

« DEVENIR ÉTUDIANT »: CLIVAGE ENTRE LES SAVOIRS ET RÉFÉRENTIALITÉ DANS LES DISPOSITIFS DE FORMATION D'ADULTES À L'UNIVERSITÉ

■ JÉRÔME MBIATONG

<https://orcid.org/0000-0003-3183-553X>

Université Paris Est, Créteil, France

RESUME

Cette contribution porte le regard sur le processus de « devenir étudiant » pour des adultes en reprise d'étude à l'université. La formation continue des adultes dépasse le simple cadre de la formation professionnelle, entendue comme ajustement des savoir et savoir-faire d'un individu au métier qu'il projette d'exercer ou qu'il exerce déjà. Elle est aussi un espace dans lequel se croisent plusieurs types de savoirs que la personne en formation confronte, s'imprègne, intègre et mobilise. Or, on voit que dans l'espace universitaire en particulier se joue un clivage qui peut mettre en tension ces différents types de savoir, notamment les savoirs académiques et les savoirs expérientiels amenés par les apprenants. La contribution souligne l'idée qu'en dessous de ce clivage se joue une problématique d'ordre interculturel ou plutôt celle de la « référentialité » dans les espaces de formation.

Mots clés: Formation des adultes. Référentialité. Style cognitif.

RESUMO

“TORNAR-SE ESTUDANTE”: CLIVAGEM ENTRE OS SABERES E REFERENCIALIDADE NOS DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO DE ADULTOS NA UNIVERSIDADE

Esta contribuição se interessa pelo processo de “tornar-se estudante” vivido por adultos que retomam os estudos universitários. A formação continuada de adultos vai além da simples estrutura da formação profissional, entendida como o ajustamento dos saberes e *savoir-faire* de um indivíduo à profissão que ele planeja exercer ou já exerce. Trata-se também de um espaço em que se cruzam vários tipos de saberes que a pessoa em formação confronta, absorve, integra e mobiliza. Ora, no ambiente universitário, em particular, é possível observar a existência de uma clivagem capaz de colocar

em tensão esses diferentes tipos de saber, especialmente os saberes acadêmicos e os saberes experienciais trazidos pelos aprendizes. A contribuição sublinha a ideia de que, sob essa clivagem, está em jogo uma problemática da interculturalidade, ou melhor, da “referencialidade” nos espaços de formação.

Palavras-chave: Formação de adultos. Referencialidade. Estilo cognitivo.

RESUMEN

“CONVERTIRSE EN ESTUDIANTE” - LA DIVISIÓN ENTRE CONOCIMIENTO Y REFERENCIALIDAD EN LOS DISPOSITIVOS DE FORMACIÓN DE ADULTOS EN LA UNIVERSIDAD

Esta contribución analiza el proceso de “convertirse en estudiante” para los adultos que regresan a la universidad. La formación continua para adultos va más allá del simple marco de la formación profesional, entendida como la adecuación de los conocimientos y el saber hacer de un individuo al trabajo que piensa desempeñar o que ya desempeña. También es un espacio en el que se entrecruzan varios tipos de conocimientos que el alumno confronta, asimila, integra y moviliza. Sin embargo, podemos ver que en el espacio universitario en particular, existe una división que puede poner en tensión estos diferentes tipos de conocimiento, en particular el conocimiento académico y el conocimiento experiencial aportado por los alumnos. La contribución subraya la idea de que, bajo esta división, está en juego una problemática intercultural, o más bien la de la “referencialidad” en los espacios de formación.

Palabras clave: Educación de adultos. Referencialidad. Estilo cognitivo.

Introduction

Dans les domaines de la formation des adultes, de l'orientation et de l'accompagnement des parcours socio-professionnels, on a noté ces 30 dernières années une poussée vers la valorisation des acquis professionnels et personnels des personnes en formation. Cette poussée s'est traduite par le développement de multiples pratiques et dispositifs prenant appui sur le retraçage du parcours des sujets (VAE, VAP, porte-folio, etc.), avec comme hy-

pothèse sous-jacente l'idée selon laquelle que travailler à partir des savoirs de l'expérience des apprenants ne peut qu'être bénéfique pour l'apprentissage. Cette mouvance s'est développée sur « une conception de la formation qui prend pour point de départ les individus eux-mêmes et se donne pour objectif de leur apprendre à mieux reconnaître leurs compétences et de construire avec eux des parcours de formation personnalisés ». (DELO-

RY-MOMBERGER, 2003, p. 62). Petit à petit, des pratiques inspirées du courant des histoires de vie puis de la recherche biographique en éducation sont devenues une composante et un horizon du champ de la formation. De multiples travaux ont documenté les apports de ces courants qui soulignent la dimension expérientielle des apprentissages à l'instar entre autres des travaux de Gaston Pineau (1991, 2005), Pierre Dominicé (1999), Christine Delory (2004; 2005) et Jean-Michel Baudouin & Juan Carlos Pita (2011). Ce qui mobilise l'attention de la plupart des travaux se situant dans ce sillage, c'est l'exploration des questions relatives à la formation expérientielle, à l'autodidaxie et plus généralement aux particularités de l'apprentissage des adultes dans une perspective de développement de leur pouvoir et vouloir agir. Ils partent du postulat que le recours aux histoires de vie en formation d'adultes permet à l'apprenant de mener un travail de conscientisation de son expérience, de ses modes d'apprentissage et de ses savoirs insus en les transformant en savoirs mobilisables dans le processus de formation. Vue sous cet angle, la formation continue des adultes dépasse le simple cadre de la formation professionnelle, entendue comme ajustement des savoir et savoir-faire d'un individu au métier qu'il projette d'exercer ou qu'il exerce déjà.

On sait par ailleurs que le recours aux histoires de vie pour que la formation des adultes ne va pas de soi. D'une part, on peut comprendre que cela pourrait ne pas être envisagé de la même façon par tous les acteurs, et même que certains intervenants et apprenants pourraient ne pas l'apprécier. On peut aussi considérer le fait que certains soient plus à l'aise avec les approches traditionnelles qui mettent plus l'accent sur les référentiels, les contenus de formation, l'évaluation des connaissances, etc. D'autre part, de nombreuses contraintes pèsent sur l'énonciation de leur histoire, la

mise en mots de l'expérience par les adultes. Il n'en demeure pas moins que le dispositif de formation, en tant qu'espace physique, social, etc., représente un champ particulier où les savoirs académiques, les savoirs professionnels et les savoirs d'expériences se rencontrent. Les interactions entre ces savoirs et leur issue sont déterminantes pour la manière dont les apprenants vivent la formation. Cette perspective mérite encore d'être approfondie, car on se rend compte que la coexistence des savoirs dits savants et des savoirs acquis de l'expérience reste encore problématique dans de nombreuses situations (DELORY-MOMBERGER, 2004), surtout dans les espaces académiques. Dans la foulée des courants reposant sur le récit de vie, avec un spectre plus large, la recherche biographique s'intéresse systématiquement aux formes de l'expérience individuelle. Elle s'intéresse à la singularité des parcours et aux processus subjectifs que ces parcours sous-tendent. Cette contribution s'inscrit dans le champ de la recherche biographique et porte le regard non plus sur les récits que les individus font de leur parcours dans le cadre de la formation, mais sur le jeu qui se joue dans le processus de « devenir étudiant » pour des adultes en reprise d'étude en formation continue à l'université. La description pratique et l'interprétation proposées dans cette contribution pourraient avoir un intérêt pour les intervenants en milieu universitaire en particulier. Cela pourrait également intéresser des formateurs (accompagnant des adultes, dans des contextes différents, pour le développement de leurs connaissances) réfléchissant sur ce que leur dispositif fait aux apprenants et sur la façon d'en faire un espace capacitant.

Après avoir circonscrit le paradigme et les concepts centraux à notre réflexion, la méthode et le cadre contextuel, nous développerons l'idée selon laquelle dans le cadre de la formation continue à l'université, il pourrait

émerger un clivage qui met en tension différents types de savoirs, notamment les savoirs académiques et les savoirs expérientiels amenés par les apprenants. Ensuite, nous développerons l'idée selon laquelle ce clivage recouvre en réalité une problématique d'ordre interculturel: celle de la « référentialité » dans les espaces de formation.

D'une approche phénoménologique au paradigme biographique au sein des dispositifs de formation pour adultes

Cette contribution vise à examiner le jeu qui se joue dans le processus du devenir étudiant dans ce contexte. Quels processus subjectifs et intersubjectifs se produisent dans l'espace-temps du cursus de formation continue ? Que propose la production scientifique pour explorer ces processus. La problématique qui retient notre attention dans cette contribution pourrait faire l'objet de plusieurs travaux abordant dans une multitude d'angles les processus de subjectivation dans les dispositifs de formation. Très modestement, cette contribution s'attachera à n'en éclairer qu'un pan et en tant que tel ne peut qu'être partiel quant à la définition d'un cadre théorique. Renonçant donc à l'exhaustivité, nous posons l'approche phénoménologique comme point de départ d'une analyse qui s'intéresse aux processus subjectifs et intersubjectifs à l'œuvre dans une situation donnée. Ensuite, il s'agit de clarifier quelques notions et concepts inspirés par le paradigme de la recherche biographique auxquels nous nous référons pour examiner les matériaux collectés.

La phénoménologie, encore appelée l'interprétativisme peut être considéré comme l'étude des phénomènes par opposition aux

nuomena, où nous donnons un sens à notre environnement sur la base de notre expérience et de nos perceptions. Elle traite de tout ce qui a trait à la pensée et l'agir d'un être humain, à partir de la perception, de l'activité sociale et linguistique, etc. Pour le dire autrement, la phénoménologie cherche à comprendre comment les personnes construisent le sens et l'intersubjectivité en est un des concepts clé. Notre expérience du monde – sur laquelle se fondent nos pensées sur le monde – est intersubjective parce que nous faisons l'expérience subjective du monde avec et par les autres. Quel que soit le sens que nous créons, il trouve ses racines dans les actions humaines, et la totalité des artefacts sociaux et des objets culturels est fondée sur l'activité (SCHÜTZ, 1972). Schütz avance la notion de province limitée de signification en substitution du sous-univers de réalité, et soutient que « c'est la signification de nos expériences et non la structure ontologique des objets qui constitue la réalité ». Ce qui voudrait dire que la réalité d'un dispositif de formation se loge dans les activités et expérience signifiante et subjective que chaque acteur partie prenante en fait et, pour ainsi dire, dans le vécu subjectif que les acteurs auraient de celle-ci. Il s'ensuit que toutes les expériences subjectives appartenant à un domaine de sens particulier viseraient un style particulier de vécu, que Schütz appelle le « style cognitif ». Chaque province limitée de signification possède son propre mode de fonctionnement, et pour franchir les frontières entre les provinces, le sujet doit faire éclater les limites de la province de sens dans laquelle il se trouve. Sur la base de cette approche, on peut envisager l'espace de formation comme un espace mettant en tension des provinces limitées que les acteurs (étudiants et intervenants au premier rang) doivent faire éclater. C'est à cette transition que nous intéressons dans cette contribution.

La phénoménologie, en particulier la phénoménologie *Schützienne* apporte un outil conceptuel pour analyser le « devenir étudiant » et ses enjeux puisqu'elle nous permet, au-delà de la dimension purement structurelle et au-delà des prescriptions administrative, sociale et pédagogique, d'approcher ce devenir d'un point de vue compréhensif, c'est-à-dire tel qu'il est vécu de l'intérieur par les étudiants eux-mêmes. En nous intéressant aux significations que ces derniers tirent de leurs expériences dans le dispositif de formation et/ou attribuent aux situations qu'ils rencontrent dans leur cursus, nous nous situons, de fait, dans la perspective de la recherche biographique. Cette perspective tient pour vrai l'idée que toute expérience, qu'elle soit en situation formelle, non-formelle ou informelle s'inscrit dans un parcours individuel où il trouve sa forme et son sens en relation avec un ensemble de construit, de savoir-faire et de compétences.

Rappelons que la recherche biographique renvoie à des pratiques plurielles, hétérogènes tant dans leurs méthodes que dans leurs objectifs. Recouvrant des faits et des pratiques variées dans le domaine de la formation et de la recherche, elle se donne pour objet d'étudier comment les personnes agissent et se construisent dans leurs environnements historiques, sociaux, culturels, politiques (DE-LORY-MOMBERGER, 2009). Autrement dit, dans la recherche biographique en éducation, la vision du monde (*Weltanschauung*¹) des individus occupe une place de premier plan. Elle va l'explorer pour comprendre son incidence sur la manière selon laquelle une personne perçoit la réalité et sur sa forme de réponse. Elle va analyser comment les transformations

sociales structurent la vision du monde des individus et sont en retour impactées par leurs croyances et valeurs. Elle va également examiner leurs incidences sur les pratiques sociales. Il découle de ce qui précède que l'enjeu épistémologique pour la recherche biographique est d'appréhender la réalité historique et sociale dans ce qu'elle a de singulier, par un processus interne, par l'expérience et la compréhension; le social tout entier est logé dans le biographique. Par conséquent, la matière première de la recherche biographique en éducation, c'est « l'expérience² »; expérience sociale, subjective, professionnelle, etc. Elle occupe une place de choix et est érigée au rang de catégorie épistémologique aussi réelle et valide que les faits dits objectifs³ eux-mêmes. En formation des adultes, la recherche biographique en éducation repose sur le postulat que le parcours de vie est un parcours de formation durant lequel les expériences peuvent avoir une portée formative et éducative plus ou moins importante.

De manière plus significative qu'en formation initiale, la formation continue des adultes accorde une considération aux acquis expérimentiels des étudiants. Lors de l'admission et dans les enseignements, les intervenants vont solliciter l'expérience capitalisée par l'étudiant. S'interroger sur le devenir étudiant dans la perspective biographique, c'est alors s'interroger sur le processus de transition, voire de traduction (RICOEUR, 1999) effectué par les étudiants lors du parcours académique. Cette contribution s'intéresse à la manière dont les étudiants interprètent les ensembles signifiants dans leur cursus de formation. Il s'agit d'identifier et d'interroger les jeux qui se déroulent entre les adultes en formation et le

1 Un ensemble d'idées et de croyances formant une description globale à travers laquelle un individu, un groupe ou une culture observe et interprète le monde et interagit avec lui. Le mot allemand est également utilisé en anglais, de même que la forme traduite *world outlook* ou *world view*.

2 Le terme expérience a plusieurs sens. Ici, nous la considérons à la fois comme expérience vécue (notre vécu du monde) et comme capital acquis à travers la pratique et les épreuves de la vie.

3 Cf. conception positiviste de la recherche.

« micro-contexte » social que représente l'espace de formation, ainsi que les enjeux de ces jeux, leurs règles implicites, leur fonctionnement interne, et enfin, les jeux de pouvoir dans l'espace de la formation.

Cela suggère que l'activité du sujet en formation entre en relation avec son histoire individuelle; les attitudes relèvent bien souvent de l'image que le sujet entretient de son métier, de sa formation, de lui-même et du monde environnant (DELORY-MOMBERGER, 2005). Delory-Momberger explique que ces attitudes peuvent être de nature à favoriser le devenir étudiant davantage chez les uns que chez les autres. Autrement dit, le rapport du sujet à l'espace de formation, passerait par sa subjectivité, c'est-à-dire par l'expérience qu'il fait de cet espace. C'est cette subjectivité qui fera que l'individu soit plus sensible à telle situation plutôt qu'à une autre.

Alheit et Dausien (2002) introduisent la notion de « stock biographique » pour expliquer le lien entre apprentissage et subjectivité. Au quotidien, l'individu trouve un stock de connaissances disponibles qui lui sert de schèmes d'interprétation de ses diverses expériences passées ou présentes. Ces connaissances disponibles déterminent également les anticipations de l'individu sur les événements à venir.

Kelchtermans (1993) parle de cadre de référence subjective pour désigner cet ensemble de cognitions et de représentations qui servent de lentille à travers laquelle les individus perçoivent leur pratique, en donnent un sens et agissent. Ce cadre guide ainsi leurs interprétations et actions dans des situations particulières (contexte), mais il est également modifié par les interactions significatives avec ce contexte et en résulte. En tant que tel, il est à la fois une condition et un résultat de l'interaction.

Ces éléments bibliographiques nous suggèrent des idées pour appréhender le pro-

cessus du « devenir étudiant ». D'une part, on retient que ce processus inclut l'élaboration au quotidien des expériences de vie, des transitions et des crises. L'expérience de l'espace de formation étant liée à un contexte spécifique de la biographie du sujet, elle sollicite son stock biographique et met en tension des styles cognitifs que l'apprenant et les intervenants sont appelés à faire éclater ou plutôt à faire se dialoguer. Nous porterons lors de l'analyse une attention à cette notion de style cognitif et à ce à quoi les étudiants en devenir se réfèrent.

À cette fin, pour l'approche méthodologique de cette contribution, nous avons choisi de nous intéresser non pas aux récits de vie des étudiants, mais aux productions discursives qui ont lieu dans le cadre de la formation ainsi qu'au retour réflexif sur celles-ci.

Approche méthodologique du devenir étudiant

Notre démarche tente de saisir l'expérience particulière du devenir étudiant dans le cadre de la reprise d'étude par des adultes en milieu universitaire et peut résulter à une description (du dispositif et des activités des acteurs dans ce dispositif) et une compréhension plus profonde de l'expérience des acteurs.

La méthodologie utilisée ici est double. D'une part, notre analyse se fonde sur un examen des productions discursives – orales ou écrites – des étudiants. Ces productions discursives comprennent les échanges verbaux avec des stagiaires lors des entretiens d'admission, lors des entretiens de suivi, lors des cours, lors des échanges en situation informels (notamment lors des pauses). Elles comprennent également les travaux rendus par les étudiants (mémoire, fiche d'auto-évaluation, notes de synthèse) ainsi que les échanges par courriel. Pourquoi avoir choisi ce type de don-

née et pas des récits de vie ? Nous pensons que lorsque les acteurs parlent de leurs actions et activités, les acteurs ne peuvent que parler d'eux-mêmes. Et leur sens de soi est très présent dans les prises de parole. Ces productions permettent un accès direct au contenu de pensée là où le récit donne accès à un métadiscours⁴. L'attention est portée ici, au-delà du lexique, sur la terminologie employée par les étudiants, sur le sens implicite et sur les référents des locuteurs comme il est d'usage dans toutes les recherches ethnographiques.

D'autre part, l'analyse se fonde sur l'auto-ethnographie qui consiste en l'exploration de notre propre pratique et expérience personnelle en tant que membre de l'équipe pédagogique. Les enseignants universitaires qui font des recherches sur leur propre pratique sont rares. Encore plus rares sont les praticiens et chercheurs qui réfléchissent de manière critique à l'entrecroisement des savoirs biographiques et des savoirs académiques dans le processus d'apprentissage des adultes en formation continue. Ce n'est pas par hasard que nous retenons cette méthode. En effet, l'auto-ethnographie est un genre autobiographique d'écriture et de recherche qui ne rejette pas la subjectivité du chercheur⁵, mais l'analyse dans une tension vers l'objectivité, ou plutôt vers l'intersubjectivité (SCHÜTZ, 1987), reliant le personnel au culturel, au structurel et donc à l'en commun. À travers l'exploration auto-ethnographique de notre propre pratique, nos positions de sujet intervenant

dans le dispositif analysé, nos positions sociales, nos interprétations et nos expériences personnelles sont continuellement examinées. Par ce biais, nous avons un accès privilégié à des informations inaccessibles par d'autres méthodes empiriques. Nous pensons que ces éléments pourraient nous dire quelque chose sur le sens du dispositif vécu par chaque participant. Contrairement à une monographie classique, notre terrain demeure toutefois limité. Car, nous n'avons pas cherché à documenter intégralement les processus observés. Nous n'avons pris en compte que certains pans et n'avons pas codifié nos données comme cela se fait dans une observation participante formelle (avec une grille d'observation). Les notes de terrain issues de notre recherche étaient de type condensés ou cursifs (LAPERRIERE, 1992). C'est un aide-mémoire que nous avons utilisé pour étayer l'analyse des productions discursives et que nous avons également repris pour construire la partie sur le cadre contextuel de cette contribution, à savoir le Master 2 Pratiques et Ingénierie de Formation (PIF).

Le Master Pratique et Ingénierie de Formation

Il est rare lorsqu'on s'intéresse au biographique en Éducation et en formation de regarder les choses du point de vue de l'ingénierie des dispositifs de formation. Quelle place pour le biographique dans la conception et la conduite d'une action formation en milieu universitaire ? Très souvent regardé du point de vue du travail éducatif ou plutôt du travail réflexif du sujet sur son propre parcours et expérience, le biographique se loge au-delà ... Cette contribution s'attache à examiner la place du biographique dans les dispositifs de formation pour adultes à l'université, notamment celui du Master PIF. Il convient alors de présenter les principaux contours de ce dispositif. Le Master

4 Il conviendrait cependant de souligner en termes de limite qu'en début d'année, les étudiants sont informés du fait que leurs productions discursives écrites peuvent être consultées par de tierces personnes, à des fins de jury et éventuellement de recherche (anonymisée). Cela est sans doute de nature à inhiber leur expression sur leur situation et expérience.

5 Une recherche a toujours deux aspects, un aspect objectif (car il existe forcément un état de connaissance établies) et un aspect subjectif car la recherche résonne toujours avec le vécu socio-affectif et historique du chercheur. Ces aspects orientent l'engagement et la posture du chercheur.

Pratique et ingénierie de formation, fait partie de l'offre de formation du département des sciences de l'éducation de l'Université Paris Est Créteil. Cette formation de niveau Bac + 5 accueille des professionnels de la formation, des ressources humaines, de l'enseignement et de l'intervention sociale en mobilité professionnelle (reconversion, évolution), en reprise d'étude et souhaitant par ailleurs évoluer vers les métiers à responsabilités dans le domaine de la formation, dans le secteur privé et public: ingénieur formation, responsable formation, responsable d'organisme de formation, consultant, responsable pédagogique. Les stagiaires doivent justifier d'une expérience d'au minimum trois ans dans le domaine de la formation ou les domaines connexes et être en emploi tout au long de la formation (la formation se déroule sur le rythme d'une alternance intégrative). À l'issue de la formation, les étudiants – appelés stagiaires – doivent être en capacité de concevoir, mettre en œuvre et évaluer des dispositifs de formation d'adultes et d'accompagner des praticiens dans le développement de leurs compétences. La formation dure un an et comprend une dizaine de modules couvrant des connaissances et des aptitudes en analyse des besoins de formation, en réponse aux appels d'offre, en conception et conduite des actions de formation, en évaluation des dispositifs de formation ainsi que la mise en œuvre de la qualité en formation. Cette formation transdisciplinaire propose des contenus de cours puisant entre autres dans la sociologie (notamment la sociologie des organisations), dans la philosophie, la psycho-sociologie des groupes et de l'apprentissage, la communication et l'analyse de l'activité et l'expérience. Un module entier est consacré à la Recherche biographique en éducation. Outre la sensibilisation au paradigme biographique, ce module vise à développer la capacité des stagiaires à concevoir et à piloter un dispositif

en intégrant les aspects relatifs à la formation tout au long de la vie (FTLV), la reconnaissance et la validation des acquis expérience (VAPP⁶, VAE⁷) et l'individualisation des parcours de formation. Au cours de la formation, les étudiants sont amenés à produire un mémoire de recherche. Pour cela, il leur est fortement recommandé de tenir un journal d'étonnement (DELVOTTE, 2006). Par ailleurs, ils sont amenés à concevoir une action en guise de réponse à un besoin identifié en amont de la formation dans leur environnement professionnel.

Ce Master est opérationnel depuis six ans et accueille chaque année une douzaine d'étudiants. L'admission se fait par étude de dossier suivi d'un entretien d'environ une heure au cours duquel, outre la motivation, les expériences et le projet de formation du candidat sont explorés et analysés. Cet entretien est davantage approfondi lorsque le candidat est éligible à la VAPP (une heure et demie approximativement). Les candidats doivent par ailleurs, en amont de l'admission s'auto-évaluer et s'auto-positionner sur les aptitudes du référentiel des métiers visées par la formation. Le résultat de cette auto-évaluation confronté aux données issues de l'entretien permettent de se concerter avec l'étudiant sur son objectif de formation, c'est-à-dire les connaissances et aptitudes à développer ou à perfectionner en cours de formation. Autrement dit, ces aptitudes constituent les jalons d'un parcours personnalisé de formation. De manière régulière, en cours de formation, et en fin de formation, l'étudiant s'auto-évalue pour voir sa progression et ajuster son orientation. Cette auto-éva-

6 Validation des acquis personnels et professionnels. Ce dispositif permet un accès plus facile à la formation et à la reprise d'études en l'absence des diplômes préalablement requis pour y accéder.

7 Validation des acquis de l'expérience. Il s'agit d'un moyen et d'un dispositif permettant d'obtenir une reconnaissance officielle des expériences et compétences et d'obtenir un diplôme, un titre professionnel ou un Certificat de Qualification Professionnelle.

luation fait également l'objet d'un échange lors des entretiens de suivi (2-3 fois, avec le coordonnateur) au cours de l'année. L'auto-évaluation est accompagnée d'un autre document dont l'intention est de soutenir l'émergence de la pratique réflexive par l'étudiant sur son propre cheminement au sein de la formation. Il s'agit d'un carnet d'activité que l'étudiant remplit à son gré, agrémenté de réflexion sur son cheminement dans la formation. Les données analysées dans cette contribution sont issues des observations effectuées tout au long des étapes de la formation et dans le cadre des entretiens de suivi avec le coordonnateur de la formation.

En amont et tout au long de la formation, l'étudiant est invité à effectuer des productions discursives orale ou écrite puisant de façon « réflexive » dans leur expérience et connaissance.

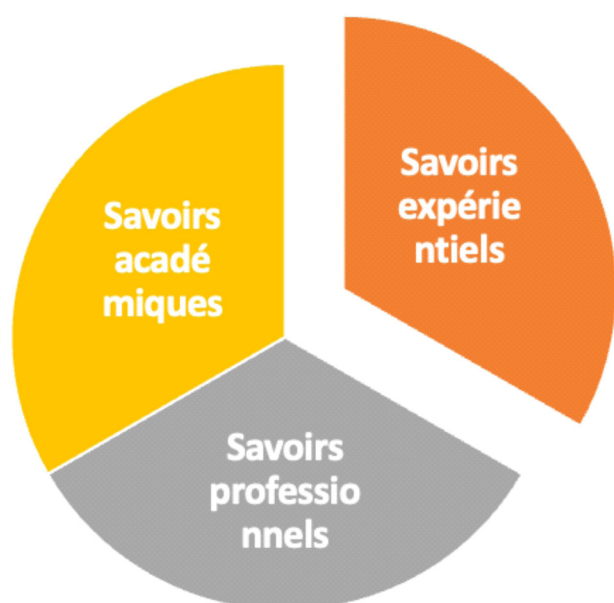
L'espace de la formation comme espace de clivage entre les styles cognitifs

Le processus d'apprentissage, qu'il soit professionnel ou académique, n'est jamais un simple processus technique d'acquisition connaissances et compétences. Celui-ci implique toujours l'intégration personnelle des nouvelles idées avec les connaissances et les croyances que l'apprenant détient déjà. Autrement dit le processus formatif est toujours par essence un processus de développement d'un « style cognitif » propre au genre de la formation. En adoptant la perspective phénoménologique, nous inscrivons notre réflexion sur le devenir étudiant quand on est adulte en reprise d'étude dans le cadre incontournable et indépassable de l'expérience. Il s'agit non seulement de l'expérience acquise (*erfahrung*) et l'expérience comme vécu de la situation de formation (*erlebnis*). Le devenir étudiant qu'on

peut encore appeler la socialisation académique se pense donc à partir de l'existence d'un apprenant qui fait expérience. Le stagiaire est censé être acteur et expert de sa situation parce qu'il vit une expérience qui forme et qui le transforme. Le dispositif du Master PIF propose un cadre et des outils pour favoriser cette transformation. Par exemple, à travers la fiche d'auto-positionnement (proposée en amont et utilisée tout au long de la formation pour le suivi) a une fonction de personnalisation du parcours de formation. Lorsque les acquis expérimentiels de l'étudiant le justifient des dispenses peuvent être accordées pour tel ou tel module. Il s'agit là d'un gré à gré où, à l'image de la VAPP, des aptitudes sont inférées à partir des expériences que rapporte le stagiaire. Quelle qu'en soit l'issue, il s'agit pour l'étudiant de repérer sa position dans le parcours par rapport aux objectifs qu'il s'est donné en optant pour la formation. Bien que de nombreux dispositifs de formation à ce jour ouvrent la porte à la prise en compte des acquis de l'expérience (VAE, VAPP, dispense, etc.), les savoirs expérimentiels sont généralement en mal de reconnaissance. Il ressort des carnets d'activité une dichotomie (corroborée lors de la réunion de débriefing à la fin de la formation) entre une « théorie professée » qui valorise l'expérience en formation et une « théorie pratiquée » dans laquelle les savoirs expérimentiels sont souvent dévalués et considérés comme une manifestation de la subjectivité en considérant qu'en aucune façon, elle ne renvoie au réel dit objectif et professionnel. Certains étudiants l'ont eux-mêmes intériorisé. Ce qui relève de leur expérience subjective fait l'objet de suspicion au nom de l'objectivité scientifique et de la prise de distance. Cet état de fait conduit et participe à un cloisonnement entre les savoirs académiques et professionnels d'une part et les savoirs d'expérience d'autre part. Nous schématisons

dans le diagramme ci-dessous, ces trois types de savoir qui se rencontrent dans l'espace de formation, mais où les savoirs du quotidien, couramment appelés savoir d'expérience sont tenues un peu à l'écart⁸, et lorsqu'on y recourt, c'est en dernier ressort et elle est réifiée et transformée en model répétitif, voire en produit jetable.

Figure 1 - Types de savoir dans l'espace de formation



Source : Elaboré par l'auteur

Devenir étudiant pour nos stagiaires, s'apparente dans ce contexte à un process d'assimilation où la socialisation académique se traduit par le renoncement par le stagiaire à une part importante de ses savoirs expérientiels et par le mimétisme des normes portés par les savoirs académiques. Il adopte alors le style cognitif académique au détriment de ses autres styles cognitifs qu'il ne fait pas évoluer (schisme entre son style cognitif propre et le style cognitif académique). Dans nombre de situation, cela empêche l'étudiant de comprendre, de penser et d'agir. Or, l'objet de la

⁸ La validation des acquis d'expérience (VAE), la validation des acquis personnel et professionnel (VAPP) selon la perspective de la RBE n'est que justice, et non comme il semble si souvent l'être, une faveur ou une deuxième chance pour les repêchés et les plus démunis intellectuellement.

formation n'est-il pas de permettre à la personne d'accéder aux ressources internes de ses propres parcours et formations pour engager un processus de changement ? Bien entendu, le propos n'est pas de dire que la socialisation académique exclut le travail sur la subjectivité. Le formateur a pour mission non pas d'étouffer et de bannir cette subjectivité au nom des sacro-saintes prise de distance et objectivité, mais d'accompagner la quête de sens pour la personne et pour son engagement en formation.

Les enseignements au sein du Master PIF sont effectués principalement par des enseignants titulaires (parfois anciens professionnels de terrain) et par des vacataires professionnels de terrain. Ceux-ci mobilisent et mettent en avant un savoir académique ou un savoir professionnel auprès des étudiants. Mais les retours des étudiants indiquent trop souvent encore dans leur carnet d'activité, lors des ateliers mémoire et séances des débriefings que les savoirs apportés par les enseignants sont « trop théoriques », et que ça ne le leur « parle pas ». Ce que ces retours mettent en lumière, c'est que les contenus d'enseignement n'entrent pas en résonance avec le stock biographique des stagiaires. Sans cette résonance, la transition de style cognitif que requiert le processus de socialisation académique s'en trouve perturbée, voire empêchée. Or, on sait que reconnaître les savoirs d'expérience des adultes, c'est les considérer comme des acteurs compétents (GIDDENS, 1987) et dignes. C'est implicitement prendre en compte leur effort et leur engagement dans la formation et dans la vie sociale. On peut craindre que la survalorisation du savoir académique ou plutôt la considération insuffisante pour les savoir expérientiels finissent par desservir le but de la formation continue des adultes si l'on ne veille pas à ce que les pratiques pédagogiques ne dérivent le stagiaire en dehors des

critères ou des situations dans lesquelles il a construit l'essentiel de son savoir. Il y a donc lieu de réfléchir à des pratiques alternatives.

La RBE qui s'inscrit dans la filiation de Schütz envisage au contraire l'expérience comme ce qui crée le réel du sujet. Le réel n'est rien d'autre que le système de représentations et d'interprétations qui caractérise l'expérience. En réalité, le processus et les objectifs particuliers de la formation pour être effectif ne doivent jamais être désolidarisés de la personne de l'apprenant. Il est plutôt souhaitable que le processus, les objectifs et les contenus de la formation trouvent un écho avec son histoire, c'est-à-dire avec ses savoirs d'expérientiels. De la même façon que l'histoire de l'apprenant s'inscrit dans l'espace-temps du Master PIF, les contenus de la formation viennent s'inscrire dans une histoire individuelle qui a sa forme, son principe de développement, ses modes de comprendre et de se comprendre (DELORY-MOMBERGER, 2014). Pour soutenir le processus du « devenir étudiant » l'équipe pédagogique peut, comme le souligne Dominicé (2009), faire en sorte que loin de se limiter à des savoirs académiques, les acquis de la formation soient toujours des alliages de savoirs qui comportent également des savoirs expérientiels trouvant leur traduction dans les comportements, des modes de relations, des émotions et des sentiments, des formes de pensée et de raisonnement dans le cadre de la formation. Si l'espace académique ne reconnaît pas ce que la personne a acquise au cours de sa vie, de son expérience, le processus de socialisation académique débouche sur une rupture de sens, ou plutôt une rupture entre style cognitif de la personne et le style cognitif souhaité par la formation. L'étudiant finit par s'y faire plus par le principe du conformisme que par le principe d'émancipation.

Les dispositifs de Master PIF est le lieu de croisement d'une multitude de subjectivités

et, de fait, d'une multitude d'intentionnalités. La confrontation des sujets aux dispositifs et plus largement à l'institution engage vraisemblablement une mise à l'épreuve des connaissances et des savoirs acquis, voire une mise à l'épreuve de soi. Nous voulons mettre l'accent ici sur le fait que l'expérience singulière des apprenants, les rapports de force dans lesquels s'inscrivent leur choix et les activités dans le Master sont intimement liés à la façon dont ils en font sens. C'est-à-dire à la façon dont elles résonnent avec leur(s) style(s) cognitif(s).

Les problématiques que pose le clivage évoqué ici ne relèvent pas seulement des problèmes de méthode ou de pratique pédagogique. C'est également une problématique épistémologique, et même conceptuel en lien avec le statut des savoirs et le propre rapport des enseignants et intervenants dans le dispositif aux trois types de savoirs évoqué ci-dessus. Et dans la perspective de la recherche biographique en Éducation, un problème épistémologique est toujours également un problème politique, car la place accordée aux savoirs expérientiels des apprenants est socialement déterminée et traversée par des rapports de force.

Ce qui précède nous conduit à nous interroger sur la « capacité à discuter » des savoirs académiques et des savoirs expérientiels. Ces savoirs ne peuvent-ils se manifester qu'au détriment les uns des autres ou alors peut-on envisager une possibilité de mise en dialogue de ces savoirs ? Comment concevoir et faire vivre un pluralisme de conception des savoirs ?

Vers un pluralisme des conceptions des savoirs: la référentialité dans les dispositifs de formation

Le dispositif est une notion « hétérogène » puisqu'il comprend des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des

décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques; bref, du dit aussi bien que du non-dit (FOUCAULT, 2001). Selon Albero (2010a), en formation, ce terme met en valeur l'interrelation entre l'offre et l'usage et la mise en adéquation des formes d'intervention prévues par les concepteurs avec les comportements effectifs des publics destinataires. Albero (2010b) distingue trois dimensions constamment à l'œuvre dans tout dispositif qui implique des humains: l'idéal, le fonctionnel de référence et le vécu. La dimension fonctionnelle de référence est la partie la plus visible d'un dispositif. Il s'agit des normes, des règles, et tout ce qui définit de manière explicite les cadres de référence, matériels et symboliques, de l'action. Le dispositif idéal couple les perspectives idéales et conceptuelles. Pour agir, les acteurs ont besoin de s'appuyer sur un système de sens vers lequel tend l'activité ou la démarche. La dimension vécue, c'est la dimension de reconnaissance de la façon dont l'acteur vit le dispositif. Il s'agit, autrement dit, de l'expérience subjective de l'acteur tel qu'il l'éprouve. Cette dernière dimension laisse alors entrevoir que la façon dont le concepteur conçoit le dispositif n'est pas la même que celle dont l'acteur l'investit et le vit. Dans la section qui précède, nous avons un peu exploré la dimension vécue par nos étudiants du Master PIF. On sait cependant que cette dimension vécue est, en même temps, soumise à une influence de la part des normes, des règles et des cadres de référence. Les élaborations spécifiques des étudiants dans le processus d'incorporation des exigences de la formation peuvent fluctuer au cours de la formation et sont sujettes à l'interprétation et à la transformation. Or ces derniers reposent essentiellement sur ce que l'étudiant tient pour vrai et pour principe. Nous faisons allusion là au modèle général qui

favorise la constitution de repères individuels ou commun: la référence. Le terme référence a pour racine « référer » du latin *referre* qui signifie relier. Autrement dit, le référent est ce qui permet une mise en relation entre des choses distinctes (en l'occurrence entre les savoirs académiques et professionnels et les savoirs expérientiels) et qui permet de faire sens. Sa fonction est de permettre à l'individu ou à un groupe d'individus de se situer et de situer les autres et les choses dans l'espace et le temps.

Nous postulons que notre dispositif de formation est aussi un lieu où se manifestent des références individuelles et collectives. Et que le clivage souligné ci-dessus n'est rien d'autre qu'un conflit de représentation (sur les conceptions de l'apprentissage, de la compétence, des savoirs et des études universitaires), ou encore un choc des références. Être conscient de cela nous conduit à regarder les Master PIF comme un espace pluri et interculturel où se rencontrent toutes les références des parties prenantes. Nous appellerons « référentialité » ce qui définit le caractère de ce qui fait sens. Dire qu'il se joue un clivage dans le dispositif du Master PIF, c'est de fait reconnaître la pluralité des références au sein de celui-ci.

La référentialité peut avoir plusieurs déclinaisons: (1) *L'auto-référentialité* ou intra-référentialité lorsque le référent, pour l'individu, dans sa socialisation au sein du dispositif, est le fruit de sa propre élaboration. C'est par exemple ce qui se produit dans le cadre des ateliers de récit de vie et des récits de pratique. (2) *L'extra-référentialité* pour désigner les situations dans lesquelles ce qui fait sens dans le processus de socialisation académique émanent d'autres personnes ou d'objets extérieurs et se fait indépendamment de l'étudiant. La description que les étudiants font de leur perception des cours magistraux et du mémoire traduit bien ce cas de figure. (3) La

co-référentialité ou *L'inter-référentialité* quant à elle désigne les situations dans lesquelles le processus de socialisation se manifeste par une mise en dialogue des référents des acteurs en présence. Ce qui fait sens est le fruit d'une délibération permanente entre les acteurs en présence, y compris avec les enseignants. Les étudiants retrouvent cette configuration par exemple dans les mises en situation, le projet tutoré ou lors des entretiens de suivi. Enfin, (4) on peut parler de la supra-référentialité pour désigner le fait qu'en dépit de tout, le dispositif Master PIF repose d'abord sur des normes, des règles, des référentiels de formation et de compétences qui prennent une valeur normative très accentuée, obéissant d'abord à des logiques organisationnelles et institutionnelles qui s'imposent à tous les acteurs et font peser des contraintes sur les activités de ceux-ci. On observe par exemple que même lorsque les savoirs expérientiels sont sollicités, ils sont découpés et passés au prisme des savoirs académiques qui restent après tout le modèle en haut de la hiérarchie des savoirs.

Le Master PIF tel que vécu par les étudiants n'est pas une donnée autonome, mais bien la résultante d'une dynamique qui met en jeu le subjectif (auto-référentialité), l'intersubjectif (co-référentialité) et la norme académique dominante (supra-référentialité).

Cette analyse nous amène à nous interroger s'il n'est pas indispensable dans l'ingénierie de formation de mettre en place des dispositifs qui concomitamment favorisent le travail sur le sens et la co-construction des référents. Il ne s'agirait pas seulement d'inventer une nouvelle terminologie, de nouvelles désignations. Cela impliquerait de prendre en compte les croyances et positions sociales des étudiants, mais aussi des enseignants pour qu'elles ne viennent pas tronquer les représentations respectives. Dans une telle approche, l'on aurait affaire à une référentialité « concourant »

dans la mesure où elle se construirait au fur et à mesure du dépliement du dispositif, avec les différentes parties prenantes. Ce serait par ailleurs une référentialité inclusive, fondée sur les savoirs et l'agir, prenant en compte la pratique de chaque acteur dans toute sa complexité. On peut faire l'hypothèse que de la même manière que la pluralité des méthodes d'enseignement et d'apprentissage permettrait de répondre aux besoins des apprenants, la conception d'un dispositif incarnant différents modèles, la pluralité des référents ne pourrait qu'être bénéfique pour l'engagement et la motivation des adultes dans la formation et à poursuivre les études supérieures. On peut aussi faire l'hypothèse qu'un tel environnement favoriserait l'augmentation de l'autonomie, de l'engagement et de la motivation, tant pour les membres de l'équipe pédagogique que pour la communauté étudiante. Ce que nous évoquons là renvoie à une approche interculturelle de la conception du dispositif de formation.

Considérations finales

Le dispositif du Master PIF en tant qu'espace physique, social, etc. représente un champ particulier d'expériences correspondant à des acquis existentiels déterminants pour le cursus de l'étudiant. Nous avons pu voir qu'un nombre de travaux concourent à cette idée et montre bien que la personne est un tout, la formation concerne le tout de la personne et c'est la personne toute entière qui se forme. Faire advenir le sujet en formation, c'est-à-dire « faire voir » ses possibilités d'être, c'est aussi du même coup analyser tous les empêchements d'être, tout ce qui, dans l'espace de formation, contrarie cet avènement. Au sein des dispositifs de formation, le clivage entre les savoirs et la position des savoirs académiques comme modèle dominant perturbe les possibilités de subjectivation des étudiants qui dans

bien de situations rentrent dans un rapport assimilationniste vis-à-vis des attendus et des savoirs universitaires. La contribution invite à reconsidérer le rapport entre les savoirs et suggère de considérer les savoirs expérientiels autrement, plus seulement en l'extrayant des contextes de l'existence et de les réintégrer dans le continuum que constitue le parcours de l'individu, son déploiement dans les temps et les espaces singuliers qui le caractérisent. Au sein du dispositif Master PIF se manifeste l'intersubjectivité entre le formateur et l'apprenant, mais également entre apprenants. Le formateur peut jouer ici un rôle de passeur, à l'écoute des transitions que provoque le processus de formation, susceptible de favoriser relativement une mise en sens des savoirs expérientiels de l'apprenant. Tout en invitant les concepteurs des dispositifs de formation et les intervenants à cela, la recherche biographique en éducation crée un environnement capacitant. Le dispositif de formation ne peut se penser indépendamment des sujets, il ne peut non plus être trans – formateur, c'est-à-dire permettre aux personnes en formation de s'approprier leur pouvoir de formation et la capacité de changement que ce pouvoir leur ouvre indépendamment de ces derniers, sans les associer étroitement au processus formatif, les constituer comme acteurs à part entière de leur propre formation. Le respect de l'ensemble de ces éléments est partie intégrante de ce que l'on pourrait qualifier de capacité à discuter pour produire un en commun qui ne gomme pas les singularités, ni la diversité des savoirs et qui prend en compte la référentialité de ceux-ci. C'est aussi de cette façon qu'on pourrait aller vers un environnement d'études porteur de réussites pour tous.

Bibliographie

ALBERO, B. La formation en tant que dispositif: du terme au concept. *In*: CHARLIER, Dans B. & HENRI, F.

Apprendre avec les technologies. Paris: PUF, 2010a. p. 47-59.

ALBERO, Brigitte. De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques *In* : ALBERO, Brigitte. **Enjeux et dilemmes de l'autonomie** : Une expérience d'autoformation à l'université [en ligne]. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 2010b.

ALHEIT, P., & DAUSIEN, B. Lifelong learning and "biographicity" Two theoretical views on current educational changes. *In*: BRON, Dans A. & SCHEMMANN, M. **Social science Teories in adult education research.** Münster: Lit Verlag, 2002. p. 211-241.

BAUDOUIN, J.-M. & PITA, J.C. (2011). Récit et formation: reconnaissance et évaluation en tension. *In*: JORRO, A. & DE KETELE, J.-M. (Eds.). **La professionnalité émergente.** Bruxelles: De Boeck, 2011. p. 83-97.

BERTAUX, D. **Les récits de vie**, Coll. 128. Paris: Nathan Université, 1997.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biographie et éducation.** Figures de l'individu-projet. Paris: Anthropos, 2003.

DELORY-MOMBERGER, C. Biographie, socialisation, formation. Comment les individus deviennent-ils des individus ? **Orientation scolaire et professionnelle**, Paris, 33/4, p. 551-570, 2004. Disponible sur: Accédé à: 25 juin 2022.

DELORY-MOMBERGER, C. **Histoire de vie et recherche biographique en éducation.** Anthropos: Paris, 2005.

DELORY-MOMBERGER, C. **De la recherche biographique en éducation.** Fondements, méthodes, pratiques. Condé-sur-Noireau: Téraèdre, 2014.

DELVOTTE, C. Le Journal d'étonnement. **Lidil** [En ligne], 34 | 2006. DOI: <https://doi.org/10.4000/lidil.25>

DOMINICE, P. La compétence d'apprendre à l'âge adulte: lectures biographiques des acquis de la scolarité. **Cahiers**, 87 (Les origines biographiques de la compétence d'apprendre). Université de Genève, 1999. Disponible sur: https://www.unige.ch/fapse/editions/files/8214/1572/5506/Origines_biographiques.pdf Accédé à: 25 Août 2022.

FOUCAULT, Michel, « Le jeu de Michel Foucault » dans Dits et écrits II, Paris, Gallimard, 2001, p. 298-329.

GIDDENS, A. La Constitution de la société. Paris: Presse universitaire de France, 1987.

KELCHTERMANS, G. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. **Teaching and Teacher Education**. v. 9, 5-6, p. 443-456, October–December 1993. Disponible sur: <https://www.jstor.org/stable/90014087> Accédé à: 15 août 2022.

LAPERRIÈRE, A. L'observation directe. In: GAUTHIER, Dans B. **Recherche sociale, de la problématique à la collecte des données**. Sainte-Foy, QC: Presses de l'université du Québec, 1992. p. 251-272.

PINEAU, G. **La formation expérientielle des adultes**

(coord.). Paris : La Documentation Française, 1991.

PINEAU, G. Se former à l'ingénierie de la formation (coord.). Paris : L'Harmattan, 2005.

RICOEUR, P. Le paradigme de la traduction. **Esprit**, 253 (6), p. 8-19, 1999. Disponible sur: <https://esprit.presse.fr/article/paul-ricoeur/le-paradigme-de-la-traduction-9626> Accédé à: 15 juin 2022.

SCHÜTZ, A. **The phenomenology of the social world**. Evanston: Northwestern University Press, 1972.

SCHÜTZ, A. Le chercheur et le quotidien. Paris: Méridiens Klincksieck, 1987.

Recebido em: 10/09/2022

Revisado em: 20/11/2022

Aprovado em: 30/11/2022

Publicado em: 15/12/2022

Jérôme Mbiatong est titulaire d'un Doctorat en éducation de l'Université de Paris Nord – Sorbonne. Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation. Il exerce à l'Université Paris Est Créteil (UPEC), au sein de l'UFR SESS-STAPS. Il est membre du conseil du laboratoire LIRTES (EA 7313), UPEC, F-94010, Créteil, France. *E-mail*: jerome.mbiatong@u-pec.fr