UFR Sciences de l'homme et de la société
Département des sciences de l'Éducation

Master 2 Professionnel
METIERS DE LA FORMATION
Parcours INGENIERIE ET CONSEIL EN FORMATION

Mémoire

Les effets du soutien social sur l'autodétermination des femmes reprenant leurs études dans le domaine social et médico-social

PIER (POISSEMEUX)
Emilie
Numéro étudiant : 22014285

Sous la direction de Mr DAGUET HERVE
Juin 2021

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je, soussigné : (nom et prénom) Emilie Pier (Poissemeux)

Etudiant(e) de : Master 2 ICF FOAD 2021

Etablissement : Université de Rouen…
……

Certifie que le texte soumis ne comporte aucun passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources selon les normes de citation universitaires.

Fait à Molac le 26 Mai 2021

Signature numérique de l'étudiant(e).

Tout plagiat réalisé par un étudiant constitue une fraude au sens du décret du 13 juillet 1992 relatif à la procédure disciplinaire dans les EPCSCP. La fraude par plagiat relève de la compétence de la section de discipline de l'Université. En général la sanction infligée aux étudiants qui fraudent par plagiat s'élève à un an d'exclusion de tout établissement d'enseignement supérieur.

Tout passage ou schéma copié sans qu'il soit fait explicitement référence aux sources, selon les normes de citation universitaires, sera considéré par le jury ou le correcteur comme plagié.

REMERCIEMENTS

J’adresse mes remerciements à toutes les personnes qui m’ont aidée à réaliser ce mémoire :

En premier lieu, Monsieur Hervé Daguet, mon Directeur de mémoire, pour ses conseils précieux tout au long de ma recherche.

La direction de mon lycée et les collègues qui m’ont encouragée à suivre cette formation.

Je tiens à exprimer toute ma gratitude aux étudiantes qui ont accepté de m’accorder de leur temps si précieux et de répondre en toute confiance à mes questions.

Mes camarades de formation Master 2 ICF, le groupe 6 du travail collaboratif, mais aussi Mélaine, pour ses relectures, ses retours positifs qui m’ont permis de garder confiance et Mathilde pour nos échanges constructifs concernant la méthodologie de recherche.

Je remercie mes amis, tout particulièrement Sophie et Muriel, d’avoir relu mon mémoire, et aussi tous les autres pour leur soutien émotionnel, ou tout simplement leur présence dans des périodes de doutes.

Enfin, sans cette fabuleuse équipe que constitue ma famille, je n’aurais surement pas surmonté ce challenge. Comme à chacun de mes défis sportifs, ils étaient mes premiers supporters. Je remercie sincèrement mon mari Gwénaël pour la prise de relai au quotidien, son soutien, ses encouragements, et ses relectures. Et bien sûr mes deux enfants, Adèle et Léanne, pour leur patience, leur joie de vivre, leur façon de me ramener à l’essentiel et de me distraire dans les moments difficiles.

SOMMAIRE

INTRODUCTION : 1

PARTIE 1 : CONTINUUM REFLEXIF : DE NOTRE MISSION VERS NOTRE QUESTIONNEMENT 2

1.1. Le Lycée [redacted] 3
1.2. La réforme du DECESF 3
1.3. Notre mission : l'ingénierie d'une formation « deux-en-un » 3
1.4. Qui sont ces adultes en reprise d'études dans le secteur social et médico-social ? 5

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE 7

2.1. Le SOI : Un concept qui fait débat 8
2.2. La motivation 15
2.3. Conclusion du cadre théorique : Articulation entre nos concepts 23

PARTIE 3 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES 26

3.1. La Problématique : les effets du soutien social sur l'autodétermination 27
3.2. Hypothèse 1 : Le Sentiment d'Efficacité Personnelle 28
3.3. Hypothèse 2 : La continuité de Soi et l'équilibre Famille-Formation 29

PARTIE 4 : METHODOLOGIE 33

4.1. Le terrain de recherche : le lycée [redacted] 34
4.2. Méthode d'enquête retenue : l'enquête qualitative par entretien semi-directif 34
4.3. Recueil et analyse des données : nos grilles d'analyse 36
4.4. Les limites de notre recherche 38

PARTIE 5 : ANALYSE DES RESULTATS 40

5.1. Présentation de l'échantillon 41
5.2. Analyse thématique 42

PARTIE 6 : SYNTHESE ET VERIFICATION DES HYPOTHESES 74

6.1. Vérification de nos hypothèses 75
6.2. Discussions concernant notre recherche 80
6.3. Préconisations 83
6.4. Ouvertures et Perspectives d'évolution en recherche 88

CONCLUSION 89

BIBLIOGRAPHIE 91

TABLE DES MATIERES 98

SOMMAIRE DES ANNEXES 101

RESUME DU MEMOIRE

INTRODUCTION :

Responsable de formation DECESF (Diplôme d'Etat de Conseiller en Economie Sociale Familiale) depuis 6 ans au sein d'un Lycée, notre mission de stage se situe dans l'ingénierie de formation.

En effet, le DECESF reconnu de niveau six (grade Licence), est une formation d'un an finalisant le cycle d'une formation de trois ans. Traditionnellement, cette troisième année fait suite au Brevet de Technicien Supérieur en Economie Sociale Familiale (BTS ESF). Dans le cadre de la réforme du diplôme, en application à la rentrée 2020, la règlementation prévoit l'accès à cette formation à des candidats autres que titulaires du BTS ESF, sous condition d'une autre qualification ou expérience évaluée pertinente par la commission d'admission de l'organisme de formation.

Notre recrutement doit alors s'élargir, nous constatons donc la diversité des profils de candidatures qui vont se présenter aux épreuves d'admission, notamment en formation continue puisque l'expérience pourra être valorisée pour compenser la non possession du BTS ESF. Notre mission de stage consiste à analyser et concevoir une formation DECESF personnalisée et adaptée à ce public. Cependant, l'accueil en formation d'un public adulte est exceptionnel jusqu'à présent dans notre lycée. Notre mission première étant la formation initiale. Nous devons développer notre expertise concernant ce public adulte en formation.

En tant que responsable du DECESF, nous allons devoir accompagner notre équipe de formateurs à accueillir et former ce public.

Effectivement, l'andragogie qui est l'art d'enseigner aux adultes, se distingue de la pédagogie. Notre équipe, experte auprès d'un public d'adolescents, ou de jeunes étudiants, va devoir s'adapter. Nous souhaitons à travers ce travail de recherche trouver des clés permettant de mieux penser l'acte de formation pour les adultes, à la fois pour accompagner les formateurs dans cette nouvelle perspective d'accueil, mais aussi et surtout, pour éviter les décrochages des apprenants.

Nous souhaitons alors comprendre les dimensions affectives et socio-affectives et leurs enjeux dans le processus de formation des adultes.

Dans une première partie, nous préciserons comment le cadre contextuel de la mission nous a conduit à un questionnement plus précis. Dans une deuxième partie, nous présenterons notre réflexion conceptuelle issue de notre recherche documentaire. Nous récapitulerons nos découvertes dans le but de poursuivre en troisième partie vers notre problématique, à laquelle nous proposerons deux hypothèses. Dans une quatrième partie nous présenterons la méthodologie de recherche appliquée pour vérifier nos hypothèses. L'analyse de nos entretiens et les conclusions de notre recherche seront présentées en dernières parties.

PARTIE 1 : CONTINUUM REFLEXIF : DE NOTRE MISSION VERS NOTRE QUESTIONNEMENT

1.1. Le Lycée [redacted]

Le lycée [redacted] est un établissement privé sous contrat avec le ministère de l'Education Nationale, accueillant près de mille trois cents élèves. Labélisé « Lycée des métiers de la santé et du social », notre établissement propose, entre autres, diverses formations du niveau trois au niveau six dans ce domaine professionnel. En 2004, le lycée ouvre un pôle enseignement supérieur avec le BTS ESF[1]. Dans le but de permettre à ces étudiants de terminer leur cycle de formation au sein de notre établissement, le lycée obtient l'autorisation d'ouvrir le DECESF dès la rentrée 2014, nous avons alors été promue au poste de responsable de cette formation.

1.2. La réforme du DECESF

La dernière réforme des diplômes d'Etat du travail social entre en vigueur à la rentrée 2020. Cette réforme est le fruit d'un travail mené pendant plusieurs années par la Commission Paritaire Consultative (CPC) de la Direction Générale de la Cohésion Sociale (DGCS). La CPC a voté les nouveaux référentiels de formation le 22 janvier 2018. Ces textes ont pour conséquences directes : la réingénierie des diplômes, la montée de niveau de V à VI et d'un accolement au grade Licence, et **un recrutement en DECESF plus ouvert**. En effet, traditionnellement, seuls les titulaires du BTS ESF pouvaient être admis en DECESF, la réforme prévoit l'admission d'étudiants non titulaires du BTS ESF mais pouvant « *bénéficier d'une* ***validation de leurs études, de leurs expériences professionnelles*** *ou de leurs* ***acquis personnels***»[2]. Ce texte précise qu'ils « *peuvent bénéficier d'un allègement de formation* » concernant certaines unités du DECESF, mais devront valider les certifications du BTS ESF, et donc pour s'y préparer, avoir accès aux unités de formation correspondantes.

1.3. Notre mission : l'ingénierie d'une formation « deux-en-un »

Comment permettre à ces étudiants de travailler, la même année, des modules du DECESF et des modules du BTS ESF ? Notre mission consiste à réaliser l'ingénierie de cette formation

[1] Brevet de Technicien Supérieur en Economie Sociale Familiale
[2] Arrêté du 22 août 2018 relatif au diplôme d'État de conseiller en économie sociale familiale

deux-en-un. Ce dispositif de formation est innovant dans notre établissement, pour plusieurs raisons. D'abord parce qu'il concernera particulièrement des adultes en formation continue (public concerné par la validation des expériences professionnelles), or notre établissement est un lycée, donc nos équipes sont davantage expérimentées dans la formation initiale des jeunes. Nous devons alors développer nos compétences en andragogie. Comment un adulte apprend-t-il? Comment s'engage-t-il vers et dans un processus de formation ?

Et aussi, parce ce nouveau dispositif de formation consiste à penser une formation personnalisée et modulaire. Il nous faut alors savoir identifier les besoins du public pour adapter notre dispositif, accompagner au mieux et éviter le décrochage. Comment créer les conditions favorisant la motivation ? Comment « *identifier les facteurs de la personnalité ou du contexte de vie sur lesquels on peut agir pour développer des motivations* ?» (Carré P.et Fenouillet F, 2009, p.147). Notre mission s'inscrit dans les activités d'ingénierie de formation (ACRE), mais nous situons notre recherche dans le domaine de la psychologie de l'adulte en formation.

1.4. Qui sont ces adultes en reprise d'études dans le secteur social et médico-social ?

L'étude des cours du Master 2 ICF[3] et d'ouvrages plus spécifiques nous permettent d'identifier les caractéristiques de l'adulte en formation. La vie adulte ne peut pas se considérer comme un développement linéaire marqué par des rites universels. Elle s'organise de plus en plus « *autour de phases d'ajustements, d'expansion, d'apogée, de remise en question, de pli, de nouveau déploiement* […]. » Boutinet (2011, p.197). L'adulte doit faire des choix, se « *réactualiser* » pour faire face à ces moments déstabilisants. Cette zone « *d'incertitude existentielle* » doit permettre de se détacher de la situation actuelle pour atteindre la situation future, Boutinet parle de « *deuil* ». Cette transition peut être imposée (non anticipée) et alors générer une forme de crise, créant une position vulnérable. Pour la surmonter et réussir cette transition, l'adulte devra trouver de nouveaux repères. Si cette transition est anticipée, l'adulte sera dans une posture volontariste. Encore faut-il distinguer la situation anticipée désirée et celle non désirée. Le fait de reprendre ses études semble être un acte volontaire, mais est-il toujours libre ?

[3] En particulier: Psychologie des Adultes en Formation (Daguet et Thouroude) et Didactique en formation des adultes (Clauzard)

Boutinet (2011) distingue quatre périodes contrastées de l'âge adulte. Pour notre recherche, nous nous intéressons aux deux premières. Le jeune adulte, au sortir de ses études, qui dans l'attente de décrocher son premier contrat stable, se retrouve dans une période de « *sas d'insertion* ». Durant cette phase incertaine d'insertion, le jeune adulte, dans ses difficultés à trouver un premier emploi, peut remettre en question son projet et opter pour des stratégies de retour en formation. Nous observons aussi des jeunes adultes ayant des parcours discontinus, avec des « pauses » dans leurs parcours de formation, dans le but de créer de l'épargne le temps d'une ou deux années en travaillant, avant de revenir vers la formation. Ensuite, Boutinet caractérise l'adulte au mitan de la vie, qui, en guise de bilan intermédiaire, examine « *ses réalisations et ses valeurs susceptibles de le légitimer*. » Conscient du temps qui reste, et désireux de bien l'investir, l'adulte au mitan de sa vie peut s'engager dans une transition vers une « autre vie », la formation serait alors un moyen de transit.

Alors pourquoi se diriger vers les **métiers du social et du médico-social** ? « *Porteurs de sens, de valeurs et d'engagement, les métiers du social et du médico-social attirent de plus en plus de professionnels en voie de reconversion.* » (Vion, 2018). Lors des entretiens de sélection pour l'entrée en formation, nous analysons les arguments des candidats qui souhaitent devenir travailleurs sociaux. Il nous semble que les motivations relèvent soit du militantisme ou d'idéaux (politique ou religieux), de la volonté de se professionnaliser (après un engagement bénévole), de l'altruisme et le besoin de se sentir utile, thérapeutique (résilience vis-à-vis d'un événement personnel), ou encore une volonté de donner du sens à son activité professionnelle. Ces motivations observées, que Dubasque (2018) recueille également auprès de promotions d'étudiants en travail social, semblent raccrochées à un sentiment que le candidat a de lui-même, sentiment construit tout au long de sa vie, « *ce sentiment […] prendra la dénomination de concept de soi ou d'image de soi […] est à la base de la construction de l'identité*. » (Boutinet, 2011, p.200).

Et pourquoi reprendre ses études maintenant ? Lors d'entretiens auprès d'un public d'adultes en formation continue (par exemple lors d'oraux VAE[4], de recrutement, de soutenances de mémoire), ces candidats précisent que s'ils s'investissent « enfin » dans ce projet de formation, c'est parce qu'ils sont « prêts ». Mais que signifie « être prêt » ? Qu'est-ce qui permet à ces femmes (le secteur social/médico-social étant très féminisé), de se lancer dans ce challenge qui exigera d'assumer tous ces rôles : étudiante, maman, épouse, femme… Nous avons souvent constaté une certaine détermination à réussir, souvent davantage palpable que celle des étudiants en formation

[4] Validation des Acquis par l'Expérience

initiale. Pourtant, nous avons aussi rencontré des adultes, motivés au départ, mais qui ont abandonné. Comment certains résistent là où d'autres se résignent ? Quelles forces permettent de persévérer et d'atteindre la performance? « L*a reconversion ne s'improvise pas. Elle nécessite un profond travail sur soi et un investissement en formation.* » (Vion, 2018).

Le concept de Soi semble prégnant dans nos questionnements, nous souhaitons analyser ses effets sur la motivation en formation. Ainsi, en synthétisant cette partie contextuelle, nous arrivons au questionnement suivant : **En quoi le Soi a-t-il des effets sur la motivation et la performance en formation continue pour les femmes en reprise d'études dans le secteur social et médico-social?** Nous allons présenter la synthèse de nos lectures sur le concept du **Soi**, puis le concept de **Motivation**.

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE

2.1. Le SOI : Un concept qui fait débat

Différents auteurs au fil du temps ont proposé leur propre définition du Soi en utilisant tantôt les termes de représentation de soi, perception de soi, concept de soi, conscience de soi, image de soi….. Dans un premier temps, philosophes, à l'instar Locke (1694), et psychologues définissent le Soi comme une dimension stable de la personnalité, imperméable à toute influence de la vie. Cette théorie du Soi individualiste, définit le Soi, comme les attributs que l'individu a conscience d'avoir. C'est la conscience de Soi. Cela concerne à la fois la perception du corps, des aptitudes, des intérêts, des attitudes, de la manière de faire et d'agir, de penser… Cela sous-entend un niveau d'intelligence et de réflexion sur soi, et d'introspection pour se définir soi.

Dans une approche plus sociale du Soi, les connaissances et les processus du Soi sont considérés comme produit des interactions sociales. En 1890, James est le premier à introduire le Soi comme phénomène social. Ceci marque une rupture par rapport aux approches philosophiques de l'époque. De même pour Mead (1934), le Soi n'est pas inné, il se développe tout au long de la vie lors des interactions sociales (l'interactionnisme symbolique). Cette approche du Soi sera d'ailleurs approfondie par Goffman (1973) : le Soi serait l'intériorisation des différents rôles sociaux, composé d'un Je (composante plus psychologique et personnelle du Soi, dimension dans laquelle l'individu recherche l'unicité, par la créativité, la comparaison, la distinction, l'opposition) et d'un Moi (partie sociologique du Soi, dimension dans laquelle l'individu se conforme aux normes, partie du Soi qui est identifiée à la communauté).

Le Soi s'élabore dans cette influence réciproque entre l'individu, sa personnalité, ses attributs (Je) et ses groupes d'appartenances et les rôles qu'il y joue, ou qu'il doit y jouer (Moi).

Dans les années 70, Markus (1977) apporte sa théorie sur les Schémas de Soi. La connaissance de Soi suppose un stockage des informations sur soi enregistrés tout au long de la vie. Elles sont donc multidimensionnelles, car se réfèrent à une multitude de caractéristiques, et sont organisées, compartimentées dans la mémoire, comme une base de données constitutive du concept de soi, dans laquelle l'individu « pioche » des souvenirs lui permettant d'interpréter, de faire face à des éléments de la vie. Cette théorie tente de démontrer le caractère malléable du Soi.

Le Soi est donc l'objet de débat : un Soi stable ou malléable ? Individuel ou Social ? L'Ecuyer (1978) précise que, malgré la diversité des termes utilisés pour définir le Soi, et la dualité

des théories, tous font « *sensiblement* » référence « *aux mêmes contenus […]*» (Cité par P. Benedetto (2008, p. 53).

D. Martinot (2002, p.8) présente le Soi comme « *l'ensemble des éléments qui nous définissent. Il est ainsi composé des attitudes, des croyances, et des sentiments que les individus ont d'eux-mêmes.* » Elle prend le parti d'une approche Psychosociale du Soi, qui se justifie par la multitude de chercheurs qui aujourd'hui approuvent que le Soi constitue une entité psychosociale. Nous retiendrons alors la définition du Soi comme une « *structure associant les informations auxquelles un individu peut accéder concernant sa propre personne et les processus intra- et interindividuels impliqués dans la gestion cognitive, affective et sociale de ces informations*. » (Bloch H. et al, 1999, p.872). Pour répondre à la question « Qui êtes-vous », Martinot (2002) distingue trois composantes du Soi: composante cognitive, composante affective et composante comportementale.

2.1.1. La composante cognitive du soi

« *Comment les individus en arrivent-ils à se comprendre eux-mêmes, développent-ils un concept de Soi, et maintiennent-ils un sentiment d'identité stable?* » (Martinot, 2002, p.26).

Toutes les représentations du Soi ne sont pas disponibles à tout moment, la mémoire autobiographique étant trop riche. La théorie des schémas de Soi (Markus, 1977) propose le principe selon lequel les représentations de Soi sont stockées et organisées, comme dans des compartiments et que, selon la situation et ses besoins, l'individu y aura accès. Cette théorie tente de prouver que le Soi n'est pas figé, mais dynamique, multidimensionnel et construit selon nos expériences. Pourtant l'individu éprouve un besoin de continuité. Malgré les influences de ses expériences et des interactions sociales sur le Soi, l'individu s'engage dans une stratégie de réécriture de son histoire pour ressentir ce sentiment de stabilité, ce que Ross et Conway (1986) appelle « le rappel autobiographique ». L'individu a tendance à modifier certains de ces souvenirs afin de protéger la stabilité et une cohérence du Soi, la continuité de Soi.

Alors, stabilité ou malléabilité ? A priori, les deux ! Martinot (2002, p.36) précise « *Les éléments qui nous définissent le mieux sont stables alors que ceux qui nous caractérisent moins bien évoluent avec la situation.* » Le concept de Soi central parait constant, tandis que d'autres conceptions du Soi, plus périphériques, peuvent varier selon les situations dans lesquelles se retrouvent l'individu. C'est ce que Markus & Kunda, (1986) appellent le concept de Soi de travail,

c'est-à-dire un concept de Soi du moment, Pelham (1991) ou encore Rogers (1951) évoquent l'image de soi.

Toutefois, si une conception de soi centrale se voit heurtée par l'activation à répétition d'une conception de Soi périphérique contradictoire, c'est-à-dire s'il existe une « *incongruence* » (Rogers, 1957), elle pourra se voir modifier, comme pour effacer une « *dissonance cognitive* » (Festinger, 1957), et retrouver un équilibre. La recherche de cet équilibre devient source de motivation. La mémorisation et l'interprétation des informations sur Soi restent subjectives et sont motivées par le besoin de protéger l'Estime de Soi.

2.1.2. La composante affective du soi

Comment « […] *les individus s'évaluent eux-mêmes, améliorent leurs images de Soi, et se défendent face à des menaces envers leur estime de Soi ?* » (Martinot, 2002, p.26).
Benedetto (2008, p.57) définit l'estime de soi comme « *l'appréciation positive ou négative de l'image que le sujet a de lui-même et qui peut s'exprimer par : « ce que je pense de moi » ou bien « comment je me sens avec moi-même.* » C'est la façon de s'auto-évaluer, d'auto-approuver, ou désapprouver ses pensées et ses comportements, ses capacités, ou encore sa valeur. Dans son rapport à autrui, par l'intériorisation de représentations de soi, l'individu mesure son niveau de performance individuelle. Il se compare. Selon son interprétation, il en déduira un sentiment de réussite ou d'échec, des expériences de valorisation/dévalorisation de soi. Ainsi, il construit son estime de soi.

Ces comparaisons permettent à l'individu de se situer sur une échelle de performance, et selon son auto-classement, l'estime de soi sera augmentée ou diminuée. Mais l'équilibre du soi est un enjeu important protégé par des mécanismes de défense du soi qui tentent de réduire « *les écarts perçus entre le soi « réel » (pour le sujet) et des soi possible, comme le soi idéal ou le soi futur […]* ». (Piolat, 1999, p.872). De trop grands écarts entrainant des conflits intrapsychiques (anxiété, dépression).

Sedikides et Strube (1997) définissent les motivations biaisant le traitement et le stockage des informations sur Soi captées lors des interactions sociales. La valorisation de soi par exemple, qui consiste à déformer les informations sur soi pour maintenir une image de soi positive : en se comparant à quelqu'un de plus mauvais que Soi par exemple ; ou en usant de stratégies d'auto-handicap (Jones et Berglas, 1978).

Greewald propose lui trois types de stratégies valorisation de Soi: l'égocentration, c'est-à-dire la surestimation de sa participation lors d'un événement, ou encore penser que tout le monde pense comme soi… ; la bénefficience, soit l'autobienveillance : se rendre responsable des réussites, être davantage dans le déni de ses responsabilités lors d'échecs ; et le conservatisme cognitif, soit la façon de gérer l'information pour qu'elle confirme les jugements qu'on avait déjà sur soi.
Lewiki (1983) montre lui que les individus protègent leur Soi en s'autopersuadant de caractéristiques positives et en sous-estimant leurs défauts... En quelques mots, les individus seraient tous dotés d'une certaine mauvaise foi… Alors l'objectivité de la mémorisation des souvenirs biographiques constituant le Soi, serait en quelque sorte biaisée par ce besoin de s'évaluer positivement.

Sedikides et Strube (1997) décrivent également la motivation à la vérification de soi, qui consiste à rechercher une continuité du soi. L'individu aurait tendance, par exemple, à éviter les groupes qui lui renvoient une image différente des représentations qu'il s'est fait de lui-même; et enfin, la motivation à l'amélioration de soi, c'est-à-dire à progresser en terme de capacité, de bien-être, de santé, en côtoyant, par exemple, des personnes qui deviennent sources d'inspiration, de développement personnel, d'optimisme.

L'individu n'a pas une estime de soi globalement positive ou négative. Selon ses rôles sociaux (père, professionnel, sportif, musicien,…) il peut avoir des estimes de soi variables. Cela témoigne de la « *multidimensionnalité du soi.*» (Bloch, 1999, p.872). Cette approche permet de comprendre que plus un individu a des possibilités de se définir, plus il pourra compenser une autoévaluation négative dans un domaine par un autre où il exerce plutôt une autoévaluation positive de lui-même.
Jospehs et al. (1992) montrent que les individus à faible estime de Soi prennent moins de risques. L'estime de soi aurait donc une influence sur le comportement. Enfin, l'estime de soi est-elle stable ou malléable ? Les travaux de Baumgardner (1990) et ceux de Setterlund et Niedenthal (1993) montrent que plus « *l'estime de soi est forte, plus est elle stable […], plus l'estime de Soi est faible, plus elle est instable, donc sensible aux caractéristiques situationnelles.*» (cité par Martinot, 2002, p.56).

Quelques soient les approches présentées, nous constatons que « *les stratégies de défense du Soi ne sont pas uniquement cognitives : elles sont aussi comportementales.* » (Bloch, 1999, p.872). Pour protéger le soi, l'individu va opter pour des modifications de son comportement.

2.1.3. La composante comportementale du soi

« *Comment les individus se présentent à autrui et régulent leurs actions en fonction des demandes interpersonnelles* ? (Martinot, 2002, p.26).

Cette composante du Soi correspond aux stratégies que l'individu requiert pour se présenter. Elle fait référence au besoin de conformité sociale. Chaque individu cherche à donner une image positive de soi, par des stratégies liées à sa tenue vestimentaire, son langage, ses manières, … souvent de façon délibérée, mais parfois, de façon inconsciente.
Agnoletti (2017, p.93) stipule que « *Dans les rencontres de la vie quotidienne et a fortiori dans les rencontres porteuses d'enjeu, les individus essayent de donner la meilleure image possible.* »

C'est la présentation de soi, ou l'auto-présentation, ou la gestion des impressions. Goffman (1959) étudie les influences réciproques durant l'interaction, et met en évidence « *deux formes d'activités symboliques destinées à donner des indications à propos de soi* » (Cité par Agnoletti, 2017 p. 95) : les stratégies menées sur l'expression explicite (plutôt liée au langage) et celles concernant l'expression indirecte (plutôt liée au non verbal, aux attitudes, aux mimiques…). Pour Goffman, comme au théâtre, dans ses interactions sociales, l'individu joue un rôle, et est en mesure de changer et d'adapter son comportement en fonction de son public. Cette partie du Soi est donc malléable.
La présentation de soi implique la présence d'une tierce personne, et répond à deux objectifs « *se montrer sous un jour favorable à autrui et construire une image de soi publique.* » (Baumeister, 1982, cité par Agnoletti, 2017 p. 98).

Dans son ouvrage, Agnoletti explique que la présentation de soi est motivée par trois raisons : - « *le ration coût/bénéfice* » (Leary et Kowalski, 1990), c'est-à-dire le rapport sur le bien-être obtenu par l'investissement dans les efforts fait pour transmettre une bonne image de soi, comme par exemple lorsqu'on fait un effort de présentation pour décrocher un emploi,

- « *le maintien de l'estime de soi* », ce sont les comportements adoptés dans l'optique de recevoir des compliments et autres feed-back positifs en retour,

- ou encore, pour « *développer ses identités désirées* » (Baumeister, 1982). Par exemple, si un individu se présente comme quelqu'un de sportif, cela va davantage le conduire à adopter un comportement de sportif. Cela nous renvoie à la théorie sur « *les Soi possibles* » de Markus et Nurius (1986), c'est-à-dire les Soi désirés (ou craints) dans le Futur. Ruvolo et Markus (1992) expliquent que les Soi possibles positifs et accessibles « *sont les éléments du Soi les plus*

impliqués dans une performance. » (Martinot, 2002, p.68). D'après leurs expériences, un individu qui s'imagine réussir, sera plus performant que ceux qui s'imaginent échouer.

2.1.4. Influence sociale dans la construction du Soi

L'Influence sociale est le « *processus de l'interaction sociale par lequel la pression d'une personne modifie le comportement, les opinions ou les attitudes d'une autre.* » (Fischer, 2020, p.117). Le JE est donc le produit des manières de faire et de penser d'un individu, le résultat de l'intériorisation des comportements et attitudes inspirées par Autrui, ou au contraire, par opposition, et rejet des attitudes et comportement d'Autrui. Nous comprenons que les interactions sociales ont une influence sur la composante affective, cognitive et comportementale de Soi. « *Nos perceptions de soi se construisent socialement sous l'influence d'autrui. Cet autrui peut prendre la forme de personnes signifiantes qui nous renvoient une image de nous-mêmes dans un processus de soi-miroir […] ou lors de comparaisons avec autrui.* (Martinot D., sd.).

Les comparaisons sociales, les « feedback » des groupes d'appartenances, et ce que l'individu fait de ces informations, vont influencer le Soi. Répondre à la question « qui suis-je ? » relève d'une stratégie unique et personnelle, qui dépend de faits, certes objectifs et définis (le nom, le sexe, l'âge…), mais surtout de représentations subjectives, à la fois du Soi, construit tout au long de notre histoire, « *l'identité pour soi* » et de représentations que nous pensons que les autres ont de nous, « *l'identité pour autrui* » (Dubar, 2015). Il peut en résulter un déséquilibre du fait d'un décalage entre ces deux identités. Pour garder un certain « équilibre », réajuster, afin de s'affirmer, et de justifier une certaine continuité, une cohérence entre la façon dont il veut être défini par autrui, et notamment par ses groupes d'appartenance, comme individu unique mais reconnu à sa juste valeur, l'individu s'engage dans différentes stratégies.

2.1.5. Synthèse sur le concept du Soi

Martinot (2002, p.8) précise que « *Le Soi est l'ensemble des éléments qui nous définissent. Il est ainsi composé des attitudes, des croyances, et des sentiments que les individus ont d'eux-mêmes.* » Elle distingue trois composantes du Soi: composante cognitive (mémoire autobiographique), composante affective (estime de soi) et composante comportementale (présentation de soi). Des mécanismes de défense du Soi sont déployés face à ce qui peut être perçu comme des menaces agressant le Soi et constituent des forces dirigeant l'individu vers le but qui est la **réalisation du Soi**. Par exemple, la différence entre le Soi réel et le Soi désiré provoque une

dissonance cognitive poussant l'individu à retrouver un équilibre, tout en recherchant une certaine **continuité du Soi**. La reprise d'études dans le secteur social/médico-social peut alors répondre à une stratégie de convergence du Soi, comme une quête d'un Soi par l'accomplissement de missions professionnelles ayant « un sens », et correspondant à des valeurs personnelles.

Aussi, un individu qui voit son estime de soi menacée, peut opter pour des projets pouvant le **valoriser** ou à l'inverse, renoncer à des projets dans lesquels il pense risquer de se retrouver en échec (auto-handicap). L'apprenante s'implique alors dans l'activité si elle pense qu'elle ne compromettra pas son estime de soi, c'est-à-dire si elle pense avoir une chance de la réussir, et à condition que le but à accomplir soit suffisamment ambitieux pour que la réussite ait une valeur, un intérêt pour l'estime de soi.

Enfin, la composante comportementale du soi correspond aux stratégies que l'individu requiert pour se présenter. Cela est lié au besoin de conformité sociale et **d'appartenance à un groupe**. Dans sa théorie des besoins, Maslow (1954) fait référence au besoin d'amour (avoir des relations sociales, compter sur autrui, d'être aimer et d'aimer, de faire partie intégrante d'un groupe cohésif, de se sentir accepté…). L'individu adopte un comportement qui lui permettra de se sentir intégré dans ses groupes d'appartenance. Le groupe influence alors ses pensées et ses conduites.

Nous schématisons ces trois composantes du Soi dans l'illustration figure 1 ci-dessous.

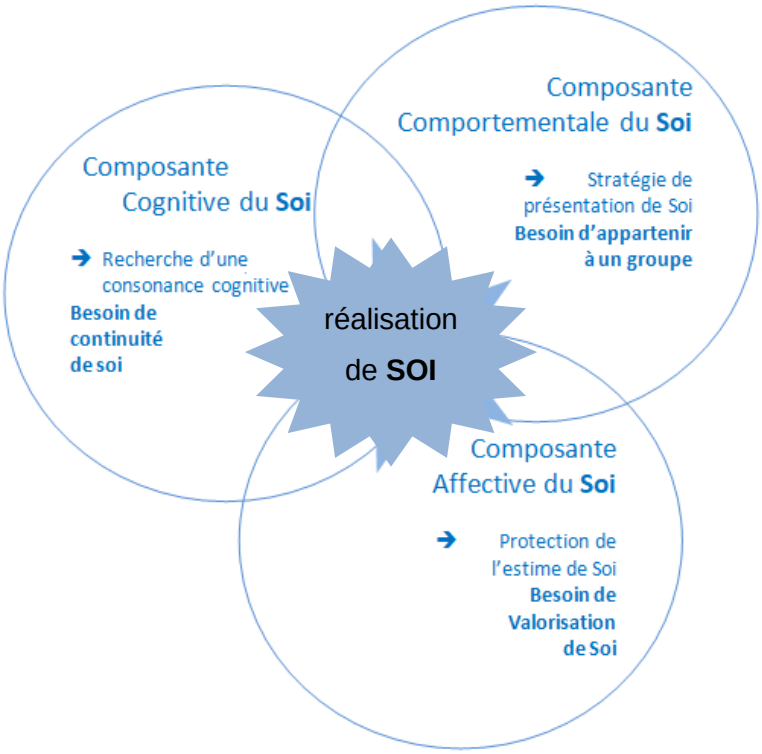


Fig.1. ***Les mécanismes de défense du Soi motivant le comportement de l'individu (selon les 3 composantes du Soi de Martinot)***

2.1.6. La reprise d'études dans le social/médico-social : stratégie de protection du Soi

Dans des situations de crises personnelles et/ou professionnelles (« *lassitude, insatisfaction, perte de sens, volonté de donner un tournant à sa carrière, l'envie de se sentir utile à la société* ».Vion, 2008) l'adulte peut être confronté à l'instabilité du Soi. Des dissonances génèrent un conflit qu'il cherche à atténuer pour retrouver un confort psychologique, pour être en accord avec Soi-même. Ce rééquilibrage peut être permis par des mécanismes inconscients de protection du Soi, mais l'individu peut également s'investir consciemment dans des stratégies identitaires afin de réduire les écarts entre le Soi réel et le Soi désiré (ce qu'il voudrait être), et le Soi obligé (ce qu'il pense que les autres attendent qu'il soit). La reprise d'études peut être une de ces stratégies identitaires. Comment ces stratégies de protection de Soi impactent-elles la motivation de l'adulte en formation?

2.2. La motivation

2.2.1. Du béhaviorisme au Cognitivisme

En Psychologie, nous pouvons faire référence à deux courants de pensées tentant d'expliquer la motivation des individus. Du côté des Béhavioristes, le stimulus est une source possible de motivation. L'individu accomplira une action parce qu'il pense qu'il sera récompensé ou encore dans la crainte d'être puni. La récompense ou la punition renforçant le conditionnement.
Reuchlin (1977) explique que le renforcement est le fait de choisir un stimulus adéquat appelé alors « *agent renforçateur* » ou « *agent renforçant* ».
Ce stimulus peut être de deux natures : primaire, s'il s'agit de satisfaire un besoin physiologique (faim, sommeil…) ou secondaire, lorsqu'il s'agit de répondre à un besoin plus en lien avec le cognitif et l'affectif (le plaisir, la reconnaissance, compliment...). Un individu sera alors motivé à accomplir une action dans la mesure où celle-ci répondra soit à un besoin primaire, soit à un besoin secondaire.
Cette théorie de la motivation selon les Béhavioristes est, toutefois, remise en question, notamment par la Psychologie Cognitive qui revendique un processus plus complexe. Lieury (2010, p.63) commente l'expérience de Hurt « *les punitions sont à manier avec précaution car elles génèrent la peur et le stress.* » et poursuit en démontrant que s'il peut stimuler un laps de temps, le stress a ses

limites sur la motivation : il compromet la mémorisation et risque de provoquer découragement, désengagement, résignation et même rébellion.
Nous comprenons alors que rechercher la participation de l'individu, en lui démontrant le gain (la satisfaction d'un besoin) peut déclencher une motivation mais qui risque de n'être que ponctuelle, et qui peut disparaitre par la pression subie, notamment par la peur de l'échec. C'est le principe de la carotte et du bâton, qui peut stimuler un laps de temps mais aussi provoquer une amotivation. Le courant de la psychologie cognitive nous amène alors à comprendre la complexité de la motivation de l'individu.

La motivation est « *un processus qui active, oriente, dynamise et maintient le comportement des individus vers la réalisation d'objectifs attendus* ». (Pennaforte, 2016, p.580). Nous comprenons que la motivation détermine un comportement, et donc une dynamique personnelle, engageant vers l'accomplissement d'un but.

Wallerand et Thill (1993) précisent qu'il existe des forces ou « *drives* » (Hull, 1943) intrinsèques et extrinsèques, et l'accomplissement de la tâche dépendra de l'intensité de ces forces, et de la persévérance de l'individu face aux obstacles rencontrés.

2.2.2. La motivation intrinsèque versus la motivation extrinsèque

Selon Wallerand et Sénécal (1992), nous pouvons étudier ces forces en distinguant la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque comme étant l'autodétermination, c'est-à-dire le fait de participer pour le plaisir. L'action est conduite par l'intérêt personnel cognitif ou affectif que l'individu y trouve.
La motivation extrinsèque comme stimulus externe. L'individu n'a pas vraiment le choix, car s'il accompli les tâches il y gagnera une récompense et s'il ne l'accompli pas, il y perdra et sera sanctionné. Alors, l'individu va user de stratégies pour s'accomplir dans une action plutôt déplaisante au départ, afin de la rendre intéressante.

Philippe Carré (2009) reprend cette opposition : intrinsèque / extrinsèque. Dans ses études sur la motivation des adultes en formation, il récapitule trois motifs intrinsèques et sept motifs extrinsèques. Les motifs intrinsèques, sont donc liés aux forces internes de l'individu. L'individu s'engage dans un processus de formation, soit pour le plaisir d'apprendre (Motif épistémique), pour

le plaisir d'échanger, de rencontrer, de créer des liens (motif socio-affectif), ou encore, pour le plaisir du cadre, de la qualité de la formation (motif hédonique).

L'individu peut également s'engager en formation pour des raisons extrinsèques. Par exemple, pour améliorer sa condition d'emploi et sa rémunération (motif économique), parce qu'on lui demande de développer ses compétences pour l'entreprise (motif prescrit), pour prendre de la distance face à une situation professionnelle anxiogène ou une situation de souffrance, faire une pause (motif dérivatif), élargir ses compétences professionnelles dans un projet de mobilité (motif opératoire professionnel), ou dans un projet personnel de la vie quotidienne (motif opératoire personnel), ou enfin, pour obtenir une reconnaissance, un titre (motif identitaire).

Pour compléter le point de vue de Carré, nous pouvons également nous appuyer sur les recherches de Lieury (2010) faisant référence à l'implication des émotions dans le déclenchement d'un acte. La survenue d'une émotion pourrait justifier un comportement par instinct de protection.

La survenue d'une émotion pourrait justifier un comportement par instinct de protection, de gestion de cette émotion. Dans sa théorie sur le circuit des émotions, Panksepp (1982, 1989) présente quatre grands systèmes motivationnels-émotifs liés à la survie, qui déclenchent l'action : les systèmes du désir, de la peur, de la colère et enfin de la détresse. Le circuit des émotions correspond à ces systèmes programmés génétiquement. Ainsi, le désir, qui conduit à un comportement d'exploration, serait déclenché par des « motivations appétitives » ou même la recherche de plaisir: nourriture, désir sexuel... La colère, qui est associée à un comportement agressif, peut être déclenchée par des sources extérieures, des attaques. La peur, qui provoque la fuite, est stimulée par la douleur, le danger de destruction. Enfin, la détresse qui provoque pleurs et repli, est liée aux déceptions lors d'actions et interactions sociales, à des pertes.

Nous pouvons faire du lien entre ces deux approches, celle de Carré, et celle de Panksepp. Les émotions rattachées aux motivations intrinsèques selon Carré, sont des émotions de plaisir. Nous pouvons alors comprendre la posture impliquée de l'individu qui sera en quête de découverte, qui sera dans une posture d'explorateur, maitre et impliqué pour atteindre l'objectif.

Alors que, lorsque les motifs sont uniquement extrinsèques, nous pouvons nous questionner sur la posture de l'individu. Est-il vraiment à l'origine de son engagement? L'implication dans un processus de formation n'est-il pas une stratégie de « dernière chance », dans un contexte socio-économique où il se sent en insécurité? Les émotions suscitées pouvant alors être la peur (de perdre son emploi, ses allocations chômage), la colère (de ne pas être reconnu, d'être obligé de modifier son plan de carrière…) ou encore la tristesse (liée à la perte d'un travail, d'une situation), pouvant

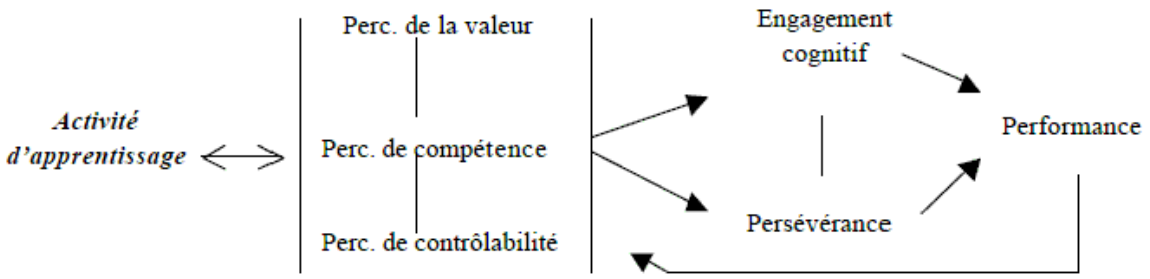
entrainer des comportements de fuite, d'agressivité ou de repli, qui pourraient freiner l'engagement en formation.

Mais la motivation est un processus qui doit durer pour atteindre le but fixé au départ. Quelles sont les forces, qui après le déclenchement, permettent de rester engager, de persévérer pour atteindre la performance ?

2.2.3. Les motifs engageant dans le processus de la formation

Selon son approche sociocognitive, Viau (2009) met en évidence trois motifs déterminants de la motivation chez l'apprenant :

FIGURE 2: UN MODÈLE DE LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE
selon Viau (2009, p.12)



1) **la valeur d'une activité** : c'est-à-dire, quel est le sens, l'utilité de la tâche à accomplir selon l'apprenant. Quel est le but ? Dans son ouvrage ? Lieury (2010) cite les expériences de Locke, et précise que ce dernier observe que le groupe sans consigne particulière voit ses performances à la baisse. Il faut un but précis, avec une difficulté connue.

2) **la compétence pour résoudre l'activité** : l'estimation que l'individu fera de sa propre capacité de réussir une tâche, influencera son attitude dans l'accomplissement de cette tâche. Bandura (1997) développe à ce propos, dans sa théorie sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) que plus l'individu a un SEP élevé, plus il régulera ses efforts, plus il sera persévérant face à des difficultés, mieux il gèrera son stress, donc meilleures seront ses performances. Pour Bandura, le SEP se renforce par les expériences actives de maîtrise (les réussites passées comme indicateur de capacité), les expériences vicariantes (la comparaison sociale permet de se situer sur une échelle d'aptitudes), la persuasion par autrui (reposant sur les retours, notamment par des individus

significatifs qui lui témoignent de leur confiance en ses capacités) et puis, l'état physiologique et émotionnel (ou la capacité à gérer ses émotions).
Enfin, Lieury (2010) rappelle la théorie de Bandura sur l'anticipation du renforcement qui présente le sentiment d'efficacité personnel (SEP) comme facteur indispensable à la motivation. L'individu pourrait être motivé par anticipation du gain sur l'estime de soi une fois la tâche réalisée. Une sorte de visualisation de « l'après », et cette capacité mentale à se projeter, lui permet d'anticiper les satisfactions et donc de s'engager.

3) **le contrôle sur l'activité et le sentiment de liberté** que Peterson et al. (1993) nomme « résignation apprise », lié à nos croyances d'être nous-mêmes à l'origine de nos réussites ou de nos échecs. Si l'individu est persuadé que s'il travaille, il réussira, cela l'engage davantage dans le processus de formation ; contrairement à un individu qui croit plutôt au facteur chance.
Mais c'est également le sentiment d'être libre, d'avoir le choix, fait référence ici à ce que nous avons rappelé dans le paragraphe sur la motivation intrinsèque et extrinsèque. Si le motif est rattaché à une émotion de plaisir, l'engagement sera plus évident, l'apprenant sera dans une posture d'explorateur. Lieury (2010, p.171) précise *« Au total, la motivation intrinsèque est diminuée par tout ce qui est perçu par l'individu comme un contrôle, une contrainte, du sentiment d'autonomie : les récompenses monétaires, prix, mais aussi l'évaluation sociale, la surveillance, imposer un temps limite, etc. »*

Ainsi, selon le schéma de Viau, en fonction des sources de motivation, l'apprenant pourra s'engager cognitivement et faire preuve de persévérance, ce qui le conduira vers la performance.
La persévérance ou autrement dit la détermination à résoudre le problème, à atteindre l'objectif, peut être très instable, l'apprenant peut passer par différentes phases où il semble déterminé, et d'autres, où il semble résigné. L'amotivation, c'est-à-dire la perte de motivation, est associée, selon Lieury, à la résignation. Nous comprenons que si par moment l'apprenant peut se résigner, se décourager, ce n'est pas tant car il s'en sent incapable, mais aussi, parce qu'il a appris, que malgré ses efforts, les résultats n'ont pas été à la hauteur de son engagement. Cela peut être le cas par exemple quand l'exercice est trop difficile, quand les objectifs fixés sont bien au-delà des objectifs que l'on peut espérer atteindre.

2.2.4. La théorie de l'autodéterminiation

Enfin, une perspective Humaniste de la motivation est proposée par Deci et Ryan (2000) avec la théorie de l'autodetermination (TAD) selon laquelle l'humain, d'une façon innée, tend à

satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie (se sentir à l'origine de l'action, être Soi-même), le besoin de compétences (le sentiment d'être efficace, ou le SEP selon Bandura) et le besoin d'affiliation (le sentiment d'appartenir à un groupe). La satisfaction de ces besoins permettant la réalisation de Soi, critère de bien-être psychologique, devient le « *but naturel de la vie* », source de motivation. La TAD présente alors une échelle de six « *régulations* » allant de la motivation la plus autodéterminée (motivation intrinsèque) à la motivation non autodéterminée (amotivation). « *Plus la motivation est autodéterminée, plus elle serait favorable pour l'engagement et, in fine, pour la performance d'apprentissage.* » (Carré et Fenouillet et al., 2009, p.245).

La persévérance ou autrement dit la détermination, peut être très instable, l'apprenant peut passer par différentes phases où il semble déterminé, et d'autres, où il semble résigné. Cette théorie permet d'analyser les conditions pédagogiques et organisationnelles susceptible de soutenir la réalisation des besoins psychologiques de l'apprenant notamment de renforcer son sentiment d'autodétermination, et donc son engagement, puis sa performance.

Selon la TAD, l'environnement social influence la réalisation des trois besoins psychologiques fondamentaux et donc, la motivation (Deci et Ryan, 2000).

Quand l'accomplissement des ces trois besoins psychologiques est facilité par l'environnement, l'action prend un sens, l'individu va même intégrer les contraintes de la tâche (par exemple l'obligation de rendre un devoir) et sa motivation sera **autodéterminée**.

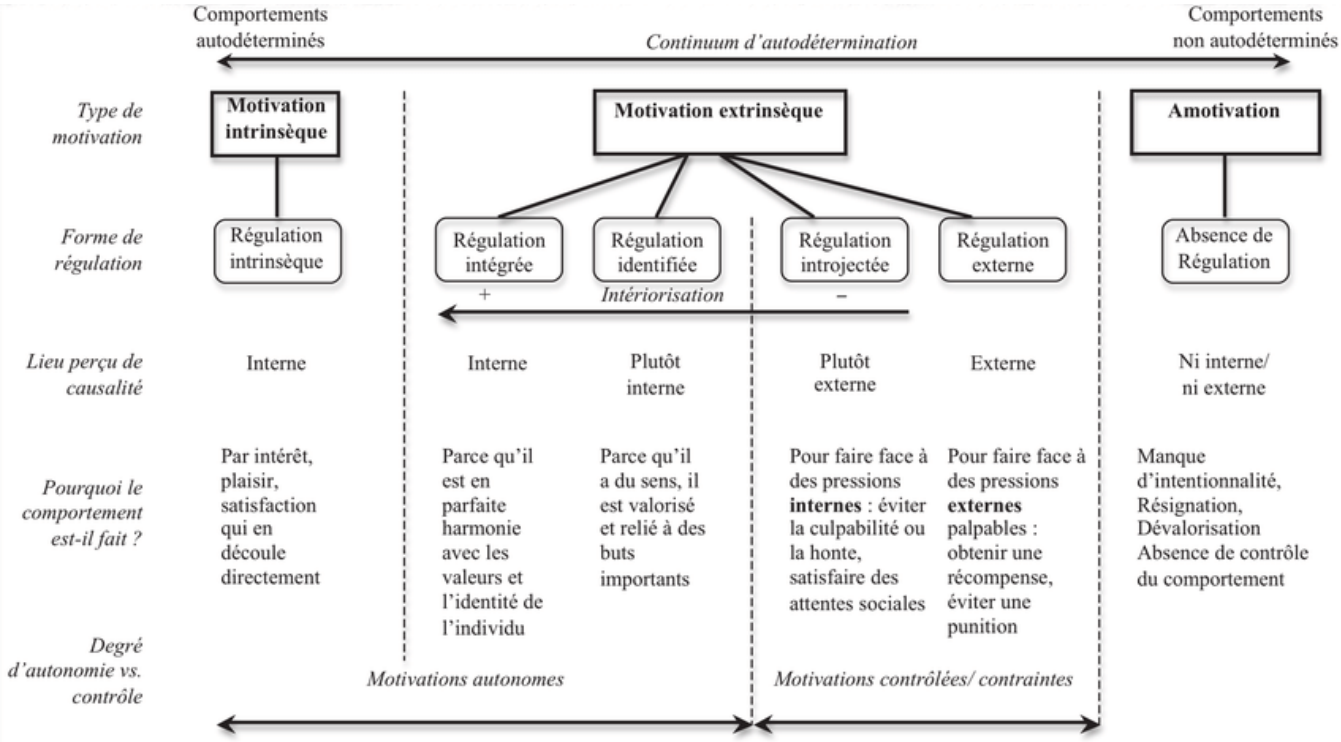


Figure 3. ***Taxonomie et caractéristiques principales des différents types de motivation selon la Théorie de l'Intégration Organismique***
Sarrazin, Pelletier, Deci, & Ryan (2011, p. 282)

2.2.5. Influence sociale et motivation

L'étude de l'influence sociale sur la motivation nous renvoie vers la théorie de la **Facilitation sociale** mise en évidence par Tripllet (1898) puis Zajonc (1965) selon laquelle la présence d'autrui a une incidence sur les performances individuelles. Cet impact résultant du fait d'une simple observation (effet d'audience : lié à la gestion des impressions) ou d'une conduite simultanée (effet de coaction). Cette influence d'autrui sur la performance n'est pas toujours positive, elle peut stimuler ou inhiber l'individu dans l'action.

Cottrell (1972) complète cette idée avec sa théorie de l'**appréhension de l'évaluation**. Selon lui, ce n'est pas simplement la présence d'Autrui (en tant qu'observateur) mais l'anticipation des évaluations qu'il fera qui va influencer la performance, à condition que le statut que cet Autrui ait une signification pour l'individu accomplissant la tâche (supérieur hiérarchique versus autrui insignifiant).

Si l'on rapproche cette théorie à la TAD de Deci et Ryan (2000), l'influence sociale par la présence d'un Autrui significatif (expression de Berger et Kellner, 1966) entrainerait plutôt une régulation introjectée ou externe, peu efficace sur l'engagement. Par contre, en comparant la théorie de la Facilitation sociale à celle de Bandura sur le sentiment d'efficacité personnelle, nous pouvons préciser : plutôt que sa présence, c'est le soutien par feedback d'un Autrui significatif sur les potentialités de l'apprenant qui aurait un effet facilitant l'engagement dans l'action (détermination).

Les autruis significatifs concernant l'adulte en formation, seraient alors ceux présents dans « *l'espace-temps de la formation* » (Wentzel, 2004) apportant leur regard d'experts sur les tâches accomplies : les formateurs, les tuteurs de stage, les autres apprenants en tant que futurs collègues. Par ailleurs de nombreuses études montrent les impacts du soutien social sur la persévérance pour atteindre un but (que ce soutien soit réel ou perçu) notamment par son effet sur l'estime de Soi, la gestion du stress, et l'état de santé en général (Beaumeister & Vohs, 2007) .

Vallerand (2006) définit le soutien social comme des échanges de ressources, entre une personne permettant à une autre d'atteindre de satisfaire ses besoins ou d'atteindre un but important. House (1981) catégorise quatre types de soutien : le soutien social de forme instrumentale (l'aide physique et matérielle); le soutien social de forme informative (partage de conseils, de connaissances,…), le soutien d'estime (valoriser les compétences…), le soutien social émotionnel (empathie, réconfort, affection…). Nous pouvons faire le lien avec la théorie de Bandura, selon qui il existe quatre sources d'efficacité personnelle, notamment la persuasion verbale reposant sur les

feedbacks verbaux ou démonstratifs [soutien d'estime], la capacité à gérer ses émotions [soutien social émotionnel].

La présence d'Autrui aurait donc des effets sur la motivation. Cependant, Leroy et al. (2013, p.74) précisent « *ce ne sont pas les comportements du superviseur en tant que tel qui influencent la motivation du supervisé, mais plutôt la perception que ce dernier en a.* » La perception du soutien reçu, et son interprétation peuvent être totalement subjectives, et dépendent alors du Soi.

2.2.6. Synthèse sur le concept de la motivation

En nous appuyant sur la TAD, nous comprenons que si la reprise d'études dans le secteur social et médico-social correspond à un choix de l'individu (besoin autonomie), que cela lui permet de se sentir appartenir à un groupe (besoin de proximité sociale), et de se sentir compétent (besoin de compétence) ; s'il est convaincu que la formation lui permettra d'atteindre la **réalisation de Soi**, en harmonie avec ses valeurs, à son identité (continuité de Soi), et qu'il y prend un certain plaisir, alors il sera plus engagé et persévérant malgré les difficultés rencontrées. Viau (1998) met d'ailleurs en évidence des motifs déterminants de la motivation chez l'apprenant : la perception qu'il a de la valeur d'une activité (le sens pour Soi), de sa compétence à l'accomplir (son sentiment d'être efficace), et de contrôlabilité sur son déroulement (sentiment d'autonomie). Si les trois perceptions sont élevées, l'apprenant s'engage cognitivement, persévère et accomplit les apprentissages désirés : il atteint donc la performance.

Nous illustrons ces trois besoins psychologiques dans un schéma ci-dessous.

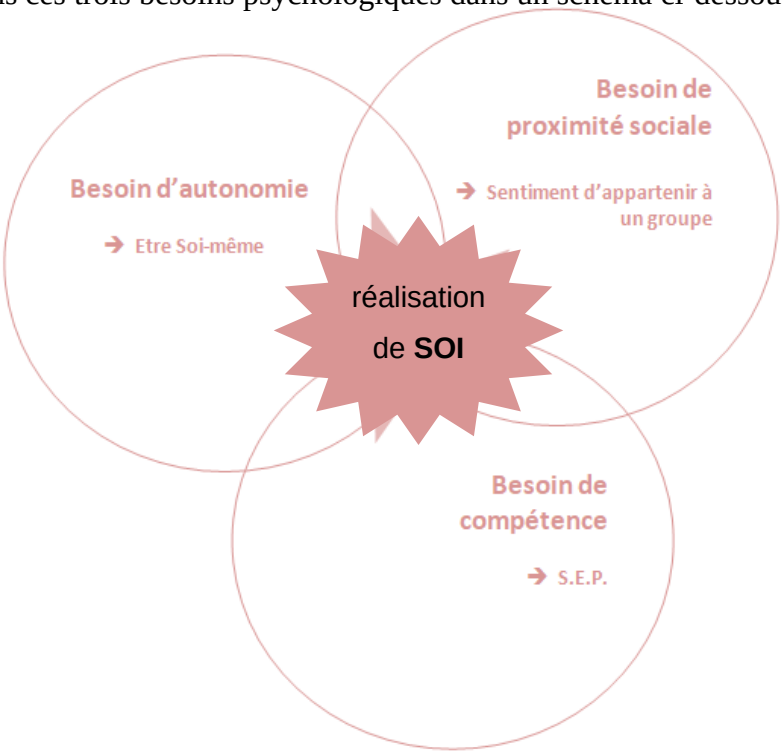


Fig.4. ***Les trois besoins psychologiques à satisfaire, motivant le comportmeent de l'individu (Selon la TAD).***
***Emilie Pier* – Master 2 ICF FOAD – 2021**

2.3. Conclusion du cadre théorique : Articulation entre nos concepts

Nous étions curieux au départ d'interroger les dimensions affectives et socio-affectives et leurs enjeux dans le processus de reprise d'études. En prenant du recul sur les phénomènes observés dans le contexte de notre mission d'ingénierie de formation, notamment dans le but de prévenir les décrochages des stagiaires en formation continue, nous orientons notre recherche dans le domaine de la psychologie des apprentissages et précisons notre questionnement.

En quoi le Soi a des effets sur la motivation et la performance en formation continue pour les femmes en reprise d'études dans le secteur social ou médico-social?

Après avoir étudié les concepts du Soi et de la Motivation, nous synthétisons nos découvertes par l'illustration figure 6. Nous comprenons que des stratégies de défense du Soi vont induire le comportement de l'individu. Ces stratégies sont déployées face à ce qui peut être perçu comme des menaces agressant le Soi et constituent des motivations dirigeant l'individu vers le but qui est la réalisation du Soi, ou l'atteinte d'un Soi possible et désiré. La dissonance entre le Soi réel et le Soi désiré, provoque un inconfort poussant l'individu à retrouver un équilibre, tout en recherchant une certaine continuité du Soi.

La reprise d'études dans le secteur social/médico-social peut répondre à une stratégie de convergence du Soi, comme une quête d'un Soi par l'accomplissement de missions professionnelles ayant « un sens », et correspondant à des valeurs personnelles. Plus l'action permettra à l'individu de satisfaire ses besoins psychologiques, plus il sera déterminé. Dans ce défi, le Sentiment d'Efficacité Personnelle est un moteur. C'est la force interne qui permet de surmonter les difficultés. Plus l'individu a un SEP élevé, plus il pourra poursuivre les efforts, et en accomplir de plus en plus difficiles, et surmonter les obstacles rencontrés lors de son projet de formation.

Mais cet engagement en formation peut être freiné par des comportements plus ou moins conscients: la résignation, l'auto-handicap, une estime de Soi faible, ou encore des motifs extrinsèques à l'origine du projet pouvant générer des émotions négatives. Cela peut alors compromettre la performance.

Grandjean (2015) retient trois sens au concept de performance : la performance comme réalisation, la performance comme mesure et la performance comme jugement. La performance est le résultat de l'action et fait l'objet d'une évaluation de la compétence. Dans une formation

certifiante, comme le DECESF, la performance peut se mesurer par la réussite aux épreuves certificatives. Dans notre contexte professionnel, nous nous sommes interrogée sur les facteurs pouvant impacter la performance en formation continue, autrement dit, qu'est-ce qui fait que certaines apprenantes, reprenant leurs études, résistent là ou d'autres se résignent ? Quelles forces, propres à **Soi**, permettent de rester **motiver** et ainsi de persévérer et d'atteindre la performance?

A travers nos recherches, nous pouvons mettre en lien la tendance à satisfaire les trois besoins psychologiques présentés dans la TAD comme étant la source d'autodétermination, avec les mécanismes de défense du Soi motivant le comportement de l'individu. Chacune de ces deux théories tentent de démontrer que l'individu agit dans le but d'atteindre la réalisation de Soi. Nous illustrons la mise en lien de ces deux concepts dans le schéma figure 5, ci-dessous. Nous mettons en lien la composante cognitive du Soi (continuité de Soi) avec le besoin d'autonomie de la TAD, la composante comportementale du Soi (appartenir à un groupe) avec le besoin de proximité sociale, et enfin, la composante affective du Soi (estime de Soi) avec le besoin de compétence.

Fig.5. ***Articulation entre les mécanismes de défense du Soi avec les trois besoins psychologiques selon la TAD, sources de motivation.***
Emilie Pier **– Master 2 ICF FOAD – 2021**

Tout au long de nos recherches sur le Soi, et les théories de la motivation, nous avons compris qu'une approche individualiste serait limitée. Nous avons remarqué l'impact des interactions sociales tant dans la construction du Soi, que dans la genèse de la motivation, et avons alors décidé de préciser l'objet de notre recherche.

Nous présenterons dans la prochaine partie, notre problématique et nos hypothèses.

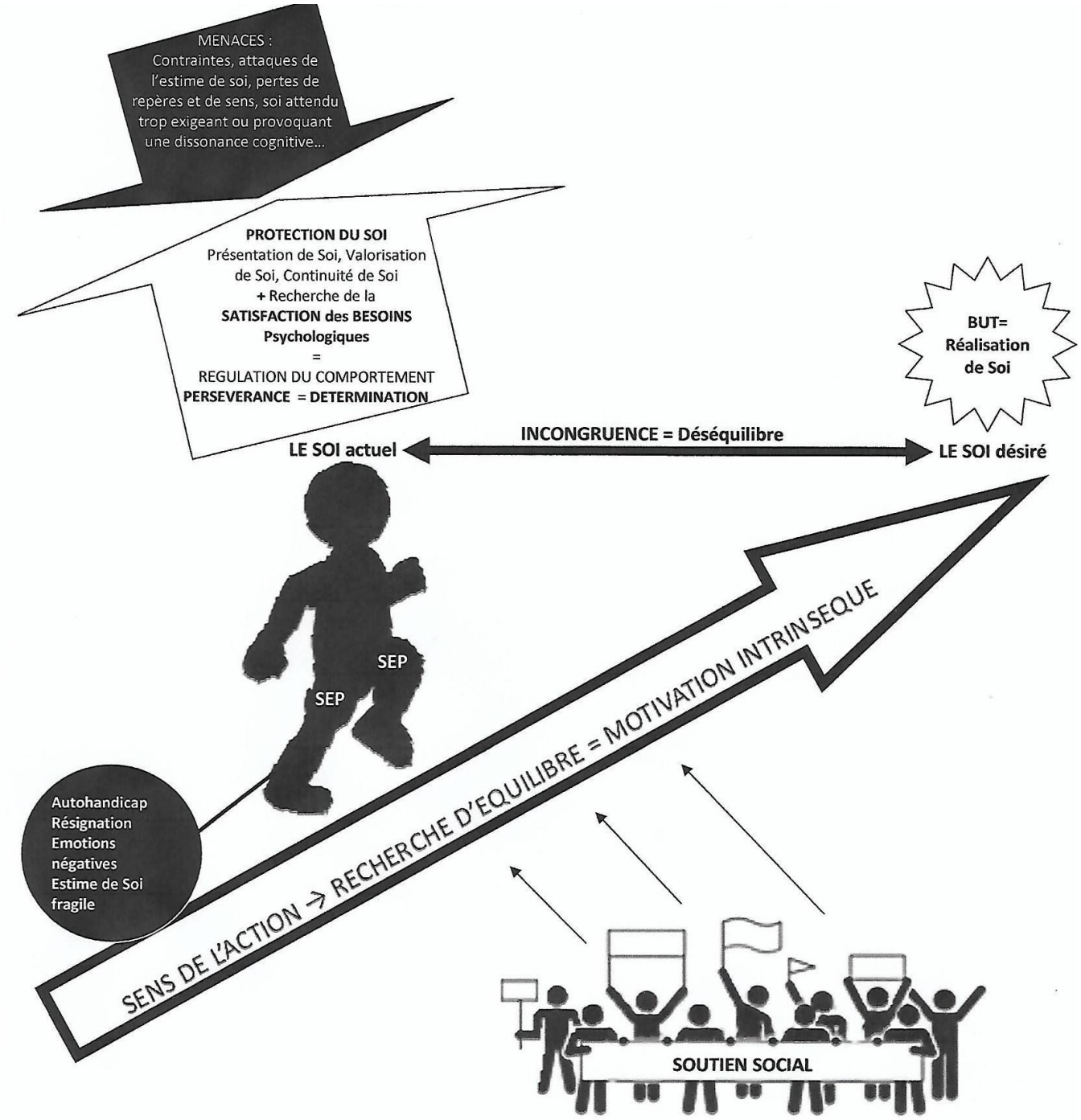


Fig.6. ***Les effets du Soi sur la motivation lors d'une reprise d'étude.***
Emilie Pier **– Master 2 ICF FOAD -**

PARTIE 3 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

3.1. La Problématique : les effets du soutien social sur l'autodétermination

Suite à l'analyse de notre contexte professionnel notre question de départ était :

En quoi le Soi a-t-il des effets sur la motivation et la performance en formation continue pour les femmes en reprise d'études dans le secteur social et médico-social?

Nous découvrons à travers nos recherches que plus l'individu s'engagera dans l'action et persévérera face aux difficultés, plus il aura la possibilité d'être performant. Et plus la motivation sera autodéterminée, c'est-à-dire que l'action permet la réalisation de Soi, plus il pourra faire preuve de persévérance et d'engagement. L'autodétermination de l'apprenante résulte à la fois des motifs l'engageant **vers** la formation dans le secteur social et médico-social: les motifs **intrinsèques**. Mais elle dépend également du **degré d'autonomie ressentie** au départ et tout au long de la formation : décision autonome versus contrainte, comme une perte d'emploi, la fin de droits, une injonction de la hiérarchie… Même si l'apprenante semble autodéterminée au départ, sa motivation et son sentiment d'être autonome peuvent s'estomper tout au long de la formation par les difficultés qu'elle rencontre : des menaces semblant agresser le Soi comme le sentiment d'échec, sentiment de solitude, dissonance cognitive…

Une approche réductrice considérerait que ces motifs d'engagement et ce sentiment d'autonomie sont propres à l'individu et dépendent uniquement de lui. Nos recherches nous ont permis de comprendre l'impact des interactions sociales tant dans la construction du Soi, que dans la genèse de la motivation. Le Soi n'est pas inné, il se développe tout au long de la vie lors des interactions sociales. *« Le paradoxe de la condition humaine, c'est qu'on ne peut devenir soi-même que sous l'influence des autres. »* (Cyrulnik, 2010). L'individu évolue dans un contexte social : il nous semble important de considérer ce contexte, et de comprendre plus précisément les effets du soutien social sur l'autodétermination durant le parcours de formation. Nous précisons alors notre question de départ et nous formulons la problématique suivante:

En quoi le soutien social a-t-il des effets sur l'autodétermination des femmes en reprise d'études dans le secteur social et médicosocial ?

De nombreuses études montrent les impacts du **soutien social** sur la persévérance pour atteindre un but (que ce soutien soit réel ou perçu) notamment par son effet sur le Soi : « *sur*

l'estime de soi, la gestion du stress et sur l'état général de la santé » (Beaumeister & Vohs, 2007, cité dans Lauzier**,** Côté & Samson, 2015). Nous souhaitons comprendre comment le soutien perçu par l'apprenante durant sa reprise d'études, lui permet de surmonter les épreuves suscitées par un tel défi, en lui permettant d'atteindre la réalisation de Soi. En d'autres termes, nous souhaitons comprendre si l'entourage social a des effets sur le Soi de l'apprenante lui permettant de faire adopter des réponses adaptées pour rester autodéterminée et persévérer.

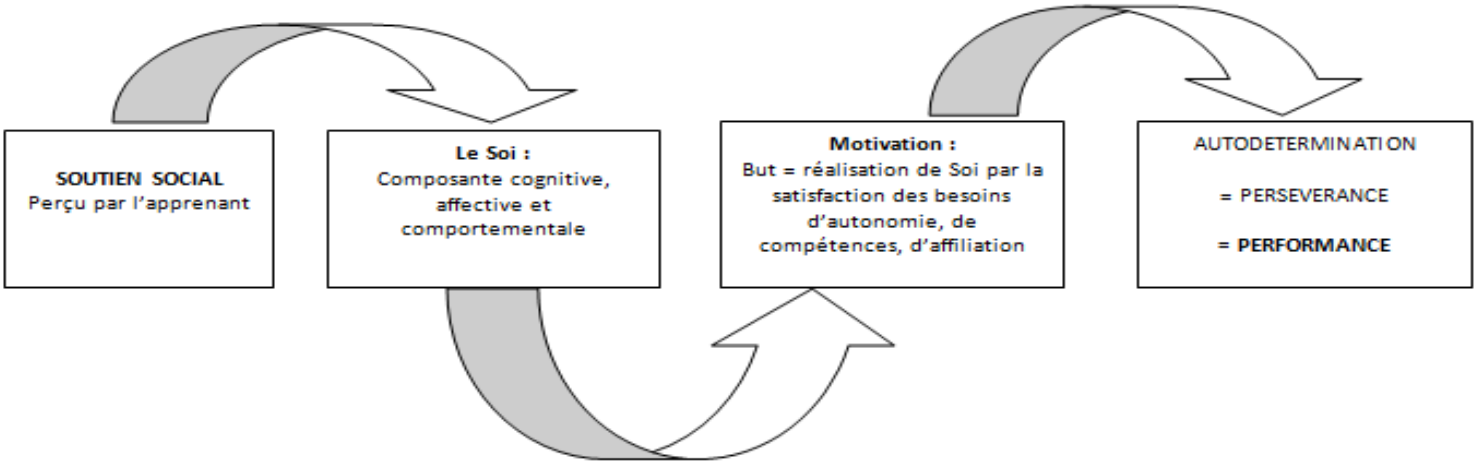


Fig. 7. ***Du Soutien Social à la Performance.***
***Emilie Pier* – Master 2 ICF FOAD – 2021**

3.2. Hypothèse 1 : Le Sentiment d'Efficacité Personnelle

La théorie de la Facilitation sociale (Tripllet ,1898 ; Zajonc, 1965) étudie l'incidence de la présence d'autrui sur les performances individuelles. La théorie de Bandura sur le **sentiment d'efficacité personnelle** (SEP) précise : plutôt que sa présence, c'est le soutien d'un Autrui significatif qui aurait un effet facilitant l'engagement dans l'action. En effet, les perceptions que les apprenants ont à propos d'eux-mêmes, et de leurs propres capacités à réussir, que l'on peut évaluer en analysant ce que l'apprenant évoque concernant ses forces, faiblesses, qualités, capacités, son niveau de stress, sont des facteurs déterminants de l'engagement, et de la persévérance face à la difficulté. Bandura (1997) distingue le **Sentiment d'Efficacité Personnelle** de l'estime de Soi. Si l'individu se juge être mauvais dans un domaine (par exemple la cuisine), mais qu'il n'y accorde pas d'importance (ne pas être bon cuisinier ne l'affecte pas), cela n'aura pas d'incidence sur son estime de soi. Ainsi, face à un échec, l'apprenante pourra agir de différentes façons : si elle cherche à préserver son estime de soi, elle pourra minimiser le sens de la tâche, refuser la remarque du

formateur, trouver une cause externe à l'échec (mécanismes de défense du Soi). Mais si elle a un fort SEP, elle pourra persévérer face aux difficultés, en appliquant les conseils, en optant pour des stratégies d'apprentissage plus adaptées, en gérant son stress. « *Les personnes qui croient fortement en leurs possibilités abordent les tâches difficiles comme des défis à relever plutôt que comme des menaces à éviter, ce qui augmente l'intérêt qu'elles y trouvent.* » (Leconte, 2004, p.60). Cela fait écho à la perception de la Compétence dans la dynamique Motivationnelle de Viau, ou encore au besoin de compétence de la TAD de Deci et Ryan.

Selon Bandura, il existe « *quatre sources d'efficacité personnelle : la maitrise par l'expérience (à partir des succès ou des échecs antérieurs), les expériences vicariantes (basées sur l'observation d'un individu qui exécute une tâche), la persuasion verbale reposant sur les feedbacks verbaux ou démonstratifs et la capacité à gérer ses émotions* » (cité par Garner & Laroche, 2016). Donc dans son environnement social, par les messages verbaux reçus, mais aussi en se comparant aux autres membres du groupe de référence, l'apprenante se situe sur une échelle d'aptitudes. Les « autres » auraient donc des effets sur sa motivation dans la mesure où ils sont significatifs pour elle (groupe d'appartenance) et qu'ils lui permettent de renforcer, ou pas, son SEP. Les autruis significatifs seraient ceux présents dans « *l'espace-temps de la formation* » (Wentzel, 2004), apportant leur regard d'experts sur ses compétences de future professionnelle : les formateurs, les tuteurs de stage, les autres apprenants en tant que futurs collègues. Nous formulons donc l'hypothèse suivante :

Hypothèse 1 (H1) : L'autodétermination de l'apprenante est favorisée par le soutien des autres acteurs de la formation qui renforcent son sentiment d'efficacité personnelle.

3.3. Hypothèse 2 : La continuité de Soi et l'équilibre Famille-Formation

En dépit de la multiplicité de ses rôles, statuts et groupes d'appartenances, chaque individu éprouve un **besoin de continuité**, c'est-à-dire le besoin de se percevoir identique à lui-même dans le temps et de se représenter les étapes de sa vie et ses transformations comme un **continuum**. Ce besoin entraine une tendance à modifier certains de ces souvenirs (mémoire autobiographique, composante cognitive du Soi) afin de protéger la stabilité et la cohérence du Soi. Malgré les

influences de ses expériences et des interactions sociales sur le Soi, il s'engage dans une stratégie de réécriture de son histoire pour ressentir ce sentiment de stabilité.

Ainsi, l'engagement dans une action qui impliquerait une redéfinition du Soi, si elle n'a pas de sens, de cohérence vis-à-vis de Soi, rendra plus difficile l'engagement et la persévérance. A l'inverse, s'il existe une « *incongruence* » (Rogers, 1957), ou une « *dissonance cognitive* » (Festinger, 1957), entre le soi Désiré et le Soi actuel, l'individu peut rechercher à retrouver un équilibre, et s'engager dans un processus de changement. Cette recherche d'équilibre devient source de motivation. Par exemple, la reprise d'études dans le secteur social/médico-social peut répondre à une stratégie de convergence du Soi, comme une quête d'un Soi désiré par l'accomplissement de missions professionnelles ayant « un sens », et correspondant à des valeurs personnelles. L'apprenant sera déterminé et donc engagé dans la formation si le projet lui appartient (sentiment d'être autonome, unique et libre), s'il y trouve une cohérence par rapport à son parcours professionnel et personnel (continuum).

Mais ce sentiment d'autonomie et de liberté, s'il existe au départ dans le choix de reprendre ses études, peut être compromis au fil de l'expérience de formation, notamment par les contraintes liées à sa vie d'adulte. Dans leur étude sur les rythmes de la vie, Aryee et al. (2005, cité par Garner & Laroche, 2016) montrent « *les conflits de rôles* » qui peuvent survenir au travail « *lorsqu'un individu est obligé de jouer des rôles incompatibles à cause du dilemme que pose, par exemple, le choix de faire carrière au détriment de son rôle de parent ou au contraire de jouer son rôle de parent aux dépens de sa carrière*». Devoir assumer ses responsabilités en tant qu'étudiante, peut, si cela compromet la possibilité d'accomplir ses autres rôles d'adultes (mère, épouse, par exemple) de la manière qu'elle souhaiterait le faire, générer un inconfort, un stress et donc compromettre l'engagement en formation, ce déséquilibre compromettant la continuité de Soi. Un **équilibre Famille-Formation** est donc à rechercher : la formation, même si elle vise délibérément un changement professionnel, doit permettre **la continuité du soi**. Les auteurs (Behson, 2002 ; Carlson, 1999, Lundberd & Frankenhaeuser, 1999 ; Grzywacz & Marks, 2000) montrent que la présence d'au moins un enfant dans la famille serait un facteur d'autant plus important dans la recherche de cet équilibre, notamment lorsque ces enfants sont en bas âge (Guérin et al., 2000).

D'autres travaux précisent trois éléments déterminant l'équilibre Famille-Travail (Hammer, 2003 ; Greenhaus & Beutell, 1985) à savoir : le temps, le stress et le comportement. Le temps passé à une activité, se fait aux dépens d'une autre (le sentiment de passer à côté de choses, de perdre du

temps,…), mais aussi la surcharge de rôles (le sentiment d'avoir trop de choses à faire par rapport au temps imparti, charge mentale ressentie…) peuvent être sources de conflit inter-rôles.

La seconde source de conflit de rôles est liée au stress. Selon Greehauss et Beutell (1985, p. 80), « *le stress existerait dès lors que la contribution exercée dans un rôle affecterait les performances de l'individu dans un autre rôle.* » (Cité par Garner & Laroche, 2016). La femme qui reprend ses études peut avoir le sentiment de ne pas assurer pleinement (en tout cas, comme elle l'entend) ses rôles de mère ou d'épouse et ainsi ressentir des difficultés à décrocher, à faire la part des choses (penser à la formation pendant ses moments en famille, ne pas pouvoir se concentrer en formation car elle pense à ses obligations familiales…).

Notons que la troisième source de conflit inter-rôles est le comportement. Au travail, le comportement attendu serait différent de celui recherché par les membres de la famille (Burke et Bradshow, 1981). Les auteurs expliquent qu'en entreprise, les salariés doivent montrer une certaine agressivité, compétitivité, stabilité émotionnelle, … alors qu'en famille, on attend d'eux qu'ils soient empathiques, tendres, affectifs, chaleureux… Cette composante nous semble moins risquée pour l'adulte en formation dans le secteur social/médico-social, parce que les valeurs de ce domaine professionnel sont tournées vers des valeurs éducatives et reposent sur l'empathie. Les attendus comportementaux de la formation ont plus de chance de coïncider avec ceux attendus dans la sphère familiale.

Ainsi, même si l'apprenante est autonome et volontaire au départ dans son projet de reprise d'études, même si ses sources de motivations vers l'action de formation sont intégrées, même si elle est autodéterminée dans un premier temps, son engagement pourrait-être compromis tout au long de la formation par un déséquilibre lié à la multiplication de ses rôles de femme adulte. Le soutien social de la part de ses proches (conjoint, parents, beaux-parents, enfants, amis,…) nous semble pouvoir avoir des effets sur ce conflit inter-rôle. D'où notre seconde hypothèse :

Hypothèse 2 (H2) : L'autodétermination de l'apprenante est favorisée par le soutien de l'entourage privé qui lui permet de trouver un équilibre Famille-Formation.

Nous récapitulons nos hypothèses dans le schéma ci-dessous.

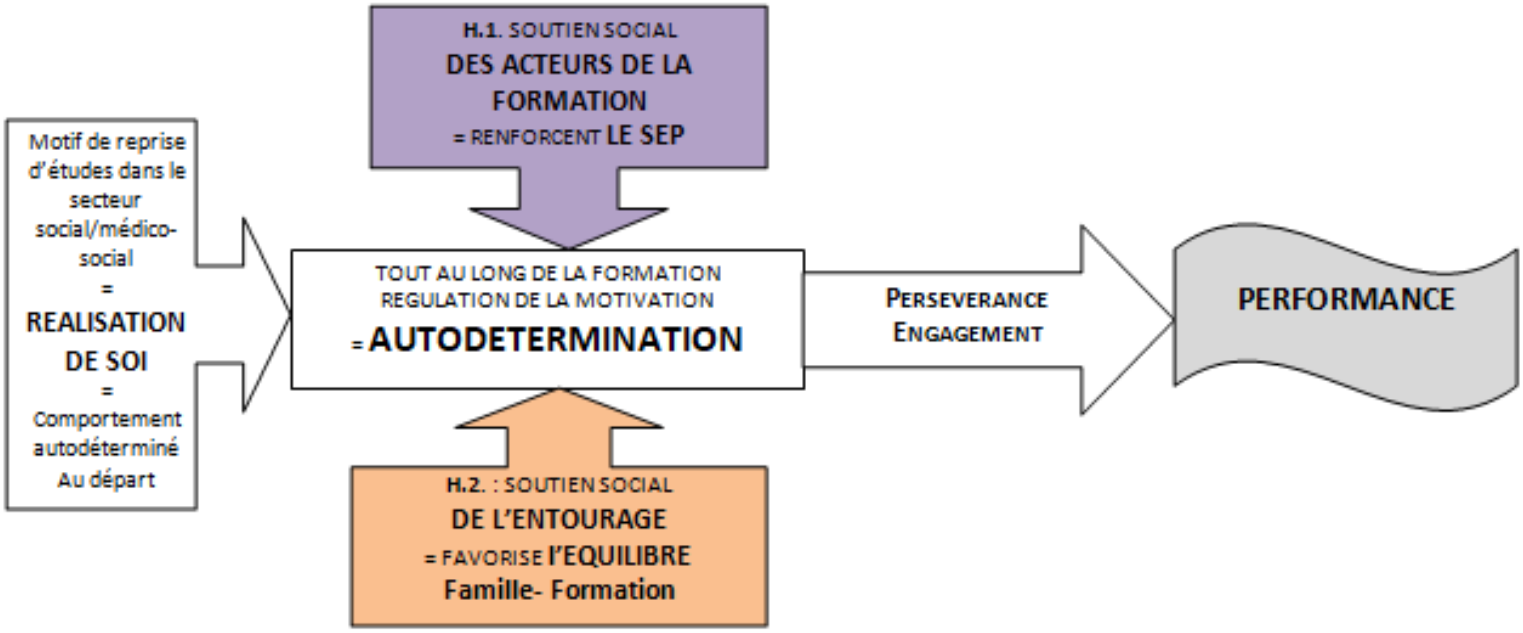


Fig.8. ***Nos hypothèses.***
***Emilie Pier* – Master 2 ICF FOAD – 2021**

Dans une prochaine partie, nous présenterons la méthodologie d'enquête qui sera appliquée pour vérifier nos hypothèses.

PARTIE 4 : METHODOLOGIE

4.1. Le terrain de recherche : le lycée [redacted]

Notre terrain de recherche concerne les femmes en reprises d'études dans le secteur social et médico-social, en niveau six (DECESF ou Licence 3).
Le terrain est restreint, car peu d'étudiants ont un statut de formation continue dans notre établissement de formation. Pour constituer notre **échantillon**, nous contactons toutes les personnes concernées (femmes en statut de formation continue inscrite dans notre établissement de formation) depuis l'ouverture du DECESF jusqu'à aujourd'hui. A cela, nous ajoutons les étudiants en Licence professionnelle APS (L3 Accompagnement des Publics Spécifiques) étant donné que c'est le même niveau d'étude que le DECESF, ainsi la variable « niveau d'étude » ne pourra influencer nos résultats. Nous comptons deux promotions seulement de L3 puisque cette formation a ouvert en septembre 2019, et sept promotions de DECESF. Nous constituons un échantillon de dix femmes (sept en cours de formation, trois après le processus de formation).

4.2. Méthode d'enquête retenue : l'enquête qualitative par entretien semi-directif

Nous choisissons de mener une enquête qualitative car notre recherche vise à comprendre un phénomène (et non le décrire ou le comptabiliser). Nous utilisons **l'entretien semi-directif**.
La semi-directivité, « *ni entièrement ouvert, ni canalisé par un grand nombre de questions précises […] permet de récolter les témoignages et les interprétations des interlocuteurs en respectant leurs propres cadres de références : leur langage et leurs catégories mentales.* » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.172). Cette méthode nous permet d'être plus souple dans l'échange (contrairement à un entretien directif), tout en concentrant « *davantage l'échange autour des hypothèses de travail sans exclure pour autant les développements parallèles susceptibles de les nuancer ou de les corriger.* » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p170).

Pour la **conduite de l'entretien**, nous nous inspirons de la méthode de Rogers, c'est-à-dire que nous adoptons une attitude peu directive et facilitante en posant le moins de questions possibles. Nos interventions sont le plus ouvertes possibles, sans nous impliquer dans le contenu de l'entretien. Elles ont pour but de recentrer l'entretien sur ses objectifs, de relancer la dynamique et inciter l'interviewée à approfondir certains points importants. Notre posture doit nous permettre

« *d'adopter une attitude de neutralité bienveillante* » et « *d'accepter inconditionnellement ses propos comme étant une perception légitime des problèmes et des situations étudiées, sans imposer nos propres catégories mentales ni prendre part à un débat d'idées avec lui.* » (Ruquoy, 1995, cité par Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.64).

Nos construisons un **guide d'entretien** (présenté en annexe 1) qui nous sert de support aux échanges. Ce guide comprend plusieurs parties : tout d'abord, une introduction rappelant les objectifs de la rencontre, et remerciant l'interviewée du temps qu'elle nous consacre. Nous demandons la possibilité d'enregistrer les échanges pour optimiser plus tard l'analyse du matériau. L'enregistrement nous permet également d'être libérée d'une prise de note, donc de nous concentrer sur l'échange et adopter une posture d'écoute active. La confidentialité et l'anonymat sont respectés et rappelés en début d'entretien dans le but de mettre en confiance les interviewées.
Ensuite, nous débutons par une question générale pour recueillir le ressenti des apprenantes concernant leur expérience de reprise d'études. Nous posons une première question très large, afin de laisser l'interviewée aborder ses souvenirs selon son cadre de référence : « **Pouvez-vous me parler de votre reprise d'études et dans ce cadre, de vos relations avec les autres acteurs de la formation (formateurs, tuteurs stage, étudiants)? »**

Nous rebondissons au fur et à mesure sur les propos de notre interlocutrice, par relances (mots clés, reformulations reflets, synthèse…). Nous souhaitons aborder la deuxième hypothèse en posant la question suivante : « **Pouvez-vous me parlez de vos relations avec votre entourage privé durant cette année de formation ? »**

A travers ces échanges, nous espérons mesurer le degré de motivation, et le niveau de régulation (intrinsèque versus extrinsèque). Nous souhaitons recueillir les ressentis concernant le soutien social perçu, ses effets sur le **SEP** et sur **l'équilibre Famille-Formation**, ses effets sur la régulation de la motivation tout au long de la formation.

Pour chaque thème, nous rédigeons une question initiale puis une question de relance (la même question posée autrement), et listons des mots clés de relance correspondant aux **indicateurs** des concepts principaux de nos hypothèses. Ces thématiques ne sont pas abordées dans un ordre prédéfini, nous nous adaptons aux propos de l'interviewée.

Enfin, nous concluons l'entretien en remerciant, en demandant à l'interviewée si elle a des éléments à ajouter, et s'il serait possible de nous revoir le cas échéant. Enfin, nous proposons, par soucis de transparence et si elle est intéressée, de lui envoyer notre mémoire final.

Nous contactons les étudiantes et anciennes étudiantes par mail, en expliquant notre démarche, et les modalités de l'entretien (lieu, durée, calendrier…). En réponse à ce mail, elles acceptent ou non notre invitation. Selon le contexte sanitaire, plusieurs options sont possibles : des entretiens en face à face dans un bureau au sein de notre établissement de formation, en respectant les mesures barrières. Nous notons que le port du masque peut-être une limite quant à l'observation des non-dits et à la compréhension orale. Les entretiens peuvent également se dérouler en appel-visio via l'application Teams. De cette manière, nous avons davantage accès au non verbal, aux mimiques du visage ne portant pas le masque. Cependant, la distance physique peut constituer une certaine forme de distance sociale. La relation de confiance pourrait mettre davantage de temps à s'installer. Dans la mesure où nous connaissons professionnellement les interviewées, et que cet entretien ne sera pas un premier contact, nous pensons que l'appel-visio ne constitue pas un véritable problème dans la relation. Par contre, selon le rapport que l'interviewée entretient avec l'outil informatique, nous restons vigilante sur des éventuelles gênes qui pourraient compromettre les échanges.

4.3. Recueil et analyse des données : nos grilles d'analyse

Pour définir les **indicateurs**, à la fois pour prévoir les relances lors de nos entretiens, mais aussi pour construire nos grilles d'analyse, nous construisons un modèle d'analyse présenté en annexe 2.

Nous souhaitons **mesurer cinq éléments** (cinq thèmes). L'ensemble de ces thèmes, sous-thèmes (ou dimensions) et indicateurs est présenté dans notre grille de codage en annexe 3. Cet outil nous permet d'attribuer un code thématique identique à tous les éléments du corpus qui renvoient au même thème, puis à interpréter les unités d'enregistrement relevé dans les entretiens.

Le premier thème concerne **le degré de motivation** à l'entrée et durant la formation. Pour cela nous utilisons la Taxonomie et les caractéristiques principales des différents types de motivation selon la TIO (Sarrazin, Pelletier, Deci, & Ryan, 2011). Nous obtenons alors sept dimensions dans ce thème de la motivation, déclinées en indicateurs mesurables.

Pour notre première hypothèse (H1), nous devons recueillir les éléments concernant les relations interpersonnelles entre l'interviewée et les autres acteurs de la formation. Nous souhaitons mesurer **le sentiment d'appartenir à un groupe**. Nous utilisons l'échelle du sentiment d'appartenance sociale de Richer & Vallerand (1998) et déterminons deux dimensions : la proximité et l'intimité, dans lesquelles nous récapitulons les indicateurs recueillis lors de notre recherche documentaire. Toujours pour l'hypothèse une, nous souhaitons mesurer le **SEP** de l'interviewée. Nous choisissons comme dimensions, les quatre sources d'efficacité personnelle selon Bandura : la persuasion par autrui, la conscience des succès et réussites passées, la capacité à gérer ses émotions, les expériences vicariantes. Nous en déclinons des indicateurs à partir de l'échelle de mesures du SEP de Dumont, Schwarzer & Jerusalem (2000).

Pour la seconde hypothèse (H2), nous souhaitons recueillir la perception du **soutien reçu** par l'interviewée **de la part de son entourage**, nous répertorions ce ressenti selon trois dimensions ; la qualité perçue, en reprenant les indicateurs de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles de Senécal, Vallerand & Vallières (1992) ; et les formes de soutien reçu classées selon House (1981) en quatre types: le soutien social de forme instrumentale, le soutien social de forme informative, le soutien d'estime, le soutien social émotionnel. Puis, nous recherchons dans notre recueil de données théoriques les indicateurs de **l'équilibre Famille-Formation** ressenti. Ainsi nous définissons trois dimensions pour ce dernier thème: le stress, le temps, et le comportement qui sont les trois sources de conflit inter-rôles selon Hammer (2003), Greenhaus & Beutell, (1985).

Les contenus recueillis sont analysés tout d'abord selon une **approche qualitative et longitudinale** qui consiste à effectuer une analyse de contenus thématiques entretien par entretien. Nous utilisons une grille (voir annexe 4) avec des thèmes communs à tout le corpus, pour analyser chaque entretien, à partir des retranscriptions complètes de ceux-ci. C'est une démarche rigoureuse qui permet de limiter la subjectivité du chercheur. Elle vise à réunir les matériaux et permet de repérer l'essentiel. Les fragments de discours (mot ou phrases, extraits bruts d'entretien) sont prélevés, puis nous les organisons par thèmes dans une grille d'analyse de contenu, reprenant nos thèmes et sous-thèmes de notre outil de codage. « *Le contenu des entretiens ne sera pas analysé en fonction des valeurs et préjugés du chercheur mais bien en fonction des éléments et de la structure de la grille.* » *(*Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.191). La grille permet une exigence et une rigueur dans le traitement des matériaux collectés et de les rendre comparables entre eux, sur une base stable et objective par la présence d'indicateurs mesurables.

En effet, dans un second temps, **une analyse transversale** nous permet de comparer les matériaux récoltés à chaque entretien (dans nos grilles longitudinales), pour mettre en évidence les convergences et différences sur l'ensemble de l'échantillon. Ces grilles d'analyse transversales nous permettent matériellement de découper les retranscriptions et de passer d'une approche centrée sur chaque individu à une approche centrée sur les thématiques, voire sous-thématiques. Nous construisons une grille pour chaque sous-thème dans lesquelles nous regroupons les éléments recueillis dans chacune de nos grilles longitudinales. L'analyse transversale permet « *de dépasser les propos individuels pour en faire émerger les logiques sociales.* » (Van Campenhoudt & Quivy, 2011, p.191). Cette analyse transversale ne pourra se faire que lorsque l'ensemble des grilles longitudinales seront complétées.

Finalement, à l'utilisation de ces grilles transversales, nous avons éprouvé des difficultés à traiter nos corpus. En effet, nos thèmes n'étaient pas exhaustifs, certains n'étaient pas assez précis, nous avons donc réajusté les sous-thèmes, pour simplifier la catégorisation des contenus et faciliter une nouvelle analyse transversale dans des grilles plus synthétiques (Annexe 5 et annexe 6).

4.4. Les limites de notre recherche

Comme toute étude, notre recherche comprend des biais. Tout d'abord, l'échantillon étant restreint, il faut rappeler le fait de ne pouvoir standardiser nos conclusions. Nos conclusions seront transférables uniquement dans des contextes similaires à notre échantillon.

Nous sommes également confronter à des risques d'erreurs dans l'interprétation des données recueillies. Un risque de subjectivité existe, la validité externe reste limitée. Mais une méthodologie transparente et explicite, rigoureuse, des outils d'enquête avec des indicateurs précis et mesurables limitent ce biais. Dans tous les cas, nos résultats doivent être interprétés avec précautions, les données étant collectées en coupe transversale, donc de façon statique, sans prendre en compte une évolution.

Par ailleurs, notre double posture (chercheuse et formatrice, et même responsable de formation) peut biaiser notre interprétation et aussi les témoignages des interviewées (qui sont ou ont été nos étudiantes). Nous utilisons le vouvoiement (même vis-à-vis des étudiantes habituellement tutoyés, pratique courante dans le champ de l'action sociale et médico-sociale, et d'anciennes étudiantes devenues collègues-tutrices de stage). Ce vouvoiement nous permet d'installer une distance, de rappeler que l'objet de nos échanges se situe dans un contexte différent que le contexte habituel de nos relations.

Pour finir, nous sommes vigilante à prendre de la distance par rapport à ce sujet qui nous concerne directement, étant nous même dans un contexte de reprise d'études. Nous veillons à éviter l'introspection et le rapprochement avec notre propre ressenti. Nous nous appliquons à ne pas comparer les récits des interviewées avec notre expérience, et restons soucieuse de ne pas induire leurs discours qui ferait écho à notre propre vécu.

PARTIE 5 : ANALYSE DES RESULTATS

5.1. Présentation de l'échantillon

Notre échantillon est présenté dans le tableau ci-dessous (et en annexe

	âge	Formation suivie et année	Situation familiale pendant la formation	Situation pro avant l'entrée en formation
E 1	37	DECESF 2019-2020	Mariée, 3 enfants de 9, 12, 18 ans	Chômage (CIF-CDD) Chômage après un poste de technicienne d'intervention sociale en association
E 2	55	DECESF 2018-2019	Mariée 3 enfants majeurs autonomes. Est venue s'installée seule en Bretagne pour suivre la formation	Salariée, agent administrative caisse retraite En congé de formation
E3	28	DECESF 2018-2019	En couple sans enfants	AVS fin de CDD Indemnisée Pôle emploi 2ème année de reprise d'études après un BTS en 1an
E4	47	L3APS 2020-2021	Mariée 2 enfants : 19 et 15 ans	Infirmière Libérale Cumul formation et activité partielle
E5	30	DECESF 2020-2021	Mariée, 3 enfants 18, 13 et 6 ans	Coiffeuse sans emploi. 5ème année de reprise d'études après un BP coiffure, BTS ESF
E6	43	L3APS 2020-2021	mariée avec 3 enfants (16,14 et 11 ans).	Salariée en CDI, agent administratif en MSA, Congé de formation Transition Pro.
E7	34	L3APS 2020-2021	Mariée 2 enfants (9 et 5 ans)	Infirmière sans emploi Indemnisée pôle empoi
E8	39	L3APS 2020-2021	Vie seule avec ses enfants 8-12-14 ans, En instance de divorce.	Laborantine à l'Hôpital Congé de formation professionnelle
E9	45	L3APS 2020-2021	Célibataire, sans enfants	démission d'un poste de Cadre infirmière en région Parisienne pour suivre une formation en Bretagne. Indemnisée pôle emploi
E10	36	L3APS 2020-2021	Mariée, 2 enfants, 13 et 6 ans	Cumul emploi (agent administratif EHPAD). Et Licence en 2 ans

Nous présentons ici les principales caractéristiques qui nous permettront d'interpréter les éléments recueillis lors des entretiens.

Les femmes interrogées ont entre 28 ans et 55 ans.

Elles proviennent pour neuf d'entre elles du **Secteur professionnel antérieur : le soin ou l'aide sociale.** La reprise d'études dans le champ social et médico-social ne constitue pas pour elles une rupture vis-à-vis du domaine professionnel d'avant la formation, mais plutôt une continuité.

Seule une interviewée vient du monde de l'esthétique (E5).

La plupart (8 sur 10) ont suspendu leur activité professionnelle pour reprendre leurs études (bénéficiaires des allocations chômage, congé de formation, disponibilité).

Deux d'entre elles par contre, poursuivent en parallèle une activité professionnelle à temps partiel.

Parmi les femmes interrogées, huit sur dix ont au moins un **enfant** à charge. Deux interviewées n'en ont pas.

Huit femmes sur dix sont en **couple**, une est **célibataire avec enfants** (E8), une est **célibataire sans enfant** (E9). Une est mariée avec encore un enfant adulte à charge, mais vit séparément de sa famille le temps de la formation (E2).

Deux interviewées (E1 et E3) seulement ont réalisé leur formation avant la **crise sanitaire**, et n'ont donc connu ni le confinement, ni les cours à distance. La prise en compte du contexte sanitaire est importante dans notre recherche, à plusieurs reprises, les femmes interrogées y font référence.

5.2. Analyse thématique

5.2.1. Motivation Vers et Dans la reprise d'études

5.2.1.1. Le degré d'autonomie

Les interviewées sont toutes à l'origine du projet, un projet souvent réfléchi depuis plusieurs années. Une certaine autonomie peut-être comprise tout au long de leur discours concernant leur témoignage, certaines (2/10) affirment effectivement le fait que c'est leur choix :

E5: « j'ai envie de faire ça, c'est mon choix et je fais ce que je veux »…

E8 : « Cette reprise d'étude a été choisi, déjà c'est déjà énorme […] moi j'ai choisi de retourner à l'école. »

Malgré des contraintes (financières, administratives, familiales), la reprise d'études fait souvent suite à « un parcours du combattant » administratif. Déjà dans ce cheminement, le soutien social semble avoir été déterminant pour 5 des femmes interrogées (E1, E2, E6, E8, et E10).

E1 : « j'étais encouragée par mes collègues et c'est ce qui m'a donné envie de reprendre la formation du DE […] ça a donné du sens aussi à mon projet de me dire je peux être capable, je peux aller plus loin et je suis peut-être réellement faite pour ça ! »

E6 : « Mon employeur a accepté mon congé de formation et ça c'est important pour moi […] La personne qui m'a suivi sur le bilan compétences, je l'appelais mon coach. […]Et elle, elle avait un discours très motivant […] et j'ai eu de la chance parce que j'ai plein de gens qui ont cru en moi : ma cadre de travail qui m'a fortement encouragée qui m'a mis aucun bâton dans les roues, donc ça c'est chouette. »

Quoiqu'il en soit, même si le choix était personnel et autonome, 5 femmes parmi les 8 en couple (E1, E2, E3, E6, E10) précisent qu'il était important d'obtenir l'accord du conjoint, ou de la famille avant de se lancer. Que sans cet « accord », la reprise d'études aurait été plus « compliquée», et qu'alors, elles y auraient sans doute renoncer.

E3 : «il m'a toujours encouragé à reprendre mes études en sachant de son côté que c'est ce qui m'anime, c'est ce qui m'emballe en fait. […] je pense que si on n'a pas le soutien de son entourage, c'est très compliqué […] si le conjoint ne l'accepte pas, enfin pour moi en tout cas, je pense que ça aurait été très compliqué, c'est important. »

E10 : « j'en ai parlé avec ma famille avant, les enfants plus dans le sens, comment ça va se passer si je reprends et mon époux, « est-ce que tu es d'accord pour me suivre ? ».[…] on est une équipe ! Si mon binôme ne fonctionne pas avec moi ça ne marchera pas, c'est sûr ! Donc si lui n'était pas prêt, je ne pouvais pas me permettre. Non, ça aurait été compliqué !»

Cet accord en amont du projet est aussi l'occasion pour les apprenantes de préparer la famille à une année bien chargée :

E.1 : « il a fallu quand même que je lui demande son avis, et il m'a dit il m'a dit oui donc quelque part ça veut dire qu'il savait à quoi s'attendre […] Je l'avais préparé aussi à ça, à ce que ça engendrait comme contraintes, aussi. Ils étaient prêts à supporter le fait que… il n'y ait pas de week-end, enfin que je ne sois pas forcément disponible, voilà, qu'il n'y aurait pas forcément de vacances,… que je serai tout le temps en train de travailler. »

E10 : « […] je voulais leur faire comprendre que ça voulait dire moins de temps, un peu moins d'argent, […] que j'aurais besoin d'aide parce que je ne pourrai pas tout faire.

Cette préparation mentale de la famille proche permettrait aux femmes d'anticiper l'organisation du quotidien familial. Elles semblent vouloir s'assurer, conscientes de ce qui les attend, d'avoir le soutien des proches.

➔ **Dans la TAD, Deci et Ryan** montrent le rapport entre le degré d'autonomie et la détermination. Si la reprise d'études est une décision libre, l'apprenant aura plus de capacités à réguler sa détermination, même face aux difficultés liées à la formation. Sa persévérance sera plus grande. Ici les femmes sont toutes à l'origine du projet, même si elles ont la volonté d'y faire adhérer leur famille. Cette autonomie dans la décision nous donne l'indication de leur degré de persévérance tout au long du projet.

5.2.1.2. Motifs multiples : Motivation intrinsèque ET extrinsèque

Parmi les interviewées, sept (E2, E3, E4, E5, E7, E8, E9) voient en leur projet de formation, **l'occasion d'améliorer leurs conditions de vie (motivation extrinsèque)** : par exemple, l'occasion de s'installer sur la côte Bretonne (E2, E9) :

E9 : « Je suis venue en Bretagne car je savais que l'école d'infirmière anesthésiste de R. avait une bonne réputation. […] Et puis la qualité de vie, près de la mer. » ;

Pour gagner davantage (E5) :

E5 : « Moi je voulais reprendre l'école, une formation surtout pour avoir une situation financière pérenne […] j'aurais pu travailler, faire des petits boulots : vendeuse, caissière… des choses comme ça, mais en fait ça ne me ressemblait pas. Je ne voulais pas finir ma carrière professionnelle comme ça ! C'était une certitude ! Je ne pouvais pas être caissière toute ma vie !» ;

Avoir de meilleures horaires pour la famille (E7) ; ou préserver sa santé (E3, E4, E8) :

E4: « en tant qu'infirmière libérale, l'usure professionnelle, la fatigue les troubles musculo-squelettiques… J'ai eu un petit souci de santé. Donc voilà, il fallait que je change de secteur. ».

A cela s'ajoute des **motifs d'engagement extrinsèques introjectés** : comme le **besoin de reconnaissance** (E2, E5) :

E2 : « J'aurais voulu aller plus loin. […] là où j'étais dans mon poste, ça faisait 35 ans que j'y étais, et on va dire il y avait zéro reconnaissance ! » ;

Des motifs d'engagement extrinsèques **identifiés**, pour **donner du sens à sa carrière** car le poste actuel est ennuyant ou frustrant (E1, E3, E5, E6, E8) :

E1 : « J'avais quelque part la frustration de ne pas pouvoir faire plus que les missions qui m'étaient confiées.» ; E6 : « Je m'ennuyais dans mon travail » ;

Ou pour **donner une plus value aux compétences** acquises par l'expérience, dans le but de changer d'employeur (E9, E10) :

E10 : « aujourd'hui, je m'occupe de religieuses en EHPAD. […] je me dis que peut-être un jour je n'aurais plus ma place selon l'évolution de la congrégation, selon l'évolution de beaucoup de choses et donc voilà je voulais compléter mon BTS assistante de gestion. […] » ;

Et enfin **des motifs d'engagement extrinsèques intégrés**, pour retrouver certaines valeurs liées à la pratique professionnelle car celles imposées ne correspondent plus aux attentes (E7, E8) :

E7: « Le profit a gagné le terrain dans l'EHPAD […] Et ce n'était pas possible de travailler comme ça […] je ne voyais plus de sens à ce que je faisais, ça n'avait plus de sens.»

Outre ces **motifs extrinsèques**, toutes les femmes interrogées semblent surtout poursuivre des buts identitaires, source de **motivation intrinsèque** : se faire **plaisir**, prendre du temps pour soi, l'envie d'apprendre…

E2 : « Mais en fait j'avais envie de me rebooster, et de découvrir encore plein de choses, […] il y avait quand même cette recherche de continuer un peu à m'intéresser à lire des choses, à travailler, à rendre des choses ça c'est vraiment quelque chose qui me plaît […] »

E9 : « J'ai envie d'en apprendre ! Plus parce que je suis quelqu'un qui aime apprendre ! […] C'est cet apport théorique qui me motive. »

Par ailleurs 4/10 (E2, E5, E7, E10) expriment que le projet répond aussi à **un challenge** qu'elles se donnent. Une **revanche**, une occasion de se sentir fières, dans ce cas, la formation continue répond à son objectif initial de proposer une « seconde chance ».

E7 : « c'est ma petite revanche.[…] Je découvre des capacités que je ne pensais pas avoir. »

E10 : « une fierté de dire voilà, je suis allée au bout, je n'ai pas abandonné.»

Enfin, prendre une décision, c'est renoncer à un projet. Deux d'entre elles (E2 et E3) expriment le fait que la reprise d'études les a conduites à renoncer à une situation qui aurait pu être davantage confortable. Ce choix est alors exprimé comme une **prise de risque**, rajoutant une pression lors de la formation :

E3 : « on m'avait proposé un CDI avant de rentrer en BTS et je me rappelle avoir vachement réfléchi en me disant est-ce que j'accepte le CDI […] ou est-ce que j'accepte de rentrer en BTS ? […] il y avait toute la question là. Donc, je dirais qu'il y a une certaine pression qu'on se met, la pression de ne pas réussir. »

➔ Dans nos recherches, nous observons que les motifs d'engagement vers la reprise d'études ne sont pas uniques. Pour toutes, la reprise d'études répond aux deux types de **motivations : intrinsèque et extrinsèque**. Cela nous renvoie à la classification des **motifs d'engagement en formation** de **Carré** (1998, 1999), qui distingue les motifs intrinsèques, qui relèvent du Soi, des motifs extrinsèques, qui résultent alors plutôt d'une pression extérieure. Toujours selon Carré, les motifs d'engagement en formation sont multiples, l'adulte en formation s'y engage pour différents motifs.

5.2.1.3. Un projet longtemps réfléchi, mais déclenché par un événement

Les neuf interviewées venant du secteur du soin ou du social, rappellent leur motivation à poursuivre leur mission dans le service à la personne. Elles font références à la notion de « sens », voire de « besoin » d'être dans un métier lié à la relation d'aide. Toutefois, elles reprennent leurs études car les pratiques professionnelles liées au poste qu'elles occupaient ne répondent pas, ou plus à ces attentes. Le projet de reprises d'études était **pensé depuis plusieurs années**.

E4. : « Même avant, quand j'étais infirmière à l'hôpital déjà, j'avais toujours envie d'être dans la coordination, j'avais envie d'évoluer. J'avais comme projet de faire l'école des cadres. Donc ça fait déjà plus de 10 ans que j'envisage de faire une formation mais en tant qu'infirmière libérale, c'était compliqué […] Et puis dans la routine du travail, en fait, on ne regarde pas trop les années qui passent ! Ca passe et puis… […]non ce n'était pas possible que je fasse une formation quand mes enfants étaient plus jeunes ![…] »

E6. : « Ce n'est pas une démarche facile, c'est un long cheminement. Et ce cheminement, je l'ai eu avant mes 40 ans, ça faisait quelques années que je pensais à faire un bilan de compétences.»

Si elles ont fini par s'engager dans un processus de reprise d'études, pour 5 d'entres elles, c'est parce que la situation professionnelle et/ou personnelle devenait insupportable : **essoufflement ressenti voire burn out** (E4, E6, E7, E8) :

E7: « En fait pour ne rien vous cacher, avant ma reprise d'étude, j''ai fait un burn out à l'endroit où je travaillais, c'était très compliqué.» ; **ou une rupture sentimentale** (E9) :

E9: « Et j'ai eu une grosse rupture sentimentale en 2007 et je voulais changer d'air.»

➔ Pour **Bourgeois** (2009, 2011), l'engagement en formation adultes, correspond non seulement au fait de s'impliquer dans le processus d'apprentissage tout au long de la formation, mais aussi à celui **d'entrer** en formation. Les propos recueillis montrent l'ensemble des démarches réalisées avant la formation. La réalisation de ces obligations administratives témoigne effectivement d'un véritable processus d'engagement déjà en amont de l'entrée en formation.

5.2.1.4. Un projet préparé : Des stratégies volitionnelles tournées vers le soutien social

Nous retrouvons dans les propos des femmes interviewées, comment, avant même de s'engager dans le processus de formation, elles anticipent leur projet en mettant en place certaines stratégies.

En effet, toutes les mamans ont exprimé le fait d'avoir réfléchi au projet en se projetant sur la **possibilité de concilier vie de famille et études**. Le lieu de formation et la durée de la formation ont été des critères importants.

Par exemple, certaines ont anticipé le choix du centre de formation : cherchant une certaine **proximité** du logement pour rentrer le soir, limiter les trajets, être présentes pour les enfants, et donc baisser le sentiment de culpabilité. Elles ont fait le choix soit d'une formation proche du domicile (E4, E6, E8), ou soit proche du travail (E10 qui continue son activité professionnelle durant la formation).

E6: « et en fait ce qui m'a fait aller vers la formation courte, parce qu'en fait la licence est en 1 an, […] je ne me voyais pas partir pour 3 ans ! […]En plus c'est à V., pas très loin de chez moi, […] et je me faisais tout un monde au niveau de l'organisation familiale. […] il faut prendre en compte la famille, […] Donc moi il était hors de question que je chamboule toute ma vie personnelle, que je parte une semaine à l'école et que je rentre que le weekend, non il était hors de question que je remette tout ça en question, toute la vie de famille. C'est ça c'est important. Si mes enfants ont besoin, je suis toujours là, même si je travaille, je suis là !»

E8: « Parce que je suis maman seule avec 3 enfants, j'habite E.. Donc je n'irai pas faire plus d'une heure de route, je n'irai pas dans des études trop longues ! »

D'autres, comme E2, E5 et E9, ont choisi de déménager près du centre de formation quand ce dernier était vraiment celui choisi. Souvent dans ce cas, une famille proche (un frère, beaux-parents, cousins…) est sur place : le déménagement n'est pas décidé au hasard, il semble stratégique dans le but de se rapprocher de personnes qui pourront représenter un soutien.

E9: « Donc, j'ai commencé en septembre à V. et en fait comme j'ai de la famille à V. et bien c'était un rapprochement familial aussi parce que ça fait du bien de retrouver son cocon familial ! »

➔ Au départ, notre recherche ne consistait pas à mesurer les **stratégies volitionnelles** des femmes en reprise d'études. Pourtant, spontanément, elles ont pu nous expliquer comment elles s'étaient préparées à leur entrée en formation, et comment elles faisaient face aux difficultés ressenties durant la formation. Dans leurs témoignages, nous observons que le soutien social fait parti de ces stratégies. Il nous a semblé alors intéressant de relever ces informations. Pour les interpréter nous nous référons à **Cosnefroy** (2010) qui présente les différentes stratégies volitionnelles, en reprenant les travaux de Corno (2001), de Pintrich (1999) de Kuhl (1987), de (Zimmerman & Martinez-Pons, 1986). Selon sa taxonomie de régulation de l'effort, Cosnefroy (2010) distingue entre autres, **une stratégie externe d'autorégulation** : **le soutien social** qui a pour fonction la recherche de l'aide.

5.2.1.5. La motivation pendant la formation

Toutes les femmes en reprise d'études interrogées font référence au plaisir d'apprendre ressenti durant la formation, au fait que ce soit « une chance » d'étudier, source de motivation intrinsèque.

E6: « Donc du coup, ce que j'ai apprécié cette année, c'est que c'est l'aventure, je ne sais pas trop où je vais, et c'est génial ! ça change tout le temps ! J'apprends plein de trucs !

E8 : « je sais quel bienfait de réapprendre ! C'est un plus moi. C'est un pur bonheur.»

Malgré ce plaisir d'apprendre, sept apprenantes sur dix (E1, E2, E3, E4, E8, E9, E10) semblent vivre des « hauts et de bas ». :

E3: « Il y a eu des moments quand même où je me suis fait des frayeurs franchement. […] il y a eu des hauts et des bas quand même.»

La pression de ne pas y arriver est très présente, surtout quand il y a eu une prise de risque financière (E3, E4, E5, E7).

E4 : « là au mois de janvier, début janvier, il y a eu un petit moment de doute, ce n'était pas par rapport à la formation elle-même, mais c'était plus par rapport au banquier que j'étais un peu stressée ! »

C'est davantage en début de formation, à l'annonce du programme, des évaluations, lorsqu'elles se rendent compte concrètement de la « montagne de travail » qui les attend, que le stress se fait ressentir (E4, E6, E8, E10).

E4. : « Au 1er semestre, au mois de novembre à peu près, il y a une accumulation, à un moment donné, de travail personnel, tout est tombé en même temps, […] et là je me suis dit ce n'est pas possible ! Je ne vais pas pouvoir continuer ! »

➔ Ceci nous renvoie aux propos de **Viau** (2009) qui démontre que la **détermination est instable**. L'apprenant peut osciller entre des moments de fortes motivations, et d'autres où il est amotivé, voire résigné (**Lieury, 2010**) car la tâche à accomplir lui semble trop difficile.

Nous constatons une autre période critique dans la motivation des femmes interrogées, celle du deuxième confinement, qui a pu entrainer, pour certaines, la suspension du stage (E5, E6).

E5 : « quand je n'ai pas pu intégrer le stage et que j'étais confinée chez moi ! Parce que le fait de ne pas aller en formation, de ne pas aller en stage…[…] J'ai eu une grosse baisse de motivation».

Les périodes de stage sont très largement attendues, parce qu'elles donnent du sens, elles illustrent la théorie. Ces périodes d'immersion sur le terrain permettent aux apprenantes d'avoir l'occasion de valider leur projet. Nous comprenons alors comment la motivation a pu être compromise à certains moments de la formation, notamment par la suspension du stage à cause du confinement.

Cependant, trois femmes expriment le fait que ce stress est un « moteur » pour elles (E1, E5, E6).

E6. : « Donc grosse pression, je me suis vite mis la pression. Et je me suis dit je ne serai jamais capable d'aller jusqu'au bout. Mais après c'est des moteurs aussi![…] je crois que chez moi c'est un moteur. Le stress c'est un moteur.»

➔ Le stress est évoqué ici comme source de motivation. Pourtant certains auteurs à l'instar de **Lieury (2010)**, montrent que les émotions négatives peuvent entrainer une inhibition voire une certaine résignation. Par ailleurs, selon la classification proposée par la **TAD**, les émotions positives, comme le plaisir d'apprendre, sont source de motivation intrinsèque, favorisant l'autodétermination.

Synthèse : Les femmes sont arrivées pour certaines **à mi-temps de leur carrière professionnelle** et semblent faire un bilan « soit je continue comme ça, soit je change ». Un projet qui répond à la fois à des **motivations intrinsèques** et à des motivations **extrinsèques**. C'est dans tous les cas un choix personnel et **autonome**, **longuement réfléchi**, validé par l'entourage proche, comme pour **les préparer** et s'assurer d'un **soutien futur** dans cette aventure. Certaines femmes d'ailleurs déménagent pour se rapprocher d'une famille.

Le choix de la formation n'est pas juste lié à des stratégies de carrière. Pour les mamans interrogées, **le secteur géographique et la durée de formation** étaient des critères importants à prendre en compte.

Durant la formation, toutes prennent du plaisir à apprendre, ce qui est source d'autodétermination. Mais par moment, elles peuvent ressentir **des doutes**. Elles réagissent alors par des stratégies qui sont les leurs pour rebondir : interpeller les professionnels, les formateurs, les pairs, la famille, les amis. Le **soutien social**, selon les discours recueillis, est prégnant dans ces stratégies volitionnelles face à l'amotivation ressentie.

5.2.2. Hypothèse 1 : Relations avec les acteurs de la formation et impact sur le S.E.P.

5.2.2.1. Relations avec les pairs : les quatre formes de soutien social ressenties

LE CLIMAT DANS LA CLASSE ET GESTION DU STRESS

Il apparait clairement dans tous les témoignages l'importance de **l'ambiance de la classe**. Se sentir bien dans le groupe semble procurer du plaisir et donc motiver à suivre la formation.

E.1. : « Il y avait une bonne promotion donc ça aussi je trouve…. que j'ai pu trouver ma place rapidement et ça, ça joue énormément ! […] Si mes collègues de formation ne m'avaient pas réservé le même accueil, je pense que je l'aurais vécu peut-être différemment.

E.3. : « C'est comme dans un travail, c'est pareil, dès l'instant où il y a une bonne ambiance, le reste, il suit normalement. Ça dépend pour qui, mais moi je pense que c'est très important qu'il y ait une bonne ambiance parce que sans cette bonne ambiance on se sent bien seul je pense et pour rester motivé ce n'est pas forcément évident et c'est important de travailler ensemble aussi pour moi c'est super important.»

Paradoxalement, cinq femmes sur dix (E5, E7, E8, E9, E10) se disent tout de même moins « dépendantes » de ce climat. Elles apprécient le fait qu'il y ait une bonne ambiance, trouvent que c'est plus simple pour s'investir (prendre la parole, faire les jeux de rôles, se sentir bien). Mais quand elles s'expriment vis-à-vis d'un manque d'échanges qu'elles regrettent, elles précisent aussi que ça ne joue pas sur leur motivation.

E10 : « Enfin moi personnellement, je ne suis pas trop dans l'échange de sentiments déjà de ma part, en fait, c'est une protection. […]J'essaie de garder une certaine posture justement qui reste une protection. »

La relation au groupe et son effet sur l'autodétermination est sûrement propre à la personnalité de l'individu, et des attentes personnelles qu'il a vis-à-vis du groupe.

E9. : « j'en ai trouvé avec qui je m'entends très bien, et on avance, tant pis pour celles-ci qui restent dans leur coin, qui restent individuelles. Ça fait 6 mois qu'on est en formation, voilà, au bout de 6 mois on ne peut pas porter les gens.[…]je n'ai besoin de personne pour me motiver.»

Nous remarquons que ces interviewées qui semblent plutôt détachées du groupe, évoquent davantage le fait de se tourner vers les proches ou vers les formateurs en cas de difficultés.

E10 : […]Non, je n'irai pas le chercher là. Si je sens trop de stress, trop d'accumulation ben j'essaie de demander de l'aide à ma hiérarchie par exemple, ou même directement à Madame S. [responsable de formation], c'est arrivé au mois de décembre et sinon dans ma sphère familiale.»

Au contraire, deux interviewées (E1 et E3) précisent que si elles n'avaient pas cette bonne ambiance dans la classe, elles auraient décrochées.
E3. [en parlant de l'ambiance du groupe] « C'est ce qui m'a fait tenir parce que si j'avais vraiment été seule, je me dis est-ce que j'aurais vraiment réussi ? Franchement, je n'en sais rien. […] Je pense que c'est ce qui m'a fait tenir. C'est ce qui m'a motivé. »

Le contexte sanitaire est aussi évoqué spontanément par les personnes interviewées. Des apprenantes ayant vécu le confinement durant la formation, deux sur huit (E2, E4) y font référence comme une période difficile parce que justement, l'enseignement à distance a rompu ou diminué les contacts. Les interactions physiques leur semblent importantes pour lutter contre le sentiment de solitude et se sentir bien psychologiquement.
E2. : « Quand on s'est retrouvé un peu seules devant nos écrans (confinement de mars), il a bien fallu rebondir et se motiver. »

D'autres (E6, E9), regrettent que le contexte sanitaire (distanciation, couvre-feu) limite les temps conviviaux et donc impacte l'ambiance générale.
E9. : « Après c'est vrai qu'à cause du contexte c'est compliqué, on ne se retrouve pas beaucoup ! »

Enfin, une d'entre elle évoque les temps avec le groupe classe comme un temps fort et unique en ce moment pour avoir des interactions qui sont réduites depuis la crise sanitaire.
E4 : « Les échanges c'est important, les relations humaines et surtout en ce moment avec le confinement, on est tous en manque de lien social. Donc là, un petit lien social et ça fait du bien au moral. »

Une ambiance agréable dans le groupe participe à la **diminution du stress**. En effet, le fait de se sentir « dans le même bateau », d'avoir les mêmes difficultés « ça rassure ». Le groupe classe est une sphère de socialisation dans laquelle les apprenantes créent des liens affectifs. Ces relations affectives favorisent les échanges personnels sur les difficultés ressenties, suscitant de l'empathie et permettant aux apprenants de recevoir du soutien émotionnel et d'estime. Le fait de se sentir appartenir au groupe avec qui elles partagent leurs difficultés, semble faciliter la gestion du stress

lors des moments difficiles de la formation. Sept interviewées sur dix témoignent de cela (E2, E3, E4, E6, E7, E9, E10).

E2 : « ça m'a aussi redonné un peu de peps et…. puis ils m'ont vraiment accueillie et portée aussi quand j'avais des petits moments d'abattement […] j'étais là aussi pour les rebooster, enfin on se reboostait tous, […] on s'est aussi remonté le moral quand on avait le moral un petit peu bas»

E4: « je pense que le groupe a été important ! En discuter entre nous ça m'a aidé. En fait on était quelques-unes dans la même situation. Donc en discutant entre nous, on se disait « allez lâche pas » on s'est remotivé et puis voilà, on n'a pas lâché et on est toujours là ! Il y a toujours une à un moment donné qui est en bas et on la remonte !»

➔ L'importance du **climat** de la classe est rappelé par **Viau** (2009) qui fait référence aux études **d'Anderman** : le fait qu'un apprenant se sente appartenir au groupe augmente la probabilité de sa motivation et de sa performance. Cela nous renvoie également aux propos de **Beaumeister et Vohs** (2007) qui expliquent que le soutien social a des effets sur la persévérance par son effet sur l'estime de soi et la **gestion du stress**. Selon la théorie de **Bandura**, la capacité de l'individu à gérer son stress va influencer son SEP. Effectivement, dans la mesure où un trop grand stress l'entraînerait à douter de ses capacités à réussir, cela pourrait conduire à une résignation, un abandon. Le groupe, par le soutien émotionnel et d'estime renforce le SEP de l'apprenante.

COLLABORATION DANS LE GROUPE ET SENTIMENT DE REUSSITE

En plus du plaisir d'être avec des personnes appréciées, le groupe permet **l'entraide par le soutien instrumental**. La collaboration ou la coopération notamment suscitées de façon formelle par des travaux de groupe à rendre s'installent également de façon spontanée par le partage d'astuces, de pratiques, d'expériences. Le groupe en lui-même est source d'apprentissage pour 10/10 des femmes interviewées:

E5 : « Et le fait qu'on fasse équipe, ça motive aussi. Allez hop, quand on a une baisse de régime, ça aide de se dire « allez, tiens on essaie de travailler ensemble et puis comme ça on ne reste pas sur une difficulté ».

E10 : « Je trouve qu'on est plutôt bien réparti parce que nous sommes moitié-moitié en formation continue et en formation initiale et en fait, on se complète. Nous on apporte notre expérience et les plus jeunes apportent le numérique [rires] surtout pour moi, c'est énorme ! […]il faut savoir demander de l'aide aussi parce que sinon on n'avançait pas. Après elles apportent plein d'autres choses […] Certaines connaissances, parce que elles, beaucoup ont évolué dans la sphère du

sanitaire et du social […] y a des choses qu'elles ont déjà vu, qu'elles ont déjà construit donc elles peuvent nous aider. »

➔ **Eneau (2003)** dans ses travaux de recherche, fait référence à l'autoformation, l'autonomisation et l'émancipation favorisés par les échanges avec autrui : « apprendre par les autres ». En effet, nous constatons ici que le groupe apporte un soutien de forme informative, favorisant l'apprentissage, et le sentiment de réussite. Selon **Bandura** la réussite face aux épreuves renforce le SEP de l'apprenant. Nous pouvons également faire référence à **Vygotsky** et sa théorie de la médiation sociale : le développement des fonctions psychiques de l'individu est favorisé par les interactions sociales. **Vygotski (1997)** propose le concept de "**zone proximale de développement**" (ZPD), dans laquelle l'apprenant peut progresser grâce à l'appui, l'étayage de l'autre.

EXPERIENCES VICARIANTES : LE GROUPE COMME UN REPERE DE SOI

Le groupe de pairs offre la possibilité à chaque apprenante de se situer sur une échelle de réussite. Les retours des notes données par les formateurs sont très souvent évoqués dans nos échanges. Cinq interviewées (E4, E5, E6, E8, E10) y font référence spontanément. Comme un indicateur fort de leurs capacités, mais à condition de se baser sur la moyenne de classe précisent-elles, ou de se comparer à un ou deux individus en particulier. Une note, même si elle est très bonne, ne semble pas suffisante pour valider la réussite.

E.5. : « mais une fois que j'ai vu que voilà, j'y arrivais, que je n'étais pas plus nulle que les autres ça m'a confortée dans mon choix».

E.8. : « déjà ce qui est très frustrant, on n'a pas les moyennes de la classe. Mais on ne connaît pas les notes des collègues parce que si tout le monde est au-dessus de 15, je suis juste dans la moyenne en fait ! Je ne sais pas si c'est bien pas bien, on peut pas se situer !»

Se comparer au groupe permettrait de se **rassurer**. Deux sur dix (E6, E7) des femmes expliquent que quand elles se sont senties en grandes difficultés face à la charge de travail, savoir que les autres l'étaient aussi leur a permis de gérer le stress.

E6 : « je me suis rendue compte que je n'étais pas la seule dans la même situation, que ce n'était pas si facile … […] c'est rassurant parce que du coup on se dit que c'est normal ! Sinon on a tendance à se culpabiliser, à se dire « c'est moi, je n'y arriverai pas . Je suis ne pas capable »… et en fait, on se rend compte que les autres se disent la même chose. Donc en fait c'est normal, ce n'est pas que moi, donc du coup ça nous donne un peu plus d'énergie et on remonte en selle ! »

➔ **Benedetto (2008)** précise que l'estime de Soi est construite par intériorisation des représentations de Soi que l'on fait en se comparant aux autres. Le fait de s'observer Soi, en reflet vis-à-vis du groupe de pairs, c'est ce que **Bandura** appelle l'**expérience vicariante**. Le SEP se forge par comparaison sociale. Cela permet de se situer sur une échelle. Le groupe classe devient alors un repère, une norme. Si l'apprenant se sent dans la norme, il aura plutôt un bon sentiment d'efficacité personnelle.

Synthèse : Le groupe de pairs semble avoir un effet sur le **plaisir** ressenti en formation, le plaisir est un **motif intrinsèque** d'engagement dans la formation.
Aussi le groupe, parce qu'il propose des indicateurs de comparaison valorisants (expériences vicariantes), et par toutes les formes de soutien qu'il apporte (informatif, émotionnel, d'estime), favorise la **gestion du stress**, la **valorisation de soi** et de **ses compétences** et donc **renforce le S.E.P.** Toutefois, toutes les apprenantes ne semblent pas avoir les mêmes attentes vis-à-vis du groupe, si elles ne retrouvent pas ce soutien dans le groupe, elles se tournent vers d'autres acteurs de la formation.

5.2.2.2. Relations avec les formateurs : du soutien perçu sous condition d'une relation de confiance

LE RETOUR A « L'ECOLE » : DES « MAUVAIS SOUVENIRS » POUVANT COMPROMETTRE LE SENTIMENT D'EFFICACITE

Huit sur dix (E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E10) expriment des doutes ressentis au départ de la formation par rapport à leurs capacités intellectuelles à y arriver. Des souvenirs du niveau scolaire qu'elles avaient en formation initiale, qui aujourd'hui les font douter quant à leur capacité à apprendre, à rédiger, à mémoriser.

E.5. : « je me suis mis une pression du fait que j'avais peur de ne pas être à la hauteur, de me dire mince intellectuellement, est-ce que je suis capable ? […] est-ce que j'ai la capacité intellectuelle. […]Et en fait, c'est le niveau de scolarité qui m'a fait peur, de me dire d'entrer en BTS, est-ce que j'ai le niveau ? Est-ce que je vais savoir ? Est-ce que je vais être capable ? D'aller dans des études supérieures, et qui pour moi était hyper hautes, pour moi le BTS jamais avant je me serais dit « ben je vais passer un BTS ». Et encore moins la troisième année du coup !! »

E10 : « la difficulté m'a fait peur, le fait que ce soit une licence, ça m'a fait peur »

LES FORMATEURS : AUTRUIS SIGNIFICATIFS A CERTAINES CONDITIONS

Face à ces doutes, les formateurs deviennent alors les repères : par expertise de leur discipline, leurs consignes, leurs conseils, leurs remarques, les notes …Quand nous interrogeons les interviewées sur leur relation avec les formateurs, elles font d'abord toutes référence à la **qualité professionnelle** de ces derniers :

E4 : « les intervenants sont très enrichissants et c'est motivant. »

Qualité qu'elles semblent apprécier à travers, à la fois le **contenu disciplinaire proposé** (capacité à l'adapter aux compétences des apprenantes et à ce qu'elles en feront en tant que professionnelles) :

E9 : Des fois il y a des exercices, la comptabilité par exemple, où on se dit et bien on ne sera pas des comptables, pourquoi on apprend ça ! et bien c'est plus compliqué ! Quand on a des cours qui nous booste, des intervenants qui nous boostent, et bien c'est ce qui nous motive à venir, surtout le lundi matin ! (rires) » ;

Mais aussi par la méthode pédagogique utilisée (le cadrage, les explications, les outils…) ;

E1 : « Moi j'avais choisi la formation au lycée […] parce qu'il y avait un cadre […] j'avais vraiment besoin que ce soit cadré, et je ne regrette absolument pas… »;

Ou encore la stabilité de l'équipe :

E3 : « Le fait qu'il y a une stabilité dans l'équipe, je n'ai pas eu la sensation d'avoir des difficultés dans l'apprentissage et c'est grâce aux formateurs. » ;

Aussi la qualité de la relation à proprement parlé (de professionnel à professionnel),

E9. : « Après en ce qui concerne la formation, c'est bien, on a des très bonnes interventions, de très bons intervenants. […] ça c'est important ! L'avantage qu'on a c'est que ce sont beaucoup de professionnels qui interviennent et moi j'ai beaucoup d'échanges avec eux parce que c'est très intéressant ce que nous apporte et nous partage ! On est vraiment dans un échange professionnel, j'ai l'impression qu'on peut communiquer entre « grands » ;

Et enfin, leur disponibilité et leur écoute :

E5 : Mais en tout cas, ça m'a énormément servi. […]par exemple le fait de pouvoir échanger, même en dehors des cours, ce n'était pas rare que j'aille dans le bureau d'une de mes profs et que j'aille la voir pour une question sur mon écrit, et puis qu'en fait, je restais 1h30 pour discuter, en fait, elle faisait cours en dehors des cours et c'était sûr la formation bien sûr, sur la posture professionnelle, mes capacités, mes questionnements, mes projets… tout ce qui touche à la formation en fait, on parlait de rien de personnel mais le fait de pouvoir échanger hors contexte de cours c'était aidant..

Il semblerait que ces critères soient attendus par les apprenantes pour faciliter leur apprentissage, soucieuses que la rupture depuis leur formation initiale soit un frein à leur réussite.

Le soutien ressenti par les apprenantes semble être déterminé par la qualité de la relation, et notamment par le fait qu'il existe une relation de confiance de l'étudiante vers le formateur. Alors, les effets des encouragements reçus de la part du formateur, ou parfois du responsable de formation, semblent dépendre de la relation de confiance instaurée.

La relation de confiance semble être un enjeu au cœur des interactions formateur/apprenantes selon six interviewées (E1, E2, E3, E4, E6, E10).

E.1. : « avoir des formateurs facilement disponible ça c'est vraiment un point important, d'avoir un suivi au niveau des écrits, d'avoir un regard, je trouve que c'est vraiment très important, de ne pas se sentir seul, isolé. […]on peut être fière de son travail mais parce qu'on a beaucoup donné et d'avoir en face des formateurs qui arrivent à nous permettre de trouver le bon chemin, […] je pense que c'est toujours bien d'avoir quand même un guide…faut le prendre comme un guide… […]Je trouve que c'est quand même c'est important qu'il y ait justement un cadre. »

E3 : « une relation de travail, de confiance, la relation c'est tout ce que les formateurs nous apporte par rapport à leur expérience, la reconnaissance, […] qui apporte énormément parce que sans relation, si le formateur, il ne partage pas les choses, si il ne partage pas son expérience personnelle ou professionnelle, ça paraît compliqué.»

A l'inverse, quand la relation de confiance ne semble pas établie, le soutien n'est pas attendu de la part de l'apprenante à l'égard du formateur ou du responsable de formation (E6, E8, E9).

E6 : « Quand j'ai failli tout envoyer balader, mon amie justement m'avait dit mais pourquoi tu n'en parles pas à la directrice …et je me suis dit. Ah non non non, je ne suis pas capable. […] je pense que c'est …je ne serai pas trop l'analyser … mais peut-être la supériorité …devoir parler à la directrice …. J'ai des appréhensions… […]…je pense que c'est ça… je ne veux pas qu'on me juge sur mes faiblesses, des choses comme ça, je pense que c'est ça. »

➔ Ces propos nous renvoient à l'article de **Raffet** (2014) faisant référence à l'importance en formation, de créer un « **cadre rassurant et facilitant** », mettant l'apprenant au cœur du dispositif de l'apprentissage. L'apprenant et le formateur forment « un couple » où chacun doit adopter une posture permettant d'atteindre le changement, l'apprentissage.

Nous avons aussi étudier lors de nos cours de master 2 cette « **double injonction paradoxale** », une dualité dans la posture du formateur qui doit à la fois être rassurant par la maitrise du savoir

disciplinaire, tout en faisant preuve d'écoute des attentes, des besoins, des incompréhensions de la part des apprenants. C'est visiblement ce qui est attendu de la part de nos interviewées.

VALORISATION ET PRISE EN COMPTE DE L'EXPERIENCE ET DES REUSSITES PASSEES

Par ailleurs, les apprenantes étant toutes issues du milieu professionnel, semblent attendre une **prise en compte de leur expérience** personnelle ou professionnelle (E1, E2, E6, E7, E8, E9, E10). Les formateurs doivent faire confiance et s'appuyer sur le vécu des apprenantes, leur permettre de prendre la parole pour non seulement illustrer la théorie par des situations concrètes ce qui contribue à **donner du sens**, facteur de motivation intrinsèque, tout en permettant de **valoriser des savoirs acquis par l'expérience** :

E.2. : « j'avais de la bienveillance autour de moi et ça, ça fait tellement de bien ! de la part du groupe classe, du groupe professeurs aussi ! La bienveillance, la reconnaissance. […] déjà dans le discours aussi des professeurs qui me laissaient prendre la parole déjà et puis qui me disaient « oui oui, c'est juste F. ce que tu dis ! ».

E9 : « moi mon cerveau me dit, si ça ne me servira pas dans ma vie, et bien il n'apprend pas… […] Si je ne trouve pas le sens, il n'y a pas de motivation. »

E9 : « quand je raconte mes expériences de terrain, elles sont attentives. Il y en a qui me disent qu'elles aiment bien que je raconte mon vécu sur la profession que ce soit infirmière ou cadre. Même des fois, il y a des intervenants que qui sont plus sur le secteur médico-social et qui veulent faire un lien avec l'hôpital donc du coup, je peux apporter mon expérience. Donc ça permet un échange et ça apporte aux autres. […] Et j'aime bien apporter ce partage d'expérience, le partage de compétence. […]

➔ L'adulte qui reprend ses études a quitté les bancs de l'école depuis un moment, ce qui lui demande un certain temps d'adaptation quand il y revient, à la fois pour adopter la posture d'étudiante qu'on attend de lui, et gérer l'angoisse qui peut être suscitée. Les différentes recherches sur l'andragogie mettent en avant ce principe (**Boutinet, 2020**) et préconisent le fait que l'apprentissage pour l'adulte doit passer par le sens, pour favoriser l'engagement. Dans son ouvrage, **Barbier** (**1997**) récapitule « **les principes de base dans l'éducation des adultes** » et notamment le fait l'adulte en formation a une expérience personnelle et professionnelle sur laquelle le formateur doit s'appuyer pour développer l'apprentissage. Il devient alors « un accompagnateur éclairé et à l'écoute attentive ». Il précise en citant **Lhotellier (2001)** qu'il doit savoir « tenir conseil » avec le formé.

PERSUASIONS VERBALES DES FORMATEURS

Nous avons analysé l'importance de la note pour les apprenantes interrogées. Trois d'entre elles (E3, E5, E6) précisent que la note ne suffit pas, qu'elles attendent des **commentaires constructifs** sur les évaluations dans le but d'évoluer dans leur apprentissage, et de se sentir reconnues dans les efforts réalisés.

E3: « ça booste quand même d'avoir des avis positifs, ça donne envie d'aller plus loin et puis même si ils sont négatifs, s'il y a des choses à reprendre, c'est ce qui apporte aussi une remise en question et c'est ce qui donne envie d'aller plus loin, de s'améliorer. Donc sans tous ces retours là, je pense que c'est compliqué. »

➔ **Galand et Vanlede (2004)** rappellent que le sentiment d'efficacité peut être influencé par l'ensemble des messages adressés à l'apprenant, de façon verbale, et non verbale. Par exemple, le feed-back évaluatif (forme d'influence verbale) indique à l'apprenant l'état de ses performances. Ils citent des travaux de **Butler (1987, 1988)** qui indiquent que des feed-back sous forme de commentaires conduisent davantage vers la réussite que des feed-back uniquement sous forme de notes.

Synthèse : La relation avec le formateur, si elle est basée sur une **confiance réciproque**, construite à travers des **contenus adaptés** aux capacités, aux potentialités, faisant des liens avec **l'expérience** pour **donner du sens**, de la **qualité des échanges** de professionnels à professionnels, et si le formateur fait preuve de **disponibilité** ; si elle permet un cadre rassurant et facilitant, peut être source de **soutien informatif** (facilitant l'apprentissage), **d'estime** (par les persuasions verbales vis-à-vis des compétences acquises, et pas seulement sous forme de notes), et **émotionnel** (en permettant de relativiser, d'aider à la gestion du stress), et donc permettre le renforcement **du S.E.P**. de l'apprenante.

5.2.2.3. Relations avec les professionnels : reconnaissance de Soi par la valorisation des expériences passées au service d'une expérience actuelle

LES PROFESSIONNELS : PERSUASIONS VERBALES ET VALIDATION DU PROJET

Toutes les femmes interrogées ont vécu une période de stage. Quand elles y font référence, apparait clairement l'importance du bilan de stage (pour 9 d'entre elles), donc du feedback de la part des tuteurs de stage. Les professionnels semblent avoir une influence importante dans la

validation du projet professionnel. Des concepts faisant référence à la **validation du projet** sont utilisés dans les propos des femmes : « ça confirme », « ça conforte », « reconnaissance » ou « légitime ».

E2. : « Et puis alors en stage aussi, j'ai trouvé toute légitimité.[…]Des relations qui faisaient du bien en tout cas, on parlait de la même chose et puis la reconnaissance, toujours pareil ! la reconnaissance »

E4. : « les retours de ma tutrice ont été positifs, alors ça fait du bien ! […] ça m'a fait plaisir parce que finalement dans nos échanges, j'ai pu savoir ce qu'elle pensait de mon travail et que j'étais à ma place, que je ne m'étais pas trompée.»

E7. : « Alors par contre les filles, elles m'ont dit carrément « infirmière, c'est ce qu'on cherche » […] Donc, ça m'a rassuré sur mon profil.»

A l'inverse, quand les retours de stage se sont révélés négatifs (E8), le projet peut être remis en question.

E8 : « le dernier stage où j'ai été, on m'a envoyé des choses très négatives, on m'a dit mais non, ton profil n'est pas adapté pour travailler chez nous donc ça m'a refroidi parce que c'est le boulot que je voulais faire. […] on m'a dit que je n'étais pas légitime, parce que je n'étais pas issu du métier d'infirmière. […] Donc ça c'était le moment critique et c'était il y a moins de 15 jours ça. Donc, grosse remise en question en stage, voir qu'on ne correspond pas au profil et du coup on se remet en doute, on remet en doute notre projet ! […] J'étais un peu déstabilisée par ça et ça a joué sur ma motivation. »

Deux autres interviewées (E3, E6) font référence à cette crainte vis-à-vis de potentiels bilans négatifs en stage :

E3 : « les retours négatifs, ça, ça peut jouer sur la motivation, surtout sur le stage […] moi si on m'avait renvoyé que par exemple, j'avais un mauvais positionnement ou une mauvaise posture professionnelle, la honnêtement j'aurais trouvé vraiment dur. »

Par ailleurs, ce n'est pas rare que les stages aient débouché sur **des propositions d'emploi** (E2, E3, E5, E9) ou d'un autre stage (E6), dans ce cas, les interviewées font directement référence à la motivation ressentie, à la confiance en soi en tant que professionnelles, et au fait que cette confiance ait permis de construire leurs identités professionnelles.

E.3. : « lors de mon stage à A. où vraiment ça s'est très bien passé au point où on me propose un CDI, et moi je me suis dit que c'est bien que ça se passe comme ça, ça fait du bien parce que on a l'impression qu'on est plutôt une bonne professionnelle donc du coup cette proposition de CDI m'a

vraiment fait beaucoup de bien dans la formation ! Ça veut dire qu'on m'identifie comme une professionnelle »

E.9. : « L'infirmière coordinatrice m'a dit qu'elle partait dans 2 ans à la retraite et qu'elle voulait que ce soit moi qui prenne sa place ! Elle a marqué ça dans mon bilan de stage ! et même le président de l'association m'a dit « dans 2 ans, il y a la place à prendre donc ce serait bien…. » […] ça m'a conforté dans mon choix professionnel. Je me dis que j'ai fait le bon choix professionnel. C'est valorisant, on reconnaît mes compétences même si c'est un stage de 15 jours qui va vite mais on reconnaît certaines de mes compétences.»

➔ Nous rappelons que l'adulte en reprise d'études est dans une démarche de « **quête de Soi** ». Il traverse une « crise personnelle ou professionnelle » (**Vion, 2008**) provoquant une instabilité du Soi, l'emmenant à retrouver un confort psychologique. Cette décision de reprendre ses études, l'a parfois obligé à renoncer à d'autres projets, à faire des choix souvent difficiles et contraignants (financiers, familiaux, professionnels), à sortir de sa zone de confort. L'apprenant, dans un tel contexte d'investissement de Soi, cherche des indicateurs le confortant dans cette démarche. **Sedikies et Strubes (1997)** parle de « **motivation à la vérification de Soi** ».

Pour poursuivre notre analyse, nous consultons les travaux de **Jorro et Wittorski (2013)** qui considèrent « *qu'une compétence n'est pas une caractéristique propre, intrinsèque de l'individu […] : c'est l'attribution, par un tiers, d'une qualité à un sujet à partir du constat que fait ce tiers de l'efficacité de l'action mise en œuvre par le sujet* » (p.13). Pour **Jorro et Wittorski**, la compétence est un « *processus d'attribution socio-professionnelle qui vaut désignation qualitative d'une activité* », qui « *concerne également la valorisation et la légitimation de l'acteur* ».

Cela sous entend un échange de forme évaluative entre le professionnel tuteur de stage et l'apprenant permettant de valoriser les compétences et contribuant à la reconnaissance professionnelle. Autrement dit, l'acte d'évaluation en stage, permet la légitimation de l'apprenant lui permettant de se sentir considéré, estimé, et qui le conforte « *dans son for intérieur et consolide sa place dans l'espace social* » (p.13).

Jorro et Wittorrski insistent sur l'impact de la reconnaissance professionnelle sur le sentiment de compétence et de l'identité professionnelle en citant les travaux de **Jorro et Pana-Martin (2012)**, et le fait qu'elle permet de renforcer le sentiment d'appartenance à une communauté professionnelle ce qui facilite l'engagement (**Bourgeois & Durand, 2013**). Nous retenons donc que les feedbacks des professionnels, autruis significatifs pour l'apprenant, lui permettent de prendre conscience de ses compétences professionnelles. Cette reconnaissance est valorisante et lui permet de se sentir appartenir à ce groupe de professionnels. **Cela renforce son SEP**.

DISSONANCE ENTRE LE STATUT DE STAGIAIRE ET L'EXPERIENCE DEJA ACQUISE

Parmi les femmes interrogées, quatre (E1, E3, E5, E6) expriment le **décalage entre le fait d'avoir l'âge** qu'elles ont, **ou l'expérience** qu'elles ont, et de se retrouver **stagiaire**.

E.1. : « c'est vrai qu'au début on se sent être stagiaire, à presque 40 ans, voilà … ».

E.5. : « Parce qu'en fait j'étais connu pour être coiffeuse. En fait, il y avait pas mal de personnes que je croisais en stage, que j'avais déjà coiffées. Bon heureusement, sortie du cadre, on ne me reconnaissait pas ! Donc ça va ! Mais voilà, c'était important qu'on m'identifie comme travailleur social, et non plus comme coiffeuse !»

Mais ce stress ressenti est géré par le fait qu'elles semblent **conscientes de la richesse de leur expérience antérieure** et de ce qu'elles peuvent apporter au stage (E1, E2, E3, E4, E6, E7, E9).

E.4. : « Je vois que mon expérience a servi en tant qu'infirmière, par exemple pour les synthèses après les évaluations de retour à domicile, mon regard d'infirmière était très positif.»

E.7. : « Mon expérience, c'est une force.»

Cinq femmes sur dix (E3, E4, E5, E6, E9) font référence au fait de se **surinvestir durant leur stage** :

E.5. : « Donc en fait ce stress, ça m'a fait une sur motivation. Je faisais plus que ce que je devais faire, ce stress me faisait me dépasser, j'avais besoin de ça, […] mais j'avais cette sensation de devoir toujours faire plus, de mettre en place des projets, plus que ce qui était attendu pour l'examen, de me surinvestir en stage…[…]Mais oui, j'en fais plus par exemple en stage, ce n'était jamais un stage de découverte pour moi. »

E.9. : « Et le deuxième stage était dans un service de soins infirmiers à domicile à V. et ça c'est vraiment très bien passé parce que moi je suis arrivée en disant : « Voilà, j'ai 40 ans, un stage d'observation, ça ne m'intéresse pas. » Et j'ai dit que j'avais besoin d'apprendre mais aussi de faire et de pratiquer donc j'ai eu de la chance parce qu'on m'a confié beaucoup de mission pour 15 jours. […]Donc c'était très intensif mais je ne voulais pas rester en stage d'observation. »

➔ Une **dissonance** entre l'identité pour Soi et l'identité pour Autrui (**Dubar**) créé une difficulté à se positionner, et parfois un stress au démarrage du stage.

Cette dissonance, entre le sentiment d'avoir de l'expérience et certaines compétences, et le fait d'avoir un statut de stagiaire, serait une source de motivation pour s'investir très fortement en stage quitte à transformer de simples stages d'observation, en stage d'action, comme pour retrouver un

équilibre entre la posture de stagiaire (retour à la case départ) et la posture de l'ex-professionnelle qu'elles sont.

Synthèse : La **conscience de ses réussites/échecs** passés ou **l'expérience** active de maitrise selon Bandura est l'une des sources qui influence le plus le SEP. La réussite renforce la croyance personnelle de l'individu quant à sa capacité à l'accomplir. Plus la tâche est dure, plus, s'il la réussi, l'individu voit son SEP se renforcer. A l'inverse, l'échec réduit ce sentiment. Même si elles ne semblent pas douter de leurs compétences professionnelles, reprendre ses études sous entend les remettre en question, ce qui peut générer un stress. **Le soutien d'estime** par les persuasions verbales reçues de la part des professionnels rencontrés sur les terrains de stage, considérés comme des autruis significatifs, des représentants du monde professionnel qu'elles souhaitent investir, contribue à la conscientisation des **compétences**, à la **reconnaissance de Soi** et au sentiment **d'appartenir à une communauté de professionnels**. Ce processus d'évaluation en stage, s'il s'avère positif, permet de réduire le stress, de conforter et de légitimer les apprenants dans le choix de reprise d'études, et donc de renforcer leur SEP.

5.2.3. Hypothèse 2 : Les relations avec les proches : vers un équilibre Famille-Formation

5.2.3.1. La gestion du stress ressenti: source d'équilibre Famille-Formation

STRESS RESSENTI : RECHERCHE DU SOUTIEN EMOTIONNEL

Dans les moments de stress ressenti surtout à la rentrée, en stage, ou encore lors des périodes d'évaluation, toutes les femmes interviewées disent se tourner vers des alliés de l'entourage privé pour trouver du soutien émotionnel:

Le conjoint :

E2 : (concernant son mari et ses fils) « oui, alors ils étaient présents, très présents ! Mon mari qui a fait des allés-retours, et des allés-retours surprises aussi quand je n'allais vraiment pas bien du tout !» ;

Les enfants :

E6. : « Mon mari forcément qu'il me soutient, sur beaucoup de choses ! Du coup c'est moteur le fait qu'il m'encourage. Voilà mes enfants aussi, ils sont là. ils ont 16 presque 15 et 11 ans. Hier soir à

la petite dernière au moment du coucher, elle m'a dit « tu vas voir maman ça va le faire demain ». […]» ;

Les parents ; une amie :

E.8. « J'ai appelé mon amie. Je lui dis viens parce que je sais même plus où j'habite. Et j'ai juste besoin à qu'elle soit là parce que le dire à quelqu'un et exprimer ce qui m'arrive, faire le point, est-ce que c'est grave ou pas grave. Donc, j'ai juste besoin qu'elle m'écoute ! »…

Sans attendre particulièrement de conseils, mais juste une écoute, un temps de répit, de divertissement.

UNE PRESSION SUPPLEMENTAIRE : REUSSIR POUR SOI ET POUR SA FAMILLE

Les proches apportent un soutien émotionnel face au stress, mais peuvent également, indirectement, augmenter la pression ressentie par les apprenantes. **Les enjeux financiers** engagés pour la reprise d'études par exemple (E3, E4, E10), ou le fait de réussir pour **les enfants** sont souvent évoqués. Sept mamans sur huit (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E10) disent avoir envie de réussir pour ressentir de la **fierté** de la part de leurs enfants, pour leur transmettre un **message éducatif** sur l'intérêt de l'école et la chance de pouvoir apprendre, et aussi parce que conscientes des sacrifices qu'elles leurs demandent, elles se sentent **redevables** et obligées de réussir.

E.4. : « Je leur dis mes notes ! […] ils sont fiers de moi quand même. Je leur dit « vous voyez, il n'y a pas d'âge pour continuer à travailler ». Non, ils sont contents. » ;

E.5. : « à chaque fois que je leur disais que j'avais validé mon diplôme tout ça pendant mon parcours de formation, je leur montrais mes notes pour leur montrer, les inciter à travailler à l'école.[…]j'avais une pression, je ne peux pas louper. Je ne peux pas ne pas avoir mon diplôme, pour moi, non je ne pouvais pas. Enfin, je ne m'autorisais pas le droit à l'erreur. […] parce que je ne me serai pas vu dire à mes enfants « je n'ai pas eu mon diplôme » ;

Parfois (E4, E5) la maman et les enfants se lancent des **challenges**, des défis qui semblent motiver les uns les autres à s'engager dans le travail.

E5. : « je leur mettais des challenges au niveau des notes, je leur disais, « voilà, essayez de faire mieux que moi ! » et du coup c'est eux (les enfants) qui signaient mes notes ! »

Certaines interviewées (4/10) sollicitent mêmes leurs enfants pour du soutien informatif, surtout quand ils sont grands : **en anglais** par exemple (E4) :

E4 : « Et mes enfants, et bien quand j'ai besoin, ils m'aident ! On s'aide pour mon anglais, ils m'aident, ils me faisaient réciter ! » ;

Ou en **informatique** (E2, E6) :

E.6. : « moi, j'ai des difficultés sur l'informatique et cetera, je trouve toujours un des trois qui arrive à me dépanner donc c'est vraiment chouette aussi de vivre ça avec eux. » ;

Ou pour la relecture des écrits à rendre (E1, E2). Ils apportent alors un **soutien informatif.**

Enfin, les relations avec les **parents** des apprenantes sont parfois évoquées (4/10) comme **une déception** :

E.6. : « Mais on a besoin aussi d'encouragement, ce n'est pas parce que j'ai 40 ans, j'ai encore besoin d'encouragement de la part de mes parents. »

Dans certaines situations, les apprenantes regrettent le fait que leurs parents ne comprennent pas le projet de **changement de carrière** (E1, E6)

E1 : « Mon père n'a pas vraiment compris pourquoi j'ai quitté l'éducation nationale, donc pas forcément de soutien spécifique… voilà… » ;

Ou le **risque financier** pris (E5, E8).

E8 : « Je ne suis pas sûr d'avoir un emploi à la sortie, ça c'est la grosse grosse question. Et ça, ça a le don de stresser ma mère ! et elle me met la pression pour que je trouve un emploi […] Donc ça c'est des sujets tabous entre guillemets. »

➔ Dans ses recherches, **Lancry** (2007) montre le rapport entre le stress et l'incertitude. Les apprenantes ressentent une anxiété du fait de doutes quant à leurs capacités à réussir le projet engagé, d'autant plus que ce projet demande quelques sacrifices à l'ensemble de la famille. Face à ce conflit intrapsychique, les femmes vont chercher des informations auprès de leurs proches pour réduire leurs inquiétudes. Cela nous renvoie aux recherches de **Sedikides et Strube** (1997) qui présentent la motivation à la **vérification de soi**, qui est un mécanisme de défense du soi pour diminuer les écarts perçus entre le soi réel et le soi désiré, cet écart entrainant du stress. Ainsi, selon eux, l'individu aurait tendance à rechercher du soutien auprès des personnes qui sont plutôt sources d'inspiration, de développement personnel, et d'optimisme.

5.2.3.2. La recherche d'un équilibre temporel

REPARTITION DU TEMPS : RECHERCHE D'UN EQUILIBRE

Le rythme de vie change du fait de la reprise d'études. 5/10 font référence au temps, et notamment à la nécessité de le partager entre ces vies multiples, plus particulièrement les mamans d'enfants en bas âge (E4, E7, E8, E10),

E4. : « Après il faut trouver aussi son équilibre entre la famille le travail scolaire parce qu'il y a quand même pas mal de travail scolaire à fournir, donc la formation, mon travail en tant qu'infirmière parce que je continue à travailler comme je n'ai pas de financement, il faut que je travaille en parallèle…. Ça fait beaucoup ! »
E10 : « je suis arrivée là, après avec une certaine appréhension parce que je reste en poste tout en faisant ma licence donc ils ont adapté la licence à mon planning, donc je fais un semestre par année, donc je fais sur 2 ans. »

Mais aussi l'interviewée E3, qui justement, par peur de manquer de temps, a repoussé son projet de maternité pour suivre la formation :
E3 : « moi j'avais cette peur là quand même je ne savais pas trop comment ça allait se passer non plus donc je me disais le fait de pas avoir d'enfant c'est sûr je vais avoir plus de temps de m'occuper, de m'investir, de travailler ! On a plus de temps pour tout ça donc si j'avais eu des enfants, même un enfant, je ne sais pas trop comment j'aurais vécu mais je pense que j'aurais eu encore plus peur c'est ce que je me dis, plus peur aussi de ne pas lui consacrer du temps !»

Nous notons que le mot « **équilibre** » est souvent employé spontanément par les interviewées, de même que « **jongler** » ou encore le sentiment d'avoir « **plusieurs vies** » avec lesquelles il faut composer.
E.7. : « Alors la reprise d'études au départ je n'avais pas mesuré la difficulté que ce serait de jongler avec la vie personnelle. […]Et en fait, c'était facile avant, […] quand j'étais de garde, c'est lui qui gérait, mais c'était sur 3 jours et mon époux savait qu'il devait gérer tout, […] mais après mes 2 jours de repos, je m'occupais de la maison, des enfants, des courses …j'avais la journée devant moi. […] que là en fait, les deux finalement. C'est pour ça que je dis que je jongle je dois jongler. Un véritable travail de jonglage et puis d'équilibriste.»
E.8. : « Et puis j'essaie de trouver l'équilibre parce que j'ai fait ce choix d'aller en formation mais il faut quand même que je puisse trouver du temps avec mes enfants, il faut que je jongle avec les deux […] j'ai l'impression d'être un peu entre deux en fait et je n'arrive pas à trouver l'équilibre. »

➔ Nous avions vu que **Garner et Laroche (2016)** distinguent trois éléments pouvant entrainer un déséquilibre entre la sphère familiale et la sphère professionnelle : le *temps*, le *stress* et le *comportement*. **Belghiti-Mahut (2015)** dans ses recherches sur le conflit vie professionnelle/vie privée définit le concept de l'équilibre travail-famille. Pour cet auteur, cela ne consiste pas forcément en une division parfaitement symétrique du temps consacré à chacune des sphères (privée et professionnelle), mais plutôt l'idée que ces deux éléments sont en équilibre parce qu'ils

ont « *le même poids et que si on enlève un fragment infime d'un élément l'équilibre est potentiellement rompu* ». L'apprenante peut trouver cet équilibre, même si le temps consacré à un domaine est plus important que l'autre, du moment qu'elle en soit satisfaite. Belghiti-Mahut (2015) se réfère alors davantage au concept **d'harmonie**, proposé **Poelmans et Caligiuri, (2008)** qui sous-entend « *un état de compatibilité, de satisfaction et de bien-être mutuels, même à travers un équilibre imparfait* ». Ce ne serait donc pas la quantité de temps consacré à chacun des deux domaines qui fait l'équilibre Famille-Formation, mais la satisfaction ressentie par l'apprenante dans le partage de son temps et de son énergie dans ce qu'elle doit réaliser.

LA « CHARGE MENTALE » DES FEMMES

Les neuf femmes vivant en famille expriment le fait qu'il faille libérer du temps pour travailler. Elles tentent de ne pas prendre ce temps sur les moments de loisirs ou de partages en famille. Mais plutôt sur le temps qu'elles consacraient auparavant aux tâches ménagères.

Alors soit **le conjoint** prend le relai concernant ces tâches ménagères (E1, E3, E4, E6, E7, E10),

E1 : « et bien moi, mon mari ça a nécessité qu'il a fait les repas pendant un an c'est lui qui a gérer l'intendance, pendant… bon après ça m'ait arrivé de faire les repas, je vais pas dire, mais voilà… le soir et les weekends, ça veut dire qu'il a fait les courses, ça veut dire qu'il s'est occupé de quasiment toute la maison, gérer beaucoup de choses […] » ;

E10 : [parlant de sa famille] « Je peux aussi leur demander de l'aide, ce n'est pas toujours fait comme on le désire mais c'est fait avec le cœur, donc on ne peut pas trop dire ! Donc je suis bien entourée et j'ai cette chance. » ;

Les enfants quand ils ont l'âge (E4, E6, E8, E10) :

E6 : « Tout le monde est là, les enfants aussi mettent la main à la pâte. Bon des fois faut insister, mais je trouve que c'est vraiment un esprit d'équipe. Faut pas que j'oublie les remercier à la fin.» ;

La mère ou la belle-mère (E6, E7, E8) :

E6 : « Alors, j'ai de la chance d'avoir une belle maman qui a pitié de son fils ! Qui lui prépare des plats ! »

En fait, certaines interviewées (E6, E7, E8, E10) font référence à la **charge mentale** ressentie en tant que maman, étudiante, épouse…

E7. : « Parce que à mon avis il va au travail, il rentre, pour lui c'est autre chose. Ouais, c'est vrai que c'est toujours la condition des femmes dans ce monde […] On se répartit les choses mais c'est vrai que moi je vais à l'école le matin, à l'école le soir, récupérer les enfants et je croise les doigts pour pas qu'ils soient malades parce que c'est moi qui dois gérer les rendez-vous ! puis j'ai ça à faire, ça à prendre et puis là faut que j'aille payer la cantine, et puis j'ai les courses à faire et

puis…. On a toujours quelque chose à l'esprit et moi j'ai l'impression que mon époux, il n'a que le travail à penser ! […] mais j'ai l'impression que voilà, on a toujours tout sur les épaules. C'est la fameuse charge mentale toujours lourde.[…]
E8 : c'est compliqué, je suis là physiquement mais pas [signe tête]. J'ai ça à faire, j'ai ça à faire, J'ai un rendez-vous à prendre, j'ai la cantine à payer, l'inscription au centre de loisirs, les portes ouvertes du lycée de mon fils, Et en fait, j'ai un tas d'informations à traiter, c'est la charge mentale.

Alors, le **soutien instrumental** apporté par l'entourage privé, semble permettre de libérer du temps pour travailler, et donc **de baisser une partie du stress** ressenti face à cette charge mentale.
E6 : « Je n'ai pas à dire, à demander de faire, c'est fait, et ça c'est chouette. Ça fait du stress en moins parce que du coup ce temps-là on le consacre à ce qu'on a à faire comme travaux. Parce que mine de rien et bien, comme ce soir on va finir à 17h45 après moi j'ai une demi-heure de route, on rentre chez soi, et bien s'il faut préparer à manger la logistique familiale et tout… après on peut commencer à travailler à 21h des fois, on n'a pas forcément l'énergie. […] Donc c'est vrai que c'est bien d'avoir des temps rien que pour ça, pour travailler sans se soucier du quotidien.»
E7 : [en parlant du mois de décembre] « Il y avait trop de choses, je n'arrivais pas à sortir la tête de l'eau, c'était vraiment infernale et j'en ai discuté avec mon époux. Je lui ai dit là, je suis stressée je ne vais pas y arriver. Je ne vais jamais y arriver et il m'a dit mais pourquoi tu dis ça ? mais parce que j'ai trop de choses à faire, il y a les courses à faire, puis là faut que je fasse ça et tout… Je ne vais pas y arriver. Et là il m'a dit bah écoute concentre toi sur ça et moi je vais faire ça tu t'en occupes pas. Tu lâches l'affaire, c'est bon ! et du coup, d'un coup, j'ai senti que oui, ça allait mieux. […] ça m'a beaucoup aidé et mon époux est un véritable atout, c'est un pilier ! »

Et puis aussi, parfois, les femmes interrogées (E3, E4, E6, E8, E10) ont appris à diminuer leurs exigences concernant la tenue du logement pour diminuer cette charge mentale.
E3. : « Après moi je laissais un peu plus les tâches ménagères tomber, Ce n'était pas ma priorité»
E4. : « Et le repassage et bien il est fait quand il est fait et puis voilà ! S'ils ne sont pas contents, et ben ils prennent leur linge et le repassent eux-mêmes voilà !»
E8 : « c'est juste cette casquette de maman qu'on a ! on veut être des supers woman, lire 3 bouquins, avoir une maison propre ! mais ça c'est bon, j'ai laissé tomber ! la machine elle est pleine, ça il y a pas de souci. J'ai lâché prise ! »

➔ Selon **Belghiti-Mahut (2015)** l'existence possible d'un conflit vie de famille-vie professionnelle, réside dans le fait que les individus disposent de temps et d'énergie limités. Un conflit de rôles apparait lorsque les exigences professionnelles et les exigences privées sont

incompatibles les unes avec les autres, ce qui peut avoir des répercussions sur le bien-être des individus. Belghiti-Mahut (2015) cite trois sortes de conflits, notamment celui qui concerne **la surcharge de rôles**, c'est-à-dire le sentiment d'avoir **trop de choses à faire et pas assez de temps pour le faire**, soit ici, la charge mentale des femmes. Le soutien instrumental des proches qui prennent le relai sur les tâches domestiques permet de diminuer ce sentiment de surcharge de rôle, et donc **d'atteindre l'équilibre Famille-Formation**.

LE TEMPS PASSE EN FAMILLE : DECULPABILISATION GRACE A LA COVID

Dans nos entretiens, le contexte sanitaire est souvent évoqué comme un allié pour cinq mamans sur sept en études pendant la crise sanitaire (E4, E5, E6, E8, E10). Le fait de **ne pas avoir d'occasions de sortir** au lieu de travailler :

E4. : « C'est qu'en ce moment on n'a pas trop le droit de sortir en fait ! Donc c'est bien. On ne sort pas beaucoup. Donc finalement, ça me permet de travailler. On n'est pas tenté de sortir les weekends. Finalement, je travaille ! Donc l'un dans l'autre le covid est positif par rapport à ça ! Je ne suis pas trop embêtée si mon mari me dit « il faut sortir ce weekend, on est invité », je n'ai pas besoin de dire « bah non, je ne peux pas venir, il faut que je fasse mon anglais, ou il faut que je fasse ci ou ça ! » donc c'est vrai que c'est positif de ce côté-là. » ;

D'organiser le temps du travail en se calant sur le couvre feu :

E10 : « Après l'avantage aussi, c'est qu'il y des obligations ! Est-ce que tous les soirs à 18h, j'aurais été à la maison s'il n'y avait pas eu le couvre-feu ? Je me serais peut-être dit « et bien ce n'est pas grave, je vais peut-être repousser ce cours là…, je réviserai plus tard… » là voilà non en fait là ça coince ! Là on ne va chez personne ! [rires][…]ben disons que ça a permis une meilleure organisation » ;

D'avoir **moins de trajets à faire pour les activités extrascolaires** des enfants, et donc gagner du temps :

E6. : « alors en fait ça m'arrange qu'il y ait le confinement ! […]!Et en fait, dans une famille de 5 avec 3 enfants, on a quand même des programmes très chargés le weekend ! Donc du coup il y a plein de choses qui ont été mises entre parenthèses à cause du confinement, donc c'est très bien pour moi. ».

Ces femmes expliquent comment le confinement ou le couvre feu facilitent leur implication dans les études (devoirs du soir et week-end) tout en **diminuant la culpabilité et la frustration**.

E6 : « c'est que en mode confinement, et bien il y a plein de choses qui se sont mises entre parenthèses et du coup il y a pas frustration. »

E10 : « si mon mari dit « bon allez, on passe voir les parents » ou que mes enfants disent « on va voir nos cousins ? ». Ben voilà, je sais qu'ils sont en manque donc forcément, je vais dire oui sauf que là c'est « ah ben non, à cause du couvre feu on ne peut pas ! Ce n'est pas maman qui ne veut pas ! » Donc ça dédouane vachement quand même ! »

Notons malgré tout que les deux interviewées célibataires évoquent cependant la difficulté parfois à lâcher prise du fait des restrictions liées au protocole sanitaire. L'absence de possibilité de sortir le soir après les journées de cours par exemple, ce qui augmente le sentiment de solitude, E9 explique alors que privée de loisirs, elle se réalise en s'engageant davantage dans ses études :
E.9: « Je ne dirais pas que je suis totalement épanouie car le contexte sanitaire me prive de certaines libertés, et d'être seule c'est difficile puisque je suis privée de sorties. C'est comme si on me sortait tous les jours de prison pour aller en formation et on me remet en prison le soir. Donc ce contexte sanitaire est compliqué. Donc comme je ne suis pas si heureuse que ça personnellement, je m'investie pour être heureuse professionnellement. Le travail c'est ma ressource. »
Une autre apprenante interviewée fait référence à l'impossibilité de poursuivre son activité sportive en salle, activité qui lui permettait d'évacuer son stress :
E.8. : « j'ai fait beaucoup de sport aussi. Mais c'est pour ça aussi que c'est dur là parce qu'il y a plus de salle de sport. »

➔ Dans un contexte sanitaire, qui pourtant, selon certains articles de sociologues, comme **Castelain-Meunier**, publiés dans la presse pendant la crise sanitaire, augmenterait la charge mentale des femmes et les inégalités homme-femme, ici pour les interviewées vivant en couple, au contraire le contexte leur semble favorable.
La **culpabilité** que ressentent les femmes à l'égard des temps consacrés habituellement à d'autres tâches que le travail scolaire, nous renvoie à la théorie **James (1890)** selon qui chaque individu peut adopter un **nombre important de Soi** qui peuvent être en conflit les uns avec les autres. Pour James, l'individu doit à certains moments renoncer à une personnalité, pour pouvoir en exprimer une autre. Ce choix dépend notamment de l'image que l'individu veut renvoyer de lui-même aux personnes qui l'entourent à ce moment là (présentation de Soi). **Festinger (1957)** fait référence lui à une **dissonance cognitive**. Les femmes ressentiraient un conflit de motivation entre l'envie de consacrer du temps à leurs enfants, ou à leurs amis et la volonté d'étudier. Cette dissociation de motivations est expliquée par certains neurobiologistes comme **Damasio** ou **Le Doux** (cité par **Dortier**, 2017) ou aussi sous un angle psychothérapeutique (le self-control). Dans tous les cas nous comprenons *« le rôle des émotions et du contrôle de soi dans l'acte d'apprendre »* (**Bonis**, 1966,

p.289). La diminution des activités possibles du fait du confinement, en dehors des activités scolaires, semble diminuer ce conflit motivationnel.

5.2.3.3. Comportement modifié et continuité du Soi

EMANCIPATION VERSUS CULPABILITE

Le sentiment d'être surmenée, d'avoir une multitude de choses à faire (pour les études, pour la maison, la famille) augmente la charge mentale. Les sept interviewées qui ont des enfants à charge (E1, E4, E5, E6, E7, E8, E10) parlent de culpabilité ressentie, en tout cas au début du processus de formation : pendant qu'elles travaillent, elles culpabilisent de ne pas passer du temps avec les enfants ; et en famille se disent qu'elles devraient travailler.

E1 : « des fois, parce que j'avais besoin de sortir, je l'ai fait… alors sur le coup, je me disais quand même….est-ce que j'exagère ? Je laisse, en plus d'en faire baver à mon mari, je sors et je lui laisse les enfants … je sors à V. avec mes collègues de promo pour décompresser, on va se faire un resto, et je lui laisse tout le monde […]»

E.7. : « en fait non, je trouve ça beaucoup plus compliqué de jongler avec la vie privée, il y a une certaine culpabilité par exemple le soir quand je récupère les enfants de ne pas pouvoir me mettre à travailler tout de suite, je suis obligée d'attendre qu'ils soient couchés parce que sinon je ne suis pas du tout efficace et ça c'est très culpabilisant pour moi en tout cas. »

E8: « j'ai le sentiment de toujours me remettre en question, est-ce que je n'ai pas été trop investi dans ce temps-là, est-ce que je ne suis pas passée à côté de quelque chose à ce moment là »

Elles semblent alors chercher des moyens de taire cette culpabilité, en justifiant cette année de formation **comme un temps pour Soi bien mérité**, comme l'expriment six des interviewées (E1, E2, E4, E6, E8, E10). Nous ressentons presque une revendication, un besoin d'émancipation pour six d'entre elles. Clairement il y a un surinvestissement dans la formation, au détriment des temps en famille, mais qui ne semble pas, au final, déséquilibrer les apprenantes, car elles s'autorisent cette **parenthèse**,

E1 : « je savais que c'était ce temps pour moi, je trouvais ça vraiment intéressant de pouvoir prendre, de faire un break pendant une année comme ça, pour soi, je trouve ça vraiment intellectuellement super, parce que au final, au quotidien, on oubli un peu de prendre du temps… ».

Elles affirment que c'est leur tour, parce qu'elles ont reculé leur projet, parfois sacrifié leur carrière, pour s'occuper des enfants :

E6 : « on finit les études, on trouve un travail, on fait des enfants, on s'en occupe …. Le temps passe….et puis les enfants grandissent et ils ont moins besoin de nous ! Donc on peut enfin s'occuper de nous ! C'est un peu toutes les femmes autour de 40 ans ça. » ;

A l'avantage de **la carrière du conjoint**. :

E2 : « J'ai un peu sacrifié ma carrière pour eux, mon mari lui a fait une jolie carrière, il a eu beaucoup de promotions, moi j'ai été pénalisée parce que j'étais au 4/5ème et que je m'occupais de mes enfants, donc c'est aussi pour ça que j'ai dû attendre 20 ans pour avoir un poste en action sociale. et voilà, et je crois qu'à un moment… donné moi je considère que dans une famille on peut pas faire carrière tous les deux si on a en plus des enfants et qu'on veut s'en occuper comme il faut. […] ah bah oui, et puis, bon ce n'est pas une revanche, mais bon, j'ai largement donnez-moi ! Largement ! C'était mon tour vraiment là cette fois-ci ! »

➔ **Pailhé et Solaz, (2010)** dans leurs études sur la répartition des tâches domestiques démontrent que la répartition des tâches domestiques et parentales est toujours inégale entre hommes et femmes. Ce sont beaucoup plus les mères qui sont présentes le mercredi, par exemple, ou qui s'absentent en cas de maladie d'un enfant. Et même si l'étude montre une organisation partagée le week-end, elle précise que les pères s'occupent alors des enfants, pendant que les mères réalisent les tâches ménagères. Malgré une légère évolution dans la répartition des tâches éducatives et domestiques, ces auteurs montrent que l'implication des femmes reste prégnante.

Consciente de ces inégalités dans l'investissement qu'elles ont consacré à leur famille, à un stade que **Boutinet** caractérise comme le mitan de la vie, ces femmes souhaitent investir le temps à venir pour la réalisation de Soi (émancipation vers un Soi désiré).

CHANGEMENT DES HABITUDES, OUI MAIS POUR UN AN SEULEMENT…

L'autre argument qui est souvent évoqué pour ces sept mamans ayant des enfants à charge, pour justifier qu'il est inutile de se culpabiliser, c'est que ces sacrifices ne vont pas durer. Dans la plupart des entretiens, les interviewées font référence au fait que ça ne durera qu'un temps, qu'après cela, elles pourront **retrouver leurs habitudes d'avant**.

E1 : « je me disais quand même j'exagère peut-être, ça m'effluerait l'esprit, mais parce que je m'étais dit, je pense que dans ma vie, je le ferai qu'une fois. […] Donc ça a été vraiment une parenthèse. C'est pour ça que je n'ai aucun regret, car ça a été vraiment été qu'une parenthèse. MA parenthèse. »

E2 : « C'était mon tour vraiment là cette fois-ci ! Et puis c'était que 10 mois ! »

D'ailleurs elles précisent toute que la réorganisation de la distribution des tâches est **provisoire**, qu'elles reprendront (ou qu'elles ont repris) la part de leurs responsabilités après la formation.

E1 : « j'avais dit à mes enfants, ne vous inquiétez pas, je vais travailler après, on va reprendre une vie normale parce que voilà, y a ça aussi derrière ils ont respecté ce temps que j'ai eu besoin personnellement, ils avaient besoin aussi que la vie reprenne donc après, la vie quelque part a repris comme initialement […]

E5 : « je me dis que c'est pour un temps et qu'on rattrapera le temps après ! De base, je me dis que c'est que pour du mieux donc j'essaie de ne pas trop me culpabiliser et puis j'essaie de prendre les bons moments quand ils sont là

Et puis, pour supporter la cadence, le rythme de travail, le sentiment de manquer des moments auprès des enfants, du conjoint, des amis, cinq interviewées (E3, E5, E8, E9, E10) disent **se rappeler des raisons** pour lesquelles elles sont là :

E4: « C'est un temps pour moi, c'est pour du mieux après, pour moi. Même si il y a des hauts et des bas, je ne regrette pas. » ;

Et s'accroche en se projetant, effectuant un compte à rebours, et visualisant la finalité, comme un sportif qui visualise la ligne d'arrivée :

E5 : Je m'accroche en me disant que là, j'ai fait le plus dur. On est à mi-parcours. […] c'est la dernière ligne droite avec tout ce que j'ai fait déjà, je me dis « tu ne peux pas t'arrêter là. » ;

E.8. : « Donc en fait ce que je me dis, c'est que dans quelques mois c'est fini, c'est ce que je me dis ! Je me dis c'est une période de transition, ce n'est pas définie dans le temps.

Enfin, cinq femmes (E4, E5, E6, E7, E8) nous expliquent **optimiser leur temps** en fusionnant les moments passés avec les enfants, les temps d'apprentissage, ou encore les temps de trajets, faire les tâches ménagères ensemble :

E4 : Et les courses, et bien on les fait ensemble, c'est notre petit moment ensemble comme ça ! » ;

Profiter des horaires d'étudiante leur permettent d'emmener les enfants à l'école (E7), des temps de vacances scolaires à la maison même si elles ont du travail :

E.6. : » après j'essaie de tout imbriquer, ne pas me prendre la tête ! Par exemple pendant mon stage, ma fille en 3ème faisait aussi un stage sur V. et en fait c'est super tombé, parce que du coup on a pu coïncider nos horaires et je pouvais aller la chercher le soir et je prenais ma pause déjeuner avec elle ! Et donc le midi je mangeais avec ma fille. Elle, ça la rassurait pour son stage, et puis moi j'ai pu passer du temps avec elle, c'était génial. Tout le monde était content donc c'est chouette. » ;

Davantage de loisirs en familles comme des balades (E5) et des jeux de société
E8 : « donc j'essaie de faire autrement je me dis déjà 10 minutes, 15 minutes, c'est rien donc je fais un jeu tous les soirs avec ma fille ».

➔ Le conflit de rôle que peuvent ressentir les femmes en reprise d'études semble être atténué par une stratégie de réécriture de leurs souvenirs pour ressentir un sentiment de **continuité de Soi**, ce que **Ross et Conway (1986)** appelle « le rappel autobiographique ». En effet, **Martinot (2002)** précise que le concept de Soi central (éléments qui définissent le mieux l'individu) parait constant et stable, tandis que des conceptions du Soi plus périphériques peuvent varier selon les situations dans lesquelles se retrouve l'individu, en l'occurrence ici par le changement vers un statut étudiant. Si ces conceptions de Soi se heurtent, il existe une incongruence (Rogers, 1957), inconfortable psychiquement pour l'individu. Alors, l'équilibre entre le Soi central et le Soi périphérique sera permis par ce que **Lieury (2010)** présente comme **une anticipation du renforcement** : les apprenantes par projection dans le futur, visualisent le gain sur l'estime de soi que l'action va apporter, ce qui renforcera leur motivation.

Synthèse : Les apprenantes ressentent un **stress** du fait de la charge de travail et des doutes quant à leur capacité à réussir. Le soutien **émotionnel** et le soutien **d'estime** d'une amie, du conjoint, semble important par le fait de trouver une oreille attentive à qui exprimer ces inquiétudes. Aussi la présence des enfants semble soutien : à la fois par les moments divertissants qu'ils peuvent apporter mais aussi par la fierté qu'elles veulent leur procurer. Les proches apportent également un **soutien instrumental** en déchargeant les apprenantes de ce qu'elles nomment elles-mêmes leur **charge mentale**. Les mamans s'expriment sur le fait qu'il est difficile parfois d'accepter de passer moins de temps avec les enfants, ou au contraire, moins de temps à étudier pour être présente en famille. La **culpabilité** ressentie par moment semble canalisée par des stratégies d'auto-persuasion, une affirmation de Soi, face à un besoin de réalisation de Soi après avoir consacré une partie de leur vie d'adulte pour leur famille. L'équilibre semble alors dépendre du rapport « culpabilité versus **émancipation** ». L'autre stratégie consiste à se rappeler que « ces sacrifices » sont faits pour la famille (mieux être psychologique, meilleure situation financière, horaires plus adaptés à la vie de famille…) et que de toute façon, la situation ne durera qu'un temps, le temps d'une parenthèse.
Enfin, le **contexte sanitaire** et ses mesures de restriction sociale, est un allié tant dans l'organisation des temps de travail des mamans apprenantes, mais surtout pour baisser la frustration et la culpabilité ressentie face aux sentiments de faire (ou de faire faire à sa famille) des sacrifices pour se consacrer à la formation.

PARTIE 6 : SYNTHESE ET VERIFICATION DES HYPOTHESES

6.1. Vérification de nos hypothèses

Nous rappelons que la problématique posée est la suivante :

En quoi le soutien social a-t-il des effets sur l'autodétermination des femmes en reprise d'études dans le secteur social et médicosocial ?

L'autodétermination selon la TAD de Deci et Ryan (2000), précise que l'individu réalise une action dans le but, et de façon naturelle, de satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin d'autonomie, le besoin de compétences et le besoin de proximité sociale. La satisfaction de ces besoins permettant la **réalisation de Soi**, source de motivation.

La TAD présente une échelle de six « *régulations* » allant de la motivation la plus autodéterminée (motivation intrinsèque) à la motivation non autodéterminée : l'amotivation.

Les femmes interrogées, s'engagent dans un projet de reprise d'études qui répond à la fois à des **motivations intrinsèques** et à des **motivations extrinsèques**.

Une fois engagées dans l'action, toutes prennent du plaisir à apprendre, ce qui est source d'autodétermination. Mais par moments, elles peuvent ressentir **des doutes**, et même de l'amotivation. Nous avons vérifié comment le **soutien social des acteurs de la formation, et le soutien de l'entourage privé peuvent favoriser leur autodétermination.**

6.1.1. Hypothèse 1 : le soutien des acteurs de la formation renforce le SEP de l'apprenant

Notre première hypothèse est :

L'autodétermination de l'apprenante est favorisée par le soutien des autres acteurs de la formation qui renforce son sentiment d'efficacité personnelle.

Dans notre étude conceptuelle, nous avions relevé quatre types de soutien social selon **House** (1981) :

- le soutien social de forme instrumentale (l'aide physique et matérielle);
- le soutien social de forme informative (partage de conseils, de connaissances, …),
- le soutien d'estime (valoriser les compétences…),
- le soutien social émotionnel (empathie, réconfort, affection…).

Notre enquête nous a permis de retrouver les indicateurs de sentiment d'efficacité personnelle chez les femmes interviewées et de faire le lien avec les différentes formes de soutien qu'elles ont ressenti pendant leur année de formation.

Ainsi, au terme de notre recherche, et en nous appuyant sur les synthèses proposées dans notre partie analyse, il nous semble que :

➢ Le **groupe** classe est un lieu d'échanges et d'interactions pour 10/10 des interviewées. Les pairs apportent du soutien social affectif qui facilite la gestion des émotions, et notamment du stress (7/10). Le **groupe** de pairs semble avoir un effet sur le **plaisir** ressenti en formation, le plaisir est un **motif intrinsèque** d'engagement dans la formation.

Dans ce groupe, les apprenantes prennent des repères, se situent sur une échelle de valeur en **comparaison aux autres membres du groupe** (5/10), ce qui leur permet de se sentir capables, dans la norme, malgré des doutes concernant leur niveau scolaire au départ.

Le **groupe** peut apporter un soutien informatif (10/10) qui va permettre d'augmenter les compétences par l'entraide réciproque et donc de prendre conscience de ses potentialités et de diminuer son stress. Nous nous appuyons sur les travaux de **Viau (2009)** concernant l'importance du climat de la classe dans l'apprentissage, et les recherches **d'Eneau (2003) et Vygotsky (1997)**, constatant la facilitation de l'apprentissage grâce aux interactions sociales.

Par toutes les formes de soutien qu'il apporte (informatif, émotionnel, d'estime), le groupe favorise la gestion du stress, la valorisation de soi et de ses compétences et donc renforce le SEP des apprenantes.

➢ Si elles ne retrouvent pas ce soutien dans le groupe, les apprenantes se tournent vers d'autres acteurs de la formation.

➢ Les apprenantes, conscientes de la plus-value de leurs expériences passées, souhaitent qu'elle soit prise en compte (7/10), en stage et en classe. Cette **conscience de leurs acquis liés à l'expérience** permet de valoriser leurs compétences professionnelles et de donner du sens à la théorie. Les **formateurs** doivent en tenir compte tout en apportant du **soutien informatif** (facilitant l'apprentissage), **d'estime** (feed-back évaluatif vis-à-vis). Nous nous référons aux préconisations de **Raffet** (2014) concernant l'importance de créer un « **cadre rassurant et facilitant »** en formation, et la théorie de **Bandura** sur l'importance des persuasions verbales comme source de renforcement du SEP. **Nous en concluons sur le fait que les formateurs permettent le renforcement du SEP**

des apprenantes, à condition d'avoir au préalable établi avec elles, une relation de confiance (pour 6/10).

➢ Les **professionnels** rencontrés sur les terrains de stage, parce qu'ils sont considérés comme des autruis significatifs, ont un impact sur le **sentiment de légitimité** des apprenantes (9/10). En référence à la théorie de **Jorro et Wittorski** (2013) sur le sentiment de compétence et la **reconnaissance de professionnelle**, ainsi que la théorie de **Bandura** sur le SEP, nous en déduisons que si les évaluations de stage, sont positives de la part du tuteur de stage, cela a pour effet de confirmer et valider le projet de l'apprenant et **de renforcer son SEP.**

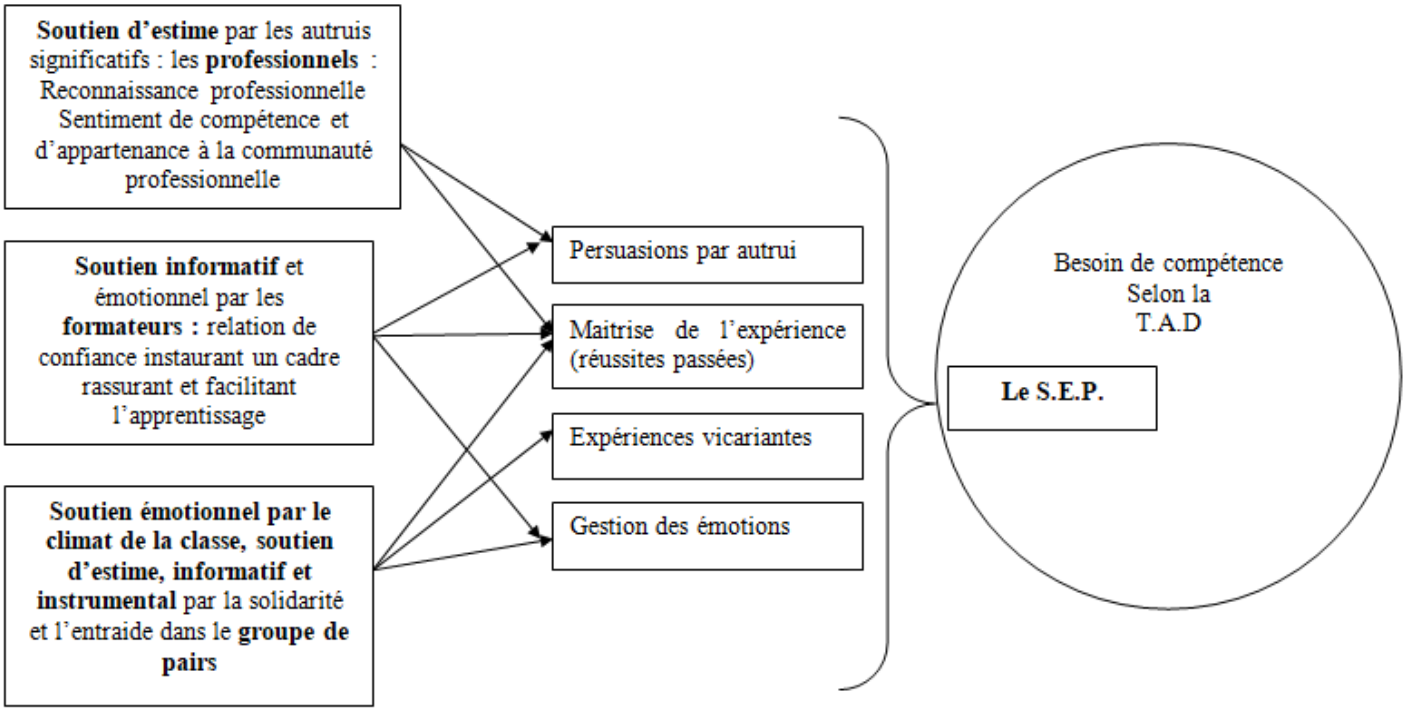


Fig. 9. *Vérification de l'hypothèse 1 : Effets du soutien des acteurs de la formation sur les sources d'efficacité personnelle.*
Emilie Pier – Master 2 ICF FOAD – 2021

Notre analyse nous permet donc de valider notre hypothèse 1.

6.1.2. Hypothèse 2 : le soutien de l'entourage permet de trouver l'équilibre Formation-Famille

Notre deuxième hypothèse est **:**

L'autodétermination de l'apprenante est favorisée par le soutien de l'entourage privé qui lui permet de trouver un équilibre Famille-Formation.

Reprendre ses études n'est pas un projet simple à réaliser. Cela semble exiger quelques sacrifices, et parfois une réorganisation de la vie. Ainsi, l'engagement dans la formation, même si au départ la décision est libre et autonome, peut être compromis par des contraintes ressenties et liées à la multiplicité de ses rôles en tant qu'adulte. **Aryee et al**. (2005) évoquent « *les conflits de rôles* ». Un équilibre Famille-Formation est donc à rechercher.

D'après nos recherches conceptuelles, nous établissons trois indicateurs de l'équilibre Famille-Formation permettant le sentiment de continuité de Soi :

- Capacités à gérer les émotions et notamment le stress
- Temps et continuité de soi
- Comportements et continuité de soi

Notre enquête nous a permis de retrouver les indicateurs de l'équilibre Famille-Formation ressenti par les femmes interviewées et de comprendre si le soutien de leur entourage avait, ou non, et si oui, comment, facilité cet équilibre.

Ainsi, au terme de notre recherche, et en nous appuyant sur les synthèses proposées dans notre partie analyse, il nous semble que :

➢ S'engager en formation est un choix personnel des apprenantes (10/10), projet **longuement réfléchi**, mais consenti par l'entourage proche qui a été **préparé** à apporter un **soutien** dans cette aventure (5/8 femmes en couple). Les mamans interrogées, **prennent en compte le secteur géographique et la durée de formation** pour choisir leur formation, pour limiter le déséquilibre Famille-Formation (4/8). Nous comprenons, en nous appuyant sur les écrits de **Cosnefroy** (2010), que les femmes, avant l'entrée en formation, usent de stratégies volitionnelles pour se donner déjà toutes les chances de réussir.

- La reprise d'études n'est pas une décision simple, malgré le **plaisir** ressenti (10/10) un **stress** est fortement éprouvé en début de formation du fait de la charge de travail et des doutes quant aux capacités à réussir, mais aussi durant différents événements dans l'année de formation (7/10). Selon les recherches de **Lancry** (2007) sur le **stress et l'incertitude**, et la théorie de la motivation à la vérification de Soi de **Sédikides et Strube** (1997) nous comprenons pourquoi, pour faire face à ces périodes de stress, toutes les apprenantes cherchent du soutien **émotionnel** et du soutien **d'estime** auprès des proches sur qui elles savent qu'elles peuvent compter (amie, conjoint, enfants, parents et beaux-parents).

- **Un conflit de rôle** peut être ressenti face à la multitude de tâches à accomplir dans le temps imparti (5/10). Selon **Belghiti-Mahut (2015)** l'équilibre Famille-Formation ne se résume pas au fait de trouver un partage équitable du temps consacré à chacune des sphères (privé et professionnelle), mais à la sensation **d'harmonie** ressentie par l'individu quant à la répartition de son temps et de son énergie entre ces deux sphères.

- Pour retrouver un certain équilibre face à ce conflit de rôle, **le soutien instrumental des proches contribue à diminuer la charge mentale ressentie (9/10).**

Ce conflit de rôle pourrait, à certains moments de la formation, faire éprouver de la culpabilité, aux femmes, et surtout aux mamans (5/10). Mais en se rappelant qu'auparavant ce sont elles qui ont pu faire des sacrifices pour la famille (**mémoire autobiographique**), elles estiment que leur reprise d'études est un moyen **de rétablir un certain équilibre entre elles et leurs conjoints**. Elles se rassurent aussi en se disant que ce projet est un tremplin vers un mieux vivre, et que la situation ne durera qu'un temps. Elles visualisent l'avenir et anticipent le renforcement (**Lieury, 2010**). La continuité de Soi n'est pas compromise ce qui facilite la sensation d'équilibre. Aussi, cet équilibre Famille-Formation est favorisé par le **contexte sanitaire** notamment parce que les temps de loisirs sont limités, elles n'ont pas ou peu de distractions, pas d'autres choix que de se consacrer pleinement à la formation. Les **conflits motivationnels** sont moins forts, la culpabilité qui aurait pu être ressentie est diminuée.

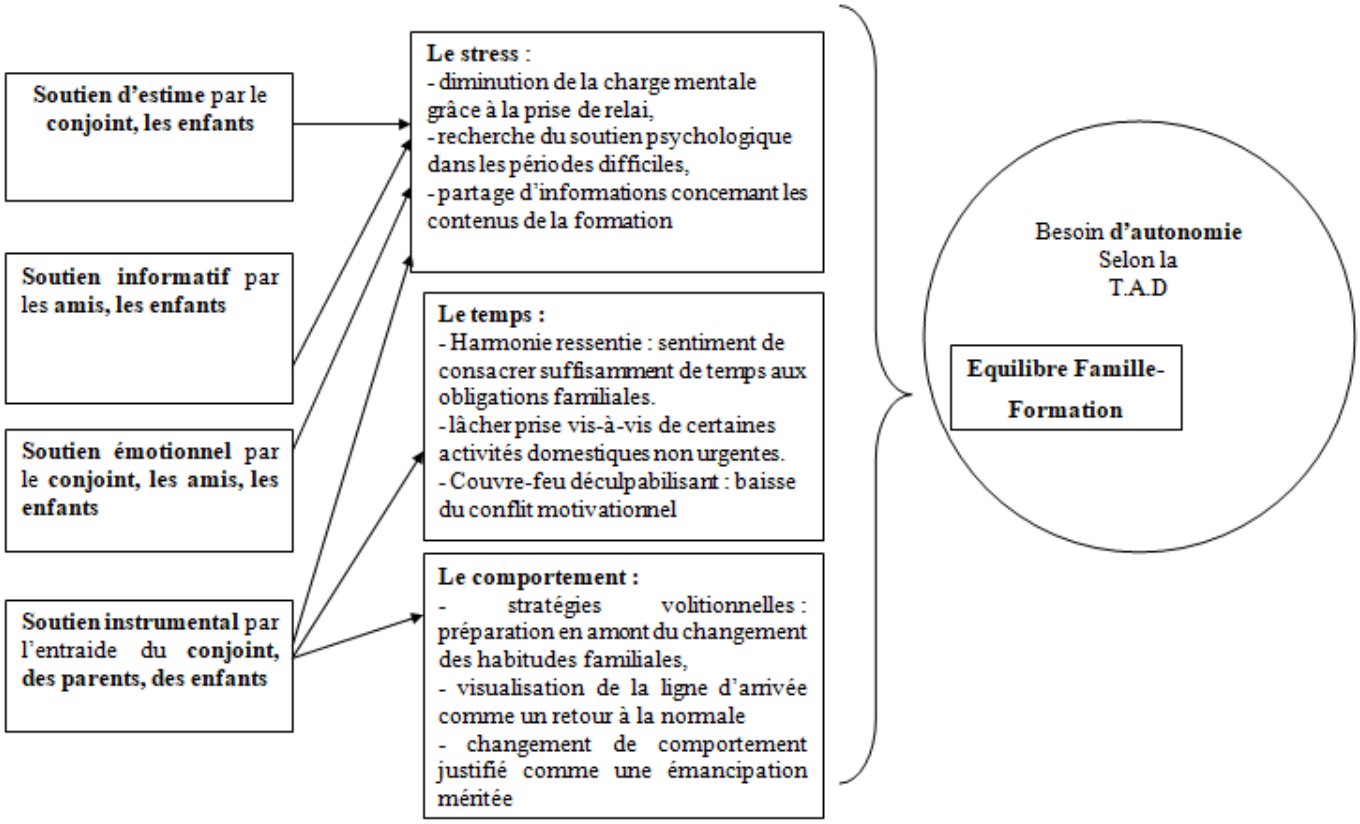


Fig. 11. *Vérification de l'hypothèse 2 : Effets du soutien de l'entourage sur les sources d'équilibre Famille-Formation.*
Emilie Pier – Master 2 ICF FOAD – 2021

Notre analyse nous permet donc de valider notre hypothèse 2.

6.2. Discussions concernant notre recherche

En ce qui concerne **nos conduites d'entretiens,** nous avons pris le parti de nous adapter aux disponibilités de nos interviewées. En effet, connaissant la charge de travail qui s'impose à elles, nous avons laissé l'opportunité de choisir entre un entretien en présentiel (puisque notre recherche a eu lieu avant le troisième confinement), ou en distanciel (en visioconférence).

Dans tous les cas les échanges se sont déroulés sans perturbation, sauf pour E10 qui a eu deux interruptions par la présence de ses enfants, et une interruption technique à la toute fin de l'entretien. Nous sommes conscients que d'avoir procédé à deux méthodes d'entretien pourrait compromettre l'objectivité lors de la comparaison de nos matériaux. Mais il était important pour obtenir l'adhésion des interviewées que nous fassions preuve d'adaptabilité.

Par ailleurs, en retranscrivant nos premiers entretiens (exemple de retranscription annexe 8), nous avons pu établir une autocritique de notre guidance. Nos interventions ont pu parfois être trop

longues, et nous trouvons que nous n'avons pas toujours su rebondir au moment opportun sur les propos des interviewées. Le fait d'avoir retranscris au fur et à mesure nous a permis de nous en rendre compte et de rectifier notre posture de chercheur tout au long de notre enquête.

Nous interrogeons deux catégories d'étudiantes : quatre étudiantes en troisième année DECESF, et six étudiantes en L3 Accompagnement des Publics Spécifiques. Même si le niveau d'études, et donc potentiellement la difficulté de la formation sont les mêmes, le fonctionnement, le déroulement, le parcours précédant l'entrée en formation sont différents. Ce qui peut compromettre notre analyse transversale.

Par exemple, quelques témoins s'expriment sur les conditions matérielles en L3, ce qui n'est pas du tout évoqué en DECESF. Or, dans cette étude, nous n'étudions pas si le confort ressenti à un impact sur le vécu de la formation, donc cette différence ne devrait pas biaiser nos résultats.

Par ailleurs, le calendrier des deux formations est différent. Les étudiants en DECESF ont des périodes de stage plus longues, et très tôt dans la formation. Les étudiants en L3 ont eu des périodes plutôt courtes, le stage long étant positionné en Mai et Juin. Ceci dit, ces dernières ont déjà pu réaliser quelques semaines de stage, et témoignent de ces expériences.

Toutes les interviewées **n'ont pas repris leurs études la même année**. Trois interviewées sur dix (E1, E2 et E3) ont été interrogées après la fin de la formation (un an ou deux ans après). Elles ont toutes les trois un regard extrêmement positif vis-à-vis de l'expérience, peu de difficultés sont exprimées. Nous nous interrogeons : le fait d'avoir réussi les épreuves certificatives, et donc d'avoir validé le diplôme, n'exagère-t-il pas la prise de recul vis-à-vis des difficultés vécues ? D'autant que toutes trois sont insérées professionnellement aujourd'hui, et donc ont un regard positif sur les bénéfices apportés par la formation.

D'autre part, les sept étudiantes interrogées qui sont en cours de formation, ont validé le premier semestre. Nous aurions souhaité interroger **des étudiantes en difficulté**, voire en échec, pour pouvoir comparer le ressenti. Mais l'occasion n'a pas pu se présenter, toutes les apprenantes et anciennes étudiantes en formation continue ayant un parcours de réussite durant la formation.

Enfin, il est difficile de prendre en compte **la personnalité des interviewées** dans nos recherches : certaines sont plus ou moins dépendantes du regard des autres, semblent avoir plus ou moins besoin d'interactions sociales, de soutien.

Deux individus avec exactement le même niveau de soutien social, n'auront pas le même bénéfice. Comme deux sportifs, qui peuvent avoir le même coach, les mêmes supporters, le même entrainement, mais qui ne produiront pas la même performance.

Nous observons que notre analyse est plus longue pour l'hypothèse une. Nous le justifions par le fait que, pour cette hypothèse, il nous faut analyser le soutien de trois types d'acteurs de la formation : les pairs, les formateurs, les professionnels. Chacun apportant des soutiens de formes différentes, il est important d'analyser leurs effets séparément. Alors que pour l'hypothèse deux, concernant l'entourage privé, il nous semble que quelque soit l'acteur évoqué (le conjoint, les enfants, un ami proche ou la mère), les types de soutiens ressentis sont comparables, nous avons pu généraliser l'analyse de leurs effets sur l'équilibre Famille-Formation.

Précisons également que notre étude repose sur un échantillon non représentatif des femmes en reprises d'études dans le secteur social et médico-social. Elle a été réalisée à un moment ou 80% des femmes interviewées ont vécu le couvre-feu, voire le confinement et ses conséquences sur le déroulement de la formation, des stages et de la vie familiale. Pour toutes ces raisons, nos conclusions restent limitées à ce groupe, et à ce moment si particulier de nos vies.

Notre recherche nous a permis de comprendre que les motivations d'un individu sont multiples et diverses, ce qui confirme la théorie de **Carré** (1998, 1999), qui distingue les motifs intrinsèques, qui relèvent du Soi, des motifs extrinsèques, qui résultent alors plutôt d'une pression extérieure : l'adulte s'engage en formation pour différents motifs. Comprendre pourquoi l'apprenant s'engage, sans injonction extérieure, dans un projet dont il connait par anticipation les difficultés, nous amène à étudier le comportement humain. La motivation est donc un objet de recherche complexe. Rappelons que **Fenouillet** (2016) recense cent une théories de la motivation. Nous avons construit notre modèle d'analyse en nous inspirant de la théorie Humaniste de l'autodétermination de **Deci et Ryan** (2000). Mais nous avons construit notre réflexion en nous inspirant également d'autres approches pour comprendre les motifs qui engagent l'individu dans l'action : cognitivisme et la théorie du sentiment d'efficacité personnelle de **Bandura** (1997), sociocognitive et les motifs déterminants de **Viau** (2009), neurobiologique et l'études des émotions de **Panksepp** (1982), béhavioriste et la notion de renforcement anticipé, psychanalytique avec l'étude des pulsions et du self-control, sociologique et les théories de facilitation sociale de **Tripllet et Zajonc**, (1965).
Plutôt que nous perdre dans un flot de théories, nous avons choisi d'enrichir nos grilles de lectures en tirant profit de la richesse des écrits, chacun apportant critique et prise de recul sur les autres.

Par ailleurs, l'étude de nos entretiens nous a amené à aller vers d'autres auteurs pour approfondir notre analyse. Pour comprendre les propos de nos interviewées concernant les effets du soutien social des acteurs de la formation sur leur autodétermination, nous avons notamment travaillé sur les écrits de **Cosnefroy** (2010) concernant les stratégies volitionnelles, **Eneau** (2003)

sur l'autoformation, l'autonomisation et l'émancipation. Nous avons également poursuivi nos lectures en consultant les travaux de **Jorro et Wittorski** (2013) concernant la professionnalisation et la reconnaissance de soi, **Raffet** (2014) et ses recherches sur la posture du formateur.

Pour notre hypothèse deux, les interviewées ont souvent fait référence à leurs conditions de femmes, la répartition des tâches, les sacrifices fait au début de leur carrière pour leur famille. Nous avons alors eu besoin d'étudier quelques enquêtes sociologiques pour identifier la place des femmes aujourd'hui, notamment celles de **Pailhé et Solaz** (2010), et de **Belghiti-Mahut** (2015).

Pour conclure, notre recherche, grâce à la richesse des témoignages recueillis, nous a permis d'illustrer les concepts étudiés. Nous allons proposer par la suite, différentes préconisations à retenir en tant qu'Ingénieur et Conseiller en Formation.

6.3. Préconisations

Suite à ce travail de recherche sur l'autodétermination des femmes reprenant leurs études dans le secteur social et médico-social, et à l'étude de nos cours de master 2 ICF, nous pouvons établir plusieurs préconisations.

6.3.1. L'ingénierie de formation

En tant que responsable de la formation DECESF, notre recherche nous permet de prendre conscience de l'importance de l'ingénierie de formation pour favoriser le développement du sentiment d'efficacité personnelle des apprenants. A chaque étape de la méthode ACRE d'Ardouin, il nous parait des points de vigilance.

L'ANALYSE

Lors du recrutement des apprenantes, le responsable de formation devra être vigilant vis-à-vis des soutiens possibles dans l'entourage privé. Il est important d'alerter les apprenantes, surtout si elles ont des enfants en bas âge, de la difficulté que sera cette année de reprise d'études. Non pas dans le but de les décourager, mais de leur permettre d'anticiper, par des stratégies volitionnelles, la charge mentale à venir, et leur permettre de maintenir l'équilibre famille-formation.

A ce titre, le responsable de formation doit favoriser l'écoute des apprenantes, la possibilité de maintenir cet équilibre. Cela peut passer par des parcours de formation individualisés proposant des aménagements particuliers (formation sur deux ans par exemple).

LA CONCEPTION

Tout d'abord, dans le but de favoriser le maintien d'une motivation intrinsèque, il nous semble important de penser le planning de la formation, de façon à proposer des stages assez tôt. Ainsi, les étudiants pourront, grâce aux feedbacks des tuteurs de stage, confirmer leur projet professionnel.

Selon nos recherches, les avis des tuteurs de stage ont beaucoup d'importance dans la construction de l'identité professionnelle des apprenantes. Des retours négatifs peuvent complètement anéantir les apprenantes. Il nous semble alors pertinent de proposer un accompagnement des professionnels dans ce rôle de tuteur de stage, en organisant par exemple des réunions d'accueil présentant les objectifs de stage, le rôle d'un tuteur de stage, les grilles d'évaluation de stage et leurs enjeux. Mais aussi lors du suivi du stage, en organisant un rendez-vous tripartite (professionnel, formateur référent, étudiant), pour donner l'occasion à l'étudiant d'entendre un retour constructif sur son implication en stage, et réajuster les missions confiées dans le but de valoriser son expérience, le cas échant, et d'assurer cette co-référence (formateur référent-tuteur de stage) tout au long du stage. Il est important d'organiser des entretiens évaluatifs permettant la mesure de la compétence, la reconnaissance professionnelle et la professionnalisation de l'apprenant (**Jorro et Wittorski**).

Le planning doit aussi prévoir des évaluations formatives réparties tout au long de l'année. Effectivement, nous avons constaté l'importance des notes et surtout commentaires évaluatifs pour les apprenantes. Il faut pouvoir leur proposer ces indicateurs de réussite tout au long du processus de formation. Aussi, en répartissant au mieux les évaluations, nous pouvons limiter la surcharge de travail à certaines périodes, qui peuvent générer du stress, la résignation voire le décrochage.

LA REALISATION

Nous avons compris que l'ambiance du groupe, l'entraide, et le soutien moral qu'il peut proposer, renforce le SEP des apprenantes. Le responsable de formation doit veiller à la cohésion et dynamique du groupe. L'instauration d'un climat convivial, facilitant l'apprentissage, se fait dès le début de la formation, par un véritable temps d'accueil convivial et intégrant. La dynamique de groupe à un impact sur l'engagement en formation (influence sociale).

Le groupe doit poursuivre un but commun. Il faut permettre de créer des sous-groupes comprenant un nombre restreint d'apprenants, dans lesquels chacun peut identifier son rôle, et créer des relations socio-affectives fortes, de la solidarité, de l'entraide.

Ces échanges en groupe peuvent être favorisés par la mise en place de travaux de groupe coopératif par exemple (sous tâches réparties dans le groupe, chacun à des responsabilités différentes) ou collaboratif (l'apprenant réalise la tache en s'appuyant sur le groupe, il explore des connaissances et travaille en profondeur, cela favorise l'interactivité, développe l'autonomie, et les aptitudes à la communication, provoque conflit sociocognitif).

Pour permettre à l'apprenant de développer sa capacité à gérer le stress, le responsable de formation pourra prévoir des interventions d'analyse de pratiques, de sophrologie ou relaxation. En tant que futurs professionnels de l'action sociale et médico-sociale, il est important de transmettre des techniques de gestion des émotions aux apprenantes. Cela contribue également au renforcement du SEP.

Par ailleurs, dans sa mission de coordination des équipes de formateurs, le responsable de formation doit accompagner à la mise en place d'une relation de confiance dans leur rapport aux apprenants. Il doit soutenir son équipe, permettre la médiation et être à l'écoute des formateurs et des apprenants.

L'EVALUATION

Enfin, le responsable de formation doit évaluer si les conditions favorisant la dynamique motivationnelle des apprenants sont réunies, et y remédier le cas échéant. Ainsi, il doit être vigilant au climat de la classe, au niveau de stress ressenti, à la relation formateurs-formés, à la professionnalisation durant le stage, et au sentiment d'harmonie famille-formation. Si nous nous référons à la TAD de Deci et Ryan, nous pouvons préconiser une évaluation de la satisfaction des trois besoins psychologiques de l'apprenant lui permettant une autodétermination : besoin de compétences, besoin de proximité sociale, besoin d'autonomie. Cette évaluation pourrait être effectuée lors d'entretiens de positionnement programmés à différents moments de la formation, et aussi lors d'un conseil de perfectionnement en fin de formation.

6.3.2. L'ingénierie pédagogique

Dans nos cours de master 2 ICF (*Travaux collaboratifs, animation de groupe, pratiques de la formation*) il nous est rappelé que l'andragogie est une pratique de l'éducation différente de la pédagogie. En effet, les méthodes traditionnelles employées en formation initiale ne semblent pas adaptées à l'adulte en formation. Le contenu et la forme abstraite de certains savoirs, l'espace et la

disposition du mobilier, la relation maitre et élève… sont des modèles rejetés par les apprenant en formation continue qui peuvent faire preuve de résistance face à un retour à l'école rappelant parfois des souvenirs désagréables… Les formateurs doivent donc s'adapter à ce public et opter pour des méthodes d'enseignement spécifiques pour répondre aux besoins des adultes reprenant leurs études.

A travers l'étude du Soi, nous constatons différents besoins de l'individu, directement lié à des mécanismes conscients ou inconscients, cognitifs et comportementaux, de protection du Soi. Ces stratégies déterminent des comportements. Pour qu'ils aillent dans le sens de la performance en formation, il nous semble alors important de la penser en permettant l'accomplissement de ces besoins du Soi. Nous retrouvons également dans la TAD de **Deci et Ryan** cette notion de besoins. Le formateur doit prendre en compte ces besoins lorsqu'il construit ses séances pédagogiques.

La formation doit répondre à un **sentiment de continuité de Soi**. L'apprenant doit y trouver un sens, une cohérence dans son parcours. Cela sous-entend une prise en compte, une valorisation de l'expérience acquise avant l'entrée en formation. Un entretien de positionnement permet d'identifier le parcours des apprenantes et de leur permettre de faire du lien, de donner du sens à cette reprise d'études. Le formateur doit permettre la prise de parole sur les expériences passées pour illustrer son cours.

Cela correspond au besoin de motifs intrinsèques. L'apprenant doit trouver des motifs intrinsèques pour adopter une posture positive dans son apprentissage. Et que si, au départ, les motifs sont extrinsèques, il faut pouvoir accompagner les apprenants dans une transformation de ces motifs en motifs intrinsèques, notamment en déclenchant des émotions de plaisir durant le processus d'apprentissage, par les méthodes pédagogiques par exemple, l'animation de la séance, l'ambiance...

Par ailleurs, la formation doit correspondre à un projet d'un Soi futur désiré. L'apprenant doit pouvoir se projeter, grâce à ce qu'il va apprendre, vivre en formation. Il doit y trouver du sens. Les contenus théoriques transmis en formation doivent être illustrés par des exemples de situations professionnelles correspondant au projet de l'apprenant, des travaux pratiques, des mises en situation (jeux de rôle), ou encore par l'intervention de professionnels venant présenter la réalité du terrain.

L'apprenant doit avoir l'occasion de renforcer, ou du moins maintenir son Estime de Soi, à travers des tâches qui le lui permettent. Aussi, des objectifs qui lui sembleraient trop difficiles pourraient entrainer des stratégies auto handicapantes, pouvant compromettre la performance (théorie de la charge cognitive de **Tricot** , 2007). Des objectifs qui lui sembleraient trop faciles, à l'inverse, compromettraient la possibilité de se valoriser et de s'améliorer. Les objectifs pédagogiques doivent être réalisables et définis en permettant à l'apprenant de monter en compétences. Le formateur doit pouvoir ajuster ses objectifs au regard de l'évaluation diagnostique. L'apprenant doit savoir ce vers quoi il se dirige. Les attendus doivent être clairs. Il doit être guidé, et trouver du sens pour lui, dans ces objectifs à atteindre. Cela déterminera son engagement cognitif.

L'apprenant doit estimer la formation comme une plus value, un atout supplémentaire dans sa présentation de soi, une nouvelle flèche à son arc pour sa carrière professionnelle. Il est important de l'accompagner dans cette prise de conscience de montée en compétences. Cela sous-entend un feedback par retour d'évaluation (ou la possibilité de s'autoévaluer) tout au long du processus. Les évaluations doivent permettre également à l'apprenant de se situer par rapport au groupe, il est important de communiquer une moyenne, ou un niveau moyen attendu qui servirait de référence. Aussi, des bilans de stage intermédiaires, puis en fin de formation, par exemple, permettent par comparaison, de valoriser l'évolution du stagiaire.

Enfin, le formateur doit permettre à l'apprenant de satisfaire son besoin de contrôle et de liberté. Par exemple en valorisant les réussites liées au travail, en lui démontrant que lorsqu'il a réussi, c'est parce qu'il s'est engagé, et ainsi, qu'il a le contrôle. L'engagement est un acte personnel, il faut que l'apprenant puisse se sentir acteur de son projet de formation, qu'il y ressente une certaine liberté et autonomie, qu'il puisse l'aider à développer son pouvoir d'agir, ses capabilités (**Sen**, 2003).

Le formateur doit proposer un environnement de travail dans lequel les apprenants peuvent se sentir autonomes (choix du terrain de stage, choix du sujet de l'exposé, choix du groupe de travail….), et à la fois cadrant pour qu'ils se sentent en sécurité et en confiance. Le formateur doit proposer des méthodes pédagogiques différenciées pour s'adapter aux profils d'apprentissage, parcours, expériences, attentes et besoins de ses apprenants. Les technologies de l'information et de la communication peuvent constituer un outil pertinent pour cela (personnalisation des supports, des objectifs, de la tâche, du temps pour l'accomplir, des modalités d'apprentissage).

6.4. Ouvertures et Perspectives d'évolution en recherche

Pour compléter notre recherche, il nous semble qu'il pourrait être intéressant d'étudier les stratégies volitionnelles permettant l'autorégulation (annexe 9), autres que celles liées au soutien social, notamment les processus internes d'autorégulation ou contrôle de Soi selon la Taxonomie des stratégies de régulation de l'effort (**Cosnefroy**, 2010).

En effet, même si au départ les femmes sont déterminées à s'engager dans le projet et à le réussir, il semblerait qu'il y ait malgré tout un risque de décrochage quand les difficultés se font ressentir.

L'autorégulation est cette capacité à identifier ces difficultés et aussi la capacité à rebondir, à faire preuve de résilience, en trouvant les solutions adaptées qui permettent aux apprenantes de rester engagées. Ce processus sous entend une conscience de soi et une observation de soi. Plus l'individu semble se connaitre, plus il pourra accepter ses émotions, les traiter, et prendre le contrôle et être libre dans son apprentissage.

Nous aimerions alors prolonger notre réflexion sur les stratégies volitionnelles favorisant cette gestion des émotions, la connaissance de Soi, le lâcher-prise …

En tant qu'ingénieure en Formation, nous aimerions comprendre comment garantir un « environnement capacitant » (**Fernagu Oudet**, 2012) favorisant le pouvoir d'agir des apprenantes. Cette question des processus d'autorégulation mis en œuvre durant la formation par les femmes en reprise d'études, pourrait être approfondie par des prochains travaux de recherche, en particulier par l'étude des processus internes liés au contrôle des émotions, facilités (ou entravés) par les facteurs environnementaux du cadre de la formation.

CONCLUSION

L'évolution des conditions d'admission en DECESF nous amène, en tant que responsable de formation, à élargir notre recrutement vers les publics en formation continue. Plutôt expérimentée en formation initiale, nous devons développer nos compétences quant à l'accueil de ce public d'adultes reprenant ses études. Concernée par le secteur social et médico-social, nous nous sommes demandée : Qui sont ces femmes (ce secteur étant largement féminisé) reprenant leurs études ? Pour quels motifs s'engent-elles dans un tel processus? Quels sont les enjeux affectifs et socio-affectifs leur permettant de s'y maintenir ? En effet, retourner sur les « bancs de l'école », après quelques années dans la vie active marquant une rupture avec la formation, peut-être un challenge semé d'embûches. Nous avons alors formulé la question de départ suivante : **En quoi le Soi a-t-il des effets sur la motivation et la performance en formation continue pour les femmes en reprise d'études dans le secteur social et médico-social?**

Notre recherche portait sur le concept de **Soi** et ses trois composantes selon Martinot (2002) et sur le concept de la **motivation**, plus particulièrement sur l'autodétermination en nous appuyant sur la théorie de Deci et Ryan (2000).
Nous avons articulé ces deux concepts en mettant en évidence que la reprise d'études dans le secteur social/médico-social peut répondre à une stratégie de réalisation du Soi, une quête d'un Soi désiré, par l'accomplissement de missions professionnelles ayant « un sens », et correspondant à des valeurs personnelles. Ce motif d'engagement intrinsèque étant associé à d'autres motifs plutôt extrinsèques (quête d'une meilleure qualité de vie par exemple).

Malgré une certaine détermination au départ, la motivation peut être impactée selon les difficultés ressenties : à certains moments de la formation, les apprenantes peuvent ressentir des doutes et se résigner. Qu'est-ce qui peut permettre à l'individu de satisfaire ses trois besoins psychologiques (besoin de compétence, besoin d'autonomie, besoin de proximité sociale) pour développer son autodétermination ? En effet, plus l'individu sera autodéterminé, plus il persévérera lors des difficultés, et donc plus il pourra atteindre la performance. Dans nos recherches conceptuelles, nous remarquons l'impact des interactions sociales tant dans la construction du Soi, que dans la genèse de la motivation. Nous avons souhaité comprendre comment le soutien perçu par ces femmes tout au long de leur formation, leur a permis de dépasser les difficultés, autrement dit comprendre comment l'entourage social pouvait agir sur le Soi de l'apprenante lui permettant d'user de stratégies adaptées pour rester autodéterminée.

Nous précisons alors notre question de départ et nous formulons la problématique suivante:
En quoi le soutien social a-t-il des effets sur l'autodétermination des femmes en reprise d'études dans le secteur social et médicosocial ?

Notre recherche nous a permis de mettre à jour que l'**autodétermination de l'apprenante est favorisée par le soutien des autres acteurs de la formation qui renforcent son sentiment d'efficacité personnelle** (Bandura, 1997). Les professionnels, tuteurs de stage, par la reconnaissance professionnelle permettent de valider le projet, de développer le sentiment de compétence et d'appartenance à la communauté professionnelle. Les formateurs, en établissant une relation de confiance basée sur un cadre rassurant et facilitant l'apprentissage, permettent de valoriser les compétences des apprenants par persuasions verbales. Enfin, le climat de la classe, la solidarité et l'entraide dans le groupe de pairs favorisent le bien-être et la gestion du stress. Les acteurs de la formation, par les différentes formes de soutiens apportés, contribuent à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle de l'étudiante.

Nous avons également étudié les relations privées, et découvert que **l'autodétermination de l'apprenante est favorisée par le soutien de l'entourage privé qui lui permet de trouver un équilibre Famille-Formation.** Aryee et al. (2005) évoquent « *les conflits de rôles* » qui peuvent être ressentis par les femmes, et compromettre leur engagement. La famille et les amis favorisent la gestion du stress en apportant un soutien instrumental, psychologique et informatif, diminuant la charge mentale des femmes en reprise d'études. Ces dernières déculpabilisent et trouvent une harmonie dans la répartition du temps entre sphère privée et formation. Elles expriment leur volonté de s'émanciper après s'être consacrées pleinement ces dernières années à leur famille. Même si l'harmonie reste fragile, elles se rappellent que la situation est momentanée, le retour à la normale (continuité de Soi) est proche et se projettent vers un avenir meilleur, source de renforcement positif.

Pour nos interviewées, l'entrée en formation a été longuement réfléchie et préparée avec la volonté d'approbation de la famille. La recherche de son soutien, avant même la reprise d'études, constitue une stratégie externe d'autorégulation (Cosnefroy, 2010). Aujourd'hui, si nous devions prolonger nos recherches, nous souhaiterions comprendre les autres **stratégies volitionnelles**. Nous aimerions comprendre, en tant qu'ingénieure en formation, comment garantir un environnement capacitant, favorable au développement de pouvoir d'agir des femmes reprenant leurs études, notamment en leur permettant la gestion du stress.

BIBLIOGRAPHIE

Albero, B. (2013). Autoformation. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 45-48). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0045"

Agnoletti, M. (2017). Chapitre 6. Présentation de soi et gestion des impressions. Dans M. Agnoletti, *La perception des personnes: Psychologie des premières rencontres* (pp. 91-112). Dunod.

Alami, S., Desjeux, D. & Garabuau -Moussaoui, I. (2013). L'analyse et la restitution des résultats. Dans : Sophie Alami éd., *Les méthodes qualitatives* (pp. 107-120). Presses Universitaires de France.

Ardouin T., *Ingénierie de formation pour l'entreprise analyser, concevoir, réaliser et évaluer*, (4e éd.) Dunod, 2013.

Barbier, R. (2004). *Une philosophie de la formation des adultes en France*. http://www.barbier-rd.nom.fr/philoformationAdultes.PDF

Barrier, C. (1963). Mead George Herbert : L'esprit, le Soi et la Société. *Revue française de sociologie* (1963, 4-4). p.461-463. https://doi.org/10.4000/sdt.18700

Beaud, S. & Weber, F. (2010). *Guide de l'enquête de terrain*. (4ème édition). La Découverte.

Belghiti-Mahut, S. (2015). Le conflit vie professionnelle/vie privée et la satisfaction : le cas des conjoints de militaires navigants. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 4(4), 3-2

Benedetto, P. (2008). Chapitre 4. Le soi. Dans P. Benedetto, *Psychologie de la personnalité* (pp. 51-60). De Boeck Supérieur.

Berthier, N. (2006). *Les techniques d'enquête en sciences sociales, méthode et exercices corrigés*. (3ème édition). Armand Colin.

Bonis M. Les conflits de motivation. In: *L'année psychologique*. 1966 vol. 66, n°1. pp. 289-305. https://doi.org/10.3406/psy.1966.27890

Boutinet, J. (2011). Vie adulte et formation permanente : de la notion au concept. Dans P. Carré, *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 189-207). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0189"

Boutinet, J. (2020). Chapitre VI. L'andragogie, une préoccupation équivoque pour aborder des problèmes nouveaux. Dans : Jean-Pierre Boutinet éd., *Psychologie de la vie adulte* (pp. 80-94). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.

Bouquet, B. (2006). Identité professionnelle. Dans J-Y. Barreyre (dir.), *Nouveau Dictionnaire critique d'action sociale* (296-298). Bayard.

Bourgeois, É. (2013). Engagement en formation. Dans : Anne Jorro éd., *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 95-99). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.devel.2013.02.0095"

Campenhoudt, L-V., & Quivy R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*, Dunod.

Carré, P. (2015). De l'apprentissage à la formation. Pour une nouvelle psychopédagogie des adultes. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 29-40. https://doi.org/10.4000/rfp.4688

Carré, P., Alix, B., Aubret J., Batal, C., Bellier, S., Blanchard, C., Bourgeois, E., Boutinet, J-P., Brillaud, A., Brouet, O., Chappaz, G., Charlet G., Chartier, D., Dubar, C., Feertchak, H., Fenouillet, F., Gadéa, C., Mattison, B., Moreau, M., « … » & J. Vallerand (1998). Motivation et engagement en formation. *Education Permanente*, (n°136).

Carré, P., & Caspar, P. (2017). *Traité des sciences et des techniques de la Formation: 4ème édition*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2017.01

Carré, P. & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation: Théories et pratiques*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2009.01

Cosnefroy, L. (2010). Se mettre au travail et y rester : les tourments de l'autorégulation. *Revue française de pédagogie* (170). 5-15. https://doi.org/10.4000/rfp.1388

Doré, C. (2017). L'estime de soi : analyse de concept. *Recherche en soins infirmiers*, 2(2), 18-26. https://doi.org/10.3917/rsi.129.0018

Dortier J-P., (2004). Identité. Dans J-P. Dortier (dir.), *Le dictionnaire des sciences humaines* (320-322). Sciences Humaines.

Dubar, C. (2007). Polyphonie et métamorphoses de la notion d'identité. *Revue française des affaires sociales*, 9-25. https://doi.org/10.3917/rfas.072.0009

Dortier, J. (2017). Motivation, la liste de nos envies. Dans : Ouvrage collectif, *La motivation* (pp. 7-20). Éditions Sciences Humaines.

Dubar, C. (2010). *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.dubar.2010.01

Dubar C. (2015). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles.* Armand Colin

Dubasque D. (2018, 20 novembre). Pourquoi avoir choisi de devenir travailleur social ? Ce qu'en disent les étudiants de première année. *Ecrire pour et sur le travail social.* https://dubasque.org/2018/11/20/pourquoi-avoir-choisi-de-devenir-travailleur-social-ce-quen-disent-les-etudiants-de-premiere-annee/

Dumont, M., , Schwarzer, R., & Jerusalem,M. (2000). SEG, version française adaptée. http://refa.univ-lille.fr/methodes-et-outils-devaluation

Eneau J. (2003). *Vers un modèle d'organisation autoformatrice : Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation* [Thèse de doctorat, Université Louis Pasteur-Strasbourg- Université de Montréal]. https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00588883/document

Eneau, J. & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche & formation*, 3(3), 95-108.

https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1615

Fenouillet, F. (2005). La motivation : perspectives en formation. *Recherche en soins infirmiers*, 4(4), 100-109. https://doi.org/10.3917/rsi.083.0100

Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 1(1), 9-46. https://doi.org/10.3917/savo.025.0009

Fenouillet, F. (2016). Chapitre 2. Présentation intégrée de 101 théories motivationnelles. Dans F. Fenouillet, *Les théories de la motivation* (pp. 65-290). Dunod.

Fernagu Oudet, S. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs. *Formation emploi*, 119 | 2012, 7-27.

Galand B. (2016). Réussite scolaire et estime de soi. Dans M. Fournier (dir.) *Éduquer et Former* (pp 159-164). Sciences Humaines.

Galand, B. & Bourgeois, É. (2006). *(Se) motiver à apprendre*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.brgeo.2006.01

Galand B. & Grégoir J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi des élèves. *L'orientation scolaire et professionnelle*. https://journals.openedition.org/osp/5826

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ?. *Savoirs*, 5(5), 91-116. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091

Garner, P. & Laroche, P. (2016). Les effets du sentiment d'efficacité personnelle sur la relation entre l'équilibre travail-famille et la satisfaction au travail. *Revue de gestion des ressources humaines*, 2(2), 41-60. https://doi.org/10.3917/grhu.100.0041

Goffman E. (1963). *Stigmates, les usagers sociaux du handicap.* Edition de Minuit.

Grandjean, P. (2015). La performance, contenus et formes. Dans B. Fermon, *Performance et*

innovation dans les établissements de santé (pp. 9-30).Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.fermo.2015.01.0009"

Guerrin, B. (2012). Albert Bandura et son œuvre. *Recherche en soins infirmiers*, 1(1), 106-116. https://doi.org/10.3917/rsi.108.0106

Jorro, A. (2011). Évaluation de l'expérience et enjeux de reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2(2), 69-83. https://doi.org/10.3917/lsdle.442.0069

Jorro, A. & Wittorski, R. (2013). De la professionnalisation à la reconnaissance professionnelle. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 11-22. https://doi.org/10.3917/lsdle.464.0011

Lauzier M**.,** Côté **K. &** Samson A. (2015). Effet du soutien social sur le bien-être psychologique et la poursuite des études postsecondaires : une étude chez les élèves en contexte francophone minoritaire. *L'orientation scolaire et professionnelle* (44/1). https://journals.openedition.org/osp/4506

Lancry, A. (2007). Incertitude et stress. *Le travail humain*, 3(3), 289-305. https://doi.org/10.3917/th.703.0289

L'Écuyer R. (1978). *Le Concept de soi*. Presses Universitaires de France.

Lieury, A. & Fenouillet, F. (2010). Motivation et découragement. Dans A. Lieury, *Psychologie pour l'enseignant* (pp. 157-176). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.lieur.2010.01.0157"

Lieury, A. & Lorant, S. (2010). Mémoire et apprentissages scolaires. Dans A. Lieury, *Psychologie pour l'enseignant* (pp. 63-85). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.lieur.2010.01.0063"

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5(5), 59-90. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0059

Le Comité éditorial, (2004) Le sentiment d'auto-efficacité Autour de l'œuvre d'Albert Bandura, in *Savoirs*, 5(5), 9-50. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0009

Leroy, N., Bressoux, P., Sarrazin, P. & Trouilloud, D. (2013). Un modèle sociocognitif des apprentissages scolaires : style motivationnel de l'enseignant, soutien perçu des élèves et processus motivationnels. *Revue française de pédagogie*, 1(1), 71-92. https://doi.org/10.4000/rfp.4008

Martinot D. (s.d.). Soi (Psychologie Sociale). Dans *Encyclopædia Unviversalis* (en ligne). Consulté le 02/11/2020 sur http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedie/soi-psychologie-sociale/

Martinot D., (2002). *Le Soi : Les approches psychosociales*. PUF.

Martinot, D. (2016). Le soi en psychologie sociale. Dans C. Halpern, *Identité(s): L'individu, le groupe, la société* (pp. 37-45). Éditions Sciences Humaines. https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0037"

Masson, J., & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, (n° 4), 374-392. https://doi.org/10.4074/S0013754513004047

Mucchielli, A. (2015). L'Identité individuelle et les contextualisations de soi. *Le Philosophoire*, (n° 43), p. 101-104. https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=PHOIR_043_0101&download=1

Pailhé, A. & Solaz, A. (2010). Concilier, organiser, renoncer : quel genre d'arrangements ?. *Travail, genre et sociétés*, 2(2), 29-46. https://doi.org/10.3917/tgs.024.0029

Pennaforte A. (2016). Motivation / Démotivation. Dans P. Zawieja (dir.), *Dictionnaire de la fatigue* (580-584). Librairie Droz. https://doi.org/10.3917/droz.zawie.2016.01.0580"

Piolat M. (1999). Le Soi. Dans H. Bloch, R. Chemana, E. Dépret, A. Gallo, P. Leconte, J-F. Le Ny, J. Postel, M. Reuchlin (dir.), *Le grand Dictionnaire de la Psychologie* (872-874). Larousse.

Raffet, P. (2014). L'éducation nouvelle et la formation professionnelle des animateurs. *VST - Vie sociale et traitements*, 4(4), 111-115. https://doi.org/10.3917/vst.124.0111

Rached, P. & Gharib, Y. (2014). Impact de l'accompagnement intégral sur la motivation des

étudiants au supérieur. *Recherche & formation*, 3(3), 57-71. https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2309

Richer, S.F., & Vallerand, R.J. (1998). Construction et validation de l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, (pp.129-137) https://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/esas.pdf

Sarrazin, P., Pelletier, L., Deci, E., & Ryan, R. (2011). *Traité de psychologie positive*. De Boeck.

Senécal, C.B., Vallerand, R.J., & Vallières, E.F. (1992). Construction et validation de l'Échelle de la Qualité des Relations Interpersonnelles (EQRI). *Revue européenne de psychologie appliquée*, 42, (pp. 315-322). http://www.lrcs.uqam.ca/wp-content/uploads/2017/08/eqri.pdf

Tap, P. (1991). Socialisation et construction de l'identité personnelle. Dans H. Malewska-Peyre, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence* (pp. 49-74). Presses Universitaires de France.

Tap, P. (2006). Identité. Dans J-Y.Barreyre (dir.), *Nouveau Dictionnaire critique d'action sociale* (293-29). Bayard.

Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*, (5e éd.). De Boeck.

Viau, R. (2009). Chapitre 11. L'impact d'une innovation pédagogique : au-delà des connaissances et des compétences. Dans D. Bédard, *Innover dans l'enseignement supérieur* (pp. 181-198). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.bedar.2009.01.0181"

Vion A. (2018). Réussir sa reconversion professionnelle dans le sociale. *Le Média Social Emploi*. https://www.lemediasocial-emploi.fr/article/reussir-sa-reconversion-professionnelle-dans-le-social-2018-11-05-16-00

Wentzel, B. (2007). L'identité professionnelle en question: de l'autrui significatif en formation des enseignants. Dans A.Akkari, L. Solar-Pelletier, S. Heer (dir.), *L'insertion professionnelle des enseignants, Actes de la recherche de la HEP-BEJUNE* (91-1010). https://doc.rero.ch/record/234545/files/DC_ActesRecherche_6_InsertionProfessionnelle_92_102.pdf

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION : **1**

PARTIE 1 : CONTINUUM REFLEXIF : DE NOTRE MISSION VERS NOTRE QUESTIONNEMENT **2**

1.1. Le Lycée [redacted] **3**

1.2. La réforme du DECESF **3**

1.3. Notre mission : l'ingénierie d'une formation « deux-en-un » **3**

1.4. Qui sont ces adultes en reprise d'études dans le secteur social et médico-social ? **5**

PARTIE 2 : CADRE THEORIQUE **7**

2.1. Le SOI : Un concept qui fait débat **8**

2.1.1. La composante cognitive du soi 9

2.1.2. La composante affective du soi 10

2.1.3. La composante comportementale du soi 12

2.1.4. Influence sociale dans la construction du Soi 13

2.1.5. Synthèse sur le concept du Soi 13

2.1.6. La reprise d'études dans le social/médico-social : stratégie de protection du Soi 15

2.2. La motivation **15**

2.2.1. Du béhaviorisme au Cognitivisme 15

2.2.2. La motivation intrinsèque versus la motivation extrinsèque 16

2.2.3. Les motifs engageant dans le processus de la formation 18

2.2.4. La théorie de l'autodéterminiation 19

2.2.5. Influence sociale et motivation 21

2.2.6. Synthèse sur le concept de la motivation 22

2.3. Conclusion du cadre théorique : Articulation entre nos concepts **23**

PARTIE 3 : PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES **26**

3.1. La Problématique : les effets du soutien social sur l'autodétermination 27

3.2. Hypothèse 1 : Le Sentiment d'Efficacité Personnelle 28

3.3. Hypothèse 2 : La continuité de Soi et l'équilibre Famille-Formation 29

PARTIE 4 : METHODOLOGIE 33

4.1. Le terrain de recherche : le lycée [redacted] 34

4.2. Méthode d'enquête retenue : l'enquête qualitative par entretien semi-directif 34

4.3. Recueil et analyse des données : nos grilles d'analyse 36

4.4. Les limites de notre recherche 38

PARTIE 5 : ANALYSE DES RESULTATS 40

5.1. Présentation de l'échantillon 41

5.2. Analyse thématique 42

5.2.1. Motivation Vers et Dans la reprise d'études 42

5.2.1.1. Le degré d'autonomie 42

5.2.1.2. Motifs multiples : Motivation intrinsèque ET extrinsèque 44

5.2.1.3. Un projet longtemps réfléchi, mais déclenché par un événement 46

5.2.1.4. Un projet préparé : Des stratégies volitionnelles tournées vers le soutien social 46

5.2.1.5. La motivation pendant la formation 48

5.2.2. Hypothèse 1 : Relations avec les acteurs de la formation et impact sur le S.E.P. 50

5.2.2.1. Relations avec les pairs : les quatre formes de soutien social ressenties 50

Le climat dans la classe et gestion du stress 50

Collaboration dans le groupe et sentiment de réussite 52

Expériences vicariantes : le groupe comme un repère de Soi 53

5.2.2.2. Relations avec les formateurs : du soutien perçu sous condition d'une relation de confiance 54

Le retour à « l'école » : des « mauvais souvenirs » pouvant compromettre le sentiment d'efficacité 54

Les formateurs : autruis significatifs à certaines conditions 55

Valorisation et prise en compte de l'expérience et des reussites passees 57

Persuasions verbales des formateurs 58

5.2.2.3. Relations avec les professionnels : reconnaissance de Soi par la valorisation des expériences passées au service d'une expérience actuelle 58

Les professionnels : persuasions verbales et validation du projet 58

Dissonance entre le statut de stagiaire et l'experience déjà acquise 61

5.2.3. Hypothèse 2 : Les relations avec les proches : vers un équilibre Famille-Formation 62

5.2.3.1. La gestion du stress ressenti: source d'équilibre Famille-Formation 62
Stress ressenti : recherche du soutien emotionnel 62
Une pression supplementaire : réussir pour soi et pour sa famille 63
5.2.3.2. La recherche d'un équilibre temporel 64
Répartition du temps : recherche d'un equilibre 64
La « charge mentale » des femmes 66
Le temps passé en famille : déculpabilisation grâce à la Covid 68
5.2.3.3. Comportement modifié et continuité du Soi 70
Emancipation versus culpabilité 70
Changement des habitudes, oui mais pour un an seulement… 71

PARTIE 6 : SYNTHESE ET VERIFICATION DES HYPOTHESES 74

6.1. Vérification de nos hypothèses 75
6.1.1. Hypothèse 1 : le soutien des acteurs de la formation renforce le SEP de l'apprenant 75
6.1.2. Hypothèse 2 : le soutien de l'entourage permet de trouver l'équilibre Formation-Famille 78

6.2. Discussions concernant notre recherche 80

6.3. Préconisations 83
6.3.1. L'ingénierie de formation 83
L'analyse 83
La conception 84
La réalisation 84
L'évaluation 85
6.3.2. L'ingénierie pédagogique 85

6.4. Ouvertures et Perspectives d'évolution en recherche 88

CONCLUSION 89

BIBLIOGRAPHIE 91

TABLE DES MATIERES 98

SOMMAIRE DES ANNEXES 101

RESUME DU MEMOIRE

SOMMAIRE DES ANNEXES

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN 1

ANNEXE 2 : MODELE D'ANALYSE 2

ANNEXE 3 : CODAGE POUR L'ANALYSE DES ENTRETIENS 3

ANNEXE 4 : GRILLE D'ANALYSE LONGITUDINALE VIERGE 4

ANNEXE 5 : GRILLES D'ANALYSE TRANSVERSALE 5

ANNEXE 6 : EXEMPLE DE GRILLES D'ANALYSE TRANSVERSALE 7

ANNEXE 7 : PRESENTATION DE L'ECHANTILLON 13

ANNEXE 8 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN E10 14

ANNEXE 9 : TAXONOMIE DES STRATEGIES DE REGULATION DE L'EFFORT (COSNEFROY, 2010). 31

ANNEXE 10 : LE POSTER 32

ANNEXE 1 : GUIDE D'ENTRETIEN

<table>
<tr><td colspan="2">Introduction : Bonjour, Tout d'abord merci de me recevoir et de m'accorder de votre temps. Dans le cadre d'un mémoire de recherche Master 2 ICF, je souhaite recueillir votre témoignage. Je rappelle que nos échanges respecteront les principes de la confidentialité, et qu'à tout moment vous pouvez décider de couper l'enregistrement.</td></tr>
<tr><td><u>Question de vérification H1 :</u>

Pouvez-vous me parler de votre reprise d'études et dans ce cadre, de vos relations avec les autres acteurs de la formation (formateurs, tuteurs stage, étudiants)?

<u>Question Relance :</u>

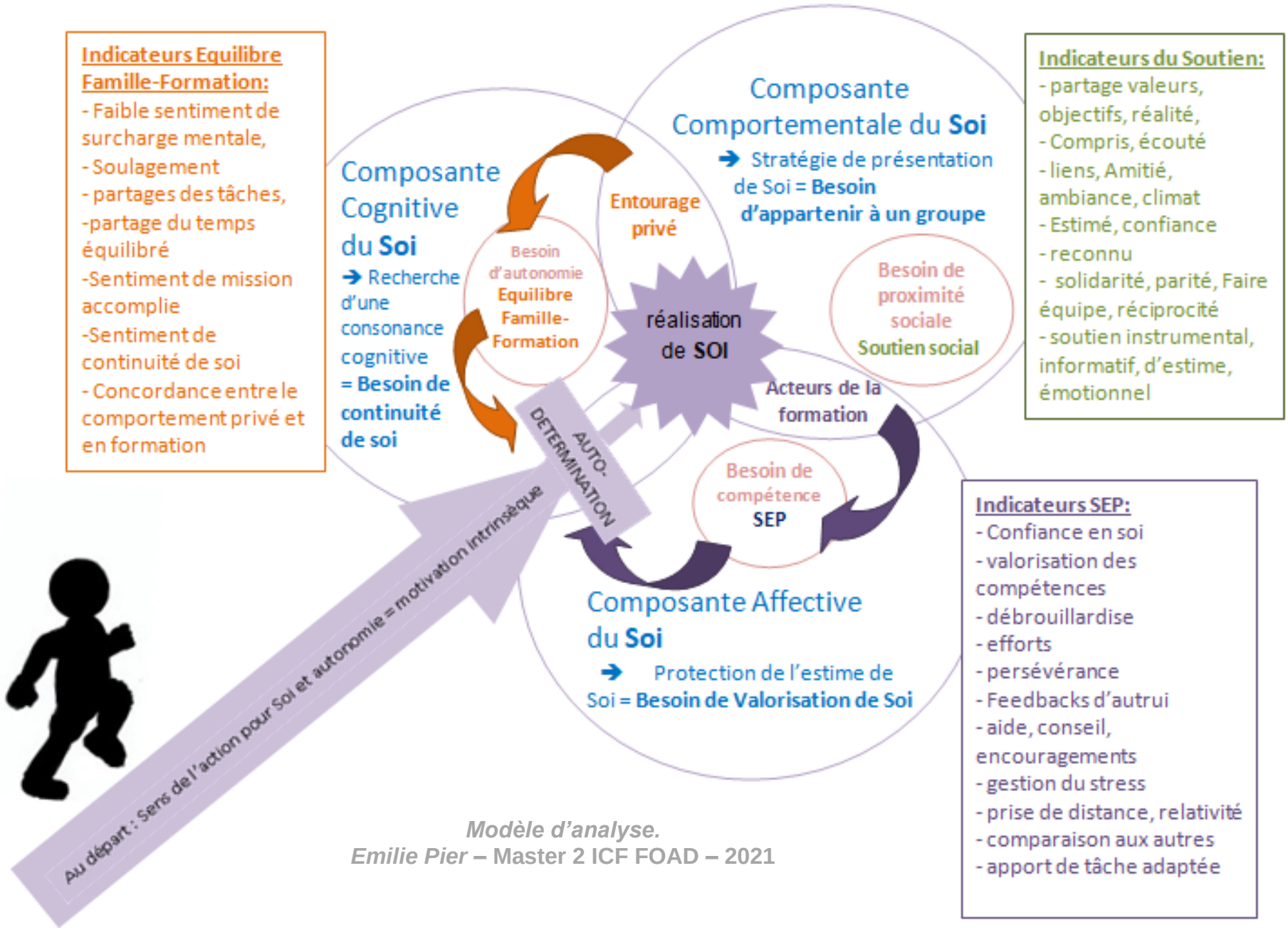
➔ Que diriez-vous de vos relations avec les autres acteurs de la formation (formateurs, collègues, tuteur,…) ?</td><td>Mots clés pour relances :
confiance
comparaison aux autres apprenants
persuasion verbales et feedbacks des formateurs, tuteurs de stage
Ambiance Climat
Convivialité
parité
Valorisation
entraide</td></tr>
<tr><td><u>Question de vérification H2 :</u>

Pouvez-vous me parlez de vos relations avec votre entourage privé durant cette année de formation ?

<u>Question de Relance :</u>

➔ Que diriez-vous de vos relations avec les membres de votre entourage durant cette expérience?</td><td>Mots clés pour relances :
décharge
gestion du Stress
soutien instrumental
soutien informatif
soutien d'estime
soutien émotionnel
Continuité de Soi
Evolutions des liens/ relations</td></tr>
<tr><td colspan="2">En fin d'entretien : proposer s'il a des questions, des choses à ajouter, si on peut se revoir si besoin de compléter, et s'il souhaite recevoir le mémoire finalisé, pour une question de transparence de la recherche.</td></tr>
</table>

ANNEXE 2 : MODELE D'ANALYSE



Modèle d'analyse.
Emilie Pier – Master 2 ICF FOAD – 2021

ANNEXE 3 : CODAGE POUR L'ANALYSE DES ENTRETIENS

Thèmes	Sous-thèmes (Dimensions)	Indicateurs
1. **MOTIFS initial d'entrée en formation**	1.1. Degré d'autonomie	choix, but pour soi, sens
	1.2. Motifs intrinsèque	Plaisir et satisfaction immédiate
	1.3. Extrinsèque intégrée	valeur, identité, expression de soi, Continuité de soi
	1.4. Extrinsèque identifiée	Valeur ajoutée pour la carrière, pour travailler dans un domaine qui me plait
	1.5. Extrinsèque introjectée	Valorisation de soi
	1.6. Motifs extrinsèques	Gagner davantage, décrocher un emploi plus important, avoir la belle vie
	1.7. Amotivation	Contraintes, pas de sens, sentiment de perdre son temps
2. **RELATIONS AVEC LES ACTEURS de la FORMATION** **SENTIMENT D'APPARTENIR A UN GROUPE** **= Soutien perçu**	2.1. Acceptation	partage avec d'autres, même réalité, mêmes valeurs mêmes objectifs, Ambiance, climat, près d'eux. Faire équipe avec les autres, uni-e à eux, solidaire, entraide, réciprocité
	2.2. Intimité	Compris, Amitié, liens, parité Estimé, écoute, reconnu et considéré comme collègue confiance en ses capacités, empathie, partage d'info sur soi
3. **SEP**	3.2. Persuasion par autrui	Feedbacks des autres sur Soi
	3.3. Conscience des succès et réussites passés	Sentiment de pouvoir résoudre les difficultés en faisant des efforts Sentiment d'être compétent confiance en ses aptitudes débrouillardise
	3.4. Capacité à gérer ses émotions	gestion du stress prise de distance, relativité
	3.5. Expériences vicariantes	comparant à des autres aux caractéristiques proches sentiment d'appartenir au groupe
4. **RELATIONS AVEC L'ENTOURAGE**	4.2. Qualité du soutien reçu	Gratitude, harmonieuse, valorisante, m'amène à faire confiance Soulagement
	4.3. Formes de soutien reçu	instrumental/informatif/estime/émotionnel
5. EQUILIBRE FORMATION-FAMILLE	5.2. Stress	PAS DE Sentiment de surcharge mentale, PAS DE burn out,..

ANNEXE 4 : GRILLE D'ANALYSE LONGITUDINALE VIERGE

GRILLE D'ANALYSE ENTRETIEN LONGITUDINALE ENTRETIEN n° 1		
Thèmes	**Sous-thèmes (Dimensions)**	**Extraits d'entretien**
3. **MOTIFS initial d'entrée en formation**	3.1. Degré d'autonomie	
	3.2. Motifs intrinsèque	
	3.3. Extrinsèque intégrée	
	3.4. Extrinsèque identifiée	
	3.5. Extrinsèque introjectée	
	3.6. Motifs extrinsèques	
	3.7. Amotivation	
4. **RELATIONS AVEC LES ACTEURS de la FORMATION**	4.1. Acceptation	
SENTIMENT D'APPARTENIR A UN GROUPE **= Soutien perçu**	5.3. Intimité	
6. **SEP**	6.2. Persuasion par autrui	
	6.3. Conscience des succès et réussites passés	
	6.4. Capacité à gérer ses émotions	
	6.5. Expériences vicariantes	
7. **RELATIONS AVEC L'ENTOURAGE**	7.2. Qualité du soutien reçu	
	7.3. Formes de soutien reçu	
8. EQUILIBRE FORMATION-FAMILLE	8.2. Stress	
	8.3. Temps et continuité de soi	
	8.4. Comportement et continuité de soi	
	8.5. Temps et continuité de soi	
	8.6. Comportement et continuité de soi	

ANNEXE 5 : GRILLES D'ANALYSE TRANSVERSALE

E1 E6 E2 E7 E3 E8 E4 E9 E5 E10	**GRILLE ANALYSE TRANSVERSALE SYNTHETISEE**	
Grille 1 Motifs de reprise d'études	Renoncement à un autre projet	
	Améliorer les conditions de vie	
	Besoin de reconnaissance, donner un sens, plus value à la carrière	
	But identitaire : se faire plaisir, prendre du temps pour soi, envie d'apprendre	
	Revanche et fierté	
Grille 2 : relation avec le groupe classe	Bonne ambiance et plaisir	
	Abandon si pas bonne ambiance	
	Pas d'attente vis-à-vis du groupe	
	Contexte sanitaire : classe au moins une chance d'interactions	
	Contexte sanitaire limite les temps conviviaux	
	Cours à distance difficile car pas d'interactions	
	Entraide du groupe pour le travail	
	Entraide du groupe pour l'affectif soutien moral	
	Comparaison des notes au groupe	
	Remise en question des notes données par le prof	
	Rassurer car les autres aussi sont en difficultés	
Grille 3 : Avec les formateurs	Doute sur résultats scolaires Mais rassurer pas le fait de compenser par le niveau d'expérience	
	Pas de doutes niveau scolaire	
	Qualités des formateurs	
	Besoin de parler de mon expérience, donner du sens entre terrain et théorie	
	Attentes de commentaires des formateurs	
	Retour positif sur relation de confiance avec formateurs et encouragement	
	Retour négatif sur prof et responsable formation	
Grille 4 : Relation avec professionnels	Se sentir légitime grâce aux retour+	
	Retour – et envie d'abandon	
	pression financière par retour positif	
	Offre d'emploi du stage et motivation	
	Stress avant d'aller en stage/ stagiaire à 40 ans	
	Apport de l'expérience sur terrain de stage	

	Hyper investissement sur stage	
Grille 5 : Stress et équilibre	Premier mois difficiles	
	Stress moteur	
	Stratégie recherche soutien social :	
	Réussir pour les enfants, Notes aux enfants	
	Soutien anglais informatique… des enfants	
	Challenge avec enfants Besoin de reconnaissance, fierté des enfants	
	Regret du regard des parents	
Grille 6 : Temps et équilibre	Jongler, équilibre, vie multiples	
	Culpabilité pendant travail ou temps avec la famille	
	Laisse tomber les taches ménageres	
	Un temps pour moi, une parenthèse	
	Baisse charge mentale par la prise en charge du quotidien par qqun	
	Répartition tâches ménagères	
Grille 7 : Comportement et équilibre	Ligne d'arrivée en visu	
	Vive la covid	
	Covid = prison et moins de sports,sorties détente..	
	Optimisation du temps (trajets, temps avec enfants…)	
	Emancipation : c'est mon tour	
Grille 8: Motivation	Motivation pendant : des hauts et des bas	
	Plaisir d'apprendre, chance	
	Amotivation par stage annulés ou périodes trop chargées	
	Projet longuement réflechi, Parfois repoussé	
	Déclenchement par événement pro ou perso	
	Deuxième expérience de reprise d'études	
	Si mari pas ok, rédhibitoire	
	Encouragement des employeurs, pro, coach….	
	Recherche d'un cadre scolaire	
	Recherche centre de formation à proximité	
	Déménagement mais proche famille	

ANNEXE 6 : EXEMPLE DE GRILLES D'ANALYSE TRANSVERSALE

E1 E6 E2 E7 E3 E8 E4 E9 E5 E10	GRILLE ANALYSE TRANSVERSALE SYNTHETISEE	
GRILLE 1 **Motifs de reprise d'études**	Renoncement à un autre projet	E.2. : …il me reste 5 ans à travailler grosomodo..j'aurais pu me dire, je vais rester à ma place, qui était très bien rémunérée et avec des conditions de travail on va dire très confortables et puis faire un travail « plan plan » et puis râler tout le temps en disant, c'est nul, mais tant pis je suis là, c'est bien je ne me fatigue pas trop, tout va bien. E3 : Et en plus, […]on m'avait proposé un CDI avant de rentrer en BTS et je me rappelle voir vachement réfléchis en me disant est-ce que j'accepte le CDI […] où est-ce que j'accepte de rentrer en BTS ? et finalement je me suis dit si je loupe ces études là, ensuite, où est-ce que je vais atterrir ? il y avait toute la question là. Donc, je dirais qu'il y a une certaine pression qu'on se met, la pression de ne pas réussir. E.8. : Pour être tout à fait honnête au départ, je voulais juste un poste administratif. Mais en lien avec ce public[…] pour les personnes âgées par exemple […]mais au vu de mes deux bac +2, […] on m'avait dit que je ne serai pas financer si je proposais un BTS, parce que je voulais faire le BTS SP3S, donc pour obtenir les financements, on m'a conseillé de m'orienter vers une qualification supérieure. C'est pour ça que je me suis plutôt inscrite en Licence 3.
	Améliorer les conditions de vie	E.2. : je suis partie la région parisienne pour faire cette année d'étude. En fait, j'ai retrouvé ma jeunesse ! (rire) […] alors évidemment j'aurais pu faire métro-boulot-dodo, me plaindre tous les 4 matins et puis attendre que le temps passe, mais ce n'est pas mon tempérament. […] et j'avais aussi ce désir de venir habiter à terme en Bretagne de toute façon, c'était prévu pour la retraite ! […] ce n'était pas la vie désirée et je crois qu' il y avait l'environnement aussi qui faisait que …et bien prendre le RER 3h par jour est quand même très très lourd et oui y avait un ras-le-bol ! E.3. : AMP on travaille beaucoup dans les institutions avec des horaires très décalées, des choses comme ça, choses qui ne m'intéressaient beaucoup moins au final. E.4. : en tant qu'infirmière libérale, l'usure professionnelle, la fatigue les troubles musculo-squelettiques… J'ai eu un petit soucis de santé. Donc voilà, il fallait que je change de secteur

		E.5. : Moi je voulais reprendre l'école, une formation surtout pour avoir une situation financière pérenne et puis après, sans reprendre une formation, j'aurais pu travailler, faire des petits boulots : vendeuse, caissière… des choses comme ça, mais en fait ça ne me ressemblait pas. Je ne voulais pas finir ma carrière professionnelle comme ça ! C'était une certitude ! Je ne pouvais pas être caissière toute ma vie ![…] que ce soit pour moi, pour mes enfants, pour mon mari, pour la maison, je me dis voilà, d'avoir repris les cours, ça me permettra d'avoir une situation professionnelle plus confortable. Voilà, ça fait une évolution professionnelle et personnelle en même temps, parce que là je peux prétendre avoir des salaires plus intéressants. E.7 : Donc la formation est là, le but est de trouver un sens trouver un équilibre. Je sais que je ne peux pas toujours rester à la maison. Je ne suis pas faite pour rester à la maison non plus. Je n'y trouverai pas mon compte. Mais par contre, je n'ai pas envie de tout sacrifier au travail. C'est aujourd'hui qu'on vit, quand je serai morte ce sera trop tard et mes enfants, c'est maintenant si je veux pouvoir leur offrir, et je m'en suis rendu compte en congé parental, on est avec nos enfants, on prend le goûter ensemble, on fait les devoirs, on débriefe… […] Moi, je cherche cet équilibre là. J'ai trop conscience de la fragilité de ma vie de par le métier que j'ai fait […] c'est maintenant qu'il faut vivre, c'est maintenant ou jamais. E.8. : c'est que la cadence en laboratoire c'est deux journée en une ! on court tout le temps, on travaille beaucoup, on a même pas le temps d'aller faire pipi ! [rires] […]la dernière année où je me suis mise en arrêt parce que mon corps a décliné avant moi, c'était somatique. J'avais de l'exéma, des allergies.., j'ai écrit tout ce que je subissais dans un journal, et des fois je relis et je vois cette souffrance et je me dis ah ouais, j'étais quand même vraiment mal ! donc je sais d'où je pars et c'est ça qui me motive, je sais d'où je pars et je sais où je ne veux plus retourner ! E.9. : Je suis venue en Bretagne car je savais que l'école d'infirmière anesthésiste de Rennes avait une bonne réputation. Et j'ai eu une grosse rupture sentimentale en 2007 et je voulais changer d'air. Et comme mes parents, mes grands parents, mon frère habitent en Bretagne, je me suis dit que c'était l'occasion. Ça faisait deux raisons de venir. Et puis la qualité de vie, près de la mer.
	Besoin de reconnaissance, donner un sens, plus value à la carrière	E.1. : Ce bilan de compétences m'a amené dans un premier temps à me rendre compte que, sans reprendre une formation, il était difficile d'exercer dans le domaine social. Donc j'ai tout d'abord quand même exercé dans le domaine social en tant que logisticienne, gestionnaire d'hébergement en CADA et puis au final, je me retrouvais en tant que technicien, il y avait une certaine limite. J'avais quelque part la frustration de ne pas pouvoir faire plus que les missions qui m'étaient confiées. […] de pouvoir voilà, passez d'un statut à un autre et d'avoir un métier aujourd'hui, d'exercer aujourd'hui un métier qui me plaît …

		E.2. : Je travaillais dans un service administratif, j'aidais les autres, mais sans contact, ou juste par mail, le suivi administratif des dossiers. J'aurais voulu aller plus loin. J'ai postulé pendant 20 ans au service social de mon entreprise, pour finir, j'ai pu être embauchée au service social, mais je n'avais que peu de possibilités d'initiative dans l'accompagnement des personnes. […] là où j'étais dans mon poste, ça faisait 35 ans que j'y étais, et on va dire il y avait zéro reconnaissance ! E.3. : au fur et à mesure du temps, je me suis dit que j'aurais préféré être un peu plus dans le social. Donc j'ai repris mes études du coup, dont le BTS ESF sur une année, en formation adulte. Et ensuite, c'en est suivi la formation DECESF parce que c'est vrai que le BTS n'apportait pas forcément toutes les compétences pour trouver du travail, ça allait être compliqué qu'avec le BTS. De reprendre des études, ça a été plutôt facile parce que en fait moi j'ai eu une révélation pendant que je travaillais en tant qu'AMP, parce que je ne me retrouvais pas forcément dans les missions en tant qu' AMP qui m'était proposée et donc je me suis dit assez rapidement : « Ah bah tiens pourquoi pas reprendre des études ». E.5. : Je voulais un métier pour que ce soit confortable […] je me suis dit mince je passe à côté de quelque chose parce que j'écoute tous ces déboires [les clients qu'elle coiffait] et je ne peux rien en faire et en fin de compte, ça impacte sur mon moral, sur ma vie. Et en fait ça m'intéresse d'aider les gens autrement que d'un côté superficiel. […] [*parlant de proches*] Jamais on n'aurait parlé de ma vie professionnelle en fait ! […] du coup la considération a changé […] En fait, j'ai l'impression qu'on ne me prend plus pour « l'idiote » qui fait des brushings. E.6. : j'en avais marre des murs, j'en avais marre des gens, j'en avais marre de l'organisation de l'entreprise je devenais un petit peu aigris et ça ce n'est pas moi ! Donc je me disais je ne peux pas continuer comme ça ! Moi, je pense que c'est le fait de ne plus trouver le sens dans ce qu'on fait. Je m'ennuyais dans mon travail […] Ce qu'il y a aussi, c'est que je n'avais plus de contact avec les usagers et ça, ça me manquait, parce que c'est ça qui m'anime. Donc je me suis dit non, il faut que je me réveille, que je fasse autre chose et je suis très contente d'avoir fait ça ! […] Donc du coup j'ai fait un constat : c'est que j'ai 20-25 ans de carrière devant moi et je me suis dit je ne peux pas continuer comme ça, […] je vais m'épuiser et surtout ça ne correspond pas. Je n'avais pas de perspective, j'avais fait le tour […] je me suis dit qu'il fallait que je me pose les bonnes questions ! qu'il fallait que j'essaye de faire autre chose. […] j'ai toujours voulu faire le métier de travailleur social depuis que j'étais jeune […] à plus de 40 ans, je me dis je vais quand même essayer ! E.7. : Après, j'ai eu mon deuxième enfant, j'ai pris un congé parental et quand je suis revenue la direction avait changé. Le profit a gagné le terrain dans l'EHPAD et quand je suis revenue, le travail n'était plus du tout le même, c'était minable. Et ce

		n'était pas possible de travailler comme ça […]… et moi j'avais des difficultés psychologiques, je ne voyais plus de sens à ce que je faisais, ça n'avait plus de sens, ça ne faisait plus du tout sens. E.8. : j'étais technicienne de laboratoire à l'hôpital de V. mais je ne m'y retrouvais plus, le changement de pratique, pas de projet… […]Donc voilà, je me suis arrêtée, j'ai fait un bilan de compétences parce que moi je m'étais dit il faut que je change. J'ai besoin d'évoluer […] Ensuite, j'ai eu la possibilité d'avoir un CFP et donc je me suis orientée vers cette licence. E.9. : la prise en charge était vraiment différente et là quand je me suis retrouvée au bloc opératoire cette prise en charge qui va vite parce que il y a 7 prises en charge dans la journée, mais quand il y a des interventions qui dure 6h, attendre à la tête du patient que l'intervention se passe et bien ça ne me va pas. Moi, je suis quelqu'un de terrain, il faut que ça bouge […] j'ai ressenti des clivages entre les différents corps de métier et je me suis dit je ne peux pas retourner dans cette ambiance, […] comme ça, donc j'ai préféré arrêter et je me suis dit comme le poste de cadre me plaisais beaucoup, Je me suis dit que j'allais postuler sur des poste de cadre. sauf qu'en Bretagne, il y a très peu d'offres pour beaucoup de demandes, les postes sont chers. Et je n'avais pas de diplôme, de certificat de cadre. Donc je me suis dit je vais chercher une formation sur 1 an […] E10 : aujourd'hui, je m'occupe de religieuses en EHPAD. Donc c'est-à-dire que je suis l'assistante de la responsable de la communauté et elles sont 56 et quand je suis arrivée, il y a 4 ans, elle était 86 et donc 30 accompagné jusqu'au bout et sauf que la congrégation ne grandit plus, bien au contraire, donc nous sommes 27 salariés et je me dis que peut-être un jour je n'aurais plus ma place selon l'évolution de la congrégation, selon l'évolution de beaucoup de choses et donc voilà je voulais compléter mon BTS assistante de gestion. […]
	But identitaire : se faire plaisir, prendre du temps pour soi, envie d'apprendre	E.1. : oui le fait de ne pas pouvoir aller plus loin dans l'accompagnement des familles, voilà, je devais rester à ma place, chose que j'ai fait , mais j'ai sentie que j'avais envie d'aller plus loin. E.2. : Mais en fait j'avais envie de me rebooster, et de découvrir encore plein de choses, […]J'ai le besoin d'aider les autres, d'être dans mon élément.[…] il y avait quand même cette recherche de continuer un peu à m'intéresser à lire des choses, à travailler, à rendre des choses ça c'est vraiment quelque chose qui me plaît […] E.3. : j'avais fait beaucoup de recherches. Voulant être dans le social, je me suis renseignée sur les métiers et le métier de CESF ça correspondait bien à ce que je recherchais : être vraiment dans les actes de la vie quotidienne et je trouvais que c'était assez dans la continuité de ce que j'avais fait auparavant en tant qu'AMP, […] j'ai découvert le métier et je me suis dit que ça correspondait à ce que je souhaitais faire.

		E.5. : quand j'entendais les gens que je coiffais se plaindre de leur quotidien ! Je me suis dit, ma place elle n'est pas là en fait ! Ma place elle n'est pas à faire un brushing et de rentrer chez moi le soir et de repenser à ça ! […]Et c'est intrinsèque aussi. Je suis une personne qui a toujours besoin de faire plein de projets, que ce soit dans ma vie personnelle, les travaux de la maison, sur n'importe quoi. Il faut toujours des projets ! J'ai besoin d'avancer dans ma vie personnelle et là je me suis lancée sur ma vie professionnelle. […]Moi, j'aime bien que ça change, faire des choses nouvelles, apprendre des choses. Je trouve que c'est important.[…]J'aime apprendre, j'aime rencontrer des gens. J'aime quand ça bouge. E.6. : Je pense qu'en fait quand j'étais plus jeune, je voulais aller vers quelque chose et je me disais non ce n'est pas fait pour moi, je ne suis pas capable ! mais parce que j'ai été élevée comme ça. Et du coup aujourd'hui avec plus de maturité, je me dis il faut que j'y aille ! Il faut que je le fasse et je n'aurais pas de regret. C'est ça qui me motive, même si ça ne va pas changer ma vie ! E.7. : En fait pour ne rien vous cacher, avant ma reprise d'étude, J'ai fait un burn out à l'endroit où je travaillais, c'était très compliqué. Maintenant, je le comprends et j'en parle avec beaucoup de recul. Ils m'ont attaqué sur mon identité, sur moi, sur ce que je suis, et du coup, ça a été une remise complète en question qu'est-ce que je fais ici qu'est-ce que j'attends de la vie ? qui je suis ? E.8. : Et puis aussi parce que dans ma vie personnelle. Voilà, j'ai une grand-mère qui a 6 enfants et ma grand-mère, elle me dit « mais c'est une cacophonie, je n'ai même plus le droit de décider, c'est mes enfants qui décide pour moi ! » (rires) Donc c'est ce qui m'anime. C'est ce contact avec les personnes âgées E.9. : J'ai envie d'en apprendre ! plus parce que je suis quelqu'un qui aime apprendre ! donc au-delà de la formation, je me suis toujours intéressé, être dans l'information. […]Et comme je n'ai pas eu la chance d'avoir des enfants, j'ai plutôt des objectifs professionnels. […]Ma motivation principale c'est apprendre. Qu'on me donne des apports théoriques. Il me faut plein d'infos sur plein de choses, après je retiens ce que j'ai besoin de retenir. C'est cet apport théorique qui me motive. E10 : […] j'avais besoin d'être formée, je me suis même inscrite à fun-mooc, […] c'est sur internet, ce sont des cours universitaires, où vous pouvez vous inscrire. Voilà ce qui me permet moi de continuer à me former sur la maladie de Parkinson, des choses comme ça mais de moi-même sur mon temps perso.
	Revanche	E.5. : j'ai entendu dans ma vie « de toute façon, tu finiras femme de ménage, tu finiras comme ci, tu finiras comme ça … » parce que je ne travaillais pas forcément bien au collège. Et puis en fin de compte le fait d'évoluer, de faire d'autres choses et

	fierté	bien je me dis « bien dire fait rire, mais bien faire fait taire ! ». Et puis en fin de compte aujourd'hui, il y en a beaucoup qui se taisent et moi ça me fait bien rire ! Et ça c'est une satisfaction personnelle, je me dis que c'est une belle revanche et je suis contente de ce que je fais. E.7. : c'est ma petite revanche.[…] Je découvre des capacités que je ne pensais pas avoir E10 : une fierté de dire voilà, je suis allée au bout, je n'ai pas abandonné. Cette sensation d'abandon serait vraiment trop problématique. Je le vivrais mal, je préfère encore tout donner et puis essayer d'y arriver.

ANNEXE 7 : PRESENTATION DE L'ECHANTILLON

	Date entretien	Forme entretien (tous ont pu se dérouler dans des conditions propices : calme, confidentialité, sans interruption)	Durée entretien	âge	Formation suivie et année	Situation familiale pendant la formation	Situation pro avant l'entrée en formation
E 1	01/02/2021	Visio enregistrée	52 min	37	DECESF 2019-2020	Mariée, 3 enfants de 9, 12, 18 ans	Chômage après un poste de technicienne d'intervention sociale en association (CIF-CDD)
E 2	05/02/2021	Visio enregistrée (oubli d'enregistrement les 15 premières minutes, prise de notes	59min	55	DECESF 2018-2019	Mariée 3 enfants majeurs autonomes. Est venue s'installée seule en Bretagne pour suivre la formation	Salariée, agent administrative caisse retraite En congé de formation
E3	09/02/2021	Visio mais soucis de connexion. Passage au Téléphone (enregistré)	53min	28	DECESF 2018-2019	En couple sans enfants	AVS a mis fin de CDD Indemnisée Pôle emploi
E4	24/02/2021	Visio enregistrée	52min	47	L3APS 2020-2021	Mariée 2 enfants : 19 et 15 ans	Infirmière Libérale Cumul formation avec une activité partielle
E5	26/02/2021	Visio enregistrée	1 :05	30	DECESF 2020-2021	Mariée, 3 enfants 18, 13 et 6 ans	Coiffeuse sans emploi 5ème année de reprise d'études après un BP coiffure, 2 ans de BTS ESF et enfin le DECESF
E6	01/03/2021	Face à face	59min	43	L3APS 2020-2021	mariée avec 3 enfants (16,14 et 11 ans).	Salariée en CDI, agent administratif en MSA, Congé de formation Transition Pro.
E7	04/03/2021	Face à face	1 :00	34	L3APS 2020-2021	Mariée 2 enfants (9 et 5 ans)	Infirmière sans emploi Indemnisée pôle empoi
E8	04/03/2021	Face à face	1 :10	39	L3APS 2020-2021	Vie seule avec ses enfants 8-12-14 ans En instance de divorce.	Laborantine à l'Hôpital Congé de formation professionnelle
E9	09/03/2021	Visio enregistrée	57 :00	45	L3APS 2020-2021	Célibataire, sans enfants	Sans emploi (démission d'un poste de Cadre infirmière en région Parisienne) pour suivre une formation en Bretagne. Indemnisée pôle emploi
E10	24/03/2021	Visio enregistré 2 interruptions enfants Coupure vidéo en fin d'entretien	1 :10	33	L3APS 2020-2021	Mariée, 2 enfants	Cumul emploi (agent administratif EHPAD). Et Licence en 2 ans

ANNEXE 8 : RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN E10

Retranscription E10

1H05

Visio

Introduction non enregistrée (accueil et présentation)

E (Emilie Pier): Voilà donc l'enregistrement est parti et à tout moment si vous voulez qu'on coupe l'enregistrement vous me dites et on pourra arrêter l'enregistrement.

E10 (Entretien avec l'interviewée n°10): d'accord.

E. : donc ce que je vous expliquais c'est que je suis aussi en reprise d'études, dans le cadre d'un master. Et pour ce master, je réalise une recherche sur les femmes qui reprennent leurs études dans le secteur social et médico-social et c'est à ce titre que je vous interroge. Je n'en dis pas plus pour ne pas influencer vos réponses. On y va ?

E.10 : D'accord très bien.

E. : Vous avez repris vos études cette année, pouvez-vous me parler de cette reprise d'études et dans ce cadre de vos relations avec les autres acteurs de la formation.

E.10 : donc pourquoi j'ai repris les études ?

E. : oui par exemple…

E10 : Donc, je suis titulaire d'un BTS assistante de gestion que j'ai obtenu au début des années 2000 et en fait, j'ai découvert ma voix auprès des personnes âgées plus tard au travers d'expériences professionnelles. Donc j'ai pu évoluer dans ce cadre sauf qu'aujourd'hui, je m'occupe de religieuses en EHPAD. Donc c'est-à-dire que je suis l'assistante de la responsable de la communauté et elles sont 56 et quand je suis arrivée, il y a 4 ans, elle était 86 et donc 30 accompagnées jusqu'au bout et sauf que la congrégation ne grandit plus, bien au contraire, donc nous sommes 27 salariés et je me dis que peut-être un jour je n'aurais plus ma place selon l'évolution de la congrégation, selon l'évolution de beaucoup de choses et donc voilà je voulais compléter mon BTS assistante de gestion.

Attendez, excusez-moi. **[Interruption du fils]**

Pardon, mon fils qui m'apporte un café des gâteaux, je suis bichonnée mais pas toujours au bon moment. [rires]

Donc du coup j'ai voulu compléter mon BTS et donc j'en ai fait part à ma DRH. On a regardé ce qui était bon pour moi, sachant que j'avais pas mal de contraintes niveau travail puisque comme je suis l'assistante de responsable de communauté, je suis accompagnée par deux religieuses, ce sont mes collègues, il y en a une de 76 ans et une de 83 ans. Donc, je ne pouvais pas leur laisser ma charge de travail.

Donc en regardant j'avais trouvé une petite formation qui était courte qui avait un bon contenu qui était courte en temps qui aurait été pratique mais ma DRH cherchant le plus intéressant pour moi, pour la suite, on ne sait jamais, à trouver cette licence.
Parce qu'une autre collègue avait fait ce type de licence mais en Bretagne du Nord et c'était avec une autre option, ce n'était pas avec gestion d'autonomie et elle se disait que c'était plus adéquate pour nous.

Donc voilà comment je suis arrivée là, après avec une certaine appréhension parce que je reste en poste tout en faisant ma licence donc ils ont adapté la licence à mon planning, donc je fais un semestre par année, donc je fais sur 2 ans.

Et donc c'était surtout ça mon appréhension, pas trop la découverte des autres camarades de la promotion. Ni même des intervenants ou des formateurs car je suis souvent formée sur beaucoup de choses que ce soit sur le niveau liturgique pour aider les sœurs, au niveau fin de vie et voilà, j'ai déjà participé à plusieurs conférences, j'ai même pu participer à une table ronde donc ce n'était pas trop mon appréhension, c'était surtout de pouvoir m'organiser.

Avec les différents partenaires de la promo ça se passe bien. Je trouve qu'on est plutôt bien réparti parce que nous sommes moitié-moitié en formation continue et en formation initiale et en fait, on se complète. Nous on apporte notre expérience et les plus jeunes apportent le numérique [rires] surtout pour moi, c'est énorme ! Donc voilà donc des fois on a l'impression d'être un peu archaïque. Mais on apprend beaucoup en fait même personnellement en tant que maman ou au niveau professionnel au niveau personnel, c'est vraiment intéressant, ça nous apprend beaucoup de choses et dans toutes les matières, c'est ça qui est aussi intéressant.

E. : Donc au départ le motif de la reprise d'études, c'est vraiment pour anticiper éventuellement une rupture du contrat dans l'institution où vous êtes actuellement c'est ça ?

E.10 : Pas forcément une rupture non, mais en tout cas une évolution parce que plus ça va plus les responsables haut placées entre guillemets dans la congrégation sont âgés et donc il y a déjà une DRH laïque mais il risque d'y avoir ce qu'ils appellent l'économat, il risque d'y avoir beaucoup de démarches à faire et elles n'ont pas de famille ces sœurs évidemment, enfin elles ont des neveux et nièces mais en général éloignés géographiquement ou même affectivement d'ailleurs donc ce qui fait qu'elles auront besoin d'une famille et là c'est ce que je fais, je fais office de famille donc par exemple pour certaines, je suis personne de confiance, voilà je fait un peu la petite fille, la référente, la maîtresse de maison. Enfin voilà, c'est vraiment un métier spécifique, on est très peu nombreuses à faire ce métier.

Donc moi si ça peut être une évolution au sein de la congrégation, je préférais. Mais nous sommes quand même 27 donc si cela n'est pas possible. Voilà, ça me permet de trouver autre chose ou compléter.
Si un jour il y a pas assez de travail dans la congrégation compléter avec autre chose.

E. : Et vous avez mûri ce projet un certain temps où ça c'est fait rapidement cette reprise d'études ?

E.10 : Ben ça fait un moment que je veux me former parce que juste auparavant j'étais dans une maison de prêtres, ça me suis [rires] et dans cette maison de prêtre, c'est comme ça que j'ai commencé à travailler auprès des personnes âgées, j'étais au service hébergement : donc service en salle, ménage… et un directeur est arrivé et m'a donné la référence de ce service est donc en somme, nous avons pu faire des changements, mutualiser les services, faire des choses intéressantes et c'est vrai que je me suis dit rester sans objectif, sans avancer, sans remanier, je ne sais pas faire… donc j'en avais besoin.
Alors, j'avais pensé à de l'animation parce que ça manquait dans notre entreprise et j'y étais bien et pour avoir cette aide, parce que moi personnellement je ne pouvais pas m'offrir ce genre de formation et donc du coup j'ai fait du bénévolat tout en travaillant 39 heures pour pouvoir accéder à la formation BPJEPS.
Il fallait forcément soit avoir un diplôme soit avoir de l'expérience donc il fallait que j'ai 650 heures de bénévolat ce que j'ai fait, et puis les choses entrainant une autre en fin de compte, j'ai postulé là où je suis sur un coup de tête. Voilà parce que ça ne s'est pas très bien passé dans mon travail donc du coup je me suis dit si c'est ainsi se donner autant je vais pas m'embêter au moins là avec le métier où je suis maintenant il y avait un bien-être au niveau familial c'est-à-dire que ça restait pas loin de chez moi, je pouvais avoir un travail de journée, il y avait plus d'équipe il y avait plus de weekend, je fais un samedi sur deux seulement mais dans ces cas-là j'ai mon mercredi donc plus de présence malgré tout.
Mais avec la contrainte aussi d'avoir moins de temps pour soi aussi, parce qu'effectivement être en journée 5 jours par semaine ce n'est plus le même rythme pour soi en fait, donc du coup c'est juste là que j'ai eu un coup de tête et que je suis partie chez les sœurs !

Et chez les sœurs toujours la même chose, je suis contente de retrouver les résidentes parce que je n'avais plus ça en fin de compte dans mon ancien poste et c'est vrai que ce besoin de challenge, d'objectif, voilà, j'ai été éduquée comme ça ! Mon BTS c'était déjà ça, j'ai un papa qui était directeur de supermarché, donc toujours des objectifs toujours toujours. Donc ce qui fait que ça m'a manqué donc voyant que j'avais besoin de ça, j'avais besoin d'être formée, je me suis même inscrite à fun-mooc, je ne sais pas si vous connaissez, fun-mooc c'est sur internet, ce sont des cours universitaires, où vous pouvez vous inscrire. Voilà ce qui me permet moi de continuer à me former sur la maladie de Parkinson, des choses comme ça mais de moi-même sur mon temps perso et puis voyant l'évolution de la congrégation, je me suis dit qu'il était peut-être temps de faire ça de façon plus officielle parce que il me faudrait un diplôme en fait.
Voilà, voilà le cheminement jusqu'à cette licence et la licence c'est elle qui l'a trouvé c'est ma DRH parce qu'elle a trouvé plus adaptée et effectivement elle ne s'est pas trompée.

E. : Donc, il y avait aussi cette envie d'apprendre ?

E10 : oui tout le temps.

E. : tout le temps

E10 : oui

E. : Ok, Alors, vous avez parlé du groupe tout à l'heure en disant que c'est un groupe bien réparti. Qu'est-ce que vous pourriez dire de plus sur ce groupe ?

E10 : Moi malgré mes temps d'absence puisque je n'ai que la moitié des cours avec mes camarades, je trouve que je suis bien intégrée, elles font attention à ce que les informations puissent me parvenir. Ensuite, je trouve homogène parce qu'avec toutes nos différences, on arrive quand même facilement à se compléter.
Je pense que ce qui a mis les choses en route, c'est peut-être le fait qu'on a eu de suite des échanges via WhatsApp, on a créé un groupe WhatsApp qui nous permet d'échanger facilement.
Après, je ne serai pas vous dire grand-chose de plus, c'est beaucoup de bienveillance. Je pense que c'était du fait aussi du, comment dire, de l'objet de la licence, il faut forcément des personnes bienveillantes et empathiques donc je pense que c'est de ça aussi, je ne suis pas sûr que en force de vente si ça existe encore ce soit aussi bienveillant [rires] mais là en tout cas, il y a beaucoup de bienveillance, de douceur entre nous et ça met très à l'aise.

E. : C'est aidant ça pour suivre la formation ? Cette ambiance ?

E10 : je pense oui, parce que, après ça reste toujours personnel, mais pour moi oui parce que il y a des fois des jeux drôles. Moi ce serait plus là où je pêcherai parce que la timidité enfin ma discrétion … mais le fait que l'on sache que c'est bienveillant que voilà, qu'il n' y a pas de jugement, qu'au contraire si on a des lacunes, il y aura un petit signe ou un petit côté rassurant de quelqu'un qui est dans l'assemblée, donc oui, je pense.

E. : Vous parliez des plus jeunes qui peuvent être un soutien sur vos lacunes informatiques. Comment ça s'est produit cette entraide ?
E10 : Et bien dès le début ! Ce n'est pas du tout …enfin je ne sais pas, mais si vous avez un temps de pause pendant vos études mais ça n'a plus rien à voir avec… alors est-ce que c'est du fait de la licence ? Mais pas seulement, je pense que c'est aussi l'évolution des choses.
Mais ce n'est plus du tout la même chose ! Ça n'a plus rien à voir ! Donc déjà, dès le départ on a demandé de l'aide parce que Teams ! Rien que ça ! Rien que ça ! Rien qu'Office 365 ! Mais comment il est possible que sur word on puisse tous écrire en même temps [rires]
Bah dis ! donc quelle évolution ! moi j'étais encore au tam-tam ! donc forcément donc dès le début ça c'est un peu imposé, toute façon, il faut savoir demander de l'aide aussi parce que sinon on n'avançait pas.
Et puis on a eu nos projets tutorés, donc les projets tutorés, ça fait des petits groupes dans le grand groupe donc ça permet de se rapprocher de certaines.
Après elles apportent plein d'autres choses parce que… c'est vrai que….

E. : Alors qu'est-ce qu'elles apportent par exemple ?

E10 : Bah déjà, comment dire…certains… certains… comment expliquer ?
Certaines connaissances, parce que elles, beaucoup ont évolué dans la sphère du sanitaire et du social, par un BTS dont vous êtes prof je crois, donc il y a des choses qu'elles ont déjà vu, qu'elles ont déjà construit donc elles peuvent nous aider. Un certains vocabulaire rien que ça, parce que le vocabulaire médico-social, ce n'est pas évident, donc on n'hésite pas à leur demander. Et au-delà du fait de l'âge et de l'expérience, au-delà de l'âge il y a aussi l'expérience, donc toutes on a nos points forts donc on l'apporte aux autres voilà.

E. : au-delà des partages pour les cours à proprement parler, est-ce que le groupe est soutien pour d'autres moments difficiles, où des moments où la formation vous paraît dure par exemple ?

E10 : Je dirais oui, oui parce que quand on sent que c'est pénible…
Enfin moi personnellement, je ne suis pas trop dans l'échange de sentiments déjà de ma part, en fait, c'est une protection.
Par contre, j'ai vu d'autres collègues avoir certaines difficultés, même finir en pleurs après un examen, après avoir eu trop trop de stress, trop d'émotions accumulées et pas d'exutoire, surtout avec la situation que l'on vit en ce moment, on n'a plus d'exutoire… et du coup pareil sans aucun jugement, soit on tapote sur le bras et puis ça va aller ou alors on essaie de trouver la solution avec la personne…. J'ai plus le voir.
Après je vous dis, je ne l'ai pas vécu parce que je n'échange pas. J'essaie de garder une certaine posture justement qui reste une protection.

E. : d'accord, vous ce n'est pas forcément ce que vous cherchez à travers le groupe. En fait, ce n'est pas ce soutien là que vous cherchez.

E10 : Non, je n'irai pas le chercher là.
Si je sens trop de stress, trop d'accumulation ben j'essaie de demander de l'aide à ma hiérarchie par exemple, ou même directement à Madame S. [responsable de formation], c'est arrivé au mois de décembre et sinon dans ma sphère familiale.

E. : Alors justement, est-ce que vous pouvez me parler de vos relations avec votre sphère familiale ?

E10 : oui bien sûr.
Alors je suis maman d'un garçon de 13 ans et d'une petite de 6 ans. Un grand écart d'âge parce qu'on n'était pas après à refaire de suite ! [rires]
Je me suis dit qu'on allait s'en remettre quand même ! Donc du coup un grand écart d'âge, mais qui est génial en même temps, c'est vrai que ce sont 2 personnes qui sont totalement différentes, tout opposé mais qui se complètent totalement, qui s'amusent quand même ensemble, qui se chamaillent, enfin des frère et sœur quoi ! Et j'ai la chance d'avoir mon époux, parque c'est vrai qu'aujourd'hui beaucoup de gens sont séparés, nous nous sommes toujours ensemble depuis 15 ans, 10 ans de mariage. Donc en fait ça va être surtout lui mon repère en fait, parce qu'il a beaucoup

de sagesse et tout ce principe, enfin vraiment, si un jour il a à se retrouver dans une reconversion, je pense que justement le Médico-Social, lui irai bien par toute cette bienveillance et cette sagesse qui fait que quand je sens que moi je peux plus l'être, je vais le voir et je lui donne et il prend ce qu'il y a, il me redonne plus doucement et je me dis ah oui, c'est vrai bah merci, je n'avais pas vu comme ça. Ah ben c'est mieux. Donc voilà, c'est mon mode de fonctionnement et quand je ne suis pas très objective, il sait me le redire aussi donc voilà, c'est comme ça.
Et puis toute la douceur des petits : comme vous voyez je travaille ce matin, ils sont à la maison, ils m'apportent mon petit café, le repas qui va être prêt voilà.
Je peux aussi leur demander de l'aide, ce n'est pas toujours fait comme on le désir mais c'est fait avec le cœur, donc on ne peut pas trop dire ! Donc je suis bien entourée et j'ai cette chance.

E. : Donc à la fois un soutien quand il y a trop de stress et aussi j'ai l'impression dans ce que vous dites, une prise de relais pour certaines tâches du quotidien, c'est ça ?

E10 : Oui. Oui ben en fait, je suis quelqu'un de très anxieux. Donc ça fait un moment que je fais un travail sur moi-même parce qu'elle vouloir trop maîtriser, j'ai fini par étouffer. Donc là, je me suis dit je ne peux pas tout faire, d'ailleurs je ne veux pas dire de bêtises mais c'est une journaliste, je crois qui s'appelle Justine Lévy…
Parce que je trouve que pour la femme on donne un rôle où elle doit garder son ancien drôle de femme, d'épouse, de mère… Mais en même temps ce rôle dynamique et qui travaille en fait. Voilà, on n'est pas des super-héros, on est des êtres humains. Donc c'est elle qui a dit « celle qui fait tout parfaitement, c'est celle qui ne fait rien de bien » et je me suis dit ah oui, c'est pas faux ! et une fois qu'on a su lâcher prise et se dire « oui je ne suis pas parfaite, je peux pas, ce n'est pas possible, …. » et bien voilà et du coup c'est comme ça que j'ai commencé à savoir dire ben « ça je peux pas je délègue, ça je ne peux pas voilà.. et pourquoi ce serait moi qui le ferai alors que… »
Donc je peux très bien passer la tondeuse et mon mari étendre le linge et vice-versa. [rires]

E. : Et c'est plus particulièrement du fait de la reprise d'études que vous avez eu besoin de lâcher prise où c'était déjà un travail d'avant ?

E10 : non non, c'était déjà en travail d'avant, de longue haleine.

E. : Donc votre mari fait le linge alors ?

E10 : ça arrive [rires]. Ce n'est pas encore ça, mais ça arrive, oui oui.
J'incite le garçon aussi pour lui apprendre à être autonome.
Je ne sais pas si c'est comme ça partout mais je trouve que le 1er on l'a un peu cajolé. On lui a pas demandé grand-chose et résultats des courses et y a beaucoup apprendre maintenant ! et la petite on dit « vas-y commence maintenant », mais elle est volontaire donc ça va.

E. : Parce que là du coup cette année, vous êtes en formation, donc même si c'est un rythme un peu différent des autres parce que vous faites la formation

sur 2 ans, vous êtes toujours salariée de votre entreprise, vous êtes maman…comment ça se passe ?

E10 : Bah après, comme je dis, faut pas être parfaite partout ! Faut pas vouloir ça donc ce n'est pas possible ! Donc il y a des priorités, alors c'est vrai que je m'organise, en fait donc c'est moi qui en pâtit un peu plus, même si toute la famille qui doit en pâtir parce que ma fille me l'a fait savoir en disant « je ne voulais pas que tu ais un deuxième travail » donc c'est que… Et après c'est vrai que c'est une organisation, donc je regarde la semaine comment elle se découpe y a quel moment j'ai du temps libre, c'est vrai que souvent le temps que je prends pour moi c'est plutôt le soir, je me couche tôt parce que je suis fatiguée, je vais être honnête, je suis une dormeuse, donc je suis assez tôt au lit comme ça j'ai quelques pages de mon livre et puis je m'endors. Mais la semaine commence tôt et ça fini… mais en fait c'est le fait s'arrêter qui fait que ça calme un peu.

E. : Vous avez besoin de faire des pauses quoi.

E10 : Ah oui et ça a toujours été sans forcément être sous pression, je sens que… mais on travaille dans l'émotionnel aussi. Donc forcément accompagner des personnes qui ont des pathologies, des personne, elles ont beau être âgées, elles ont leur maladie, elles ont leur stress, il y a beaucoup de déprimes... Donc forcément tout cela, on l'accumule donc il faut bien le sortir. Etant donné que mon exutoire ça va être de prendre du temps pour moi, faire de la méditation, comme je disais, j'ai commencé un long travail sur moi-même. Donc voilà, j'essaie de par mes lectures en fait, par des lectures ou par des vidéos, des reportages où ça va être savoir être là au temps présent, ne plus brouiller, ne pas avoir cette radio en tête en permanence connectée qui fait un brouhaha pas possible…. Voilà c'est savoir se recentrer.
C'est ce qui me permet de faire autant de choses, je pense.
Mais après je le sens pas comme une charge, c'est ça qui étonnant parce que quand on dit aux gens et ils me disent « whaou tu fais ça, tu fais ça,… mais je ne sais pas comment tu fais ! » mais en fait, je n'ai pas l'impression que ce soit une charge, je n'ai pas l'impression que ce soit dérangeant pour moi.

E. : Et quand votre fille vous dit « je ne voulais pas que tu prennes un deuxième travail » qu'est-ce que vous ressentez à ce moment-là ?

E10 : ben je lui explique. Après c'est pareil, moi aussi j'avais une maman qui était là, j'avais un papa qui n'était jamais là, du coup ! Je lui explique tout simplement que c'est nécessaire pour après, que c'est important de d'aller à l'école, quand on voit maman qui prend du plaisir à apprendre et à se démener ben ça motive aussi je pense. D'ailleurs je trouve que mon fils fait plus souvent ses devoirs ! je sais pas si il est fait mieux mais il est fait plus souvent ! Et puis ça leur apprend à être autonome donc il y a du bien en tout, c'est leur montrer ça ! Moi ça ne me blesse pas, ça ne me fais pas de mal, par contre je sais que là elle a besoin de moi, donc ce que je fais j'essaie de m'arrêter voilà je prends du temps pour elle et c'est moi qui en pâtira plus tard parce que, effectivement …souvent ça m'arrive de me réveiller très tôt donc dans ces cas-là c'est le moment où je peux travailler … très tôt, à 5h il y a personne de lever, même le chien est calme [rires], il y a pas un bruit, je ne peux pas faire de ménage parce que justement je ne peux pas faire de bruit, donc il y a aucune culpabilité donc c'est le temps idéal pour bien travailler.

E. : Vous parlez de culpabilité parce que vous en ressentez par moment de la culpabilité ?

E10 : Oui, mais pas tant par rapport aux enfants mais plus par rapport à la tenue de la maison ! Parce que c'est toujours la femme s'il y avait un souci.

E. : Donc quand vous travaillez vous dit mince, il y a ça à faire… le ménage n'est pas fait …c'est ça votre culpabilité ?

E10 : oui la culpabilité et puis même moi je me sens pas bien, je ne me sens pas du coup concentrée, j'ai besoin que ce soit clair et pourtant, franchement, je suis loin d'être maniaque et heureusement pour nous parce que sinon je crois que je serais déjà en burnout [rires] mais il y a un minimum où là non ce n'est pas possible. Il faut il y a vraiment pour certaines choses, faut que ce soit clair donc voilà et ça c'est fait, donc je peux m'octroyer du temps, je suis plus concentrée dans mon travail ou quand je fais mon temps pour moi, je suis plus dedans parce que je ne me dis pas « tiens y a ça, … » je préfère faire les choses importantes, que je juge importantes et qui sont ma perception de l'importance, j'en ai besoin pour bien faire les choses après, mais c'est loin d'être parfait.

E. : Et c'est un problème que ce ne soit pas parfait ?

E10 : Non, c'est plus le regard des autres parce que nous à vivre, on le vit très bien. Mais non non, ce n'est pas un problème.

E. : En dehors de votre sphère familiale, de votre mari et de vos enfants, vous avez d'autres membres dans votre entourage qui sont présents pendant cette année de reprise d'études ?

E10 : Oui, oui si j'en ai besoin oui bien sûr, j'ai toujours mes parents. J'ai ma maman avec qui je suis très proche, et c'est pareil c'est quelqu'un qui est pleine de sagesse donc je peux lui demander… souvent c'est quand je suis en colère que je l'appelle « maman, tu te rends compte… » et là elle utilise mon surnom « mais sisine tu sais… » ah oui, et là je vois autrement…. donc j'ai aussi ma maman. Après ceux qui sont loin physiquement mais autrement je peux les appeler, je peux les avoir auprès de moi.

E. : ça vous est arrivé de solliciter de l'aide là cette année ?

E10 : Directement pour la formation, je ne pense pas.
Si, quand peut-être, quand je vais dire mes notes avec quelques déceptions et après ils me rappellent que les notes en BTS, et que… c'est déjà pas mal quand même ! Quand je suis déçue, ils me remontent le moral.
« Regarde tu avais quand même… tu n'avais pas ces moyennes là, tu t'en sors plutôt bien, ça reste correct, et puis le but, c'est de l'avoir cette licence, ce n'est pas d'être prix Nobel non plus. » [rires].

E. : Donc vous avez eu vos notes du premier semestre, c'est ça et vous avez été parfois déçue ?

E10 : oui oui oui, enfin déçu …parce que si j'ai cette note c'est que voilà, je ne m'inquiète pas de leur façon de noter, il y a une certaine objectivité chez les formateurs, c'est plus la déception du temps donné, du travail.
Surtout les dispositifs pour les personnes handicapées, c'est vraiment pas mon domaine, c'était vraiment nébuleux et c'était vraiment difficile et tout cet investissement et j'ai eu que 10,5 et en même temps, je me dis vu la complexité depuis le peu de temps que je vois la personne handicapée, je me dis que ça reste correct. Et donc voilà, c'est vraiment celle-ci et ça et le vieillissement parce que je croyais bien connaître et en fin de compte c'est pareil j'ai eu 13 ou 13,5 quand même mais je me suis dit mince, je travaille avec depuis plus de 10 ans …
Et voilà, c'est plus ces deux déceptions que j'ai pu avoir, autrement ça va.

E. : Comment vous les avez géré ces déceptions ?

E.10 : après je relativise en me disant le but, c'est de l'avoir, comme je disais, je n'ai pas non plus 8.
Par contre, je sais que, oui, il faut que je fasse un travail sur moi, parce que l'année prochaine mais même là, mais parce que l'année prochaine, j'aurai d'autres notes qui ne seront peut-être pas aussi bien parce, et donc il faut savoir …comprendre … parce que je vois des notes là, j'entends mes collègues « j'ai eu 7, j'ai eu 8 » je me dis « mon Dieu ».... Faut vraiment que je me mette en tête que ça peut arriver aussi, que même en se donnant beaucoup de peine, parce que toutes les filles travaillent, et ben c'est pas forcé qu'on réussisse parce que là je pense que la déception sera plus grande.

E. : Quand vous parlez de déception ça influence votre implication dans la formation d'une façon ou d'une autre.

E10 : Je dirais qu'avant décembre oui.
Parce qu'en fait il y a une accumulation en décembre, nous avons notre autre stage et le stage pendant 15 jours quoiqu'il arrive je faisais 35 heures de stage.
Le temps libre, entre guillemets libre, par exemple je finissais à 16h, je retournais au travail jusqu'à 18h. Donc en fait en gros, j'allais de 8h à 9h15 au travail, de 9h15 à 16h15 au stage et de 16h15 à 18h au travail et là 6 jours sur 7.
Donc ça plus quelques déceptions la oui, ça a été plus difficile. C'est là que j'ai fait appel à Madame S. et à ma DRH pour dire que moi je ne pourrai pas suivre ce rythme si c'est comme ça !
Comme là, je vais les interpeler parce que là pour l'instant, j'ai le projet tutoré donc l'avantage du projet tutoré c'est qu'aujourd'hui c'est mon jour de repos au travail et ce matin, j'avais projet tutoré, donc projet tutoré, on ne prend pas forcément les 4h donc ça me laisse du temps de travail pour la licence, que ça je ne l'aurai plus l'année prochaine.
Les journées Travail en autonomie que mes collègues ont, je ne les aurais pas, donc ça veut dire que là ça va coincer pour moi pour travailler parce que si moi je n'ai pas ce temps-là, je pense que ça va être difficile de caler avec le travail à côté.
C'est déjà parfois un peu difficile donc…
Donc voilà. C'est là que je vais les ai interpeler, mais l'avantage c'est que les deux sont très à l'écoute que ce soit madame S. ou la DRH elles comprennent très bien que ce ne soit pas forcément facile et comprennent très bien, et font tout pour me faciliter les choses.

E. : Donc du coup cette écoute ça a quel effet sur vous ?

E10 : je trouve ça rassurant parce qu'elles écoutent, elles entendent, ce n'est pas juste j'ai pu déverser et puis voilà…non non, elles trouvent des solutions, elles regardent comment c'est possible de faire les choses. J'ai même eu ma période de covid là où Madame S. a fait en sorte que je puisse suivre le plus correctement possible. Non, vraiment, elle fait ce qu'il faut pour qu'on puisse réussir, pour qu'on se sente accompagner rassurer.
Ca a été très rassurant de savoir pouvoir le dire en fait, si elles n'avaient pas été à l'écoute, je n'étais pas sûr de refaire appel a elles derrière, là, je sais que je peux et c'est très rassurant.

E. : Quand vous avez eu ce moment là où vous vous êtes sentie débordée, ça a pu remettre en question votre projet ?

E10 : Non. Non parce que ce serait compliqué enfin…
Là cette formation, tout ça c'est un tout, mais pour que cette formation puisse se faire, il me manquait des financements donc la congrégation à compléter le financement, a accepté mon absence à la seule condition c'était que j'essaye de la faire sur 2 ans pour avoir le moins d'absence possible.
Donc je ne peux pas abandonner et toute façon je n'en ai pas l'envie parce que, non je ne pourrai pas me regarder après ! je vais faire de mon mieux et ensuite ça réussi tant mieux je sais que j'aurais fait de mon mieux, ça réussit pas c'est pareil, ça remettra pas en question quoi qu'il arrive je terminerai cette formation ! Je touche du bois faudrait vraiment qu'il m'arrive quelque chose, même avec le covid je n'étais pas censé travailler, je l'ai fait.

E. : Donc, il y a une certaine détermination à réussir parce que le projet est financé en partie, parce que vos employeurs vous soutiennent c'est ça ?

E10 : oui et puis une certaine fierté aussi.

E. : une fierté que vous attendez ?

E10 : Ben pas d'avoir la licence, mais une fierté de dire voilà, je suis allée au bout, je n'ai pas abandonné. Cette sensation d'abandon serait vraiment trop problématique. Je le vivrais mal, je préfère encore tout donner et puis essayer d'y arriver.

E. Je reviens sur les notes et les formateurs.
Vous avez pu avoir des échanges avec les formateurs à l'issue des notes et notamment vis-à-vis de celles qu'ils vous ont déçu par exemple ?

E10 : Non, je n'en ai pas pris le temps. Non, non. Et comme je dis, ça fait parler de ressenti et ça j'ai beaucoup de mal à le faire.

E. : Alors vous avez du coup été en stage, est-ce que vous pouvez me parler de ce stage un petit peu ?

E10 : donc on en a fait deux, le premier c'est dans un EHPA, c'était mon ancien travail, parce que dans les conditions que j'ai, il fallait être le moins loin de mon emploi puisqu'il faut que j'aille entre deux, du coup c'était nécessaire parce que à cette période, d'où un petit peu le stress, en plus de faire je ne sais pas combien d'heures en 15 jours, seulement 1 jour de repos, il y avait le covid qui était introduit dans notre EHPAD, donc j'ai eu plusieurs sœurs de touchées, j'ai eu 2 décès..
Donc ce qui fait que ça fait partie tout ça donc, c'était une des contraintes, c'était que je ne sois pas loin. Etant donné que j'ai été un peu prise de court, je ne me rendais pas compte que ce serait arrivé aussi vite, j'ai demandé à mon ancien directeur avec qui j'ai gardé de bons contacts, il était tout à fait d'accord. Et donc j'ai suivi mon ancienne collègue qui était assistante de direction à ce moment-là pour connaître son poste et en fait je trouvais super intéressant de le faire là parce que c'est un EHPA et du fait que ce soit des prêtres, que ce soit entre eux, qu'il n'y est pas de laïques, il y a une certaines tolérance quand même a accepté la dépendance jusque-là …
Du fait que ce soit des prêtes, pas famille donc j'ai pu découvrir, faire des demandes APA, faire de demande d'aides au logement, d'APL…de choses comme ça et puis le fait que ce soit petit qu'il n'y ait plus que …là sur place il n'y avait plus que 35 prêtes, et ils étaient 50 quand je suis partie, c'est pareil c'est en voix de disparition, ça ne fait pas de petit les prêtes non plus….[rires]
Donc du coup vraiment, elle avait un poste vraiment un peu au milieu de tout déjà rien qu'au niveau de la structure, mais même au niveau de toutes les équipes déjà, des résidents, des visiteurs, des équipes, c'est pour ça que je trouvais intéressant de le faire là, ce n'était pas qu'en dépit de mon travail.
Et puis le fait que j'y ai travaillé, que je les connaisse, j'ai pu aller plus vite plus loin. Je n'avais pas à gagner leur confiance, très vite, j'ai pu rentrer dans les documents qu'ils ne m'auraient peut-être pas laissé, très vite j'ai pu poser des questions qui auraient pu déranger ou que je n'aurais pas osé poser …donc ça m'a permis d'aller plus vite. J'ai eu 12 à mon rapport de stage.
Après comme il faut plusieurs stages, et moi le long de 8 semaines, je le ferai que l'année prochaine, donc on verra à ce moment-là ce qu'il en est pour quelle raison c'est un 12, pour améliorer…
Et le second c'était un DGA, donc c'est un domicile groupé et accompagné.
Donc le DGA ça a été aussi sur Sainte-Anne-D'auray, donc il fallait que je fasse dans le milieu du handicap pour découvrir ce public. Déjà ce n'était pas un public qui m'attrayait… et du coup j'ai regardé sur Sainte-Anne-D'auray tout simplement ce qui pouvait y avoir, sur Sainte-Anne-D'auray et ses alentours et j'ai découvert le DGA.
Là c'était… être ... je n'ai suivi personne en fait. J'ai vraiment découvert le public ensuite j'ai juste fait des traitements de documents : j'ai pris tous les documents, j'étais dans une pièce et j'ai étudié les documents, le projet les appels à projets... Le projet qui a été mis en place et que forcément il a fallu caler tout ça…
Donc ça m'a plu parce que j'ai pu voir tout ce qu'on voyait en cours, l'inclusion, l'habitat inclusif, la loi Elan, un appel à projet, le schéma départemental.. mais après c'était pas… je n'ai pas trouvé ça génial.
Ce n'est pas mon métier, donc je ne peux pas juger, j'ai trouvé que ce n'était pas… l'accompagnement moi j'ai trouvé un peu brusque, mais c'est vrai que j'aurais tendance à materner. Donc forcément, je pense que c'est moi qui n'ai pas la bonne position pour accompagner ce genre de public.
Je pense que la personne âgée, d'autant plus religieuse, est plus facile à accompagner parce que la fin de vie est là, parce que on va vers une fin de vie de

toute façon, et que en plus religieuse, cette fin de vie, même si ça reste très angoissant, très complexe, elles croient à une vie après la mort donc avec peut-être moins d'appréhension, en tout cas avec cet espoir, dans leur mort il y a de l'espoir contrairement à des laïcs. Donc je pense que c'est pour ça que j'ai plus de facilité avec ce public. Je ne suis pas sûre qu'un public en fin de vie m'aille en tout cas.

E. : En tout cas ce stage vous a permis de questionner votre pratique, c'est ça que vous dites.

E10 : Oui, voilà.

E. : vous avez eu une note sur le rapport de stage, mais au-delà de cette note, vous avez un compte rendu de la part des professionnels sur vos, justement votre positionnement, vos compétences professionnelles ?

E.10 : Par rapport aux tutrices donc pour le premier stage de toute façon, ça n'aurait pas été du plus objectif que c'était mon ancien travail et rien n'avait été demandé mais par contre dans le second oui, elle a répondu mais je ne serai pas dire ce qu'elle a dit. Je pense pas quelque chose de désagréables après qu'elle puisse dire que je ne suis pas adaptée à la personne en situation de handicap intellectuel ou aux troubles psychiques, c'est tout à fait normal et c'est tout à fait vrai. Donc qu'elle aurait été très lucide sur le ce point-là, mais je m'inquiète pas là-dessus.
Moi, je pense plutôt, le gros souci, ça va être le compte-rendu au niveau des notes, les fautes d'orthographe, la syntaxe, voilà ce genre de chose ou même le contenu, des fois, je synthétise trop donc voilà, je pense pas que ce soit de mon comportement. Enfin, je ne m'inquiète pas là-dessus, sur mon comportement tout ça, je ne crois pas qu'il y ait un problème là-dessus, enfin, je l'espère. [rires]

E. : vous ne doutez pas que votre expérience professionnelle du coup apporte au stage. Donc du coup vous n'attendez pas particulièrement de retour de la part des tuteurs c'est ça ?

E.10 : Ben si, si il y avait quelque chose, un point à améliorer bien sûr au contraire et je suis preneuse parce qu'on a toujours à améliorer et d'autant plus que c'est un secteur qui évolue beaucoup que ce soit dans la prise en charge, que ce soit dans l'accompagnement mais après ce n'est pas quelque chose que j'appréhende puisque c'est que du bénéfice, voilà, ce sera toujours pour améliorer, toujours pour faire mieux.

E. : Et par contre vous dit avoir des craintes, des doutes par rapport aux écrits que vous allez fournir donc plutôt le travail scolaire.

E10 : Oui, Voilà l'expression tout ça.

E. Et c'est lié à quoi ces doutes ?

E10 : Je pense que j'ai des difficultés à m'exprimer, à trouver les bons mots, ça toujours été, alors d'autant plus avec le vocabulaire spécifique du médico-social. Donc voilà et toujours peur … donc c'est vrai que… c'est le titre de livre que je dois lire dans pas longtemps, effectivement les mots ça peut être des fenêtres mais ça

peut être aussi des murs. Donc voilà, il faut bien choisir, ne pas se tromper parce qu'on peut faire beaucoup de mal !
En fait, comme j'ai expliqué, je lis beaucoup pour moi, pour évoluer, grandir et aussi et pour l'école, il y en a que c'est pour l'école, j'ai entamé un livre là.
C'est vrai que depuis que j'ai découvert les 4 accords toltèques, je ne sais pas si vous connaissez, j'essaie de suivre ce principe des quatre accords toltèques.
Donc voilà donc je sais que les mots peuvent… la parole impeccable, c'est difficile à avoir, des fois on n'est pas toujours bon dans ce qu'on dit, des fois ça fait du bien de ne pas être du bon, on évacue. Mais je sais que la communication ça me fait.. en fait ça m'impressionne. J'aimerais savoir maîtriser. J'étais vraiment très intéressée par l'intervention de Monsieur A., un intervenant qui nous a parlé de la méthode et de l'analyse, c'est l'analyse de communication transactionnelle et ça c'est des choses qui m'impressionnent en fait.

E. : ça vous impressionne parce que….. C'est nouveau ? Parce quoi ?

E10 : parce que c'est profond enfin je pense que c'est profond.
C'est tout ce qu'on peut faire qui peut être bon ou mauvais, selon qu'on l'utilise, qui peuvent faire évoluer les choses et qui sont, je ne dirais pas innées mais en soi.
En fait ce sont des choses que l'on ressent et qu'on ne peut pas nommer. Je ne sais pas si je suis assez claire dans ce que je dis …parce que trouver les mots pour moi, c'est ça. Trouver les mots, savoir mettre un mot sur une sensation, sur une émotion, ça je trouve ça très compliqué.

E. : Et vous vous est intéressée parce que dans le cas de vos missions professionnelles, c'est quelque chose qui vous semble important ?

E10 : Et oui, c'est très important. Mais je pense que c'est au-delà du professionnel, je pense que dans la vie de tous les jours, pour tout le monde et pour soi-même, c'est très important.
Parce qu'on n'a pas tous la même façon de communiquer en fait.

E. : Et c'est un frein à la communication ?

E10 : Je pense que ça peut être un frein et ça peut être certaines incompréhensions.
Si on passe outre que les mots et qu'on voit autre chose et qu'on arrive surtout avec les personnes qui ne peuvent plus s'exprimer ou les personnes qui n'arrivent pas encore, les enfants n'arrivent pas encore à avoir les bons mots. Donc, voilà, c'est pour tout, tout le monde, tout le temps.

E. : Je voulais revenir sur quelque chose que vous avez abordé tout à l'heure, vous avez parlé de l'ambiance de la classe.
Et puis, plus particulièrement de la situation sanitaire qui pouvait être parfois être difficile pour tout le monde, du fait d'un nombre d'échange limité parce que les relations sociales sont elles-mêmes limitées. Comment vivez-vous cette période de confinement en tant qu'étudiante.

E10 : Honnêtement, je ne me pose pas la question.

C'est au niveau personnel je pense ça pose plus problème, parce que niveau étudiant de toute façon moi je vais, je fais les cours pour lesquels je suis inscrite pour cette année et je repars.
Voilà, il y a pas, je n'ai pas le temps d'échange de toute façon.
Donc voilà, les pauses étant très courtes… il y a que le midi je mange avec elles c'est vrai que par contre là, c'est plus source d'angoisse du fait de travailler en EHPAD et que y a pas les distanciations, quand on mange y a pas de masques, voilà là, je suis très pressée qu'on puisse aller dehors parce que ça oui, c'est anxiogène ça.
On le ressent de toute façon, je ne sais pas vous, mais l'espace vital et il a vraiment grandi et une petite sensation d'oppression le midi mais autrement je n'y prête pas attention, comme je vous dis j'y vais, je fais ce que j'ai à faire et je repars.

E. : Et personnellement, parce que vous avez dit que c'est plutôt personnellement ?

E10 : De pouvoir faire ce qu'on veut quand on veut avec les enfants. Voilà, c'est plus ça.
Parce que c'est vrai que ça nous limite dans beaucoup choix, dans le choix du temps de promenade, de l'heure de la promenade.
Après l'avantage aussi, c'est qu'il y des obligations ! Est-ce que tous les soirs à 18h, j'aurais été à la maison s'il n'y avait pas eu le couvre-feu ? Je me serais peut-être dit « et bien ce n'est pas grave, je vais peut-être repousser ce cours là…, je réviserai plus tard… » là voilà non en fait là ça coince !
Là on va chez personne ! [rires]

E. : Vous voulez dire que finalement ça a été une bonne excuse pour vous mettre au travail ?

E10 : ben disons que ça a permis une meilleure organisation parce qu'il est vrai que si, voilà, c'est très perso, mais si mon mari dit « bon allez, on passe voir les parents » ou que mes enfants disent « on va voir nos cousins ? ». Ben voilà, je sais qu'ils sont en manque donc forcément, je vais dire oui sauf que là c'est « ah ben non, à cause du couvre feu on ne peut pas ! Ce n'est pas maman qui ne veut pas ! »
Donc ça dédouanes vachement quand même ! mais c'est vrai que ça a permis une facilité d'organisation, je dirai.

E. : Une facilité d'organisation et dans ce que vous dites une baisse de la culpabilité : « ce n'est pas maman »…

E10 : Aussi ! ah oui !! aussi bien sûr oui parce que c'est dur de leur dire non, j'ai du mal à dire non sur beaucoup de choses. Donc c'est vrai que eux c'est leur plaisir de pouvoir jouer avec les cousins cousines… Donc forcément, on a du mal à dire non !
je préfère toujours, beaucoup de maman je pense, après on est toutes différentes mais je pense qu'en tant que maman, on sait que ça nous coincer pour nous mais pour eux on le fait quoi, mais ensuite on en pâtit nous mais…tant pis.

E. : Et d'ailleurs quand vous avez pris cette décision de reprendre vos études, j'ai bien entendu que ça a été échangé avec votre responsable dans votre

entreprise, mais est-ce que vous en aviez parlé à votre famille avant de prendre cette décision ?

E10 : oui qu'avec ma famille, mes enfants et mon époux, pas ma famille plus loin, parce qu'en fait je voulais leur faire comprendre que ça voulait dire moins de temps, un peu moins d'argent, parce que plus de garderie, plus de cantine, plus de trajet parce que moi je n'ai pas pratiquement pas trajet pour aller au travail parce que là ça me rajoute. Enfin voilà donc moins d'argent, que j'aurais besoin d'aide parce que je ne pourrai pas tout faire.
Donc au début, malgré tout même si j'ai des beaux mots, il y a encore plein de choses que je fais moi et que je ne délègue pas parce que je vais plus vite, parce que j'ai l'habitude, parce que ce n'est pas fait comme je voudrais… donc voilà, c'est pareil le travail de déléguer, c'est un travail que je continue parce que je ne sais pas faire sur tout et tout le temps, mais c'est qu'au début justement, l'ajustement a été plus compliqué, c'est pour ça le débordement un peu en décembre parce que de septembre à décembre l'accumulation de se dire bah voilà à la maison, ça ne suit pas forcément alors que j'ai besoin d'aide, à l'école, je ne comprends pas tout parce que c'est nouveau et parce que c'est une nouvelle façon d'apprendre, une nouvelle façon de d'étudier… Donc tout ce nouveau, tout ce changement, sortir de sa zone de confort à ce point-là, et je me suis sentie débordée et c'est toute cette accumulation sur plusieurs mois… plus ensuite le covid à l'EHPAD, le travail… ça fait énorme énuméré comme ça.. oui, ça fait énorme !
Mais du coup voilà j'ai pu le dire, et après pas forcément de la meilleure façon de faire mais à la maison ils ont pu voir que voilà j'étais débordée, qu'il était temps…
En fait, c'est comme tout, on a beau le dire avant, c'est quand on le vit qu'on s'en rend compte et ils s'en sont rendu compte !
Maintenant aussi, j'en ai parlé aussi à mon époux aussi parce que c'est une aventure qui embarque toute la famille, qui chamboule toute la famille... Donc du coup voilà lui expliqué que ça peut ne rien donner, peut-être que je vais faire cette licence, que je ne l'utiliserai pas parce que j'en aurais pas besoin dans mon emploi et que je ne toucherai pas forcément plus d'argent…
Mais en fait l'avantage, c'est qu'on s'est toujours dit si l'un ou l'autre à besoin, et bien quitte à vendre à la maison s'il faut, mais le but c'est d'être bien avec soi-même et le matériel, on verra tout ça après ! C'est plus le temps en famille qui m'apporte plutôt que le matériel ou autre chose.
Donc oui, j'en ai effectivement, j'en ai parlé avec ma famille avant, les enfants plus dans le sens, comment ça va se passer si je reprends et mon époux, « est-ce que tu es d'accord pour me suivre ? ».

E. : « Est-ce que tu es d'accord pour suivre », si ça veut dire que vous aviez besoin de son approbation pour vous lancer dans le projet ?

E10 : ah bah oui, on est une équipe ! si mon binôme ne fonctionne pas avec moi ça ne marchera pas, c'est sûr ! Donc si lui n'était pas prêt, je ne pouvais pas me permettre. Non, ça aurait été compliqué ! Surtout que comme je le dis, c'est ma soupape. Si la soupape est fermée là c'est fichu, c'est l'explosion ! [rires]

E. : Vous avez parlé du trajet, donc du coup, vous n'habitez pas très loin de votre travail si j'ai bien compris, mais du coup c'est un peu plus loin du centre de formation.

Est-ce que quelque part le choix du centre de formation a été réfléchi dans ce sens ?

E10 : non oui et non non non parce que quand je regarde la formation précédente été en Vendée, mais elle était sur 5 mois, donc c'était condensé au total moins d'absence, mais finalement plus loin… donc même en logistique au niveau du trajet c'était plus compliqué.
Après c'est pas grand-chose, mais ça rajoute un peu, plus les embouteillages, donc c'est le temps, ce n'est pas grand-chose mais une demi-heure matin et soir, enfin là je ne mets pas une demi-heure à chaque fois, c'est Vannes, ça dépend des horaires que je fais, mais au maximum si je mets une demi-heure le matin et une demi-heure le soir et bien mine de rien ça fait une heure et en 1h je peux en faire des choses, que ce soit en devoirs, que ce soit à la maison, que ce soit en présence avec les enfants donc ça rajoute ! Et puis en essence, parce que moi je n'ai quasiment pas d'essence et là…
Mais je voulais prendre tout en considération avant de prendre une décision.

E. : Donc quand vous dites tout prendre en considération, c'était quoi vos critères ?

E10 : Bah le temps en famille, l'argent, et puis, et puis la difficulté m'a fait peur, le fait de ce soit une licence, ça m'a fait peur, ça part très peur, en fait car l'autre formation, c'était juste qualifiante en fait.

[interruption enfant] Ah excusez-moi
C'est aussi ça quand je travaille à la maison, et qu'ils sont là ! donc autant dire que pendant le covid ça a été très compliqué ! j'avais une licorne à moitié nue qui faisait du vélo devant moi [rires] donc concentration moyen….

E. : Donc vous avez dû faire la part des choses, vous étiez en cours à distance quand vous étiez confinée…

[interruption technique problème technique / problème de connexion de madame]

E. : pas de soucis, je disais, donc c'était ça le quotidien de quand vous étiez confinée ?

E10 : oui oui, c'était ça ! Effectivement c'était tout à fait ça ! donc vers 10h mon fils, en plus, j'avais beaucoup de cours le matin cette fois là, pendant ce temps-là, donc mon fils m'amenait un café et des petits gâteaux vers 10h, à 11h et demi midi, il faisait à manger donc j'avais plus qu'à mettre les pieds sous la table par contre Valentine me sollicitait parce qu'elle aussi elle voulait faire du travail, donc en même temps, je lui faisais faire des exercices à côté de moi. Donc voilà donc voilà, j'ai un bon binôme, mon époux voyant que les difficultés que je rencontrais, parce que je n'avais pas de bureau à la maison, nous avions la plus petit chambre, donc le bureau c'était la salle à manger donc il fallait que je pousse tout le monde…
Nous avons fait des travaux, on a échangé les chambres et maintenant j'ai un grand bureau avec tout autour de moi. Que je transformerai en dressing après ! Du coup il m'a fait un espace exprès.
Mais c'est tout à fait ça, vous avez tout vu en même temps.

E. : Et vos enfants vivent ça comment du coup. [problème de connexion] Comment vivent-ils le fait d'avoir une maman qui est à l'école ?

E10 : Ils se sont pas trop exprimés sur le sujet, ce n'est pas la première chose qu'ils disent quand ils décrivent leur maman, je sais pas si ils ont capté plus que ça, je ne sais pas…
Par contre, comme je disais, je trouve que dans leur comportement, je pense qu'ils travaillent plus : Valentine demande à faire des devoirs et Maxence va aller, alors plus succinctement, mais il va plus facilement sur son bureau travailler et très vite il repart dans ses lectures.

E. : Comme une forme d'imitation en fait, ils font comme vous quoi.

E10 : Oui, et puis ça leur prouve qu'il faut faire les choses importantes d'abord, c'est une chance que tu puisses étudier, c'est une chance d'aller à l'école et là ça prend tout son sens, ça concrétise tout ce que je peux leur dire.

[problèmes de connexion]

E. : Vous parliez de périodes difficiles en décembre, vous vous situez où là aujourd'hui ?

E10 : Là, tout va bien mais en même temps on voit la fin ! un peu de stress par rapport à l'oral juste ça qui commence à être un peu angoissant. Mais autrement, non, je me dis que je vais avoir… j'ai retrouvé un rythme, c'est pas normal, mais un rythme logique, un rythme régulier en fait parce… que là un coup je vais à l'école, un coup très tôt je les emmène à l'école, un coup c'est le soir je vais aller les chercher plus tard. Enfin le rythme de la famille et mon rythme qui sera plus zen et je pourrais poser les vacances parce qu'effectivement quand je veux poser des vacances, c'est plus compliqué aussi parce que des fois il y a des libertés que j'ai au travail mais c'est un moment il y a cours. Donc ça sert un peu à rien de poser des vacances.
Les derniers congés s'était le covid, donc c'est pour ça que j'ai hâte de voir mes prochaines vacances arrivées.

E : des vraies vacances.

E10 : voilà, sans école, sans travail.

Fin de l'entretien (remerciements et discussion sur le master ICF).

ANNEXE 9 : TAXONOMIE DES STRATEGIES DE REGULATION DE L'EFFORT (COSNEFROY, 2010).

I Processus internes d'autorégulation ou contrôle de soi		
Fonction	Stratégie	Mécanisme par lequel l'effort est soutenu
Trouver des raisons pour poursuivre le travail	1. Se récompenser	Se promettre une récompense (par exemple jouer à la console) si le travail est achevé
	2. Recherche de la performance	Désir de progresser ou de faire mieux que les autres
	3. Évitement de l'échec	Conséquences négatives associées à l'abandon du travail
	4. Renforcer l'instrumentalité perçue	Importance pour réaliser un projet personnel ou professionnel
	5. Renforcer l'intérêt	Augmenter l'intérêt de la tâche en la rendant plus ludique ou plus complexe
	6. Penser aux réactions des proches	Effet de la réussite ou de l'échec chez les personnes proches : plaisir, fierté, peine
	7. Fractionner la tâche	Diviser une tâche difficile en sous-tâches qui, prises séparément, apparaissent plus maniables
Soutenir le sentiment d'efficacité personnelle	8. S'encourager	Se tenir un discours positif : « Tu peux le faire, vas-y ! »
	9. Évoquer des réussites	Activer des souvenirs de succès qui permettent de réduire l'impact de la situation présente
Contrôler les émotions	10. Réduction de la tension	Évacuer la tension par différents procédés : se relaxer, marcher, manger
II Processus externes d'autorégulation ou contrôle du contexte d'apprentissage		
Favoriser la concentration	11. Structuration de l'environnement	Aménager le lieu de travail pour empêcher l'irruption de distractions (s'isoler, couper la radio)
Rechercher de l'aide	12. Soutien social	La collaboration avec autrui aide à contenir la tentation d'arrêter ou de ne pas travailler
Gérer le temps	13. Planification	Choisir le moment favorable et allouer des ressources de temps

ANNEXE 10 : LE POSTER

QUI ?? **Emilie Pier** : RESPONSABLE DE FORMATION DECESF à Vannes (56) Diplôme d'Etat de Conseiller en Economie Sociale Familiale = diplôme de travailleur social de niveau 6

M2 ICF FOAD 2021

UNIVERSITÉ DE ROUEN NORMANDIE

OU ??
Lycée Education Nationale : expertise dans la formation initiale

DIPLÔME CONFÉRANT GRADE DE LICENCE CONTRÔLÉ PAR L'ÉTAT

LA MISSION

Pourquoi ?? réforme du DECESF à la rentrée 2020.
Conséquences directes : un recrutement en DECESF plus ouvert.
=> la réforme prévoit l'admission d'étudiants non titulaires du BTS ESF mais pouvant « *bénéficier d'une validation de leurs études, de leurs expériences professionnelles ou de leurs acquis personnels*».
= ils « *peuvent bénéficier d'un allègement de formation* » concernant certaines unités du DECESF, mais devront valider les certifications du BTS ESF,
= donc pour s'y préparer, avoir accès aux unités de formation correspondantes.

Quoi ?? : 2 impacts directs :
- recrutement : + d'adultes en FC (public concerné par la validation des expériences professionnelles) : or ce n'est pas un public d'apprenants au cœur de notre expertise (Lycée)
- pédagogique : formation personnalisée et modulaire.
= Notre mission consiste à réaliser l'ingénierie de cette formation

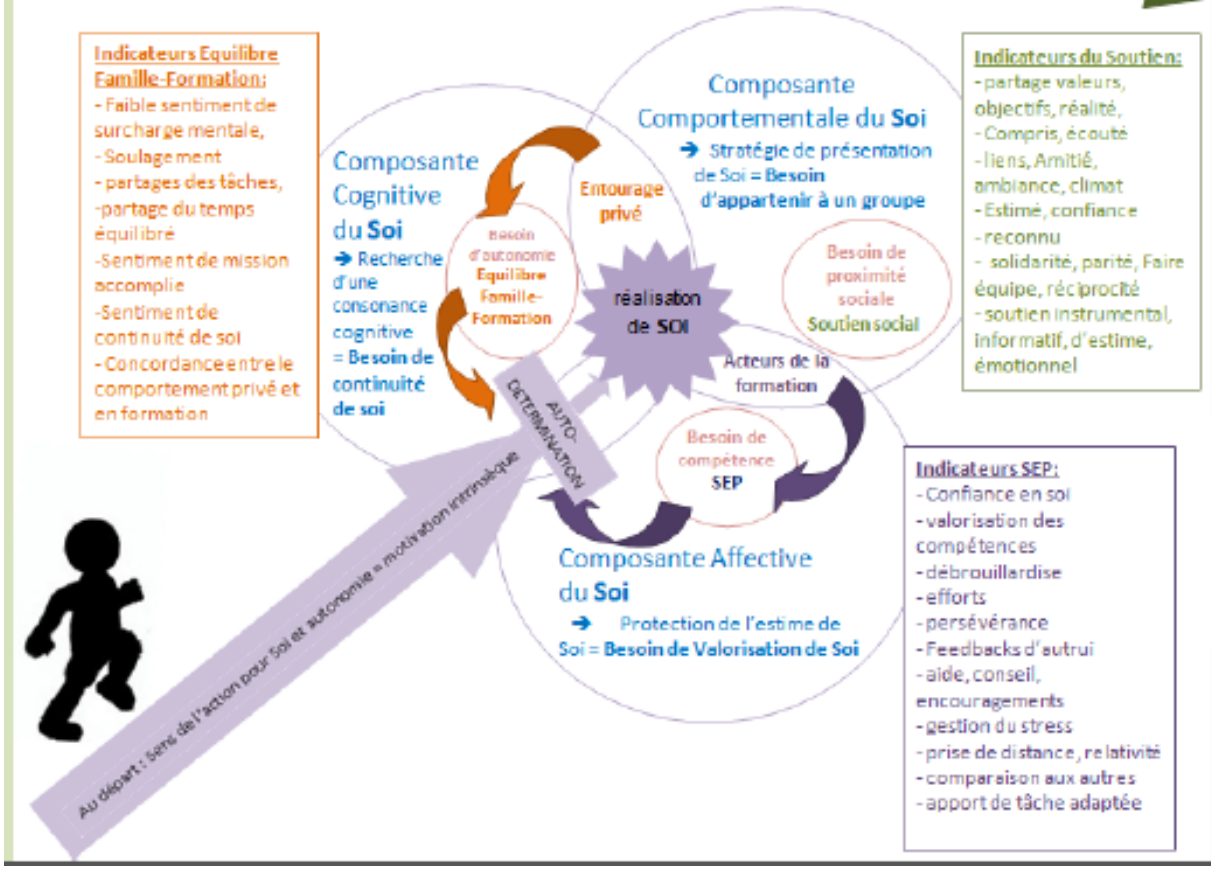
Quoi ?? Les enjeux affectifs et socio-affectifs dans la reprise d'études : Comment créer les conditions favorisant la motivation ? Comment identifier les facteurs de la personnalité ou du contexte de vie sur lesquels on peut agir pour développer des motivations ?

LA RECHERCHE

Question de départ :

EN QUOI LE SOI A-T-IL DES EFFETS SUR LA MOTIVATION ET LA PERFORMANCE EN FORMATION CONTINUE POUR LES FEMMES EN REPRISE D'ETUDES DANS LE SECTEUR SOCIAL ET MEDICO-SOCIAL?

Indicateurs Equilibre Famille-Formation:
- Faible sentiment de surcharge mentale,
- Soulagement
- partages des tâches,
- partage du temps équilibré
- Sentiment de mission accomplie
- Sentiment de continuité de soi
- Concordance entre le comportement privé et en formation



Indicateurs du Soutien:
- partage valeurs, objectifs, réalité,
- Compris, écouté
- liens, Amitié, ambiance, climat
- Estimé, confiance
- reconnu
- solidarité, parité, Faire équipe, réciprocité
- soutien instrumental, informatif, d'estime, émotionnel

Indicateurs SEP:
- Confiance en soi
- valorisation des compétences
- débrouillardise
- efforts
- persévérance
- Feedbacks d'autrui
- aide, conseil, encouragements
- gestion du stress
- prise de distance, relativité
- comparaison aux autres
- apport de tâche adaptée

Le Soi : Martinot (3 composantes du Soi), Benedetto, Galand (estime de Soi), Goffman (présentation de soi),
La Motivation : TAD de Deci et Ryan, Fenouillet, Carré, Viau, Lieury, Maslow, Rogers, Bandura

Problématique : En quoi le soutien social a-t-il des effets sur l'autodétermination des femmes en reprise d'études dans le secteur social et médicosocial ?

Qui ?
Les femmes en reprise d'études dans le secteur social et médico-social

Comment?
Enquête qualitative (10 entretiens semi-directifs)
Analyse longitudinale et transversale

Hypothèse 1 (H1) : L'auto-détermination de l'apprenante est favorisée par le soutien des autres acteurs de la formation qui renforcent son sentiment d'efficacité personnelle.

Hypothèse 2 (H2) : L'auto-détermination de l'apprenante est favorisée par le soutien de l'entourage privé qui lui permet de trouver un équilibre famille-formation.

RESUME DU MEMOIRE

Université de Rouen
UFR SCIENCES DE L'HOMME ET DE LE SOCIETE
Département de Sciences de l'Education
Mémoire de MASTER 2 PROFESSIONNEL
Métiers de la formation, parcours Ingénierie et Conseil en Formation

PIER POISSEMEUX EMILIE

Titre du mémoire : Les effets du soutien social sur l'autodétermination des femmes reprenant leurs études dans le domaine social et médico-social

Directeur de mémoire : Hervé Daguet

Mots clés : Motivation, Soi, Engagement, Sentiment d'Efficacité Personnelle, Théorie de l'Autodétermination, Equilibre Famille-Formation.

Résumé : La réingénierie du Diplôme d'Etat de Conseiller en Economie Sociale Familiale (rentrée 2020), prévoit l'admission d'étudiants non titulaires du BTS ESF, notamment par la validation de leurs expériences professionnelles. Alors davantage de candidats vont se présenter en formation continue. En tant que responsable de formation du DECESF nous devons nous adapter à ce nouveau public. Qui sont ces adultes reprenant leurs études dans le secteur social et médico-social ? Nous souhaitons comprendre comment ces femmes, le secteur social et médico-social étant très féminisé, s'engagent dans un projet de formation. Nous étudions le concept de Soi et ses effets sur la motivation et la performance de ces apprenantes. Une approche réductrice considérerait que ces motifs d'engagement sont propres à l'individu et dépendent uniquement de lui. Nos recherches théoriques nous ont permis de comprendre l'impact des interactions sociales tant dans la construction du Soi, que dans la genèse de la motivation. Il nous semble important de considérer le contexte social dans lequel l'apprenant évolue, et de comprendre plus précisément les effets du soutien social sur son autodétermination durant la formation. Nous formulons la problématique suivante : En quoi le soutien social a-t-il des effets sur l'autodétermination des femmes en reprise d'études dans le secteur social et médicosocial ? L'analyse transversale de dix entretiens semi-directifs réalisés auprès de femmes ayant repris leurs études dans le secteur social et médico-social nous permet de vérifier nos deux hypothèses. L'autodétermination de l'apprenante est favorisée par le soutien des autres acteurs de la formation qui renforcent son sentiment d'efficacité personnelle. Par ailleurs, l'autodétermination de l'apprenante est favorisée par le soutien de l'entourage privé qui lui permet de trouver un équilibre famille-formation.