

L'université porte-t-elle encore des perspectives d'émancipation pour les adultes ?

Identité des auteurs

Nom : LAVIELLE-GUTNIK

Prénom : Nathalie

Appartenance institutionnelle : Nancy Université, LISEC (EA 2310)

Courriel : Nathalie.Lavielle-Gutnik@univ-nancy2.fr

Nom : LENOIR

Prénom : Hughes

Appartenance institutionnelle : Université de Paris-Ouest-Nanterre-La Défense,
CREF

Courriel : hlenoir@u-paris10.fr

Nom : MORISSE

Prénom : Martine

Appartenance institutionnelle : Université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis,
Laboratoires *Experice* Paris VIII et CRF CNAM

Courriel : martine.morisse@free.fr

Identité des coordonnateurs

Nom : HOUOT

Prénom : Isabelle

Appartenance institutionnelle : Nancy Université, LISEC (Laboratoire interuniversitaire en
Sciences de l'éducation et de la communication, EA 2310)

Courriel : Isabelle.Houot@univ-nancy2.fr

Nom : TRIBY

Prénom : Emmanuel

Appartenance institutionnelle : Université de Strasbourg, LISEC (EA 2310)

Courriel : triby@unistra.fr

Identité du discutant

Nom : FILLOQUE

Prénom : Jean-Marie

Appartenance institutionnelle : Université de Bretagne occidentale, service de formation
continue

Courriel : jean-marie.filloque@univ-brest.fr

L'université porte-t-elle encore une perspective d'émancipation pour les adultes ?

Résumé : *Trois phénomènes historiques interrogent notamment la place des adultes à l'université : l'orientation tout au long de la vie, la professionnalisation, la reconnaissance des acquis de l'expérience. Plus précisément, l'université est interpellée tant sur les liens qu'elle est susceptible d'établir entre l'activité et la formation que sur les environnements d'apprentissage qu'elle propose. Dans cette perspective, la possibilité d'une émancipation des adultes par l'université est-elle encore concevable ? Dans ce symposium, seront particulièrement analysés des dispositifs conçus et mis en œuvre à l'université ; ils sont censés favoriser le développement de la personne adulte, aujourd'hui incertaine, et ainsi la « démocratie » (Dewey).*

¿LA UNIVERSIDAD LLEVA TODAVÍA UNA PERSPECTIVA DE EMANCIPACIÓN PARA LOS ADULTOS?

Resumen: *Tres fenómenos históricos interrogan particularmente el sitio y la postura de los adultos en la universidad: la orientación a lo largo de la vida, la profesionalización, el reconocimiento de la experiencia personal. Más precisamente, la universidad es interpelada tanto sobre los lazos que es susceptible de establecer entre la actividad y la formación que sobre los medios ambientes de aprendizaje que propone. ¿En esta perspectiva, la posibilidad de una emancipación de los adultos por la universidad es todavía concebible y comprensible? En este simposio, serán particularmente analizados dispositivos concebidos y puestos en ejecución en la universidad; son considerados favorecer el desarrollo de la persona adulta, hoy en día incierta, y así la "democracia" (Dewey).*

Problématique générale

Dans le cadre de la problématique de cette rencontre, il est possible d'identifier une triple évolution de l'université et d'en inférer une interrogation sur la place de l'université dans « le processus d'émancipation » des adultes :

- un changement caractéristique de la formation professionnelle des adultes qui trouve ses déclinaisons à l'université : *l'orientation et la formation tout au long de la vie* (OFTLV). Inductrice de l'individualisation des parcours, en quoi est-elle ou n'est-t-elle pas expérience émancipatrice possible à l'université ? En rapport au devenir des services de formation continue universitaire, l'OFTLV appelle des interprétations divergentes suivant qu'il s'agisse de rompre le lien entre les temps de vie et la formation ainsi qu'entre les lieux d'activité et la formation, ou qu'il s'agisse plutôt d'insister sur la responsabilité propre de la personne de construire un parcours impliquant la formation, ou enfin qu'il s'agisse d'y imaginer une conception actualisée – et forcément refondée - du vieil idéal de l'éducation permanente ; l'université est interpellée tant sur les liens qu'elle est susceptible d'établir entre l'activité et la formation que sur les environnements d'apprentissage qu'elle propose.

- une évolution "historique" de l'université : la *professionnalisation*. La professionnalisation de l'université n'est pas que l'augmentation des formations à visée professionnelle, ou la conformité des diplômes aux besoins avérés des entreprises, ou encore l'augmentation du poids des professionnels dans les équipes pédagogiques. Elle correspond surtout à l'instauration d'un autre *rapport au savoir* et entre les savoirs, au sein duquel la dimension critique de « la formation de l'esprit scientifique » recule au profit de la construction de savoirs par et pour l'agir.

- une évolution des modes de reconnaissance des savoirs d'expérience, et leur mise en œuvre à l'université : la VAE, les formations continues diplômantes... Les dispositifs de valorisation de l'expérience à l'université sont construits sur le modèle de la « seconde chance ». Dans la pratique, quelles valeurs, en phase avec l'émancipation, ces dispositifs portent-ils ? Plus précisément, la mise en valeur de l'expérience favorise-t-elle le développement de dispositions à la *démocratie* telle que la conçoit Dewey ? Ces dispositifs sont-ils en mesure de rompre avec les pratiques d'évaluation qui conforment, hiérarchisent et divisent ?

En somme, dans ce contexte complexe et apparemment ouvert, mais également dans la filiation des origines de cette institution et la tradition d'un accueil des adultes dans des dispositifs spécifiques (promotion sociale, universités populaires...) ou partagés, l'université peut-elle encore participer à l'éducation d'un adulte de plus en plus incertain et pourtant nécessairement « durable » ?

Dans ce symposium, les communications portent sur différents aspects des trois domaines de questionnement développés plus haut et articulent différentes entrées propres à favoriser la conceptualisation de ce champ :

- par « niveaux » d'appréhension des questions : entre le *micro* des personnes agissant dans leur établissement, le *méso* des territoires au sein desquels des acteurs construisent et mettent en œuvre des projets en mobilisant les ressources par l'interaction, le *macro* des politiques nationales et supranationales et des évolutions sociales ;

- par phases historiques : de l'histoire la plus ancienne de l'accueil des adultes à l'université à une histoire plus récente, et dans la perspective des changements induits par l'autonomisation en cours ;



- par identification des domaines de l'activité des universités : à cet égard, seront distingués notamment les situations de formation et les activités d'apprentissage, les formes d'évaluation et de certification, les systèmes d'acteurs internes et externes dans leur environnement.

Mots-clés : adultes, dispositif, identité, reconnaissance, université

Université et dispositif expérimental : quels enjeux identitaires et quels effets potentiellement émancipatoires ?

Nathalie Lavielle-Gutnik

Nancy université, Laboratoire LISEC (EA 2310)

Résumé. Cette contribution est issue d'une recherche conduite avec Hugues Lenoir (CREF), Isabelle Houot et Maël Loquais (Lisec Lorraine). Pour alimenter le questionnement soulevé par la problématique de ce symposium, nous proposons d'interroger un dispositif expérimental mise en œuvre par le service de formation continue de l'université Pierre et Marie Curie à destination de jeunes adultes (dits « décrochés ») sous l'angle des négociations identitaires (Dubar, 1995, Demazières, 2008) à l'œuvre et de leurs potentiels effets émancipatoires.

Ces négociations identitaires concernent les différents acteurs du dispositif (stagiaires, équipe pédagogique, instances universitaires...) et peuvent s'analyser sur trois niveaux (Brémaud, 2010) :

- au niveau *macro*, l'existence d'un dispositif visant l'orientation socioprofessionnelle des « exclus » de l'université interpelle les missions mêmes de cette institution ;
- au niveau *meso*, la réalisation d'un tel dispositif questionne les représentations des intervenants quant au statut du « savoir » : quels sont les effets d'un savoir à visée d'intelligibilité des processus d'insertion socioprofessionnelle et d'élaboration de ses propres choix sur les « identités » des intervenants ?
- au niveau *micro*, les modalités pédagogiques fondées, non pas sur l'individualisation, mais visant, au contraire, à développer « des collectifs solidaires » (Laot, 2005), interrogent les finalités mêmes de l'acte d'apprendre.

Enfin, nous pourrions nous demander à quelles conditions le développement de l'OFTLV permettra d'intégrer ces négociations identitaires et de contribuer au processus d'autonomisation individuelle et collective des adultes au sein de l'université.

Pour alimenter le questionnement soulevé par Isabelle Houot et Emmanuel Triby « l'université porte-t-elle encore une perspective d'émancipation pour les adultes ? », nous proposons d'interroger un dispositif expérimental mise en œuvre par le service de formation continue de l'université Pierre et Marie Curie à destination de jeunes adultes (dits « décrochés ») sous l'angle des négociations identitaires (Dubar, 1995, Demazières, 2008) à l'œuvre et de leurs potentiels effets émancipatoires¹.

Des jeunes dits « décrochés » de l'enseignement supérieur, engagés dans un dispositif expérimental d'orientation et de formation au sein d'une université française

Le dispositif « Interaction »

Suite à la généralisation du RSA par l'article 25 de la loi du 1er décembre 2008 un « fonds d'expérimentations pour la jeunesse » a été créé afin de mettre en œuvre des "programmes

¹ Cette contribution est issue de la recherche conduite avec Isabelle Cherqui-Houot (Lisec Lorraine), Maël Loquais (Lisec Lorraine) et Hugues Lenoir (CREF).

expérimentaux visant à améliorer l'insertion sociale et professionnelle des jeunes de seize à vingt-cinq ans".

Plus spécifiquement, le Haut Commissaire à la jeunesse a lancé un programme national d'expérimentations en faveur des jeunes, constitué de 14 programmes portant sur la réduction des sorties prématurées du système de formation initiale, l'amélioration de la transition entre formation et emploi, la prévention des ruptures et le soutien aux initiatives des jeunes. Parmi les projets sélectionnés, le projet "Interaction" est porté par le service de formation continue de l'Université Pierre et Marie Curie (UPMC), s'inscrit dans le programme concernant l'accompagnement et l'insertion professionnelle des étudiants qui décrochent.

Ce projet "Interaction" propose de mettre en œuvre une passerelle entre situation de « décroché(e)s et situation de non emploi ». Il a pour objectif de "permettre aux jeunes de l'enseignement supérieur sortis sans diplôme de bâtir un nouveau projet professionnel ou une nouvelle orientation, optimiser leur employabilité en développant des réseaux personnels et professionnels, et renforcer leurs compétences de base».

Le dispositif s'adresse, donc, à un public de "jeunes « décrochés » de l'enseignement supérieur sans diplôme, en situation de désinsertion sociale et professionnelle [...], inscrits à pôle emploi ou repérés par les missions locales ou les partenaires du projet".

Il s'appuie sur :

- l'expertise, notamment pédagogique, du service formation continue Curie
- le développement de partenariat avec des acteurs de terrain
- la formation-action et la pédagogie du projet
- la dynamique de groupe
- le tutorat de seniors

En résumé, le service de formation continue de l'UPMC fait le pari méthodologique de l'intégration de pédagogies propres à la formation des adultes dans l'environnement universitaire.

Le protocole de recherche

L'équipe de recherche est composée de chercheurs issus du Lisec, et plus particulièrement de l'équipe ATIP (Activités, Travail, Identités Professionnelles) en partenariat avec le Centre de Recherche en Education et Formation, CREF, Paris Ouest-Nanterre-La Défense.

L'équipe considère que le dispositif est à analyser à la fois comme expérience d'un rapport au savoir, à soi et aux autres, exercice d'un travail et comme un vecteur de formation. Elle s'intéresse autant aux processus d'élaboration des compétences et savoirs qui peuvent en résulter qu'aux représentations des métiers et aux phénomènes de construction des identités professionnelles.

La démarche de recherche vise donc la compréhension, d'une part, des transformations des personnes dans les dispositifs et, d'autre part, des potentielles formes d'innovation sociale

La méthodologie de recherche repose sur deux types de recueil de donnée : le recueil de données documentaires (documents pédagogiques, documents de pilotage...) et le recueil de données discursives par la conduite d'entretiens semi-directifs auprès des jeunes et des acteurs du dispositif (porteurs de projets, tuteurs-coachs...).

A ce stade de l'étude, 57 stagiaires sont entrés dans le dispositif et ont été soumis à trois phases d'entretien : entretiens individuels avant l'entrée dans le dispositif, entretien collectif à la fin du dispositif et entretiens individuels entre 3 à 12 mois après la sortie du dispositif. Les taux d'entretiens réalisés pour les trois premiers groupes sont les suivants :

	Nombre de stagiaires	Entretiens individuels avant formation	% réponses	Entretiens collectif	Entretiens individuels après formation	% réponses
Groupe 1	11	9	82		5	45
Groupe 2	17	14	82	R	5	29
Groupe 3	14	14	100	R		

Il est à noter que :

- les entretiens collectifs de fin de session ont été intégrés au protocole de recherche à l'issue de la session 1.
- l'étude étant en cours, les entretiens individuels après la formation sont toujours en cours pour les groupes 1 & 2 et auront lieu ultérieurement pour le groupe 3.

L'ensemble de ces entretiens ainsi que ceux réalisés auprès de l'équipe pédagogique et des référents institutionnels sont traités par analyse thématique de contenu complétée par le recours au logiciel d'analyse sémantique Tropes.

Dans le cadre de cette communication, nous rappellerons que l'étude comme l'analyse des données sont toujours en cours. Si l'analyse documentaire vient compléter le protocole d'analyse des données recueillies, nous appuierons, ici, plus particulièrement, sur l'analyse des entretiens conduits auprès des stagiaires.

Première piste de résultats et d'interprétation : les apprentissages réalisés

Apprendre à « apprendre » autrement

Les stagiaires interrogés présentent leurs expériences antérieures de l'université comme des situations éducatives ne s'intéressant que peu ou pas au processus d'apprentissage des étudiants et se réduisant à un enchaînement de cours en amphithéâtre, à de faibles obligations normatives et à une quasi-absence d'encadrement pédagogique (Frickey, 2000 ; Felouzis, 2001, 2008). L'offre pédagogique universitaire est, alors, présentée comme générant angoisse, stress et concurrence et se limitant à un processus de mémorisation de connaissances :

"Au final on marche par stress mais c'est aussi un mécanisme où on oublie, on apprend, on oublie, on apprend. On oublie par la masse d'informations qu'on apprend. On a le temps d'apprendre plein de choses, de passer quatre examens mais ensuite on oublie le lundi d'après" (J.177-180).

Face à ces expériences, majoritairement associées à des échecs personnels, le dispositif expérimental Interaction est présenté par les stagiaires comme une opportunité d'apprendre à apprendre autrement.

Tout d'abord, ils soulignent la place centrale et structurante du collectif de travail. Ils indiquent que cela constitue un objet d'apprentissage en soi. Il s'agit, d'une part, pour eux, de rencontrer l'autre et les autres et, d'autre part, de comprendre que l'on peut apprendre avec et grâce aux autres.

« c'est intéressant de temps en temps de s'arrêter et de regarder les gens, comment ils réagissent et après de regarder par rapport à soi comment ont réagi dans la même situation » (2..2.13).

Ensuite, ils associent les pratiques pédagogiques fondées sur cette dynamique de groupe à une opportunité d'adopter "des attitudes nouvelles, [(...) à] s'adapter à une société en évolution rapide" (Anzieu, Martin, 1968, 325), à une opportunité de se solidariser parce que l'objectif est commun :

"Et là pour le coup c'est une vraie solidarité, entre les élèves d'interaction en tout cas." (L.93).

Enfin, ils considèrent que ce collectif d'apprentissage est composé de l'ensemble des stagiaires mais, également, de l'équipe pédagogique :

« Bah en fait ils [les intervenants] étaient là, par rapport à notre niveau pédagogique ils étaient vraiment là par rapport aux recherches » (2.2.16).

Nous pouvons, ainsi, avancer l'hypothèse selon laquelle les stagiaires se représentent l'acte d'apprendre comme étant désormais respecté, et comme, étant eux-mêmes respectés en tant que sujets sociaux dont les dimensions conatives et affectives ont une place dans le dispositif pédagogique. En cela le dispositif paraît, ainsi que l'évoque Lenoir (2006), "redonner sa dignité au sujet" en s'appuyant sur leur désir d'apprendre, sur leur "appétit de savoir".

Apprendre et analyser les codes et normes socioprofessionnelles dominantes

Les analyses des entretiens montrent que deux types d'apprentissage sont perçus par les stagiaires comme centraux : les apprentissages permettant de découvrir le monde du travail, de comprendre les environnements socioprofessionnels et ceux permettant de restaurer l'estime de soi et de définir leurs désirs de positionnement socioprofessionnel.

Tout d'abord, l'ensemble des apprentissages centrés sur la compréhension du fonctionnement de l'environnement socioprofessionnel participent pour les stagiaires de la résolution de leur problème d'intégration du monde du travail :

"comme il y a des partenariats [professionnels] cela nous permet d'accéder à des entreprises qui en temps normal ne nous auraient pas pris." (N.56-58).

En ne se réduisant pas à des descriptions fonctionnelles mais en s'ouvrant sur l'analyse des codes sociaux et des cultures socioprofessionnelles, ces apprentissages contribuent pour les stagiaires à développer de nouvelles compréhension des rapports sociaux de pouvoir à l'œuvre dans les démarches de recherche de formation et/ou d'emploi :

« Parce que interaction nous a appris que si vous n'avez pas du tout les modes de fonctionnement et que vous ne savez pas du tout comment ça marche, même avec l'expérience, ça ne sert à rien. » (1.2.2).

" Je savais comment présenter quelque chose mais je ne savais pas les bonnes manières et il m'a expliqué..." (O.125-126)

Ensuite, la compréhension du rapport entretenu par les sujets aux différents contextes sociaux est complétée par une autre forme d'apprentissage, celle de la connaissance de soi.

A leur entrée dans le dispositif, les stagiaires portent un jugement dépréciatif sur leurs résultats passés et sur eux-mêmes. A cette dépréciation, s'adjoint un rapport de causalité : leurs « échecs » seraient le résultat de l'inadéquation de leur personnalité aux attentes de l'enseignement supérieur.

A contrario, dans le cadre de ce dispositif, ils considèrent que ce dernier contribue à renverser cette représentation de soi, à transformer leur estime de soi entendue comme "le degré de mérite, de valeur, de respect et d'amour que l'individu peut adopter vis-à-vis de lui-même" (Johnson, 1997, cité par Famose, Bertsch, 2009, 17) :

" Ils [les intervenants] nous aident à reprendre confiance en nous et à surtout nous faire comprendre que ce n'est pas par ce que on n'a pas fait une classe prépa que l'on n'est pas dans la vie active à 25 ans avec un bac+5 et un bac mention très bien, que l'on est moins bien que d'autres personnes. Et moi j'avais besoin qu'on me dise. Je me suis tellement rabaissé en me disant que j'étais capable de rien, au final qu'il y ait des gens qui puissent me dire ça... » (L.170-175)

Nous pouvons, ainsi, avancer l'hypothèse selon laquelle les apprentissages réalisés sont indissociables des conditions pédagogiques et des formes relationnelles et organisationnelles mises en œuvre que nous nous proposons d'approfondir ci-après.

Deuxième piste de résultats et d'interprétation : la négociation de formes identitaires

L'expérimentation de nouvelles formes de socialisation

Dans les contextes universitaires et/ou d'enseignement supérieur vécus par les stagiaires, les cadres pédagogiques et organisationnels des diplômes paraissent avoir conduit à des interventions atomisées et adéquationnistes qui n'ont pu soutenir de réels projets d'intégration (Castel, 1995, 417) des stagiaires. En outre, ils paraissent avoir amené ces stagiaires à une gestion individuelle et contextuelle de la recherche de formation et/ou de la recherche d'emploi (Boutinet, 1990) :

« Oui j'ai déjà travaillé pendant un an à McDo. Et ensuite après la..., la rentrée est passée la... 2009, j'ai arrêté de travailler en septembre, ensuite j'ai rien fait jusqu'en novembre, et en novembre je cherchais un peu du travail ce qui n'est pas trop parce que j'avais ce qu'il fallait. Et j'ai trouvé des salons, des salons du bâtiment, j'ai fait hôte d'accueil. Après j'ai fait... J'ai travaillé à Monoprix. Et ça j'ai trouvé ça tout à fait par hasard. » (1.1.2)

L'analyse de l'ensemble des entretiens montre que les stagiaires, avant leur entrée dans le dispositif, se trouvaient, donc, dans une configuration de faible investissement relationnel (professionnel, familial, social, amical...) qui donnaient lieu à des « sociabilités flottantes » (Castel, 1995, 416) :

« Si vous travaillez, vous allez rencontrer des gens, ça va vous créer un réseau social, et vous allez rencontrer des gens qui pourront peut-être vous aider » (1.2.1)

« Je me levais à 12:00, je mangeais, après je restais beaucoup sur mon ordinateur. Tous les jours ne se ressemblaient pas mais c'était un peu une journée type, beaucoup sur l'ordinateur. De temps en temps je faisais des recherches de jobs, des trucs comme ça, je regardais les formations. Je sortais des fois l'après-midi, pas tous les jours, j'allais voir des amis. Et en règle générale avant manger ou après manger je sortais le soir. » (1.1.5).

« Pour l'instant à court terme c'est de me replier sur moi parce que je vais finir par péter une durite avec tout ce qui passe autour de moi. » (1.1.6)

En contrepoint de ce processus, le dispositif expérimental paraît constituer, pour les stagiaires, un espace de socialisation, entendue, à la suite de Dubar (1992) « comme un mouvement conjoint des individus dans la construction de leur avenir professionnel et des institutions [...] dans l'élaboration de leur projet collectif » (Dubar, 1992, 522).

En effet, le cadre pédagogique et organisationnel leur permet d'expérimenter de nouvelles manières de penser et d'agir dans trois configurations différentes :

- au sein du groupe de formation lui-même ;
- dans le cadre de la relation avec les tuteurs ;
- dans les environnements professionnels dans lesquels se déroulent leurs stages.

Ces configurations sont présentées comme autant de possibilités de développer, par soi-même, de nouvelles formes inter-relationnelles ainsi que des réseaux professionnels.

« se remettre dans le monde, en fait, ne plus être euh, ne plus se mettre de côté quoi, on apprend à, comment dire, en fait il faut vraiment le faire on ne peut pas vraiment l'expliquer c'est ça qui est dur. Au début, quand on n'y est, on ne se rend pas compte et c'est vraiment au bout d'un mois qu'on se dit qu'on a changé. » (2.2.1.2)

« Ne serait-ce que grâce à ça, je pense que c'est un bienfait. Et des amitiés solides aussi. Et des personnes avec qui j'ai vraiment lié d'amitié. » (1.2.4)

« Bah ça veut dire, me bouger les fesses quoi, me dire bah voilà quoi, je prends les choses en main et même si en face j'ai des barrières qui se mettent, ben il faut que je trouve le moyen de les virer ces barrières » (2.2.2).

Ces trois contextes constituent, alors, autant d'espaces de socialisation différents, autant d'espaces de transition que les stagiaires considèrent comme le moyen de se préparer à de nouvelles orientations en mobilisant et concernant « potentiellement l'ensemble du cycle de [leur] vie » (Dubar, 1992, 522).

Questionnement sur les offres et demandes identitaires

Pour les stagiaires, le contexte pédagogie prend en compte non seulement leurs parcours éducatifs (voire professionnel) mais également leurs parcours de vie :

« On avait fait, pas un jeu, on avait fait en cours d'écriture, on écrivait ce qu'on ressentait et sa, ça m'a beaucoup marqué. » (2.2.16)

« que j'avais réussi à le faire, et, même moi, j'étais content de moi-même quand même, d'avoir réussi à faire ça [dépasser des angoisses personnelles]. (2.2.12)

L'analyse du dispositif permet d'avancer que les différentes formes de socialisation, en tant que construction sociale des identités des stagiaires s'opère sur la base d'une double transaction (Dubar, 1992) :

- la « transaction biographique consistant à projeter des avènements possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué ("trajectoire") ;
- [la] transaction "relationnelle" visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens ("politiques") de l'institution » (1992, 520-521).

Entre le processus biographique (identité pour soi) et le processus relationnel (identité pour autrui), l'enjeu est, pour les stagiaires « celui de l'articulation de ces deux processus complexes mais autonomes » (Dubar, 1998, 117).

Les analyses des entretiens montrent que cette articulation est facilitée par l'intégration par le dispositif des trois niveaux d'ingénierie du dispositif (Brémaud, 2010). En exposant, explicitant et analysant pour et avec les stagiaires ces différents niveaux (au moyen d'apports sociologiques et psychosociologiques), le dispositif constitue une « offre identitaire » (Barbier, 1996) fondée sur l'intelligibilité des environnements éducatifs et socioprofessionnels. Il permet des négociations identitaires en ce qu'il encourage les stagiaires de caractériser leur positionnement et/ou de le repenser.

En cela, il leur permet également de faire coexister différentes dynamiques identitaires (Kaddouri, 2008) telles que des dynamiques de « transformations identitaires, de gestations identitaires et/ ou de continuité identitaires » (Kaddouri, 2010) :

« La capacité en droit, c'est pour reprendre les études et moi j'ai le projet plus tard de monter de monter un café-théâtre et le droit pourra me servir, parce qu'il y a du droit commercial. (...)Et après il y aura une école d'éducateur en même temps. Je pourrais jongler avec les deux en même temps. Parce qu'il y a des stages avec l'école d'éducateur, 15 mois de stage, c'est sur trois ans, 15 mois de stage. » (2.2.13)

« depuis longtemps je voulais être styliste parce que j'avais fait un stage en troisième dans une école de styliste très connu, et ça m'avait beaucoup plu. Depuis toujours je voulais faire ça, et en fait j'ai un peu laissé de côté parce que j'ai fait un bac S., j'ai un peu abandonné cette idée, et c'est quelque chose qui me revient dans la tête et j'ai bien envie de le faire » (1.2.9).

« Je pense que tout le monde me le dit, pour interaction, c'est un peu un parcours atypique, j'ai fait un peu de tout à droite à gauche, mais bon, je pense qu'il est ... qu'est-ce que je pourrais dire. Je fais un peu toutes les choses qui n'ont rien à voir entre elles, j'ai un bac STI, et maintenant je suis en BTS banque. (...) Donc c'est pour ça que après, on s'habitue quand on rencontre des gens à Paris, j'arrive à être de plus en plus objectif. Même sur des idées... Je sais qu'il y a des gens qui ne sont pas du tout objectifs, et on va leur présenter des idées... pour dire que non, non pas du tout. Moi je sais que je suis un peu agressif, quand je ne suis pas d'accord... Parfois je peux être un peu, pas agressif, mais bloqué, et après j'arrive à réfléchir. » (1.1.2)

Pour les étudiants-stagiaires, le dispositif ne vise, donc, pas seulement des changements d'attitudes comportementales ou la modification des cognitions mais, également, leurs affects, leurs conations et donc leurs identités (Barbier, Bourgeois, Kaddouri, 1994).

Troisième piste de résultats et d'interprétation : Vers la constitution de collectifs solidaires ?

Les négociations identitaires, évoquées ci-dessus, semblent contribuer, tout à d'abord, à l'émergence de relations moins inégalitaires entre l'institution universitaire et les stagiaires :

« Ils [les intervenants] avaient les mots, vraiment les mots justes, on pouvait comprendre, par exemple comme la fac, ou quand ils parlent on ne sait pas ce qu'ils disent, moi je pense qu'ils ont plus pris les mots familiers que des mots... Ça nous parle plus. On n'a pas besoin de dire que c'est quoi, ça veut dire quoi. » (2.2.16).

« C'était pas, ils [les intervenants] étaient pas bancal sur, enfin bornés sur leurs idées je veux dire. » (2.2.1.2)

Elles semblent, par ailleurs, créer les conditions d'un engagement réciproque des stagiaires, les uns vis-à-vis des autres ainsi qu'à une forme de co-responsabilité :

« Moi je trouve que c'est bien parce que ça nous a motivés. Moi personnellement ça m'a motivé parce que un mois et demi, je ne faisais rien, je me réveillais à pas d'heure,... Et voilà, ça m'a remotivé de me faire me lever, savoir que j'ai un engagement,... »(2.2.16).

« Mais non, non, parce que la vraiment la c'est vraiment un groupe, on ne construit pas, on construit avec les autres c'est pas pareil de construire avec les autres. » (2.2.13).

Elles paraissent, enfin, conduire l'ensemble des acteurs (stagiaires et intervenants) à s'impliquer dans l'action, dans une action commune et partager. La démarche de compréhension et d'analyse des parcours individuels, l'analyse des expériences de stages, ou l'élaboration des projets individuels ne sont pas perçues comme des actions individuelles à conduire mais, au contraire comme des actions collectives au service des individus. Le savoir devient un objet de discussion en soi, un objet de construction collective :

« Là oui ça va, bah après quand on comparait de comment eux ils nous voyaient quoi. (J2)

« En disant oui, tu fais peut-être le bon choix alors que quand on est tout seul, il y a personne pour nous dire,... » (2.2.1)

« Quand j'étais tout seul et que je cherchais des BTS, je les voyais tous pareils. Je ne savais pas lequel choisir. Je n'arrivais pas à me dire... Je n'assumais pas de choisir un BTS. Là je choisis ça et on m'a dit c'est bien, va s'y. » (1.2.1)

Les stagiaires ne se présentent pas comme une juxtaposition d'individus mais comme un collectif solidaire dans lequel ils incluent l'équipe pédagogique et les tuteurs.

Ces analyses ne sont pas sans évoquer l'article de Laot : « Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19^e siècle » dans lequel elle rappelle que « les promoteurs de [l']éducation sociale engagent les adultes à s'impliquer dans l'action, au sein de collectifs (cercles d'études, associations, coopératives, syndicats) afin de comprendre en profondeur ce qu'est la solidarité. » (2005, 87).

Si le dispositif analysé n'affiche pas explicitement de modèle pédagogique et/ou militant, nous avons pu montrer que l'ingénierie de formation mise en œuvre contribue à repenser les rapports des places (Flahault, 1978) ainsi que les formes de solidarité dans des collectifs d'apprentissage et pose, donc, la question des enjeux pédagogiques et sociaux de se développer des « solidarités » à l'œuvre.

Cette démarche pourrait sembler anachronique dans le champs éducatif et formatif car ainsi que le rappelle Laot (2005, 100), « aujourd'hui, l'éducation des adultes n'est plus considérée comme un tout et a, de fait, perdu sa dimension collective : dans les pratiques comme dans les discours, il n'est plus question que de « formation professionnelle » ou de « développement personnel », qui visent, l'une comme l'autre, à optimiser une employabilité chaque jour davantage déléguée à la responsabilité de l'individu qui se forme. ».

Dès lors, cet écart constitue une source de questionnement et nous engage à poursuivre la compréhension des enjeux de la mise en œuvre de formes éducatives et/ou formatives faisant le pari de l'autonomisation individuelle au moyen de l'autonomisation collective. Nous faisons l'hypothèse que la question de l'émancipation des sujets se traduit par une interrogation structurelle du développement de l'individualisation des parcours en lui préférant des dynamiques de groupe et des collectifs de travail visant, ainsi que le souligne

Hugues Lenoir (dans le cadre de ce même symposium) une émancipation citoyenne où il s'agit pour les stagiaires de prendre place comme acteur social.

Conclusion

La recherche en cours montre d'abord comment des « jeunes qualifiés de décrochés » se représentaient le système universitaire comment étant, d'une part, structurellement inégalitaire (en ce qu'il ne soutenait que certains modèles d'apprentissage) et, d'autre part, comme un espace social dans lequel ils se considéraient comme responsables de leurs « échecs » pour ne être parvenus à se conformer au modèle dominant.

Elle avance également le potentiel émancipatoire de ce même système dans le cadre du dispositif expérimental qui transforme ce modèle dominant en considérant les stagiaires comme des sujets sociaux et citoyens en capacité d'élaborer collectivement des savoirs sur les environnements visés ainsi que des projets individuels.

A ce stade de l'étude, nous faisons l'hypothèse que ce dispositif s'emploie à travailler à l'égalisation des chances et à la démocratisation de l'accès au savoir en proposant de nouveaux modes de socialisation au sein de l'université et en promouvant des collectifs solidaires.

Bibliographie

- Anzieu D., Martin J.-Y. (1968). La dynamique des groupes restreints. Paris : Puf.
- Barbier J.-M., Bourgeois E., de Villers G., Kaddouri M. (2006). Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation. Paris : L'Harmattan, coll. Action et savoir, 121-145.
- Boutinet J.-P. (1990). Anthropologie du projet. Paris : PUF.
- Brémaud L., Guillaumin C. (dir.) (2010). L'archipel de l'ingénierie de formation. Transformations, recompositions. Rennes : Presses universitaires de Rennes
- Castel R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale. Paris : Fayard.
- Dubar C. (1996). La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles, Paris, A. Colin, 1996 (2e éd.)
- Famose J.-P., Bertsch J. (2009). L'estime de soi : une controverse éducative. Paris : Puf.
- Felouzis G. (2001). La condition étudiante, Paris : Puf.
- Felouzis, G. Des mondes incertains : les universités, les diplômés et l'emploi », Formation emploi, 101 | janvier-mars 2008, mis en ligne le 31 mars 2010. URL: <http://formationemploi.revues.org/index1135.html>
- Flahault F. (1978). La parole intermédiaire. Paris : Ed. du Seuil.
- Frickey A. (dir.) (2000), « La socialisation des étudiants débutants. Expériences universitaires, familiales et sociales », Les dossiers Éducation et Formation, n° 115
- Kaddouri M. (2010). Dynamiques identitaires et engagement en formation, HDR. Paris : CNAM.

Kaddouri M. (1994). Les déterminants des attitudes vis-à-vis de la formation, l'entrée par les projets et les stratégies, Thèse de doctorat. Nanterre-Paris X.

Laot F. (2005). « Apprendre dans les collectifs solidaires. Le cas de l'éducation sociale des adultes en France à la fin du 19e siècle », *Savoirs*, 2005/3 n° 9, p. 85-104.

Lenoir H. (2006) : "De la pédagogie à l'andragogie". In Arrivé J.-Y., Marc E. (dir.). *Guide de la formation et du développement professionnel*. Paris : Retz, 31-48.

Mucchielli R. (1988). *Les méthodes actives dans la pédagogie des adultes*. Paris : ESF.

Pédagogie émancipatrice et université

Hugues Lenoir

Université de Paris Ouest-Nanterre-La Défense

Laboratoire CREF

Résumé. La pédagogie à l'Université peut-elle devenir émancipatrice pour les apprenants ? C'est ce que propose de mettre en débat notre contribution en s'appuyant sur l'évaluation, conduite par le LISEC, du dispositif *Interaction* piloté par l'UPMC auprès de jeunes « décrocheurs » universitaires. Elle interrogera la question de l'émancipation pédagogique à un triple niveau : émancipation face aux apprentissages en d'autres termes, autonomie pour choisir et apprendre ; émancipation professionnelle : orientation active et projet auto-construit et auto-conduit ; émancipation citoyenne : prendre place comme acteur social. Elle visera aussi à questionner les pratiques du dispositif quant à la mise en place de processus d'auto-régulation des apprentissages, d'auto-direction et d'auto-évaluation visant à améliorer l'image, la confiance en soi et l'autonomie des apprenants. Elle interrogera pour cela les concepts et les pratiques d'autogestion pédagogique (Boumard, Lamih, 1995) ; Lenoir (2010), celui d'apprenance (Carré, 2005), d'auto-efficacité (Bandura, 2003) et d'auto-évaluation (Vial, 2000 ; Lenoir (2010).

Au-delà de l'expérimentation et de son évaluation en cours, nous nous interrogerons aussi à cette occasion sur l'existence ou non d'une pédagogie universitaire explicite et sur la possibilité et les effets attendus dans cette espace critique et supposé producteur de savoir d'une pédagogie émancipatrice.

La pédagogie à l'Université peut-elle devenir émancipatrice pour les apprenants ? C'est ce que propose de mettre en débat notre contribution en s'appuyant sur l'évaluation du dispositif *Interaction*, conduite par le LISEC auquel nous sommes associés pour ce travail. Ce dispositif est piloté par l'UPMC auprès de jeunes « décrocheurs » universitaires. Pour rédiger cette communication nous avons utilisé plusieurs sources que nous avons croisées, d'une part des témoignages de stagiaires sortis du dispositif des sessions 1, 2 et 3, en l'occurrence une vidéo réalisée par les sortants de la session 1 et les entretiens collectifs décryptés de fin de formation des sessions 2 et 3. D'autre part des sources écrites produites lors d'ateliers d'écriture où il s'agissait pour les stagiaires, en quelques mots ou en quelques phrases, de « définir » le dispositif *Interaction* ainsi que quelques notes personnels prises dans diverses réunions pédagogiques ou de pilotage. Pour l'ensemble de ces données, jamais il ne fut demandé directement aux stagiaires ou aux acteurs si la pédagogie mobilisée était ou non émancipatrice. C'est l'analyse des discours tenus par les jeunes apprenants qui, *de facto*, nous a permis d'en formuler l'hypothèse même si nous savions en tant qu'évaluateur que le dispositif et son ingénierie visaient à permettre à ces jeunes dits « décrocheurs » de reprendre pied dans le monde universitaire et /ou professionnel.

Cette contribution interrogera la question de l'émancipation pédagogique vécue, décrite, évoquée par les stagiaires à un triple niveau : émancipation face aux apprentissages en d'autres termes, autonomie pour choisir et apprendre ; émancipation professionnelle : orientation active et projet auto-construit et auto-

conduit ; émancipation citoyenne : prendre place comme acteur social. Elle visera aussi à questionner les pratiques du dispositif quant à la mise en place de processus d'auto-régulation des apprentissages, d'auto-direction et d'auto-évaluation visant à améliorer l'image, la confiance en soi et l'autonomie des apprenants. Elle s'appuiera pour cela sans les développer sur les concepts et les pratiques d'autogestion pédagogique (Boumard, Lamihi (1995), Lenoir (2010, 2012), celui d'apprenance (Carré (2005), d'auto-efficacité (Bandura (2003) et d'auto-évaluation (Vial (2000), Lenoir (2010). En effet, nous avons choisi dans le cadre d'un espace limité de privilégier la parole des apprenants plutôt que des considérations théoriques dont on trouvera les références précises en bibliographie.

Emancipation face aux apprentissages

Il s'agit ici au travers des témoignages des stagiaires de repérer si la pédagogie mobilisée dans le dispositif *Interaction* a favorisé une prise d'autonomie pour choisir et apprendre, voire pour choisir d'apprendre. Ce qui apparaît très nettement dans les discours produits c'est la place et l'importance du climat pédagogique institué, de la relation pédagogique construite ainsi que la reconnaissance et l'intérêt *a priori* de la parole des stagiaires. L'écoute et la disponibilité semble être en tout premier lieu des éléments essentiels en matière de ré-engagement en formation, ainsi pour J.-C. « l'ensemble des intervenants qu'on a eus, ils étaient disponibles. Donc en gros, on pouvait leur poser des questions qu'on voulait » (CO2)² et T. d'ajouter « oui et même après le cours, on pouvait continuer à leur poser des questions, ils répondaient » (CO2). En d'autres termes les stagiaires se sentait (enfin) écoutés et reconnus comme sujets à part entière dans un dispositif conçu pour eux et en fonction d'eux et non engagés dans une machine dont ils ne maîtrisaient aucun levier. Ecoute et respect des stagiaires qui implique une posture particulière et équilibrée des formateurs, à la fois à distance et proche. Posture que décrit très bien E. sans toutefois pouvoir exactement la qualifier : « ils ont réussi à donner... Ils n'étaient pas prof mais c'était quand même assez pédagogue, mais surtout assez... ce n'est pas nos potes non plus. Je ne sais pas comment définir ça mais ce n'était pas des profs, ce n'étaient pas des potes, je ne sais pas » (CO2).

Autre élément qui semble déterminant, c'est la rupture d'avec une pédagogie « scolaire », avec la mise en place d'une pédagogie centrée sur l'apprenant et son expérience qui favorise l'accès à de plus hauts niveaux de connaissance. Ainsi pour J. : « on se rendait compte que c'est parce qu'il y avait dans notre vie telle ou telle chose qui est arrivée, et le fait de pouvoir en parler sans jugement ou sans risquer d'être mal compris, ça permettait de faire avancer le débat d'un cran, est d'arriver à des niveaux qui n'étaient pas forcément... Qui n'étaient pas clairement accessibles » (CO3) ou encore pour H. qui déclare : « il n'avait plus la course aux diplômes, il n'y avait pas de réelle pression sur... Il n'y avait plus l'idée qu'on était des enfants (...). Ça crée une espèce de légèreté qui permettait d'aller dans des domaines ou dans des débats plus intéressants qui nous concernent vachement plus » (CO3). Même si

² CO2 : entretien collectif terminal, 2^e session et par la suite CO3 : entretien collectif terminal, 3^e session. Nous avons choisi de laisser les citations issues des entretiens en langue « brute », sans retouche.

J. conçoit qu'un tel dispositif puisse aussi entraîner à son tour du décrochage pour certains : « il y en a que ça a dû troubler un peu (...) et je pense qu'il y en a qui se sont sentis un peu largués par rapport à ça. Ils n'ont pas vu l'intérêt en tout cas de la chose, ils sont repartis ». Reste que pour lui et d'autres, *Interaction* sortait du « cadre scolaire habituel, là on sentait que c'était pour nous » (CO3). Dispositif déclencheur, favorable à la relance des dynamiques d'apprentissages comme en témoigne E. : « En fait oui il nous a donné des clés. Des choses toutes bêtes que parfois on ne pense pas, mais qui font la différence » (CO2). Clés qui permettent d'enfin se projeter, d'apprendre dans l'action, en lien avec ses centres d'intérêt et en autonomie : « tu écris pour la première fois un scénario dont tu sais qu'il va aboutir puisque c'est toi qui réalise le court métrage. Tu commences à te dire que ton rêve, lui aussi, pourrait se réaliser alors tu prends de l'élan, tu te lances » (T., btu)³. Enfin, certains stagiaires, ont souligné l'importance de la confiance accordée à chacun et de l'importance de la dynamique du groupe dans la réussite individuelle et collective : c'est « parce qu'on nous a accordé du crédit sans douter de nous, au sein du groupe on a trouvé de la confiance et dans l'ensemble, on a tous retrouvé au moins un peu de confiance en nous » (J., 3m)⁴. Confiance qui a permis de prendre ses responsabilités vis-à-vis de soi « de faire des choix, de devenir autonome » (A., 3m). Ces quelques témoignages parmi bien d'autres disponibles dans nos sources tendent à valider l'hypothèse qu'*Interaction* a bien participé de par sa pédagogie adaptée, active, basée sur le respect et centrée sur l'apprenant, d'une émancipation, sans doute encore à prouver et à éprouver, face aux apprentissages.

Emancipation professionnelle

C'est sans doute dans ce sens, celui du projet professionnel, avec ou non un nouveau passage par l'enseignement supérieur pour le réaliser, que la pédagogie d'*Interaction* produit les effets les plus significatifs et rend les apprenants, autrefois en déserrance, en capacité de s'engager dans une orientation active et un projet auto-construit et auto-conduit. Le dispositif et éventuellement le stage qui y est intégré permet en effet de confronter son choix d'orientation à la réalité. Ainsi pour N. cela lui a permis d'être « plus confiant dans ses choix, être plus sûr. On va dire que tout le long du processus on travaille là-dessus, moi je ne savais pas trop quoi faire, j'avais une idée générale, l'informatique est maintenant c'est beaucoup plus spécialisé. Maintenant c'est beaucoup plus clair » (CO2). Même constat pour A. : « on va dire que *Interaction*, a permis de confirmer mon choix, et je pense que *Interaction* c'est également, mieux se connaître pour savoir vers quelles études on va aller. Parce que si on ne se connaît pas ou si on ne connaît pas (...) c'est difficile de savoir où on va aller » (CO2). Confirmation aussi pour J. et M. qui affirment pour l'une « j'ai trouvé ma voie » et pour l'autre « je sais ce que je veux faire » et C d'ajouter « j'ai réussi à cibler ce que je voulais faire » (F-1)⁵. Cette confirmation d'un projet plus ou moins esquissé antérieurement permet de démarrer le processus de réalisation comme pour L. « Ça été plus ou moins une confirmation de ce que je veux faire, et je trouve que c'est quand même assez

³ Btu : « bilan en tu », atelier d'écriture.

⁴ 3m : « Interaction en trois mots », atelier d'écriture.

⁵ F-1 : film, bilan fin de promo 1 réalisé par les stagiaires eux-mêmes, UMPC, mai 2010.

important avant de se lancer dans quelque chose d'avoir un petit aperçu de ce que l'on veut faire » (CO2). Ou bien *Interaction* dans le cas de E. fut l'occasion d'une nouvelle voie jamais explorée, une opportunité vite saisie : « Finalement, rapporte E. à propos d'une autre stagiaire, elle a travaillé en tant que formatrice dans un petit club avec des jeunes qui comme elle à la base [ne savaient pas ce qu'ils voulaient faire], et ça a fait un déclic en disant que c'est ça que je voulais faire. Aider les gens à trouver leur voie... Elle a toujours ses idées de projets culturels en tête mais former des gens ça lui a vraiment fait un déclic » (CO2). Quant à J. *Interaction* l'a enfin décidé à passer à l'acte, à sortir de lui-même pour se réaliser grâce à un étayage conséquent et à un renforcement positif bien conduit. Ainsi dit-il : « pour rencontrer des gens, monter des projets ou pour travailler, c'est un truc que j'avais conscience qu'il fallait que je fasse depuis longtemps et que je n'arrivais pas à faire de manière constructive et efficace. Et là, avec *Interaction*, ça a apporté le soutien qui dit que oui c'est bon, là tu peux continuer comme ça, c'est comme ça que ça va marcher, et finalement ça a marché comme ça » (CO3).

Mais comme pour les apprentissages évoqués ci-dessus, les stagiaires pour s'engager et mettre en œuvre des démarches où ils s'impliquent ont besoin de ressentir une réelle écoute, un respect et un intérêt pour leur projet ainsi qu'un sentiment de se vivre et d'être vécu comme de jeunes adultes. Comme le soulignent T. et N. : « lorsque l'on disait que l'on veut travailler dans le jeu vidéo (...), on pouvait dire ce que l'on voulait faire, ils [les formateurs] ne critiquaient pas nos choix (...). Ils essayaient vraiment de nous aider dans nos choix » (CO2) car comme le rappelle N. « c'était la différence avec ce qu'on a eu comme conseillère d'orientation qui me disait que tiens, toi ta voie c'est ça, tandis que là, on avait vraiment... C'était vraiment la différence qui m'a plu » (CO2). Plus encore, il s'agit de formuler un refus voire manifester une révolte légitime face à la dévalorisation de ce qui est en projet. T se rappelle : « c'était comme L., on lui avait dit, c'était marrant ce qu'elle nous avait sorti, elle nous avait dit qu'elle aimait bien la nature, et on lui avait dit qu'il faudrait qu'elle élève des cochons » (CO2).

Au-delà d'un choix assumé, la pédagogie utilisée a outillé et autonomisé les stagiaires comme le déclare J.-C. : « ça m'a permis de hiérarchiser et d'organiser des démarches pour élaborer mon projet professionnel » (CO2) ou encore E. : « ce que je voulais dire c'est qu'on a eu finalement des outils (...), c'est des outils qu'on peut et qu'on va réutiliser plus tard » (CO2). Outillage méthodologique transférable mais prenant appui sur les potentiels enfin reconnus de chacun comme le souligne E. : « en fait ils ont essayé de sortir nos atouts, enfin les atouts qu'on mettait en œuvre, etc., nos savoir-faire, dans nos quotidiens et nos passions (...), nos passe-temps et nos loisirs, de trouver (...) des compétences des qualités basiques et importantes, mais sur des choses de la vie quotidienne » (CO2). Ce qui a favorisé une reprise de trajectoire de la réussite, « moi je pense, dit H., que ça a été un vrai tremplin pour l'avenir. J'ai beaucoup appris que ce soit sur le plan humain ou professionnel, j'ai beaucoup appris pendant ce stage, ça m'a permis de mieux entrevoir mon avenir professionnel » (CO3). Enfin, ce qui transparaît dans la production écrite de certains stagiaires c'est la nouvelle force qu'ils ont acquise, une capacité nouvelle à s'auto-diriger en confiance. C'est le cas pour E qui écrit : « les choses s'organisent dans ta tête, tu peux imaginer ton avenir et faire en sorte de réaliser ce que tu veux. Tu prends confiance en toi. Tu te mets à tout rechercher et à tout mettre en œuvre pour

mener ton projet à bien. Tu fais enfin quelque chose qui est important pour toi » (btu) ou encore celui de L. pour qui « au fur et à mesure que le dispositif se met en place, tu prends conscience de tes compétences, tes qualités, tes défauts et tu reprends de la motivation. C'est très stimulant de voir qu'en faisant les choses de manière assidue on a des résultats et donc on veut aller plus loin (...). Tu as plus confiance en toi et tu as acquis de la maturité avec les différentes rencontres et les échanges dans une dynamique constructive. Maintenant tu n'as plus qu'à te mettre sur les rails, resté curieux, ne pas fermer les portes pour continuer à avancer. Et roule ma poule » (btu). Capacité à s'auto-diriger, à construire sa vie et sentiment d'efficacité bien résumé par N. pour qui *Interaction* a permis « de se voir dans le futur avec un projet faisable sur la durée » (3m) et par A. qui s'autorise à « se bâtir un avenir et le programmer » (3m).

Emancipation citoyenne

Nous formulons l'hypothèse que la pédagogie mobilisée par l'équipe d'*Interaction* favorisait des formes de citoyenneté active. En d'autres termes qu'elle incitait les stagiaires à prendre place comme acteur social conscient. Cette dimension est celle qui apparaît le moins spontanément à travers l'analyse de nos sources. Pour autant, sans que notre hypothèse soit validée absolument, des traces de prise de conscience et d'engagement solidaire ou de nouvelles formes de convivialité et de tolérance sont présentes dans les témoignages recueillis même si cette solidarité reste, dans bien des cas, circonscrite au groupe d'apprenants. Néanmoins, nous n'avons pas pu constater suite à *Interaction* de nouveaux engagements associatifs, syndicaux...

Reste que la pédagogie largement fondée sur la dynamique des groupes a facilité pour beaucoup la sortie d'une solitude, pour certains à la limite du pathologique, et un retour vers plus de vie collective, c'est le cas de S. pour qui le dispositif a permis « d'être en groupe (...) de ne pas être seul » (F-1). Pour d'autres, il a obligé à des confrontations de points de vue et des échanges d'idées qui aboutissent à plus « d'ouverture d'esprit et de convivialité » (C., F-1). Travail sur les représentations qui *de facto* semble accroître l'intelligence sociale des apprenants ou pour le moins faire évoluer leur vision du monde. C'est le constat de J.-C. qui déclare « tout le monde n'a pas la même vision (...). Donc là, ça permet d'avoir une richesse dans le groupe. On est tous différents, on vient tous de quartiers différents... Je crois que c'est une richesse... » (CO2), constat partagé pour une part par N. : « ça change des avis habituels qu'on peut avoir avec des amis. A force ils nous connaissent, on n'est pas catalogué mais forcément on a des avis prédéfinis, alors que là ça change un petit peu » (CO2). Débats contradictoires, reconnaissance de l'altérité qui conduisent à « une entraide et à partager des choses » (C., F-1). Ainsi « avec *Interaction*, on arrive et on est plus ou moins tous dans la même merde, et on se rend compte d'une part que l'on n'est pas les seuls, que du coup, on peut s'entraider, réfléchir les uns avec les autres sur nos cas respectifs, et s'entraider » (CO2).

Entraide effective, respect de l'autre qui renvoient à des formes du vivre ensemble et à des dimensions citoyennes évidentes comme les propos de J. les laissent affleurer : « On n'était plus dans une idée d'équité, et on trouvait qu'il fallait qu'on en profite tous autant. Justement, ça a créé une solidarité qui a l'air sincère (...). Cela

crée une nouvelle dimension au niveau de l'écoute et de la compréhension des autres. Et donc ça renforce la solidarité au sein du groupe, tout ça... C'était plus... Plus intéressant » (CO3). Nouvelle sociabilité qui à l'extrême frise l'utopie fouriériste, au moins pour H. qui conclue : « les rapports entre nous c'étaient super, il y avait une cohésion entre nous, une harmonie entre nous, ça se passait super bien » (CO3).

Auto-régulation des apprentissages, auto-direction et auto-évaluation

Sans être formulés de la sorte, ces trois concepts sont sous-jacents dans les témoignages retenus et pour certains, ils sont l'objet de quelques occurrences et formulations approchées. Parmi ceux-ci, c'est peut-être celui d'auto-régulation des apprentissages qui apparaît le moins nettement. Pour autant, *Interaction* a été l'occasion pour certains « le réveil de nos idées, de nos capacités » (E., CO2) et de « se remettre dans une démarche active pour reprendre des études ou pour peaufiner notre projet » (J., CO2) et « ça permet de se remotiver » (P., CO2). Quant à l'auto-direction, c'est-à-dire de décider par soi-même de ce qu'il faut faire et/ou apprendre, elle est plus fortement et plus fréquemment évoquée par les stagiaires. « C'était à nous de nous prendre en charge » (CO3) déclare J., « je fais ça pour moi » (P., CO3) ce que confirme H. : « les démarches devaient émaner de moi (...) et si je décide de m'engager ça sera ma responsabilité » (CO3). Idem pour P. qui déclare avoir beaucoup sécher mais qui avec *Interaction* convient qu'elle « y allait pour le plaisir en sachant que c'est pour soi » (CO3) que l'on y va. En matière d'auto-évaluation, les traces sont aussi tenues ou plutôt en filigrane dans les discours. Certes, « ça nous a forcé à réfléchir sur nous-mêmes, sur nos choix, sur des choses qu'on n'aurait pas forcément faites si on n'était pas rentrés dans le dispositif » (E., CO2) et que de fait il s'agissait bien d'auto-évaluer ses propres projets : « il fallait vraiment faire émerger en chacun ce qu'il voulait vraiment faire parce que c'était ça qui réussirait le mieux que n'importe quoi d'autre qu'il s'imposait ou qu'on lui imposait » (J., CO3).

Reste que la mesure de soi par soi n'apparaît pas, comme pour les deux autres items, nettement de manière explicite dans les sources analysées. C'est pourquoi, malgré les quelques pistes et traces évoquées ci-dessus, il conviendrait pour confirmer la triple dimension « auto » d'*Interaction*, de pousser les investigations plus avant dans le cadre (inducteur ?) d'un entretien plus dirigé.

Confiance en soi et autonomie des apprenants

Sur ce plan, les témoignages par contre confirment fortement la reprise de confiance en soi qu'a provoqué *Interaction*. Le nombre des occurrences de « confiance » ou « confiant » sont nombreuses. La pédagogie à l'œuvre engage à devenir « plus confiant dans ses choix, être plus sûr » (N., CO2) « à reprendre confiance en nous, voir qu'on a des capacités » (H., CO3) ou encore ajoute E. : « moi je pense que de toute façon, on a tous beaucoup plus confiance, moi je parle pour tout le monde, on a tous beaucoup plus confiance en nous et en nos capacités, en nos choix qu'avant » (CO2). Confiance en soi partagée, « pour se remettre dans une démarche active (... mais aussi) une confiance les uns par rapport aux autres » comme le souligne (J., CO3) ce qui réengage des dynamiques positives tant sur le plan

individuel que collectif « les autres croient en toi, alors pourquoi pas toi ? » (P.,btu), « les choses s'organisent dans ta tête, tu peux imaginer ton avenir et faire en sorte de réaliser ce que tu veux. Tu prends confiance en toi. Tu te mets à tout rechercher et à tout mettre en œuvre pour mener ton projet à bien. Tu fais enfin quelque chose qui est important pour toi » (E.,btu) et « j'en ressors beaucoup plus forte » (F-1) affirme C. Au demeurant, si la reprise de confiance en soi apparaît comme une donnée générale, quelques exceptions existent et certains stagiaires restent dans le doute comme Ly. : « les questions sont toujours là, tu n'as toujours pas trouvé ta voie, le dernier jour arrive et tu as l'impression d'avoir échoué. Ce n'est pas grave, tu vas faire comme d'habitude, éviter d'y penser pour ne pas angoisser » (btu).

La notion d'autonomie, pas toujours très éloignée de celle d'auto-direction, renvoie ici à la capacité à agir par soi et pour soi dans le cadre d'une libre volonté affichée et de s'engager dans un projet personnel ou professionnel en connaissance de cause, voire en acceptant tous les risques. Choix affirmé et conscient de P. « finalement,... Moi j'ai vraiment eu envie de faire ça (...) Il y a d'autres métiers que je pourrais faire mais c'est celui-là dans lequel je me vois le mieux, donc finalement je vais essayer. Et on verra si ça marche » (CO3). Tout comme celui de J. qui s'engage malgré de potentielles difficultés dans les métiers du spectacle : « moi, en fait je vais retravailler avec la compagnie (théâtrale) avec qui j'étais en stage (...), et j'en suis arrivé à un moment à me dire que finalement, il n'y avait pas besoin d'aller à la fac. (C'est) une histoire de motivation et d'énergie » (CO3). Autonomie, capacité à décider de ce qui est bon ou souhaitable pour soi appuyée sur une forte volonté. « Il faut être tenace, ne pas lâcher l'affaire. Entre quelqu'un qui est tenace et quelqu'un qui lâche dès le premier coup on voit la différence » (N., CO2). Autonomie dans les orientations de vie qui permet de « prendre en possession ses moyens » (J.-C., 3m) « de se prendre en main et de ne plus se laisser aller à rien faire » (L., 3m).

Autonomie et choix individuels, certes, mais qui reposent aussi sur une dynamique et du lien collectifs car comme le dit A. : « j'ai appris à développer des réseaux, j'ai plus confiance » (CO2) « et c'est vrai que ça nous fait beaucoup plus avancer que si on était seul » poursuit E. qui confirme : « Se créer un réseau, c'est sûr que s'il y a bien un truc qu'on a compris, c'est l'importance du réseau » (CO2). Confiance en soi, autonomie, réseau, autant de dimensions qui font que pour quelques-uns et quelques-unes *Interaction* comme le dit N. : « t'aide à revenir dans une dynamique de vie » (btu).

Quant à la notion d'auto-gestion pédagogique convoquée plus haut, elle renvoie à une intention explicite ou non des concepteurs de l'ingénierie du dispositif *Interaction* (voir la communication de Nathalie Gutnick). Néanmoins, dans le discours des apprenants des éléments relevant de cet ensemble de pratiques effleurent et sont constitutifs de l'autogestion. Nous en avons pointés quelques-uns : autonomie des apprenants pour apprendre et choisir, auto-régulation et auto-évaluation, confiance dans le groupe et l'équipe éducative, dynamique collective, écoute, respect de l'autre et réciprocité, réseau solidaire voire le travail coopératif évoquée en réunion de pilotage⁶. Autant de pratiques en rupture avec la « pédagogie » traditionnelle et souvent magistrale en usage dans l'enseignement supérieur. Pratiques frontales qui

⁶ Notes de l'auteur, réunion de pilotage d'*Interaction* du 13 janvier 2012.

pour les jeunes « décrochés » rencontrés est pour une large part la cause de leur désenchantement et de leur renoncement⁷. Cette rupture, au-delà de permettre à la plupart d'entre eux de se relancer dans des projets librement et consciemment choisis⁸ est *de facto* productrice d'émancipation individuelle et collective et permet de rompre avec des parcours « imposés » par des parents soucieux du devenir de leur enfants, avec des habitus liés à des appartenances à tel ou tel groupe social, avec des surdéterminations exogènes voire à des obligations et/ou des fantasmes autoproduits. Ainsi la pédagogie à l'œuvre dans *Interaction*, au-delà de libérer des potentiels, en renforçant l'autonomie de choix des stagiaires peut être considérée comme émancipatrice.

Conclusion

Les témoignages utilisés ne font pas explicitement référence à l'ensemble conceptuel mobilisé, à savoir celui d'une pédagogie émancipatrice, mais en constituent des traces significatives qu'il conviendrait d'approfondir dans la suite de l'évaluation que nous conduisons au Lisec sur *Interaction*. Approfondissement qui permettrait, en mobilisant un outillage méthodologique adaptée afin de dépasser le discours spontané des stagiaires, de valider plus sûrement nos hypothèses de processus émancipateurs de certains choix pédagogiques.

Au-delà de l'expérimentation et de son évaluation en cours, cette contribution du dispositif *Interaction* interroge aussi sur l'inexistence ou pour le moins la rareté d'une pédagogie universitaire plus « active » favorisant le maintien des apprenants les plus fragiles⁹ dans les établissements d'enseignement supérieur. Expérimentation pédagogique réalisée dans le cadre du service d'Education permanente de l'UPMC où une telle expérience et de telles pratiques sont communes et partagées. Expérience et « agirs » pédagogiques qui sur le principe pourraient être étendus dans le cadre d'une politique volontariste des établissements et appuyée sur une formation pédagogique des enseignants universitaires.

Bibliographie

Bandura A., (2003), *Auto-efficacité*, De Boeck, Paris-Bruxelles.

Boumard P., Lamahi A. (dir.), (1995) *Les Pédagogies autogestionnaires*, Vauchrétien, Yvan Davy Éditeur.

Carré P., (2005), *L'Apprenance*, Dunod, Paris.

Le Gal J., (2007), *Le maître qui apprenait aux enfants à grandir, un parcours en pédagogie Freinet vers l'autogestion*, Éditions libertaires et Éditions ICEM pédagogie Freinet, Toulouse.

⁷ De nombreux entretiens réalisés auprès des jeunes apprenants, non utilisés ici, font apparaître cette résistance et les difficultés liées à l'usage d'une pédagogie expositive.

⁸ Se reporter au bilan de suivi des sessions 1, 2 et 3 d'*Interaction*.

⁹ Fragilité souvent renforcée par un défaut d'orientation ou de mauvais choix effectués en la matière souvent évoqués dans les entretiens de début de session.

Lenoir H., (2010), *Éducation, autogestion, éthique*, Saint-Georges-d'Oléron, Éditions libertaires.

Lenoir H., (2012), *De l'autogestion en pédagogie* in ouvrage collectif à paraître, Editions du Monde libertaire, Paris.

Vial M., (2000), *Organiser la formation : le pari de l'auto-évaluation*, L'Harmattan, Paris.

L'écriture de l'expérience à l'université comme espace potentiel de développement et d'émancipation chez les candidats à la VAE

Martine Morisse,

Université de Paris VIII-Vincennes à Saint-Denis
Laboratoires Experice Paris VIII et CRF CNAM

Résumé. Dans cette communication, l'engagement dans la démarche de VAE sera envisagé comme participant à la transformation de la personne, par le sens donné à sa propre expérience, et par l'effet émancipatoire du processus à l'œuvre. Dans le monde actuel, de plus en plus complexe et changeant, les adultes se trouvent confrontés à des mobilités, imposées ou choisies, qui ne sont pas sans effet sur les personnes. Ils deviennent *des adultes en transition, se construisant des identités plurielles* (professionnelle, existentielle, par ex.) (Boutinet, 2009). Le travail de la VAE consiste alors à décliner ces identités pour en dégager du sens, pour soi et adressé à autrui, les membres du jury. Par l'écriture, support privilégié de la démarche, le candidat est conduit à produire un genre de discours, inédit, articulant entre elles différentes logiques, identitaires et discursives (Morisse, 2009). Le processus à l'œuvre conjugue à la fois le vécu, le sens attribué à ce vécu, deux types d'identité que Ricoeur (1990) nomme la *mêmeté* et l'*ipséité*, et l'*ascription*, le fait de le reconnaître comme sien.

Dans cette perspective, la démarche VAE, tout en interrogeant les savoirs acquis par l'expérience, par un travail de conceptualisation, pose aussi la question de l'identité du sujet. L'expérience devient un attribut de soi-même, qui transforme le passif en actif, les contraintes en ressources, conjuguant ainsi, lors du passage par le récit, la parole, la pensée et l'action, en se constituant auteur. Une mutation peut apparaître : du *sujet épistémique au « sujet capable »*, selon les termes de Pastré (2010), capable dans le sens d'un sujet en puissance d'agir ou *d'un sujet en puissance de développement*.

A quelle condition l'écriture de l'expérience constitue-t-elle un espace potentiel de développement et d'émancipation des candidats à l'université ? C'est la question à laquelle ce texte tente de répondre. Il s'agit ici de présenter les premiers résultats d'une recherche en cours, qui s'inscrit dans la continuité d'un travail antérieur (Morisse, 2006, 2009, 2011, 2012 à paraître), portant sur le processus de production écrite du dossier VAE par des candidats à l'université. Dans cette phase exploratoire de notre travail, des observations et des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de candidats VAE, ayant tous obtenu la totalité de leur licence en sciences de l'éducation.

Cet article vise à questionner les conditions de production de ces écrits, confrontés à différentes logiques, et les fonctions qui les animent, en tant que participant au processus de production de connaissances du candidat. La dynamique émancipatoire du processus à l'œuvre dans l'écriture du dossier sera interrogée par le biais du texte de Rancière (1987) : *les cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Dans la perspective de l'auteur, les leçons à tirer ne relèvent pas du domaine des connaissances, elles sont relatives au processus opératoire mis en place. En effet, la relation entre candidat et accompagnateur n'est pas d'ordre didactique, elle interroge plutôt la façon dont deux intelligences sont reliées entre elles, fondées sur un travail heuristique de questionnement, de compréhension et de construction.

Le dossier de VAE : un genre traversé par des logiques différentes

Comme nous l'avons écrit ailleurs (Morisse, 2009 ; De la Broise, Morisse, Hien, 2012 à paraître), quand on lit des dossiers de VAE, on est frappé par la diversité des productions écrites au niveau syntaxique, sémantique, et stylistique. Certains dossiers semblent influencés par des pratiques d'écriture en milieu professionnel. Ou encore, des récits semblent emprunter au mémoire de recherche, ou au journal autobiographique. En fait, l'écriture du dossier VAE renvoie à un genre d'écrit non stabilisé, sollicitant des champs différents (administratif, biographique, pragmatique, didactique) (Astier, 2004, Morisse, 2009) :

1) Dans la logique administrative, le dossier VAE à l'université n'impose pas, en général, une configuration particulière à laquelle le candidat doit se conformer. Cette logique provient de la conjugaison de normes institutionnelles, plus ou moins implicites, et plus ou moins partagées dans le lieu où ces écrits sont produits (l'université en l'occurrence), concernant les attendus du dossier. Celle-ci est symbolisée également par l'usage d'un référentiel, qui renvoie principalement à des savoirs académiques. La conjugaison de cette logique, avec celle de l'acteur, révèle les contraintes de la démarche.

2) La logique biographique constitue également un élément central dans l'écriture du dossier. Ce champ renvoie à l'histoire du sujet, à l'évocation de son expérience, jalonnée d'événements plus ou moins significatifs pour lui, par rapport aux représentations qu'il a des attendus du diplôme visé. Il doit alors puiser dans cette monographie des situations, des activités, des savoirs qui, selon lui, répondent aux exigences de la validation et aux contraintes évoquées précédemment. L'évocation de l'expérience constitue le socle à partir duquel le candidat va mobiliser ses ressources et solliciter des apports extérieurs, didactique notamment.

3) Dans la dimension didactique, s'inscrivent deux logiques distinctes : l'une comptable, l'autre de développement (en référence aux distinctions proposées par Jobert, 2000). Dans la première, la démarche repose, de façon implicite, sur le modèle du « stock » visant une équivalence entre des savoirs acquis scolairement et des savoirs expérimentiellement acquis. La reconnaissance des acquis débouche alors sur une comptabilité d'expériences catégorisées comme équivalents à des unités d'enseignement, l'expérience servant le dessein de la certification. Dans une logique de développement, la démarche privilégie l'explicitation de connaissances expérimentielles, sédimentées dans le sujet, et leur transformation par le biais du récit, soumises à l'épreuve de leur conversion dans des formes entendables et valorisables, en référence aux savoirs de référence qui définissent le diplôme visé.

4) Dans la logique pragmatique, le candidat doit produire un discours adressé et convaincant, en même qu'il doit être convaincu lui-même de la valeur de son expérience vécue. Cette logique interroge à la fois la position énonciative de l'auteur, et la dimension performative du discours produit et de ses effets, à la fois sur soi, notamment par l'observation de changements qui peuvent s'opérer, et sur autrui, en vue de l'obtention du diplôme visé.

Toute l'habileté du candidat va donc porter sur sa capacité à gérer ces logiques, en parvenant à articuler les champs qui les constituent: privé/public, réalisé/prescrit, savoir formel/savoir informel. Des candidats peuvent privilégier une logique biographique, au détriment d'une logique didactique. Ou l'inverse. La logique administrative peut être dominante, limitant ainsi le travail d'apprentissage expérimentiel, au profit d'une logique comptable, presque technique, évoquée précédemment. Ce que nous avons voulu mettre en évidence dans ce texte, c'est à la fois la complexité du processus d'écriture qui est à l'œuvre, et la façon dont certains candidats parviennent à s'en saisir, à surmonter les

tensions qui le traversent, en développant un apprentissage expérientiel, qui constitue, me semble-t-il, les préalables à la création d'un espace de développement et d'émancipation des candidats à l'université.

L'expérience de l'écriture de l'expérience

Force est de constater que, sur la base des logiques sollicitées dans l'écriture du dossier de VAE, évoqués précédemment, le candidat est engagé dans un processus inédit : il fait l'expérience de l'écriture de l'expérience. Cette situation est inédite par l'engagement du sujet dans la démarche, à la fois comme détenteur de connaissances, le plus souvent implicites, et comme garant du discours tenu, selon une configuration qui reste à construire. L'écriture, en tant que processus, est traversée elle-même par différentes fonctions qui vont interagir entre elles : la fonction narrative, la fonction réflexive, la fonction dialogique, et la fonction heuristique.

La fonction narrative

Dans la logique introspective, évoquée précédemment, le candidat fait un travail de mémoire, de mémoire biographique, ce qui implique de lui donner une configuration particulière, renvoyant à des éléments disparates, des temporalités différentes, encore informelles, muettes. Cela passe par une mise en forme de ces ingrédients, combinés entre eux, pour en faire un récit. Le récit porte en lui les germes à la fois d'un travail de mémoire biographique, de configuration de l'expérience dans l'écriture, et de développement à venir. En effet, l'écrit produit ne restitue pas des événements passés, il vise à reconstruire cette expérience, par l'écrit, telle que le candidat la (re)vit à ce moment là, faisant ainsi le lien avec le passé, présent et avenir. Ce que nous désignerons avec Ricoeur (1986), une mise en intrigue. Comme l'écrit l'auteur, l'intrigue c'est la façon dont les ingrédients sont combinés entre eux pour en faire un récit. C'est « l'acte de prendre ensemble » de composer avec les ingrédients de l'action qui, dans l'expérience, restent hétérogènes et discordants. Ou encore « chaque intrigue est une synthèse de l'hétérogène » (p.25). D'après l'auteur, « la fiction a ce pouvoir de « refaire » la réalité et plus précisément, dans le cadre de la fiction narrative » (p.27). La mise en récit, en incarnant l'action vécue, correspondant à une phase d'appropriation de l'expérience vécue par le candidat, m'apparaît centrale dans la démarche.

La fonction réflexive

Contrairement au sens donné habituellement à la réflexivité dans les travaux en sciences de l'éducation, évoquant l'idée de retour rétrospectif et analytique sur l'action (notamment dans la formation des enseignants, Dufays et Thyron, 2004, 2006 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1996-2001 ; Perrenoud 2001), la réflexivité est entendue ici comme étant un questionnement, une quête de sens, une quête de lucidité de la part du candidat, qui vise avant tout la compréhension de l'action et la compréhension de soi à travers elle. À partir de la distinction proposée par Morin (1986) entre compréhension et explication, la compréhension apparaît comme un préalable à l'explication. En effet, comme l'écrit l'auteur, « il ne faut que l'explication étouffe la compréhension ». Dans le cadre de la VAE, il s'agit d'une compréhension de soi qui pourrait être définie ainsi : « la compréhension de soi nous semble toujours intuitive et évidente, mais sous cette apparente intuition il y a une expérience réflexive, de caractère récursif, où l'unité d'un « je » se dédouble en s'objectivant dans un « moi » et se réunifie en identifiant ces deux termes en un « je suis moi » (Morin, en référence à Piccardi, p.194). L'expérience pouvant devenir ainsi un attribut du sujet.

La fonction dialogique

L'écriture est dialogique dans le sens où elle participe à la construction d'un discours nouveau sur le discours de textes, où elle fait dialoguer les auteurs entre eux. Ce qui conduit certains candidats à construire, ce que j'appellerai un positionnement théorique, par des sélections d'auteurs, la confrontation de points de vue, et les remises en question que cela peut générer. Voici un extrait d'entretien, tout à fait significatif de la façon dont s'opère le dialogue, et le positionnement qui s'en dégage :

B. s'exprime ainsi : « **ce qui est passionnant c'est de passer de l'intuition à la confrontation à la remise en question.** La confrontation, c'était mon intuition, ensuite me confronter au livre de Le Grand et Colin (...) c'est un livre de référence. Par exemple La Soudière m'a beaucoup intéressé... Intuition, confrontation, adhésion. La confrontation va me permettre non pas d'entrer dans son idée. Mais cela n'a rien de prétentieux, cela me permettra de me positionner dans ma réflexion, de réfléchir autrement. Il va m'inviter à construire ma réflexion, ça c'est un jeu qui me plaît beaucoup ». Elle ajoutera plus loin : « **Ce n'est pas se positionner pour ou contre, mais c'est vraiment digérer, faire sien,** sans faire du copier coller, surtout pas du copier coller. Si je voyais les auteurs, je les remercierai d'avoir enrichi ma pensée, d'avoir coloré ma pensée. Vous comprenez ce travail que je trouvais très ardu (...) ».

La fonction heuristique

L'écriture est heuristique dans le sens où elle permet à l'auteur d'établir des rapprochements entre des faits, des situations vécues, de façon parfois inattendue, d'établir de nouveaux liens entre eux, d'accepter de reconsidérer un point de vue, d'offrir des ouvertures de sens. Cette dimension est largement sous estimée par les candidats, mais aussi par de nombreux accompagnateurs. La dimension heuristique de l'écriture intervient principalement quand les candidats relisent leurs récits d'expérience et qu'ils commencent à établir des liens entre eux, à percevoir une logique, à dégager un fil conducteur entre des univers d'expérience parfois très disparates. Cette dimension heuristique, centrale dans l'écriture du dossier, génère des prises de conscience, sur lesquelles nous reviendrons.

La combinaison de ces différentes fonctions de l'écriture participe à la démarche autoformative, présentée par plusieurs auteurs. De ce fait, elle participe à la création d'un espace de développement et d'émancipation des auteurs, qu'il convient de resituer dans le contexte de l'université.

Les effets émancipatoires de la démarche autoformative

La démarche VAE met en évidence « un processus d'autoformation collaborative où l'individu est auteur de sa démarche, déconstruit et reconstruit ses savoirs au travers de médiations multiples » comme l'écrit Cherqui Houot (2001). Les effets émancipatoires de l'autoformation ont été développés par plusieurs auteurs : Qu'il s'agisse de la méthode d'entraînement mental, initiée par Peuple et Culture, qui vise sur la nécessité de développer une posture critique qui s'accompagne d'un travail sur les représentations. Ou encore, les travaux de Dumazedier (1994,1996), dont la démarche est définie comme « une stratégie socio-affective d'autonomisation de la pensée », inspirée d'une philosophie qui « vise à l'émancipation et l'autonomisation du sujet social par rapport aux conformismes sociaux et invite à une forme de « déviance » vis-à-vis de ces conformismes, au développement d'une posture critique » (cité par Bézille, 2002, p.108). Ou encore, du côté anglo-saxon, Mezirov

qui développe la pédagogie de « l'apprentissage transformateur » (Mezirov, 2001), ayant elle aussi une visée émancipatoire et critique : « un véritable éveil de la conscience dans un groupe implique la reconnaissance de l'oppression, la réflexion critique sur l'expérience personnelle, la légitimation du savoir individuel, l'homogénéité du groupe et l'égalité entre ses membres, la réflexion sur les mécanismes de pouvoir ». Dans le cadre de la démarche VAE, la visée émancipatrice, dans le sens politique du terme, ressort principalement, me semble-t-il, des conditions de rencontre entre un accompagnateur et un candidat à l'université, et des modalités selon lesquelles celle-ci peut fonctionner, capable ainsi de provoquer ce que j'appellerai avec Rancière (1987) une « émancipation intellectuelle » du candidat.

L'émancipation intellectuelle du candidat à la VAE à l'université

La démarche VAE met en présence deux intelligences, mais aussi deux figures de « l'ignorance » (pour reprendre le qualificatif de Rancière, désignant à la fois le « maître ignorant » et l'« élève ignorant »), face à une situation inédite : l'un, l'accompagnateur/enseignant n'est pas en position de transmettre des savoirs, mais de solliciter chez le professionnel candidat, les savoirs qu'il a acquis de son expérience professionnelle et extra professionnelle, dont il n'a pas la clef ; l'autre, le professionnel/candidat dispose de ressources qu'il ignore lui-même le plus souvent, et dont il va devoir faire la preuve au regard des savoirs de référence attendus, pour l'obtention de la totalité ou d'une partie du diplôme visé. Dans cette situation, comme l'écrit Rancière : « enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore » (1987, p.53). L'intervention de l'enseignant/accompagnateur ne renvoie donc pas à un domaine de connaissance particulier qu'il s'agirait de transmettre au candidat, elle n'est donc pas d'ordre didactique, mais d'ordre politique, car elle porte sur le mode opératoire de l'accompagnement. En ce sens, l'intervention de l'accompagnateur est relative à l'émancipation produite chez le candidat, celui-ci n'étant pas entendu comme objet pédagogique, mais comme sujet d'expériences porteur de connaissances.

Dans le livre de Rancière, la leçon du maître ignorant est une aventure intellectuelle. J. Jacotot apprend à ses élèves néerlandais le français sans leur donner aucune leçon, lui-même ne parlant pas la langue. Il utilise juste une traduction bilingue du Télémaque de Fenelon, seul ouvrage bilingue dont il dispose, les consignes de travail étant données par le traducteur : il est demandé aux étudiants d'apprendre le texte en français, aidés de la traduction en flamand ; parvenus à moitié du livre, il leur a demandé de répéter ce qu'ils ont appris et de lire le reste dans le but de le raconter, enfin d'écrire en français ce qu'ils pensent du contenu. Le résultat est une réussite : l'orthographe et la grammaire sont exactes, la langue utilisée est celle d'écrivains et non d'écoliers. Cette expérience sera renouvelée avec le droit, la peinture et le piano.

Dans cette perspective, il ressort du texte de Rancière l'importance qu'il y ait égalité entre deux intelligences qui soient reliées : celle d'un texte d'auteur adressé à des lecteurs, et celle de l'élève qui veut apprendre la langue. L'apprentissage de l'élève mobilise l'observation, la mémorisation, la production d'un discours, la vérification, l'assimilation (rapporter le nouveau au connu), l'expérimentation et la réflexion. La disjonction entre le savoir du maître et l'ignorance supposée de l'élève est corrélative à la séparation entre explication et compréhension. D'après l'auteur, l'explication induit un principe de régression à l'infini : toute explication devenant objet d'une explication plus adéquate. Il ira même plus loin en écrivant que l'explication n'est pas seulement « l'arme abrutissante du pédagogue », elle est aussi « le lieu même de l'ordre social ». Pour rompre cette chaîne, la démarche proposée prône

donc la primauté à la compréhension. Et, c'est parce que l'explication y est suspendue, que Rancière propose une tout autre organisation. Il résulte que le savoir constitué existe dans une pluralité de langage aux légitimités équivalentes.

Dans l'enseignement universel proposé par Rancière, « l'élève ignorant » répond à trois questions : « *que vois-tu ?* », « *que penses-tu ?* », « *qu'en fais-tu ?* ». La réflexion est « une attention inconditionnée à ses actes matériels ». Le pouvoir de la pensée repose alors sur une double conscience d'émancipation, conscience actualisée chez le maître et conscience suscitée chez l'élève, selon Rancière. « La conscience d'émancipation est d'abord l'inventaire des compétences intellectuelles de l'ignorant. Il sait sa langue. (...) Il doit commencer à réfléchir à ces capacités et à la manière dont il les a acquises » (p.63). Le « *qu'en penses-tu ?* » renvoie à ce que le candidat a appris et à la façon dont il a appris ce qu'il sait. L'accompagnateur se trouve dans la posture du « maître ignorant », puisque les savoirs de l'expérience se trouvent en dehors de son champ d'expertise et de compétences, de même que le candidat « l'élève ignorant » face à son expérience vécue, souvent muette. On pourrait donc reprendre à notre compte la formule socratique, citée par Rancière, « *connais toi-même* », transformée en principe universel d'émancipation : « l'homme (...) est l'être qui examine ce qu'il voit, qui se connaît dans cette réflexion sur son acte » (idem, p.62-63).

Les trois viatiques pour produire des connaissances : raconter, comprendre, en faire quelque chose pour soi

Lors de l'écriture du dossier, le candidat VAE est invité à explorer son expérience, à instaurer un dialogue avec lui-même, fondé sur un travail heuristique de questionnement, de compréhension, et de construction de sens à partir de l'expérience vécue, notamment par l'apport de ressources extérieures. En référence aux fonctions de l'écriture évoquées précédemment, et aux leçons de Rancière présentées dans le texte, la production de connaissances, par le candidat, semble être portée par trois viatiques : raconter, comprendre, en faire quelque chose pour soi.

Raconter

Dans cette phase de l'écriture du dossier, pendant laquelle le candidat raconte, sa mémoire biographique est sollicitée pour effectuer une description en évocation. Cette phase de saisissement identitaire provoque la compréhension. Comme nous l'avons écrit précédemment, la réflexivité ne renvoie pas à l'analyse, mais à la compréhension et à l'appropriation par le sujet de sa propre expérience vécue. A l'opposé, nous faisons l'hypothèse qu'une demande d'explication, de la part de l'accompagnateur, provoquerait chez le candidat une tendance à solliciter : l'activité prescrite, les savoirs formels, les procédures, c'est-à-dire tout ce qui renvoie au logique, au rationnel, au discours légitime et valorisé, mais aussi discriminant, notamment pour des personnes exclues du langage en milieux professionnels, à savoir les exécutants (Zarifian, 1996).

Toujours selon Rancière, cette phase de production écrite ne renvoie pas à une pensée de vérité mais à une *pensée de véracité* (idem, p.106). Or, l'école invite à construire une pensée de la vérité, plus que de véracité. Comme on l'a vu précédemment, la première étape d'écriture du dossier VAE est d'abord une pensée qui se raconte, se transmet, visant la construction de son propre récit d'expérience. « Ce processus de mise en visibilité présuppose une conception du langage qui soit en rupture avec une herméneutique scolastique : il n'y a pas de méta- qui détiendrait la vérité du langage, pas de mots cachés

sous les mots, paradigme sur quoi se fonde l'ordre explicateur », comme l'écrivent Derycke et Peroni, en référence au texte de Rancière (2010, p.12). Cette conception va de pair avec une conception de l'égalité des intelligences, évoquée précédemment. Toujours, selon Rancière, « la pensée doit se dire, se manifester par des œuvres, se communiquer à d'autres sujets pensants. Elle doit le faire à travers des langues aux significations arbitraires » (p.105-106). La rencontre entre les protagonistes de la VAE à l'université offre donc un espace qui fait exister des langages aux légitimités équivalentes.

Comprendre

Les prises de conscience font partie de la compréhension, une conscience qui n'est pas toujours réfléchie (ou, selon Vermesch, une conscience préréfléchie, en référence aux travaux de Husserl). C'est une conscience qui devient consciente d'elle-même, par le biais du langage. Elle provoque chez le candidat une prise de conscience de son vécu, des démarches mises en œuvre souvent de façon intuitive, ou de savoirs (le plus souvent informels) mobilisés dans l'action. En suivant Boutinet (2009), on perçoit que, à travers la lecture des récits biographiques, les adultes se trouvent confrontés à des mobilités, imposées ou choisies, appelés à vivre des passages incessants entre des activités écoulées et des activités projetées, ne pouvant plus se fier à un seul repère, ou à une seule référence structurante. Porteurs d'identités plurielles, renvoyant à des univers d'expériences parfois très différents (professionnel, associatif, familial, religion aussi parfois, etc.), l'écriture du dossier peut donc jouer un rôle très structurant, voire faire fonction de thérapie (selon l'une des personnes interviewées). Voici les extraits de deux entretiens très explicites sur ces prises de conscience :

F. dira : « Intuitivement on peut sentir qu'on ne fait pas les choses par hasard qu'il y a là une logique, que tout ça fait sens, au bout du compte. Pour moi le vrai travail a été d'identifier en quoi il y avait des liens entre l'écriture personnelle que je mène, les ateliers d'écriture que je peux animer, un travail professionnel d'accompagnement d'un étudiant dans son travail d'écriture, mon propre parcours personnel à la lumière de la VAE. L'idée de dire que dans toutes ces situations, il y a un dénominateur commun qui est l'écriture qui formalise une situation, une expérience, comment on peut relier tout ça. Toutes ces activités qui sont indépendantes les unes des autres, qui ont en fait un dénominateur commun, mais qui n'exercent pas de correspondance, est-ce qu'elles sont porteuses de ce gène en commun, c'est-à-dire l'animateur socio-culturel peut apprendre de l'auteur, l'auteur peut apprendre de l'animateur, l'étudiant peut apprendre de l'auteur du dossier de VAE... et donc, cela permet au delà de la recherche d'un diplôme ou d'une qualification, il y a aussi ce travail d'unification d'un certain nombre de pratiques que je pensais, je cherchais encore le sens dans tout ça. **Je n'avais pas envisagé l'ensemble comme un tout, entretenant des relations d'interdépendance** ».

Plus loin dans l'entretiens, F. ajoutera : « Au cours du processus, j'ai souvent trouvé que c'était à nous de forcer cette démarche là, il n'y a pas les compétences associées au poste occupé. Il y a les expériences antérieures, si elles ne sont pas présentées comme un fourre-tout, celle qui peuvent faire du sens dans une démarche plus globale qui relève à la fois de l'intime, du social, du politique, du privé, entre les deux... **La chance de ce dispositif est de pouvoir faire l'unité en soi, c'est de voir qu'on a plusieurs identités, professionnelles et extraprofessionnelles, et qu'une démarche peut aider à formaliser, à faire du sens avec toutes ces activités humaines, pas seulement professionnelles, mais humaines, c'est comme ça que j'ai conçu la démarche** ».

B dira à propos: « Il y a eu des choses extrêmement intéressantes, c'est de prendre le recul et de voir son parcours. En plus que le parcours qui était relativement bien identifié je dirai, avec des fiches de salaires, des titres, etc. une évolution qui était sensible par rapport à l'évolution professionnelle. **Ce qui est sensible pour moi, c'était de voir que tout était articulation sur un fil rouge qui était l'accompagnement....** Ca m'a sauté au museau de voir que c'était la notion d'accompagnement, (...) c'était important que je puisse construire la réflexion avec ce qui était important pour moi ». Elle ajoutera : « Des éléments tout au long de mon parcours me sont apparus. Au sein même de mon histoire professionnelle, j'ai eu des réactions qui traduisaient une préoccupation constante... donc je dirai que j'ai pris des distances et j'ai pu formaliser. **Il est clair que sur le terrain je répondais toujours à la même question l'accompagnement des élèves en difficulté, accompagnement des professeurs, accompagnement des familles, etc. ».**

En faire quelque chose pour soi

L'expérience ce n'est pas uniquement le vécu, c'est plutôt la manière dont on donne sens à ce vécu. C'est aussi ce qu'on en fait, à savoir le travail de transformation qui s'opère et de projection qui en découle. Quand le candidat prend conscience du sens et de la valeur de son expérience, il se pose en même temps la question de savoir ce qu'il va en faire. Cette question est l'élément moteur de la démarche engagée par le candidat, c'est à la fois ce qui le motive (dans le sens où il devient le mobile de son engagement), et ce qui le porte. Du fait de l'épreuve à surmonter pour produire cet écrit, en tant qu'expérience nouvelle, le candidat souhaite, en toute légitimité, en tirer aussi quelque chose pour lui-même. Par delà l'obtention d'une certification, qui répond à une demande de légitimation sociale, et la reconnaissance qu'elle procure en retour, force est de constater que le travail de l'expérience provoque des ouvertures de sens et des perspectives d'avenir. L'écriture du dossier s'inscrit donc, fondamentalement, dans une continuité entre passé, présent et avenir.

G. dira à ce propos : « (La VAE) ça a eu des effets dans le sens où comme je maîtrisais plus la formation d'enseignant, je me suis dit que je pouvais enseigner une autre matière, c'était plus clair dans mon esprit, je n'avais pas de souci dans ma classe, ça m'a conforté dans mon métier. Je me suis dit que je pouvais très bien enseigner une autre matière, avec beaucoup de travail bien sûr. **C'était une ouverture d'esprit, ça m'a libérée en me disant que je peux aussi enseigner autre chose** ». Elle raconte plus loin ses démarches de recherche d'emploi : « J'ai passé un CAP de fleuriste pour le cas où je n'aurai pas ma licence, comme je vis seule je me suis dit qu'il faut bien que je vive. Quand j'ai eu ma licence et aussi mon CAP, j'en ai parlé au professeur du lycée dans lequel j'ai passé mon CAP. Le fait que j'ai passé ma licence, il m'a dit qu'il y avait peut-être des opportunités de travail. Il m'a demandé et maintenant vous allez faire quoi ? Je lui ai dit que l'idéal était que je travaille chez vous. Et, en effet, j'ai obtenu ce contrat de vacations pour mettre en place un PT de fleuriste en alternance et cette année, j'aurai la possibilité d'avoir un contrat à mi temps d'enseignante en art floral ».

Ou encore V., ancien prêtre dira, des effets du travail effectué à l'issue de sa démarche dans son travail auprès de personnes âgées: « **je me rends compte maintenant que toute mon expérience me sert beaucoup dans mon travail d'aujourd'hui.** Je suis très attaché à la laïcité. Il m'arrive que des gens s'expriment au niveau de la foi, je suis très à l'aise pour me situer comme agent social et j'aime beaucoup à la fois ce que je fais, au niveau des personnes et des familles ». Il dira plus loin : « L'accompagnement des personnes en deuil, ça m'a profondément marqué et ça m'a fait vivre » indiquant ainsi que l'accompagnement des personnes est le fil conducteur de son travail, ce qu'il a appris à faire en tant que

prêtre et ce qu'il continue à faire, en tant que laïque et agent social dans une maison de retraite.

F. évoquera ainsi les changements de posture qu'il va adopter dans son travail : « **maintenant je n'envisage plus une activité comme liée à une discipline où je me demande toujours comment ça peut d'un point de vue culturel, littéraire, des enjeux de création, etc.** Ca me fait poser des hypothèses par exemple : est-ce que je peux créer des objets artistiques en groupe, qu'est-ce que je peux apprendre du travail social lui-même, le rapport entre individu et groupe. Au départ, je ne pouvais pas établir de correspondances entre ces différentes pratiques ».

Un autre candidat, ayant exercé les fonctions de prêtre, mène actuellement une réflexion sur la place de personnes âgées dans la société, « je suis en plein dedans », comme il le dit lui-même, « et en plus j'ai du recul ». Profondément marqué par l'accompagnement des familles en deuil, vécu précédemment, il conçoit maintenant ses nouvelles fonctions d'agent social, laïque, auprès de personnes âgées, de façon à y intégrer, ce qui lui apparaît maintenant comme étant l'une de ses principales compétences, l'accompagnement des personnes mourantes.

Conclusion

Sur la base de ces premiers résultats, force est de constater la dimension instituante qui peut-être vécue, à travers l'expérience de changement qu'initie la VAE à l'université : D'abord en instaurant de nouveaux rapports entre enseignants et élèves, par la confrontation entre deux intelligences, dans un rapport d'égalité entre elles, donnant au discours produit une légitimité d'équivalence. L'université accepte également de concilier des registres de savoirs différents, sans avoir prise sur la constitution de l'un d'eux, relatifs à l'expérience du candidat. Dans un échange qui privilégie la compréhension, sur l'explication, chacun des protagonistes est considéré alors comme détenteur de ressources, légitimées par la démarche. L'écriture joue également une fonction particulière : elle force l'implication du candidat dans la description de son expérience et dans sa participation à la construction du sens qu'il lui en donne. En tant que détenteur de connaissances et garant du discours produit, le candidat à la VAE tire ainsi de cette expérience une reconnaissance et une légitimité qui dépassent le cadre de la certification. Les effets émancipatoires de la démarche, pour le candidat, se construisent également sur la base de « cet art de l'entre-deux » (De Certeau, 1990), renvoyant à la façon dont le candidat, en agissant dans l'ordre contraignant du lieu et de la langue, parvient à transformer en actif ce qui était passif, en ressource ce qui était contrainte, en tirant également des effets imprévus. On pourrait dire également, en reprenant les propos de Clot (2000), relatifs à l'analyse de l'activité à des fins formatives, que la VAE permet au sujet d'accroître « son rayon d'action et son pouvoir d'agir ». Les leçons qui ressortent des observations réalisés et des entretiens menés jusqu'à présent, à la manière de Rancière, mettent en évidence le mode opératoire de l'accompagnement : raconter, comprendre, en faire quelque chose pour lui-même. C'est à partir de ces premiers résultats, et des échanges qui auront lieu dans le symposium, que nous poursuivrons notre réflexion.

Bibliographie

Astier Philippe (2004). La validation des acquis de l'expérience, épreuve de commensurabilité, *Éducation Permanente*, n°158/2004-1, pp.25-37.

Bézille Hélène (2002). Critique et autoformation : quelques repères historiques, *Pratiques de formation*, Université de Paris VIII, n°43, pp. 101-114.

Boutinet Jean-Pierre (2009). L'adulte en quête de reconnaissance par la validation de ses expériences. In R. Bélisle & J.-P. Boutinet (dir.). *Demandes de reconnaissance et validation d'acquis de l'expérience. Pour qui ? Pour quoi ?* Québec : Les Presses de l'Université Laval, pp. 231-241.

Cherqui Houot Isabelle (2001). *Validation des acquis de l'expérience et universités Quel avenir?* Paris: L'Harmattan.

Clot Yves (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (dir.). *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*. Paris : PUF., pp. 133-156.

De La Broise Patrice & Morisse Martine & Hien Fabienne (2012, à paraître) « L'expérience de la VAE à l'université des Lettres, Langues et Sciences Humaines. Éléments de réflexion sur une activité distribuée et partagée » In *Recherches et Éducation*, I. Cherqui-Houot (coord.) n°5.

Derycke Marc & Peroni Michel (dir.) (2010). *Figures du maître ignorant : savoir & émancipation*. Collection sociologie. Presses Universitaires de l'Université de Saint-Etienne.

Jobert Guy (2000). Dire, penser, faire. A propos des trois métaphores agissantes en formation des adultes. *Education Permanente*, n°143/2000-2, pp. 7-28.

Morin Edgar (1986). *La méthode. 3. La connaissance de la connaissance*. Paris : édition du Seuil.

Morisse Martine (2009). Traces d'apprentissage dans l'écriture de dossiers de VAE. In G. Brougère, & A.-L. Ullman. *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris: Presses Universitaires de France. pp.195-204.

Morisse Martine & Lafortune Louise & Cros Françoise (dir.) (2011). *(Se) professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Québec, Presses Universitaires du Québec, Collection Recherche, 2011.

Pagoni Maria & Morisse Martine (2006). *Analyse de l'activité de jurys en VAE dans le secteur agricole : enjeux de construction d'une « posture évaluative »*. Rapport de recherche, équipe Théodile, Université de Lille 3.

Rancière Jacques (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Fayard 10/18.

Vermerch Pierre (2000, 3^{em} édition). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.

Zarifian Pierre (1996). *Travail et communication. Essai sociologique sur le travail dans la grande entreprise industrielle*. Paris : PUF.