

LES DISPOSITIFS DE FORMATION, VECTEURS DE (DÉ)NOUEMENT DES EXPÉRIENCES DES ÉTUDIANTS : UNE ANALYSE EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE

Jean NIZET

Université Catholique de Louvain - FOPES et Université de Namur (Belgique)

RÉSUMÉ

Dans quelle mesure les dispositifs de formation influencent-ils les expériences des étudiants ? Comment s'opèrent ces influences ? Pour traiter ces questions, on mène une recherche-action portant sur le parcours de deux étudiantes qui suivent une formation universitaire qui met l'expérience au centre de son projet de formation. En nous référant à la théorie de Dewey, on montre que les dispositifs interviennent de deux manières. Tantôt ils contribuent à « dénouer » l'expérience, en aidant les étudiants à passer du trouble, qui marque le début de l'expérience, à l'harmonie, qui vient la clôturer ; tantôt, au contraire, ils contribuent à installer le trouble et donc à « nouer » l'expérience. On explore les différents registres (conatif, cognitif et émotionnel) qui interviennent dans ces (dé)nouements. En nous inspirant de l'approche ternaire des dispositifs de formation d'Albero, on étudie également quelle(s) composante(s) – idéale, fonctionnelle et/ou vécue – intervien(nen)t dans ces (dé)nouements. Enfin, on tire des enseignements de l'étude pour la pratique de la formation des adultes.

MOTS-CLÉS

Expérience, trouble, harmonie, émotion, dispositif de formation.

INTRODUCTION

Certains dispositifs de formation d'adultes visent à établir des liens avec l'expérience des étudiants, voire à générer un impact sur celle-ci. Parfois même, ces liens et cet impact constituent le socle sur lequel se construit le dispositif de formation. C'est alors dans ce sens que sont conçus l'accompagnement des groupes au plan pédagogique et administratif, l'évaluation des enseignements par les étudiants, etc. Comment de tels liens s'opèrent-ils dans le vécu des intéressés ? Quels sont les effets du dispositif de formation sur l'expérience des étudiants ? Sont-ils importants ou pas ? Sont-ils positifs ou négatifs ? Le dispositif influence-t-il principalement les aspects cognitifs de l'expérience, ou également d'autres dimensions ? Quels sont les aspects du dispositif – aspects plus formels, ou plus informels... – qui exercent le plus d'influence ?

Cet ensemble de questions peut paraître très large et dépasser de loin les limites d'un article. Tel n'est pas le cas si on circonscrit strictement le propos, de deux manières : théoriquement et empiriquement.

D'un point de vue théorique, on approche l'expérience à partir d'un cadre inspiré par l'œuvre de John Dewey et d'autres auteurs qui ont travaillé dans sa foulée. Dewey situe l'expérience dans la relation continue que le sujet entretient avec son environnement. Cette relation est marquée par des moments de rupture qui plongent le sujet dans le trouble, un trouble que le sujet fera ensuite évoluer vers de l'harmonie, grâce à ce que Dewey appelle l'enquête. On complète cette théorie de l'expérience par une approche des dispositifs de formation due à Brigitte Albero, qui distingue trois dimensions de ces dispositifs : idéale, fonctionnelle et vécue.

D'un point de vue empirique, on suit de près l'expérience de deux étudiantes engagées dans un programme de formation universitaire qui place précisément l'expérience au cœur de son dispositif de formation.

L'article comprend quatre parties. La première campe le contexte, en présentant la Faculté et le cours dans le cadre desquels l'étude a été menée. La deuxième partie développe d'abord le cadre théorique, essentiellement en approfondissant la notion d'expérience de Dewey, puis en présentant celle de dispositif de formation selon Albero ; elle expose ensuite les méthodes de recherche, qui rejoignent en partie le modèle de la recherche-action. La troisième partie est consacrée à la description et à l'analyse des deux cas, en lien avec la question de recherche. La quatrième partie discute les résultats d'un double point de vue : analytique d'abord (en faisant le point sur la réponse apportée à la question de recherche) et pratique ensuite (en tirant des enseignements concernant la conception et la gestion des dispositifs de formation d'adultes).

LE CONTEXTE : UNE FACULTÉ UNIVERSITAIRE QUI S'APPUIE SUR L'EXPÉRIENCE DES ÉTUDIANTS

L'analyse porte sur le cas de la FOPES, une faculté universitaire de formation d'adultes de l'Université Catholique de Louvain. Elle accueille un public adulte en reprise d'études et place au centre de son dispositif pédagogique la construction de l'expérience, à travers toute une série d'activités de formation : cours, séminaires thématiques ou méthodologiques, ateliers, coordinations de groupe, évaluations des activités, etc. (Albarelo, 2018). Le dispositif repose sur un ensemble d'acteurs : étudiants, coordinateurs de groupe, équipe administrative, direction, instances de gestion et conseillers à la formation. Ces derniers, en particulier, assurent l'accompagnement des groupes au quotidien, sur l'ensemble du cursus, dans une posture de régulateurs, facilitateurs, médiateurs.

La recherche porte plus précisément sur un cours de sociologie des organisations, auquel l'enseignant, qui est aussi l'auteur de cet article, donne explicitement comme objectif d'aider les étudiants dans la réalisation de leur mémoire. Le taux d'aboutissement des mémoires est en effet jugé insuffisant par bon nombre d'acteurs de l'institution, dont la direction, et le professeur souhaite faire évoluer cet état de choses en articulando davantage son cours avec les projets de mémoire des étudiants. Le cours est organisé sur la base d'un contrat pédagogique coconstruit et validé par le groupe, l'enseignant et la conseillère à la formation. Plus précisément, le professeur propose de construire le cours sur la base des fiches rédigées lors d'une activité de formation antérieure par les douze étudiants du groupe, fiche sur laquelle ceux-ci précisent l'objet de leur mémoire, leur question de recherche, les lectures qu'ils ont réalisées... Il retient six thématiques parmi les douze, en fonction des liens qu'il est possible d'établir avec l'intitulé du cours. Le cours aborde alors successivement ces six thématiques en constituant chaque fois un matériel empirique adéquat qui est analysé, en groupe, au moyen d'une théorie. Ces analyses sont formalisées ensuite par un binôme d'étudiants, qui réalise, sur cette base, son travail de fin de cours. Le canevas global du cours sur 10 séances de 3 heures prévoit un recadrage systématique du processus en début de chaque séance, ainsi qu'une évaluation intermédiaire et une autre en fin de cours.

L'étude qui suit porte sur la manière dont le dispositif de formation qu'on vient de décrire influence l'expérience de deux des étudiantes dont la thématique de mémoire a été travaillée au cours.

THÉORIES ET MÉTHODES

LA THÉORIE : LES NOTIONS D'EXPÉRIENCE ET DE DISPOSITIF DE FORMATION

L'expérience s'inscrit pour Dewey dans les rapports que les sujets entretiennent avec leur environnement matériel et humain. Elle comporte un double mouvement : actif (nous agissons sur le monde) et passif (le monde agit sur nous) (Zask, 2015). Dewey confère à la notion d'expérience deux significations distinctes, qui seront mobilisées l'une et l'autre dans la suite de l'article.

D'abord l'expérience comme phénomène continu, ce que l'auteur désigne par le terme « *the experience* » (il souligne fréquemment l'article, comme dans Dewey, 1980). Il utilise aussi l'expression de « continuum expérientiel » pour signifier que « chaque expérience, à la fois emprunte à celles qui l'ont précédée et modifie d'une certaine manière celles qui suivront » (Dewey, 1963, p. 28, 33). Dans le meilleur des cas, cette continuité est synonyme de croissance (*growth*), lorsque chaque expérience « prépare la personne à d'autres expériences, plus profondes et plus étendues » (Dewey, 1963, p. 47).

Mais l'expérience peut aussi être envisagée comme un épisode plus circonscrit dans le temps, « *an experience* », qui s'inscrit bien entendu dans la continuité qu'on vient d'indiquer. Un tel épisode comporte trois étapes (Bourgeois, 2013 ; Thievenaz, 2017). Dans un premier temps, le sujet perçoit un décalage, une rupture entre d'une part ce qu'il a tenté de faire (la composante active, voir plus haut) et d'autre part, les conséquences qu'il éprouve suite aux actions qu'il a menées (la composante passive). Il se trouve alors plongé dans de l'indétermination, du trouble (*trouble*). Dans une seconde étape, il engage ce que Dewey appelle une enquête (*enquiry*) : un processus cognitif relativement complexe par lequel le sujet instaure, ou restaure la relation avec son environnement et qui revient notamment à s'interroger sur les éléments de la situation qui provoquent le trouble, puis à élaborer un plan d'action, puis à le tester... (Dewey, 1938/1995). Une telle enquête conduit, dans une troisième étape, à réduire le décalage et à réinstaurer l'harmonie (*harmony*).

De manière symétrique avec l'expression de continuum expérientiel, on désignera cette seconde forme d'expérience par l'expression d'épisode expérientiel. Comme on le verra, la distinction entre l'un et l'autre a toute son importance dans l'article et on veillera à clarifier systématiquement dans le(s)quel(s) des deux sens le terme expérience est utilisé.

Le double mouvement actif et passif qui constitue l'expérience – dans les deux sens du terme – comporte, outre sa dimension d'action sur le monde que l'on vient de commenter, également des savoirs, ou cognitions. Le sujet les met en œuvre en particulier dans le processus d'enquête. Elle comporte enfin des affects ou émotions. Ils sont tantôt négatifs, faits de répulsion, intervenant plutôt en lien avec les ruptures, tantôt positifs, faits d'attraction, qui accompagnent le retour vers l'harmonie (Dewey, 1980). Bref, l'expérience – toujours dans les deux sens du terme : continuum expérientiel et épisode expérientiel – se présente comme un tout, certes, mais un tout constitué de différentes dimensions (conative, cognitive et émotionnelle) fortement articulées les unes aux autres (Dewey, 1980) ; autrement dit, l'expérience se présente comme une réalité multimodale (Albarello, 2017).

Outre la notion d'expérience, l'article mobilise celle de dispositif de formation, défini par Astier (2017, p. 17) comme « un ensemble de ressources organisées en vue de favoriser les apprentissages ». Albero (2010) propose une « approche ternaire » des dispositifs de formation, en distinguant (i) une dimension idéelle – les principes qui guident les décisions des acteurs ; (ii) une dimension fonctionnelle – les textes qui organisent et régulent l'activité de formation ; (iii) et une dimension vécue – les interventions plus informelles des différents acteurs et leurs interactions au jour le jour. Ces trois dimensions sont, selon l'auteur, fortement imbriquées.

LES MÉTHODES : LA RECHERCHE-ACTION

La recherche relatée dans cet article relève de l'étude de cas, une méthode qui « met l'accent sur la compréhension des dynamiques présentes au sein d'un environnement unique (...) et permet la collecte de données très diverses » (Hlady Rispal, 2002, p. 48). Elle est menée à titre principal par deux personnes : l'enseignant du cours et signataire de l'article (chercheur 1) et la conseillère à la formation du groupe (chercheuse 2)¹. D'autres acteurs, en particulier des étudiants, sont également associés à la démarche, tant de collecte que de traitement de l'information.

En ce qui concerne la collecte, on a suivi plus particulièrement le parcours de deux étudiants (le choix s'est porté en fait sur deux étudiant/e/s) : d'une part, l'étudiante (qu'on appellera Florence) qui a manifesté le plus clairement, lors des différentes évaluations, combien elle tirait profit de la démarche du cours ; d'autre part, l'étudiante (Léa) qui a le plus insisté, tout au long du cours, sur les difficultés qu'elle éprouvait à s'inscrire dans la démarche proposée. En contrastant ainsi deux profils, on voulait se munir d'un corpus de données qui permette de dépasser la simple illustration d'effets attendus, pour découvrir d'éventuels effets latents et/ou dysfonctionnels (Merton, 1961) de la formation sur l'expérience des sujets.

L'analyse s'appuie sur des données diversifiées. En premier lieu les observations faites par les deux chercheurs, à partir de leur point de vue spécifique (enseignant et conseiller) qu'ils confrontaient et validaient lors de réunions de travail et d'échanges informels en marge du cours. En second lieu, divers documents et interventions verbales émanant des deux sujets : la fiche qui présente le thème du mémoire, le travail qui reprend et développe les analyses faites en séance, leurs évaluations du cours, etc. Enfin, la chercheuse 2 a mené un entretien avec chacun des sujets huit mois environ après la fin du cours, en vue notamment de leur soumettre les résultats provisoires des analyses les concernant. Le traitement de ces données s'est réalisé à l'occasion de longues réunions de travail où les deux chercheurs, procédant de manière abductive (Magnani, 2001), ont travaillé sur les données en vue de sélectionner les cadres théoriques adéquats et de les aménager pour rendre compte de manière optimale des observations. C'est lors de ces réunions, ainsi que lors des échanges avec d'autres chercheurs, que le choix s'est porté à titre principal sur le cadre de Dewey, une décision sur laquelle nous reviendrons plus bas pour la justifier. Lorsque les résultats ont pris forme, un séminaire a été organisé dans le cadre de l'institution de formation, réunissant différents acteurs – enseignants, conseillers, personnel administratif, direction, etc. – comprenant pour partie² une restitution des résultats de la recherche, avec une intervention d'une des deux étudiantes y ayant participé.

Les choix méthodologiques qu'on vient d'expliciter rejoignent en partie le modèle de la recherche-action. Plus précisément, ils s'en rapprochent sur certains critères, et s'en éloignent sur d'autres. Selon Roy et

¹ Merci à Réjane Frénais pour sa participation à cette recherche. Merci également à Étienne Bourgeois et à Luc Albarello pour leurs réactions à différentes étapes du processus. Ce dernier nous a notamment suggéré la métaphore du nœud, reprise dans le titre de l'article.

² La présentation des résultats de la recherche prenait place en effet dans un exposé plus large portant sur l'évolution de la pratique pédagogique de l'enseignant, à l'occasion de son passage à l'éméritat.

Prévost (2013), un premier critère qui distingue la recherche-action d'une recherche plus conventionnelle est que la première prend pour objet des problèmes rencontrés sur le terrain et entend générer des connaissances scientifiques utiles pour comprendre et intervenir à ce niveau. Les choix méthodologiques opérés ici se rapprochent de ce premier critère, comme en témoignent notamment la préoccupation d'aboutissement des mémoires qui est à la base de la recherche, ainsi que la restitution qui est faite des résultats aux acteurs de l'institution. Un autre critère distinctif de la recherche-action est l'implication, dans la recherche, des acteurs concernés par le problème, ce qui donne lieu à des relations relativement égalitaires entre acteurs et chercheurs. Dans la recherche qui nous occupe, l'implication est forte de la part des deux acteurs-chercheurs ; elle est assurément moindre de la part des étudiants sujets de la recherche, qui n'ont pas pesé sur les décisions importantes telles que le choix de la méthode, du cadre théorique ; elle est faible aussi de la part des autres acteurs de l'institution. La proximité avec le modèle de la recherche-action est donc moindre pour ce second critère, comme c'est le cas d'ailleurs pour le troisième. Selon les mêmes auteurs, la recherche-action se caractérise en effet par un protocole de recherche flexible, qui évolue notamment avec l'évolution des actions. Or, dans la présente recherche, les méthodes sont largement fixées dès le départ ; c'est moins le cas pour le cadrage théorique, qui a connu des évolutions suivant la démarche abductive explicitée plus haut.

Si la présente recherche rejoint donc partiellement le modèle de la recherche-action, elle est aussi, assez logiquement, confrontée à certains des enjeux éthiques inhérents à ce modèle (Roy et Prévost, 2013). On en retiendra deux. Le premier enjeu tient au fait que le chercheur 1 est aussi enseignant, ayant en charge l'évaluation certificative des acquis des deux sujets. Cette incompatibilité de rôles, outre les biais qu'elle est susceptible de causer, peut également mettre les sujets dans une situation inconfortable. On a décidé de pallier – partiellement – cette difficulté en confiant les entretiens de recherche à la chercheuse 2 et en informant les sujets que le professeur ne prendrait pas connaissance de ces entretiens avant la fin du cours. Un second enjeu à dimension éthique est l'équilibre à trouver entre d'une part, l'exigence d'anonymat et d'autre part, la légitime reconnaissance de la participation à la recherche, ceci impliquant une certaine visibilité. On a pallié cette seconde difficulté en négociant avec les sujets les solutions qui leur convenaient au mieux : anonymat à l'extérieur de l'institution, par le choix de noms d'emprunt et, pour un des deux sujets, reconnaissance en interne, par la participation au séminaire de recherche dont on a fait état ci-dessus.

ANALYSES DES CAS

On commencera l'analyse par le cas de l'étudiante qui a éprouvé des difficultés à suivre le cours.

LÉA : DÉPASSER LE STRESS QUI TÉTANISE

Description du cas

Dans le cadre de son mémoire, Léa souhaite « *comprendre si la mise en place d'une politique de formation du personnel permet à l'entreprise (où elle travaille) de contribuer au bien-être de ses travailleurs* » (fiche mémoire).

Le professeur propose à l'étudiante d'analyser, dans le cadre du cours, les différentes « conventions » (Pichault et Nizet, 2013) qui prévalent dans les pratiques de gestion de ressources humaines de l'entreprise en question. À cette fin, il lui propose d'interviewer la responsable du service du personnel, d'enregistrer l'entretien et de le retranscrire. Ce document est analysé en groupe lors d'une des séances de cours.

Lors des évaluations du cours, tout comme lors de l'entretien postérieur, Léa estime que le travail demandé par le professeur « *était difficile* » à réaliser. Elle pointe deux types de difficultés. Tout d'abord, concernant le contenu, « *(elle a) eu un peu de mal à entrer dans la matière ; (elle) étai(t) un peu perdue* ». Ensuite, concernant la méthode, « *(elle) ne comprenai(t) pas ce que Jean (le professeur) voulait, ce qu'il attendait de nous par rapport au travail* ». Léa sait qu'elle est quelqu'un qui travaille lentement, qui a besoin de temps. Dans sa vie professionnelle, elle « *essaie toujours de (se) donner un délai pour pouvoir ajuster, le cas où...* ». Or ici, le procédé n'a pas fonctionné, du fait des difficultés qu'on vient de décrire, mais aussi du fait que Léa est « *impressionnée* » par le professeur, « *j'avais un peu peur de lui (...) c'est quelqu'un de brillant et j'avais vraiment peur de ce qu'il allait penser de moi* ». Du fait de toutes ces difficultés, Léa était « *stressée* » : « *j'ai perdu un peu les pédales (...); je me suis renfermée et tétanisée par rapport à ça* ».

Léa relève toutefois que la présence de la conseillère et du professeur l'ont aidée à dépasser ces difficultés. Informé par la conseillère, le professeur est venu lui réexpliquer ce qu'il attendait d'elle. « *J'ai bien compris* » commente l'étudiante. Il a aussi « *perçu (son) stress* ». « *Il m'a dit : 't'es capable de le faire, va dans ce sens-là' (...). Il a été très compréhensif (...). On était vraiment dans un dialogue où la barrière entre lui et moi, de mon point de vue, s'est aplanie. Je me suis rendu compte que je pouvais faire un travail à partir d'une matière, même ardue et qu'au bout du compte, je comprenais (...). Je m'aperçois que le travail que j'ai réalisé avec Jean, finalement, dans mon mémoire, je le réutilise (...). Je me suis enrichie (...). J'ai clôturé le cours très positivement* ».

Analyse du cas

Pour cette analyse, comme pour la suivante, on procédera en deux temps. On montrera d'abord brièvement comment le cas illustre la notion d'expérience dans les deux significations de continuum expérientiel et d'épisode expérientiel. On examinera ensuite la question de recherche : les liens entre les dispositifs de formation et les épisodes expérientiels.

D'abord le continuum expérientiel. L'étudiante sait qu'elle travaille lentement, raison pour laquelle elle a pris l'habitude de se donner du temps. On touche ici des aspects de son continuum expérientiel qui se révèle cependant inadapté au contexte de la formation et en particulier au cours dont il est question.

Ensuite l'épisode expérientiel, qui démarre avec le décalage que Léa ressent entre d'un côté, la composante active, à savoir ce qu'elle met en place pour que les choses se passent bien et de l'autre côté, la composante passive, à savoir ce qu'elle éprouve. Ce décalage s'observe dans les trois registres constitutifs de l'expérience. Celui des cognitions, tout d'abord : Léa ne comprend pas la matière, pas plus que la méthode de travail. Celui des actions, ensuite : l'étudiante perd les pédales, est tétanisée. Le registre des émotions, enfin : Léa est stressée et a peur du jugement porté sur elle par le professeur. La seconde étape de l'épisode correspond à l'enquête qu'elle met en place et qui lui permet, notamment, d'identifier les éléments de la situation qui sont à l'origine du trouble : le temps dont elle a besoin pour réaliser un travail, la peur qu'elle

a ressentie vis-à-vis de l'enseignant, l'importance qu'elle accorde à ce que celui-ci pense d'elle, etc. La troisième étape se caractérise par une harmonie accrue, au plan des cognitions (l'étudiante comprend mieux), au plan des actions (elle utilise les apports du cours pour son mémoire), ainsi qu'au plan des émotions (elle est enrichie par le cours).

Comment l'étudiante opère-t-elle, dans cet épisode expérientiel, le passage de l'état de trouble, à celui d'harmonie ? Le dispositif de formation a des effets sur le déroulement de son expérience, dans ses différentes dimensions. Au plan des cognitions : le professeur va réexpliquer les consignes à l'étudiante, ce qui lui permet de mieux les assimiler. En prenant ainsi l'initiative de rencontrer l'étudiante, le professeur intervient aussi au niveau de la relation, contribuant à réduire la peur que l'étudiante ressent à son égard (dimension des émotions). Or, c'est bien cette peur qui contribue à la tétaniser (dimension de l'action).

Si le dispositif de formation contribue ainsi de manière fonctionnelle au déroulement chez Léa de cet épisode expérientiel, il contribue aussi, à certains moments, à installer le trouble. Ce sont bien les difficultés inhérentes à la matière et à la manière de travailler, tout comme la peur du jugement du professeur, qui ont contribué à stresser et tétaniser Léa. Bref, si le dispositif de formation contribue bien au passage du trouble à l'harmonie, il contribue également, en amont de l'épisode expérientiel en question, à l'installation du trouble.

FLORENCE : UNE RECHERCHE QUI TIENT AUX TRIPES

Description du cas

Florence annonce, sur sa fiche mémoire, qu'elle souhaite travailler « *sur la femme politique et la manière dont elle peut associer son travail et son rôle de mère (...)* ». Elle informe le professeur qu'elle est elle-même engagée politiquement et qu'elle expérimente régulièrement cette difficulté de conciliation. Le professeur propose à Florence de l'interviewer en séance concernant un événement critique de son choix qu'elle a vécu en lien avec son thème de mémoire. Les données ainsi récoltées sont ensuite travaillées en groupe à partir d'un cadre d'analyse qui traite des dilemmes (Piret, Nizet et Bourgeois, 1996) et du vécu qui les accompagne.

L'événement critique rapporté par l'étudiante s'est déroulé quelques mois plus tôt lorsque, en début de soirée, elle quitte la maison familiale pour se rendre à une réunion politique. Bien qu'elle ait préparé ses trois jeunes enfants à ce départ, une de ses filles, Rosalie (4 ans) lui adresse ce soir-là des reproches, verbalement et non-verbalement : « *pleurs, signes à la fenêtre (...) semblant porter tout le malheur du monde* ». Florence parle en séance du « *déchirement* » qu'elle a ressenti lors de cet événement et des répercussions qu'il a eues sur la suite de son engagement politique, en particulier la décision qu'elle a prise d'arriver désormais aux réunions avec retard, de manière à pouvoir s'occuper de ses enfants en début de soirée.

Lors de l'évaluation que Florence fait à la fin du cours, elle indique combien le fait d'avoir pu exposer et analyser cet événement au cours s'est révélé positif pour elle. Dans les semaines qui précédaient le cours, elle avait certes fait des lectures sur le sujet, mais « *quid du lien que j'allais établir ? (...)* J'étais complètement bloquée, je ne voyais pas d'issue ». Il fallait aussi, explique-t-elle « *que ça me botte (...)*. Je ne pouvais pas travailler

sur quelque chose qui ne me tienne pas aux tripes ». La séance est « tombée à pic ». Désormais, elle était en mesure de « confronter la théorie à la réalité » en examinant si les femmes qu'elle se propose d'interviewer passent par les différentes étapes du dilemme et de sa résolution. « J'étais très contente de pouvoir le faire, ajoute-t-elle, c'est une illumination ».

Pourtant, dans l'entretien qu'elle accorde à la conseillère quelques mois plus tard, Florence manifeste une certaine déception par rapport à la théorie du dilemme dans laquelle, estime-t-elle, « il n'y a pas grand-chose ». Elle se retrouve confrontée au même besoin que quelques mois auparavant : « je ne peux pas réaliser quelque chose qui ne me tient pas à cœur ». Elle décide alors de « retourner le problème ». Se saisissant d'une théorie des émotions qu'elle a elle-même trouvée dans la littérature (Micolajczak, Quoidbach, Kotsou et Nelis, 2014), elle décide de « partir des émotions et le dilemme devient second ». Cette nouvelle orientation lui convient : « je suis contente d'arriver où je suis », explique-t-elle à l'intervieweuse. Toutefois, elle a conscience qu'elle prend ainsi des distances par rapport au cadre d'analyse proposé par le professeur (qui est aussi son directeur de mémoire), ce qui la met mal à l'aise par rapport à lui. Le professeur, qui la rencontre quelques jours plus tard, la conforte dans le choix qu'elle vient de poser et, plus généralement, dans l'autonomie dont elle fait preuve dans son travail de recherche.

Analyse du cas

Florence affirme à plusieurs reprises que, pour qu'elle puisse s'engager dans un travail de recherche, il faut que celui-ci la passionne. Au regard de la théorie de Dewey, on peut considérer que cette exigence occupe une place centrale dans son continuum expérientiel. C'est en lien avec cette exigence qu'elle s'implique dans les deux épisodes expérientiels relatés ci-dessus.

Le premier épisode démarre, avant la séance de cours, lorsque Florence réalise sa fiche-mémoire. Elle vit un décalage entre les lectures qu'elle réalise (pôle actif) et ce qu'elle éprouve suite à celles-ci (pôle passif). Sur le plan des cognitions, Florence ne voit pas quels liens elle peut établir avec son objet de recherche ; sur le plan des actions, elle se dit bloquée ; sur le plan des émotions, elle ne ressent pas la recherche dans ses tripes. La deuxième étape est celle de l'enquête, avec le focus que l'on fait ci-dessous sur les effets produits par le dispositif de formation. Puis vient la troisième étape, celle de l'harmonie. Sur le plan des actions, il devient plus facile pour Florence d'avancer dans le mémoire. Sur le plan des cognitions, la situation s'éclaire : l'étudiante parle d'« illumination ». Ce terme est connoté également, de manière positive, dans le registre émotionnel, ce qui est confirmé par le contentement dont fait part l'étudiante.

Le second épisode expérientiel prend place quelques mois plus tard. L'étudiante ressent à nouveau un décalage entre d'une part, le travail qu'elle réalise en mobilisant la théorie du dilemme et de l'autre, le peu de passion qu'elle ressent pour ce travail ainsi que sa crainte d'aller à l'encontre des indications du professeur et de le décevoir.

Pour ces deux épisodes expérientiels, on peut repérer des effets du dispositif de formation : ils contribuent au déroulement de l'expérience, autrement dit au passage du stade du trouble vers celui de l'harmonie. Pour le premier épisode, les effets tiennent à l'interview de l'étudiante menée en séance par le professeur et au travail effectué par le groupe sur cet entretien. Cette séance tombe à pic, estime Florence. D'abord

parce que la théorie du dilemme, qu'elle confronte à la réalité, lui permet de voir plus clair dans le parcours des femmes qu'elle se propose d'interviewer. La situation problématique s'éclaircit donc ; dans les termes de Dewey, l'enquête progresse. La séance est bénéfique ensuite parce que Florence est en mesure d'exprimer les émotions qu'elle avait vécues lors de l'épisode familial en étant écoutée avec attention par le professeur, la conseillère et les autres étudiants. Et ce vécu émotionnel acquiert sans doute pour elle une légitimité inédite, du fait qu'il prend place dans un contexte universitaire qui valorise plutôt les cognitions. Elle peut dès lors, comme par contagion, inscrire ce vécu également dans sa recherche.

Pour le second épisode expérientiel, l'enquête de l'étudiante consiste notamment à retourner le problème ; dans le langage de la théorie (voir plus haut), elle progresse dans l'enquête en élaborant un nouveau plan d'action. Les propos du professeur qui la confortent dans ses choix et dans son autonomie aident également Florence dans le déroulement de ce second épisode expérientiel.

Si les dispositifs de formation contribuent ainsi au déroulement des deux épisodes expérientiels que vit Florence, contribuent-ils également, comme c'était le cas pour Léa, à installer le trouble ? Oui, assurément : les consignes de lecture que Florence a suivies ne produisent pas les effets attendus, d'où la rupture et le trouble qui actent le démarrage du premier épisode ; par ailleurs, la théorie du dilemme, si elle permet dans un premier temps le déroulement de ce premier épisode, elle participe aussi dans un second temps à une rupture et à un trouble qui génère le second épisode expérientiel.

DISCUSSION DES RÉSULTATS : NŒUDS, DÉNOUEMENTS ET EFFETS DES DISPOSITIFS

On en vient à la question de recherche : les liens entre les dispositifs de formation et l'expérience des étudiants. On fera d'abord le focus sur la variable expérience – plus précisément, dans le sens d'épisode expérientiel – en revenant sur les deux types d'évolutions observées dans les analyses de cas : l'évolution du trouble vers l'harmonie (on parlera ici de dénouements) et l'installation du trouble (la formation de nœuds). On en viendra ensuite à la variable dispositifs et plus précisément à la distinction entre les trois dimensions : fonctionnelle, idéelle et vécue et on examinera comment elles interviennent dans les cas des dénouements, d'une part et de formation des nœuds, de l'autre. Enfin, on se situera dans une perspective plus pratique, en indiquant ce que l'étude peut apporter aux formateurs, conseillers, ou encore concepteurs de programmes de formation d'adultes.

DEUX ÉVOLUTIONS DE L'EXPÉRIENCE : DÉNOUEMENTS ET NŒUDS

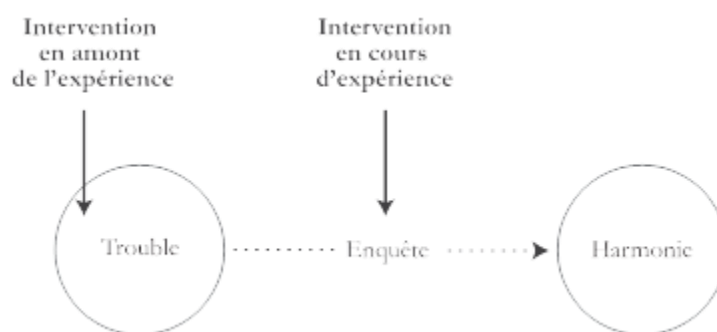
Nos analyses de détail ont porté essentiellement sur les épisodes expérientiels vécus par deux étudiantes. Elles font apparaître deux types d'évolutions de ces épisodes, sous l'effet du dispositif de formation.

Le dispositif de formation contribue tout d'abord au déroulement des épisodes expérientiels, en aidant les sujets à transiter du trouble à l'harmonie. Le caractère multimodal de ces évolutions s'affirme nettement – les trois dimensions de l'expérience sont à chaque fois mobilisées – avec toutefois une constante : l'importance que revêt, dans les deux cas, la dimension émotionnelle.

À côté de ces effets fonctionnels, les analyses illustrent également des effets plus latents, voire dysfonctionnels (Merton, 1961). Le dispositif intervient en effet également en amont de l'épisode expérientiel, contribuant à installer le trouble qui marque le démarrage de celui-ci. Ce type d'effet est particulièrement net dans le cas de Léa : le professeur contribue au trouble de l'étudiante en proposant des contenus et une démarche trop difficiles pour elle (dimension cognitive), en suscitant la peur de l'étudiante, du fait de son image d'intellectuel brillant (dimension émotionnelle), ce qui contribue à tétaniser Léa (dimension conative). Chez Florence également, les consignes de lecture (voir premier épisode expérientiel) contribuent également à installer du trouble tout comme, un peu plus tard, le cadre théorique utilisé lors de la séance (second épisode expérientiel).

En résumé, les dispositifs de formation influencent les épisodes expérientiels des sujets de deux manières, qui correspondent aussi à deux moments (voir figure 1) : au cours de l'épisode expérientiel tout d'abord, en aidant les sujets au déroulement de celui-ci ; en amont de l'épisode ensuite, en contribuant à installer du trouble.

Figure 1. Les deux modes d'influence des dispositifs sur l'expérience de formation



Si on adopte la métaphore du nœud, on peut dire que les dispositifs de formation, s'ils contribuent à dénouer les épisodes expérientiels en cours, contribuent aussi à former les nœuds qui en sont à l'origine.

LES DIMENSIONS DES DISPOSITIFS DE FORMATION

On fait à présent le focus sur la variable dispositif de formation. Elle a été traitée jusqu'à présent de manière globale, sans en différencier les composantes. Or on trouve, dans la situation étudiée, les trois dimensions de l'approche ternaire d'Albero (voir section théorie). Le dispositif fonctionnel est très présent, avec le découpage des six séquences reprenant chacune une thématique de mémoire, avec les évaluations du processus au milieu puis à la fin du cours, etc. On retrouve aussi le dispositif idéal, avec deux principes qui orientent les décisions : le principe de l'ancrage dans l'expérience des étudiants et celui de la priorité donnée à la réalisation du mémoire. Enfin, est présent le dispositif vécu, avec les interactions impliquant au quotidien les étudiants, l'enseignant et la conseillère.

Même si ces dimensions sont en interaction constante, on peut s'interroger sur celle(s) qui intervien(nen)t davantage dans les dénouements des épisodes expérientiels *versus* dans la formation des nœuds. Une hypothèse émerge de notre matériel de recherche. En effet, si différentes dimensions du

dispositif semblent intervenir dans les cas de formation des nœuds, il en est différemment dans les cas de dénouement, où la dimension vécue semble prédominante, soit qu'elle intervienne seule, soit qu'elle se combine avec d'autres dimensions. Seule, dans le cas de Léa, où le dialogue instauré entre l'étudiante et la conseillère, puis le professeur, contribuent à réduire son stress et à améliorer sa compréhension de la matière et des tâches à accomplir. Seule encore, dans le cas de Florence (second épisode expérientiel), lorsque les propos du professeur relatifs à ses nouveaux choix théoriques la confortent dans la nouvelle orientation qu'elle donne à son mémoire. Combinée avec d'autres dimensions, dans le cas de Florence encore (premier épisode expérientiel), lorsque les échanges avec le professeur et les autres étudiants eux-mêmes sous-tendus par les deux principes qu'on a rappelés ci-dessus (dispositif idéal) permettent à l'étudiante de dépasser son blocage et de relancer la réalisation de son mémoire.

LES ENSEIGNEMENTS PRATIQUES POUR LA FORMATION DES ADULTES

Parmi les divers résultats de cette recherche, les formateurs, conseillers et concepteurs de programmes seront surtout interpellés par le constat selon lequel les dispositifs de formation contribuent à introduire du trouble, autrement dit à former des nœuds dans les épisodes expérientiels des étudiants. Il convient à notre sens de faire la part des choses entre le trouble, ou les nœuds que le dispositif peut légitimement introduire et/ou renforcer et ceux qui ne sont pas légitimes. Nous suggérons que deux conditions doivent être réalisées pour que le trouble puisse être introduit de manière légitime. D'une part, il faut qu'il y ait une bonne probabilité que ce trouble soit ultérieurement transformé en harmonie, du fait de l'enquête de l'étudiant, aidé le cas échéant par les interventions d'un formateur expérimenté (Thievenaz, 2017). Quant à la seconde condition, elle nous ramène à Dewey et plus précisément à sa notion de croissance. Pour l'auteur, l'objectif de toute action éducative est de contribuer à la croissance du sujet, c'est-à-dire de lui permettre d'élargir et d'approfondir ses expériences ultérieures. Ce critère est certes assez large et doit être débattu au cas par cas, en tenant compte que la croissance est un phénomène en grande partie individuel, fonction des capacités, des opportunités et des valeurs spécifiques à chacun (Dewey, 1963).

À cet égard, la connaissance des profils d'expérience – dans le sens ici de continuum expérientiel – des différents étudiants apparaît cruciale. Le point est d'ailleurs ici particulièrement délicat dans la mesure où les nœuds se créent en amont de l'épisode expérientiel et que ce moment correspond souvent, comme le montrent les cas, au démarrage du processus de formation, lorsque l'enseignant connaît peu les étudiants. Un moment aussi où la dimension fonctionnelle du dispositif – présentation de l'offre de formation, des modalités d'évaluation des étudiants, etc. – tend à prendre le dessus sur les autres dimensions, en particulier la dimension vécue. Pour pallier partiellement ces difficultés, on soulignera toute l'importance que revêtent les échanges préalables que l'enseignant peut développer avec des collègues qui connaissent mieux les étudiants (enseignants intervenus préalablement, conseillers à la formation, etc.) ; on retrouve ici à nouveau le dispositif vécu. On soulignera aussi le caractère crucial de la négociation de l'offre de formation avec le groupe et, si cela est possible, avec les étudiants pris individuellement, de sorte de prévoir des aménagements en fonction de leur continuum expérientiel spécifique.

CONCLUSION

L'article montre qu'un cadre théorique inspiré de Dewey et complété par Albero permet de penser différents effets des dispositifs de formation sur les épisodes expérimentiels des étudiants. Diversité sous trois aspects au moins. D'abord celle des dimensions – conative, cognitive et émotionnelle – des épisodes expérimentiels. Ensuite les effets en termes de dénouements *versus* de formation de nœuds. Enfin, en étant attentif aux dispositifs eux-mêmes, des effets tenant aux combinaisons particulières des dimensions – idéale, fonctionnelle et vécue – de ceux-ci. Sous ces trois aspects, le texte apporte sa contribution à l'étude de la « polyfonctionnalité » des dispositions de formation (Astier, 2017).

Les analyses proposées mériteraient d'être prolongées, en particulier dans trois directions. En premier lieu, il serait intéressant d'élargir et d'approfondir l'hypothèse émergente selon laquelle il y aurait une affinité entre dispositif vécu et dénouement des épisodes expérimentiels (voir ci-dessus). Il s'agirait d'explorer plus systématiquement – à partir de cas plus nombreux et sélectionnés de manière adéquate – les effets des différentes dimensions du dispositif, seules ou combinées avec d'autres, sur le dénouement des épisodes expérimentiels, *versus* sur la formation des nœuds. En second lieu, il serait intéressant d'élargir la dimension temporelle, en explorant comment, à l'instar de ce que nous avons ébauché à partir du cas de Florence, les épisodes expérimentiels se succèdent, s'emboîtent les uns dans les autres et s'inscrivent dans le continuum expérimentiel du sujet pour, le cas échéant, contribuer à la croissance de ce dernier. Une troisième direction de recherche consisterait à croiser l'expérience des étudiants avec celle des enseignants. Assurément, les comportements des enseignants peuvent, eux aussi, être lus au moyen des notions de trouble (voir plus haut les regrets, l'insatisfaction du professeur par rapport à ses enseignements antérieurs) ou d'enquête (la conception et la réalisation du cours dont il a été question en constituant des étapes) ou encore d'harmonie (à laquelle ont contribué les évaluations positives du même cours). Il serait intéressant d'explorer plus systématiquement les situations de formation d'adultes sous l'angle des expériences menées à la fois par les étudiants et les enseignants, de voir comment le trouble/l'harmonie des uns s'articule au trouble/à l'harmonie des autres et comment tout cela se joue au plan de l'action, des cognitions, des émotions. ■

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Éducation et didactique*, 4(1), 7-24.
- Albarello, L. (2017). « Analyse des transitions entre les deux registres de significations : le processus de distanciation réalisé par des étudiants adultes en formation ». *Actes du séminaire « REF 2017. Symposium 16 : Entre intelligibilité et transformation du monde : rapports, transition, transposition »*. Paris : CNAM.
- Albarello, L. (2018). « L'expérience, au coeur même de la FOPES ». Dans Machiels C. (dir.). *Former à l'Université : La Faculté Ouverte de Politique Économique et Sociale*. Louvain-la-Neuve : Presses Universitaires de Louvain, 195-207.

- Astier, P. (2017). « Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise : Un point de vue sur l'ensemble des textes ». *TransFormations*, 7, 17-30.
- Bourgeois, É. (2013). « Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey ». Dans Albarello, L., Barbier, J.M., Bourgeois, É. et Durand, M. (dir.). *Expérience, activité, apprentissage*, Paris : PUF.
- Dewey, J. (1938/1995). *Logique. La théorie de l'enquête*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. New York : Perigee Books.
- Dewey, J. (1963). *Experience and Education*. New York : Collier Macmillan Publishers.
- Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas. Application à la recherche en gestion*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Magnani, L. (2001). *Abduction, reason, and science : Processes of discovery and explanation*. New York : Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Merton, R. (1961). *Social Theory and Social Structure*. Glencoe, II : Free Press.
- Micolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., et Nelis, D. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Pichault, F., et Nizet, J. (2013). *Les pratiques de gestion des ressources humaines : Conventions, contextes et jeux d'acteurs*. Paris : Seuil.
- Piret, A., Nizet, J., et Bourgeois, É. (1996). *L'analyse structurale : Une méthode d'analyse de contenu pour les sciences humaines*. Paris : De Boeck et Larcier.
- Thievenaz, J. (2017). Rencontrer et susciter l'inattendu : une approche deweyenne de l'expérience. *Questions vives*. 27, 1-7.
- Zask, J. (2015). *Introduction à John Dewey*. Paris : La Découverte.