des systèmes humain. *Revue internationale des sciences sociales, 119*, 83-95.

André, P., Delisle, C.-E., & Revéret, J.-P. (2010). *L'évaluation des impacts sur l'environnement : Processus, acteurs et pratique pour un développement durable* (3ème éd). Montréal, Canada : École Polytechnique.

Association des enseignants et chercheurs en sciences de l'éducation. (1993). *Les sciences de l'éducation : enjeux et finalités d'une discipline.* Paris, France : INRP.

Ayim, M. (1974). Retroduction: The rational Instinct. *Transactions of the Charles S. Peirce Society, 10*, 34-43.

Bajoit, G. (2013). *L'individu sujet de lui-même.* Paris, France : Armand Colin.

Bedin, V. (2013). Introduction générale. Recherche et changement. In V. Bedin (Ed.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation.* (pp.17-33). Paris, France : L'Harmattan.

Bergson, H. (2007). *Essai sur les données immédiates de la conscience.* Paris : Presses Universitaires de France.

Bourdieu, P. (1988). Préface à Rabinow Paul, Un ethnologue au Maroc. *Réflexions sur une enquête de terrain.* Paris, France : Hachette.

Bronckart, J.-P, Schurmans, M.-N. (2004). Les formes de l'intelligence humaine : une approche interactionniste sociale. *Éducation permanente, 160*, 159-181.

Broussal, D. (2013). Les changements en éducation-formation : omniprésence, finalités et accompagnement. In V. Bedin (Ed.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation.* (pp.37-51). Paris, France : L'Harmattan.

Bruner, J.-S. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture.* Paris, France : Retz.

Charbonnier, S. (2013). A quoi reconnaît-on l'émancipation. La familiarité contre le paternalisme. *Tracès, revue de sciences humaines, 2(25)*, 83-101.

Condorcet, (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique* (1791). Paris, France : Garnier-Flammarion.

David, A. (1999). Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion. *Actes de la VIIIe Conférence de l'Association internationale de management stratégique (AIMS 1999, Chatenay-Malabry)*. Récupéré du site : http://www.strategieaims.com/events/conferences/15-viiieme-conference-de-laims/communications_by_author?author=David+Albert

Dictionnaire de l'Académie Française, 1932-1935 (Librairie Hachette, 8ème éd). Repéré le 16 juillet 2012 à http://www.classiques-garnier.com/numerique-bases/index.php?module=App&action=FrameMain

Dupuy, R. (1998). Transitions et transformation des identités professionnelles : le cas des adultes en situations de formation continue. In Baubion-Broy, A. (Ed.). *Événements de vie, transitions et construction de la personne* (pp. 45-71). Saint-Agne, France : Erès.

Elder, G.-H. (1985). Perspectives of the Life Course. In G.-H. Elder (Ed.). *Life Course Dynamics* (pp. 23-49). Ithaca, NY : Cornell University Press.

Elder, G.-H. (1994). Time, human agency, and social change : perspectives on the life course. *Social Psychology Quaterly, 57(1)*, 4-15.

Erikson, E.-H. (1982). *Enfance et société*. Neuchâtel, France : Delachaux et Niestlé.

Guy, D. (2013). Clarification terminologique, mise en contexte et fictions du changement. In V. Bedin (Ed.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp.127-150). Paris, France : L'Harmattan.

Ferrasse, J. (1990). *Formation et personnalisation des adultes.* Cours de licence de sciences de l'éducation, Polycopié du Service d'Enseignement à Distance, Université de Toulouse2-Le Mirail, Toulouse, France.

Fischer, S. (1990). The psychological effects of leaving home : Homesickness, health and obsessional thoughts. In S. Fischer & C.-L. Cooper (Eds.). *On the Move : The Psychology of Change and Transition*, (pp.154-170). Chichester, R.-U. : John Wiley et Sons.

Foray, P. & Mole, F. (2013). Présentation. *Le Télémaque,1(43)*, 31-34.

Houde, R. (1986). *Les temps de la vie, le développement psychosocial de l'adulte selon la perspective du cycle de la vie.* Québec, Canada : Gaétan Morin.

Houde, R. (1996). *Le mentor : transmettre le savoir-être.* Paris, France : Hommes et Perspectives.

Iturra, R. (1987). Changement et continuité : la paysannerie en transition dans une paroisse galicienne. *Revue internationale des sciences sociales, 39(114)*, 535-560.

Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif.* Paris, France : Armand Colin.

Lagache, D. (1969). *L'unité de la psychologie : Psychologie expérimentale et psychologie clinique.* Paris : Presses universitaires de France.

Larroze-Marracq, H., Huet-Gueye, M. & Oubrayrie-Roussel, N. (2012). Personne et histoire. Construction du sens et création de soi. In *HAL* [en ligne]. http://hal-univ-tlse2.archives-ouvertes.fr/hal-00752384

Meleis, A.-I. & Trangenstein, P.-A. (1994). Facilitating transitions : redefinition of nursing mission. *Nursing Outlook, 42*, 255-259.

Meyerson, I. (1948). *Les Fonctions psychologiques et les œuvres.* Paris, France : J. Vrin.

Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non-directif en sociologie. *Revue Française de Sociologie, 15(2)*, 229-247.

Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur.* Paris, France : UNESCO.

Negroni, C. (2005). La reconversion professionnelle volontaire : d'une bifurcation professionnelle à une bifurcation biographique. *Cahiers internationaux de sociologie, 2(119)*, 311-331.

Nunez Moscoso, J. (2013). Et si l'on osait une épistémologie de la découverte ? La démarche abductive au service de l'analyse du travail enseignant. *Penser l'éducation, 33,* 57-80.

Osterrieth, P.-A. (1981). *Faire des adultes.* Bruxelles, Suisse : Pierre Mardaga.

Perrenoud, P. (2011). *Quand l'école prétend préparer à la vie… Des compétences ou d'autres savoirs ?* Paris, France : ESF.

Peirce, C. S. (1965). *Collected papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge, UK : Harvard University Press.

Peirce, C. S. (2002). *Pragmatisme et pragmaticisme.* Paris, France : Editions du Cerf.

Rancières, J. (1987). *Le maître ignorant.* Paris, France : Arthème Fayard.

Roland, E. (2013). Rendre l'école obligatoire : une opération défense sociale ? Les sciences de l'éducation entre pédagogisation et médicalisation. *Tracès, revue de sciences humaines, 2(25)*, 25-43.

Saint-Jean, M. & Seddaoui, F. (2013). Le concept de « développement » en question dans l'approche des différents niveaux de changement. In V. Bedin (Ed.). *Conduite et accompagnement du changement. Contribution des sciences de l'éducation* (pp.181-194). Paris, France : L'Harmattan.

Savickas M. L. (2010). Construire sa vie (Life designing) : un paradigme pour l'orientation au 21e siècle. *L'orientation scolaire et professionnelle, 39(1)*, 5-39.

Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente, 177*, 91-103.

Schurmans, M.-N. (2008b). Respect et émancipation. À propos d'une démarche de recherche. In M. Charmillot, C. Dayer, M.-N Shurmans. *Connaissance et émancipation. Dualismes, tensions, politique* (pp.81-98). Paris, France : L'Harmattan.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi.* Paris, France : Seuil.

Verdiani, A. (2010). Éduquer à la joie. In C. Dartiguepeyrou (Ed.). *Prospective d'un monde en mutation.* Paris, France : L'Harmattan.

Vondracek, F.W. (1993). Promoting vocational development in early adolescence. In R.-M. Lerner (Ed.). *Early Adolescence.* Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

Table des matières

Introduction.....1

I/ D'un questionnement personnel à un ancrage en Sciences de l'éducation :.....4

II/ Méthodologie de recherche.....9
1/ Une démarche de recherche de type abductive :.....9
2/ Les différentes étapes de notre recherche au regard de la démarche abductive :.....10
3/ Une recherche privilégiant une approche compréhensive :.....11
4/ Les entretiens compréhensifs comme outils de recueil de données :.....14
4.1/ La construction de l'échantillon :.....14
4.2/ Le guide d'entretien (annexe 1 : guide d'entretien) :.....15
4.3/ La conduite des entretiens (annexe 2 : exemple entretien Agathe) :.....16
4.4/ L'interprétation des entretiens : l'analyse :.....18

III/ Modélisation 19
1/ Autour de la notion de « changement » : Le changement dans les parcours de vie :.....20
1.1/ Le changement et les niveaux de changement :.....20
1.2/ Trajectoire et turning point : 22
1.3/ Les transitions : 24
2/ Autour de la notion de « cognition »: l'individu et l'émancipation :.....28
2.1/ Les sources externes à l'individu : la Surnature, la Nature et la Société : 28
2.2/ Une source interne à l'individu : la conscience :.....29
2.3/ L'individu sujet de lui-même dans la culture européenne aujourd'hui :.....31
2.4/ Sources externes et conduites des individus :.....31
2.5/ Quand la culture incite à être sujet de soi-même :.....32
3/ Autour de la notion de « culture » : Le culturalisme et l'approche historico-culturelle de l'éducation :.....33
3.1/ Le culturalisme comme positionnement épistémologique :.....34
3.2/ L'approche de la psychologie-culturelle de l'éducation :.....35

IV/ Analyse 40
1/ Méthode d'analyse des entretiens :.....40
1.1/ Construction d'un tableau terminologique de l'émancipation :.....41
1.2/ Mini-récit des entretiens (annexe 3 : mini-récit entretien Agathe) : 45
1.3/ Tableau au regard des trois axes de la modélisation (annexe 4 : tableau analyse entretien Agathe) :.....45

1.4/ Analyse des entretiens individuels (annexes des analyses individuelles des entretiens) : 46
1.5/ Constitution d'un tableau synthétique des entretiens pour l'analyse générale :.....46
2/ Analyse générale du corpus :.....50
2.1/ Constatations au regard du changement :.....50
2.2/ Constatations au regard de l'émancipation :.....51
2.3/ Constatations au regard de la culture :.....54
3/ Retour sur la modélisation : confrontation modélisation/empirie : 56
4/ Discussion théorique et méthodologique :.....59
4.1/ Discussion théorique :.....59
4.2/ Discussion méthodologique :.....64

Conclusion.....66

Bibliographie.....69

Table des matières.....75

Index des tableaux.....77

Table des annexes.....78

ANNEXES.....79

Index des tableaux

Tableau 1 : Méthode d'analyse.....40

Tableau 2 : Tableau terminologique émancipation.....42

Tableau 3 : Tableau synthétique entretiens.....47

Tableau 4 : Évolution de la modélisation.....60

Tableau 5 : Évolution schématique de la modélisation.....63

Table des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien.....80

Annexe 2 : Exemple entretien Agathe.....82

Annexe 3 : Mini-récit entretien Agathe.....89

Annexe 4 : Tableau analyse entretien Agathe.....94

Annexe 5 : Analyse entretien Agathe.....96

Annexe 6 : Analyse entretien Catherine.....99

Annexe 7 : Analyse entretien Éric.....102

Annexe 8 : Analyse entretien Gabrielle.....105

Annexe 9 : Analyse entretien Johnny.....108

Annexe 10 : Analyse entretien Julie.....111

Annexe 11 : Analyse entretien Martine.....114

Annexe 12 : Analyse entretien Maud.....117

Annexe 13 : Analyse entretien Chloé.....120

Annexe 14 : Analyse entretien Léo.....123

Annexe 15 : Analyse entretien Patrick.....125

Annexe 16 : Analyse entretien Soledad.....127

Annexe 17 : Analyse entretien Zoé.....130

Annexe 18 : Analyse entretiens femmes japonaises.....133

ANNEXES

Annexe 1 : Guide d'entretien

Conditions déontologiques :

Je vous remercie de bien vouloir participer à cette recherche conduite dans le cadre d'un Master 2 recherches en Sciences de l'éducation. Elle s'inscrit dans le cadre déontologique des recherches en sciences humaines, garantissant l'anonymat des enquêtés lors de l'analyse des données et de la publication des résultats. L'enregistrement de l'entretien ne sera pas diffusé, mais servira seulement à la retranscription par nos soins. Cette retranscription sera anonymée puis analysée par une équipe d'étudiants et de chercheurs de l'Université Toulouse II. Les publications (mémoires, thèses, ouvrages ou articles) auxquelles donneront lieu ce travail vous seront communiquées sur demande. Pour toute information complémentaire, contacter Dominique Broussal (broussal@univ-tlse2.fr).

Question d'ouverture des entretiens :

Pouvez-vous nous faire part de moments qui ont été pour vous des moments de changement important, des moments dans lesquels votre vie a changé, des périodes qui ont transformé durablement votre manière de vivre et qui ont pu être des périodes de remise en cause, de crise ?

Questions de relances :

Exemples de questions
Quels sont les aspects de ta vie d'avant qui ont disparu après cette période de changement ?
Te représentais-tu plusieurs choix possibles dans la période qui a précédé ta décision de changer de vie ?
En quoi la décision que tu as prise t'a permis de te réaliser ?
Quel changement de type social (évolution sociétale, réforme, réorganisation dans l'entreprise, innovation) pourrait avoir agi sur ta transition, sur ta décision de changer ? Être en lien ? Avoir empêché ?
Pendant cette période de changement, qu'est-ce qui t'a aidé à trouver des réponses, à y voir plus clair quant à ton avenir ?

Annexe 2 : Exemple entretien Agathe

Agathe, la traversée du vide

Agathe a quarante ans. Elle vit en couple et elle est mère de deux enfants. Après une maîtrise d'histoire de l'art, elle a travaillé dans un musée comme médiatrice culturelle, puis dans le domaine de l'action culturelle, successivement dans deux associations. Elle a vécu successivement à Caen, Rennes et Rodez.

Alors il y en a en fait surtout une, alors j'ai tendance à focaliser sur cette période-là, j'explique un petit peu. Donc à 18 ans, en fait, à la sortie du bac, et à ce moment-là ben y'a eu comme moi ce que j'appelle maintenant, parce que maintenant je peux aussi l'expliquer, il y a eu comme un arrêt. Un arrêt, voilà, où je ne pouvais plus rien faire, rien ressentir. Je ne savais pas où aller, voilà. Bon ça peut paraître un peu comme ça, finalement assez presque anodin, ça peut, enfin. C'est que cet arrêt il a pris du temps, il a pris un an quand même. Et ça a été une forme de dépression. C'était très douloureux, c'était de la tristesse. C'était de la non-faim. Je n'avais plus faim de rien. Bon c'était un moment où ce n'est pas rien, c'est la fin, on termine un cursus, le bac, on a le bac et puis ben faut se diriger quelque part dans la vie, faut orienter sa vie, faut trouver quelque chose pour orienter sa vie et ça n'y était pas. C'était comme si je ne m'étais jamais posé de questions. Oui ! Je ne m'étais jamais posé de questions et là le fait d'être à la fin de quelque chose, ben m'a arrêtée. Tout s'était bien passé l'année du bac. J'étais dans une filière A, littéraire. Et tout s'était bien passé. Je n'avais pas de projet, je vivais, mais je n'avais pas beaucoup de projets. Non je ne savais pas. Oui si vaguement ça me revient, vaguement fac de lettres. Mais je n'étais pas assez sûre. Je n'étais pas assez sûre. J'étais rêveuse, très rêveuse. Rêveuse et en même temps travailleuse. Sage.

Mais pas triste au moment de la terminale ?

Alors y'a eu, ça remonte aussi. Il y a eu quelque chose quand même. Il y a eu quelque chose c'est qu'il y a eu le bac. Enfin dans le temps ça a été le bac. C'est compliqué parce que ça oblige à se souvenir, mais ce moment là en même temps, je l'ai verbalisé, je l'ai un peu analysé aussi, j'ai eu besoin d'y revenir, donc. De me souvenir de ce que je ressentais à ce moment-là, c'est compliqué je trouve. Il y a eu aussi en fait, ma sœur s'est fait opéré des dents de sagesse à ce moment-là. Et j'ai fait un rêve, ça va vous paraître, mais pourtant c'était ça. J'ai fait un rêve et je me suis réveillé le matin en disant il faut absolument que je me fasse opérer des dents de sagesse, sinon ça va mal se passer. Donc j'ai fait un caprice à ma mère pour que j'y passe aussi, de toute façon comme je vais y passer. Et quand je me suis réveillée, là aussi, il y a quelque chose qui avait changé en moi. Et c'était juste après le bac, voilà. Je venais d'avoir mon bac, c'était le lendemain, je crois. J'avais changé, mais je ne savais pas sur quel bord j'étais voilà. Je savais plus qui j'étais. Aujourd'hui je me dis j'étais une autre avant, ça a été une période de ma vie avant le bac et les dents de sagesse, avant ça a été une période de ma vie et après ça a été une autre période.

En quoi ces deux événements ont-ils été déclencheurs du moment d'inquiétude, de tristesse ?

Ça remontait sûrement plus haut, plus loin dans ma vie à moi. Moi c'est comme ça que je le

vois. Il y a eu le décès d'un grand-père. Avec lequel il y avait une relation forte, et surtout mon grand-père est tombé malade, c'était quelqu'un de très autoritaire. Mon grand-père est tombé malade, et on m'a demandé, je le dis comme ça, de suivre sa maladie, d'y être quoi. Parce qu'il me réclamait beaucoup. Il est mort à l'hôpital, mais toute sa maladie il était chez lui. Et pendant tout ce temps, il me réclamait, on m'a amenée, on me demandait d'être à côté de lui, de m'allonger sur le lit. Et d'y être. Mais sans qu'on m'explique, je ne me souviens pas qu'on m'ait expliqué, qu'on m'ait dit quoi que ce soit, il fallait que j'y sois parce que j'étais la petite fille préférée, que c'était un homme très autoritaire, et qu'il était très… même malade, on lui obéissait.

Comment l'état de désarroi se manifeste dans l'été ?

Je me suis enfermée chez moi. Je n'ai plus voulu voir personne. Je n'ai plus voulu voir mes amis, j'ai coupé les ponts, je ne voulais plus qu'on me voie. Ce qui a rendu malheureuses beaucoup de personnes autour de moi. Je me suis enfermée. Je passais mes journées à ne rien faire. Je restais souvent par terre contre un mur. Puis à un moment donné je me suis mise aussi à plus beaucoup manger non plus. C'était comme si je voulais me séparer. Séparer l'âme et le corps. Il y avait un truc un peu comme ça aussi. Je pensais qu'une seule chose, c'est que je voulais que quelque chose m'arrive. Mais bon… ça n'arrivait pas. Ce qui est arrivé ça a été plus tard, c'est mon père qui me l'a amené. Ça a été, il y a eu plusieurs phases en fait. J'ai dit ça a duré un an, mais en fait un peu plus. Cet état d'arrêt c'était un an. Et après il y a eu une forme de reconstruction dans un retour à soi aussi. Ça a été très très long.

Les gens qui vous entouraient vous disaient quoi ?

Oui ça a été plus que difficile. Parce qu'alors au départ, mes parents donc ne comprenaient pas au départ, mon père ne voulait pas comprendre, voulait m'hospitaliser, et en fait, ma mère a lutté contre mon père, contre l'hospitalisation. Ma mère elle voulait me garder à la maison, après ma mère a toujours voulu me garder à la maison aussi. Leur réaction, ils essayaient de parler, de faire en sorte aussi que j'aille voir quelqu'un. Donc au départ j'ai essayé. Et puis on me donnait des cachets à prendre, que je ne prenais pas, que je ne voulais pas prendre. Le psychiatre, c'était un psychiatre, j'ai voulu arrêter très vite, à ce moment-là. Voilà et finalement j'ai eu l'impression à rebours comme ça, qu'eux aussi ont attendu quand même.

Quand arrive septembre ?

Eh ben non je n'y vais pas à l'université. Je ne fais pas de projets. On n'en parle pas à la maison. Et je commence à ressortir un petit peu. Et je vais marcher. Je vais marcher. Je vais marcher dans des lieux où, je ne vais pas marcher en ville. Je fuis le monde, je continue de fuir mes amis. Je ne sors plus. Je ne vais plus au cinéma, je n'arrive plus à lire. Je n'écris plus. L'activité en fait c'est marcher. J'ai voulu ça. Il y 'avait une espèce d'hippodrome, et en fin de journée j'allais marcher autour de l'hippodrome. J'avais peur de tout, je me souviens que j'avais peur de tout, mais je n'avais pas peur pour moi, pour mon être, pour ma santé mentale et puis après physique. Je n'avais aucune crainte. J'avais peur de tout, j'avais aussi l'impression d'être un peu envahie par quelque chose qui m'empêchait, qui m'empêchait. Mais de quoi je n'en sais rien.

À quel moment avez-vous le sentiment que les choses bougent ?

Un jour, parce que j'ai des frères et sœurs. Donc on était cinq à la maison. Au passage je sais qu'à ce moment-là j'ai perdu aussi tout lien, même des liens de proximité avec mon frère, ma sœur qui ne comprenait pas du tout. Ils avaient 14 et 16 ans, pleine adolescence. Ils ne me reconnaissaient plus. On a perdu notre complicité, parce qu'on était très, très proches on jouait beaucoup ensemble, on ne sortait beaucoup ensemble et à ce moment-là plus rien. J'étais une étrangère. Une martienne. Et donc un jour mes parents d'abord, mes parents ont décidé de me changer de chambre. Je partageais une chambre avec ma sœur, et ils ont décidé de me donner la plus grande chambre de la maison. Et ça, ça est allé très vite avec autre chose qui est venue, c'est qu'un jour mon père m'a amené une boîte en bois, assez profonde et il m'a dit, tiens, remplis là. Et dans cette nouvelle chambre, j'ai commencé à prendre des petits objets, des petites choses, des bouts de papier, voilà des petites choses que j'ai accumulées moi ado, enfant. Et j'ai commencé à composer dans cette boîte. Quelque chose qui était, alors là aussi il y a eu une évolution. C'est-à-dire qu'au départ ça a été très onirique, ouais, très onirique, un peu à la Joseph Cornell que j'ai découvert plus tard. Donc tout était collé, bon, c'était un peu enfantin, un peu onirique. Et plus tard, il y a eu un travail plastique et même de rapport à la matière aussi, beaucoup plus fort. Et là ce n'était plus du tout onirique, pour le coup, il y avait une volonté là, de trouver un centre dans ce que je faisais, le cœur, voilà. Ouais. J'en ai fait une et puis deux et puis trois, et puis c'est devenu presque boulimique, parce qu'enfin il y avait quelque chose et puis mon père me nourrissait de ça, il voyait qu'enfin je faisais quelque chose, donc il me rapportait des boîtes, il me faisait des boîtes et je remplissais, et je remplissais les boîtes. Et donc oui ça restait dans ma grande chambre, c'est resté dans la chambre et plus tard, mais j'avais déjà repris la fac, parce qu'il y a eu un moment donné où il y a eu quelque chose de plus qui s'est engagé, plus tard j'ai montré ce travail et donc je l'ai exposé.

Vous aviez une fréquentation d'œuvres d'art ?Est-ce que vous reproduisiez ?

Alors, à la maison, il y avait une culture musicale quand même. Il y avait mon père qui en fait est dans le domaine du théâtre. Mais je n'allais jamais voir de spectacles. Par contre, il m'amenait voir les répétitions. J'ai vu pas mal de répétitions. Et à plusieurs reprises je m'ennuyais un peu pendant les répétitions parce que je n'avais pas tous les éléments pour comprendre l'histoire, et puis ça se répète, donc je me souviens que souvent j'allais dans le théâtre me balader, c'était un très grand théâtre, le théâtre de Caen en Basse-Normandie, et souvent j'allais dans les loges aussi, donc voilà. Il y avait ça. Mais il n'y avait pas, il n'y a pas eu de modèle.

Qu'est-ce qu'éprouviez en créant vos boîtes ?

À ce moment-là, j'ai l'impression que j'engage un chemin sur un retour vers moi. Que c'est moi quoi. J'écrivais, mais dans l'ombre, dans le journal. En fait petite, à sept ans, j'ai encore mes cahiers, dès que j'ai su écrire je me suis mise d'abord à écrire de la poésie, puis un journal jusqu'à 18 ans. Mais je ne savais pas ce que c'était. Je ne savais pas ce que c'était que ces petites choses que j'écrivais, ces petits poèmes, d'accord, c'est du poème, mais qu'est-ce qu'il y avait derrière tout ça je ne savais pas. Alors je ne reprends pas contact, mais je rencontre de nouvelles personnes. Par mon père qui a réussi à m'amener un petit peu dans le monde social quoi. Et même je me souviens, mais bien plus tard après, mais je pense que c'est tout ça aussi, où bien plus tard donc j'avais repris la fac, je devais être en licence quelque chose comme ça, j'ai pris un atelier dans une association. À la fac aussi j'ai recommencé à créer des liens, à sortir.

La réinscription à l'université intervient comment ?

Je me suis inscrite très tard. Parce qu'en fait voilà, j'étais dans mes boîtes. Je recommençais à revivre un peu et puis tout d'un coup j'ai vu septembre arriver et là je me suis dit il faut que tu fasses autre chose, il faut que tu t'élances. Ça a correspondu au niveau des boîtes, j'étais un peu arrivée à la fin, il fallait que ça change il fallait que ça évolue, je ne savais pas trop comment, donc, donc il me fallait une forme de détour quoi, encore un. Il y avait quelque chose comme ça. Et je me suis inscrite en histoire de l'art. Je voulais m'inscrire aux Beaux Arts et mon père a dit non, tu devrais t'inscrire en histoire de l'art pour avoir une culture de la peinture, de l'histoire de la peinture aussi, de ce qui s'est fait, du contexte. Et donc je me suis inscrite et là ça a été cinq années passionnantes. Ça a été, je m'y suis engouffrée, ouais.

Vous vous voyiez artiste vous-même ?

Non. Après les boîtes, finalement, je ne me souviens pas de m'être dit à ce moment-là je vais faire artiste. Mais moi ce qui m'importait à ce moment-là, c'était les boîtes il fallait que ça évolue, il fallait trouver autre chose, donc il fallait que j'aille puiser de la richesse ailleurs, voir ce qu'on fait les autres, voir ce qu'on fait les primitifs italiens, voilà j'avais besoin de ça, mais je me disais, en fait pour moi ce n'était pas encore dans devenir quelqu'un. Non j'étais très occupée par bon ça voilà il faut que ça devienne quelque chose d'autre, donc j'avais besoin de me nourrir, j'avais besoin de matière. Et donc j'ai été servie.

Comment vous trouvez votre place à l'université ?

Ça a été très difficile au départ quand même. Ça a été très difficile parce que j'avais l'impression un peu d'être en décalage, d'avoir un troisième œil, ou une deuxième tête en fait. J'avais un peu ça. Et donc j'avais l'impression que les jeunes autour de moi vivaient sans trop se poser de questions. Ils savaient où ils allaient et puis voilà. Et moi il y avait l'autre en moi. Ouais ! Mais en même temps, de la même manière que je me suis dit bon il faut quand même qu'il y ait un truc qui se passe là, c'est septembre, les boîtes, ça marche plus, il faut qu'il se passe quelque chose, de ce côté-là aussi, je sentais qu'il fallait que je fasse un effort pour y aller. Mais ça ne s'est pas fait naturellement, ça a été un effort de dire allez tu vas discuter avec untel. Et une fois que c'était fait, j'avais des amis et on sortait et voilà. Mais chaque fois ce n'était pas simple au départ. Eh puis j'avais envie de comprendre, de connaître, de me nourrir et moi j'étais aussi quelqu'un de très travailleur par rapport peut-être à d'autres qui à la fac, bon… Donc je passais beaucoup de temps aussi quand même à travailler ce qui pouvait aussi parfois me mettre aussi en décalage des fois. Et je ne racontais pas, non. Je ne racontais pas.

Vous continuez à avoir une production ?

Ça s'arrête du moins la première année en fait. Ça s'est arrêté un an à peu près. Oui c'est ça puisqu'en fait il m'a fallu, c'était à Rennes donc, mes parents habitaient à Caen, j'avais un appartement à Rennes, au début je revenais tous les week-ends et après je revenais presque plus, il m'a fallu les grandes vacances au bout de la première année de DEUG pour avoir ce temps pour reprendre tout le travail avec les boîtes. Voilà.

La tristesse a disparu ?

En fait la tristesse a plusieurs étages je crois. C'est comme si avant les boîtes et avant l'histoire de l'art, avant il y avait, j'étais moi-même la tristesse. J'étais la tristesse. Et les boîtes et l'art, la rencontre avec l'art, parce que ça a été un choc un peu quand même. Et en fait j'avais ce fond de tristesse dans ce que j'appelle l'autre en moi quoi. Elle, elle était toujours triste. Donc j'oscillais quand même. La tristesse n'avait pas disparu. Il m'a fallu longtemps.

Le projet commençait à se former ?

J'ai été jusqu'à la maîtrise. Mais non, j'étais toujours tenue par faire. Enfin il a fallu la maîtrise en fait, maintenant t'as fait ton pack, t'as ta maîtrise, là voilà est revenue une autre question. Ben celle de s'insérer dans la vie. Et là j'ai repassé un an à recréer, mais c'était très différent. En fait je travaillais avec des sachets de thé que je laissais infuser et que je mettais, et tout ça soit moisissait, soit c'était repeint, soit c'était laissé au vent, au soleil donc voilà il y avait une action. Avec cette recherche du centre qui m'obsédait un peu la tête. Il fallait que je trouve ce centre. C'était ce qui permettait d'unir. Et je ne l'ai pas trouvé. Disons que je le trouvais dans la pratique artistique à un moment, à un instant, mais de manière très éphémère puisque je recommençais.

Comment vient l'idée des sachets ?

Parce que dans ma vie d'étudiante, je me suis mise à boire du thé, je ne sais pas pourquoi. Et un jour ça m'a fascinée cette décomposition, et en même temps c'était un sachet qui contenait quelque chose, il y avait cette enveloppe, aussi. Oui, c'est tout ça qui m'a fascinée. Et donc après cette deuxième période artistique, créative, dans laquelle j'ai exposé aussi, et c'est à ce moment-là aussi où j'ai pris un atelier dans une association, où j'étais avec des gens qui créaient, mais de la même manière jamais je ne me suis dit je vais faire artiste. Mais voilà après ça, après un an, j'avais envie de travailler. J'avais envie de travailler. Il y avait un désir très fort de transmettre, de transmettre, le mot médiation, le besoin de parler aux autres des primitifs. Donc j'ai commencé à chercher du travail et j'en ai trouvé à Rodez, dans un musée comme médiatrice culturelle, voilà. Oui. J'occupe ce poste cinq ans, puisque c'est un emploi jeune. Mais après tout de suite après j'enchaîne en montant une association, je fais moi-même des visites dans les musées, je me remets à écrire, je rejoins une autre association de poésie, voilà. Après j'ai l'impression c'est… la vie.

Les œuvres, les boîtes vous les avez exposées ?

Oui, mais poussée par papa quand même. Il y a eu plusieurs expositions. Ça s'est passé, je sais plus quelques mois après le bac. Il y a deux expositions. Il y a eu une période d'exposition avant la fac, et il y en a eu une sur les sachets de thé. Ce qui m'intéressait surtout c'est de parler du processus, du faire, de comment je faisais. Parce qu'après, ça ne m'intéressait pas trop de parler de ce que ça représentait. En même temps je comprenais, mais oui le geste de ce qui se passe, du temps. Du temps dans la création. J'ai conservé des boîtes, parce que pareil il y a eu deux phases, j'ai conservé les toutes premières, mais après il y en a pas mal qui ont été achetées en fait. En les regardant, je me dis c'est des petits corps voilà. C'est des petits corps. Et c'est peut-être des petites parties de moi, ouais, si quand même il y a quelque chose comme ça. Après, il y a eu aussi quelque chose qui a compté à un moment donné, mais là j'étais déjà à Rodez, c'est de lire Lacoue-Labarthe, c'est de lire *Dialogues* de Deleuze aussi dans ce qu'il dit sur le devenir, Lacoue-Labarthe dans ce qu'il dit sur écrire

c’est revenir chez soi, ça a été assez fondateur aussi. Disons que j’ai commencé à m’intéresser à la poésie et moi lire de la poésie me suffisait pas, j’avais besoin de savoir le processus, le faire, qu’est-ce qui se passe quoi. Ce qui est en jeu et qu’est-ce qui se passe ? Donc j’y suis allée et j’ai cherché quoi. Et c’est des choses aujourd’hui vers lesquelles je reviens. Et qui me donnent un éclairage sur ce que j’ai vécu quand même. Ce moment de besoin de revenir chez soi, de se chercher, de bifurcation.

Annexe 3 : Mini-récit entretien Agathe

Agathe : La traversée du vide

Agathe a quarante ans. Elle vit en couple et elle est mère de deux enfants. Après une maîtrise d'histoire de l'art, elle a travaillé dans un musée comme médiatrice culturelle, puis dans le domaine de l'action culturelle, successivement dans deux associations. Elle a vécu successivement à Caen, Rennes et Rodez.

Agathe raconte qu'à l'âge de 18 ans, après son bac, elle a eu comme ce qu'elle appelle un arrêt. Celui-ci a duré un an. C'était une forme de dépression, très douloureux, de la tristesse, de la non-faim dit-elle. C'était la fin d'un cursus, le bac et après il fallait qu'elle se dirige vers la vie, trouver quelque chose pour orienter sa vie. Elle explique que c'est comme si elle ne s'était jamais posée de questions. Et le fait d'être à la fin du quelque chose l'a arrêté. Elle raconte que son année de terminal s'est bien passée, elle vivait, mais n'avait pas beaucoup de projets. Juste une petite idée de fac de lettres, mais sans être vraiment sure. Elle était à cette époque d'un tempérament rêveuse, elle était travailleuse, plutôt du genre sage. Elle raconte ce qui a pu être le déclencheur de cette phase selon elle. Elle y a réfléchi parce qu'à un moment, elle a eu besoin de revenir sur cette période de sa vie. Elle explique qu'à ce moment-là, sa sœur s'est fait opérer des dents de sagesse et Agathe a fait un rêve, et en se réveillant, il fallait absolument qu'elle se fasse opérer. Quand elle s'est réveillée, quelque chose avait changé en elle, dit-elle. C'était le lendemain du bac. Elle était perdue, elle ne savait plus qui elle était. Elle dit que pour elle, avant cette période, c'était une période de sa vie et après c'en était une autre. Elle pense que son inquiétude remonte à quand, elle était plus jeune quand son grand-père est décédé. Elle avait une relation forte avec lui et quand il est tombé malade, on lui a demandé de le suivre pendant sa maladie. Il fallait qu'elle y soit, mais personne ne lui avait expliqué ce qui se passait.

Après le bac, elle reste enfermée chez elle et ne voit plus personne. Elle a coupé avec tous ses amis. Elle passait ses journées à ne rien faire, elle mangeait de moins en moins, comme si elle voulait séparer son âme de son corps dit-elle. Elle voulait que quelque chose lui arrive, mais rien ne se passait. L'arrêt a duré un an, et suite à ça il y a eu une phase de reconstruction. Concernant son entourage, au début, ils ne comprenaient pas, son père voulait

la faire hospitaliser, mais sa mère, elle refusait pour la garder avec eux. Elle explique que sa mère a toujours voulu la garder avec elle. Ils voulaient qu'elle aille voir un psychiatre. Elle a essayé, mais il voulait la mettre sous traitement et elle ne le prenait pas. Elle a donc très vite arrêté.

Quand arrive septembre, elle décide de ne pas aller à l'université et ne fait pas de projets. Elle commence à ressortir un peu pour aller marcher, elle fuit le monde. Son activité, c'était la marche. Elle se souvient qu'elle avait peur de tout. Pas peur pour elle, son état ne l'inquiétait pas, mais avait peur de tout. Elle avait l'impression d'être envahie par quelque chose qui l'empêchait, mais ne savait pas de quoi. Durant cette période, elle a perdu tout lien avec son frère et sa sœur. Ils avaient et 14 et 16 ans, et ne la reconnaissaient plus. Ils ont donc perdu leur complicité. À ce moment, ils ne faisaient plus rien ensemble, elle est devenue une étrangère pour eux. Un jour, ses parents ont décidé de la changer de chambre et de lui donner la plus grande de la maison. Puis son père lui a amené une boite en bois et lui a dit de la remplir. Elle a commencé à composer dans cette boite. Au début, ce qu'elle faisait été très onirique dit-elle et puis au fur à mesure il y a eu un véritable travail plastique, un rapport à la matière beaucoup plus fort et pour le coup, ce n'était plus du tout onirique, mais une réelle volonté de trouver le cœur de ce qu'elle faisait. C'est devenu boulimique parce qu'elle trouvait enfin quelque chose et que son père la nourrissait de ça. Elle remplissait des boites et des boites qui restaient dans sa chambre.

Elle raconte que chez elle, il y avait une culture musicale. Son père était dans le domaine du théâtre et elle allait le voir à ses répétitions. Malgré cela, elle ne pense pas avoir eu de réels modèles qui l'ont influencé. Quand elle fait ses boites, elle a l'impression qu'elle engage un retour vers elle. Elle écrivait aussi dans un journal. Elle raconte que dès qu'elle a su écrire elle a écrit de la poésie puis un journal jusqu'à ses 18 ans. Elle ne savait pas ce qu'elle écrivait, ni le sens de ses poèmes.

Puis elle commence à rencontrer de nouvelles personnes par l'intermédiaire de son père qui la ramenait un peu vers le monde social. Elle était dans ses boites et recommençait à revivre un peu et puis elle a vu septembre arriver et s'est dit qu'il fallait qu'elle fasse autre chose. Il fallait qu'elle évolue, elle avait le sentiment avec les boites d'arriver un peu à la fin. Elle s'est alors inscrite en histoire de l'art. Elle voulait faire les Beaux Arts, mais son père lui a dit non et lui a suggéré d'aller plutôt en histoire de l'art afin d'avoir une culture. Elle s'est inscrite et dit que cela a été cinq années passionnantes pendant lesquelles elle s'est engouffrée

dans ses études.

Après les boites, elle ne sait pas dit qu'elle voulait être artiste, ce qui l'importait, c'était les boites et le besoin d'évoluer, de trouver autre chose, d'aller puiser de la richesse ailleurs et voir ce que les autres font. Elle avait besoin de ça, de se nourrir, de matière.

Les débuts à la fac ont été très difficiles parce qu'elle avait le sentiment d'être en décalage. L'impression que les jeunes autour vivaient sans trop se poser de questions, ils savaient où ils allaient, alors qu'il y avait encore l'autre partie d'elle en elle. Elle sentait qu'il fallait qu'elle fasse un effort pour que quelque chose se passe. Elle s'est poussée à aller discuter avec des gens et une fois fait, elle s'est fait des amis avec qui elle sortait. Elle avait envie de comprendre, de connaître, de se nourrir. Elle à la différence de certains étudiants de la fac était travailleuse. Elle passait beaucoup de temps à travailler ce qui parfois la mettait en décalage. En première année de fac, elle ne produit plus d'œuvres. À cette période, elle avait un appartement à Rennes et rentrait chez ses parents tous les week-ends, puis finalement de moins en moins. C'est après les grandes vacances à la fin de l'année de première année qu'elle a repris son travail avec les boites.

Selon elle, la tristesse à plusieurs étages. Elle explique qu'avant de commencer les boites, c'était comme si elle-même était la tristesse, comme s'il y avait une autre en elle qui était toujours triste. La rencontre avec les boites et l'art lui a permis d'osciller entre ses deux personnes. La tristesse n'avait pas disparu, pour cela, il lui a fallu longtemps.

À l'université, elle a été jusqu'à la maîtrise. Puis après une autre question s'est posée, celle de l'insertion dans la vie. Là, elle a de nouveau passé une année à créer. Mais à ce moment-là, c'était très différent dit-elle, elle travaillait avec des sachets de thé. Il fallait qu'elle trouve son centre, parce que c'était selon elle ce qui permettait d'unir. Elle ne l'a pas trouvé, mais le trouvait de temps en temps dans la pratique artistique, mais seulement de manière éphémère. L'idée des sachets lui est venue parce que, durant ses années à l'université, elle buvait beaucoup de thé. Un jour, elle ces sachets l'ont fasciné parce que c'était un sachet qui contenait quelque chose. Après cette deuxième phase artistique, durant laquelle elle a exposé et faisait partie d'une association, elle a eu envie de travailler. Elle ne s'était jamais dit qu'elle voulait devenir artiste, mais avait un désir très fort de transmettre. Elle a alors commencé à chercher du travail et en a trouvé à Rodez dans un musée en tant que médiatrice culturelle. Elle occupe ce poste pendant 5 ans parce que c'est un emploi-jeune. De suite après elle enchaîne en montant une association et fait des visites dans des musées, elle se remet à écrire

et rejoins une association de poésie. Et après elle a l'impression que c'est la vie.

Concernant les boites, elle les a exposées poussée par son père. Elle a fait une première exposition avant la fac quelques mois après le bac et une autre avec les sachets de thé. Ce qui lui plaisait, c'était d'expliquer le processus, et non pas de parler de ce que cela représentait. Elle raconte qu'elle a conservé des boites, les toutes premières et puis pas mal des autres ont été achetées. Elle se dit que ces boites ce sont des petits corps, des petites parties

d'elle. Une autre chose importante pour elle s'est produite quand elle était à Rodez, c'était de lire Lacoue-Labarthe dans ce qu'il dit sur, écrire c'est revenir chez soi, et de lire « Dialogues » de Deleuze dans ce qu'il dit sur le devenir, cela a été assez fondateur pour elle dit-elle. Elle a commencé à s'intéresser à la poésie raconte-t-elle, mais lire de la poésie ne lui suffisait pas, elle avait besoin de savoir le processus. Elle a donc cherché à comprendre. Aujourd'hui, ce sont des choses vers lesquelles elle revient, qui lui donnent un éclairage sur ce qu'elle a vécu. « Le moment de besoin de revenir chez soi, de se chercher, de bifurcation ».

Annexe 4 : Tableau analyse entretien Agathe

CHANGEMENT	ÉMANCIPATION	CULTURE
À 18 ans. Après son bac. Durée de un an. La fin d'un cursus, le bac et après il fallait qu'elle se dirige vers la vie, trouver quelque chose pour s'orienter. « Donc à 18 ans, en fait, à la sortie du bac, et à ce moment-là ben y'a eu comme moi ce que j'appelle maintenant, parce que maintenant je peux aussi l'expliquer, il y a eu comme un arrêt. Un arrêt, voilà, où je ne pouvais plus rien faire, rien ressentir. Je ne savais pas où aller, voilà. » « C'était très douloureux, c'était de la tristesse. C'était de la non-faim. » TURNING POINT « J'avais changé, mais je ne savais pas sur quel bord j'étais voilà. Je savais plus qui j'étais. Aujourd'hui je me dis j'étais une autre avant, ça a été une période de ma vie avant le bac et les dents de sagesse, avant ça a été une période de ma vie et après ça a été une autre période. »	PROMOTION « Parce qu'en fait voilà, j'étais dans mes boîtes. Je recommençais à revivre un peu et puis tout d'un coup j'ai vu septembre arriver et là je me suis dit il faut que tu fasses autre chose, il faut que tu t'élances. Ça a correspondu au niveau des boîtes, j'étais un peu arrivée à la fin, il fallait que ça change il fallait que ça évolue, je ne savais pas trop comment, donc, donc il me fallait une forme de détour quoi, encore un. Il y avait quelque chose comme ça. Et je me suis inscrite en histoire de l'art. Je voulais m'inscrire aux Beaux Arts et mon père a dit non, tu devrais t'inscrire en histoire de l'art pour avoir une culture de la peinture, de l'histoire de la peinture aussi, de ce qui s'est fait, du contexte. Et donc je me suis inscrite et là ça a été cinq années passionnantes. Ça a été, je m'y suis engouffrée, ouais. » « À ce moment-là, j'ai l'impression que j'engage un chemin sur un retour vers moi. Que c'est moi quoi. » « C'est comme si avant les boîtes et avant l'histoire de l'art, avant il y avait, j'étais moi-même la tristesse. J'étais la tristesse. Et les boîtes et l'art, la rencontre avec l'art, parce que ça a été un choc un peu quand même. Et en fait j'avais ce fond de tristesse dans ce que j'appelle l'autre en moi quoi. Elle, elle était toujours triste. Donc j'oscillais quand même. La tristesse n'avait pas disparu. Il m'a fallu longtemps. » INDÉPENDANCE « c'était à Rennes donc, mes parents habitaient à Caen, j'avais un appartement à Rennes, au début je revenais tous les week-ends et après je revenais presque plus »	ÉDUCATION « Alors, à la maison, il y avait une culture musicale quand même. Il y avait mon père qui en fait est dans le domaine du théâtre. » CRÉATION ARTISTIQUE « J'en ai fait une et puis deux et puis trois, et puis c'est devenu presque boulimique, parce qu'enfin il y avait quelque chose et puis mon père me nourrissait de ça, il voyait qu'enfin je faisais quelque chose, donc il me rapportait des boîtes, il me faisait des boîtes et je remplissais, et je remplissais les boîtes. » « En les regardant, je me dis c'est des petits corps voilà. C'est des petits corps. Et c'est peut-être des petites parties de moi, ouais, si quand même il y a quelque chose comme ça. » « J'écrivais, mais dans l'ombre, dans le journal. En fait petite, à sept ans, j'ai encore mes cahiers, dès que j'ai su écrire je me suis mise d'abord à écrire de la poésie, puis un journal jusqu'à 18 ans. » « Et c'est des choses aujourd'hui vers lesquelles je reviens. Et qui me donnent un éclairage sur ce que j'ai vécu quand même. Ce moment de besoin de revenir chez soi, de se chercher, de bifurcation. »
CHANGEMENT 2 Après la maitrise vers environ 25 ans. Durée de 1 an. « Enfin il a fallu la maîtrise en fait, maintenant t'as fait ton pack, t'as ta maîtrise, là voilà est revenue une autre question. Ben celle de s'insérer dans la vie. Et là j'ai repassé un an à recréer, mais c'était très différent. »	PROMOTION « Mais voilà après ça, après un an, j'avais envie de travailler. J'avais envie de travailler. Il y avait un désir très fort de transmettre, de transmettre, le mot médiation, le besoin de parler aux autres des primitifs. Donc j'ai commencé à chercher du travail et j'en ai trouvé à Rodez, dans un musée comme médiatrice culturelle, voilà. Oui. J'occupe ce poste cinq ans, puisque c'est un emploi jeune. Mais après tout de suite après j'enchaîne en montant une association, je fais moi-même des visites dans les musées, je me remets à écrire, je rejoins une autre association de poésie, voilà. Après j'ai l'impression c'est… la vie. »	CRÉATION ARTISTIQUE « je travaillais avec des sachets de thé que je laissais infuser et que je mettais, et tout ça soit moisissait, soit c'était repeint, soit c'était laissé au vent, au soleil donc voilà il y avait une action. » « j'ai commencé à m'intéresser à la poésie et moi lire de la poésie me suffisait pas, j'avais besoin de savoir le processus, » LECTURE « c'est de lire Lacoue-Labarthe, c'est de lire Dialogues de Deleuze aussi dans ce qu'il dit sur le devenir, Lacoue-Labarthe dans ce qu'il dit sur écrire c'est revenir chez soi, ça a été assez fondateur aussi »

Annexe 5 : Analyse entretien Agathe

Agathe : la traversée du vide

Agathe a quarante ans. Elle vit en couple et elle est mère de deux enfants. Après une maîtrise d'histoire de l'art, elle a travaillé dans un musée comme médiatrice culturelle, puis dans le domaine de l'action culturelle, successivement dans deux associations. Elle a vécu successivement à Caen, Rennes et Rodez.

Dans le discours d'Agathe, nous pouvons voir clairement une phase de transition entre le passage du bac à l'âge de 18 ans et son entrée à l'université. Avant le bac, Agathe a eu une trajectoire de vie qui a dû certes être faite de changement divers, mais qui ne l'ont pas amené sur une trajectoire de vie différente. Cet événement a permis à Agathe de savoir vers quoi elle voulait orienter sa vie ainsi que de s'émanciper. Nous entendons l'émancipation, dans cet entretien, au sens de la « Promotion », c'est-à-dire de son accession vers un enrichissement culturel et moral, de par son envie d'évoluer et de trouver un sens à sa vie. Elle a été passionnée, dit-elle, pendant cinq ans par ses études à l'Université. Au fil de ces années, elle a même commencé à devenir indépendante et à s'affranchir de ses parents qui ont une place importante dans sa vie si l'on en croit ce qu'elle dit sur le rôle qu'a joué son père dans cette période douloureuse.

Quand la question de l'insertion dans la vie se pose, et donc le départ d'un nouveau changement, Agathe décide de prendre une année pour créer et réfléchir à son avenir. Après cette année, elle va avoir envie de travailler et de trouver un emploi à Rodez en tant que médiatrice culturelle. Nous voyons bien ici que cette année de création et de réflexion était une autre phase de transition. Mais, à la différence de la première, celle-ci ne met pas en avant une réelle rupture, nous ne pouvons pas dire, et elle ne le met pas en avant, que cette transition l'a amené vers une nouvelle trajectoire. Il est intéressant de voir qu'à ce moment de sa vie, où elle a eu besoin de faire le point, elle est décidée de se remettre à créer comme elle l'a fait lors de la période de transition précédente.

Concernant les événements qui ont pu aider Agathe dans ces différents moments de doute, nous pouvons clairement remarquer le rôle que la création des boîtes a pu avoir dans la première phase dont elle parle, ainsi que le rôle de la création des sachets de thé dans la

seconde période. Nous voyons donc l'importance de la création artistique dans ces moments-là. Plus tard, c'est la rencontre avec les œuvres de deux écrivains qui ont eu de l'importance pour Agathe et l'ont amené à se mettre à l'écriture poétique.

Elle sait aujourd'hui que toutes ses créations sont « des petits corps », « des petites parties d'elle », vers lesquels elle revient et qui lui donnent un éclairage sur ce qu'elle a vécu. Elle y revient quand vient « Le moment de besoin de revenir chez soi, de se chercher, de bifurcation ».

Annexe 6 : Analyse entretien Catherine

Catherine : une vie en plein vol

Catherine à 42 ans. Elle est mariée et mère de trois enfants. Elle est née à Strasbourg et y a vécu jusqu'à l'âge de 17 ans puis a déménagé dans la périphérie toulousaine. Catherine a fait du secrétariat et de l'intérim avant de devenir éducatrice sportive. Elle a ensuite travaillé dans une maison de retraite en tant que ASH. Actuellement elle est en IFSI afin de suivre une formation d'aide-soignante de 1 an.

Catherine parle de quatre changements importants dans sa vie. Le premier à l'âge de 6 ans qui a eu selon elle un impact sur sa scolarité et donc sur son avenir. Le second avec l'accident de parachutisme qui l'a amenée à être plus persévérante. Le troisième quand elle décide de remonter vivre à Strasbourg. Et le dernier, celui qu'elle vit actuellement avec sa reprise d'étude en formation d'aide-soignante.

Nous pouvons remarquer au dire de Catherine que tous ces changements sont des moments importants de sa vie, pour autant, ils n'ont pas tous eus le même impact. Tous ne l'ont pas amené sur une nouvelle trajectoire de vie. Le troisième lui oui, et c'est d'ailleurs celui dont elle parle le plus, avec le dernier. Il y a là une vraie rupture entre sa façon de vivre avant, qui tourne autour du milieu du parachutisme, et sa vie après, où elle rompt avec ce qu'elle a toujours connu. Cette transition d'un an à Strasbourg lui a permis de comprendre que ce milieu-là ne lui convenait plus. Cela l'a aidé à revoir ce qui était important pour elle et de ce fait, de trouver une orientation professionnelle en lien avec ses valeurs. Nous pouvons voir là diverses formes d'émancipation dans les choix de Catherine. L'émancipation dans le sens où elle s'affranchit du milieu du parachutisme dans lequel elle a toujours évolué et, de ce fait, émancipation vis-à-vis de son éducation. L'émancipation dans le sens de la Promotion, c'est-à-dire qu'à ce moment-là, elle évolue en trouvant ce qui lui plaît et ce qu'elle veut faire de la vie.

Après cette période, commence une nouvelle trajectoire, celle de la vie d'adulte, du travail et de la vie de famille.

Plus tard, Catherine va décider de reprendre des études pour devenir aide-soignante. La transition n'est pas encore terminée puisqu’à ce jour, elle est toujours en formation. Mais nous pouvons déjà voir, dans ce qu'elle dit, une nouvelle forme d'émancipation, celle de la Libération. Elle se sent réellement elle-même maintenant et a le sentiment de réaliser ce qu'elle veut faire.

Dans ces périodes de changement ou dans ces prises de décision, nous pouvons voir que Catherine parle deux fois du fait d'avoir eu besoin de remonter à Strasbourg dans la ville de son enfance, en période de doute. Nous pouvons penser que cela lui permet de revenir sur son passé, sur son enfance afin de savoir ce qu'elle veut faire de son avenir. Ensuite, il est clair que le parachutisme tient une place prépondérante dans sa vie. En tout cas, ce sport lui a apporté des supports, des fonctionnements, des enseignements qui l'aident dans ses moments de doutes, et ce, encore aujourd'hui. Elle le dit d'ailleurs très clairement.

Annexe 7 : Analyse entretien Éric

Éric : le routard

Éric, de sexe masculin, âgé de 27 ans. Né à Auch, charpentier en arrêt de travail, a vécu sur les routes, mais a vraiment déménagé de ville trois fois. À un CAP dans la charpenterie ; et est père de deux enfants, en concubinage.

Nous pouvons relever deux changements importants dont fait part Éric. Le premier est la rencontre avec les soirées, le milieu des teufs, festivals et une vie marginale. Il découvre ce milieu vers l'âge de 17 ans et va y consacrer quelques années faites de voyages, travail, fêtes et drogues.

Nous pouvons voir dans son discours que certaines musiques l'ont influencée et ont modifié sa façon de penser à l'égard de la société et l'ont amené à être méfiant vis-à-vis d'elle. Mais comme il le dit clairement, l'écoute de ses musiques est arrivée à un âge où tu es contre la société et ce n'est donc pas pour rien qu'il s'est retrouvé comme il le dit clairement dans ces mouvements contre-culturels. Est-ce qu'il est réellement possible de parler d'émancipation quand on parle de marginalisation ? Nous pouvons tout de même avancer qu'à ce moment-là, il s'est émancipé de sa famille, il s'est pris en charge, est devenu indépendant et il est parti vivre sa vie. Mais cette transition est un passage obligé, nous ne pouvons pas dire pour autant qu'il a changé de trajectoire de vie, ni qu'il y ait eu une rupture. Il ne parle d'ailleurs pas de rupture dans ce changement.

Le réel changement de trajectoire que nous pouvons remarquer se retrouve à la suite de son problème de drogue et avec la justice. Il va partir en Afrique avec son père, voyage qui va être une catastrophe et dont il refuse de parler par peur du jugement. Là, il peut y avoir une vraie transition dans le sens où quand il revient, il rompt avec sa copine et décide de repartir vivre chez sa mère. Il va trouver du travail, économiser de l'argent et prendre un appartement. Là, nous pouvons dire qu'il se trouve sur une nouvelle trajectoire de vie qui est d'ailleurs le second changement important dont il parle. Il va rencontrer sa copine, avoir des enfants et va trouver un équilibre dans sa vie entre la philosophie de vie qu'il avait et qu'il a toujours et une vie qu'il définit comme étant plus normale.

La difficulté dans cet entretien est que nous manquons d'informations sur la transition, sur le moment où il a pris la décision de retourner vivre chez sa mère et sur ce qui a pu l'aider à prendre cette décision. Cette décision et la période qui suit peuvent être rapportées à une

émancipation dans le fait de se libérer d'un mode de vie et de vouloir rebondir. Éric a conscience de ne pas pouvoir le faire en restant entouré des gens qu'il côtoyait avant son départ en Afrique et décide donc de rompre en partant. Nous pouvons donc voir une émancipation liée à la libération du côté de son ancien mode de vie et une émancipation dans le sens de la promotion, d'une évolution, il a mûri comme il dit. Il se stabilise tout en gardant son état d'esprit, en continuant à sortir et à s'amuser. Il y a de fortes chances pour qu'un jour sa femme et lui partent sur les routes en camion, mais à ce moment les choses seront alors sûrement différentes de ce qu'Éric a connu quand il était jeune.

Annexe 8 : Analyse entretien Gabrielle

Gabrielle : les remises en question

Gabrielle a 28 ans, après une adolescence à Nice, elle part sur Paris découvrir la vie à la capitale. Elle fait ses expériences, puis remet en question beaucoup de ses croyances. Elle fait un point et décide de changer de façon de vivre et de partenaire de vie. Avec sa nouvelle amie, elle quitte Paris pour Pau et à 27 ans, elle décide de reprendre les études.

Nous pouvons voir dans l'entretien de Gabrielle plusieurs changements importants qui se succèdent. Le premier changement survient quand elle décide de quitter le Sud-Est pour Paris et de se consacrer à sa passion pour la musique. Elle va finir par se rendre compte qu'il est difficile de percer dans ce milieu et va être obligé de faire un travail alimentaire pour subvenir à ses besoins. Gabrielle ne va plus être satisfaite de ce mode de vie et va se rendre compte que finalement cela ne lui convient pas. Nous voyons bien ici que même si Gabrielle a fait le choix d'essayer de vivre de sa passion, elle va finir par s'apercevoir qu'elle avait une idée plutôt faussée de ce qu'il en était et qu'il est compliqué de vivre une vie de bohème comme elle dit, car cette vie ne lui permet pas de subvenir à ses besoins.

C'est le second changement dont elle parle dans l'entretien qui va l'amener à quitter ce milieu et à s'engager sur une nouvelle trajectoire de vie qui lui correspond et dans laquelle elle va pouvoir se trouver. Gabrielle va rencontrer une fille dont elle va tomber amoureuse, elle va alors quitter son copain. Ce changement est pour elle l'un des plus noirs de sa vie, car il remettait tout en question et surtout la conception qu'elle se faisait de son avenir familial. Nous pouvons dire que cette période a été bénéfique puisque cela l'a amené à avoir une autre vision des choses, à se rendre compte que dans la vie rien n'est figé et qu'il faut se préparer au fait que certaines choses peuvent arriver du jour au lendemain. Elle a compris qu'elle avait plus d'ambition et qui lui était possible de faire de la musique sans pour autant « mourir de faim ». Changer de sexualité a brisé ses certitudes dit-elle et a été révélateurs de pleins de choses. Nous pouvons dire que ce changement, aussi difficile qu'il soit a été émancipateur. En effet, elle utilise l'expression « sortir du placard » et explique que c'est totalement ça. Elle est sortie, elle a vu la lumière, elle a eu le sentiment d'avoir des réponses à plein de choses, de se sentir plus à l'aise, d'être plus elle-même et elle s'est sentie plus éclairée sur elle-même. De ce fait, elle a pu se poser d'autres questions et apprendre à penser par elle-même, à vivre pour elle, et ce au-delà du regard des autres. Grâce à cela, elle a pu commencer à enquêter sur ce

qu'elle voulait faire de sa vie. Le fait d'être avec sa copine lui a permis de se construire dit-elle. Ce qui va l'amener plus tard au niveau du troisième changement dont elle parle à reprendre ses études quand elle va déménager sur Pau avec sa copine. Après enquête, elle va décider de passer le concours d'infirmière et se rendre compte qu'elle peut faire un métier qui lui laissera la liberté de faire sa passion. Cette émancipation est liée au fait qu'elle se sent libérer du regard des autres, elle peut être elle-même. De plus, on pourrait dire qu'elle s'affranchit de l'idée de faire de sa passion son métier tout en prenant conscience qu'elle peut associer un métier avec la musique. De là, elle va commencer à se centrer sur elle et à réfléchir à ce qu'elle veut faire de sa vie. Nous voyons bien qu'à ce jour elle est dans une optique de vie beaucoup plus sereine, puisque que comme elle le dit, elle à une qualité de vie qui lui convient beaucoup plus et elle termine même l'entretien en disant que maintenant elle sent qu'elle peut vivre.

Concernant son éducation, Gabrielle fait de la musique depuis l'âge de 9 ans et a grandi dans le milieu artistique puisqu'à côté de leur métier, sa mère était danseuse et son père musicien. Elle explique que cela l'a influencé, que c'est un capital culturel. Cette influence peut expliquer la raison pour laquelle Gabrielle a eu beaucoup de difficultés à ne pas faire de la musique son métier. Pour autant elle a fini par réussir à trouver un compromis qui à ce jour la satisfait.

Annexe 9 : Analyse entretien Johnny

Johnny : à travers le regard des autres

Johnny a 26 ans. Il est célibataire et père de 2 enfants. Il a grandi en Savoie puis a déménagé à l'âge de 7 ans dans la périphérie toulousaine. Il a effectué différents petits emplois avant de devenir chauffeur poids lourd à 20 ans. Il a passé un diplôme de Technicien supérieur en logistique du transport l'année dernière. Actuellement, il est en recherche d'emploi.

L'entretien de Johnny met en avant deux changements importants dans son parcours de vie.

Le premier fait suite à son déménagement de la Savoie à la périphérie toulousaine à l'âge de 7 ans. Dans son discours, nous pouvons voir qu'à ce moment-là, il commence à perdre de son insouciance d'enfant en se trouvant confronté à la méchanceté de certains enfants et au rejet. À sa rentrée en classe de 6°, il décide le jour même que sa situation doit changer. Nous pouvons penser au vu de ce qu'il dit que c'est une réaction intuitive, voire de « survie » puisqu'il explique que cette situation n'était plus possible à vivre pour lui. Il décide de ne plus être une victime et ce choix va l'amener à changer sa manière d'être, son rapport aux autres. Au regard de son discours, nous pouvons voir là qu'il s'affranchit d'une situation, d'une période de sa vie où il se sentait victime de la méchanceté d'autrui. Il va se sentir libérer parce qu'accepté par les autres et donc normal et va prendre confiance en lui. Ce changement a un impact sur le reste de sa vie puisqu'à partir de ce moment le regard des autres va devenir très important pour lui et l'influencer. Cette transition ne l'a pas pour autant amené sur une trajectoire de vie différente. Nous voyons ici l'émancipation d'un enfant en souffrance qui décide de s'affranchir d'une situation douloureuse et d'être accepté. Pour autant, cela va l'amener à être influencé par le regard des autres, qui prend une place importante dans sa vie et dans ses prises de décision, pendant une bonne partie de sa vie. Comme il le dit, cela a pu parfois être handicapant pour lui si le jugement était négatif.

Le second changement va amener Johnny sur une nouvelle trajectoire de vie. Ce changement fait suite à un accident de voiture à l'âge de 18 ans. S'en suit une transition d'une année durant laquelle il va se chercher, jusqu'au jour où il se sépare de sa copine, et décide de trouver un métier. Cette période a permis à Johnny de prendre du recul, de se remettre en question, de se poser des questions et de prendre conscience de ce qu'il voulait faire de sa vie. Il a passé son permis poids lourds, il a passé son permis poids lourds et de là, il a pu avoir la

vie qu'il voulait, c'est-à-dire de belles voitures, une maison, des enfants... Il s'est senti libre. Pour Johnny, cette période a été très bénéfique pour lui et il ne regrette rien. Le fait d'avoir pu accomplir cela lui a permis de pouvoir commencer à se détacher du regard des autres et de s'assumer de mieux en mieux. Il est fier de ce qu'il a accompli et de ce qu'il est devenu. Nous pouvons voir là une émancipation dans le sens où Johnny se libère de l'influence du regard des autres. Il utilise le regard des autres maintenant plutôt en tant que support afin de l'aider à choisir ses fréquentations, mais plus ses choix de vie. Il s'émancipe dans le fait de devenir indépendant, de se prendre en charge, de faire ses propres choix. Puis enfin, l'émancipation dans le sens de la promotion puisque l'on voit bien au vu de ce qu'il dit qu'il a évolué et qu'il a accédé à des conditions de vie qui lui sont chères.

Johnny explique que quand il doit prendre des décisions importantes, il le fait quand il travaille. Il a besoin d'être dans un endroit où il est serein pour réfléchir. Il ajoute aussi que la musique l'aide à prendre certaines décisions difficiles, du genre de celles qui concernent la séparation. Enfin, le regard des autres pendant longtemps et encore plus ou moins aujourd'hui l'oriente dans ses prises de décision, mais à la différence de quand il était plus jeune, actuellement il en a conscience, il est capable de mettre des mots dessus, de l'expliquer clairement et de s'en détacher. Un autre aspect important, selon lui, dans ses prises de décision est le fait qu'il ne doute jamais et ne regrette pas les choix qu'il a pu faire, car il pense que s'il les a faits, c'est que c'était le mieux pour lui à ce moment-là. Nous pourrions associer cela à une forme d'intuition.

Annexe 10 : Analyse entretien Julie

Julie : abondance viendra

Julie a 50 ans. Elle vit seule avec deux enfants. Elle a perdu une petite fille en bas âge. Elle a vécu à Paris, en Équateur, à Orléans puis à Toulouse. Après avoir été formatrice d'adultes, elle a repris récemment des études à l'Université. Elle travaille aujourd'hui à Pôle Emploi.

Le premier changement dans la vie de Julie fait suite au décès de sa fille à l'âge de deux mois. S'en suit une transition d'une année à l'étranger où elle va découvrir qu'il est possible de vivre différemment de ce qu'elle avait toujours connu, c'est-à-dire avec le minimum basique. Cette transition l'a amené à avoir une vision différente sur la société de consommation. En rentrant ne pouvant pas repartir comme elle le voulait en Équateur, elle décide de rentrer en école d'infirmière. Nous pouvons voir ici l'émancipation de Julie au regard de la société de consommation, ainsi que dans le fait qu'elle voit la possibilité de vivre autrement. C'est une émancipation dans le sens de la promotion, c'est-à-dire d'un enrichissement culturel et moral, d'une évolution dans la manière de voir les choses.

Le second changement arrive 8 mois après son entrée en école d'infirmière lorsqu'elle fait une dépression. Cette période, très douloureuse, va l'amener à faire un travail sur elle. Après cette phase, elle va décider de tout quitter. Quitter tout ce qu'elle connaît, tout ce qui était sa vie. Elle va trouver du travail et partir vivre sur Orléans, puis elle va rencontrer son mari et fonder une famille. C'est ici une nouvelle trajectoire de vie qui s'engage. Suite à cela, elle va avoir différents changements dans sa vie qui sont liés à des déménagements, des changements de situations professionnelles. Elle va devenir mère au foyer, puis elle va faire un bilan de compétence et va alors travailler dans l'insertion professionnelle, puis faire des formations. Elle explique que c'est la première fois qu'un changement lui permet de faire le bilan de ce qu'elle sait faire.

Un autre changement survient lorsqu'elle divorce. Va s'ensuivre ce qu'elle appelle une période de survie puisqu'elle se retrouve mère célibataire. Elle va même continuer à faire un travail qui ne lui convient pas et qui ne la rend par heureuse à cause du discours des gens sur sa situation familiale et sur la chance qu'elle a d'avoir un emploi stable. Elle va considérer cette décision comme la plus grosse erreur de sa vie. Nous pouvons donc voir dans cet entretien une autre forme d'émancipation dans la vie de Julie quand elle décide de rompre avec la vie qu'elle a connue pour partir s'installer à Orléans. Nous voyons là qu'elle s'engage

sur une nouvelle trajectoire de vie puisqu'elle va trouver du travail, se marier, fonder une famille et par la suite, elle va continuer de s'émanciper, d'évoluer. Elle va faire un bilan de compétence et se poser réellement la question de ce qu'elle pourrait faire comme métier.

Le dernier changement lié au divorce montre lui aussi une émancipation. En effet, Julie va décider de quitter une stabilité et se séparer de son mari. D'ailleurs, elle ne se laissera pas influencer par le discours des gens sur le fait, qu'avec son mari, elle avait tout. Elle va privilégier ses propres sentiments.

Julie considère que parfois le changement est douloureux et que parfois il faut le provoquer. Elle est d'ailleurs, actuellement, en train de préparer un voyage qui, selon elle, pourra lui permettre de mettre en place un changement. Ce voyage lui permettra de vaincre ses peurs et de réfléchir à son projet professionnel.

Annexe 11 : Analyse entretien Martine

Martine : la reconstruction

Martine a cinquante-neuf ans, elle est éducatrice spécialisée et a deux enfants. Après plus de vingt ans avec le même compagnon, elle se sépare, part pour ne pas revenir, et essai de se reconstruire.

Le changement important dans la vie de Martine arrive quand elle apprend les infidélités de son compagnon avec elle vit depuis 20 ans. Elle vit alors un tsunami, une période de tangage comme elle le définit, pendant laquelle elle a le sentiment d'une imposture généralisée. Cela va l'amener à analyser et réinterroger ses croyances. Cette période va lui permettre de se remettre à l'écriture poétique puisque cela va l'aider à surmonter cette phase. Elle pouvait à travers la poésie mettre des mots sur ce qu'elle ressentait. Nous voyons ici que sa vie par sur une nouvelle trajectoire.

Elle a vécu un second changement qui est venu comme elle le dit parachever la première période et remettre encore plus à mal ses croyances et systèmes de valeurs ainsi que sa manière d'appréhender les choses et la vie. Cette période va l'amener à accepter d'être seule.

Nous pouvons voir dans l'entretien de Martine que chacun de ces changements l'a amené à remettre en question ce qu'elle appelle ses fondamentaux. À chacun de ces changements, elle va ressentir le besoin de créer afin de mettre en mot ce qu'elle ressent et de se débarrasser comme elle dit d'un trop-plein et lui permettant de l'apaiser. Elle pose ce qui est trop fort ailleurs, quelle que soit la création. Concernant ce qui a pu influencer Martine dans sa vie, on voit qu'elle accorde une place importante à la lecture dans les choix qu'elle a pu faire. Selon elle, la lecture conditionne les humains, les amènent à un imaginaire débordant et à être exigent dans leurs valeurs. Chacune de ces périodes lui ont permis de réfléchir à ce qu'elle est. Nous pouvons alors penser qu'elle s'émancipe dans le sens de la promotion, de l'envie d'accéder à ce qu'elle désire. À ce jour, c'est être plus à l'écoute de ses valeurs, de se recentrer sur elle. Elle voudrait être plus attentive à son comportement, être elle-même, et ce indépendamment du regard des autres et de la norme.

Nous pouvons voir dans cet entretien que Martine accorde une place centrale aux supports culturels dans la vie, en ce qu'ils permettent selon elle l'évolution des individus et de ce fait de la société. Nous pouvons d'ailleurs voir que ce sont ses créations artistiques qui l'ont

aidé en période de transition et accorde une aussi grande place à la lecture dans son éducation dans le sens où ils l'ont instruit et ont permis sa construction identitaire. Le milieu social et le système éducatif ont leur rôle à jouer selon elle à ce niveau-là. L'éducation parentale ainsi que le hasard sont importants aussi pour Martine que ce soit dans le hasard d'une rencontre, d'un paysage, d'une personne ou d'une idée qui vont permettre à l'individu de s'ouvrir à certaines choses ou pas.

Annexe 12 : Analyse entretien Maud

Maud : la serveuse autonome

Maud, femme de 61 ans, actuellement serveuse, et ayant habité dans deux villes différentes. Née à Auch, a été vendeuse, exercé pleins de petites jobs durant le chômage et est devenue serveuse. Mariée et deux enfants.

Nous pouvons voir dans l'entretien de Maud plusieurs phases de changement.

Le premier quand elle décide de parti de chez elle avec son copain en camion afin de faire des concerts et de monter une affaire. Pendant quelques années ils vont vivre comme des marginaux dit-elle, en tant que commerçants ambulants.

Le second changement se fait 5 ans plus tard quand le père de Maud leur trouve une boutique sur Auch pour monter leur propre magasin. Pendant une dizaine d'années, cela va bien fonctionner. Maud est contente, elle devient plus indépendante, elle a son propre magasin, elle fait ses propres choix et se sent donc plus libre.

Le gros changement pour elle survient quand avec son mari ils ont dû vendre le magasin parce qu'ils étaient en faillite. Commence alors pour elle une période de chômage, de petits boulots. Puis elle s'est retrouvée seule. À ce moment-là elle ne savait plus quoi faire. Cette période de transition, en tant que demandeurs d'emploi, a été pour elle la période la plus dure, la plus noire. Mais cela lui a aussi permis, en faisant des stages pour préparer sa réinsertion professionnelle, de découvrir à l'âge d'environ 45 ans le métier de ses rêves. Il y a là, un réel changement de trajectoire de vie. Pendant des années Maud est commerçante, elle commence chez son père, fait les marchés, monte son propre magasin puis se retrouve seule et au chômage, avant de trouver le métier qu'elle va exercer durant des années, et qui va lui permettre de s'épanouir et de s'émanciper.

Le métier de serveuse permet à Maud de s'émanciper. Elle a trouvé un métier qu'elle aime, où elle est toujours entourée de gens, qui lui permet de ne pas vieillir, d'associer ce qu'elle a toujours aimé (musique, soirées, décoration et organisation). Il se trouve qu'elle s'est épanouie grâce à son métier. Elle a changé, elle n'avait plus la même personnalité dit-elle. Elle a commencé à s'affirmer, à être plus à l'aise, plus ouverte, plus déconneuse et plus branché, en prendre confiance en elle. Elle a aussi commencé à s’intéresser à l'art, à la décoration, et allait même visiter des musées, choses qui, explique-t-elle, étaient loin d'elle avant. Nous pouvons voir ici une émancipation de l'ordre de la promotion, c'est-à-dire de l'évolution de la personne

vers de meilleures conditions de vie pour elle. Elle est heureuse et a trouvé un métier, un mode de vie dans lequel elle s'épanouit.

Annexe 13 : Analyse entretien Chloé

Chloé : le mouvement des cités à l'aube du changement

Chloé est âgée de 23 ans, de sexe féminin, célibataire. Étudiante en Licence d'Histoire à l'université de Toulouse Le Mirail avec un bac STG en poche. Un changement de résidence, d'Auch à Toulouse pour les études.

Nous pouvons remarquer deux changements importants dans la vie de Chloé. Le premier quand elle a décidé à l'âge de 13 ans de changer de style, d'amis et qu'elle a commencé à s'intéresser à la religion. Ses années « musulmanes », comme elle dit. Le second, celui qu'elle vit à l'heure actuelle, et où elle a le sentiment de devenir elle-même.

Nous n'apercevons pas un réel changement de trajectoire dans la vie de Chloé. Il y a effectivement une période de transition importante, mais pour autant est-ce que ce nouveau changement l'amène vers une nouvelle trajectoire de vie ? Chloé le dit elle même, le fait de sortir de cette phase « musulmane » est lié au fait qu'elle grandit. Il serait sûrement plus juste de dire que ces divers changements sont le fait d'abord d'une adolescente puis d'une jeune adulte qui se cherche. Nous ne voyions pas dans son discours de rupture radicale, mais plutôt une évolution, un cheminement.

Le second changement montre une émancipation dans le sens de l'indépendance et de la promotion. Nous voyons bien dans l'entretien que Chloé a le sentiment de devenir réellement elle-même, de grandir.

Nous pouvons voir et Chloé le dit clairement, de nombreuses influences dans les choix de Chloé. Concernant son émancipation, l'université a eu une réelle importance dans son changement, tant du point de vue des enseignements que des personnes qu'elle y a rencontrées. Ensuite, elle accorde une place importante aux séries tv et films dans sa vie en tant que support de prise de décision et d'influence. Enfin, le fait de rencontrer des gens qui vivent la vie dont ils rêvent lui donne l'envie de faire la même chose.

Il est évident au regard de cet entretien que Chloé est encore en train de chercher un sens à sa vie. Elle ne sait pas quelle orientation professionnelle choisir, elle a envie de faire plein de choses différentes. Ce qui la motive à l'heure actuelle est en lien avec une envie et un besoin de liberté.

Nous remarquons bien les nombreuses influences externes sur les choix de Chloé, pour autant, elle en est consciente. Ce sont des éléments importants qui lui permettent

d'évoluer, d'avancer et qui l'aident dans ses choix. Ayant conscience de l'influence de ces éléments, pouvons-nous dire qu'ils permettent alors de l'aider dans son émancipation plutôt qu'ils ne l'assujettissent ?

Annexe 14 : Analyse entretien Léo

Léo : devenir... éducateur libertaire :

Léo a 40 ans. Il vit à la campagne. Il est en couple sans enfants. Il enseigne dans un ITEP.

Nous pouvons voir dans l'entretien de Léo qu'il a un parcours de vie qui évolue et qui est fait de changement qui l'amène là où il a toujours voulu aller, c'est-à-dire vers l'enseignement. C'est lorsqu'il décide de reprendre ses études en 2007 afin de préparer le CRPE qu'un changement important s'opère pour lui. Un changement qui va l'amener à se découvrir une passion. Avec la découverte de la mastérisation, il va s'intéresser aux concours, aux épreuves et aux nouveaux programmes et c'est là qu'il va commencer à découvrir certains auteurs libertaires qui vont l'amener à se passionner pour la pédagogie et les sciences de l'éducation en général.

Par la suite, même s'il ne passe pas le concours puisqu'il va trouver un poste d'enseignant en ITEP sur licence, il va se consacrer à cette passion. Cela va lui permettre de mettre en pratique ses lectures et idéaux et de remettre en cause certaines d'entre elles du fait de la réalité du terrain à laquelle il se trouve confrontait. Nous voyons bien ici que Patrick a toujours, comme il le dit, envie de changer la société, que cela soit avec les jeunesses communistes, ou en tant qu'enseignants. Il va juste revoir ses ambitions à la baisse et prendre conscience que c'est au travers de l'éducation que cela est possible.

Finalement, cette rencontre avec certains auteurs, ainsi qu'avec le public de l'ITEP, va permettre à Léo d'évoluer dans ses idéaux, de donner sens à son parcours de vie en faisant des liens, et de continuer de construire sa représentation du monde. Son manque de connaissances, sur des choses qui lui tiennent à cœur, le pousse à aller toujours chercher plus loin. C'est aussi la réalité avec le terrain qui va l'amener à s'émanciper de certains écrits et idées qu'il avait pu se faire de la pédagogie. Au fil du temps, il va se construire une orientation pédagogique. Le fait d'être rentré en sciences de l'éducation, selon lui, lui a permis d'avoir cette réflexion sur le rapport dialectique entre théorie et pratique.

Nous voyons bien dans le discours de Patrick une émancipation de l'ordre de la Promotion, dans le sens de l'accession d'une personne à un enrichissement culturel et moral. Il se donne d'ailleurs les moyens de continuer à évoluer vers encore plus d'enrichissement personnel et professionnel.

Annexe 15 : Analyse entretien Patrick

Patrick : rebondir quoi qu'il advienne

Patrick a 40 ans. Il travaille dans une association qui regroupe des écoles de musique. En couple, divorcé, deux enfants. Il a vécu à Angers puis à Toulouse. Il a fait des études supérieures (licence d'histoire, master).

Nous pouvons remarquer deux changements importants dans la vie de Patrick et qui chacun à leur façon vont l'amener à une certaine forme d'émancipation.

Le premier lorsqu'il perd son enfant va l'amener à prendre certaines décisions difficiles, à grandir. À ce moment-là, il est sorti de la jeunesse, d'un monde fluide à quelque chose de sérieux dit-il. D'un monde sûrement fait d'insouciance à une réalité morbide. Malgré tout, il explique que même si c'était lourd à porter, cela lui a aussi apporté. Étant d'un naturel rationnel, il va assez vite passer à autre chose et avancer. Il va décrire la période de 2/3 ans qui suit comme étant faite de joie, de bonheur et de travail.

Le deuxième changement survient à la suite, lorsque sa femme fait une dépression avec la naissance de leur nouvel enfant et que lui se retrouve au chômage. Pour autant cette période va être bénéfique pour lui puisque cela va lui permettre de s'occuper de sa fille, de sa femme et de monter un projet professionnel. Ces deux années de chômage lui ont permis de trouver l'idée de monter un programme de radio scientifique pour les enfants et de créer des contenus multimédias. Il explique qu'il s'est fait plaisir en montant ce projet et il a ainsi pu recréer un poste qui s'ouvrait à la fin de son chômage.

Nous pouvons remarquer que les changements dans la vie de Patrick lui ont tous permis d'évoluer, d'avancer tant d'un point de vue personnel que professionnel. L'émancipation se retrouve dans le fait d'accéder à des conditions de vie qui lui conviennent. Patrick à l'air heureux de la vie qu'il mène.

Annexe 16 : Analyse entretien Soledad

Soledad : le fil rouge artistique :

Soledad à 46 ans. Elle est mariée depuis 20 ans, elle a cinq enfants. Elle est née à La Rochelle puis a grandi à Bordeaux. Soledad a ensuite déménagé à l'âge de 22 ans sur Toulouse puis par la suite dans sa périphérie. Elle s'est formée dans plusieurs domaines tels que la décoration, la langue des signes, la sophrologie, l'hypnose Eriksonienne... Elle a exercé divers métiers dans le secteur de la décoration, dans l'animation socioculturelle, puis en tant qu'assistante familiale, depuis maintenant une dizaine d'années.

Le premier changement important dans la vie de Soledad se fait lorsqu'elle va décider de quitter le milieu sanitaire dans lequel elle voulait se professionnaliser pour faire une école de décoration. Elle va décider de tout faire pour rentrer dans cette école. À ce moment-là, elle va s'émanciper vis-à-vis de son entourage qui n'est pas forcément pour qu'elle prenne cette voie professionnelle. Pour autant, elle va pendant 2/3 ans tout mettre en œuvre pour y arriver. Cette école lui correspondait totalement, elle s'y sentait à l'aise. Elle accorde une part importante à son intuition dans ce changement puisqu'elle pense qu'intuitivement, elle a compris que le milieu sanitaire ne lui correspondait pas.

Le second changement est lié au fait d'être devenu travailleur indépendant en montant son association et elle a ainsi pu revenir réellement vers l'art.

Ces changements l'ont amené vers ce qui l'attire aujourd'hui, c'est-à-dire le développement personnel. Ils sont d'autant plus importants qu'elle les a faits pour elle, ce sont ses choix, ils lui appartiennent. Nous pouvons voir dans cet entretien que les divers changements de Soledad lui ont permis d'évoluer, d'accéder au fil des années ses aspirations. Son parcours n'est pas fait de réelles ruptures, mais de changements importants qui lui ont permis tous autant qu'ils sont d'évoluer dans son parcours professionnel et personnel. Ce sont des changements sur lesquels elle a tenu parce que c'est ce qu'elle voulait faire. Pour elle quand il y a cette motivation, que l'on fait les choses pour soi et qu'on lâche prise, on est capable de déplacer des montagnes. Si l'on a un idéal, il faut le poursuivre.

Nous pouvons remarquer que l'art a toujours eu une place centrale dans la vie de Soledad, et ce dès son plus jeune âge. L'art est le fil conducteur puisque quels que soient les changements qu'elle a décidé de mettre en place, il était en toile de fond. L'art chez Soledad se retrouve autant dans la peinture, le dessin, la décoration que dans le théâtre et la langue des

signes au travers de l'expression corporelle. Ce qui lui plaît dans l'art c'est la créativité, la spontanéité, le lâcher-prise. L'art est pour elle presque spirituel, elle se fait du bien grâce à l'art et trouve cela libérateur.

Finalement, Soledad va s'émanciper à travers ces changements aussi parce qu'elle les a faits pour elle et au travers des changements professionnels dans lesquels l'art est le fil conducteur, tout en sachant qu'il est libérateur pour elle.

Annexe 17 : Analyse entretien Zoé

Zoé : de la culture parisienne au milieu artistique toulousain

Zoé a 35 ans. Elle vit en couple avec ses deux enfants. Elle est née à Paris où elle a vécu pendant 20 ans. Elle a ensuite aménagé à Toulouse pendant 5 ans. Elle vit actuellement dans l'agglomération toulousaine depuis 10 ans. Zoé a une maîtrise d'anglais. Elle a effectué divers emplois tels que : secrétariat auprès d'un directeur d'école de l'Éducation nationale, vendeuse en libraire, responsable d'un salon de thé. Depuis 2 ans Zoé est auxiliaire de vie scolaire. De plus, actuellement elle passe le concours d'auxiliaire de puériculture.

Zoé parle de deux changements importants dans sa vie. Ils vont tous les deux à leur manière l'amener à s'émanciper.

Le premier à l'âge de 18 ans l'amène à quitter le domicile parental, suite au divorce de ses parents, et à prendre son indépendance pour ne pas se laisser envahir par leurs problèmes. Elle va aller vivre chez son cousin dans la banlieue parisienne. Elle va totalement assumer ce choix puisqu'elle va préférer faire une heure de trajet pour aller au lycée plutôt que de rester vivre avec l'un de ses parents. Zoé va considérer cette année-là comme l'une des plus belles de sa vie. Outre cette émancipation, se pose tout de même la question de savoir si elle a réellement fait ce choix pour son bien-être ou comme elle le dit pour embêter ses parents du fait de la période de rébellion dans laquelle elle était ? Cela ne remet pas pour autant en cause le fait ce changement l'a amené se prendre en charge.

Le second changement fait suite à la rencontre avec D., à son déménagement sur Toulouse, mais surtout à la découverte d'un milieu qu'elle ne connaît pas, celui des intermittents du spectacle. Voir un milieu différent de ce qu'elle avait toujours connu va lui permettre de se rendre compte qu'il existe d'autres modèles d'éducation que celui qu'elle a reçu et va l'amener par la suite à faire une éducation mixte pour ses enfants. Nous pouvons voir que le fait de rentrer dans ce monde lui permis de s'émanciper dans le sens où elle cela lui a permis de se remettre en question, de remettre en question ses principes, ses valeurs et l'a fait sortir de ses certitudes. De ce fait, cela l'a amenée à évoluer, à changer. De plus, elle explique que du coup, à un moment donné, elle s'est détachée de certains aspects de sa vie d'avant et qu'elle a pu y revenir plus tard, mais en les apprivoisant vraiment comme elle dit. Elle revient à la religion, mais non parce que ses parents sont croyants, mais par réel choix.

Concernant les prises de décision, pour Zoé elles sont liées à son instinct. Mais au-delà

de son instinct de survie, elle accorde aussi une place importante à la culture dans sa vie. La culture lui permet de s'évader, que cela soit à travers des tableaux, de la littérature ou encore la musique. La lecture lui permet de s'identifier en apprenant des personnages, ce qui selon elle lui permet de grandir. De ce fait, elle pense que ses lectures ont pu l'influencer dans des prises de décision. De plus, pour Zoé, la culture permet d'élever le débat, de tenir des conversations.

Annexe 18 : Analyse entretiens femmes japonaises

Ayumi, Keiko, Natsuko, Nozomi

Ayumi : Dessiner la neige !

Femme japonaise de 41 ans et originaire d'Osaka. Elle a habité à Kyoto, Osaka et Tours. Elle a étudié jusqu'à l'université, puis a été professeur de japonais, professeur de calligraphie et exerce en parallèle une activité de peintre. Elle est mariée, mais vit indépendamment de son mari. Elle a trois enfants.

Keiko : Au bord du paradis

Femme japonaise de 20 ans originaire de Kanagawa. Elle a habité Kanagawa et Tours. Elle est étudiante. Au Japon, elle avait un petit boulot de serveuse dans un café. Elle est célibataire et sans enfant. Après le lycée, elle est allée à l'université où elle étudie l'économie. Elle est en échange universitaire depuis septembre 2013 jusqu'en juin 2014.

Natsuko : Sans retour possible

Femme japonaise de 41 ans et originaire de Kyoto. Elle a habité à Kyoto, puis dans l'état de l'Oregon (USA), dans l'état de Washington (USA) et à côté de Niort. Elle a étudié jusqu'à l'université aux États-Unis puis a été professeure de japonais et professeur d'ikebana. Elle est mariée et a deux enfants.

Nozomi : L'hédonisme pâtissier

Femme japonaise de 39 ans, originaire de Nagoya. Elle a vécu à Nagoya, Gifu, Kobe et près de Tours. Elle a travaillé 10 ans en tant que décoratrice d'intérieurs puis 8 ans en tant que pâtissière. Elle est fiancée et sans enfant. Elle a suivi une formation d'architecte d'intérieur à l'université, puis une formation en cuisine dans une école privée, enfin un apprentissage en CFA de pâtisserie.

Chacune de ces femmes japonaises a quitté son pays pour venir en France. Certaines pour s'y installer d'autres pour leurs études. Elles mettent toutes en avant, la découverte de la culture française comme étant un changement important dans leur vie, d'un coté parce que c'est une

culture différente et qu'il a fallu qu'elles s'adaptent et d'un autre parce que cela leur a permis de s'émanciper. Elles ont pourtant toutes des parcours de vie différents, mais se retrouvent dans leur discours sur le fait que venir en France leur a permis de voir qu'il était possible de vivre différemment du mode de vie qu'elles avaient toujours connu. Dans les entretiens de chacune d'entre elles ressort une émancipation sous la forme de la libération. Elle considère la France comme étant un pays où la femme est libre à la différence de chez elles. Les femmes peuvent travailler et avoir des enfants, elles peuvent s'exprimer librement. De plus, elles considèrent les Français comme des gens gentils. Une autre forme d'émancipation est mise en avant dans leur discours et celle de la possibilité de devenir indépendante. Indépendante de leur mari, de leur famille, en ayant la possibilité de travailler, de faire leur propre choix et aussi de divorcer. Finalement découvrir la France leur permettent de s'émanciper dans leur accession à des conditions de vie qui leur conviennent plus, car elles peuvent être indépendantes et en cela se sentent libre. Libre aussi de devenir qui elles veulent.

Il est intéressant de voir, que pour chacune d'elles, les activités culturelles, l'art et la création ont une place importante dans leur vie. Pour Keiko les voyages et la découverte de cultures différentes de celle de son pays sont importants afin de prendre du recul et de voir autre chose. Natsuko accorde beaucoup de temps aux créations florales puisqu'elle est professeure d'ikebana. Mais surtout, elle explique que la musique, les danses, la nourriture, l'architecture, l'histoire, et tout ce qui a un rapport avec l'art, est magnifique pour elle. Ayumi, quant à elle, enseigne la calligraphie et dit qu'elle adorait lire, mais qu'elle ne lit plus depuis qu'elle est en France parce qu'au début elle ne savait pas lire le français puis ensuite par manque de temps. Enfin, Nozomi, elle, a commencé par être intéressée par la décoration, lors de son temps libre, elle faisait de l'arrangement floral, cela la ressourçait. Puis par la suite, elle s'est intéressée à la pâtisserie. Quand elle doute, Nozomi aime aller dans des endroits où il y a de grands bâtiments, des paysages pour faire le point, regarder et réfléchir à ce qu'elle doit faire. Enfin, la musique classique l'apaise et lui permet de se sentir bien, de se calmer et de lui redonner des forces et puis, selon elle, c'est bon pour l'équilibre intérieur.

Résumé :

Cette recherche essaie, à travers une démarche abductive, de comprendre les conduites des individus en période de changement. Qu'est-ce qui les amène à changer ? Comment vivent-ils ces périodes ? Qu'est-ce qui les aide à prendre des décisions ? Autant de questions qui seront explorées au regard des Sciences de l'éducation et trouveront leurs fondements dans l'entrée thématique 4 « Conduite et accompagnement du changement » de l'UMR EFTS.
L'enjeu ici est de présenter le déroulement de cette recherche, dont le commencement est le fait d'un questionnement personnel d'une apprentie-chercheure, sur les conduites des individus en période de changement, jusqu'à sa restitution lors de questionnements sur la place du système scolaire en tant qu'institution ayant un rôle à jouer dans l'émancipation des individus.

Mots-clés :

Changement - Conduite - Individu - Émancipation - Culture - Éducation - Turning points - Abduction

---

Abstract :

This research tempts, through an abductive approach, to understand the conducts of the individuals in period of change. What brings them to change ? How do they live these periods ? What helps them to make decisions ? So many questions which will be explored considering Sciences of the education discipline and will find their foundations in the thematic entrance 4 " Conduct and support of the change process" of the UMR EFTS.
The stake here is to present the progress of this research, the beginning of which is a matter of a personal questioning of a novice researcher about the conducts of the individuals in period of change, until its restoration during questionings on the place of the school system as institution having a role to play in the emancipation of individuals.

Keywords :

Change - Conduct - Individual - Emancipation - Culture - Education - Turning points - Abduction