
Développement de la compétence d'apprendre à apprendre à travers de méthodologies narratives chez des étudiants non traditionnels

GONZALEZ-MONTEAGUDO José

Université de Séville, Département : Théorie et Histoire de l'Éducation et de la Pédagogie Sociale,
monteagu@us.es

PADILLA-CARMONA Teresa

Université de Séville, Département : Méthodes de Recherche et Diagnostique en Éducation,
tpadilla@us.es

LAVIÉ-MARTÍNEZ José M.

Université de Séville, Département : Didactique et Organisation Éducative,
lavie@us.es

RÉSUMÉ.

Cette communication présente le développement et les résultats d'un projet multilatéral européen Erasmus (*Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL*). Ce projet a développé entre 2011 et 2014 activités de recherche et intervention dans quatre pays (l'Italie, la Roumanie, l'Irlande et l'Espagne), dans le but de développer la compétence clef d'apprendre à apprendre et la réflexivité dans des étudiants universitaires non traditionnels et avec du retard académique. Le projet est fondé sur le développement de ressources personnelles et de l'agentivité des étudiants, sur la base du concept de mentalisation. Les Itinéraires de Médiation Narrative travaillent à partir de quatre modules narratifs (Métaphorique, Iconographique, Écriture et Corporel). Les résultats confirment que la formation INSTALL a produit un accroissement significatif de la capacité réflexive ou de mentalisation dans tous les groupes d'étudiants. Cet accroissement a été mesuré par une échelle de réflexivité.

MOTS-CLÉS.

Médiation narrative, mentalisation réflexive, autoformation universitaire, apprendre à apprendre.

INTRODUCTION.

Cette communication présente le développement et les résultats d'un projet multilatéral européen Erasmus (*Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn/INSTALL*¹). Ce projet a développé entre 2011 et 2014 activités de recherche et intervention dans quatre pays (l'Italie, la Roumanie, l'Irlande et l'Espagne), dans le but de développer la compétence clef d'apprendre à apprendre et la réflexivité chez des étudiants universitaires non traditionnels et avec du retard académique. Pour cela, a été développée et mise en pratique une méthodologie innovatrice, l'itinéraire de Médiation Narrative (*Narrative Mediation Path*). Le projet est fondé sur le développement de ressources personnelles et de l'*agentivité* des étudiants, sur la base du concept de mentalisation.

1. ÉTUDIANTS EN SITUATION DÉFAVORABLE : LES DÉFIS DE L'INSERTION ET LA COMPÉTENCE CLEF D'APPRENDRE À APPRENDRE.

Le phénomène de l'étudiant en situation défavorable est de plus en plus répandu dans l'UE et cela entraîne la nécessité de mettre en place un système d'éducation universitaire plus souple, capable de répondre efficacement aux besoins spécifiques de ces étudiants. Les étudiants en situation défavorable constituent un groupe important, composé d'étudiants issus des couches défavorisées de la société, émigrés/étudiants issus de familles émigrées, femmes, étudiants qui travaillent, ainsi que tous ceux que l'on appelle « étudiants non-traditionnels » (Council Conclusions on Social Dimension of Education and Training, 2012/C 135/02). Les étudiants en situation défavorable possèdent un bagage éducatif inadéquat ou insuffisant, au moment où ils s'inscrivent à l'université, et ceci sape inévitablement leur capacité à profiter de l'enseignement universitaire et à acquérir la compétence-clef d'Apprendre à Apprendre (Learning to Learn / L2L). INSTALL cible directement le groupe des étudiants en situation défavorable, inscrits dans le premier cycle universitaire, car ce premier cycle est crucial dans les phénomènes d'abandon et d'échec ; par exemple, en Italie, entre 17 et 20% des étudiants qui abandonnent le font au terme du premier cycle universitaire. En résumé, c'est le groupe d'étudiants qui se retrouve le plus exposé à l'échec et à un potentiel abandon des études universitaires. Une recherche minutieuse, réalisée par les coordinateurs, montre que les étudiants en situation défavorable ont des résultats insuffisants pendant leur première année académique, ce qui sape toute leur expérience académique et augmente, en dernier ressort, le risque d'exclusion sociale et d'abandon auquel ils sont exposés. Les caractéristiques déterminantes des étudiants en situation défavorable sont similaires, voire même équivalentes, à celles de ceux que l'on nomme « les étudiants non-traditionnels » (Merrill et González-Monteagudo, 2010).

Selon un rapport, entre 20 et 45% des étudiants européens se considèrent comme non-traditionnels (*Eurostudents III 2005-08, Social & Economic Conditions of Student Life in EU, Système d'Information de l'Éducation Supérieure*). C'est ce que confirment les résultats d'une minutieuse recherche réalisée par les coordinateurs : les étudiants qui ont de faibles résultats représentent entre 25 et 35% de la population académique, et ils se retrouvent exposés, à différents niveaux, à des schémas d'exclusion sociale et éducative à longue échéance.

Les étudiants universitaires indiquent clairement qu'apprendre à apprendre est crucial : le FlashEUbarometer Series 260, *Students and Higher Education Reform* (2009) indique que 9 étudiants sur 10 sont d'accord pour dire que leurs programmes d'études devraient inclure des techniques pour

¹ Le projet *INSTALL / Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn* (2011 à 2014 ; référence 517750-LLP-1-IT-ERASMUS-ESIN) a été financé par le *Lifelong Learning Programme* de la Commission Européenne. Ce texte n'engage que les auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations et opinions qui y sont contenues.

Apprendre à Apprendre. Les professeurs et les professionnels de l'éducation supérieure s'accordent sur la nécessité d'améliorer la capacité à Apprendre à Apprendre : 85% d'entre eux sont tout à fait d'accord, ou d'accord, pour dire que « les programmes d'étude et de formation devraient comprendre [...] Apprendre à Apprendre » (FlashEUbarometer Series 198, *Perceptions of Higher Education Reforms*, 2007).

L'UE met l'accent sur la nécessité d'être attentif aux dynamiques spécifiques de ces groupes et de rénover de manière adéquate les institutions et les modèles éducatifs. Le rapport conjoint de 2010 du Conseil et de la Commission sur l'application du « Programme de Travail d'Éducation et de Formation » invoque le besoin de développer et d'appliquer des modèles innovants d'enseignement et d'apprentissage (2010 / C 117/1). Le rapport souligne la nécessité de faire « plus d'efforts pour soutenir l'acquisition de compétences-clefs par ceux qui se trouvent en risque de faible rendement scolaire et d'exclusion sociale ». Les conclusions du Conseil de mai 2010 sur la dimension sociale de l'éducation et de la formation appellent à la « promotion de programmes spécifiques pour [...] les étudiants non-traditionnels ».

2. UN MODÈLE D'INTERVENTION : LA MÉTHODOLOGIE NARRATIVE DU PROJET INSTALL.

INSTALL a pour objectif l'acquisition de la compétence-clef d'Apprendre à Apprendre. Dans le contexte universitaire, c'est une compétence pour étudier et pour savoir comment étudier, fondée sur un groupe de connaissances et de capacités qui sont orientées et fusionnées par le savoir-faire. Cette compétence consiste, donc, en une prise de conscience par l'étudiant de son propre processus d'apprentissage et de ses propres besoins, avec identification des ressources disponibles et des obstacles à surmonter pour apprendre de façon efficace. Le projet INSTALL estime que, pour développer une compétence pour étudier, il est nécessaire que l'étudiant initie un processus de mentalisation de sa propre trajectoire de formation, c'est-à-dire, un processus où il se propose de comprendre les raisons de son propre comportement et de celui des autres afin d'agir dans le milieu universitaire d'une façon qui soit fonctionnelle pour le rendement académique (Freda, 2014a).

La mentalisation, également connue sous le nom de compétence réflexive ou fonction réflexive (Fonagy et Target, 1997; Fonagy, 2002; Allen & Fonagy, 2008; Meehan, Levy, Reynoso, Hill, L.L. & Clarkin, 2009; Fonagy, Twemlow, Vernberg, Nelson, Dill, Little & Sargent, 2009), sur le plan universitaire, permet aux étudiants de prendre conscience de leur état mental et de celui des autres (pensées, croyances, émotions, désirs, motivations), de reconnaître, d'élaborer et de moduler les émotions tout au long du processus d'apprentissage, d'utiliser de façon stratégique les opérations cognitives et de communiquer et entrer en relation avec les autres de façon efficace.

L'évidence scientifique (Hermans, 2001; Freda, 2008a; 2008b; 2011) démontre le rôle fondamental de la narration en tant qu'instrument dans le processus réflexif de la mentalisation. De fait, la narration a pour effet d'agir et de promouvoir la compétence réflexive quand elle est utilisée en alternance continue avec les processus narratifs et métanarratifs. Cette alternance permet de passer de séquences narratives qui décrivent les événements à des séquences narratives réflexives dans lesquelles le sujet utilise la narration pour réfléchir sur son propre être dans l'expérience. Ceci se fait à travers le « groupe narratif » qui active et améliore les possibilités de réflexion inhérentes à la narration, la capacité de faire face à des problèmes complexes et de construire de la connaissance à travers l'expérience (Freda, 2008a, 2008b et 2011).

Ainsi, donc, INSTALL propose une méthodologie innovatrice fondée sur la Narration, l'Itinéraire de Médiation Narrative (IMN), avec comme objectif de promouvoir la Compétence-Clef : Apprendre à Apprendre, en développant et en encourageant la mentalisation/compétence réflexive. L'IMN combine en une même méthodologie quatre modules narratifs discursifs : Métaphorique,

Iconographique, Écrit et Corporel. Ces quatre modules se font au cours d'un cycle de huit sessions effectuées par les Formateurs du Groupe Narratif (FGN), préalablement formés pour utiliser cette méthodologie auprès d'étudiants en situation défavorable.

Grâce aux quatre modules, l'étudiant peut accéder à la possibilité de mentalisation, à une forme personnelle de participation à l'éducation universitaire, pour développer une compétence réflexive qui lui permettra d'acquérir la compétence d'Apprendre à Apprendre de manière stratégique et adaptable au contexte. Bien que la mentalisation/compétence réflexive constitue le produit final de la formation, on active un registre réflexif sur l'expérience formative de l'étudiant dans chaque module, y compris à différents niveaux d'analyse, en rapport avec les différentes expériences formatives et les diverses entrées narratives proposées au groupe de formation.

Pendant chaque session de formation (et indépendamment du module spécifique) la séquence méthodologique utilisée est la même. Cette séquence peut se résumer de la façon suivante :

- 1) présentation d'une entrée narrative;
- 2) construction narrative de l'expérience selon différents codes discursifs (métaphorique, iconographique, écrit et corporel);
- 3) le métadiscours narratif du groupe dans un récit proposé;
- 4) reconstruction narrative de l'expérience.

Concrètement, le module Métaphorique propose des métaphores et des proverbes, le module Iconographique, une série de vignettes, le module Écrit, des textes et des récits, et le module Corporel, des représentations de sculptures que les étudiants doivent interpréter. Ce qui suit est le schéma général de chaque module, articulé en fonction des objectifs, des outils et des procédés de chaque session formative :

a) Module Métaphorique (1^{ère} et 2^{ème} sessions) :

Durant cette phase initiale de l'intervention, le niveau métaphorique est un instrument pour développer chez les participants une connaissance de leurs propres représentations du Moi dans la formation/éducation. Il est particulièrement adéquat parce que c'est un procédé très peu invasif en vertu de la grande valeur projective qui le caractérise. Les objectifs de ce module sont : obtenir une représentation synchronique et concise de l'expérience universitaire de chaque participant ; stimuler, chez chaque participant, la connaissance et la conscience des représentations de l'expérience universitaire de formation. Comme outil, on utilise un kit métaphorique composé de cinq proverbes et cinq slogans issus de la culture locale du pays concerné. On demande à chaque étudiant de choisir les proverbes et les slogans qui expriment le mieux son expérience dans l'université.

Les proverbes suggèrent une transposition en des termes généraux de l'expérience formative, tandis qu'on peut définir les slogans comme la devise spécifique de l'expérience formative personnelle. Les proverbes utilisés pendant la première session se centrent sur l'identification subjective des participants à tel ou tel type d'étudiant et sur les raisons de leur condition d'étudiant à faible rendement scolaire : incompétence, incapacité à faire face à la vie universitaire (par exemple, « qui sème le vent récolte la tempête », « ce qui est fait est fait »), manque de méthode, indifférence (par exemple, « lentement mais sûrement »), préférence pour des activités extra-universitaires, difficultés avec les camarades de classe ou tendance à les jalouser (par exemple, « l'herbe est toujours plus verte dans le pré du voisin »), passivité.

Les slogans utilisés durant la deuxième session se centrent sur le champ du « faire » et sur les stratégies adoptées pour faire face à la condition d'étudiant à faible rendement scolaire : l'étudiant a confiance en ses propres ressources (par exemple, « yes, we can ! »), s'engage face au destin ou s'en remet au sort, en jouant intelligemment dans le but d'obtenir un changement (par exemple, « qui ne risque rien n'a rien »), prend conscience des difficultés relatives au milieu universitaire qu'il a choisi (par exemple, « c'est plus facile à dire qu'à faire »), attend un changement qui ne vient pas de lui.

b) Module Iconographique (3^{ème} session) :

Pendant la session, on utilise, comme outil, des vignettes. C'est une entrée très efficace pour représenter, interpréter et mieux connaître la réalité, et c'est un outil original qui réduit la différence entre le *langage iconique* et le *langage verbal*, par la création d'un produit totalement autonome dans lequel l'image et le texte interagissent de telle façon que le langage qui en résulte n'est pas la somme des deux, mais quelque chose de nouveau (McCloud, 2001). Comme le montrent certaines expériences projectives, la vignette propose un matériel graphique doté d'un énorme potentiel symbolique. Les images picturales renferment souvent un sens plus profond et une valeur symbolique qui sont rattachés aux objets et aux personnages dessinés.

La vignette est un outil projectif qui permet aux étudiants d'analyser le sens plus profond et la valeur symbolique rattachés aux les objets ou aux personnages dessinés. À la différence de la dimension synchronique et condensée proposée par les entrées métaphoriques du module antérieur, la vignette donne un niveau plus diachronique qui suggère aux sujets une image dans une situation typique de la vie universitaire.

Les objectifs de ce module sont : analyser l'expérience formative sur le plan diachronique ; promouvoir la réflexion de l'étudiant sur son propre être-en-action dans des situations qui concernent la carrière universitaire. Par le biais de la vignette, les participants se placent dans un contexte, pour autant que les vignettes représentent des moments significatifs de l'expérience universitaire des participants et encouragent les sujets à se poser des questions sur le « faire », c'est-à-dire sur les actions réalisées par le protagoniste dans les différentes situations proposées.

c) Module narratif par l'intermédiaire de l'Écriture (4^{ème} et 5^{ème} sessions) :

Dans ces sessions, on a recours aux outils narratifs qui activent le canal communicatif de la langue écrite. De fait, on peut considérer, dans cette phase de la trajectoire formative, que les membres du groupe, après avoir acquis des connaissances sur leurs propres représentations de l'expérience universitaire et avoir pris conscience des attitudes qu'ils adoptent dans des contextes spécifiques, sont prêts à passer à l'étape suivante : comment utiliser ces connaissances théoriques et procédurales pour opérer de manière stratégique et fonctionnelle afin d'obtenir un succès universitaire. L'écriture, en effet, en proposant aux étudiants de raconter une histoire sur leur expérience universitaire, les encourage à mieux participer à la construction du sens subjectif de l'expérience formative.

L'écriture, en introduisant une dimension spatiale en même temps qu'une dimension temporelle à l'expérience vécue, développe une vision tridimensionnelle, plus riche et mieux articulée, des phénomènes et permet aux personnes d'initier un processus de profonde réflexion sur leurs propres expériences. Et ce processus est lié à la conscience et à l'intentionnalité. De fait, lorsque nous écrivons une expérience et la convertissons en langage, nous devons construire un récit cohérent, organiser une réflexion sur le cas, multiplier les points de vue et, ainsi, changer la perspective, reconnaître progressivement les relations de causalité et reconnaître et définir les différentes émotions impliquées.

Concrètement, ce module vise à : analyser les connexions entre les actions et les compétences qui sont utilisées pour les réaliser, avec comme objectif de construire et rendre explicites les sens

nouveaux de l'expérience ; développer la prise de conscience de la manière dont on peut agir avec une plus grande efficacité ; soutenir l'action stratégique des participants comme ressource-clef de leur réussite à l'université.

Parmi les entrées narratives possibles, on trouve : raconter un *point faible*, c'est-à-dire, un événement critique qui a eu lieu dans l'expérience personnelle à l'université ; un *point fort*, c'est-à-dire, un événement positif de l'expérience personnelle universitaire ; et un *point d'inflexion dans la prise de décisions* de l'expérience personnelle universitaire.

Les participants sont invités à explorer et à repenser leurs propres compétences et incompétences afin d'analyser et d'identifier un possible point d'inflexion, à partir duquel il leur est possible de commencer à établir des objectifs-clefs stratégiques pour atteindre leurs propres buts de développement. Les outils, donc, encouragent le passage de la réflexion sur les points faibles et dysfonctionnels de chaque membre du groupe à la réflexion sur les points forts de l'expérience individuelle, jusqu'à parvenir à une représentation du Moi dans la formation/éducation, potentiellement compétent dans l'usage de ce qu'il a appris pour obtenir la réussite universitaire et la future entrée dans le monde du travail.

d) Module Corporel (6^{ème} session) :

Une fois qu'on a atteint ce stade, le module utilise la technique de la sculpture, une manière créative, dynamique et non verbale pour le sculpteur, qui peut être un étudiant ou l'ensemble du groupe d'étudiants en formation, de représenter les relations les plus significatives qui les unissent et la relation avec le contexte formatif. La sculpture, une fois de plus, dans cette phase finale de la formation, constitue un niveau synchronique et condensé d'analyse de l'être en formation ; mais l'étudiant, maintenant, arrive avec une conscience différente, grâce aux précédents niveaux d'analyse diachronique de l'expérience dans les modules antérieurs activés. Pour ce faire, l'étudiant utilise le corps, qui est associé à la dimension de l'action, à la suite du processus réflexif activé antérieurement. L'étudiant peut maintenant passer d'un niveau de représentation de son être en formation à la capacité de penser de façon stratégique dans l'action, à se voir comme un sujet capable d'agir de façon fonctionnelle dans le contexte. La sculpture permet d'atteindre les objectifs suivants : transmettre la représentation non verbale et symbolique sur le futur du groupe d'étudiants et développer une représentation synchronique, condensée et partagée de la fin du processus, des objectifs déjà atteints et de ceux qui le seront après la formation.

On demande au groupe de « sculpter le futur du groupe en lui donnant forme, comme s'il en était arrivé à la fin de sa trajectoire éducative... ». Ainsi, c'est le groupe, dans sa totalité, qui décide comment sculpter, et quoi, et qui utilise les corps des participants pour sculpter son propre futur dans le contexte universitaire.

3. VALIDATION ET RÉSULTATS DE LA FORMATION INSTALL.

Le projet a également eu pour objectif de mettre à l'épreuve, d'ajuster et de valider le modèle innovateur de l'Itinéraire de Médiation Narrative (IMN). Dans ce but, on a mis en place deux cycles de sessions avec deux groupes d'étudiants différents. Après le premier cycle de sessions, chaque coordinateur a recueilli les opinions, les commentaires et les suggestions apportés par les étudiants impliqués afin d'affiner la méthodologie, les modules, le kit d'outils et le matériel, et de générer une version révisée du modèle de l'Itinéraire de Médiation Narrative. La version révisée de l'IMN a été mise à l'épreuve, encore une fois, dans la seconde phase de sessions, avec d'autres étudiants. Pour la mise à l'épreuve de la méthodologie et du contenu de l'IMN, deux cycles ont été développés dans les quatre pays, avec, au moins, 200 étudiants. On a recueilli des données pour superviser le rendement des étudiants pendant un semestre de cours, avec un suivi de l'amélioration de leurs performances

en termes de réussite académique ainsi que sur le plan de leur attitude personnelle envers les études universitaires, et on a utilisé ces données comme point de référence pour affiner les résultats et produire la version finale validée, qui sera alors transférable à d'autres universités –sur le plan national et international –et pourra être établie comme un service permanent qu'offrent les universités aux étudiants en difficulté. Afin de vérifier l'efficacité de la méthodologie proposée, on a complété des questionnaires qualitatifs et quantitatifs avant et après l'intervention. Les instruments de validation se divisent en deux catégories : les instruments d'autoévaluation, destinés aux étudiants, et les instruments d'hétéro-évaluation, destinés aux *Formateurs du Groupe Narratif*.

Un des formulaires vise à évaluer la compétence réflexive, comprise en tant que mentalisation, des étudiants qui participent au cycle de formation. Cet instrument se centre sur les résultats et son objectif consiste à vérifier si cette compétence a été acquise et renforcée grâce à la participation au cycle de formation. C'est pour cette raison que le formulaire doit être rempli deux fois, avant le début et après la fin du cycle. Le formulaire est composé de sept questions ouvertes. Il s'agit d'une adaptation au contexte universitaire des questions utilisées par Fonagy et Target (1997) dans un contexte clinique et psychothérapeutique pour étudier et évaluer la qualité de la fonction réflexive. De plus, les sept questions s'inspirent du modèle d'analyse de la compétence réflexive proposé dans l'outil d'évaluation métacognitive SVaM (Semerari et al., 2003), qui analyse et identifie trois dimensions sous-jacentes à la compétence réflexive : l'autoréflexivité (réflexion sur l'état mental de la personne elle-même), la décentralisation (réflexion sur l'état mental des autres) et la maîtrise (confrontation avec la souffrance psychologique).

D'autre part, afin de contrôler l'impact de la trajectoire formative sur le rendement académique des étudiants, on a fait un suivi des crédits et des examens dans la période qui a suivi la formation proposée. Ces données ont été recueillies dans chaque pays participant et ont été utilisées pour comparer l'efficacité des IMN réalisés dans les différents pays participants.

La mise en œuvre positive du projet dans quatre pays européens garantit la solidité l'analyse, le processus et les résultats du projet INSTALL, qui aspire à influencer de manière importante la formation et l'accompagnement des étudiants universitaires, en Europe et au-delà de notre continent. Le projet a des implications pour les politiques universitaires, l'amélioration du succès académique, les processus d'orientation personnelle et académique et l'innovation des méthodologies de formation.

Les résultats montrent une amélioration de la fonction réflexive dans tous les groupes qui ont suivi la formation dans des universités des villes de Séville (Espagne), Naples (Italie), Bucarest (Roumanie) et Maynooth (Irlande), que nous considérons représentatif de l'écosystème universitaire européen. L'augmentation dans les valeurs de l'échelle sur la réflexivité a été particulièrement évidente dans le cas de l'Italie. Dans le cas des groupes de l'université de Séville, la moyenne de l'échelle de réflexivité a été 2.2 avant d'entamer la formation, et elle a monté à 3.2 après la réalisation du séminaire INSTALL (Freda, 2014b). Par conséquent, nous pouvons conclure que l'intervention effectuée a été efficace. D'autre part, les évaluations qualitatives, les entretiens et les commentaires informels des étudiants sont, en général, très positifs.

En tenant compte de tout ce qui précède, nous pensons que la méthodologie INSTALL constitue un modèle pertinent, fiable et d'efficacité contrastée, qui peut être proposé de manière générale dans le contexte universitaire européen. En outre, nous croyons que ce modèle peut aider à approfondir et à améliorer l'accompagnement et l'orientation académique des étudiants universitaires en général, au-delà des catégories d'étudiants non traditionnels et en situation défavorable avec lesquels nous avons travaillé pendant le développement du projet.

BIBLIOGRAPHIE.

- Allen, J. A. & Fonagy, P. (2008). *Mentalization-Based Treatment*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Bateman, A.W. & Fonagy, P. (2012). *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, Inc.
- Biesta, G.J.J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F.J. & Goodson, I.F. (2011). *Improving learning through the lifecourse: Learning lives*. London/New York: Routledge.
- Dominicé, P. (2000). *Learning from our Lives. Using Educational Biographies with Adults*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fonagy, (2002). *Psicoanalisi e Teoria dell'attaccamento [Attachment Theory and Psychoanalysis]*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fonagy, P. & Target, M. (1997). Attachment and Reflective function: Their Role in Self-organization. *Development and Psychopathology*, 9, 679-700.
- Fonagy, P., Twemlow, S. W., Vernberg, E. M., Nelson, J. M., Dill, E. J., Little, T. D., & Sargent J. A. (2009). A Cluster Randomized Controlled Trial of Child-focused Psychiatric Consultation and a School Systems-focused Intervention to Reduce Aggression. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50, 607-616.
- Fraser, W. (1995). *Learning from Experience. Empowerment or incorporation?* Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Freda, M. F. (2008a). *Narrazione e intervento in psicologia clinica. Costruire, pensare, e trasformare narrazioni tra logos e pathos*. Napoli: Liguori.
- Freda, M. F. (2008b). Understanding Narrative Role in Depicting Meaning and Clinical Intervention. *Yearbook of Ideographic Science*, 1, 81-93.
- Freda, M. F. (2011). Understanding Continuity to Recognize Discontinuity. *Integrative Psychological and Behavioural Science*, 45, 335-346.
- Freda, M. F. (Ed.) (2014a). *Innovative Solutions to Acquire Learning to Learn. Operational Manual and Guidelines for the Narrative Group Trainers*. Rome: Aracne Editrice.
- Freda, M. F. (2014b). *INSTALL Project. Final Validation Report*. Retrieved May 14, 2014, from <http://www.installproject.eu>
- Freda, M. F., & De Luca Picione R. (2012). Relational and Organizational Value of Self-Positions. *International Journal for Dialogical Science*, 6, 51-60.
- Hermans, H. J. M. (2001). The Dialogical Self: toward a Theory of Personal and Cultural Positioning. *Culture & Psychology*, 7, 243-281.
- McAdams, D. P, Bauer, J., Sakaeda, A., Anyidoho, N.A., Machado, M.A., Magrino-Failla, K., White, K., & Pals, J. (2006). Continuity and Change in the Life Story: a Longitudinal Study of Autobiographical Memories in Emerging Adulthood. *Journal of Personality*, 74, 5-36.
- McAdams, D. P. (2006). *The Redemptive Self: Stories Americans Live by*. New York: Oxford University Press.

McAdams, D. P. (2008). *The Life Story Interview*. Retrieved January 12, 2014, from <http://www.sesp.northwestern.edu/docs/LifeStoryInterview.pdf>.

McCloud, S. (2001). *Reinventare il fumetto*. Torino: Vittorio Pavesio Productions.

Meehan, K. B., Levy, K. N., Reynoso, J. S., Hill, L.L., & Clarkin, J. F. (2009). Measuring Reflective Function with a Multidimensional Rating Scale: Comparison with Scoring Reflective Function on the AAI. *Journal of American Psychoanalytic Association, 57*, 208-213.

Merrill, B, & González-Monteagudo, J. (2010). Experiencing Undergraduate Learning as a Non-Traditional Adult Student: A Biographical Approach, in L. Gómez, D. Martí ; I. Candel (Eds.): International Conference on Education, Research and Innovation 2010. Proceedings CD. Valencia: IATED, 5046-5054.

Semerari, A. et al. (2003). How to evaluate metacognitive function in psychotherapy? The Metacognition assessment scale its applications. *Clinical Psychology and Psychotherapy 10*, 238-261.