

L'expérience en formation d'adultes à l'Université de Genève.  
Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur les rapports entre la  
vie professionnelle, la vie universitaire et la vie quotidienne

KOCH, Catherine Hulda

#### Abstract

Chaque personne vit des expériences singulières, et par conséquent un engagement dans la formation qui lui est propre et qui est en partie liée avec son histoire de vie. Les expériences vécues par chacun d'entre nous dans différents espaces sont cependant articulées. Dans ce mémoire, il s'agit de comprendre comment des étudiants en formation d'adultes tissent ensemble et à leur façon leurs différentes expériences vécues dans leur vie professionnelle, leur vie universitaire et leur vie quotidienne, et comment les professeurs encouragent ce tissage.

#### Reference

KOCH, Catherine Hulda. *L'expérience en formation d'adultes à l'Université de Genève. Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur les rapports entre la vie professionnelle, la vie universitaire et la vie quotidienne*. Maîtrise : Univ. Genève, 2016

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:87501>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

**FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE  
ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION**

**L'EXPÉRIENCE EN FORMATION D'ADULTES A L'UNIVERSITÉ DE  
GENÈVE**

**Regards croisés d'étudiants et d'enseignants sur les rapports entre la  
vie professionnelle, la vie universitaire et la vie quotidienne.**

**MEMOIRE REALISE EN VUE DE L'OBTENTION DU/DE LA  
MAITRISE UNIVERSITAIRE - ORIENTATION FORMATION DES ADULTES**

**Catherine Hulda Koch**

**DIRECTRICE DU MEMOIRE**

Maryvonne Charmillot

**JURY**

Caroline Dayer

Jean-Michel Baudouin

GENEVE Mai 2016

**UNIVERSITE DE GENEVE  
FACULTE DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'EDUCATION  
SECTION SCIENCES DE L'EDUCATION**

## RESUME

Chaque personne vit des expériences singulières, et par conséquent un engagement dans la formation qui lui est propre et qui est en partie liée avec son histoire de vie. Les expériences vécues par chacun d'entre nous dans différents espaces sont cependant articulées. Dans ce mémoire, il s'agit de comprendre comment des étudiants en formation d'adultes tissent ensemble et à leur façon leurs différentes expériences vécues dans leur vie professionnelle, leur vie universitaire et leur vie quotidienne, et comment les professeurs encouragent ce tissage.

## **Déclaration attestant le caractère original du travail effectué**

J'affirme avoir pris connaissance des documents d'information et de prévention du plagiat émis par l'Université de Genève et la Faculté de traduction et d'interprétation (notamment la Directive en matière de plagiat des étudiant-e-s, le Règlement d'études de la Faculté de traduction et d'interprétation ainsi que l'Aide-mémoire à l'attention des étudiants préparant un mémoire de Ma en interprétation). J'atteste que ce travail est le fruit d'un travail personnel et a été rédigé de manière autonome.

Je déclare que toutes les sources d'information utilisées sont citées de manière complète et précise, y compris les sources sur Internet. Je suis conscient-e que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer correctement est constitutif de plagiat et que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, passible de sanctions.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur que le présent travail est original.

Catherine Hulda Koch

Lully, le 31.05.2016



## Remerciements

Je tiens à remercier tout particulièrement :

Ma mère, ma relectrice, qui m'a soutenue, lors de toutes ces années universitaires.

Ma fille Ophélie qui m'a supportée avec grâce et qui a écrit cela à 15 ans :

*" Je préfère avoir fait des erreurs que de n'avoir rien vécu " .*

Ma grand-mère, ici ou là-bas qui m'a toujours appuyée dans mes démarches.

Mon arrière-grand-mère, illettrée. Qui a su avec force et courage apprendre à lire et à écrire à l'âge adulte.

Maryvonne Charmillot D'Odorico, ma directrice de mémoire et qui m'a donné de précieux conseils et, avec patience, a corrigé mon travail de mémoire.

Marie-Noëlle Schurmans. Une femme et une professeure hors pair, qui m'a poussée à aller chercher jusque dans mes plus profonds retranchements.

Caroline Dayer et Jean-Michel Baudouin qui font partie de mon Jury.

André Giordan, qui m'a ouvert les portes de son laboratoire et du monde éducatif en toute confiance et qui m'a employée comme assistante-remplaçante.

Henry Wermus, qui a eu la patience de me recevoir à son domicile, ceci malgré son âge avancé, afin de m'expliquer la logique, les représentations, les prédicats amalgamés et la pensée naturelle.

Mes chargés de cours et professeurs qui, par la diversité de leurs excellents enseignements m'ont ouvert l'esprit.

A Christian S. qui a été le premier à croire en moi et m'a toujours soutenue dans l'avancement de mes démarches.

Todos los días<sup>1</sup>

Nada de vértigos astrales y desconocidas piedras preciosas.

Nada de forzosos extrañamientos poéticos, de falsos ritos. Hablaré de la tierra consagrada por el abuelo en el centro de mi infancia.

De su olor a lluvia o a vida cuando el amanecer me llama a la ventana, y el brillo del mundo me devuelve su frase:

Písala con los pies descalzos. La energía que asciende por tu cuerpo te hermana con el resto del universo.

Y aún, cuando recorro los andenes solos y oscuros y el viento acecha en mis oídos refrescando el acalorado monólogo, un lejano olor a peces me recuerda el mar.

Y busco un pedazo de camino y quiero olerlo.

Y quiero pisarlo.

Y aunque no es de tierra, la piel de mis pies toca el mundo.

Y mi sangre vuelve a ser parte de la sangre del universo.

Elvira Alejandra Quintero

---

<sup>1</sup> Voir la traduction dans les annexes

Tous les jours

Ni vertiges astraux ni pierres précieuses inconnues.

Pas d'étonnements poétiques forcés, de faux rites.

Je parlerai de la terre consacrée par le grand-père dans le centre de mon enfance.

De son odeur de pluie ou de vie quand l'aube m'appelle à la fenêtre,

et que l'éclat du monde me renvoie sa phrase :

Foule-la à pieds nus.

L'énergie qui monte dans ton corps te rapproche du reste de l'univers.

Et encore, quand je parcours les quais solitaires et sombres

et que le vent frôle mes oreilles rafraîchissant le monologue échauffé,

une lointaine odeur de poissons me rappelle la mer.

Et je cherche un bout de chemin et je veux le humer.

Et je veux le fouler.

Et bien que ce ne soit pas la terre, la peau de mes pieds touche le monde.

Et mon sang fait à nouveau partie du sang de l'univers.

Elvira Alejandra Quintero (Trad: Colette)

<b>Introduction .....</b>	<b>9</b>
Le choix de mon projet de recherche .....	9
Présentation du mémoire .....	13
Ecriture du mémoire en lien avec mon expérience en Sciences de l'éducation .....	16
<b>1. Problématisation, questions de recherche et hypothèses .....</b>	<b>32</b>
1.1 Problématisation.....	32
1.2 Questions de recherche et hypothèses .....	34
<b>2. Sensibilité théorique.....</b>	<b>36</b>
Introduction .....	36
2.1 L'expérience de la vie universitaire et l'expérience de la vie quotidienne .....	40
2.2 Temps et contretemps.....	50
2.3 Tensions identitaires.....	51
2.4 La filiation scientifique et ses métaphores .....	53
2.4.1 La filiation scientifique .....	53
2.4.2 Les métaphores.....	54
2.4.2.2 Les métaphores d'orientation .....	59
2.4.2.3 La métaphore ontologique.....	62
2.5 Expérience, réflexivité et transférabilité des compétences .....	64
<b>3. Présentation de la démarche et de la méthode .....</b>	<b>68</b>
3.1 La démarche compréhensive .....	68
3.2 L'entretien de recherche .....	74
3.2.1 Les conditions de production des entretiens .....	86



<b>4. Théorie et outils pour l'analyse des entretiens.....</b>	<b>93</b>
4.1 La théorie ancrée ou la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE) .....	93
4.2 Présentation du logiciel Atlas.ti .....	97
<b>5. Analyse et essai d'interprétation des données .....</b>	<b>102</b>
Essai d'interprétation des entretiens.....	102
<b>5.1. L'engagement à l'université en direction de la formation des adultes .....</b>	<b>105</b>
5.1.1 Engagement en Sciences de l'éducation en lien avec l'Essai sur le monde ordinaire de Schütz (2010).....	105
5.1.3 Engagement en Sciences de l'éducation en lien avec Temps et contretemps de Pineau (1986) .....	118
5.1. Engagement en Sciences de l'éducation en lien avec Tensions identitaires et engagement en formation de Bourgeois (2006) .....	122
<b>5.2 En Sciences de l'éducation .....</b>	<b>129</b>
5.2.1 La filiation scientifique et ses métaphores .....	129
Thème : l'esprit critique.....	135
5.2.2 Construire des compétences individuelles et collectives en lien avec les expériences. ....	150
Vers un monde de plus en plus marchand ? .....	159
<b>Synthèse en lien avec les questions et les hypothèses .....</b>	<b>166</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>175</b>
<b>Références bibliographiques .....</b>	<b>179</b>
<b>Références webographiques .....</b>	<b>182</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>185</b>

# Introduction

---

## Le choix de mon projet de recherche

Tout commence lorsque j'ai décidé de prendre des cours du soir en Management RH pour compléter ma formation universitaire en Master Formation des adultes. Je me suis retrouvée dans une classe toutes les semaines, le lundi de 19 heures à 22 heures avec d'autres personnes qui venaient de divers horizons professionnels. La première fois que le chargé de cours en management nous parle de son épouse, j'ai trouvé cela étrange. Puis, du mariage de sa fille et ensuite des postes dans l'armée, j'ai trouvé ces propos hors sujet et pas en lien avec la formation qui était proposée. En effet, il y avait un certain décalage avec les représentations que je m'étais construites à propos de l'enseignement et de sa structure lors de mon cursus universitaire en formation d'adultes et la façon dont les cours de formation continue étaient dispensés en Management RH.

Pour en savoir un peu plus j'ai sollicité un entretien informel avec le responsable pédagogique de l'entreprise. Je voulais savoir ce que représente pour lui, au nom de son entreprise, la formation donnée aux adultes, le profil des chargés de cours et la philosophie de l'entreprise concernant l'enseignement dispensé dans le cadre de leurs cours. Ces points ont été abordés et, tout au long de l'entretien, dans ses propos il a été souvent question de tensions entre le vécu, la connaissance théorique, l'expérience, les compétences. Mots que lui-même dissociait dans son discours comme dans cet exemple ci-dessous :

*" Non, quelqu'un qui sort d'une formation universitaire d'une manière générale n'est pas approprié pour enseigner dans nos cours, car il va lui manquer **le vécu** : il aura 100% de **bagage théorique**. À la limite quelqu'un qui aurait fait un très beau parcours universitaire : Bachelor, Master, Doctorat et qui arrive après son doctorat. C'est parfait, mais pour nous, il n'est pas **opérationnel** pour nous et une fois qu'il aura passé quelques années dans une*

*entreprise ce sera quelqu'un de parfait, car il aura **le vécu et la théorie**. J'ai vu des gens qui avaient fait toute une formation alors je leur disais : " Non, revenez dans quelques années une fois que vous aurez **l'expérience et le vécu** des entreprises, à ce moment-là, oui "*

C'est à partir de ce passage que mon questionnement a commencé. J'ai débuté la phase exploratoire de mon mémoire en questionnant ces mots associés : " le vécu, la théorie et l'expérience ", " être opérationnel ". En relisant à plusieurs reprises la transcription de cet entretien informel, je suis allée chercher des définitions ou des théories que j'ai espéré trouver sur internet ou dans les dictionnaires spécialisés en sociologie, psychologie, philosophie à propos du mot "vécu" mais je n'ai pas trouvé qu'il y avait un grand nombre de théories ou de définitions " scientifiques " de ce mot.

Après une discussion avec Marie-Noëlle Schurmans<sup>2</sup> et suite à mon analyse approfondie du mot "vécu" j'en ai tiré la conclusion que ce mot était sémantiquement bien trop hétérogène pour continuer mon mémoire et de plus, le vécu est étroitement lié à l'expérience. Cependant, mon premier choix s'est porté sur : l'expérience vécue, regards croisés des rapports entre la vie professionnelle, la vie universitaire et la vie quotidienne, choix qui a encore changé par la suite. C'est pourquoi dans la partie qui va suivre je vais dérouler le rapport que j'ai eu avec ces mots "le vécu et l'expérience" car je suis restée un long moment à me questionner à propos de ces deux mots et finalement à m'en distancier.

Le "vécu" est un mot qui a été utilisé comme sens commun dans l'entretien informel avec le conseiller pédagogique, mot qu'il associait à travers de nombreuses situations. Le conseiller pédagogique met non seulement en tension " le vécu " et la théorie ou la formation formelle, mais disjoint ou conjoint le vécu de l'expérience et le vécu des compétences comme dans les exemples que j'ai repris de l'entretien :

---

<sup>2</sup> Marie-Noëlle Schurmans est ma première directrice de mémoire. Retraite.

*" Alors cela dépend de leur vécu. Il y a des gens qui ont occupé plusieurs positions et il y a des gens qui ont été responsables RH, responsables marketing et responsables des services généraux et ils ont le vécu et l'expérience de ce genre de chose et ils sont à l'aise pour... dans les matières et pour aussi porter des exemples et aussi comprendre ce que disent les gens " ;*

*" Alors il y a trois aspects : il y a **la compétence métier, le vécu du métier, l'expérience du métier** dans les entreprises " ;*

Le conseiller pédagogique parle aussi à propos des personnes qui " n'ont pas vécu " :

*" Les écoles de gymnase, on a des gens qui ont la pédagogie, mais ils ne savent pas de quoi ils parlent, ils n'ont pas vécu et ils ne sont jamais sorti de l'école et ils sont un peu en décalage avec la vie voilà ! " .*

"Le vécu" ou le " non-vécu " dans l'entretien semblent être des notions associées ou dissociées de l'expérience. Cependant, lorsqu'on effectue une recherche sur les définitions de ce mot ; "vécu", sur internet, celui-ci peut être considéré comme un adjectif et sa définition est mentionnée comme quelque chose qui s'est réellement passé. Expériences, faits, évènements de la vie réelle, qui ont eu lieu dans la vie de quelqu'un. Autrement, c'est aussi un nom masculin : "le vécu". Celui-ci est associé à l'expérience : ce que l'on a vécu, l'expérience. L'expérience donnée par la vie. (Larousse, l'Internaute, Wiktionary).

Dans le Robert (1997) Vécu, vécue adj. Qui appartient à l'expérience de la vie réelle. Histoire vécue, vraie. Expérience vécue.- **n.m.** Le vécu.

Si on retient ces définitions par rapport au mot " vécu ", elles sont associées à trois mots essentiels : expérience, vrai ou réel.

Par conséquent, il me semble impensable de dissocier " le vécu " de " l'expérience " comme l'a effectué spontanément le directeur pédagogique à travers son discours.

Suite à cette impensable dissociation j'ai effectué une recherche à propos de l'association de ces deux mots que sont "l'expérience et le vécu". Ainsi, j'ai trouvé plusieurs auteurs qui utilisaient

ces deux mots associés comme c'est le cas pour Le Boterf (2014) qui parle de l'expérience vécue comme d'un premier moment qui est un point de départ indispensable.

Cet auteur considère l'expérience vécue comme un moment plus ou moins long dont le point de départ correspond à la mise en situation où la personne s'engage dans l'action et se confronte au traitement d'évènements, à la correction d'incidents, à la résolution de problèmes, à la conduite de projets et à la réalisation d'activités.

*" Le moment de l'expérience vécue : c'est bien sûr le point de départ indispensable. Il correspond à la mise en situation ". (Le Boterf, 2014, p. 133).*

Ce moment peut devenir une opportunité d'apprentissage où la personne peut échouer ou réussir, sans vraiment connaître les raisons de sa réussite ou de son échec. Au travers de l'expérience vécue, on peut acquérir des routines et l'apprentissage ne peut alors dépasser le stade du conditionnement. La mise en récit de son expérience vécue va permettre à la personne de transformer les évènements en histoire et la narration va produire du sens. Cette étape est de l'ordre de la description, de la représentation et de la mise en mot de l'action.

Ainsi, Le Boterf (2014) affirme : *" il faut rendre l'action consciente pour en faire un objet de réflexion ". (Le Boterf, 2014, p. 136).* Ce travail d'explicitation et de mise en récit n'est pas spontané et il est nécessaire qu'une tierce personne guide l'entretien en posant des questions qui ont comme objectif d'encourager et de faciliter la description de l'action. Ensuite, il est question de conceptualisation et de modélisation. Cette phase va permettre une reconstruction du récit ainsi : *" il ne s'agit de décrire mais d'expliquer, de reformuler en termes généralisables, de procéder à un travail d'élaboration théorique ". (Le Boterf, 2014, p. 137).* Ce mouvement est un mouvement de décontextualisation et de conceptualisation qui consiste à se dégager de l'effet de contexte pour produire des invariants, c'est ce qui reste stable quand tout change, afin de gagner en généralité mais aussi en acceptant de perdre des détails et de construire des modélisations, des formalisations qui permettent de s'appliquer à une famille de situation.

Le Boterf (2014) nous dit encore que : "*ce mouvement de réflexion est un mouvement de construction*" (Le Boterf, 2014, p. 137).

Finalement, le dernier moment est celui du transfert ou de la transposition à de nouvelles situations, c'est le moment de recontextualisation et consistera à agir sur la base des modélisations élaborées dans la phase précédente et à mettre à l'épreuve de la réalité les concepts et les théories et à les interpréter.

L'apport théorique de " l'expérience vécue " de Le Boterf (2014) m'éclaire sur plusieurs points et je l'utiliserai dans ma partie théorique. Cependant, pour simplifier l'association ou la dissociation de l'expérience ou la nomination seule du mot " vécu " et aussi pour éloigner des équivoques, sur le conseil de ma directrice de mémoire, je n'utiliserai, par la suite, plus que le mot " expérience " dans le sens de l'expérience vécue par une personne dans un milieu naturel et non pas dans le sens de l'expérience vécue dans un laboratoire en milieu artificiel.

### **Présentation du mémoire**

Comme j'utilise la méthode compréhensive j'ai commencé par questionner l'expérience comme je la voyais, la sentais pour et par moi-même, constituant la phase exploratoire de mon mémoire. Cette partie introductive et introspective de mon expérience en Sciences de l'éducation commence le premier semestre universitaire, en octobre 2006. Pendant que j'ai effectué cette partie de l'introduction, je me suis constitué un corpus de références théoriques et j'ai entrepris mes entretiens. Ensuite, la période de questionnement a été très longue d'une part parce que je suis restée longtemps focalisée sur le vécu, l'expérience du vécu et d'autre part parce que je ne voulais pas éclairer mes entretiens avec des concepts théoriques pris rapidement et légèrement sans me demander pourquoi j'allais orienter l'analyse de mes entretiens dans un sens plutôt que dans un autre. Je cherchais quelque chose qui serait susceptible de me motiver même si les résultats de mon choix théorique ne révéleraient rien de particulier, j'avais envie de prendre ce risque et de personnaliser mon mémoire.

Alors, ce mémoire n'est pas tout à fait "classique" dans le sens que cela fait deux ans que j'ai fini mes entretiens et je n'ai décisivement posé et arrêté mon choix théorique qui va analyser mes entretiens que durant le printemps et été 2015. Mon mémoire est un essai inductif et par conséquent soumis aux choix des conditions de son évaluation.

Donc, de 2013 à ce printemps 2015 j'ai commencé par écrire mon introduction, mon expérience en Sciences de l'éducation, effectué mes entretiens, lu beaucoup de théorie et poser l'écriture de ma démarche. Je voulais encore mentionner que mon écriture est hybride. Ainsi, pour la partie sur l'expérience en Sciences de l'éducation, mon introduction et la démarche et méthode je vais utiliser le " je " m'impliquant entièrement et assumant mon cheminement. Ensuite par choix et par habitude pour me distancier je vais utiliser le "nous" car quand j'écris des éléments théoriques c'est bien moi qui les écris, les organise et les assemble mais ce ne sont pas mes théories, je les emprunte pour rendre mon discours légitime et intelligible envers mes pairs.

Par habitude aussi, car cela m'a toujours permis lors de mon cursus universitaire de prendre de la distance avec moi-même pour monter vers plus d'objectivité. À la fin des chapitres, je mettrai un résumé.

En ce qui concerne les entretiens, il s'agit de quatre entretiens de professeurs et trois entretiens d'étudiants en formations des adultes. Tous les étudiants interviewés ont commencé par le Bachelor ou un certificat en Sciences de l'éducation et ont poursuivi par le Master européen en formation des adultes. Les étudiants ont des âges très hétérogènes allant de 25 ans jusqu'à 65 ans et les professeurs une moyenne de 60 ans. Il y a deux femmes et un homme chez les étudiants, ce qui est très représentatif par rapport au sexe des personnes diplômées en Sciences de l'éducation que ce soit en Master ou en Bachelor.<sup>3</sup> Il y a, en effet, 80% de femmes inscrites en Sciences de l'éducation.<sup>4</sup> C'est l'effet inverse concernant les femmes professeures puisque

---

<sup>3</sup> Annexe 1

<sup>4</sup> Annexe 2

celles-ci constituent seulement 21% du corps professoral en Sciences de l'éducation et en Psychologie<sup>5</sup>.

En Master de Formation des Adultes durant la période où j'ai fréquenté les Sciences de l'éducation, il n'y avait qu'une femme dans le corps professoral parmi cinq professeurs.

En 2015 cette personne a pris sa retraite.

Pour mes entretiens, j'ai choisi des professeurs et j'aurais pu prendre aussi les chargés de cours pour deux raisons : la première c'est que deux des professeurs donnent des cours depuis de nombreuses années en Sciences de l'éducation et cela constitue une mémoire historique et la deuxième raison c'est que dans le plan d'étude se sont les seuls qui donnent les cours obligatoires en formation des adultes (2013-2015), le reste étant des cours optionnelles. Je précise que mon choix n'a rien à voir avec la qualité de l'enseignement en Sciences de l'éducation, formation des adultes.

### **Synthèse**

Tout a commencé par un entretien informel avec un conseiller pédagogique. Ce conseiller pédagogique a nommé à plusieurs reprises le mot " vécu " en le dissociant ou l'associant à l'expérience. Suite à une discussion avec ma première directrice de mémoire, ce mot relevait du sens commun.

Puis, j'ai opté pour la définition du Larousse et adopté le concept de l'expérience vécue. Expression qui n'a pas convaincu ma directrice de mémoire et j'ai finalement pris la décision d'abandonner complètement le mot " vécu " pour me focaliser sur l'expérience.

Je garde cependant en mémoire ce que Le Boterf (2014) a écrit à propos de l'expérience vécue. Le Boterf (2014) envisage l'expérience vécue comme un point de départ et il en décline trois moments :

1. l'explicitation ;

---

<sup>5</sup> Annexe 3



2. la conceptualisation et la modélisation ;

3. le transfert ou la transposition ;

Concernant mes entretiens j'ai choisi 3 étudiants (2 femmes et 1 homme) ce qui est représentatif de la population en termes de genre en Science de l'éducation et 4 professeurs (1 femme et 3 hommes) ce qui est tout aussi représentatif dans le Master en formation des adultes.

### **Écriture du mémoire en lien avec mon expérience en Sciences de l'éducation**

L'écriture, bien que linéaire, n'a rien de linéaire et ressemble beaucoup en littérature à ce que l'on nomme l'histoire et le récit. Le temps du récit n'est pas obligatoirement le même que celle de l'histoire.

Le temps du récit (le texte écrit) ne correspond pas au temps de l'histoire (les événements racontés et vécus). Le récit (diégésis) n'est pas la stricte reproduction (mimésis) de la réalité. Il possède un temps propre. Ainsi, Comsa (2004) affirme que *les postures du maintenant renvoient à la succession des moments-séquences constitutifs de l'unité de l'objet temporel, qui se définissent entre les rétentions et les protentions, en d'autres mots entre les après et les avants* (Comsa, 2004, p. 180).

Quand je mentionne que mon mémoire s'inscrit dans une perspective compréhensive, c'est par aussi en rapport à l'objet temporel et à la façon dont je l'ai écrit et c'est véritablement un rapport avec un perpétuel aller-retour entre moi-même, la théorie et les activités pratiquées dans le cadre du mémoire. Ces activités comprennent l'écriture et l'élaboration structurelle et méthodologique de mon mémoire. La démarche et la méthode ont été choisies avant mes entretiens. Cependant, en ce qui concerne les entretiens, je suis prise entre l'E.N.D.R (l'entretien non directif de recherche) et l'entretien semi-directif parce que j'ai préparé des questions en amont selon des grilles, mais toujours dans le même objectif : celui de connaître l'expérience de mes interlocuteurs parce que, finalement, l'expérience que l'on avait en

commun avec les professeurs et les étudiants se situaient seulement dans certains espaces. Grâce aux entretiens, j'ai pu en connaître un peu plus à propos de leur parcours académique, sur leur biographie mais aussi sur les significations qu'ils donnaient à la formation des adultes, comment ils situaient cette formation dans le paysage genevois et européen, sur les tensions qu'ils vivaient à plusieurs niveaux, pendant et avant leur expérience en Sciences de l'éducation et plus particulièrement en formation des adultes.

L'écriture, le sens des mots sont de nature polysémique. En effet, les mots peuvent poser de nombreux problèmes d'identification et par conséquent, spécifier leurs rôles sémantiques dans le mémoire est important pour maintenir une communication entre le locuteur et le destinataire. Mon mémoire s'inscrit dans un genre et un discours et Maingueneau (1999) se questionne à propos de la re-constitution du genre comme catégorie primordiale pour l'analyse. Ainsi, il distingue trois régimes de généricité : "*genres auctoriaux (explicitement mentionnés par l'auteur lui-même ou par un éditeur), genres routiniers (dépendant d'une situation sociale particulière) et genres conversationnels (liés à des lieux institutionnels et à des contraintes interlocutives)*". (Abam, Grize et Bouacha, 2004)<sup>6</sup>.

Dans la situation de mon mémoire j'ai l'impression de m'inscrire dans ces trois genres mentionnés ci-dessus et avec un mélange hybride de discours.

Dans les genres routiniers et conversationnels, car ces genres relèvent d'un contexte particulier et d'une situation sociale particulière. La situation sociale est adressée à une communauté de pratique en lien avec des normes institutionnelles et il y a également des contraintes interlocutives, son adressage se situe à un niveau académique et plus précisément à l'évaluation par mon jury de mémoire. Les genres actoriaux, susceptibles de réinvention constante parce que constitutivement incomplets car mon discours n'est pas fini dans le sens où j'utilise d'une

---

<sup>6</sup> <http://www.fabula.org/revue/document1301.php>

part des théories en constante évolution et que d'autre part il y a une partie narrative dont le récit est figé sur papier mais dont l'histoire est en mouvance.

De plus, le mot prend toute son importance dans le type de discours de la situation d'énonciation. Bronckart (2008), distingue quatre types de discours, dont le discours théorique qui se présente ainsi : "*Le discours théorique se caractérise par la présence de nombreuses phrases passives, la plupart du temps de type "passif tronqué" (ce type de structure n'apparaît que quasiment dans ce type). Il comporte de multiples organisateurs à valeur logico-argumentative, ainsi que de nombreuses modalisations logiques. On y observe une grande fréquence d'anaphores nominales ainsi que de procédés de référenciation déictique intratextuelle.*

*Ce type se singularise aussi par l'exploitation de procédés de mise en évidence de certains segments de texte (procédés métatextuels), ainsi que de procédés de renvoi, soit à d'autres parties du texte (renvois intra-textuels), soit à l'intertexte (renvois inter-textuels).*

*Enfin, il se singularise par une densité verbale très faible (selon les analyses de FdD, 0,09 verbe par mot) et corrélativement par une densité syntagmatique extrêmement élevée (selon les analyses de FdD, 1,325 déterminant lexical par nom-noyau)." (Bronckart, 2008, p. 75).*

Enfinement, l'écriture d'un mémoire rencontre de nombreuses contraintes liées à son milieu de production et la liberté accordée au mémorant est limitative. D'une part par la liberté de choix de l'objet de recherche et d'une autre part la méthodologie pour le traiter. Cependant, je vais m'accorder un espace de liberté qui sera une partie narrative en y incluant des éléments théoriques et cela constituera ma partie créative et un essai d'écriture. De plus, consulter, lire, utiliser des livres scientifiques et des théories dans plusieurs domaines cela a toujours fait partie de ma vie quotidienne, professionnelle et universitaire. Cela est constitutif de mon expérience et à toujours accompagné mes diverses expériences de la vie.

En outre, cela me permettra de prendre de la hauteur et de la distance avec la partie plus rigide d'un discours plus théorique et analytique qui suivra cette partie et qui laissera moins de liberté

quant à son écriture et à son développement. Avec mes mots, mes impressions, ma vie quotidienne, professionnelle et universitaire, je vais vous parler de mon expérience en Sciences de l'éducation à Genève. Ensuite, je changerai de discours et entrerais dans un discours théorique conforme au contexte de production d'un mémoire.

## **Mon expérience en Sciences de l'éducation**

Lors d'un cours, un chargé d'enseignement nous a dit que le mémoire n'était pas la consécration de notre vie. Cependant, mon mémoire, en partie, porte en son sein les enseignements de tous mes professeurs et chargés de cours. C'est en leur nom que je vais m'appliquer à le rédiger, en leur mémoire et en la mémoire de leurs pairs. C'est avec patience qu'ils m'ont dispensé leurs savoirs et j'en suis reconnaissante.

Que ce soit la connaissance ou les fruits de leurs recherches, des différents savoirs comme : le savoir-être, le savoir pratique, le savoir conceptuel, le savoir réflexif, le savoir-faire, le savoir à enseigner, le savoir pour enseigner, les savoirs formels et informels. Tous ces savoirs que j'oublie encore...

Il y a les savoirs et il y a aussi un être humain en face de moi, qui les dispense : qui est-il vraiment et que pense-t-il ? Cet être humain est dans ce cadre un chargé de cours ou un professeur, il a tout comme moi une expérience de vie. Son expérience est ancrée dans la vie quotidienne, dans la vie professionnelle et/ou dans la vie universitaire, en lien avec des autres plus ou moins significatifs, dans un passé, dans un présent et un pied déjà dans le futur.

Dans cette vie quotidienne comme dans le cadre de son activité scientifique, cet être humain agit et tient des rôles. Il réfléchit à propos de ses actions et de celles d'autrui comme l'artisan qui travaille sur un métier où se tissent des fils pour former un ensemble de motifs.

Pour créer cet ensemble, mes chargés de cours ou professeurs ont agi dans, sur et avec le terrain et ont acquis grâce aux expériences de ces terrains, des compétences, des savoirs. À partir de ces terrains et en interaction avec les théories sont nées des connaissances scientifiques comme un ensemble commun, indissociable des personnes qui les ont créés.

Si je parle de connaissances scientifiques, c'est que des auteurs distinguent les connaissances scientifiques des connaissances ordinaires, communes, vulgaires, profanes, sensibles. Bonfils (1990), citant Bachelard, décrit trois ruptures avec les présavoirs. Ces ruptures sont : opinion et science, observation première et observation scientifique, connaissances scientifiques et connaissances sensibles.

Pour Dutant (2010), les connaissances ordinaires, bien que banales, sont des objets d'études plus solides et fiables que celles qui ont captivé l'attention de nombreux philosophes. Pour cet auteur, la connaissance en général n'est pas l'apanage des savants et ne consiste pas seulement en ce que l'on enseigne à l'école : "*Ces connaissances ordinaires forment la part immergée d'un iceberg dont les connaissances scolaires ne sont que la partie visible*" (Dutant, 2010, p. 12).

Schütz (1998) nous donne l'exemple métaphorique d'une ville et se demande comment cela se fait qu'un même objet prenne une apparence différente selon les observateurs qui l'observent. Il s'est servi de cette métaphore pour illustrer le monde social où nous vivons naïvement et le monde social qui est l'objet de l'observation scientifique.

Cet auteur place le chercheur scientifique dans la vie quotidienne parmi ses semblables : "*Mais souvenons-nous du fait qu'en dépit de notre activité scientifique nous demeurons tous dans notre vie quotidienne des êtres humains - des hommes parmi des semblables avec lesquels nous sommes en rapport de multiples façons (...). L'activité scientifique en tant que phénomène social est une chose, l'attitude spécifique que le scientifique doit adopter à l'endroit de son problème en est une autre*" (Schütz, 1998, p. 29).

Bien que le chercheur soit inclus dans la vie quotidienne en tant qu'être humain parmi des semblables, l'activité scientifique constitue l'archétype de l'interprétation rationnelle et de l'action rationnelle. Dans la vie quotidienne, nous n'interprétons pas tout le temps le monde dans lequel nous évoluons avec une perspective rationnelle. Vivant dans un cosmos organisé,

l'humain évolue parmi des institutions déjà en place avant sa naissance et avec des habitudes, des traditions, des règles et des expériences à la fois effectives et partagées.

*" Le monde de la vie quotidienne n'est pas seulement considéré comme donné en tant que réalité par les membres d'une société dans la conduite subjectivement chargée de sens de leur vie. C'est aussi un monde qui trouve son origine dans leurs pensées et leurs actions, et est maintenu en tant que réalité par ceux-ci "* (Berger et Luckmann, 2011, p. 70).

Une partie du monde de ma vie quotidienne, depuis dix ans, s'est déroulée sur les bancs de l'université en tant qu'étudiante de Bachelor en Sciences de l'éducation et ensuite en Master européen de formation des adultes, puis en Tecfa en Master de Maltt. Il est difficile de m'extraire complètement de ce contexte universitaire. C'est pourquoi, je me pose également dans le rôle d'une étudiante. Dans ce rôle, j'assume la partie subjective liée à mon propre récit comme un témoin de ce que j'ai vécu comme expériences à l'intérieur de cette structure universitaire. Voici mes sentiments par rapport à ces expériences.

Des méthodes spécifiques des sciences humaines aux réflexions épistémologiques, nourries et emportées dans des champs et des domaines si vastes que j'aurais pu m'y perdre, je me suis sentie déroutée. Comme des bergers, les enseignants m'ont réorientée vers une destination équilibrée dans une dynamique d'assimilation et d'accommodation. Crahay (2006) nous dit en parlant du constructivisme piagétien : *" l'équilibre dynamique entre l'assimilation et l'accommodation est indispensable à l'activité cognitive ; le premier versant du processus assure la cohérence de la pensée, et le second, l'adéquation du réel "* (Crahay, 2006, p. 180).

Ceci, par l'entremise d'analyses, de réflexions, de remises en question, de régulations et, toujours dans l'action d'une recherche ou avec la présentation d'un cas, un lien, une analyse empirique.

Ce fut parfois douloureux comme quand je marche pieds nus sur des sentiers caillouteux, mais le voyage a été enrichissant. Il suffisait que je lève le nez de mon monde, étende mon regard et ouvre un espace d'écoute. La première fois que j'ai pénétré à l'intérieur de l'université, j'ai

foulé à pied nu cet endroit sacré comme celui d'une cathédrale. Le sol était solide et mes pas tremblants. Pouvoir me rendre à l'université avait dépassé l'état de mon rêve pour devenir réalité. Cependant, la réalité n'est pas toujours comme on l'avait imaginée.

De temps à autre, en salle de classe, assise en face de tables vissées à même le sol, dans une écoute attentive ou dans une écoute distraite, fatiguée, je me suis fait cette réflexion : grandir ne fait-il pas un peu souffrir ? Les années de Bachelor, certainement. La plus grande difficulté fut tout de même les examens " sur table " et les facteurs temps, mémoire et stress. En effet, apprendre par cœur des notions, se rappeler des notes de cours, effectuer des liens avec les théories et veiller à ce que l'écriture soit correcte lors de la production écrite qui dure entre deux heures à quatre heures a été un sacré challenge pour une étudiante de 42 ans en reprise d'études. Par contre, en Master de formation des adultes, j'ai senti que l'on nous accordait une plus grande liberté d'expression.

Les examens furent des examens plus réflexifs et les enseignants nous allouaient un facteur temps plus important ; ce facteur temps fut précieux pour la mise en réflexion que demandait ce type de travail. Le facteur stress était également diminué car bien qu'il y ait des dates précises pour rendre les travaux, nous étions autonomes, les autres étudiants et moi-même, quant au planning et à l'organisation du travail attendu. Puis le temps s'est raccourci avec les réformes. De cours annuels, je suis passée à des cours semestriels, et de cours semestriel, à des cours de trois jours entiers. Je me suis sentie frustrée et j'ai eu l'impression que l'on me donnait moins de temps pour réfléchir, précisément, pour poser l'acte de réfléchir afin de lui donner le temps de mûrir.

Pour ce mémoire, c'est une nouvelle aventure et, comme la première fois que j'ai foulé l'université à pieds nus, j'ôte à nouveau tous les souliers que j'ai portés durant ces années pour chercher un bout de chemin et pour le ressentir avec une conscience accrue.

Afin de commencer à prendre de la distance avec mon mémoire pour la suite de son écriture, je vais utiliser les trois niveaux du Verstehen que propose Schütz, tel que décrit par Blin (1998),

dans la brève introduction du livre : " Éléments de sociologie phénoménologique ". Ces éléments sont : la forme d'expérience de la connaissance commune quotidienne, puis en tant que problème épistémologique et enfin en tant que méthode, démarche spécifique aux sciences sociales et humaines.

### **La forme d'expérience de la connaissance commune quotidienne**

Pendant 20 ans, dans le social, j'ai travaillé et appris avec toutes les classes d'âges et dans plusieurs milieux éducatifs, mais je peux dire que l'université a été aussi une sacrée école de vie. Puis il y a aussi tout ce qui relève de l'informel où l'on acquiert des connaissances ordinaires qui pourtant ne cessent de nous former, mais qui sont malheureusement peu considérées dans notre société actuelle et ceci même à l'université en Sciences de l'éducation, formation des adultes.

Edmée Ollagnier, qui était maître d'enseignement et de recherche en Sciences de l'éducation à l'Université de Genève nous donne des précisions à propos des apprentissages informels : *" Quant aux apprentissages informels relatifs aux expériences et évènements de la vie quotidienne, ils ont jusqu'à peu, occupé une place secondaire en formation d'adultes, en partie à cause de la difficulté de les identifier, de les comprendre et encore davantage de leur accorder en conséquence une valeur sociale et économique "* (Ollagnier, 2005, p. 170).

Selon Dominicé (2000), le savoir construit au cours des expériences de la vie s'est vu disqualifié par l'ensemble des savoirs codifiés qui envahissent les programmes de formation que ce soit au niveau des catalogues des cours que des stages. Dans les années 2000, c'est grâce aux savoirs professionnels acquis et légitimés et à travers des versions formelles que la transmission s'effectue. *" L'apprentissage informel ne peut ainsi être défini indépendamment des contextes dans lesquels il intervient. S'il appartient aux découvertes même du cours de la vie, l'apprentissage informel perd actuellement de son influence. Face au développement de la formation, sa validité est mise en doute "*. (Dominicé, 2000, p. 7).



Et pourtant, je suis encore de celles qui peuvent dire que le terrain les a formées " sur le tas ". J'ai appris à faire, à réfléchir au gré des situations telles qu'elles se présentaient, à observer ces situations, à les transformer, à les adapter. J'ai acquis de l'expérience et de l'écoute. Ces lieux d'expérience ont été : les cours de cirque, la pratique d'aide-soignante, le centre de jour avec des personnes présentant des handicaps physiques, des cours de français langue étrangère, les comités des diverses associations de musique ou d'environnement scolaire pour lesquels j'ai eu des responsabilités, la vie de famille avec quatre enfants. Dans ces lieux on n'est jamais seul, on ne prend que rarement des décisions en solitaire et on est en constante interaction, interrelation avec ses pairs. L'écoute, le bien-être, mais aussi les nombreuses tensions se situent à tous les niveaux, des sens, du corps, de l'esprit, d'autrui et de l'environnement. Mead (2006) nous parlant de la relation au groupe souligne que " *le comportement d'un individu ne peut être compris que par rapport au comportement de tout le groupe dont il fait partie, car les actes individuels sont impliqués dans les actes sociaux qui dépassent l'individu et qui font intervenir les autres membres de ce groupe* " (Mead, 2006, p. 100).

Cependant, même si l'on fait partie intégrante d'un groupe à n'importe quel échelon hiérarchique ou pour tout rôle attendu, il y a des moments où je me suis sentie perdue. Quand je ne savais plus quoi faire et lorsqu'un aspect brouillait mon esprit ou que j'avais besoin de comprendre une procédure, un nouveau geste ou améliorer ma pratique, j'allais ouvrir mes nombreux livres théoriques de psychologie, de sociologie, de philosophie ou des livres de méthodologie pour savoir si ceux-ci pouvaient faire écho aux problèmes du terrain auxquels j'étais confronté. Je m'auto-formais en prenant mon temps pour créer des liens entre mon expérience professionnelle et certaines théories qui pouvaient éclairer, dénouer une situation.

Depuis longtemps et encore aujourd'hui, c'est d'une importance cruciale que je puisse me donner du temps et prendre de la distance face aux événements, de pouvoir les méditer afin de construire des liens pour que cela donne du sens à ma vie, à mon travail, à mes études. Mais ce n'est pas tout, j'ai aussi construit ma pratique grâce aux savoirs des autres personnes que je

côtoyais. Notamment, grâce à ma responsable du centre de jour, qui avait fait l'école de Maître socio-professionnelle. Pendant toutes ces années où nous avons travaillé ensemble, j'ai pu bénéficier de toutes ses compétences, connaissances et expériences.

Quant à l'université, elle a forgé mon esprit tout en le rendant souple, malléable et ouvert. Forgé n'est pas un vain mot car on ressort transformé après ce genre d'études. J'ai acquis une autre façon de penser, de voir les choses, de les aborder, de les penser, de les écrire. En même temps que mon esprit s'ouvrait en acquérant plus de connaissances, une partie importante dans ma vie s'étiolait, s'étouffait, manquait d'air : le manque de créativité. Plus j'acquerrais la conscience du comment et du pourquoi faire ou ne pas faire, plus je me sentais prisonnière. Ce sentiment est né petit à petit, et les stratégies qui l'accompagnent aussi : il fallait que je m'évade un peu, en jouant. Il y a d'une part le travail que l'on attend de l'étudiant sanctionné par une évaluation, et d'autre part il y a le travail de l'étudiant pour y parvenir. Comment viser l'excellence ou la suffisance ? Le savoir-faire de la modélisation que j'avais appris dans mes cours de PNL m'a été d'un grand secours. Mes questions ont été lors de ces dix dernières années ainsi :

- que désire le chargé de cours ou le professeur ?
- où est-ce qu'il veut en venir ?
- qu'est-ce qu'il attend de moi ?
- comment est-ce qu'il s'exprime oralement ?
- pourquoi nous présente-t-il ce type de théories scientifiques ?
- comment s'y prend-t-il ?
- comment se comporte-t-il face à ses étudiants ?
- quel modèle pédagogique utilise-t-il et pourquoi ?
- qu'est-ce qu'il m'apporte ?
- est-ce que cela génère un sentiment d'utilité pour mon futur ?
- quelle est sa posture dans l'espace, le ton de sa voix ?

- quand il nous regarde à tour de rôle dans cet espace de classe, que cherche-t-il à nous transmettre ?

Ainsi, par observation et par modélisation j'ai appris une facette parmi beaucoup d'autres de ce que peut être le métier de la formation d'adultes. De plus, dans le Master européen, nous avons eu la chance de nous déplacer au CNAM à Paris et à Louvain en Belgique, pendant une semaine chaque fois pour rencontrer d'autres personnes de la formation des adultes avec notre corps d'enseignants formateurs. Cela a été précieux pour mes stratégies d'apprentissage, un autre espace, un autre langage et des échanges différents.

Ces années d'université n'ont pas été une coupure des réalités de l'expérience entre les différentes structures de la vie quotidienne ou ordinaire, de la vie universitaire et la vie professionnelle. Consciente de ses différents moments, je pense que c'est plutôt un tissage qu'une rupture.

Imaginez que je sois dans un magasin pour effectuer mes achats et qu'à un moment donné, j'ai conscience que ce cadre est particulier, que je m'adresse avec un certain langage à l'Hôte(esse) de caisse qui a un certain rôle et qui remplit certaines fonctions typiques que l'on attend d'elle et qui nous sont familières, que notre comportement diffère de celui que l'on pourrait avoir dans un autre lieu avec d'autres personnes que l'on rencontre. Normalement, effectuer des achats est une routine et, comme le mentionne Schütz (1998) pour interroger l'activité des autres, je dois être en principe guidée par un motif spécifique.

*" Mais si je ne suis pas guidé par un motif spécifique, je n'interroge pas l'histoire, la genèse et la construction de tous les outils et de toutes les institutions créées par l'activité d'autres personnes. De même, je ne pose pas de question au sujet de la personnalité et de la destinée des semblables dont je considère l'activité comme une fonction purement typique. (...) ce qui compte c'est le caractère typique du cas dans une situation typique " (Schütz, 1998, p. 31).*

Il est évident que je ne vais pas non plus dans mon quotidien interroger chaque situation typique dans laquelle je me trouve et que je ne vais pas interroger non plus tous les motifs des personnes. Des motifs qui me demeurent inconnus ou des fonctionnements dont je ne comprends pas le sens. Comme le dit Austin (2012) "*je suis assis sur ma chaise comme à l'ordinaire (...), on ne peut dire que je me suis assis sur cette chaise intentionnellement ni que je ne m'y suis pas assis intentionnellement*" (Austin, cité par Aucouturier, 2012, p. 63).

Cependant, si j'interroge souvent mon quotidien parce que j'ai des motifs de le faire, je l'interroge parce qu'un évènement m'interpelle et j'arrête le temps intentionnellement parce que je sais que je suis dans un cadre particulier qui motive mes interrogations. Mais il arrive parfois que je l'interroge sans qu'un évènement m'interpelle, juste pour faire un lien avec mes nouveaux apprentissages théoriques et/ou pratiques, pour explorer et apprendre de l'environnement et le rôle des personnes qui s'y trouvent grâce aux notions que j'ai apprises de rôle, de face, de cadre comme dans le cours du Professeur Filliettaz (2007) : "*Processus interactionnels et recherche en éducation : analyse de données audio-vidéo*".

Il faut dire que les notions théoriques, je les ai apprises grâce à des chargés de cours ou professeurs qui les ont travaillées au niveau du langage, du comportement, de l'analyse des différents cadres/rôle, des interactions et interrelations des connaissances, du savoir, de l'action, de l'activité en cours, de l'identité, de la motivation, des transactions sociales, etc..., et qui ont engagé des recherches sur ces relations. Les enseignants nous ont transmis les fruits de ces recherches et, quand on retourne sur le terrain, on peut avoir une conscience accrue de ces dimensions et les utiliser dans une nouvelle tâche comme cela a été le cas lors de mes stages.

Si, intentionnellement, j'agis sur l'environnement afin de l'organiser, cet environnement me donnera les ressources pour structurer et exécuter mes actions comme dans une boucle dynamique : "*nous agissons sur l'environnement pour l'organiser, et en retour, cet environnement nous offre un ensemble de ressources pour la structuration et l'exécution de nos actions*" (Norman, 1993a ; Lave, 1988, cités par Astier et al. 2003, p. 119).

Les ressources sont très variées en Sciences de l'éducation et j'ai dû apprendre non seulement à les catégoriser mais aussi à les tisser.

### **Les problèmes épistémologiques des Sciences de l'éducation**

En Sciences de l'éducation le mot phare est : " diversité ". Pendant ces années d'université à Genève, j'ai côtoyé différentes disciplines comme : la psychologie, la philosophie, l'économie, la sociologie, l'histoire, les approches interculturelles, l'épistémologie, les didactiques, la linguistique, la communication, etc. Selon Meirieu<sup>7</sup>, les Sciences de l'éducation se veulent modestement et salutairement productrices de "modèles d'intelligibilité de la chose éducative".

Cet auteur souligne que les Sciences de l'éducation cherchent à articuler trois pôles :

- un pôle axiologique - qui renvoie à la définition des fins et mobilise la réflexion philosophique et politique ;
- un pôle scientifique - qui renvoie aux connaissances élaborées par les sciences humaines (psychologies, sociologies, linguistique, économie, etc.) mais aussi par les sciences expérimentales (comme la biologie) ;
- un pôle praxéologique - qui renvoie à l'instrumentation possible et au registre de l'action régulée.

Cependant, la difficulté c'est que les Sciences de l'éducation tentent d'articuler des champs radicalement difficiles, précaires et toujours capables de menacer et d'exclure un des trois pôles : *" Ainsi conçu, le travail des Sciences de l'éducation peut apparaître à certains comme particulièrement éclectique dans la mesure où il tente d'articuler des champs radicalement hétérogènes...Et il est vrai que cette articulation est difficile, précaire, toujours menacée d'exclure un des trois pôles pour retrouver les facilités de la déductibilité, toujours fascinée*

---

<sup>7</sup> <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sciencesdeleducation.htm>

*par l'un des trois pôles pour accéder à un confort théorique qui permettrait de légiférer de tout sans s'interroger sur sa propre légitimité " (Meirieu, 2005).*

À Genève, les Sciences de l'éducation sont guidées par quatre objectifs :

1. analyser la complexité des actions de formation, situées dans leur contexte, dans une optique pluridisciplinaire ;
2. penser et agir de manière critique, permettant l'élaboration d'une position propre, en cohérence avec les dimensions éthiques du métier ;
3. concevoir, conduire et évaluer une intervention, en termes de politiques, de dispositifs et de pratiques de formation, sur la base des connaissances scientifiques et professionnelles, ainsi que de la prise en compte du contexte ;
4. concevoir, conduire et évaluer un projet de recherche dans le domaine, y compris en contexte professionnel.

On peut d'ores et déjà souligner que, dans ces définitions, il y a plusieurs niveaux. Il y a le niveau macro qui concerne les politiques éducatives et économiques dans leur ensemble, le niveau est européen ou/et, avec un ajustement, en Suisse. Un niveau mezzo qui est inhérent aux politiques et économiques internes de l'institution, et finalement le niveau micro qui dépend des deux autres où l'on situe les différentes facultés et leurs propres pôles.

Dans ce mémoire, je me sens moi-même menacée d'exclure certaines parties des trois pôles, non pas par facilité ou par confort mais simplement à cause de la complexité de chaque pôle et du travail à fournir pour un mémoire. Si j'utilise le terme de menace, c'est que la légitimation passe par la conformité des institutions. En ce qui me concerne, cette conformité est normée par des règles. Ces règles font partie de la recherche. Tout chercheur, quand il écrit, doit s'y conformer minimalement en effectuant des choix délibérés liés aux questions de recherche, aux hypothèses, à la méthode et la démarche et enfin à la forme d'écriture attendue dans ce contexte.

*" Les institutions ont toujours une histoire dont elles sont le produit. Il est impossible de comprendre correctement une institution sans comprendre le processus historique à l'intérieur*

*duquel elle a été formée. Les institutions, par leur simple fait de leur existence, contrôlent la conduite humaine en établissant des modèles prédéfinis de conduite, en la canalisant ainsi dans une direction bien précise au détriment de beaucoup d'autres directions qui seraient théoriquement possibles "* (Berger & Luckmann, 2011, p.119).

Seulement,

*" La vie sociale est un théâtre, mais un théâtre particulièrement dangereux. À ne pas marquer la déférence qu'exige son rôle, à se tenir mal, à trop se détacher des autres comédiens, l'acteur, ici, court de grands risques. Celui, d'abord, de perdre la face : et peut-être même la liberté : les hôpitaux psychiatriques sont là pour accueillir ceux qui s'écartent du texte "*

(Goffman, 1974).

### **Méthode et démarches spécifiques des Sciences de l'éducation, en formation des adultes.**

Le questionnement est une construction qui s'avère longue, et la curiosité s'éternise en agissant comme un frein à l'écriture. J'ai l'impression que plus j'apprends, plus je me sens ignorante, j'avance, je recule. Je pense connaître une partie d'un concept et je m'aperçois qu'à travers l'histoire, celui-ci a changé de signification, a été influencé par des mouvements philosophiques, religieux, sociaux, scientifiques, a évolué, s'est fragmenté en catégories et en sous-catégories. Alors, le plus difficile est d'effectuer des choix, de les figer pour un moment et de faire le deuil des autres.

Depuis et avant l'entrée à l'université, je me questionne sur des concepts tels que : le savoir, la connaissance, l'identité, l'action, la rationalité, le phénomène, la logique, l'engagement, la motivation, l'organisation, la théorie, l'adulte, la pratique, le genre, l'expérience, la socialisation, la formation, l'agentivité, l'efficience, la justice, et j'en oublie certainement. Des concepts que l'on a traités, mis en liens, découverts, mis en tensions, décortiqués, mis en applications dans les cours, dans les stages sous des formes diversifiées, et dans des contextes variés. Ces applications se sont construites à travers trois grands champs au niveau du Bachelor :

- les méthodes de description ou d'inférence statistique ;
- les démarches expérimentales et corrélationnelles ;
- les démarches herméneutiques et compréhensives.

En formation des adultes, il y a ces trois grands champs avec des intitulés qui concernent : les statistiques, l'observation directe ou participative, les démarches expérimentales, l'analyse des données quantitatives, le questionnaire, l'entretien de recherche, l'analyse de données en compréhension, l'histoire de vie, l'analyse documentaire, la perspective interactionnelle et langagière, l'analyse de l'activité et de la formation (2013-2015).

Dans les cours de préparation à la recherche et les autres cours, les chargés de cours, assistants et les professeurs demandent aux étudiants d'être actifs. C'est ainsi que mes collègues et moi-même avons effectué des travaux basés sur certaines démarches et méthodes, en groupe ou seul, en utilisant : l'autoconfrontation croisée, l'instruction aux sosies, l'entretien de recherche, le questionnaire, des séquences vidéo/audio, des archives, des textes et dialogues, les études de cas, des observations, sa propre histoire de vie ou celle d'autrui, des données statistiques, des mesures, des tableaux en lien avec de multiples ressources. Ces ressources peuvent être des personnes, des objets, des lieux, des contextes, des informations, des ressources documentaires, des dispositifs de formation en ligne ou pas, des rapports de stage, des coupures de journaux, un journal de bord, des sites sur internet, etc.

Si l'on croise les méthodes, les démarches, les ressources et le contenu des disciplines, il y a une somme importante de matières traitées.

La pédagogie qui accompagne les démarches et les méthodes a été très diversifiée dans le Master de Formation des adultes. Mes chargés de cours et professeurs ont fait preuve de beaucoup de rigueur, d'imagination et de réflexions pour que les étudiants comprennent comment se tissent l'expérience et la théorie scientifique.



# 1. Problématisation, questions de recherche et hypothèses

---

## 1.1 Problématisation

Dans la première rencontre informelle évoquée en introduction, le conseiller pédagogique décrivait une personne qui sort de l'université et qui a obtenu un Bachelor, un Master ou un Doctorat, comme une personne n'ayant pas de "vécu" mais, qui a seulement un "bagage théorique". Les chargés de cours ou les personnes qui sortent de l'université sont perçus comme des personnes qui n'ont pas d'expériences extérieures au monde du travail ou plus précisément des entreprises. Lors de la discussion avec le conseiller pédagogique on a abordé le rôle des formateurs qui travaillent dans son entreprise : *" dans nos cours, on essaie d'apporter cette dimension aussi et c'est une autre manière de l'apporter à travers le vécu des formateurs. Nos formateurs ne sont pas des gens qui sont des théoriciens, mais sont des gens qui viennent de la pratique et c'est extrêmement important par rapport à nos cours et à notre public "*.

Le paradoxe c'est que justement les chargés de cours, les professeurs donnent des enseignements dans les champs de la formation d'adultes et qu'ils sont censés former de futurs formateurs d'adultes qui vont se diriger vers " la pratique ".

Cela voudrait finalement dire que les chargés de cours ou les professeurs et les étudiants ne sont que des théoriciens qui n'ont pas d'autres expériences en dehors de l'université. Qu'ils vivent dans un monde clos qui a très peu de perméabilité avec les autres mondes qui les entourent. On pourrait imaginer qu'ils sont enfermés dans une tour déconnectée des réalités extérieures. C'est ce que nous allons aborder d'une part avec une sensibilité théorique et d'une autre part avec l'analyse des entretiens.

Nous pouvons considérer cette position faisant partie d'un stéréotype et selon ce qu'en disent Delouée et Légal (2008) : *" les stéréotypes sont généralement socialement partagés en ce sens qu'ils sont véhiculés et entretenus par l'environnement social (famille, amis, médias, sociétés,*

etc.) (Delouée et Légal, 2008, p. 8). Nous allons regarder à travers nos entretiens s'il y a des personnes qui adhèrent ou non au stéréotype : "de l'enseignant et de l'étudiant déconnecté de la réalité".

Pour bien placer nos propos, Delouée et Légal (2008), distinguent les stéréotypes des préjugés et de la discrimination. Pour ces auteurs, les stéréotypes ont une valeur de connaissance, même si celle-ci est simplificatrice ou déforme la réalité. Les préjugés ont une dimension affective et en termes de valence comparés aux stéréotypes ont une valeur négative comme si on disait :

" je n'aime pas telle personne parce que...". Le terme de discrimination correspond à un comportement négatif non justifiable produit à l'encontre des membres d'un exogroupe (EX. : à propos de son sexe, de la couleur de sa peau, de son origine sociale). Ces auteurs distinguent ces trois notions, ils nous disent qu'elles sont étroitement liées : *" Stéréotypes, préjugés et discriminations sont donc trois notions intimement liées et interdépendantes. Les stéréotypes (nos croyances) peuvent expliquer pourquoi une personne fait preuve de discrimination envers les personnes d'un groupe donné. Les comportements discriminatoires peuvent à leur tour, d'une certaine manière, entretenir l'existence des stéréotypes et des préjugés. Le fait de percevoir de la discrimination et des préjugés va pouvoir créer ou entretenir l'existence des stéréotypes et des préjugés "* (Delouée et Légal, 2008, p. 9).

En effet, le chercheur doit avoir conscience que quand il soulève une problématique et la porte à l'étude, il peut créer ou entretenir l'existence des stéréotypes et des préjugés et entraîner des comportements discriminatoires. Cependant, si le chercheur pense, à juste titre, que cette étude a de l'importance pour lui, pour la société et qu'il renonce, les préjugés, les stéréotypes et les discriminations continueront à circuler sur un mode souterrain et donc, moins visible.

Ce mémoire est modeste et ne part que d'un entretien informel dans lequel une personne a tenu des propos que nous considérons comme stéréotypiques. Nous pourrions étendre la recherche et la regarder d'un point de vue macro en nous demandant si les personnes qui travaillent dans des entreprises engageraient ou pas, et sur quelles bases, des professeurs ou des étudiants qui

sont ou qui sortent de l'université. Qu'est-ce qu'ils se diraient ? Est-ce que ces personnes considèreraient que les professeurs et les étudiants vivent dans une tour, comme des théoriciens qui sont déconnectés de la " vie " ou des personnes qui effectuent un travail de formation, de recherche tissant les théories et les terrains empiriques comme une expérience de vie en croisant leur regard entre l'expérience de la vie professionnelle, la vie universitaire et la vie quotidienne ?

## **1.2 Questions de recherche et hypothèses**

Quand j'ai commencé mon mémoire en 2013, le sujet principal était "le vécu" et "la théorie".

Les questions de départ à ce moment-là étaient :

- Faut-il passer par une entreprise pour avoir "vécu" ?
- Est-ce que l'université, en formation des adultes, est un lieu où l'on forme les personnes à être opérationnelles ou le sont-elles déjà avant de fréquenter ce lieu ?
- Quel est "le vécu" et la théorie des enseignants en Sciences de l'éducation formation des adultes ?

Conséquemment, quand on parle de vécu, cela entraîne plus facilement une coupure avec le travail théorique et quand on parle d'expérience cela entraîne plus facilement un questionnement sur l'interpénétration des types d'expériences.

Suite à cette réflexion émise par Marie Noëlle Schurmans lors d'un rendez-vous cela a provoqué une remise en question du concept de "vécu" et, considérant que ce mot relève du sens commun, il y a eu un changement de voie et le questionnement s'est modifié allant dans le sens de l'expérience.

Le questionnement se situe autour de l'expérience en lien avec la vie professionnelle, la vie quotidienne, la vie universitaire, et en lien avec le stéréotype du " chercheur dans sa tour qui serait déconnecté de "la vie". Il s'agit d'une part d'analyser comment les personnes s'engagent dans la voie universitaire et plus précisément la formation d'adulte en Sciences de l'éducation

et d'une autre part d'analyser les liens qui lient l'expérience professionnelle, universitaire et quotidienne.

### **La question**

Quelles sont les significations que les étudiants et les professeurs attribuent à leur expérience dans le cadre de leur parcours ou de leur ancrage professionnel en Sciences de l'éducation ?

### **Les sous-questions**

Quel est le processus qui pousse l'individu à s'engager dans le monde universitaire et plus précisément la formation des adultes ?

Le temps d'attente de l'entrée à l'université, qui se formalise par des contretemps et de entretemps, favorise-t-il les coupures ou lie-t-il les expériences entre elles ?

Est-ce que l'engagement dans une formation a un rapport avec l'identité et la filiation scientifique ?

Comment les étudiants orientent-ils leurs études pendant leur parcours académique ?

Est-ce qu'il y a des changements entre le début des études et leur achèvement ?

### **Les hypothèses**

L'engagement en formation n'est pas forcément un acte de connaissance rationnelle mais plutôt un dépassement des différentes tensions identitaires auxquels les étudiants sont confrontés.

Les enseignants et les étudiants qui fréquentent les Sciences de l'éducation tissent des relations entre la vie quotidienne, la vie universitaire et la vie professionnelle et défendent l'idée d'un va-et-vient entre ces relations.

Le rôle des enseignants est d'orienter et d'accompagner les étudiants à travers différentes dimensions comme un va-et-vient incluant une prise de conscience de leurs diverses expériences, l'acquisition de compétences transversales en lien avec la connaissance, les méthodes et les démarches. Ces différentes dimensions vont permettre aux étudiants en formation des adultes de travailler sur une pluralité de terrains professionnels.

## 2. Sensibilité théorique

---

### Introduction

En nous inspirant du premier entretien informel (responsable en pédagogie), nous allons développer dans cette partie théorique, des éléments qui traitent du dedans et du dehors, de l'avant du pendant et de l'après et de ce qui est haut ou bas dans l'idée d'un va et vient entre les diverses dimensions que l'étudiant a pu rencontrer dans son parcours avant, pendant et après ses études en Sciences de l'éducation.

L'intérêt est de savoir si les professeurs ou les étudiants effectuent des coupures ou s'ils lient ensemble leur expérience dans les espaces de la vie quotidienne, de la vie universitaire et de la vie professionnelle. Par conséquent, nous nous attacherons à la nature des liens de l'expérience. Pour commencer, nous allons tenter de définir qu'est-ce qui différencie ou ce qui lie l'expérience quotidienne et l'expérience universitaire en termes généraux. Schütz (2010) a essayé de faire ressortir les équivoques et les connotations dissimulées en questionnant le concept de rationalité et les autres problèmes avoisinants. C'est dans ce contexte que nous allons pénétrer dans le monde social et analyser les différentes attitudes adoptées par l'acteur au sein de ce monde social et celles adoptées par l'observateur scientifique de ce même monde social.

Schütz (2010) nous parle d'expériences comme "prises pour allant de soi". Ce sont les expériences de l'acteur, de ses opinions, de ses croyances, de ses hypothèses s'appliquant au monde physique et social. Ce type d'expérience a résisté à l'épreuve et sont acceptées comme donnée sans que cela fasse question, dans tous les cas jusqu'à un nouvel ordre. Schütz (2010) affirme : "*les expériences non questionnées sont dès le départ utilisées comme des expériences typiques, c'est-à-dire comme comprenant des horizons ouverts d'expériences similaires*" (Schütz, 2010, p. 79). Il y a aussi les expériences scientifiques et si nous prenons les sciences humaines ou les sciences sociales, Schütz (2010) souligne qu'une grande part du travail des

sciences sociales est réalisée ou peut-être réalisée grâce au niveau d'abstraction légitime de ce qui arrive à l'acteur individuel. Ainsi, le chercheur en sciences sociales doit avoir la possibilité d'adapter le niveau de sa recherche à celui de l'activité humaine individuelle.

Lorsque ce premier contour sera posé, nous développerons une nouvelle bordure en deux temps. Le premier temps concernera l'engagement des étudiants à l'université puis en Sciences de l'éducation jusqu'à la formation des adultes et le type de public cible qui suivent cette formation universitaire. Ensuite, dans un deuxième temps nous nous intéresserons à la position que les étudiants adoptent de l'intérieur et des liens qu'ils peuvent tisser avec les diverses expériences qu'ils vivent au sein de l'université et en dehors de l'université.

Nous nous intéressons, aussi, au temps et particulièrement au temps de l'attente et à cette période de latence comme une tension qui pousse l'individu vers quelque chose qui n'est pas encore arrivé et qui sera ou qui ne sera pas dans un avenir proche ou lointain. Pour Pineau (1986) l'attente est : *" une conduite temporelle-clef dont le vécu conditionne les rapports aux temps, mais surtout contretemps et entretemps, et donc par là une bonne partie de la vie "* (Pineau, 1986, p. 25). Ces contretemps peuvent devenir des temps fermés, bloqués dans l'espace, variables en fonction des individus mais aussi en fonction des autres plus ou moins significatifs et aussi des contextes de vie. Ce que nous voulons chercher dans les entretiens : comprendre à partir de l'espace de ces interstices, ce qui a " conduit ou poussé vers " l'université, les Sciences de l'éducation et ensuite la formation des adultes.

Nous pensons que ces instants peuvent varier en termes de temps et aussi en termes de tension et que ces tensions proviennent de diverses sources.

Pour comprendre ces tensions, nous nous intéresserons à l'engagement lié à sa dynamique identitaire, tel que le développe Bourgeois (2006). Selon Bourgeois (2006) *" Certains types de tensions et certains modes de régulation de ces tensions seraient a priori plus propices que d'autres à l'engagement du sujet dans une action visant à réduire ces tensions "* (Bourgeois, 2006, p. 71).

Ensuite, nous nous demandons quel est le degré de filiation scientifique à l'université des professeurs et des étudiants et particulièrement les voies que ces personnes ont choisies à l'université de Genève afin de répondre à cette question :

" Est-ce que le degré de filiation scientifique des professeurs et des étudiants fait varier les coupures ou les liens qui se tissent avec la vie quotidienne, la vie universitaire et la vie professionnelle " ?

Nous voulons aussi savoir si les métaphores d'orientation et de contenant tels que les ont développées Lakoff et Johnson (1985) pourraient donner un éclaircissement supplémentaire sur le type de liens de l'expérience et si on retrouve des métaphores d'orientation et de contenant dans le discours des professeurs et des étudiants.

Si nous prenons l'exemple du premier entretien, quand le responsable pédagogique parle de l'entreprise où il est employé, il utilise des métaphores d'orientation pour expliciter le rôle de son entreprise : *" C'est bien de partir du positionnement de ce que nous faisons dans le cadre de la formation d'adulte. Depuis ses origines, CF s'est voulu comme un tremplin pour des gens qui sont déjà en formation et qui ont envie de progresser. Donc, on ne fait pas de formation de base, je dirais, mais c'est la formation d'adulte, la formation continue pour des gens qui sont en emplois et qui le font en marge d'un emploi à 100% et l'idée c'est de leur permettre de progresser "*.

Prenons un des exemples des métaphores proposées par Lakoff et Johnson (1985) et leur fondement pour essayer d'interpréter ce que le directeur pédagogique a dit dans l'exemple précédemment cité. Nous pouvons considérer qu'il y a une idée de progression, de tremplin pour sauter plus haut, aller de la position actuelle à une position plus élevée et que cette idée de progression pourrait être prise comme une idée de progresser dans la hiérarchie sociale de leur entreprise et ainsi obtenir plus de pouvoir.

***L'élite est en haut et la masse est en bas***

Le fondement physique et social : le rang social est lié au pouvoir (social) et le pouvoir (physique) est en haut.

De plus, on pourrait penser qu'il y a une métaphore de contenant " *dans le cadre* de la formation " ou " *en marge* d'un emploi ".

Ce qui va nous intéresser, c'est comment les professeurs et les étudiants se situent-ils en termes de spatialité dans les espaces qu'ils côtoient ?

Dans cette question nous utilisons aussi une métaphore de contenant comme : " l'expérience en dedans et l'expérience en dehors ". Lakoff et Johnson (1985) écrivent que " *chacun de nous est un contenant possédant une surface limite et une orientation dehors et dedans. Que nous projetons cette orientation dedans-dehors sur d'autres objets physiques qui sont aussi limités par des surfaces, et nous les considérons comme des contenants dotés d'un dedans et d'un dehors* " (Lakoff et Johnson 1985, p. 39).

Finalement, nous nous intéresserons à l'expérience professionnelle et nous nous pencherons sur les compétences individuelles et collectives et plus spécifiquement nous nous poserons la question de la réflexivité et de la transférabilité des compétences, ainsi dans la perspective de Le Boterf (2014) " *Le professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière, mais qui également comprend pourquoi et comment il agit. Il doit posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même supposent une mise de distance. Il lui faut prendre du recul pour ne pas en rester au stade de l'empirisme et pour mieux conduire ses pratiques professionnelles* " (Le Boterf, 2014, p. 131).



Nous allons développer cette sensibilité théorique avec ces auteurs et dans cet ordre :

1. Essais sur le monde ordinaire de Schütz (2010)
2. Temps et contretemps de Pineau (1986)
3. Tensions identitaires et engagement en formation de Bourgeois (2006)
4. La filiation scientifique de Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva (2009)
5. Les métaphores dans la vie quotidienne de Lakoff et Johnson (1985)
6. Construire des compétences individuelles et collectives de Le Boterf (2014)

## **2.1 L'expérience de la vie universitaire et l'expérience de la vie quotidienne**

À travers les écrits de Schütz (2010) nous allons tenter de définir l'expérience universitaire et l'expérience quotidienne pour essayer de comprendre s'il y a un va-et-vient entre les deux mondes ou, au contraire considérer si ces deux mondes sont totalement séparés l'un de l'autre. Schütz (2010) atteste que dans la vie quotidienne la personne s'arrête et pense seulement quand la séquence de faire est interrompue, et que la disjonction d'un problème l'oblige à repérer et répéter des voies alternatives que lui suggère son expérience passée. C'est à ce moment-là que la personne se projette afin de découvrir quelle alternative sera la plus adéquate en vue de sa fin recherchée, et de manière intentionnelle, elle sera à la recherche d'indices qu'elle infèrera avec d'autres situations qu'elle a déjà vécues et dont elle a connaissance. Ainsi, dans l'expérience de la vie quotidienne, la personne n'est pas continuellement face à devoir résoudre une problématique. La personne ne va pas se forcer à se créer continuellement des pauses, des ruptures ou des mises en réflexion artificielles en quête de certitude. Dans la vie quotidienne, nos connaissances ne sont pas sans hypothèses, inductions, déductions ou prédictions mais elles ont un caractère de l'approximatif et du typique.

C'est-à-dire, que la connaissance est de l'ordre de la vraisemblance. La personne ne dit pas que sa prédiction est fausse ou vraie ou que l'hypothèse a supporté le test mais que les craintes

étaient fondées ou pas. On peut dire que si la personne a réussi son but c'est qu'elle a eu de la chance et qu'elle est contente. Ainsi, elle pourra à nouveau tester les mêmes mécanismes d'habitudes, de règles et de principes qui supporteront à nouveau encore une fois le test. Pour Schütz (2010) la cohérence du système de connaissance dans la vie quotidienne, ne provient pas des lois naturelles ou des mathématiques mais celles des séquences et des relations typiques. Dans le cadre de recherches plus approfondies et de façon à faire ressortir les équivoques et les connotations dissimulées, Schütz (1998) reprend la définition que décrit le Talcott Parsons (1937) dans "*The structure of Social Action*", concernant ce qui est couramment compris par l'action rationnelle. Selon Parsons (1937) "*L'action est rationnelle tant qu'elle poursuit des fins réalisables eu regard aux conditions de la situation, et par les moyens qui, parmi ceux disponibles pour l'acteur, sont intrinsèquement les mieux adaptés à la fin recherchée pour des raisons compréhensibles et vérifiables par la science empirique positive*" (Parsons, 1937, p. 58 cité par Schütz, 2010, p. 32).

Parsons (1937) applique une relation moyens-fin comme une prédiction exacte des effets probables des différentes voies possibles de modification de la situation (emploi de moyens alternatifs) et du choix en résultant. Cependant, Schütz (2010) nous dit qu'il est important de préciser la spécificité de ce niveau théorique en le contrastant avec d'autres niveaux de l'expérience de l'acteur et notamment, de décrire le monde social tel qu'il apparaît à l'acteur au sein de la vie quotidienne. Schütz (2010) propose d'examiner si la catégorie de rationalité devient ou non déterminante pour les actions. Il y inclut l'observateur scientifique et se pose la question qui est de "*savoir si les catégories interprétatives utilisées par le scientifique coïncident avec celles utilisées par l'acteur observé*" (Schütz, 2010, p. 33).

La métaphore de la ville qu'il utilise pour illustrer et pour comprendre les différentes positions des personnes permet de clarifier le point de vue du monde social dans lequel nous vivons " naïvement " et le point de vue du monde social qui relève de " l'objet scientifique ". Il s'agit de comparer trois personnes qui se trouvent dans la même ville. La personne qui habite dans

cette ville aura des habitudes. C'est-à-dire qu'elle empruntera souvent le même chemin pour se rendre à son travail ou dans d'autres endroits connus d'elle-même, le sens des directions lui est familier et elle a la capacité de les évaluer pour changer de direction si nécessaire. Cette constellation s'effectuera à partir de son centre, qui est souvent le lieu de son habitat. Cependant, une partie de la ville lui est inconnue mais ce natif dira qu'il connaît sa ville et cette connaissance est bien assez utile pour combler ses différents besoins. On peut dire que ses connaissances ont été acquises dans ou lors de ses occupations quotidiennes.

Quand un étranger vient dans cette même ville, il doit apprendre à s'orienter pour trouver son chemin, il aura plusieurs moyens comme une carte en papier ou une carte virtuelle, un GPS, ou il aura aussi la possibilité de demander son chemin au natif ou de regarder les panneaux indicateurs. Enfin, il devra trouver une stratégie afin de pouvoir se déplacer d'un point à un autre. S'il utilise la carte papier, par exemple, il devra comprendre les signes de celle-ci, comme les coordonnées qui lui permettront d'évaluer la distance en rapport avec une échelle, une grille, etc.

Le cartographe ne connaît pas plus la ville que l'étranger, cependant, il ne pourra pas effectuer les mêmes actions s'il veut créer son objet. Par exemple, il ne demandera pas au natif s'il connaît les différents points pour se rendre d'un bout à l'autre de la ville, ni regarder les panneaux indicateurs des différentes directions. Il va devoir développer d'autres stratégies et utiliser d'autres outils comme une prise d'avion, des connaissances en trigonométries, des conventions cartographiques, etc.

De plus, ce métier évolue en fonction des nouveaux outils mis à disposition du cartographe, on ne crée plus une carte comme on le faisait au début du 20<sup>e</sup> siècle et le cartographe utilise des moyens technologiques qui n'existaient pas à cette époque. Aussi, il y a des spécialisations qui se créent comme le métier de géomaticien qui demande à être pluri-compétents par exemple : maîtriser l'analyse spatiale et statistique, ainsi que les règles de représentation cartographique,

les technologies numériques de pointes. Au 21<sup>e</sup> siècle on peut aussi créer des cartes en fonction des besoins des flux (économiques, humains, biologiques).

On peut en conclure que le même objet est considéré selon différents niveaux et pourtant la ville, l'objet, reste ce qu'il est. On peut dire, comme le mentionne Schütz (2010) que dans notre vie quotidienne comme dans le monde scientifique, nous, en tant qu'êtres humains avons tous tendance à présumer, plus ou moins naïvement que ce que nous avons vérifié comme valide demeurera valide à l'avenir, et ce qui est apparu ne pas faire question aujourd'hui ne le sera pas demain.

En effet, si l'on considère des propositions d'un caractère purement logique ou des déclarations empiriques d'une grande généralité cette supposition naïve ne peut être sans un moindre danger. En effet, ces sortes de propositions ont également un champ limité d'applicabilité. En se plaçant sous un certain point de vue spécifique, on ne questionne pas toutes les interrelations des problèmes et des aspects qui peuvent être liés à un objet car il faudrait savoir passer d'un niveau à un autre et se questionner afin de ne pas rester sur des suppositions implicites. En prenant l'exemple de William James que Schütz (2010) cite : "*chaque mot est senti non seulement en tant que mot, mais comme ayant un sens. Le sens d'un mot pris dynamiquement dans une phrase peut être différent de son sens s'il est pris statiquement ou hors contexte*" (Schütz, 2010, p. 37).

De ce fait, nous ne percevons pas de phénomène isolé, mais un champ de choses multiples dans une relation entremêlée, tel que ce champ apparaît dans le flux de notre pensée.

Ainsi, pour Schütz (2010), le niveau rendu accessible par l'introduction du terme "*d'action rationnelle*" en tant que principe directeur de la méthode des sciences sociales n'est rien d'autre que le niveau de l'observation théorique et de l'interprétation du monde social.

Même si le chercheur envisage sa recherche à un niveau de concrétude satisfaisante, il y a de très nombreuses suppositions et implications qui sont en dehors de son questionnement. Schütz (2010) écrit : "*nous pouvons même considérer le niveau de notre recherche comme étant défini*

*par la totalité de suppositions non questionnées que nous réalisons en nous plaçant au point de vue spécifique à partir duquel nous envisageons l'interrelation des problèmes et aspects examinés* (Schütz, 2010, p. 36).

Donc, ce qui était autrefois un *datum* de notre problème devient maintenant une problématique car il y a de nouveaux problèmes et de nouveaux aspects des faits qui émergent avec le changement de point de vue, alors que ceux qui étaient au centre du questionnement disparaissent en remettant en question le sens des termes utilisés au niveau précédent.

Le chercheur scientifique qui interprète le monde social ne s'y intéresse pas pratiquement, c'est-à-dire que le chercheur n'est pas en train de réaliser l'action de son objet de recherche mais qu'il ne fait que l'observer, il ne fait pas l'activité que d'autres sont en train d'effectuer. Il observe son objet de recherche cognitivement, avec certains points de vue.

Cependant, comme le dit Schütz, le chercheur reste un humain parmi d'autres humains dans la vie quotidienne, des hommes parmi des semblables avec lesquels le chercheur est en rapport de multiples façons et, notamment dans la coopération avec autrui. Cette coopération peut aussi être interne à une communauté de pratique et l'activité scientifique se fonde sur une coopération par influence et critique mutuelle. Schütz (2010) écrit : "*dans la mesure où l'activité scientifique est socialement fondée, c'est une émanation parmi d'autres de notre nature humaine*" (Schütz, 2010, p. 39). Par rapport à la vie quotidienne, Schütz (2010) envisage que le travail scientifique se distingue des autres activités humaines car il constitue l'archétype de l'interprétation rationnelle et de l'action rationnelle.

Ainsi, dans la vie quotidienne nous n'interprétons pas le monde social environnant dans une perspective rationnelle. C'est-à-dire que chacun d'entre nous a organisé son monde social, et sa vie quotidienne et nous nous découvrons nous-mêmes comme le centre de notre cosmos social, bien que le cosmos social ait été déjà constitué avant notre naissance. Schütz (2010) souligne que : "*c'est un cosmos organisé dans la mesure où il contient tout l'équipement nécessaire pour faire de son vécu quotidien et celui de ses semblables, une question de routine,*

*avec d'une part les institutions de différentes sortes, des outils, des machines..., d'autre part, des habitudes, des traditions, des règles et des expériences, à la fois directes et indirectes "* (Schütz, 2010, p. 40).

Schütz (2010) a construit une échelle de relations systématisées que chaque personne élabore avec ses semblables ou avec des objets selon un degré de proximité. Ainsi, le monde social, et l'alter ego qui le compose, sont donc arrangés en de multitudes de degrés d'intimité ou d'anonymat autour de soi (self) en tant que centre.

Il les a classés ainsi :

- Les alter ego " *comme dit Rudyard Kipling, je connais les âmes nues* " ;
- Il y a les personnes avec qui je partage de l'espace et que je connais plus ou moins intimement ;
- Les multiples relations que j'ai avec les personnes aux personnalités auxquelles je m'intéresse, bien que j'aie une connaissance indirecte d'elles. Ma relation sociale avec l'auteur d'un livre est un exemple.
- Il y a des relations superficielles et inconsistantes, avec d'autres acteurs dont la personnalité ne m'intéresse pas mais qui remplissent des fonctions qui m'intéressent comme la vendeuse d'un magasin ou un aide direct sur internet par le biais d'un chat. Ces relations peuvent être interchangeables et je peux envisager l'activité de ces personnes comme des fonctions typiques.
- Puis, il y a l'outil que Schütz (2010) considère comme faisant partie d'une fonction sociale parce qu'il dérive comme tous les produits de l'activité humaine, de l'homme qui l'inventa, le dessina et le produisit.

Somme toute, on peut utiliser un artefact avec succès sans savoir comment il fonctionne car ce qui est important c'est qu'il fonctionne. Schütz (2010) souligne : " *Je ne me soucie pas du fait de savoir si le résultat obtenu, qui seul m'intéresse, est dû à l'intervention d'un être humain dont les motifs me demeurent inconnus, ou à un mécanisme dont je ne comprends pas le*

*fonctionnement. Le caractère typique du cas dans une situation typique compte le plus "* (Schütz 2010 p. 42). Dans l'organisation du monde social ainsi décrit où l'être humain vit naïvement, nous trouvons le germe de relation typique et de système type qui est la caractéristique essentielle de la méthode scientifique. Schütz (2010) en faisant référence à Max Weber nous dit que l'on peut aussi interpréter le processus de typification comme un processus de rationalisation. Marx Weber en utilisant le terme de rationalisation parle de "désenchantement du monde" (*Entzauberung des Welt*). Cette expression signifie la transformation du monde incontrôlable et intelligible en une organisation que l'on peut comprendre et ainsi maîtriser où les prédictions deviennent possibles.

On peut dire que dans l'expérience de vie quotidienne nous ne sommes pas guidés par des considérations méthodologiques, ni par des schèmes conceptuels de moyens-fins ni par une problématisation mais par des intérêts pratiques qui existeraient quand survient une situation particulière et qui pousserait au changement de la situation. La réserve d'expérience est construite par héritage et par l'éducation et est influencée par des traditions, des habitudes et de sa propre réflexion qui prend forme comme un tout confus et non systématique dans une organisation hétérogène des connaissances. Les expériences sont mélangées à de vagues conjonctures, à des suppositions et des préjugés qui croisent avec des évidences bien établies, motifs, moyens-fins, causes et effets sont enchaînés ensemble sans réelles distinctions.

De plus, les règles, les principes sont intégrés comme des routines et sont appliqués avec succès mais leur validité n'est pas toujours vérifiée même si cela prend forme dans un tout cohérent, ces expériences et règles sont suffisantes pour la maîtrise de notre vie. Nous ne sommes pas intéressés par une quête de la certitude et nos connaissances de la vie quotidienne n'excluent pas les hypothèses, les inductions ou les prédictions mais elles sont d'un caractère approximatif et typique. Schütz (2010) affirme : "*lorsque l'état de fait anticipé prend une forme effective, nous ne disons pas que notre prédiction s'est relevée vraie ou fausse, ou que notre hypothèse a*

*résisté à l'épreuve, mais que nos craintes ou nos espoirs étaient ou n'étaient pas fondés "*  
(Schütz, 2010, p. 45).

Schütz (2010) s'interroge à propos des implications équivoques qui se cachent derrière le terme de " rationnel " dans la vie quotidienne et il définit six applications de ce terme.

1. Le terme rationnel est souvent confondu avec raisonnable. En effet, il est raisonnable d'utiliser " des recettes " qui ont bien fonctionné et testé par le passé dans des situations analogues que l'on trouve dans la réserve de nos expériences. Cependant, nous dit Schütz (2010) *" agir rationnellement signifie souvent éviter les applications mécaniques de précédents, diminuer l'application d'analogie, rechercher une nouvelle façon de maîtriser la situation "* (Schütz, 2010, p. 47).
2. L'action routinière de la vie quotidienne est équivalente au fait d'agir délibérément. Les actions de la vie quotidienne ne peuvent pas être considérées comme délibérées du moment que ces actions sont routinières et que le problème de choix entre différentes possibilités ne parvient pas à la conscience de l'acteur. Donc, l'action routinière de la vie quotidienne est considérée comme délibérée pour autant qu'elle réfère à l'acte de délibération qui précèdera sa construction.
3. L'action rationnelle est souvent définie comme action planifiée ou projetée. Schütz (2010) mentionne qu'*" il est vraisemblable que tout travail routinier est un outil en vue d'obtenir des fins qui se situent au-delà du travail routinier qui le détermine "*. (Schütz, 2010, p. 47). En effet, pour cet auteur, il n'y a que l'acteur qui soit en mesure de justifier si son comportement est planifié car lui seul connaît la portée de ses projets et de ses plans. Une routine peut être toujours secouée par un incident et il n'y a que l'acteur qui soit en mesure de dire pourquoi il agit de telle façon dans telle situation malgré une planification bien " huilée ". De l'extérieur, il est très difficile de connaître la fin espérée de l'acteur et de son comportement, à moins que celui-ci l'explique.



4. Le rationnel est souvent confondu avec le prévisible. Dans la vie quotidienne cela fait référence à ce que Schütz (2010) nomme " l'estimation de la vraisemblance ".
5. Selon l'interprétation de certains auteurs, le rationnel se réfère à la logique. Hurssel cité par Schütz (2010) classe la majeure partie de notre proposition issue de la pensée quotidienne comme des " propositions occasionnelles ", ce qui signifie, comme étant valides et compréhensibles qu'en relation avec la situation de l'orateur, et en relation en place dans le flux de sa pensée. Il expose aussi pourquoi nous utilisons, dans la pensée quotidienne, une transition probable-improbable plutôt que l'antithèse vrai-faux. Dans la vie quotidienne, nous n'effectuons pas nos propositions quotidiennes dans le but de parvenir à une validité formelle qui pourrait être reconnue par quelqu'un d'autre, comme le fait le logicien, mais de gagner une connaissance valide pour nous et de poursuivre nos buts pratiques.
6. Un acte rationnel présuppose, selon l'interprétation de certains auteurs, un choix entre deux moyens ou plus pour la même fin, ou même entre deux fins différentes. Schütz (2010) affirme que " *le choix a pour condition préalable le fait que l'acteur ait clairement à l'esprit que des voies alternatives d'applications de différents moyens, ou même que des fins alternatives existent réellement* " (Schütz, 2010, p. 52). En effet, le choix et la sélection ne sont pas de la même nature. Schütz (2010) mentionne que la sélection comme l'a souligné James, est une fonction cardinale de la conscience humaine. L'intérêt, n'est rien d'autre que la sélection, mais qui n'implique pas nécessairement un choix conscient entre des alternatives qui présupposent réflexion, volition et préférence. Schütz (2010) donne l'exemple d'une personne marchant dans un jardin avec un ami en discutant d'un problème. La personne marche à gauche puis à droite et ne choisit pas de le faire. La personne n'a aucune alternative à l'esprit. On ne peut pas dire que la personne préfère une direction à une autre.

Finalement, Schütz distingue entre la rationalité de la connaissance qui est une condition au choix préalable du choix rationnel, et la rationalité du choix lui-même :

*" Il n'y a rationalité de la connaissance que lorsque tous les éléments parmi lesquels l'acteur a à choisir sont clairement et distinctement conçus. Le choix lui-même est rationnel si l'acteur choisit parmi tous les moyens à sa portée celui qui est le plus approprié pour réaliser la fin intentionnée "* (Schütz, 2010, p. 53).

Schütz (2010) pose un postulat : *" le choix rationnel ne pourrait être présent que si l'acteur avait une connaissance suffisante de la fin pour le réaliser, aussi bien des différents moyens à même de réussir "* (Schütz, 2010, p. 54). Ce qui implique :

- a) La connaissance de la place de la fin à réaliser dans la structure des plans de l'acteur (qui doit également être connue de lui) ;
- b) La connaissance de ses interrelations avec d'autres fins, et sa comptabilité, ou son incompatibilité, avec celles-ci ;
- c) La connaissance des conséquences désirables, ou indésirables, qui peuvent survenir comme sous-produits de la réalisation de la fin principale ;
- d) La connaissance des différentes chaînes de moyens qui sont techniquement, ou même ontologiquement, appropriées à la réalisation de cette fin, sans se soucier de savoir si l'acteur contrôle tout, ou plusieurs de ces éléments.
- e) La connaissance de l'interférence de tels moyens avec d'autres fins, ou d'autres chaînes de moyens incluant tous leurs effets secondaires, et leurs conséquences incidentes.
- f) La connaissance de l'accessibilité de ces moyens pour l'acteur, distinguant les moyens qui sont à sa portée, qu'il peut déclencher, et qu'il déclenchera vraisemblablement.

### **Synthèse**

Suite à ce que nous avons exposé précédent, nous pensons que l'étudiant n'effectue pas un choix rationnel dans le sens où il est décrit ci-dessus quand il s'engage à l'université pour

la première fois. Ce choix résulte de temps et de contretemps et de tensions identitaires. C'est ce que nous allons développer dans la suite de cette sensibilité théorique.

Nous pensons également que le choix rationnel comme il est explicité ci-dessus a pour cadre et s'applique lorsque l'action de l'individu a été accomplie davantage dans un environnement de recherche scientifique que dans la vie quotidienne. Schütz (2010), citant Bergson, affirme : *" aucune bifurcation, aucune voie tracée avant que l'action ne soit accomplie, aucune direction, et il n'était même pas question de chemin, seule l'action accomplie a tracé le chemin, et elle seule "* (Schütz, 2010, p. 98).

## **2.2 Temps et contretemps**

Le temps peut être considéré comme des temps libres, des temps morts, des temps forts, le temps de vivre, des temps d'arrêt, des pleins temps. Le temps peut être associé à un moment, une date, une heure, un événement, une durée, à un passé et un souvenir, un futur et à l'avenir et un présent et advenir. Il est également associé à la contrainte de ne pas pouvoir satisfaire un besoin, un désir dans l'immédiat et de devoir le projeter dans un avenir incertain qui le lie à une totale impuissance ou à un avenir plus ou moins certain rempli d'espoir. Entre ces moments il y a des espaces d'attentes. Le déroulement de l'attente n'a rien d'une chronologie linéaire et n'est pas forcément une logique qui suit des standards liés à l'âge des individus.

Pour Pineau (1986) : *" le temps d'attente est pris conflictuellement entre un temps et un contre-temps, conflit qui peut tuer tout temps ou au contraire transformer ces différentes composantes "* (Pineau, 1986, p. 28). Ainsi, le temps d'attente devient temps mort par blocage au premier moment du conflit et l'opposition au temps apporté par le contretemps est si fort que celle-ci tue toute possibilité de production temporelle : le conflit peut ainsi voir des durées variables selon la nature du conflit. Pineau (1986) affirme que *" la pression est telle qu'elle tue le temps, c'est-à-dire le devenir, en l'arrêtant à un élément du processus. Celui-ci reste fixé compulsivement au temps initial contrarié, agressivement au contretemps rencontré et*

*désemparé à l'entretemps provoqué* " (Pineau, 1986, p. 28). Quand son "conter est enfin contré", le temps mort devient temps libre quand la première opposition du contretemps est dépassée. Ce moment peut être le moment d'une nouvelle émergence positive ou négative ou nuancée suivant l'idée que l'on a construite à propos de son objet d'attente. Pineau (2000) désigne un temps libre de l'attente-détente correspondant au temps fort de la production imaginée et qui est transformatrice des temps et des contre temps qui l'ont provoquée.

Ce que nous voulons savoir c'est comment les personnes que nous avons interviewées négocient ces moments faits d'un contre-temps et ensuite d'un entre-temps et de temps-libre. Est-ce vraiment un temps mort ou la succession d'évènements qui amène la personne vers une négociation avec soi-même et les autres ? Est-ce que ces personnes vivent ces moments d'attente comme des tensions qui vont déplacer le temps vers l'émergence d'une nouvelle situation ? Quelles seront les conduites actionnelles qui vont amener les personnes à s'engager sur une nouvelle voie ? Finalement, comment cet engagement va-t-il lier les deux parties d'un moment avant et d'un moment après ? C'est ce que nous allons essayer de développer avec le concept de tensions identitaires.

### **2.3 Tensions identitaires**

Selon Bourgeois (2006) la notion de tension identitaire renvoie à celle d'identité et il souligne à travers : Lipiansky (1992) et Taboada-Leonetti & Vasquez, (1990), qu'il y a deux traits fondamentaux et paradoxaux à souligner :

Premièrement, l'individu tend à se faire voir et à se faire reconnaître par autrui comme un être doué *d'une unité et d'une continuité*. C'est-à-dire ce qu'il est et ce qu'il n'est pas, comme individu singulier et comme membre de groupes sociaux.

Deuxièmement, l'identité se constitue essentiellement dans les interactions sociales de l'individu avec son environnement, elle est multiple et changeante comme une représentation plurielle de soi, qui peut changer avec le temps.

Ces identités plurielles peuvent se traduire selon Bourgeois (2006) comme des différences ou des divergences entre l'image que l'on porte sur soi, et celle que l'on veut donner à différents destinataires extérieurs. Il y a aussi l'image de soi en tant que rôles sociaux exercés par l'individu par exemple comme parent, comme employé, comme apprenant, etc. L'identité individuelle des individus singuliers (les traits de personnalité par exemple ou l'identité sociale) comme membre appartenant à des groupes sociaux plus ou moins définis.

Puis il y a les *instances de soi*, définies comme les images de soi tel que l'on est, tel que l'on voudrait être ou tel que l'on devrait être et comment les autres personnes distinguent l'image de soi-même que l'on a de soi et la représentation que l'on a de l'image que les autres ont de soi. Cette pluralité d'image peut être des sources de tensions ou des conflits internes. Un individu qui voudrait s'engager en formation pourrait se sentir déstabilisé.

À ce sujet Bourgeois (2006) affirme que la personne pourrait ressentir un tiraillement " *entre l'image qu'il a de lui-même tel qu'il est et celle qu'il a de lui tel qu'il voudrait être, entre l'image qu'il a de lui-même et tel qu'il est et celle qu'il croit que les autres voudraient qu'il soit* " (Bourgeois, 2006, p. 68).

Par conséquent, l'individu est pris en tension entre plusieurs images de soi qui peuvent s'avérer contradictoires, changeantes et conflictuelles. Selon Bourgeois (2006) c'est dans cette tension que s'ancre la motivation à agir car l'individu perçoit que sa continuité et/ou son unité est menacée par une discordance entre des images de soi que l'action envisagée lui permettra peut-être de rétablir. L'individu aura alors tendance à s'engager dans une action de formation et à soutenir son effort dans cette action s'il estime que cette action le conduira à une réduction de la tension.

C'est-à-dire, finalement, de (re) trouver un sentiment d'unité et de continuité et cette quête identitaire d'unité et de continuité passe par une recherche de réalisation d'images positives de soi (approche d'un but) et/ou l'évitement d'images négatives de soi. L'individu pourrait valoriser l'image de soi en commençant une formation et/ou éviter une image de soi négative,

par exemple celle d'être rejeté par autrui. Inversement, il peut y avoir un conflit de loyauté et la personne ne s'engage pas en formation car celle-ci pourrait compromettre l'image de soi. Bourgeois (2006) pose l'hypothèse selon laquelle : *" Les tensions identitaires auront des conséquences émotionnelles différentes, selon d'une part, la nature des tensions en question et d'autre part, le mode de régulation adopté pour gérer ces tensions "* (Bourgeois, 2006, p. 70).

## **Synthèse**

Nous pensons que certains types de tension et modes de régulation sont plus propices que d'autres à l'engagement du sujet dans une action visant à réduire les tensions. C'est ce que nous allons analyser à travers nos entretiens, en gardant en mémoire le moment où ces tensions sont apparues et le temps écoulé pour les réguler. Nous nous demandons si ces tensions persistent après l'engagement en formation.

## **2.4 La filiation scientifique et ses métaphores**

### **2.4.1 La filiation scientifique**

Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva (2009) utilisent le terme de filiation scientifique. Pour ces auteurs la filiation scientifique *" conduit à établir l'existence d'une lignée, s'établissant sur la base d'affinités ou de courants plus ou moins institutionnalisés, et qui incluent un auteur dans une communauté "* (Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva 2009, p. 187).

La notion de filiation scientifique dans ce cadre est limitée aux cas dans lesquels l'auteur d'un texte scientifique, en se référant à un auteur, ou à un courant de pensée théorique ou à une école de pensée fortement attachée à un auteur ou un groupe, exprime ainsi explicitement à leur égard la forme d'une certaine mouvance intellectuelle. L'hypothèse de ces auteurs est la suivante : *" Notre hypothèse de travail peut s'énoncer de la manière suivante : le marquage de la filiation scientifique représente une étape obligée vers un positionnement de l'auteur ; il aboutit à un positionnement personnel, parfois démarcatif. Cette hypothèse peut sembler paradoxale, puisqu' a priori, la reconnaissance d'une filiation scientifique s'apparente à une forme de refuge dans la sécurité des vérités établies, ou même à un simple recours à l'argument*

*d'autorité* " (Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva 2009, p. 192). L'autorité, pour ces auteurs, s'explique parce que le chercheur va s'appuyer sur des critères de reconnaissance académique, sur des travaux antérieurs et sur l'autorité des publications reconnues afin de pouvoir justifier l'appui sur les pairs et les prédécesseurs.

De plus, ces auteurs observent dans leur recherche des fonctions pragmatiques relativement différentes les unes des autres et qui sont aux nombres de deux : " l'utilisation ou de l'héritage ". L'utilisation est associée à la notion d'emprunt, c'est-à-dire que les personnes dans leur écrit reprennent des termes qu'utilisent des auteurs et se réfèrent à un courant théorique ou à des auteurs spécifiques tandis que pour l'héritage les personnes utilisent leur propre cadre théorique et s'affilient par affinité à certains auteurs ou théories.

C'est en reprenant ce modèle et bien que cela soit en référence avec des articles écrits, ces dimensions sont tout à fait intéressantes pour le développement de ce mémoire. En effet, lors de l'analyse des entretiens en termes d'autorité, on pourra observer si les étudiants ou les professeurs s'appuient, pour reprendre les mots de Grossmann, Tutin, et Garcia Da Silva (2009), sur des critères de reconnaissance académique, sur des travaux antérieurs et sur l'autorité des publications reconnues ainsi que sur les pairs et les prédécesseurs. Pour regarder plus en profondeur la nature de la filiation scientifique, nous allons utiliser les métaphores d'orientation ou ontologiques développées par Lakoff et Johnson (1985).

### **2.4.2 Les métaphores**

Plusieurs auteurs se sont penchés sur le concept de métaphore. Jamet (2008), suite à deux journées d'étude consacrées aux approches linguistiques, littéraires et philosophiques sur la thématique "métaphore et perception" propose un recueil sur les rapports complexes qu'entretiennent "métaphore et perception" en posant cette première question : " en quoi la métaphore permet-elle la perception ? ". Digonnet (2008) considère la métaphore comme une figuration et une représentation. Son objectif est de montrer en quoi la métaphore apporte une

meilleure perception, voir une meilleure connaissance de l'odeur. Jamet (2008) étudie les métaphores utilisées pour référer à internet, et tente de voir comment elles conditionnent la perception de l'utilisateur moyen. Quant à Le Guern et Constantin de Chanay (2008), ils abordent les rapports entre " métaphore et perception " sous l'angle de la sémiologie de l'image. D'autres auteurs abordent la métaphore entre langages et cultures. C'est le cas pour les auteurs qui ont écrit dans l'ouvrage : " Métaphores et cultures ". Dayre (2012) dans la rubrique "Avant-propos" écrit : " *comme le nuage qui vogue d'un endroit à un autre, créant du visible et de l'invisible de façon indéterminée et non permanente, la métaphore crée un pont vers du sens* " (Dayre, 2012, p. 9). L'ambition pour les auteurs de cet ouvrage est d'observer sous plusieurs angles la métaphore.

John Stewart (2001) nous donne l'exemple du mot " terrible ". Ce mot est connoté dans les dictionnaires de français comme inspirant de la crainte, de la terreur, de la violence, une chose désagréable. Cependant, dans certaines situations d'expériences contextualisées, le mot "terrible " peut-être connoté positivement comme " c'était un terrible concert " ou " cette fille est terrible ". Si cela fonctionne avec le mot " terrible " et si on le substitue au mot " horrible " qui est un synonyme, cela ne fonctionne pas. Il est difficile de dire qu'une chose était " horrible" pour lui faire dire qu'elle était admirable, épatante, formidable, merveilleuse. Donc, l'aspect positif ou négatif d'un mot ne fonctionne pas toujours et le mot dépend de son contexte d'énonciation.

John Stewart (2001) affirme : " *il convient de souligner la puissance génératrice des métaphores. En fait, il s'agit des ressorts principaux de la cognition humaine : quand nous cherchons à comprendre un objet inconnu, nous employons un modèle métaphorique pour l'éclairer. Cela vaut très généralement dans la vie quotidienne ; cela vaut tout autant, pour les objets de la science* ". (John Stewart, 2001, p. 91).

Il y a des phrases qui n'ont aucun sens pris hors contexte. Par exemple si une personne dit à une autre : " la tête de veau c'est pour la quatre " il faut connaître le contexte. En effet, la phrase



est totalement sensée dans le contexte d'énonciation d'un restaurant. La quatre signifie pour la table numéro 4 et la tête de veau est un plat cuisiné. L'émetteur est un cuisinier et le destinataire est un serveur.

De plus, si on énonce cette phrase dans un autre pays francophone comme le Canada il est possible que l'on ne nous comprenne pas puisque c'est un plat Européen. Et si l'on rajoute " la tête de veau en tortue, c'est pour la quatre " il faut savoir que cette spécialité est une spécialité Belge et le fait que l'on rajoute tortue c'est parce que la sauce de garniture était aussi destinée, à l'origine, à préparer différentes espèces de tortue à une certaine époque, dans un certain contexte.

Il y a des chercheurs, anthropologues, philosophes, sémiologues, anthropologues qui s'intéressent à la métaphore et notamment à l'énonciation métaphorique en situation. Il semble que pour des anthropologues linguistiques, qui ont participé à des séminaires de la LACITO (2013-2015)<sup>8</sup>, les métaphores ont des liens très étroits avec le contexte d'énonciation. Ainsi, on trouve des exposés sur divers aspects de la métaphore et dans des contextes particuliers.<sup>9</sup> Ce qui va nous intéresser dans ce mémoire ce sont des métaphores ancrées dans notre société occidentale et plus particulièrement des métaphores présent dans la vie quotidienne en lien avec les expériences de vie en général et en particulier en ce qui concerne le tissage des expériences entre la vie quotidienne, la vie universitaire et la vie professionnelle.

Pour Lakoff et Johnson (1985) " *la métaphore est partout présente dans la vie quotidienne de tous les jours, non seulement dans le langage, mais dans la pensée et l'action. Notre système conceptuel ordinaire, qui nous sert à penser et à agir, est de nature fondamentalement métaphorique* " (Lakoff et Johnson, 1985, p. 13). Ainsi, pour ces auteurs, les concepts règlent notre pensée et ne sont pas de nature purement intellectuelle parfois, dans notre quotidien ce

---

<sup>8</sup> <http://lacito.vjf.cnrs.fr/themes/metaphore.htm>

<sup>9</sup> "Les métaphores émotionnelles en Dalabon et en Barunga kriol, Australie du Nord " (Maïa Ponsonnet, 2015) ; " Métaphores franco-tahitiennes : des modalités singulières de malentendus et d'inclusions culturelles " (Anaïs De Haas, 2014)

n'est pas quelque chose que nous percevons et dont nous avons normalement conscience. En effet, dans l'expérience de notre vie quotidienne, nous pensons et agissons plus ou moins automatiquement et le moyen de découvrir des conduites ne se laissent pas facilement appréhender est de considérer le langage comme un moyen de communication est fondé sur un même système conceptuel que celui que nous utilisons en pensant et en agissant.

Nous pensons que les métaphores telles que les conçoivent Lakoff et Johnson (1985) n'agissent pas seulement dans l'expérience de la vie quotidienne mais aussi dans l'expérience de la vie professionnelle et universitaire.

Pour Lakoff et Johnson (1985) les métaphores permettent de comprendre un domaine d'expérience dans les termes d'un autre. Pour ces auteurs les expériences sont conceptualisées et définies dans les termes d'autres domaines fondamentaux d'expériences, tels que le voyage, l'amour, la guerre. Par exemple : " Gérer son temps " ou " attaquer une affirmation " serait une conséquence de la définition des concepts plus généraux (le temps, la discussion, etc.) en termes métaphoriques. Leur hypothèse est la suivante " *la compréhension concerne des domaines entiers d'expérience et non des concepts isolés* " (Lakoff et Johnson, 1985, p. 127). Selon eux : " *le rôle du fondement expérientiel est important pour comprendre le fonctionnement des métaphores qui ne sont pas cohérentes entre elles parce qu'elles se fondent sur des types différents d'expérience* " (Lakoff et Johnson, 1985, p. 31).

Lakoff et Johnson (1985) ont nommé les domaines qui représentent un ensemble structuré à l'intérieur de notre expérience : "une gestalt expérimentale" et ils affirment que " *ces gestalts sont expérientiellement fondamentales, car elles caractérisent des touts structurés dans les expériences humaines fréquentes* " (Lakoff et Johnson, 1985, p. 127). Par conséquent, la représentation des *espèces naturelles d'expérience* représente des organisations en termes de dimensions naturelles comme : des parties, des étapes, des causes, etc. Elles sont naturelles car ces formes d'expérience sont le produit de notre nature humaine comme notre corps, l'interaction que l'on a avec notre environnement physique et les interactions que l'on peut

avoir avec autrui à l'intérieur de notre culture. Ces espèces naturelles peuvent être universelles ou varier selon notre culture.

En effet, ces orientations, bien qu'arbitraires (haut/bas, dedans/dehors, etc.) peuvent varier de culture en culture. Dans certaines cultures, le futur est devant nous tandis que dans d'autres cultures, il est derrière. Dasen (2006) affirme qu'en psychologie cognitive on distingue trois types d'espace qui correspondent à trois types de référents spatiaux : la centration sur les objets qui peut être topologique ou intrinsèque ; la centration sur l'observateur : projectif, déictique relatif/égocentrique ; la centration sur le milieu : Euclidien, extrinsèque, absolu/géocentrique. D'après une étude que Dasen (2006) et son équipe ont menée sur un grand échantillon d'enfants dans plusieurs pays avec plusieurs épreuves d'encodage spatial, il s'avère que les enfants de Bali, de l'Inde et du Népal utilisent un encodage géocentrique. Si on demande où se trouve un objet, ils répondront en utilisant les points cardinaux ou ils montreront un lieu à l'horizon comme : " c'est vers la montagne " accompagné d'un geste ou pas, tandis que les résultats obtenus à Genève montrent que ce processus n'existe pas. Les enfants de Genève utilisent à 90% un langage égocentrique (gauche, droite, devant, derrière, haut, bas).

Nous pensons que les personnes s'exprimant dans les entretiens utilisent également un langage égocentrique étant donné qu'ils ont grandi, la plupart, dans la société occidentale. C'est pourquoi nous utilisons les métaphores de Lakoff et Johnson (1985) dans un contexte égocentrique. Lakoff et Johnson (1985) ont émis cette hypothèse générale : " *la plus grande partie de notre système conceptuel ordinaire est de nature métaphorique* ". (Lakoff et Johnson, 1985, p. 14). Il nous en donne des exemples avec le concept de discussion et la métaphore conceptuelle :

" LA DISCUSSION, C'EST LA GUERRE ". Les auteurs affirment que cette métaphore est reflétée dans notre langage quotidien par une grande variété d'expressions comme :

- vos affirmations sont *indéfendables* ;
- *il a attaqué chaque point faible* de mon argumentation ;

- ses critiques visaient *droit au but* ;
- j'ai *démoli* son argumentation
- alors, *défends-toi !*
- si tu utilises cette *stratégie*, *il va te bombarder* de questions.

Ces auteurs disent que dans une discussion on peut réellement perdre ou gagner et que la personne avec qui nous discutons est un adversaire. Nous pouvons attaquer sa position et lui la nôtre. Nous pouvons perdre du terrain ou en gagner. On pourrait aussi proposer "LA DISCUSSION, C'EST LA PAIX " comme : " il a *négocié* avec son groupe et ils ont fait un *pacte* ". Les auteurs nomment ce genre de métaphore : " des métaphores structurelles ". C'est-à-dire, soulignent les auteurs, que l'on peut appeler des métaphores structurelles, un concept qui est métaphoriquement structuré en termes d'un autre concept.

Il existe un concept métaphorique qui organise un système entier de concepts les uns par rapport aux autres : " les métaphores d'orientation ". Ce type de métaphores trouve son fondement dans l'expérience culturelle et physique.

Il y a aussi des métaphores du contenant qui sont insérées dans un système plus général que sont les métaphores ontologiques. Les métaphores ontologiques concernent les métaphores d'entités et de substance.

#### **2.4.2.2 Les métaphores d'orientation**

Pour Lakoff et Johnson (1985), les métaphores d'orientation donnent aux concepts une orientation spatiale qui découle du fait que nos corps sont ce qu'ils sont et se comportent comme ils le font dans notre espace physique. Ainsi, le bonheur est en haut et l'on peut dire que l'on se sent *au sommet* de sa forme. Les auteurs écrivent que " *comprendre nos expériences en termes d'objets et de substances nous permet de choisir des éléments d'expérience et de les traiter comme des entités discrètes ou des substances uniformes* " (Lakoff et Johnson ,1985 p. 35). Ainsi, les hommes ont besoin pour appréhender le monde d'imposer aux phénomènes physiques des limites artificielles qui en font des entités limitées par une surface. Les métaphores d'orientation que proposent Lakoff et Johnson (1985) concerne l'orientation spatiale comme

haut-bas, dedans-dehors, devant-derrrière, dessus-dessous, profond-peu profond et central-périphérique. Ils donnent des exemples :

***Contraindre ou dominer c'est en haut, contraindre ou dominer c'est en bas***

Le fondement physique c'est que la taille est normalement en corrélation avec la force physique, le vainqueur d'un combat est celui qui prend " le dessus ".

Exemples de phrases : J'ai du pouvoir *sur* elle. J'ai pris le *dessus*. Il est *au sommet* de l'échelle.

Il est dans une position *supérieure*. Il est à *l'apogée* de sa gloire. Son *ascension* a été rapide. Il est d'une force *supérieure* à la mienne. Il a été *sous* mon contrôle. Le pouvoir a été *renversé*.

***L'élite est en haut et la masse est en bas***

Le fondement physique et social : le rang social est lié au pouvoir (social) et le pouvoir (physique) est en haut.

Exemples de phrases : Elle a une position *élevée*. Elle *montera* jusqu'au sommet. Il *grimpe* les échelons. Il a une faible mobilité *ascendante*. Il est en *bas* de la hiérarchie sociale. Elle a *baissé* de statut. Il est de *basse* extraction.

***Le bon est en haut, le mauvais est en bas***

Le fondement physique du bien-être personnel : les éléments qui caractérisent ce qui est bon pour quelqu'un, le bonheur, la santé, la vie et la maîtrise de sa vie quotidienne, sont tous en haut.

Exemples de phrases : L'espoir *remonte*. Nous avons atteint des *sommets* l'année dernière. Les choses sont en *déclin* cette année. Les choses en sont au plus bas jamais atteintes. Il fait un travail de *haute* qualité.

### **Le rationnel est en haut et, l'affectif en bas**

Le fondement physique et culturel : dans notre culture, les gens se perçoivent eux-mêmes comme exerçant une domination sur les animaux, les plantes et leur environnement physique.

C'est leur capacité à raisonner qui place les êtres humains au-dessus des animaux et leur donne cette autorité. L'autorité est en haut est donc le fondement de l'Homme est en haut et par conséquent le rationnel est en haut.

Exemples de phrases : La discussion était *tombée* au niveau du sentimental, mais je l'ai fait *remonter* au niveau sur le plan du raisonnable. Nous avons écarté nos sentiments personnels, et nous avons pu avoir une discussion de *haut niveau intellectuel* sur la question. Il n'était pas capable *de dominer ces émotions*.

Les auteurs considèrent que la plupart de nos concepts fondamentaux sont organisés en fonction d'une ou de plusieurs métaphores d'orientation spatiale. Les métaphores peuvent avoir des fondements physiques et sociaux divers. Ainsi, le bonheur pourrait être associé à un large sourire et l'on dirait : "le bonheur est large" mais dans notre culture la métaphore dominante est "le bonheur est en haut " et non pas " le bonheur est large ". En effet, nous parlons de l'apogée de l'extase plutôt que de sa largeur. Il y a une systématisme interne car le " bonheur est en haut " définit un système cohérent de métaphore plutôt qu'un certain nombre de cas isolés aléatoires. Ainsi, le système serait incohérent si " je suis aux anges" signifiait "je suis malheureux" et que " je me suis remonté le moral" signifiait " je deviens triste". Il y a aussi une systématisme externe et globale des différentes métaphores de spatialisation comme : le bonheur est en haut, la santé est en haut, l'élite est en haut, l'autorité est en haut. Puis, écrivent les auteurs : " *les concepts d'une théorie scientifique, reposent souvent -et peut-être toujours sur des métaphores qui ont un fondement physique et/ou culturel.*(Lakoff et Johnson, 1985, p. 29). Par exemple : "le rationnel est en haut" on peut trouver en psychologie ou en physiologie "les fonctions

supérieures ". Finalement, les métaphores d'orientation spatiale sont enracinées dans notre expérience culturelle et physique et avoir des fondements physiques et sociaux divers. Elles ne sont pas attribuées au hasard.

### 2.4.2.3 La métaphore ontologique

Lakoff et Johnson (1985) affirment que l'on peut considérer que les substances elles-mêmes sont des contenants et ces auteurs prennent l'exemple d'une baignoire : "*prenons par exemple une baignoire emplie d'eau. Quand on entre dans une baignoire, on entre dans l'eau ; la baignoire et l'eau sont des contenants, mais appartiennent à des catégories différentes. La baignoire est un Objet-Contenant tandis que l'eau est une Substance-Contenant*". Ainsi, pour les auteurs, nous sommes des êtres physiques, limités et séparés du reste du monde par la surface de notre peau, et nous faisons l'expérience du reste du monde comme étant en dehors de nous. Chacun de nous possédant une surface-limite et une orientation dedans-dehors. Nous projetons des limites également sur des objets physiques qui ont eux-mêmes un dedans et un dehors et qui sont limités par des surfaces ou/et des substances. Par exemple, les pièces d'une maison sont des contenants et dans ces pièces il y a un dehors et un dedans, et l'on peut passer d'une pièce à l'autre et se déplacer d'un contenant à un autre. Dans un environnement naturel c'est la même chose. Nous nous percevons en *dedans* du bois ou en *dehors* du bois. Nous sommes *dans* la clairière ou *hors* de la clairière. Ainsi, de la clairière nous pouvons percevoir celle-ci comme une frontière naturelle où les arbres s'arrêtent et/ou la clairière commence. Nous bornons aussi notre territoire avec des barrières, des murs, une clôture et nous imposons des frontières. C'est un des instincts humains de définir une territorialité, d'en définir les pourtours et de quantifier ce qu'il y a dedans. Les auteurs affirment à propos des objets limités : "*que ce soit des êtres humains, les rochers ou les zones territoriales, ils ont une taille, ce qui leur permet d'être quantifiés en fonction de la quantité de substance qu'ils contiennent*" (Lakoff et Johnson, 1985, p. 39). On peut aussi considérer le contenant comme " le champ visuel ". Pour les auteurs cette

métaphore est naturelle dans le sens où quand nous regardons un territoire donné (la terre, la surface d'un plancher, etc.) notre champ de vision fixe à ce territoire une frontière, qui correspond à la partie que nous pouvons voir. Ainsi, étant donné qu'un espace physique limité est un contenant et qu'il existe une corrélation entre le champ de vision et un espace physique, le concept métaphorique "les champs visuels sont des contenants" émerge naturellement selon ces exemples : " le navire entre dans mon champ de vision " ; " hors de ma vue " ; "donne-nous ton point de vue à l'intérieur de cette vision globale" ; " la terre est dans mon champ de vision".

Lakoff et Johnson (1985) soulignent que nous utilisons les métaphores ontologiques pour comprendre les événements, les actions, les activités et les états. Ainsi, les activités sont considérées comme des substances et les événements et les actions sont conçus métaphoriquement comme des objets. Ces auteurs nous donnent l'exemple d'une course : "*une course existe dans le temps et dans l'espace et possède des frontières bien définies. C'est pourquoi nous la voyons comme un Objet Contenant, dans lequel se trouvent des participants (qui sont les objets), des événements comme le début et l'arrivée (qui sont des objets métaphoriques) et une activité, la course (qui est une substance métaphorique)*" (Lakoff et Johnson, 1985, p. 40).

Ainsi, on peut dire de la course :

Objet Contenant : es-tu *dans* la course dimanche ? Il est *hors* course, maintenant.  
 Objet : es-tu *allé* aux courses ? As-tu *vu* la course ?  
 Évènement à l'intérieur d'un Objet Contenant : *l'arrivée* de la course était vraiment passionnante ; à *mi-chemin* dans la course  
 Substance dans un Contenant : il y a eu beaucoup de *bons moments* dans la course

Il y a aussi des activités décrites métaphoriquement comme des Substances et comme des Contenants :

*En* lavant la fenêtre, j'ai répandu de l'eau sur le sol ; *En dehors* de laver les fenêtres qu'est-ce que tu as fait ? Comment es-tu rentré *dans* la profession ? Il est absorbé *dans* son travail.



La conclusion que nous pouvons faire suite à ce développement sur les métaphores et plus spécifiquement les métaphores ontologiques et d'orientation en lien avec notre question se décline ainsi : " quand une personne nous parle dans un entretien, elle utilise des métaphores spatiales et ontologiques, celles-ci peuvent être des indicateurs que le chercheur peut considérer comme des sources supplémentaires d'information ".

Ces indicateurs se déclinent en termes de contenants, d'objets, de substances et sont appuyés par des orientations spatiales (haut-bas, dedans-dehors, devant-derrrière, dessus-dessous, profond-peu profond et central-périphérique).

## **2.5 Expérience, réflexivité et transférabilité des compétences**

Pour Le Boterf (2014) comprendre une situation serait en construire une représentation conceptuelle qui permettrait d'agir sur elle avec efficacité et c'est cette représentation qui souscrirait de passer d'une situation indéterminée à une situation problématique. Il s'agirait dans ce cas de mettre en problème et de remonter aux sources afin d'examiner les effets qui ont été produits et les facteurs incidents par le biais d'une mise à distance provoquée en rapport avec une situation donnée. C'est-à-dire être capable de se mettre dans un moment réflexif. Cet auteur prenant appui sur Piaget et sur Kolb<sup>10</sup> pose la réflexivité comme suit : *" la réflexivité consiste pour un sujet à prendre du recul par rapport à nos pratiques professionnelles et, de façon à expliciter la façon dont il s'y est pris pour modéliser et faire évoluer les schèmes opératoires de façon à pouvoir les transférer ou les transposer dans de nouvelles situations "* (Le Boterf , 2014, p. 132).

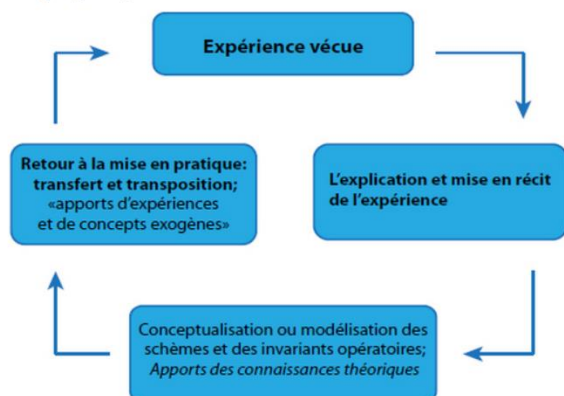
---

<sup>10</sup> Kolb,B. (1984). Experimental learning as a source of learning an development, Englewoods Cliffs,NJ,Prentice Hall.

Piaget,J.(1977). Recherche sur l'abstraction réfléchissante. Éditeur : PUF.

Pour cet auteur, la réflexivité prend place dans une boucle d'apprentissage expérientiel qu'il décline selon ce schéma :

La boucle d'apprentissage « expérientielle » de Le BOTERF, adaptée de Kolb (1984) et Piaget (1977)



Source : Conard, P., & Devin, B. 2007

Cette boucle est constituée comme un cycle dans lequel l'individu passe par plusieurs étapes. Ces étapes commencent par l'expérience vécue et terminent par un retour à la mise en pratique avec un transfert ou une transposition.

Le moment de l'expérience vécue est le point initial qui correspond à une mise en situation. C'est une période où l'individu s'engage dans l'action et se confronte aux traitements d'évènements, à la correction d'incidents, à la résolution de problèmes qu'il rencontre, à la réalisation d'activités, etc. Le Boterf (2014) écrit que cela " *ne peut être mis en œuvre que si le sujet est confronté à des situations qui peuvent être saisies comme des opportunités d'apprentissage* ". (Le Boterf , 2014, p. 133). En effet, il faut que la personne ait l'occasion d'agir pour que le cycle se mette en route et l'auteur précise que dans ce moment-là, la personne n'est pas forcément consciente de son action et qu'elle n'a pas une réelle connaissance de ses réussites et de ses échecs. Ce qui veut dire que même si la personne est en action, il n'y a pas forcément un apprentissage lié à l'action car la personne peut très bien agir d'une façon routinière et ces routines resteront limitées à la répétition dans un même contexte. Pour Le Boterf (2014), le moment de l'explicitation est le premier temps de la réflexivité et cela consiste à faire un récit de ce qui s'est passé dans l'expérience vécue, en cours d'action. Il s'agit de

transformer les évènements en histoire et de leur faire prendre place dans une totalité intelligible. Ainsi, la narration produit du sens et, il s'agit de raconter un cheminement, de proposer une version dynamique des faits cela suppose, pour la personne, de décrire la façon spécifique dont elle s'y est pris pour agir. Selon l'auteur, cette étape correspond à celle du "réfléchissement". Selon Crahay (2006) parlant du constructivisme piagétien et de l'abstraction réfléchissante, il est dit que " *l'on qualifiera de réfléchissante toute abstraction d'une propriété tirée non des résultats de l'action exercée sur le monde, mais des coordinations des schèmes qui ont été mis en œuvre* " (Crahay, 2006, p. 185). C'est-à-dire que les notions d'avant et d'après sont le fruit d'une abstraction réfléchissante appliquée à la coordination temporelle des actions. En ce qui concerne Le Boterf (2014), l'importance c'est l'ordre de la description, de la représentation et de la mise en mot de l'action. Ainsi, selon Le Boterf (2014), *ce moment du réfléchissement prépare celui de la réflexion en fournissant des matériaux qui permettront de rendre l'action intelligible* " (Le Boterf, 2014, p. 133). Nous pouvons émettre une réserve car Le Boterf citant Paul Ricoeur déclare qu'en prenant forme dans un récit, l'action devient ce que Paul Ricoeur appelle " action sensée ", c'est-à-dire une action dont une personne peut rendre compte de telle sorte que celui qui la reçoit l'accepte comme intelligible. Cependant, le mot intelligible demande un complément de réflexion. En effet, il ne faut pas oublier que celui qui reçoit le récit, qui l'écoute ou le retranscrit comme tel va l'interpréter. Riondet (2008) en parlant de Ricoeur dans " le texte, le récit et l'histoire " souligne que " *La démarche interprétative a une autre perspective : elle laisse le lecteur "achever " le texte en quelque sorte en le faisant résonner dans son expérience, en lui trouvant une actualisation, une signification personnelle, qui le concerne. Le lecteur s'approprie le texte, il se met à se comprendre mieux lui-même à travers un texte qui, pourtant, vient de loin dans le temps ou d'ailleurs dans l'espace. Partant de lui-même, il donne du sens à ce qu'il lit* ". (Riondet, 2008, p. 3).

Le troisième moment selon Le Boterf (2014) serait un moment de reconstruction pour aboutir à des modèles et à des invariants qui peuvent s'effectuer selon la base des matériaux apportés

par le moment précédent le réfléchissement et la mise en récit. Ce moment correspond à construire des schèmes opératoires et des modèles cognitifs qui rendent compte des pratiques professionnelles et des situations rencontrées où il s'agit de construire un savoir pragmatique dans un mouvement de décontextualisation et de conceptualisation qui consiste à :

- se dégager de l'effet contexte pour produire des invariants grâce à la variété des pratiques contextualisées ;

- gagner en généralité en acceptant de perdre des détails ;

- construire des modélisations, des formalisations qui permettent de s'appliquer à une famille de situation ;

- trouver le bon niveau d'abstraction : s'il est trop bas, le poids du contexte limitera la généralisation et s'il est trop élevé, l'utilité de la formalisation sera faible.

Le transfert ou la transposition dans de nouvelles situations fait partie du dernier moment. Cela revient à dire que l'action est comme une mise à l'épreuve de la réalité des concepts et des théories d'action et qu'il s'agit de les interpréter en fonction du nouveau contexte. Cela peut être un simple transfert de la même famille de situation que les situations antérieures et, dans ce cas les données seront assimilées et le travail d'accommodation sera faible. Par contre si la nouvelle situation diffère fortement des situations antérieures, la personne devra faire des efforts d'accommodation et les combinatoires de ressources devront être recomposées. Le Boterf (2014) souligne : *" il y aura non seulement transfert mais "transposition " (...). Le travail de retour à la pratique est un travail, surtout lorsqu'il s'agit d'accommodation, de reconstruction, des schèmes opératoires et des connaissances. Il entraîne une remise en cause des structures et des contenus existants : la reconstruction exige une déconstruction "des représentations " ou "des conceptions" que le sujet avait acquises. (Le Boterf , 2014, p. 140).*

Cependant, le coût cognitif n'est acceptable que si la personne possède une idée claire de l'intérêt qu'elle est en train de réaliser ou qu'elle projette de réaliser, qu'elle en perçoit les nombreux enjeux et que cela soit porteur de sens pour elle. En termes de coût cognitif, les

automatismes sont peu coûteux car il s'agit de résolution de problèmes courants faisant appel à des schèmes existants et facilement transférables. Par contre, lorsque la personne se retrouve face à une résolution de problèmes complexes, une tâche peut s'en trouver affectée. Martinie et Larigauderie (2007) écrivent : "*si la quantité de ressources habituellement nécessaire pour réaliser la tâche dépasse la quantité de ressources disponibles, alors la réalisation de la tâche s'en trouve affectée (...) Des processus cognitifs initialement contrôlés peuvent devenir automatiques notamment à l'issue d'un apprentissage. Dès lors qu'un processus est automatique, il consomme peu de ressources attentionnelles, et donc en libère pour d'autres processus*". (Martinie et Larigauderie, 2007, p. 10).

### **Synthèse**

Nous pensons que les enseignants en formation d'adultes font régulièrement passer les étudiants d'une situation indéterminée par la mise en problème à une situation problématique. L'apprentissage de cette mise en distance des expériences des étudiants favoriserait l'apprentissage et le transfert de connaissance des situations pratiques par le biais d'une mise en réflexion. C'est le cas, par exemple, des séances de remédiation qui ont lieu pendant les stages, la mise en récit des histoires de vie, les transactions sociales ou la construction médiatisée de l'activité professionnelle réalisée.

## **3. Présentation de la démarche et de la méthode**

---

### **3.1 La démarche compréhensive**

J'ai choisi la démarche compréhensive parce que la personne humaine dans son ensemble est incluse dans l'analyse et que cette analyse se focalise sur la dialectique individuelle/ collective. Mais aussi parce la démarche compréhensive tente de dépasser le conflit explicatif/interprétatif. En effet, le chercheur est inclus dans sa recherche en tant que responsable de sa production et de ses enjeux. La démarche compréhensive va viser la production de connaissances théoriques

et développer un système d'hypothèses, ainsi qu'un processus de validation empirique. La méthode utilisée à la base de la validation empirique sera, dans ce mémoire, celle d'entretien compréhensif.

Selon Charmilliot et Dayer (2012), la démarche compréhensive remet en cause l'idée d'extériorité du chercheur face à son objet d'étude. Schurmans (2009) évoque trois raisons :

1. la première relève du fait que le chercheur fait partie de la collectivité sociohistorique qu'il étudie : il est marqué par les institutions qui, forgées par l'histoire, structurent cette collectivité, et il participe, au présent, aux interactions structurantes qui s'y développent ;
2. l'identité du chercheur est fruit de son " expérience vécue ", tout au long de sa trajectoire biographique. Cette expérience vécue se construit dans un double mouvement : l'extériorité affecte la personne, participant ainsi de la constitution de l'intériorité ; et l'intériorité, se constituant en permanence, affecte la personne ;
3. le mouvement d'intériorisation de l'extériorité affecte, à son tour, l'extériorité par le fait de la participation de la personne à l'interaction ; celle-ci est, pour autrui, un autrui qui affecte.

(Schurmans, 2008, p. 95, cité par Charmilliot et Dayer, 2012, p. 165-166).

Kaufman (2014) rend attentif au fait que, lors de la conduite d'un entretien, la retenue de l'intervieweur par l'entremise d'une présence faible par rapport à l'interviewé, voire même d'une absence en tant que personne possédant des sentiments et des opinions, déclenche une attitude spécifique de la personne interviewée qui évite de trop s'engager : "*À la non-personnalisation des questions fait écho la non-personnalisation des réponses*" (Kaufman, 2014, p. 18).

Pour ma part, je vais considérer, pour ma recherche, que le chercheur est inclus dans ce mouvement d'intériorisation de l'extériorité et participe à l'interaction tout en ayant conscience

qu'il va s'affecter lui-même, autrui et le monde qui l'entoure et ceci quel que soit son objet d'étude et ses techniques méthodologiques. Schurmans (2009) l'exprime ainsi :

*" Quel que soit son objet d'étude et quelles que soient ses techniques méthodologiques, sa démarche, tout à la fois, l'affecte lui-même, affecte autrui, et affecte le monde auquel il participe "* (Schurmans, 2009, p. 95).

Dans les caractéristiques de l'approche compréhensive, on distingue trois perspectives d'analyse interdépendantes :

1. La première est celle qui renvoie à un monde sociohistorique constitué d'autrui, de collectivités, d'institutions et de systèmes culturels ;
2. La seconde est celle qui renvoie à la constitution de la personne humaine à l'intérieur de ce monde ;
3. La troisième relève de l'articulation entre les deux premières : un processus de création réciproque est en jeu, dans lequel le langage joue un rôle majeur, dans l'élaboration des significations de l'expérience propre, dans la validation de l'expérience intersubjective et dans la constitution du savoir collectif. (Schurmans, 2009, p. 93).

*" La démarche compréhensive, tout comme la démarche explicative, va viser la production de connaissances théoriques et développer, pour ce faire, un système d'hypothèses ainsi qu'un processus de validation empirique. Elle va cependant procéder à l'organisation temporelle de ces étapes d'une façon différente de celle de la démarche explicative "*

(Schurmans, 2009, p. 97).

La démarche compréhensive va s'organiser selon une structure circulaire qui intègre une phase exploratoire comme le montre le schéma ci-dessous. Cette phase exploratoire va se développer à l'intérieur du processus de recherche où les investigations du terrain et de la théorie sont d'égale importance. Le cadre théorique n'est pas, par conséquent, développé en amont mais se

construit graduellement en accumulant les informations qu'apportent les investigations progressives du terrain.

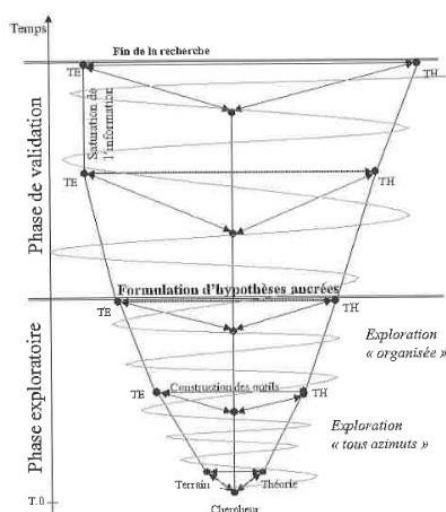


Schéma 1. Déroulement d'une recherche compréhensive.

Source : (2009, p. 98)

Ainsi, ces deux investigations se complètent et se nourrissent mutuellement ; le chercheur, le terrain et le théorique constituent les trois instances de la conquête de l'objet.

Les phases sont définies ainsi :

1. Dans la phase exploratoire, il s'agit de définir et de forger des outils d'enquête adaptés à un projet d'investigation de plus en plus précis que l'on nomme : " exploration tous azimuts" et aller jusqu'à la délimitation de ce projet par la formulation des hypothèses dans une phase d'exploration organisée.
2. Validation des hypothèses. Le chercheur poursuit son investigation de terrain, son objectif étant de contrôler la pertinence de ses hypothèses, par l'examen de leur capacité à saisir la logique de l'information qu'il continue à rassembler. Quand l'information se fait récurrente et arrive à saturation, on pourra passer à la troisième phase.
3. La dernière phase est liée à la production de nouvelles connaissances, qui relèvent d'une construction théorique plutôt que d'une validation de théories préexistantes.

*" L'hypothèse a donc, elle aussi, un double statut : elle consiste, comme toute hypothèse, en une réponse théoriquement fondée à une question de recherche, mais cette réponse est*



également " ancrée ", terme qui exprime son lien génétique avec le terrain ; la réponse – hypothétique parce que non encore validée de façon systématique et organisée – prend source du va-et-vient analytique auquel procède le chercheur, entre l'information empirique et l'information théorique. Va-et-vient qui lui permet, progressivement, de proposer cette réponse et qui l'engage dès lors dans un processus de validation, compris comme l'examen du bien-fondé et des limites de sa réponse " (Schurmans, 2009, p. 99).

Voici un exemple d'un objet de recherche " des jugements d'excellence " (Schurmans, 2005, 2008a,b; Schurmans, Charmillot et Dayer, 2008) : " Sur le plan biographique, le chercheur dispose d'expériences de vie : avoir été jugé, avoir jugé autrui et avoir entendu juger autrui en termes d'excellence. Ce simple constat met en scène son expérience sociale, assortie de la dimension accord/désaccord qu'il a ressentie face à ses jugements ainsi que des dimensions relatives aux critères qui sous-entendent les jugements et aux situations à l'intérieur desquelles ceux-ci se sont inscrits. Un tel point de départ relève déjà du terrain et permet au chercheur une première analyse comparative et classificatoire. Mais, à ce stade ce bagage expérientiel reste lié à un parcours singulier " (Schurmans, 2009, p. 100).

Le chercheur s'intéresse aussi à l'expérience d'autrui. Il s'agit à ce niveau de monter en intersubjectivité en lien avec une pluralité d'expériences. Ainsi, à travers la comparaison et le classement des critères et des situations liées, il s'agit d'ouvrir la conceptualisation, ce qui ne serait pas possible si le chercheur restait dans son parcours singulier. Dans un souci d'abstraction, si le chercheur trouve une catégorie récurrente dans sa recherche d'information, il construira sa catégorie opposée. On est encore dans la phase " de l'exploration tout azimut ". En articulation avec l'exploration de terrain s'effectue l'exploration théorique. La conquête de l'objet s'effectue autant dans des détours historiques, que dans l'ethnologie ou la philosophie ou d'autres disciplines liées à l'objet de recherche.

Dès lors, cette approche s'inscrit dans une dialectique entre le terrain et la théorie et est abordée dans les dynamiques :

1. de l'histoire collective ;
2. de l'interaction sociale synchronique ;
3. des parcours singuliers des acteurs.

Comme je l'ai déjà mentionné, la visée exploratoire est de mettre en place des hypothèses et de construire des outils méthodologiques. Ainsi, le chercheur va affiner petit à petit son investigation et procéder d'une manière plus organisée, et cela lui permettra d'atteindre un niveau où il sera à même d'engager la période de validation des hypothèses ancrées, de quitter la phase exploratoire et d'entrer dans la phase de validation et de mise à l'épreuve de ses hypothèses. L'objectif étant qu'à la fin, il produise de la connaissance.

En ce qui concerne les outils méthodologiques, la technique d'enquête comme l'entretien n'appartient pas *de facto* à la recherche compréhensive mais que c'est la façon dont l'entretien va s'insérer dans la démarche, le statut qu'il y prend et l'objectif dont il est investi qui assure la cohérence entre l'outil et la démarche.

Schurmans (2009) mentionne encore que la démarche compréhensive n'est nullement réfractaire à l'étude des liens de corrélation entre certaines visions du monde et certaines caractéristiques qui les expriment, que celles-ci soient relatives à des variables sociologiques ou à des parcours biographiques spécifiques.

La démarche compréhensive n'est pas non plus rétive aux procédures inductives ou déductives :

*" Le moment de la construction est caractérisé par des raisonnements pluriels – tantôt déductifs, tantôt inductifs – et non par un raisonnement exclusivement hypothético-déductif. Ces modalités de raisonnement permettent de construire l'objet de manière progressive en partant des savoirs concrets des acteurs "* (Charmillot & Seferdjeli, 2002, p. 189).

Ancrée dans l'interactionnisme historico-social, la démarche compréhensive prend en compte cet aspect ainsi : *" en tant que configurations de représentations collectives marquées par l'histoire des pratiques et des structures produites par des groupes humains, ces mondes*

*constituent des mondes diversifiés et dynamiques* " (Schurmans, 2006, p. 83). La socialisation est perçue dans un double processus entre l'activité collective et l'action individuelle en tenant compte des modalités instituées de la pratique et du lien social. L'aspect langagier revêt une place de choix car cela génère des représentations sur les modalités du fonctionnement du collectif et permet la construction des représentations individuelles.

### **3.2 L'entretien de recherche**

Il existe plusieurs types d'entretien de recherche. Mon choix s'est principalement orienté vers l'entretien de recherche tel que Bourdieu (1993) le conçoit. Cependant, je me suis aussi intéressée à d'autres auteurs et à d'autres façons de procéder. *" La méthodologie est ainsi le lieu où la personne qui cherche doit explicitement réfléchir à ce qu'elle fait, quand elle fait de la recherche (soit une question d'épistémologie); réfléchir à la nature de l'activité de recherche (soit une question d'ontologie). Conséquemment, elle constitue un espace de réflexion éthique au sens le plus littéral : un espace de réflexion sur la façon de "diriger sa conduite " (le Petit Robert) en tant que personne ne qui cherche "* (Matthey, 2005, p. 2).

Il y a plusieurs auteurs qui se positionnent différemment par rapport à la méthode de l'entretien et il n'existe pas un entretien standard mais celui-ci prend plusieurs formes relatives :

- à la position épistémologique du chercheur, qui est surtout axée sur une comparaison des différentes démarches : inductive, déductive, qualitative, compréhensive, explicative, expérimentale, en lien avec différents domaines des sciences humaines et sociales ;
- à des recommandations pour mener à bien un entretien de la façon la plus " neutre possible " comme : des mises en garde des savoirs à appliquer, comment, où et pourquoi et à quel moment ;
- aux options de chercheurs et de leur position face aux différentes démarches et/ou méthodes et également en lien avec divers courants et auteurs;

- à des différences quant à la place et au rôle du chercheur, des interviewés, du contexte physique et du contexte de production.

L'entretien est multiple. Il y circule toujours un échange, une rencontre qui peut être trouble, subjective, amicale, déguisée, déséquilibrée, éphémère, forte, et qui peut adopter des figures différentes, comme le développe Matthey (2005) à propos du réconfort. L'entretien se situe aussi dans des espaces temporels différents les uns des autres.

L'entretien permet d'explorer des mondes dans lesquels nous n'étions ni invités, ni peut-être même préparés, malgré certaines précautions adoptées en amont. Comme l'émergence d'une expression inattendue, d'une ouverture secrète, d'un aveu. L'écoute est attentive sans être passive ou ressemble parfois à l'expression d'une bousculade.

Finalement, que cherche-t-on et pourquoi utilisons-nous telles méthodes, tels outils et à partir de quel ancrage et de quelles convictions ?

*" Tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est impensable de rendre compte totalement "* (Kaufmann, 2014, p. 19).

Puisque je vais mentionner Bourdieu, il me semble important de définir *" sa propre théorie de la pratique "* (Bourdieu, 2000, p. 235 cité par Costey, 2004, p. 11).

La théorie de la pratique se construit dans un double processus qui suppose une rupture avec le mode de connaissance objectiviste : *" Le double processus d'intériorisation de l'extériorité et d'extériorisation de l'intériorité : cette connaissance suppose une rupture avec le mode de connaissance objectiviste, c'est-à-dire une interrogation sur les conditions de possibilité et, par là, sur les limites du point de vue objectif et objectivant qui saisit les pratiques du dehors, comme fait accompli, au lieu d'en construire le principe générateur en se situant dans le mouvement même de leur effectuation "* (Bourdieu, 2000, p. 235 cité par Costey, 2004, p. 15).

Costey (2004) affirme que le courant objectiviste inclut le structuralisme et le déterminisme social, cherchant à mettre au jour des lois macrosociales régissant les comportements

individuels. Dès lors, les pratiques découlent des conditions sociales ou structurales auxquelles elles sont soumises.

Ce qui manquerait affirme Costey (2004) par rapport au courant objectiviste, c'est un versant actif, une plus grande autonomie de l'acteur et un souci de l'expérience subjective : *" À l'inverse, le subjectivisme postule, si l'on suit le sociologue, une intention libre et réfléchie, une transparence du monde et l'éventualité d'une stratégie "* (Costey, 2004, p.15). Cependant, Bourdieu se positionne, selon Costey (2004) entre le subjectivisme et l'objectivisme : *" En opposant et en stigmatisant artificiellement deux groupes, Bourdieu se donne les moyens d'occuper le devant de la scène avec une théorie qui est la réponse aux limites des modes de connaissance " objectiviste " et " subjectiviste "*. Le concept d'habitus est un des plus importants de la théorie de la pratique. J'en ai retenu ce mouvement de l'extériorité de l'intériorité et l'intériorité de l'extériorité, en me demandant comment Bourdieu a réfléchi à ce propos quand les enquêteurs vont sur le terrain pour effectuer leur entretien.

Mon mémoire s'inscrit dans une démarche compréhensive, et cette démarche s'inscrit elle-même dans le mouvement des sciences historico-sociales qui se définissent ainsi : *" Les sciences historico-sociales n'ont pas pour objectif de découvrir des " lois " mais bien de saisir des façons particulières d'être au monde, que traduisent des liens statistiquement repérables entre valeurs et activité, sans pour autant contraindre l'action individuelle. Et, en ce sens, l'action individuelle collabore potentiellement à modifier les régularités observables en un lieu et en un moment de l'Histoire d'une collectivité "* (Schurmans, 2011, p. 58).

Selon Schurmans (2003), le déterminisme social ne permet pas de saisir les phénomènes socio-humains. Cette posture ne permet pas de se centrer sur une mise au jour des significations que chacun attribue à son action et celle de la mise au jour de la logique collective qu'est l'activité sociale.

*" En référence à Schurmans (2003), il s'agit de considérer que : "si les déterminismes existent – biologiques, environnementaux, historiques, culturels, sociaux–, ils ne suffisent pas à la saisie*

*des phénomènes sociohumains. car ils ne permettent pas d'aborder le travail constant de production de sens qui caractérise notre humanité "* (Charmillot et Dayer, 2012, p. 165).

L'être humain n'est pas un objet que l'on manipule à sa guise comme on pourrait le faire avec un animal, un minéral, une plante, de la matière. Et pourtant, cette manipulation existe dans des laboratoires lors d'expériences scientifiques ou quand on prend deux variables et qu'on les isole pour expliquer un phénomène particulier. Cela permet de mettre des étiquettes et d'effectuer des mesures. Dire que X est plus grand, meilleur, plus favorable, plus important, dans une bonne moyenne ou un médian par rapport à Y. Cela peut être utile quand on recherche un phénomène particulier que l'on désire isoler. Seulement, les composantes de l'expérience d'une personne ne peuvent pas se figer comme une photographie ou comme une preuve.

Par conséquent, je ne cherche pas à mesurer des pourcentages dans une distribution avec des indices de tendance, de position et de variabilité ou de dispersion.

Parce qu'un être humain est complexe et son expérience l'est également. Il a une histoire de vie et il fait partie de l'histoire des autres, de la culture et de la société. Il a des opinions, des idées, des pensées, des savoirs et des connaissances sur les choses, des sensations, des sentiments, des perceptions, des aperceptions, des tensions, des croyances, etc. Il est aussi un être vivant, régi par des régularités biologiques et psychologiques.

Cet être humain a une expérience qui lui appartient et qui appartient aussi à l'ensemble d'une société, d'une culture, d'un organisme et d'une structure.

En cherchant l'expérience des personnes que j'ai interviewées, j'allais quérir des éléments que je ne peux pas percevoir ou que je n'ai pas perçus moi-même quand je les ai côtoyées comme :

- la biographie de la personne ;
- les significations qu'elles attribuent aux Sciences de l'éducation à Genève ;
- quels sont, selon elles, les objectifs et les finalités des Sciences de l'éducation à Genève.

Je vais souvent mentionner Bourdieu (1993) en prenant exemple du travail de son équipe dans " La Misère du monde ". C'est une personne qui a l'expérience du terrain et aussi l'expérience

du monde académique et, à un moment donné de sa vie, il s'est positionné et a positionné l'entretien comme : " *une forme d'exercice spirituel, visant à obtenir, par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres dans les circonstances ordinaires de la vie*" (Bourdieu, 1993, p. 1406).

Je trouve cette prise de position courageuse. J'ai lu plusieurs articles ou mémoires d'étudiants qui expliquent les méthodes de l'entretien et, pour ma part, je n'ai pas envie d'expliquer la méthode mais j'aimerais essayer de la comprendre et de l'interroger.

*" Je ne voudrais pas sacrifier ici de manière trop insistante à des réflexions de théorie ou de méthode destinées aux seuls chercheurs. Nous ne faisons que nous " entregloser ", disait Montaigne. Et même s'il n'est question que de cela, mais sur un tout autre mode, je voudrais éviter les dissertations scolastiques sur l'herméneutique ou sur la " situation de communication idéale " : je crois en effet qu'il n'est pas de manière plus réelle et plus réaliste d'explorer la relation de communication dans sa généralité que de s'attacher aux problèmes inséparablement pratiques et théoriques que fait surgir le cas particulier de l'interaction entre l'enquêteur et celui ou celle que l'on interroge. Je ne crois pas qu'on puisse s'en remettre pour autant aux innombrables écrits dits méthodologiques sur les techniques d'enquête. Pour utiles qu'ils puissent être exercé à son insu, ils manquent presque toujours l'essentiel, sans doute parce qu'ils restent dominés par la fidélité à de vieux principes méthodologiques qui sont souvent issus, comme l'idéal de la standardisation des procédures, de la volonté de mimer les signes extérieurs de la rigueur des disciplines scientifiques les plus reconnues ; il ne me semble pas en tout cas qu'ils rendent compte de ce qu'ont toujours fait, et toujours su, les chercheurs les plus respectueux de leur objet et les plus attentifs aux subtilités quasi infinies des stratégies que les agents sociaux déploient dans la conduite ordinaire de leur existence "* (Bourdieu, 1993, p. 1389-1390).

Bourdieu (1993) pense que dans l'entretien, il y a de nombreuses distorsions qui sont inscrites dans la structure même de la relation d'enquête. Quand on interviewe une personne avec

l'objectif d'essayer de comprendre son expérience parmi d'autres expériences et ceci dans une approche de proximité comme je l'ai effectué lors de mes entretiens, il faut prendre conscience que l'on n'est pas dans une position " d'un étranger ". En effet, quand j'ai mené mes entretiens que ce soit au niveau des professeurs ou des étudiants, cela faisait déjà 6 ans que je les côtoyais. Dans les cours et hors des cours, par exemple, lors des 2 séminaires résidentiels, organisés conjointement avec l'Université de Louvain, l'Université de Fribourg et le CNAM (Paris). Pour Bourdieu (1993), la proximité sociale et la familiarité assurent deux conditions principales d'une communication " non violente ".

1. Le premier principe est la garantie contre les menaces de voir des raisons subjectives réduites à des causes objectives.
2. Le deuxième principe est qu'il y a un accord sur les présupposés concernant les contenus et les formes de la communication.

Bourdieu (1993) parle d'une double dissymétrie. La première concerne la place de l'enquêteur qui engage le jeu et institue la règle du jeu. La deuxième est sociale car souvent l'enquêteur occupe une position supérieure à l'enquêté dans la hiérarchie des différentes espèces de capitaux. " *Le marché des biens linguistiques et symboliques qui s'institue à l'occasion de l'entretien varie dans sa structure selon la relation objective entre l'enquêteur et l'enquêté ou, ce qui revient au même, entre les capitaux de toutes espèces, et en particulier linguistiques, dont ils sont dotés* " (Bourdieu, 1993, p. 1390). Bourdieu (1993) mentionne que les enquêteurs et l'équipe de travail lors des entretiens dans " La Misère du monde " ont essayé de trouver des stratégies pour maîtriser les effets de cette double dissymétrie, sans toutefois prétendre l'annuler, en réduisant au maximum la violence symbolique qui peut s'exercer à travers elle. Je ne vais pas rentrer dans le débat des unités symboliques en linguistiques, telles que les perçoivent les linguistes ou les sémiologues car ce serait aborder un monde complexe et cela ne rentre pas dans les perspectives de mon mémoire et de l'angle d'analyse que j'ai choisi.



Mead (2006-2011) dit que pour être significatifs, le geste ou le symbole présupposent toujours le processus social d'expériences et de comportements dans lequel leur sens émerge ; ou encore un univers de discours est toujours impliqué dans le contexte de sens des gestes ou des symboles. "*Les gestes peuvent être conscients (significatifs) ou inconscients (non-significatif). La conversation de gestes n'est significative que dans la société humaine. Ailleurs, elle n'est pas consciente, c'est -à dire qu'elle n'implique pas de conscience de soi, bien qu'elle soit consciente au sens où elle implique déjà des sentiments et des sensations*" (Mead, 2006, 2011, p. 163).

Mais alors que dire si on soustrait à la conversation du geste les sentiments et les sensations ? Selon Landry (2006), le concept de violence symbolique ne serait pas immédiatement visible et plus subtil que la violence physique : "*contrairement à la violence d'ordre physique, la violence symbolique n'est pas instantanément intelligible. Tandis que le châtement corporel ou le simple corps à corps se donnent à voir et à entendre, la violence symbolique reste subtile et toujours invisible*" (Landry, 2006, p. 85). Ce concept traite des aspects de domination et de la relation du dominé et du dominant.

La proximité de l'enquêteur vis-à-vis de l'enquêté suppose les principes d'une communication sans violence mais tout en sachant qu'il y a un double processus d'intériorisation de l'extériorité et d'extériorisation de l'intériorité. Comment gérer ce double processus ? Cela supposerait d'être proche (même familièrement) d'une personne tout en se montrant assez éloignée pour essayer d'éloigner ce que l'on porte en soi et ce que l'on génère pour ne pas influencer la méthode de l'entretien dans son ensemble et en particulier lors du moment de face à face.

Est-ce qu'il existe une zone de proximité pour gérer ce type de situation ? L'entretien semi-directif serait cet "entre-deux" sans être aussi dirigiste et froid qu'un entretien directif et sans être non plus un entretien non-directif. Mais cela ne résout rien. L'intervieweur aura beau faire semblant, avoir des questions de recherche et des questions opérationnelles dans un coin de sa tête afin d'essayer de mener un entretien qui peut même prendre des allures de conversation, il

ne pourra jamais se départir et maîtriser totalement la communication non verbale et verbale lors de l'échange car celles-ci pourraient faire ressortir ses habitus, son capital social et peut-être sa domination. Pour Marmoz (2001) : *" c'est peut-être la malédiction des sciences de l'homme d'avoir affaire à un objet qui parle "* (p. 45). Alors est-ce que l'entretien peut être considéré comme une forme d'exercice spirituel ? Serait-ce cette zone de proximité ? Bourdieu aurait commenté cette forme d'exercice : *" Dire que l'entretien est un exercice spirituel m'a coûté...j'ai toujours pensé ça, toujours ressenti ça. Mais il y avait une espèce de refoulement positiviste : un questionnaire doit être rigoureux objectif, la neutralité, pas d'investissement...Tu as dû connaître aussi cette sorte de masochisme, identifié à la vertu professionnelle. Il a fallu que j'arrive à mon âge, et que j'aie un peu plus de culot social pour faire cette transgression "* (Bourdieu, 1993, p. 912-914, cité par Marmoz, 2001).

Cette transgression et les stratégies utilisées par Bourdieu dans la " Misère du monde " ont été citées par Demazière et Dubar (2009) à partir de trois arguments : le souci de donner le moyen de comprendre les gens comme ils sont, ce qui justifie la forme choisie ; l'intervention de l'analyste qui exclut tout étiquetage et travaille à se faire oublier ; et finalement, le fait de rapporter les entretiens méthodiquement aux causes et raisons. *" En se limitant à retranscrire et à agencer l'ordre des entretiens, mais aussi à les faire précéder de textes destinés à les situer, les sociologues se prémunissent contre toute objectivation abusive des gens concernés, tout en offrant au lecteur les instruments nécessaires pour " les rapporter méthodiquement aux causes et raisons qu'ils ont d'être ce qu'ils sont"* (Demazière et Dubar, 2009, p. 30). Dans cet esprit nous disent les auteurs, c'est en lisant les entretiens retranscrits dans "La Misère du monde" que les lecteurs pourront ainsi mieux comprendre pour mieux expliquer. On se retrouve à nouveau devant un conflit et il apparaît, selon Demazière et Dubar (2009), que l'association des deux termes " causes " et " raisons " permet à Bourdieu de ne pas privilégier l'une ou l'autre des deux postures : *" l'analyse compréhensive n'est pas contradictoire avec la perspective causale puisque, selon l'auteur, c'est en comprenant mieux les gens qu'on peut " les appréhender*

*comme nécessaires " et donc expliquer causalement leurs positions "* (Demazière et Dubar, 2009, p. 30).

Bourdieu, dans " La Misère du monde " structure la présentation des entretiens avec un texte qui présente le contexte et la personne interviewée puis, le passage d'un entretien qui a été choisi au préalable et qui, selon Demazière et Dubar (2009) servirait à diriger le regard vers les traits pertinents de façon à rappeler les conditions sociales et les conditionnements dont l'auteur du discours est le produit. Selon ces auteurs, la mise en perspective des entretiens par rapport à leur ordre et leur rapprochement de personnes socialement différentes mais confrontées, voire affrontées dans l'existence, permettrait à Bourdieu de mettre en lumière la représentativité du cas analysé tout en permettant la confrontation de points de vue. Cet effet de juxtaposition devrait permettre aux lecteurs de comprendre " les bonnes raisons " de chacun tout en les expliquant par les positions et trajectoires respectives de ceux qui les avancent. Ce qui veut dire qu'on laisse le lecteur réaliser lui-même la confrontation directe. Ce qui produirait deux effets :

1. Substituer aux images simplistes de lieux difficiles comme " les cités " par exemple, une représentation complexe et multiple fondée sur l'expression des mêmes réalités dans des discours différents.
2. D'acquérir une pluralité de perspectives correspondant à la pluralité des points de vue.

Quand Bourdieu (1993) parle de distorsion, il dit qu'il s'agit de les connaître et de les maîtriser ; et cela, dans l'accomplissement même d'une pratique qui peut être réfléchie et méthodique. Il parle d'une réflexivité réflexe, fondée sur un métier et un œil de sociologue. Bourdieu écrit cela : "*plusieurs dizaines d'années d'exercice de l'enquête sous toutes ces formes, de l'ethnologie à la sociologie, du questionnaire dit fermé à l'entretien le plus ouvert*" (Bourdieu, 1993, p. 1390). Reprenant l'idée d'exercice spirituel, Bourdieu affirme que celle-ci vise à obtenir par l'oubli de soi, une véritable conversion du regard que nous portons sur les autres

dans les circonstances ordinaires de la vie. Il parle même d'amour intellectuel à propos de la disposition accueillante : "*La disposition accueillante qui incline à faire siens les problèmes de l'enquête, l'aptitude à le prendre et à le comprendre tel qu'il est, dans sa nécessité singulière, est une sorte d'amour intellectuel*" (Bourdieu, 1993, p. 1406).

Dans le cadre des entretiens de "La Misère du monde", pour l'enquête, cette situation est considérée comme exceptionnelle : une offre de témoigner, de se faire entendre, de porter son expérience de la sphère privée à la sphère publique. Une occasion de s'expliquer, c'est-à-dire de construire son propre point de vue sur soi-même et sur le monde, comment il se voit et comment il voit le monde. Quant à l'enquêteur, pour Kaufman (2014) "*il doit en effet s'approcher du style de la conversation sans se laisser à une vraie conversation : l'entretien est un travail, réclamant un effort de tous les instants. L'idéal est de rompre la hiérarchie sans tomber dans une équivalence des positions : chacun des deux partenaires garde un rôle différent. L'enquêteur est maître du jeu, il définit les règles et pose les questions ; l'informateur au début se contente de répondre. C'est ensuite que tout se joue : il doit sentir que ce qu'il dit est parole en or pour l'enquêteur, que ce dernier le suit avec sincérité, n'hésitant pas à abandonner sa grille pour lui faire commenter l'information majeure qu'il vient de livrer trop brièvement. L'informateur est surpris de se sentir écouter en profondeur et il se sent glisser, non sans plaisir, vers un rôle central. Il n'est pas vaguement interrogé sur son opinion, mais parce qu'il possède un savoir, précieux, que l'enquêteur n'a pas, tout maître du jeu qu'il soit*" (Kaufman, 2014, p. 47).

Kaufman (2014), rajoute que les avis susceptibles d'être recueillis par entretien sont multiples pour une même question, voire contradictoires, et structurés de façon non aléatoire à différents niveaux de conscience. Tous les professeurs et étudiants que j'ai interviewés sont issus d'univers différents. En effet, les professeurs et les étudiants que j'ai interviewés n'ont pas grandi dans les mêmes zones géographiques et ils ont des parcours personnels et académiques

différents. Deux éléments peuvent les relier : le monde académique, en général et, en particulier les Sciences de l'éducation à Genève.

Le monde académique est vaste et ses influences sont nombreuses. Il y a des lieux, l'histoire de ces lieux, des savoirs et des connaissances mais aussi des personnes vivantes ou pas qui ont influencé leur parcours académique. Ensuite, il y a ce qui relève de la sphère privée avec différentes étapes de socialisation dans la vie d'une personne. Lorsque le voile se lève, lors de l'entretien, on découvre un parcours qui n'a rien de linéaire, une expérience qui outrepassé ce que l'on aurait pu imaginer. Alors, sans oublier les questions que l'on avait préparées, on se laisse embarquer par le discours de l'autre jusqu'au moment où l'on recadre. On recadre en cours d'action et on laisse parfois filer le discours de l'autre.

La parole est un véhicule de sens : "*c'est dans l'analyse de l'usage qui est fait de la langue par le sujet que réside le moyen d'établir les sens possibles de ce qu'il dit. La parole, dans cette perspective, n'est ni transparente ni opaque, elle est un véhicule du sens*" (Demazière et Dubar, 2009, p. 93).

Ce véhicule de sens, je l'ai pris en marche, avec les savoirs et les connaissances que j'avais préalablement à l'entretien. Si je prends le langage non-verbal, il était important que je régule à fur et à mesure ce qui se passe à travers ce mode de communication. Cette régulation m'a permis de vérifier nos distances physiques réciproques, pour que la personne que j'interviewe se sente à l'aise, dans la zone qui lui convient. J'ai observé continuellement la position corporelle de mon interlocuteur pour voir si nous étions en phase, et sa gestuelle corporelle. J'ai aussi observé certaines réactions physiologiques comme la couleur de la peau, une pâleur ainsi que les expressions et les mimiques. Toutes ces observations ne sont pas linéaires, il faut juste avoir conscience de ce qui peut se produire lors d'un l'entretien. Ce sont des indications.

Ces indications sont des ressources pour réguler le processus non verbal lors de l'entretien et pour interpréter le processus verbal qui consiste en un flux de parole, une intonation de la voix, des silences, etc. Le plus difficile, c'est l'interprétation que l'on peut faire à partir de ces

indications et les actions que l'on met en place. Cette régulation active doit être en phase avec l'écoute des mots, la construction des phrases, la captation du sens des paroles de notre interlocuteur, et c'est là qu'à un moment donné on se demande : " mais où est-ce qu'il m'embarque et est-ce que c'est là que j'avais prévu d'aller ". Certaines personnes vont droit aux buts et d'autres personnes détournent la conversation et cela fait partie de leur personnalité ou d'un jeu. Accepter l'altérité me semble essentiel pour construire une forme de communication " non-violente " telle que Bourdieu (2003) la conçoit. *" Essayer de savoir ce que l'on fait, lorsqu'on instaure une relation d'entretien, c'est d'abord tenter de connaître les effets que l'on peut produire sans le savoir par cette sorte d'intrusion toujours un peu arbitraire qui est au principe de l'échange (...), c'est essayer de porter à jour la représentation que l'enquête se fait de la situation, de l'enquête en général, de la relation particulière dans laquelle elle s'instaure, des fins qu'elle poursuit "* (Bourdieu, 1993, p. 1392).

Néanmoins, tous les chercheurs ne sont pas d'accord avec ce point de vue. Pour Marmoz (2001), l'entretien ou un questionnaire n'ont rien d'une relation amicale ni d'informateur à une relation d'aide, c'est une technique de recueil d'information et rien ne nous assure de ce qui est dit au cours de la conversation ne sera pas " la vérité " que cherche à obtenir le chercheur. *" Cette vérité paraît, d'une façon générale, difficile à assurer par le simple émetteur de la parole. Relative, elle trouve sa justesse dans l'analyse qui en est faite et dans les connotations que celle-ci permet "* (Marmoz, 2001, p. 41).

La parole, selon Demazière et Dubar (2009), peut adopter provisoirement la définition synthétique qu'en donne Blanchet (1991) : *" La parole possède trois fonctions imbriquées dans l'entretien mais analysable séparément : une fonction référentielle (elle dit comment sont les choses) ; une fonction modale (elle dit ce qu'on pense des choses) ; une fonction d'acte (elle vise à altérer l'état de l'auditeur) "* (Demazière et Dubar, 2009, p. 93). La parole, cependant, n'est pas que fonction. Effectivement, quand l'informateur a lui-même envie de parler, quand il est entré dans sa biographie, voyage guidé par l'enquêteur autour d'un thème, quand il a pris

goût au voyage " *Il parle de lui et on l'écoute, il développe ses arguments et ses avis ont de l'importance. Il parle de lui, et vérifie sa capacité à être doté d'une identité clairement identifiable et digne d'intérêt. Il parle de lui, et avec l'aide de l'enquêteur, s'interroge de façon nouvelle sur sa propre vie. Certes le voyage n'est pas toujours facile* " (Kaufman, 2014, p. 63).

Bourdieu (1993) écrit : " *On peut sans doute parler alors d'auto-analyse provoquée et accompagnée : en plus d'un cas, nous avons eu le sentiment que la personne interrogée profitât de l'occasion de qui lui était donnée de s'interroger sur elle-même et de la licitation ou de la sollicitation que lui assuraient nos questions ou nos suggestions* " (Bourdieu, 1993, p. 1408).

Lors de mes entretiens les personnes, à un moment donné, décrochent, se lâchent, et il suffit d'un coup d'œil, d'un " mmm ", de la répétition du dernier mot pour se retrouver dans ces moments d'explicitation où je peux descendre un peu plus en profondeur dans la pensée de mon interlocuteur. Arrêter un temps précis pour laisser respirer la rencontre. Pour que l'autre rentre plus en profondeur des univers et le partage. Ces moments d'intimité sont uniques et je les attrape au vol. Ces moments, c'est comme pointer une torche à un endroit précis car ce détail ne sera jamais écrit dans un livre, dans une théorie ou dans un manuel de savoir-faire car il appartient à la sphère implicite. Ne pas amener " la vérité " avec " des preuves " mais chercher à comprendre la logique de production de sens de mon interlocuteur. " *L'homme ordinaire ne ment que délibérément que dans certains cas. Il déforme moins qu'il ne donne forme à sa manière, pour produire du sens et même de la vérité, sa vérité* " (Kaufman, 2014, p. 63).

### **3.2.1 Les conditions de production des entretiens**

Les entretiens se sont déroulés dans les bâtiments de l'université de Genève. Les professeurs m'ont reçue dans leur bureau respectif et pour les étudiants nous sommes allés à la bibliothèque. Mon guide d'entretien pour les professeurs commençait par des questions générales comme :

- Quelle fonction avez-vous eue ou avez-vous au sein de l'université de Genève ?

- Est-ce que vous voulez vous présenter ? J'aimerais savoir d'où vous venez, vos études, votre parcours professionnel. Comment êtes-vous arrivé à Genève en Sciences de l'éducation et à quelle période ?
- Comment situez-vous les Sciences de l'éducation ?

Ensuite mon canevas comportait des thèmes comme :

- Les étudiants, les programmes, les cours, la recherche en Sciences de l'éducation ;
- La professionnalisation des formateurs d'adulte ;
- Le recrutement, employabilité des étudiants diplômés ;
- La connaissance, compétence et les savoirs acquis et/ou en voie d'acquisition des étudiants ;
- Le rôle et place des enseignants en Sciences de l'éducation
- Leur rôle et parcours au sein des Sciences de l'éducation ;
- Le parcours des étudiants en Sciences de l'éducation ;
- La place des Sciences de l'éducation à travers son histoire et l'institution ;
- La collaboration entre les enseignants en formation des adultes ;
- Les stages en formation des adultes.

Mon guide d'entretien pour les étudiants commençait par cette question :

- Comment est-ce que tu as commencé à venir dans la formation d'adulte et pourquoi ?

Ensuite mon canevas comportait des thèmes comme :

- Les étudiants, les programmes, les cours, la recherche en Sciences de l'éducation ;
- Leur parcours en Sciences de l'éducation ;
- Leur rôle et place en Sciences de l'éducation ;
- La connaissance, les compétences et les savoirs acquis et/ou en voie d'acquisition ;
- Avant leur engagement en Sciences de l'éducation ;



- La collaboration entre les étudiants en Sciences de l'éducation ;
- Les stages en formation des adultes.

Pendant la passation de l'entretien, je restais attentive aux rapports entre la vie professionnelle, la vie universitaire et la vie quotidienne. Il y avait aussi parfois un thème qui surgissait et qui n'était pas prévu mais qui méritait mon attention et l'on approfondissait le thème. Suivant les personnes interviewées, certains thèmes ont été plus fortement développés que d'autres. C'est ce que nous verrons dans la partie "analyse" qui sera développée par la suite.

## **Profils des étudiants<sup>11</sup>**

### **CAMILLE**

#### **Entretien effectué le 10 juillet 2013**

Camille avait entre 55 et 60 ans quand elle a commencé ses études. Elle est d'origine étrangère mais a vécu son adolescence en Suisse chez sa grand-mère. Elle a quatre enfants, dont un enfant qui a un handicap sévère.

Elle a travaillé dans plusieurs établissements en lien avec la petite enfance et en dehors du travail, elle a suivi des cours de langues, de peinture, de théâtre, de chant et elle aime beaucoup lire.

*"Oui, aussi beaucoup de peinture, de modelage. Une partie je crois (rire) avoir un côté très créatif. J'avais besoin à l'époque de développer ce côté créatif et le côté intellectuel en suivant des cours et en lisant".*

Elle a participé à un groupe qui faisait à l'époque des "conduites de réunion".

*"Alors on a une problématique quelconque, cette mode vient des EU, puis c'est au fond un développement personnel. On se retrouvait avec des formateurs qui étaient plus ou moins bien formés et on s'exprimait et sur ce que l'on s'exprimait il y avait une autre personne qui...cela relevait d'autres choses chez une autre personne et l'autre personne, elle exprimait ce qu'elle avait envie d'exprimer et il y a des liens qui se tissent".*

---

<sup>11</sup> Les prénoms sont fictifs

Elle avait quelques expériences avec la formation des adultes avant de commencer son cursus universitaire.

*"Oui, j'aurai dû le dire avant, j'avais de l'expérience avec des adultes. Mais c'est maintenant que je me rends compte. J'avais aussi de l'expérience avec les éducatrices que je formais car j'ai toujours formé des éducatrices".*

*"J'étais responsable dans une association : " Amnesty International " où j'ai travaillé de nombreuses années et j'étais avec des adultes et ça marchait très bien"*

Elle a recommencé des études sur le tard et a été acceptée dans le cursus en Bachelor général en Sciences de l'éducation sur présentation d'un dossier. Elle a poursuivi son cursus en Master formation des adultes et a obtenu son Master en formation des adultes en 2015.

Son désir après les études est de travailler avec des personnes en situation de migration.

## **PIERRE**

### **Entretien effectué le 11 mars 2013.**

Pierre a entre 45 ans et 50 ans et il est père de trois enfants dont un petit qui vient de naître.

Avant de commencer ses études en Sciences de l'éducation à Genève, il a obtenu des Bachelor en : économie, ingénieur computer, électronique. Et un Master en technologie de l'information.

Avant d'intégrer la formation pour adultes, il a obtenu un CAS en Sciences de l'éducation.

Pierre a travaillé à l'étranger pendant plusieurs années. Quand il est revenu en Suisse il a eu de la peine à réintégrer son milieu professionnel et il a décidé d'entamer le brevet de formateur d'adulte.

Il aime les choses qui émergent comme de nouvelles organisations, ce qui est nouveau et prendre des risques.

*"J'ai toujours été, toute ma vie, dans les choses qui émergent, qui sont de l'innovation. Cela ne m'intéresse pas de rentrer dans une organisation qui existe depuis 50 ans. J'aime ce qui est nouveau et prendre des risques, peut-être de perdre mon temps (...). En Suisse, j'ai cherché du travail comme ingénieur mais à mon âge j'ai de la peine à me réintégrer dans le milieu professionnel. Alors à un moment donné je me suis dit : " je vais faire le brevet de formateur*

*d'adultes " parce que je suis rentré dans une association. Une association qui concerne les analyses d'affaire et qui est aussi une profession émergente".*

Il a hésité entre un BFFA et la Maîtrise de formation des adultes en Science de l'éducation puis a opté pour la deuxième voie car c'était le cursus était plus large que le BFFA.

*"Je vais faire le BFFA et ensuite j'ai eu des retours qu'il existait cette Maîtrise en Sciences de l'éducation à l'université de Genève, formation des adultes. Donc, moi j'ai toujours été quelqu'un qui a beaucoup aimé étudier et par ma curiosité et mon perfectionnisme, j'ai regardé le curriculum et voilà je me suis inscrit à cette Maîtrise. Mais il coûte très cher en plus de cela. Et, j'ai dit « non ». Moi, quand j'ai vu le cursus ici à l'université, c'était plus large et définitivement plus large. Ce n'est pas l'aspect économique mais ce sont les contenus. Pour moi le savoir, les savoirs étaient très importants. Et cet aspect pluridisciplinaire de la formation des adultes que j'ai découvert, stupéfait et surpris par les cours où j'ai vraiment découvert qu'ils sont très pratiques, en fait."*

Ce qui lui importait aussi c'est l'aspect pluridisciplinaire de la formation en lien avec des outils pratiques qui peuvent être ré-employables sur le terrain. Son objectif à ce moment-là était de travailler dans le milieu des analystes d'affaires et il a effectué son stage dans cet environnement.

*"Alors à l'université on rentre dans cette approche d'épistémologie de recherche où on articule le terrain, les méthodes et outils de recueil de données avec la théorie. Ici, on nous donne justement un bagage énorme dans beaucoup de disciplines théoriques, en même temps on nous donne des outils qui nous permettent d'utiliser et d'appliquer nos savoirs sur le terrain (...) Dans mon stage actuellement, j'ai une enquête à faire sur la professionnalisation des analystes d'affaires. Et là, j'utilise toutes ces techniques d'entretien et de questionnaires et aussi de l'analyse des pratiques de travail".*

Pendant ses études, il a continué à travailler avec un "boulot alimentaire" comme il dit. En plus de l'enseignement il a travaillé comme consultant dans l'analyse des pratiques, VAE, l'approche par la sociologie des professions - Ingénierie de formation- Curriculum de formation.

*"Le problème quand on fait des études, dans mon cas, un poste fixe. Alors on a des boulots alimentaires. Alors, j'ai trouvé un travail alimentaire mais qui est assez noble en fait, c'est de faire*

*des remplacements en mathématique, en physique au cycle d'orientation. Vu que je suis ingénieur, on m'a permis de faire les remplacements, voilà. Pour moi c'est intéressant car je suis dans l'enseignement".*

Il a eu son diplôme de formateur d'adulte en 2015 et en juillet 2015 il envisageait de continuer finalement sur une thèse. Actuellement, en 2016, il est toujours consultant et a commencé sa thèse. *"J'ai été au bout de mon cursus, en fait ça fait déjà deux ans que j'ai atteint le nombre de crédits obligatoires pour avoir mon Master, mais j'ai fait en plus 27 crédits de cours en plus.*

*Au sujet de la théorie /praticien : En fait j'aime jongler avec le pôle théorique dans mon travail de recherche, en fait l'un ne va pas sans l'autre (terrain versus théorie). Par contre mes apports scientifiques doivent pouvoir être mis en application par les praticiens. Ainsi, je vais devoir chercher un directeur de thèse après septembre (soutenance du mémoire ), et fréquenter de nouveau l'université".*

## **EVA**

### **Entretien effectué le 6 mars 2013.**

Eva a entre 25 et 30 ans. Elle a commencé un cursus universitaire dans une autre faculté avant d'intégrer en 2008 les Sciences de l'éducation. Elle ne pensait pas du tout intégrer la formation pour adultes

*"Pensant pas du tout à faire la formation d'adultes comme j'ai commencé le Bachelor mais plus pour faire de l'éducation spéciale".*

Dans un deuxième temps, elle dit que l'éducation spéciale c'était pour faire plaisir à sa mère et à sa famille.

*"C'est une pression familiale, on va dire. Le rêve de ma mère c'est une profession qu'elle arrive à projeter car j'ai plusieurs personnes dans ma famille qui sont dans l'éducation spécialisée et je pense que c'est par rapport à cela, elle se dit : " Ah ça va c'est un truc avec l'être humain c'est sympa et je connais des gens qui le font alors ce serait bien que ma fille le fasse (d'accord). Ça me plaisait aussi mais je me suis dit : Ah bah pourquoi pas..."*

Dans un troisième temps elle a eu "une vision" dans un des cours qu'elle a suivis. Une image qui faisait un pont entre la formation des adultes et "la vraie vie".

Eva a continué à être active dans le monde du travail, le stage et dans le bénévolat pendant ces études.

#### Travail

*"C'était des jobs d'étudiants comme vendeuse dans une coop, retranscription de séances et des choses comme cela". (...) "J'ai fait deux jobs différents pendant le Bachelor et aussi pendant Master. Deux jobs importants où j'avais des horaires qui étaient contraignants pour moi. J'ai travaillé dans une Coop, enfin dans une station-service et dans un journal<sup>12</sup> à Genève".*

#### Stage

*"Ça fait partie du travail du formateur d'adultes mais ce n'est pas vraiment ce... J'ai l'impression que quand on se projette on pense à la conception pour la plupart et là c'était plus faire une revue de littérature de ce qui existe, c'était un stage où on était plusieurs et on arrivait dans une équipe qui ... en même temps on était les universitaires mais surtout on était les stagiaires.*

*J'avais l'impression que : " ok on leur fait confiance parce qu'ils sont de l'université mais quand même ils ne vont pas nous apprendre notre boulot parce que ce sont des stagiaires"*

#### Bénévolat associatif

*"C'est hyper important. " Je prêche un peu pour mon église ", mais j'ai l'impression que les étudiants qui n'ont pas beaucoup d'expérience le seul endroit où ils peuvent trouver et faire quelque chose c'est en s'engageant dans une association. Dans plusieurs associations où j'ai participé, au final, tu organises un évènement et tu es en charge de la gestion d'un certain truc. (Tu es quoi ?) Ben, tu es chef de projets, chef d'une certaine partie du projet.*

Eva a obtenu son Master en formation des adultes en 2014 et a complété sa formation avec un diplôme d'étude spécialisé qu'elle a obtenu en 2015. Actuellement en 2016, elle travaille dans un établissement public qui s'occupe de requérants d'asile.

---

<sup>12</sup> Référence changée pour ne pas mettre le nom du journal

## 4. Théorie et outils pour l'analyse des entretiens

---

### **4.1 La théorie ancrée ou la méthodologie de la théorisation enracinée (MTE)**

Pour analyser les entretiens nous allons utiliser le logiciel Atlas.ti. Nous allons le présenter en détail plus bas. Nous avons choisi cette méthode car elle nous permet de générer des codes issus du terrain et de la théorie. Ces codes sont ensuite mis en lien avec les entretiens. On obtient ainsi une certaine montée en généralité. Nous sommes conscients qu'en aucun cas à partir de sept entretiens nous n'avons la prétention de pouvoir générer de la théorie et des généralisations, il s'agit plus dans ce mémoire de comparer des unités de sens les unes avec les autres.

Il s'agit pour Glaser et Strauss (2012), de produire une théorie utile qui s'écarte des méthodes quantitatives. Il s'agit " *d'ouvrir une perspective différente, qui s'écarte des canons des méthodes quantitatives de vérification sur des questions comme l'échantillonnage, la codification, la fiabilité, la validité, les indicateurs, les distributions de fréquences, la formulation des concepts, la construction d'hypothèses et l'administration des preuves* (Glaser et Strauss 2012, p. 80).

Glaser et Strauss (2012), proposent des modèles plus appropriés pour découvrir des théories et suggèrent que l'on a donné trop d'importance à la vérification. Ces auteurs proposent d'ancrer la théorie dans la recherche elle-même afin qu'elle soit produite à partir des données collectées et analysées systématiquement, une telle théorie concorde avec les situations empiriques. Cette démarche est associée à une méthode générale d'analyse comparative. La priorité étant de produire de la théorie plutôt que de la vérifier tout en ne séparant pas ces deux activités. Selon

ces auteurs, bien qu'aucun conflit ne doive séparer la production de la théorie à sa vérification, il semble qu'il y a des tensions chez les sociologues comme un conflit de priorité entre le désir de produire de la théorie et l'obligation de la vérifier. Selon Glaser et Strauss (2012), le désir de produire de la théorie devient secondaire, voire tend à disparaître. *" Actuellement, les étudiants sont formés pour maîtriser les théories des " grands hommes" et pour en vérifier les détails, mais guère pour réexaminer dans son ensemble par rapport à son statut ou à sa logique de production. De nombreux étudiants pourtant créatifs se sont limités à élucider des problèmes mineurs légués par les grandes théories. (...). Face à cette attitude dominante, nous affirmons que les maîtres n'ont pas fourni assez de théories pour couvrir tous les domaines de la vie sociale, que les sociologues ne font que commencer à explorer "*. (Glaser et Strauss, 2012, p. 120). Les auteurs de la théorie ancrée débattent aussi de plusieurs sujets comme la vérification ou la production, données qualitatives versus données quantitatives.

L'objectif premier est de produire de la théorie avec une méthode dite d'analyse comparative. Il s'agit bien à la base d'une méthode générale comme le sont les méthodes statistiques ou expérimentales qui utilisent la logique de la comparaison. C'est une méthode qui peut être utilisée pour n'importe quelle unité sociale. À l'époque où le livre a été écrit (1967), un certain nombre de sociologues et d'anthropologues ne comparent que des unités sociales de grandes tailles comme les organisations, les nations, les institutions, etc. Cependant, pour les auteurs, l'analyse comparative doit servir toutes sortes d'unités, allant des individus et leurs rôles sociaux comme à des unités sociales de grandes tailles.

## Les objectifs généraux de la théorie ancrée

### La précision de la preuve

Bien que cela ne soit pas un objectif prioritaire dans la démarche compréhensive, ne pas produire une preuve n'est pas en obstacle en soi. Il est vrai que les auteurs disent que c'est important d'avoir une preuve solide et qu'il est souhaitable de l'éprouver. En effet, la production de la théorie ne repose pas tant sur les faits que sur les catégories conceptuelles qui

en ont été produites. Un concept peut être tiré à partir d'un fait qui peut devenir qu'un simple indicateur, une donnée parmi d'autres qui peut contribuer à la formation du concept. Néanmoins, c'est en tant qu'indicateurs qu'ils sont choisis pour l'analyse comparative. Ainsi, la catégorie théorique va perdurer jusqu'à ce qu'elle soit caduque pour n'importe quelle classe de données tandis que la preuve exacte qui a servi d'indicateur pour construire la catégorie peut avoir une durée de vie très brève.

#### Généralisations empiriques

Les généralisations aident à fixer des limites de la pertinence d'une théorie ancrée et permettent d'élargir son champ d'application et son pouvoir explicatif et prédictif :

*" En comparant les similarités et les différences entre les faits, nous dégageons les propriétés des catégories, ce qui accroît alors leur généralité et leurs capacités explicatives "* (Glaser et Strauss, 2012, p. 113).

#### Utilisations des données comparatives

Une des utilisations de données comparatives consiste à déterminer l'unité d'analyse pertinente pour une étude de cas. L'auteur de la recherche devra comparer l'unité retenue avec d'autres unités. Pour cela il faut spécifier les dimensions du concept désignant l'unité. Cet usage courant est requis au début de la présentation d'une étude pour tracer le fil de l'histoire qui va suivre.

#### La production de la théorie

La production de théorie à l'aide de l'analyse comparative englobe et suppose des vérifications et des descriptions exactes, mais pas seulement, dans la mesure où ces dernières sont au service de la production. Les auteurs nous mettent à nouveau en garde, le chercheur ne doit pas se centrer uniquement sur la recherche de preuves et de vérification des hypothèses lorsque l'objectif est de produire de la théorie même si un collègue ou un professeur voulaient influencer un autre comportement. Le danger étant qu'une théorie spéculative n'a rien à voir avec les données dont il dispose, sauf si le sociologue force la connexion. Par rapport à la théorie ancrée



et une théorie logico-déductive, la théorie ancrée aura été " *produite à partir des données et non pas déduites selon des présomptions logiques* " (Glaser et Strauss, 2012, p. 119).

Bien que, nous disent les auteurs, " *la preuve et la vérification ne détruisent jamais une théorie (quelle que soit sa nature) ; elles ne font que la modifier. Une théorie ne peut être remplacée que par une autre, meilleure quelle* " (Glaser et Strauss, 1967, 2012 pour l'édition, p. 118).

Pour expliciter un peu plus le processus d'analyse de la MTE nous allons la découper par étape. Mais avant expliciter les objectifs généraux de la MTE.

*La MTE a pour principal objectif de générer des théories ; pas n'importe quelles théories, mais bien des théories « enracinées » dans les données de terrain et en croissance à partir de celles-ci. La démarche comporte donc un volet de collecte de données, de même qu'un ensemble de procédures générales pour en guider l'application, comme c'est le cas pour toute forme de recherche. Là où l'approche diffère de celle qu'utilisent les types de recherche plus conventionnelles, c'est qu'elle repose sur un postulat selon lequel il n'existe pas de vérité unique, en ce sens qu'il n'y a pas qu'une seule façon de voir le monde. Plutôt, il existe de multiples vérités selon les définitions que font les personnes d'un phénomène donné, définitions qui varient et évoluent en fonction du temps, du lieu, du point de vue de l'observateur et de la situation.* (Corbin, 2012).

La première étape consiste à trouver des principes généraux à partir de données issues du terrain. Concernant ce mémoire les données sont issues en premier lieu d'un constat et d'un regard personnel du terrain. Ensuite, elles sont co-construites dans un aller-retour entre le terrain et la théorie. C'est une phase d'induction qui rend compte de la situation du modèle général étudié par le chercheur.

La deuxième étape part du modèle général où le chercheur devra trouver des propositions logiques issues des propriétés du modèle. Un raisonnement déductif est mis en place. C'est une phase qui correspond au codage.

Dans la dernière étape il s'agit pour le chercheur d'induire des propositions logiques issues directement du terrain. Le modèle est valable s'il peut être vérifié empiriquement dans les conditions observées. Ce raisonnement serait abductif car les données permettent de relier des conséquences du modèle à des faits réels. Selon Bandeira & Garreau (2011) : *"Les outils de recherche des logiciels tels qu'Atlas.ti permettent de retrouver les données et de tester leur adéquation avec les propositions émises"* (p. 180).

## **4.2 Présentation du logiciel Atlas.ti**

### **Présentation du logiciel**

Une analyse de contenu sera effectuée avec le logiciel Atlas.ti afin de dégager des données trouvées dans les divers entretiens. Le logiciel Atlas.ti a de nombreuses fonctionnalités et il va nous servir à coder des unités d'information selon plusieurs modalités et principalement en utilisant le cadre théorique construit en aval.

Le logiciel Atlas.ti est un logiciel de recherche qualitative qui est basé sur une HU (unité herméneutique). Une HU est l'ensemble d'objets qui appartiennent à un projet particulier : textes primaires et tous les textes dérivés et autres objets définis (codes, citations, mémos, commentaires, vue réseau). Ce logiciel permet de maximiser l'analyse d'une façon rapide et de créer des réseaux et des liens. Atlas.ti permet de naviguer avec une grande vitesse entre tous les documents hétérogènes par l'entrée des codes et de monter en généralité mais sans jamais quitter son matériel. L'aller-retour s'effectue en permanence entre le terrain et le cadre théorique. L'objectif étant de maintenir une adhérence entre les deux et de créer des codes. De plus, le fonctionnement de ce logiciel s'est créé à partir du cadre théorique de la Grounded theory.

*" Le fonctionnement des codes repose sur un cadre théorique spécifique, la Grounded theory, ou "théorie enracinée", élaborée par Barney Glaser et Anselm Strauss en 1967. Par opposition aux approches hypothético-déductives, il s'agit d'une " approche inductive, par laquelle*

*l'immersion dans les données empiriques sert de point de départ au développement d'une théorie sur un phénomène et par laquelle le chercheur conserve toujours le lien d'évidence avec les données de terrain "* (Guillemette, (2006), cité par Juston et Barbier (2014).

L'objectif est de définir les contours des cas considérés comme suffisamment homogènes pour être subsumés sous la même rubrique afin de se positionner sur les éléments les plus pertinents.

Ce logiciel offre les possibilités suivantes :

- créer des codes communs aux entretiens et effectuer un regroupement des récurrences rassemblées sous le code ;
- créer un commentaire qui va avec le code ;
- effectuer une analyse de la fréquence des mots simples ou en co-occurrences avec l'outil "Wordcruncher" ;
- formuler des requêtes basées sur des conditions logiques reliant codes et familles de codes avec l'outil "Query tool" ;
- définir la densité ; nombre de relations d'un code avec d'autres codes ;
- assembler et analyser des données ;
- assembler les segments de textes qui correspondent à l'analyse et au cadre théorique.

### **Utilisation du logiciel**

En ce qui concerne l'utilisation du logiciel Atlas.ti nous l'avons surtout utilisé pour la création des codes et pour effectuer un regroupement des récurrences rassemblées sous le code. L'outil Query tool a permis de rassembler et d'organiser les codes ensemble et de visionner les phrases des entretiens qui allaient avec les codes. Nous n'avons pas employé les autres outils comme par exemple l'outil Wordcruncher qui effectue une recherche par nombre de mots utilisés dans l'entretien. Nous n'avons pas fait non plus les liens entre les codes car cela nous aurait pris trop de temps et que ce n'était pas utile pour l'analyse telle que nous l'avons effectuée et dont

l'objectif était de mettre en lien des codes issus de la théorie avec les entretiens. Ce qui va suivre est la présentation succincte<sup>13</sup> de la procédure utilisée.

## Présentation de la procédure utilisée avec le logiciel Atlas.ti 7

### Page d'accueil du logiciel Atlas.ti ( Figure 1)



Figure 1

### Procédure

1. Nous avons entré les entretiens des étudiants dans le logiciel depuis l'onglet : mes Documents/New/Add documents
2. En lien avec des éléments pris dans cadre théorique nous avons créé un code générique et des sous-codes dans des tableaux construits dans Word (Figure 2) puis nous avons introduit ces codes dans Atlas. ti depuis l'onglet codes/create un free code (s)
3. Une fois les codes créés dans le logiciel nous avons une liste de codes (Figure 3)

---

<sup>13</sup> Pour plus d'information vous pouvez vous renseigner via ce document qui date un peu (version 5.2) mais qui est très complet et très bien expliqué. [http://www.unige.ch/ses/sococ/aqual/links/BrochureUtilisation\\_ATLAS.ti\(5.2\).pdf](http://www.unige.ch/ses/sococ/aqual/links/BrochureUtilisation_ATLAS.ti(5.2).pdf)

Indicateur	Utili 1	Utili 2	Utili 3	Utili 4	Utili 5	Utili 6	Utili 7
Temps	Temps libre	Temps mort	Temps fort	Temps de vivre	Temps d'arrêt	Mi-temps	Temps pleins
T_	T_libre	T_mort	T-fort	T_devivre	T_d'arrêt	Mi-temps	T_temps plein
Contretemps	Nature (Rupture etc...) T_contre_nature	Sentiments T_contre_sentiments	Circonstance T_contre_circonstance				
Entretiens	1 année T_entre 1	+ ou -3 années T_entre_+3	+ ou - de 3 à 5 années T_entre_+5	+ ou - de 5 à 10 années	+ ou - de 10 à 15 années	+ ou - de 15 à 20 années	+ que 20 ans T_entre 20

Figure 2

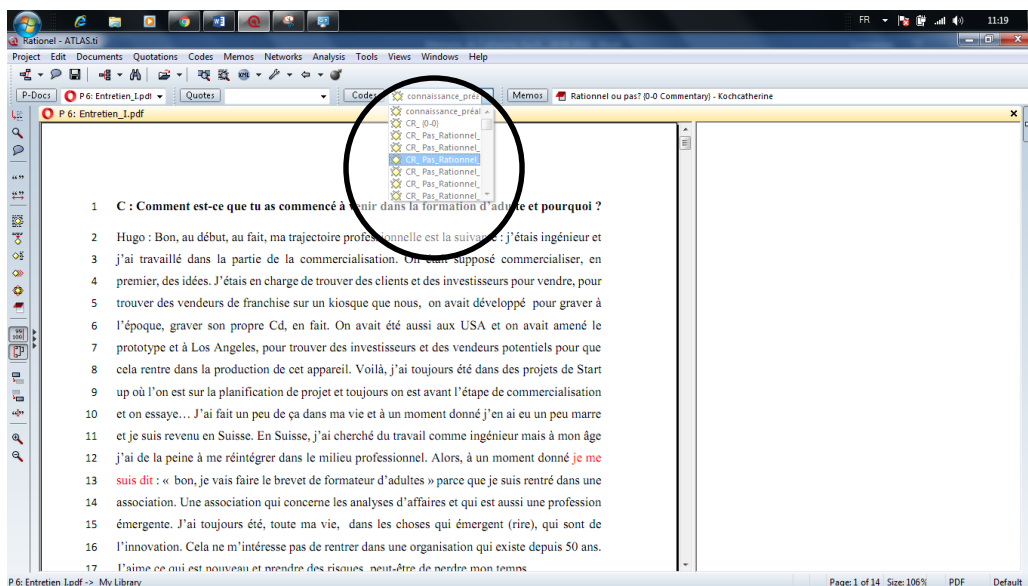


Figure 3

4. À partir de cette liste de codes nous avons sélectionné des morceaux de texte qui liaient les entretiens et les codes (Figure 4) et nous avons commencé à coder les entretiens. Il y a la possibilité de mettre un code ou plusieurs par bouts de phrases sélectionnées.

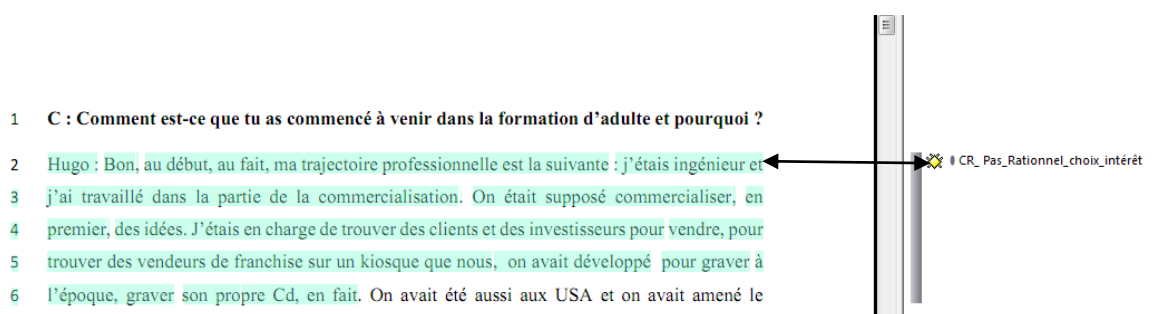


Figure 4<sup>14</sup>

5. Finalement, nous avons analysé les codes en fonction du nombre d'occurrences par codes et par famille de codes à partir de l'outil Query tool (Figure 5).

1. Les codes et sa fréquence que le code de mise en correspondance avec les phrases des trois étudiants.
2. Dans cette rubrique il est possible d'assembler des codes ensemble pour voir leur relation.
3. On retrouve la représentation du code et les débuts de phrases associées à celui-ci.

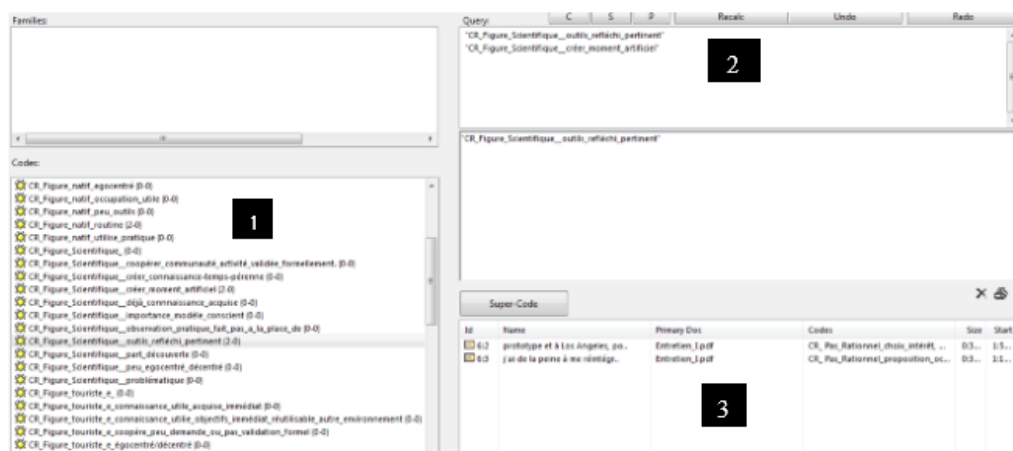


Figure 5

4. Après la présentation du logiciel Atlas.ti nous allons passer à l'analyse et à un essai d'interprétation des données. Nous expliquerons comment chaque partie a été construite.

<sup>14</sup> Hugo est un nom fictif

### Essai d'interprétation des entretiens

#### Introduction

Dans l'analyse des entretiens des étudiants et des professeurs, je vais commencer par rappeler les questions et les hypothèses pour ne pas perdre les liens énoncés en amont du texte. Ensuite, il s'agira d'analyser trois parties en rapport avec les théories qui ont été décrites plus haut. Ces parties sont l'entrée en formation, en situation de formation et finalement une vision sur l'expérience comme transposition des acquis en termes élargis (micro-macro) de l'expérience. Étant donné que le savoir se construit au fil de l'analyse et que je me suis inscrite dans cette perspective, je vais utiliser le logiciel Atlas.ti pour faire ressortir certains éléments des entretiens des étudiants par le biais d'items empruntés aux six théories que j'ai présentées plus haut. Donc, j'ai codé à partir de ce que j'ai écrit plus haut dans ma sensibilité théorique comme par exemple, si je prends "Temps et contretemps de Pineau (1986)", j'ai présenté des éléments de sa théorie qui sont : le temps, le contretemps ou l'entretemps, je vais rentrer ces mots dans Atlas.ti et nommer cela des codes. Les codes sont génériques comme l'utilisation du mot "contretemps". Le mot contretemps on peut retrouver sa définition dans la théorie de Pineau (1986).

Ensuite, je vais faire un aller-retour avec les entretiens des étudiants pour savoir si le temps est différent d'une personne à l'autre en ce qui concerne l'engagement en formation. C'est-à-dire depuis quand la personne s'exprime sur des possibles, des impossibilités ou des désirs d'effectuer des études jusqu'à ce qu'elle s'engage en formation des adultes. Puis dégager des éléments de l'entretemps. Qu'est-ce qui s'est passé durant cette période et combien de temps cela a duré. Mais aussi les contretemps, quels sont les motifs de ces contretemps. Pour connaître les motifs des contretemps mais aussi pour explorer ce qui s'est passé dans l'entretemps, je prends les théories de Schütz (2010) et de Bourgeois (2006). J'utilise le même procédé que pour

la théorie de Pineau (1986) c'est-à-dire découper des unités (codes génériques et sous-codes) prises dans ces théories et regarder comment cela rentre en relation avec ce que disent les étudiants dans les entretiens. Finalement dans mon analyse je vais interpréter les relations que j'ai trouvées entre les codes génériques et leur définition et les passages empruntés aux entretiens et faire des généralités. Quand je dis interpréter, je veux dire par là essayer de comprendre les relations entre le discours des étudiants et la théorie utilisée pour essayer de comprendre ce discours à travers un point de vue. Mais interpréter c'est également utiliser les mots du chercheur qui essaie d'expliquer les relations qu'il a aperçues.

Ensuite je vais synthétiser. Synthétiser c'est réduire, donc c'est pour le chercheur choisir les éléments de l'analyse qui semble les plus saillants et les plus liants entre ce que la personne a voulu exprimer dans l'entretien et la théorie utilisée qui a permis de faire ressortir certains éléments. Je vais procéder de même pour la deuxième partie qui se situe lorsque les étudiants sont engagés en formation des adultes et ceci en lien avec les entretiens et les théories de la filiation scientifique de Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva (2009) et les métaphores dans la vie quotidienne de Lakoff et Johnson (1985).

Si j'utilise Atlas-ti c'est qu'il offre des possibilités de relier les éléments ensemble comme par exemple tous les passages des entretiens repérés dans les entretiens.

Puis d'un point de vue ergonomique l'utilisation du logiciel offre une vision claire puisque sur la page principale du logiciel à droite il y a les items choisis pour telle passage de l'entretien et à gauche il y a l'entretien. De plus, il y a une vue d'ensemble de comment on a codé certains passages du texte. Je veux dire que sur 10-20 pages d'entretien on en a une vue continue et linéaire et l'on peut "scroller" en avant et en arrière rapidement.

Cependant, je ne vais pas utiliser le logiciel Atlas.ti pour les entretiens des professeurs car s'ils donnent leur point de vue sur la formation des adultes concernant les étudiants, leurs discours sont davantage utilisés comme un soutien pour l'analyse.



Il y a donc les trois parties annoncées et chaque partie est mise en lien avec une ou deux théories. Au début de chaque théorie utilisée dans les trois différentes parties, il y a toujours un descriptif pour orienter le lecteur de comment se déroule l'analyse et de façon intermédiaire, il y a de petits récapitulatifs et au final un résumé.

### **Rappel des questions**

Quel est le processus qui pousse l'individu à s'engager dans le monde universitaire et plus précisément la formation des adultes ?

Le temps d'attente de l'entrée à l'université, qui se formalise par des contretemps et des entretemps, favorise-t-il les coupures ou lie-t-il les expériences entre elles ?

Est-ce que l'engagement dans une formation a un rapport avec l'identité et la filiation scientifique ?

Comment les étudiants orientent-ils leurs études pendant leur parcours académique ?

Est-ce qu'il y a des changements entre le début des études et leur achèvement ?

### **Rappel des hypothèses**

L'engagement en formation n'est pas forcément un acte de connaissance rationnelle mais plutôt un dépassement des différentes tensions identitaires auxquelles les étudiants sont confrontés.

Les enseignants et les étudiants qui fréquentent les Sciences de l'éducation tissent des relations entre la vie quotidienne, la vie universitaire et la vie professionnelle et défendent l'idée d'un va-et-vient entre ces relations.

Le rôle des enseignants est d'orienter et d'accompagner les étudiants à travers différentes dimensions, dans un va-et-vient incluant une prise de conscience de leurs diverses expériences, l'acquisition de compétences transversales en lien avec la connaissance, les méthodes et les démarches. Ces différentes dimensions vont permettre aux étudiants en formation des adultes de travailler sur une pluralité de terrains professionnels.

### **Croisement avec la théorie**

1. Essais sur le monde ordinaire de Schütz (2010)
2. Temps et contretemps de Pineau (1986)
3. Tensions identitaires et engagement en formation de Bourgeois (2006)
4. La filiation scientifique de Grossmann, Tutin et Da Silva (2009)
5. Les métaphores dans la vie quotidienne de Lakoff et Johnson (1985)
6. Construire des compétences individuelles et collectives de Le Boterf (2014)

## **5.1. L'engagement à l'université en direction de la formation des adultes**

---

**Question générale :** " Quel est le processus qui pousse l'individu à s'engager dans le monde universitaire et plus précisément la formation des adultes ? "

**Hypothèse :** " L'engagement en formation n'est pas forcément un acte de connaissance rationnelle mais plutôt un dépassement des différentes tensions identitaires auxquelles l'étudiant est confronté ".

### **5.1.1 Engagement en Sciences de l'éducation en lien avec l'Essai sur le monde ordinaire de Schütz (2010)**

Cette partie est organisée en commençant :

- A) par présenter la séquence analysée avec les logiciels Atlas ;
- B) ou les passages théoriques issus de cette séquence ;
- C) le code général et les sous-codes
- D) une sous-question.

L'analyse s'effectue avec la présentation de la séquence. Ensuite, dans cette séquence il y a des sous-codes. Les sous-codes sont les items qui ont servi à analyser plus finement la séquence. Les sous-codes sont mis en lien avec des bouts d'entretiens et cela permet de quantifier le

nombre de correspondances par sous-codes et de dire si les sous-codes recueillent plusieurs données ou pas issues des entretiens.

Finalement, il y aura un résumé intermédiaire entre les sous-codes et un résumé final.

Le passage ou les passages en italique sont issus de la sensibilité théorique (à partir de la page 39 du mémoire) et ne sont pas cités à nouveau. Toute la théorie issue de la première partie d'analyse est en lien avec la théorie de Schütz (2010).

## Analyse

A) Le passage qui va être analysé concerne : la séquence interrompue

B) Théorie : Schütz (2010) atteste que : *dans la vie quotidienne la personne s'arrête et pense seulement quand la séquence de faire est interrompue, et que la disjonction d'un problème l'oblige à repérer et répéter des voies alternatives que lui suggère son expérience passée "*.

c) Choix du code en lien avec la partie théorique : **CR\_Séquence interrompue**

### Présentation des sous-codes sous forme de tableau mis dans le logiciel Atlas.ti

<p><b>Dise que la séquence est interrompue ?</b>  <b>CR_Séquence interrompue</b></p> <p>Suppose intentionnalité</p>	<p>Repère séquence</p> <p><b>CR_Séquence interrompue repère</b></p>	<p>Répète séquence</p> <p><b>CR_Séquence interrompue_r épète</b></p>	<p>Projection future</p> <p><b>CR_Séquence interrompue_P rojection</b></p>	<p>Sera à la recherche d'indices repérable</p> <p><b>CR_Séquence interrompue_r echerche_indic e_repérable</b></p>	<p>Infèrera avec d'autres situations</p> <p><b>CR_Séquence interrompue_i nfèrer_autres_situations</b></p>
---	---	--	--	---	---

**D) Sous question** : est-ce que les étudiants évoquent de séquences interrompues ?

## Résultats

**9 résultats trouvés pour** : Séquence interrompue repère

Les séquences interrompues que les personnes ont repérées avant de s'engager en formation des adultes, sont en général, plusieurs éléments décrits ensemble de types : déclencheurs, une certaine trajectoire, un moment précis, une façon de faire, les personnes se disent que...

**1 résultat trouvé pour** : Séquence interrompue répétition

Les séquences interrompues qui se répètent sont : *d'un moment jusqu'à un autre " et depuis toute petite j'avais "* (Camille).

**8 résultats trouvés pour :** Séquence\_interrompue\_inférer\_autres\_situations

Les séquences interrompues que les étudiants infèrent avec d'autres situations sont : un moment d'échec, une maladie, la famille, des concepts en lien avec le vécu (travail avant et pendant les études) " *les concepts qui étaient abordés par rapport à ce que j'avais vécu car j'ai toujours travaillé à côté de mes études "* (Eva), des autres cours (pris en Bachelor), la trajectoire professionnelle.

**8 résultats trouvés pour :** Séquence\_interrompue\_projection

Les séquences interrompues que les étudiants projettent sont : le rêve " J'avais un rêve... ", des impressions que les autres sont..., une série d'évènements, des éléments qui ne seront pas la finalité réelle, sur autre chose que l'on ne pensait pas au début : changement de cursus universitaire, voire au-delà des études : *Et je me suis dit : " bon, pourquoi pas faire formateur en analyse d'affaire ? "* (Pierre).

**10 résultats trouvés pour :** Séquence\_interrompue\_recherche\_indice\_repérable

Les séquences interrompues, en tant que recherche de séquences repérables sont quand les étudiants disent qu'ils ont terminé quelque chose, qu'ils avaient quelque chose à faire comme " *J'avais mes enfants à élever "* (Camille), depuis un moment jusqu'à un autre : " *Et depuis toute petite j'avais "* (Camille), un moment plus précis " *Et c'est là que "* ou " *en Suisse* (Pierre), j'ai cherché " ou " *Alors à un moment donné...* " des moments qui se suivent : " *Il y a eu ça. Puis, puis il y a eu...* ".

### **Résumé avec la théorie**

Il semble bien que les étudiants s'arrêtent quand la disjonction d'un problème les oblige à repérer et répéter des voies alternatives que leur suggèrent leurs expériences passées.

On est aussi dans un système de projection puisque par exemple une personne nous dit : "*J'avais un rêve*" (Camille). Puis, ces séquences interrompues interfèrent avec d'autres situations.

A) Le passage qui va être analysé : 2. **Résolution de problèmes**

B) Théorie : Schütz (2010) "*Ainsi, dans l'expérience de la vie quotidienne, la personne n'est pas continuellement face à devoir résoudre une problématique. La personne ne va pas se forcer à se créer continuellement des pauses, des ruptures ou des mises en réflexion artificielles en quête de certitude. Dans la vie quotidienne, notre connaissance n'est pas sans hypothèses, inductions, déductions ou prédictions mais elles ont un caractère de l'approximatif et du typique*".

C) Choix du code en lien avec la partie théorique : **CR Résolution**

#### Sous codes :

<b>Personne tj face à résoudre des problèmes ?</b>	Force artificiellement créer des pauses ou les faits suite à des ruptures ?	Force créer des ruptures ou subit des ruptures ?	Réflexion artificielle en quête de certitude ?	Plutôt (en général) caractère approximatif et typique ?
<b>CR Résolution</b>	<b>CR_Résolution_pause_art.</b>	<b>CR_Résolution_créer_rupture</b>	<b>CR_Résolution_reflexion_art_certitude</b>	<b>CR_Résolution_approximatif_typique</b>
	<b>CR_Résolution_Pause_rupture</b>	<b>CR_Résolution_subit_rupture</b>		

D) Sous question : est-ce que les étudiants, pour s'engager en formation d'adultes, se créent des situations ou réflexions artificielles en faisant des pauses ou créent des ruptures ou cela est plutôt de caractère approximatif et typique ?

#### Résultats

**1 résultat trouvé pour** : résolution\_pause\_\_artificiel

Manque d'intérêt de continuer dans ce que la personne faisait avant comme métier.

**3 résultats trouvés pour** : résolution\_créer\_rupture

Se dépasser : " *Je me suis dit cela : " je dois dépasser cela et faire des études "* (Camille).  
Prise de conscience : " *Et honnêtement, c'est là que je me suis dit que l'éducation spéciale...*(Eva).  
*Parce qu'en deuxième semestre les cours d'éducation spéciale ne me plaisaient toujours pas et les cours de formation des adultes ça me parlait tellement "* (Eva).  
Changement d'orientation : " *Et je me suis dit : " bon, pourquoi pas faire formateur en analyse d'affaires ? ". Mais je devais apprendre le b.a.-ba de ce que c'est un formateur et de comment ça marche "* (Pierre).

### **3 résultats trouvés pour : résolution-subit-rupture**

L'âge et retour en Suisse " *En Suisse, j'ai cherché du travail comme ingénieur mais à mon âge j'ai de la peine à me réintégrer dans le milieu professionnel "* (Pierre).

Famille : " *J'étais en Suisse et mes parents n'étaient pas là et une vie difficile chez une grand-maman "* (Camille).

*C'est vrai que toute petite j'ai eu un accident très très grave et qu'ils ont eu envie de me protéger et ils se sont dit : " est-ce qu'elle sera normale un jour ". J'ai été plusieurs jours dans le coma et on veut la protéger et pas la fatiguer en lui faisant faire des études "* (Camille).

### **3 résultats pour : Résolution\_réflexion\_art\_certitude**

Se sentir capable : " *J'ai rien dit mais ça travaillait en moi : " je suis tout à fait capable de suivre des études et elle me croit incapable de lire son torchon "* (Camille).

L'amour des études, curiosité et perfectionnisme : " *Donc, moi j'ai toujours été quelqu'un qui a beaucoup aimé étudier et par ma curiosité et mon perfectionnisme, j'ai regardé le curriculum et voilà je me suis inscrit à cette Maîtrise "* (Pierre).

Un fort intérêt, une vision : " *puis il y a eu les autres cours que j'ai trouvé intéressants et je me suis rendu compte que les cours de formation des adultes que j'avais pris m'intéressaient beaucoup, donc, où j'ai eu l'impression, je ne sais pas comment dire cela, que j'ai eue donc...où on m'a donné*

(...) (une vision ?<sup>15</sup>) Une vision de ce que ça pouvait être c'est le cours conception dans les organisations, conception de dispositif).

" Et honnêtement, c'est là que je me suis dit que l'éducation spéciale... Parce qu'en deuxième semestre les cours d'éducation spéciale ne me plaisaient toujours pas et les cours de formation des adultes ça me parlait tellement. Ils ne sont pas tous extraordinairement intéressants mais tous les éléments apportés même dans les cours les moins intéressants me paraissaient pertinents " (Eva).

### **18 résultats pour : CR\_Résolution\_approximatif\_typique**

Être heureuse : " puis je me suis dit " si un jour je peux faire des études, c'est vrai, je serai heureuse " (Camille).

Curiosité : " il y a eu ça, puis mes parents et puis ma curiosité " (Camille).

Décision des parents, pression familiale pour le chemin à prendre à un moment donné de sa jeunesse pour suivre une formation que l'on n'a pas vraiment choisie.

Le rêve de ma mère : " ça c'est une pression familiale, on va dire. Le rêve de ma mère c'est une profession qu'elle arrive à projeter car j'ai plusieurs personnes dans ma famille qui sont dans l'éducation spécialisée et je pense que c'est par rapport à cela, elle se dit : " Ah ça va c'est un truc avec l'être humain c'est sympa et je connais des gens qui le font alors ce serait bien que ma fille le fasse. Ça me plaisait aussi mais je me suis dit : Ah bah pourquoi pas... " (Eva).

L'approximatif :

" Et j'ai rencontré la formation d'adultes c'est quelque chose qui s'est fait à la limite au hasard avec le cours de première année du Bachelor " (Eva).

" Je ne savais même pas à quoi cela ressemblait la formation d'adulte. Elle m'avait dit : ouais il y a ce Master en formation d'adulte, j'étais là ok. Enfin les débouchés qui étaient marqués derrière dans les brochures ça ne m'aidait pas beaucoup à me projeter mais je ne m'étais pas beaucoup posé de questions avant de commencer le bachelor " (Eva).

---

<sup>15</sup>Les (...) sont des interventions de l'intervieweur

" Je vais faire le brevet de formateur d'adultes " parce que je suis rentré dans une association " (Pierre).

" J'ai été toute ma vie dans les choses qui émergent, qui sont de l'innovation" (Pierre).

" aime ce qui est nouveau et prendre des risques, peut-être de perdre mon temps " (Pierre).

" Puis je me suis dit " si un jour je peux faire des études, c'est vrai, je serai heureuse " (Camille).

" Il y a eu ça, puis mes parents et puis ma curiosité " (Eva).

### Résumé avec la théorie

D'après les résultats on peut dire que les étudiants ont une manière d'effectuer des résolutions qui sont plutôt typiques et approximatives. En effet, ils créent peu de situations artificielles, des pauses artificielles pour résoudre une problématique. De plus, ils ne sont pas à la recherche d'une résolution qui les amènerait à une certitude bien qu'ils fassent des inductions et des déductions de ce qui se passe dans leur expérience de vie quotidienne.

A) Le passage qui va être analysé concerne : Que disent les personnes ?

B) Théorie : "*Lorsque l'état de fait anticipé prend une forme effective, nous ne disons pas que notre prédiction s'est révélée vraie ou fausse, ou que notre hypothèse a résisté à l'épreuve, mais que nos craintes ou nos espoirs étaient ou n'étaient pas fondés* ".

C) Choix du code en lien avec la partie théorique : personne\_

### Sous codes :

<b>Qu'en dit la personne ?</b> <b>CR Personne_</b>	Elle dit : que ce qu'elle avait prévu est faux ou vrai ? <b>CR_Personne_ prévu_faux_vrai</b>	Elle dit : que son hypothèse a supporté le test ? A-t-elle fait des hypothèses ? <b>CR_Personne_ supportétest</b>	Elle dit : qu'elle a finalement réussi son but, qu'elle a de la chance, des impressions. <b>CR_Personne_ réussi_but</b> <b>CR_Personne_ chance, impression</b>	Elle exprime des sentiments : de joie, de contentement ou de mécontentement de tristesse etc. <b>CR_Personne_ exprime_sentiment</b>
---	---	--	--	--

D) Sous question : Quand les étudiants s'engagent en formation des adultes est-ce qu'ils disent une fois l'action passée de l'engagement que leur prédiction s'est révélée vraie ou fausse et que



l'hypothèse a résisté à l'épreuve ou disent-ils plutôt que leurs craintes, leurs espoirs étaient fondés, qu'ils ont eu de la chance et expriment des sentiments ?

## Résultats

**0 résultat pour :** personne\_prévu\_vrai\_faux

**0 résultat pour :** personne\_supportétest

**0 résultat pour :** personne\_réussi\_but

**9 résultats pour :** personne\_chance,impressions

*" J'ai l'impression que quand on jette un regard comme ça sur ma vie passée que j'ai toujours eu un esprit curieux et j'ai toujours beaucoup lu et j'ai souvent pris différent cours : des cours de langue, des cours de théâtre, des cours de chant. J'ai fait de la danse classique quand j'étais jeune ou du jardin " (Camille).*

*" C'est l'impression que les cours de Bachelor, de beaucoup de cours de Bachelor parce que ce n'est pas le cas de tous qui donnent une formation hors enseignement " (Eva).*

*" Comment dire cela, j'ai eu l'impression toute la première année que l'on m'avait fait de la publicité mensongère pendant tout le bachelor " (...).J'avais l'impression que tous les cours que j'ai suivis en début de Master je me suis dit : " c'est de nouveau ce qu'ils nous ont raconté en bachelor " (Eva).*

*" Oui, j'ai eu de la chance car je ne pense pas que c'est le cas de tout le monde " (Camille).*

*" C'est vrai que c'est assez prenant et dans le train j'ai de la chance et je révise quand même mes cours " (Camille).*

*" D'un côté j'ai eu la grande chance de pouvoir apprendre et je suis très reconnaissante que l'université de Genève m'a acceptée et d'avoir pu faire ces études " (Camille).*

*" Ça donne un peu cette impression " Formation des adultes " mais je dirai : " ingénierie de formation serait bien plus large car l'ingénieur va s'adapter, l'ingénieur s'ingénie en quelque sorte... " (Pierre).*

" Parce que j'ai l'impression que je devrais aller à l'université. J'ai même pris, j'ai fait prendre à ma femme une carte de la bibliothèque de l'université ici car chez moi j'ai 30 livres, 36 livres de la bibliothèque (rire) " (Pierre).

## **12 résultats pour : personne\_exprime\_sentiments**

Les étudiants expriment des sentiments : il disent qu'ils sont heureux " *je me suis dit si un jour je peux faire des études, c'est vrai, je serai heureuse* " (Camille). Ils disent aussi qu'ils se sentaient très mal, qu'ils avaient à un moment donné une vie difficile, qu'ils ont passablement souffert, des révoltes, qu'ils ont bien aimé, que cela ne leur plaisait pas, que c'était intéressant, moins intéressant, trouvait cela dommage, que c'est sympa ou qu'ils en ont eu un peu marre : " *j'ai fait un peu ça dans ma vie et à un moment donné j'en ai eu un peu marre et je suis revenu en Suisse* " (Pierre).

## **Résumé avec la théorie**

D'après ces résultats il ne semble pas qu'il y ait des réponses d'étudiants qui vont en direction d'une analyse concrète de pourquoi ils ont commencé des études en formation des adultes. Concrète dans le sens où ils auraient pu effectuer des hypothèses et ensuite dire que leur hypothèse était fondée ou que les prédictions qu'ils avaient faites avant d'entrer en études se sont révélées justes ou fausses. Par contre les étudiants quand ils parlent de leur histoire passée disent qu'ils ont eu de la chance ou ils nous font part de leurs impressions.

De plus, quand ils expriment l'idée d'effectuer des études à l'université ils expriment des sentiments, des sensations ils disent que c'est sympa ou qu'ils ont agi parce qu'ils en avaient marre ou qu'ils trouvaient cela intéressant.

A) Le passage qui va être analysé concerne : Degré d'intimité ou d'anonymat

B) Théorie : Schütz (2010) a construit une échelle de relations systématisées que chaque personne élabore avec ses semblables ou avec des objets selon un degré de proximité. "Ainsi, le monde social, et l'alter ego qui le compose, est donc arrangé en de multitudes degrés d'intimité ou d'anonymat autour de soi (self) en tant que centre".

C) Choix des codes avec la partie théorique : **Degré\_intimité\_anonymat**

## Sous codes :

Degré d'intimité ou d'anonymat Degré_intimité_anonymat	Famille-proche parent Degré_intimité_anonymat_famille_proche_parent	Collègue Degré_intimité_anonymat_collègue	EX : Auteur d'un livre Degré_intimité_anonymat_auteur_livre	Superficiel = fonction typique (Vendeuse-hôtesse de l'air, etc.) Degré_intimité_anonymat_superficiel_typique	Fonction sociale dérivée de la personne qui l'inventa et utile à tous : télé-montre-etc. Degré_intimité_anonymat_fonction_social	Caractère typique : ne pas chercher comment cela fonctionne juste utiliser à des fins pratiques. Degré_intimité_anonymat_utilisation_sans_profondeur_choses	Caractère typique avec perspective rationnelle va chercher comment cela fonctionne manière intentionnelle. CRDegré_intimité_anonymat_utilisation_profonde_choses_intentionnelle.
---	--	--	--	--	---	--	---

D) Sous question : quel est le degré d'intimité ou d'anonymat des étudiants avec les choses ou les gens avant leur entrée à l'université ?

### Résultats

**4 résultats pour :** Degré\_intimité\_anonymat\_famille\_proche\_parent

Pour deux étudiants sur trois, les parents ont joué un rôle déterminant en ce qui concerne l'engagement en formation des adultes. *"Mes parents trouvaient mes sœurs plus intelligentes que moi". " Il fallait la protéger et ne pas la fatiguer en lui faisant faire des études. Étant jeune cela m'a blessée. " Je me suis dit : je dois dépasser cela et faire des études"* (Camille). *Ça c'est une pression familiale, on va dire, le rêve de ma mère"* (Eva).

**2 résultats pour :** Degré\_intimité\_anonymat\_collègue

Pour deux étudiants il y a eu une rencontre qui a été comme un déclic avec des personnes qui partagent le même espace mais avec lesquelles ils ne sont pas liés intimement. Ce déclic a été un des motifs qui les ont poussés à s'engager en étude. Pour une des personnes, il s'agit d'un enseignant et pour l'autre d'une directrice d'un établissement lors d'un entretien.

**0 résultat pour :** Degré\_intimité\_anonymat\_auteur\_livre

**0 résultat pour :** Degré\_intimité\_anonymat\_superficiel\_typique

**3 résultats pour :** Degré\_intimité\_anonymat\_fonction\_social

Changer d'orientation pour retrouver du travail : " *En Suisse, j'ai cherché du travail comme ingénieur mais à mon âge j'ai de la peine à me réintégrer dans le milieu professionnel. Alors à un moment donné je me suis dit : " je vais faire le brevet de formateur d'adultes "* (Pierre).

"*Ça a traîné pour trouver du travail, j'avais déjà la maîtrise en management et je ne voulais pas recommencer dans cette voie*" (Pierre).

"*J'avais eu un rendez-vous avec la conseillère avant de commencer mais elle m'avait présenté tous les Masters et tous les cursus possibles et plus particulièrement celui en Éducation spéciale car j'étais venu pour cela. Le reste elle m'avait juste montré dans la brochure, rien de plus donc*" (Eva).

**0 résultat pour :** Degré\_intimité\_anonymat\_utilisation\_sans\_profondeur\_choses

**0 résultat pour :** CRDegré\_intimité\_anonymat\_utilisation\_profonde\_choses\_intentionnelle.

### **Résumé avec la théorie**

En ce qui concerne le degré d'intimité ou d'anonymat, on peut dire que les étudiants ont plus été influencés à s'engager à l'université par des personnes proches ou dans le même cercle qu'eux mais pas tellement par des exemples de personnes plus éloignées ou des outils ou même des auteurs. Par contre on peut trouver le rapport avec une fonction sociale qui est de retrouver du travail et certainement des personnes qui accompagnent cette fonction sociale, comme c'est le cas de la conseillère d'orientation.

A) Le passage qui va être analysé concerne : La vie quotidienne

B) Théorie : "*On peut dire que dans l'expérience de vie quotidienne nous ne sommes pas guidés par des considérations méthodologiques, ni par des schèmes conceptuels de moyens-fins ni par une problématisation mais par des intérêts pratiques qui existeraient quand survient une situation particulière et qui pousserait au changement de la situation. La réserve d'expérience est construite par héritage et par l'éducation et est influencée par des traditions, des habitudes et de sa propre réflexion qui prend forme comme un tout confus et non systématique dans une organisation hétérogène des connaissances. Ainsi, on peut dire que les expériences sont mélangées à de vagues conjonctures, à des suppositions et des préjugés qui croisent avec des*

*évidences bien établies, motifs, moyens-fins, causes et effets sont enchaînés ensemble sans réelles distinctions. De plus, les règles, les principes sont intégrés comme des routines et sont appliqués avec succès mais leur validité n'est pas toujours vérifiée même si cela prend forme dans un tout cohérent, ces expériences et règles sont suffisantes pour la maîtrise de la vie ".*

C) Choix du code en lien avec la partie théorique : **VQ (vie quotidienne)**

**Sous codes :**

<b>Vie quotidienne</b> <b>VQ</b>	Pas de considération méthodologique et de choix rationnel dans ce sens-là  <b>VQ_considération_méthodologique</b>	Pas de réflexion à propos de schèmes conceptuels  <b>VQ_reflexion_schèmes</b>	Pas de problématisation  <b>VQ_problématisation</b>
-------------------------------------	---	---	---

**4.2 Sous question :** Est-ce que l'engagement des étudiants en formation des adultes s'est effectué comme une expérience dans la vie quotidienne ?

**4.3 Résultats**

**0 réponse pour :** VQ\_considération\_méthodologique

**0 réponse pour :** VQ\_reflexion\_schèmes

**0 réponse pour :** VQ\_problématisation

Les réponses sont assez liées les unes aux autres en ce qui concerne : les routines, les expériences, les habitudes, ce que les personnes aiment ou pas. Ce que l'on peut dire c'est que les étudiants racontent plus leur expérience vécue dans divers domaines qu'ils ne font référence à une méthodologie, à une réflexion sur leurs schèmes conceptuels ou qu'ils posent leur cas comme une problématisation. Personne ne mentionne par exemple avoir fait un bilan de compétences ou être posé des questions approfondies de comment ou pourquoi il allait s'engager en formation des adultes.

Les motifs de l'engagement n'ont pas de considérations méthodologiques parce que les étudiants racontent plutôt des événements ou des préférences, comme se sentir créatif ou avoir de l'amour

pour la lecture. " *Oui, aussi beaucoup de peinture, de modelage. Une partie je crois (rire) avoir un côté très créatif. J'avais besoin à l'époque de développer ce côté créatif et le côté intellectuel en suivant des cours et en lisant*" (Camille). Ils soulignent aussi leur expérience. " *Si je pouvais rentrer et faire valoir mes expériences et le papier que j'ai, les certificats que j'avais obtenus* " (Camille). Une des étudiantes dit que quand elle s'est renseignée sur la formation d'adulte, le renseignement qu'elle a retenu c'est la brochure de la formation des adultes mais qu'elle n'a pas poussé plus loin l'analyse. Comme je l'ai déjà mentionné, un étudiant dit qu'il va faire des études parce qu'il est rentré dans une association. Il y a aussi un étudiant qui n'est pas rentré tout de suite en formation des adultes parce que la tradition familiale se portait plutôt sur l'éducation spéciale.

### **Bilan des résultats**

Nous avons encore considéré d'autres questions comme se demander si le choix que faisaient les étudiants était rationnel comme : "planifié, projeté, délibéré, réfléchi en amont". On peut dire, selon les trois étudiants, qu'ils se sont engagés en formation des adultes soit par hasard, soit parce qu'il y avait plusieurs facteurs externes comme la perte d'un travail, la recherche d'une nouvelle voie mais aussi la tradition familiale ou l'effet d'une histoire familiale mal digérée et des autres plus ou moins significatifs. Il y a aussi les objets comme l'amour de la lecture. Ce qui est certain c'est que pour ces trois étudiants l'engagement en formation des adultes ne se révèle pas à travers une démarche rationnelle au sens de Schütz mais plutôt à travers des événements ou des ruptures dans la vie quotidienne.

En ce qui concerne les entretiens avec les professeurs, il n'y en a aucun qui nous a parlé des motifs d'engagements des étudiants en formation des adultes. Pour ne pas sortir de notre propos des motifs d'engagement des étudiants en formation des adultes nous allons continuer notre analyse sur la deuxième partie, c'est-à-dire : les temps et contretemps. Pour connaître si les événements marquants sont présents depuis longtemps ou que la décision de s'engager dans un cursus universitaire s'est passée rapidement ou lentement.

### 5.1.3 Engagement en Sciences de l'éducation en lien avec Temps et contretemps de Pineau (1986)

Pour cette partie nous allons procéder différemment que dans la première partie 5.1.1" *Entrée en Sciences de l'éducation en lien avec l'Essai sur le monde ordinaire de Schütz (2010)*" car nous allons assembler les codes sur Atlas.ti et essayer de créer un tableau pour chaque personne afin de mieux comprendre les types de temps, de contretemps et d'entretemps que les personnes ont vécu avant de s'engager en formation des adultes et d'analyser les entretiens individuellement. Nous avons considéré que le type de temps appartient aux personnes et qu'il difficile de le mettre en commun et c'est pourquoi nous analysons entretien par entretien. Nous présentons un passage de la théorie prise de Pineau (1986) issu de la sensibilité théorique présentée plus haut. Ensuite, nous présentons les codes et les sous-codes sous forme de tableau tel que les avons insérés dans le logiciel Atlas.ti. Un tableau par entretien représente la durée et la nature des entretemps et des contretemps. Cette démarche est suivie d'une analyse intermédiaire par entretien et d'une analyse commune.

#### **Théorie**

Pour Pineau (1986) : "*le temps d'attente est pris conflictuellement entre un temps et un contretemps, conflit qui peut tuer tout temps ou au contraire transformer ces différentes composantes*" (Pineau, 1986, p. 28).

Ainsi, le temps d'attente devient temps mort par blocage au premier moment du conflit et l'opposition au temps apporté par le contretemps est si fort que celle-ci tue toute possibilité de production temporelle : le conflit peut ainsi avoir des durées variables selon la nature du conflit.

## Codes

<b>Temps</b>	Temps libre	Temps mort	Temps fort	Temps de vivre	Temps d'arrêt	Mi-temps	Temps pleins
<b>T_</b>	<b>T_libre</b>	<b>T_mort</b>	<b>T-fort</b>	<b>T_devivre</b>	<b>T_d'arrêt</b>	<b>Mi-temps</b>	<b>T_temps plein</b>
<b>Contretemps</b>	Nature (Rupture etc...) <b>T_contre_nature</b>	Sentiments <b>T_contre_sentiments</b>	Circonstance <b>T_contre_circonstance</b>				
<b>T_contre</b>							
<b>Entretemps</b>	<b>1 année</b> <b>T_entre 1</b>	<b>+ ou -3 années</b> <b>T_entre_+3</b>	<b>+ ou - de 3 à 5 années</b> <b>T_entre_+5</b>	<b>+ ou - de 5 à 10 années</b>	<b>+ ou - de 10 à 15 années</b>	<b>+ ou - de 15 à 20 années</b>	<b>+ que 20 ans</b> <b>T_entre 20</b>

## Entretien de Camille

Entretemps T-entre +-20 ans et contretemps	Entretemps -1 année	Entretemps + ou moins 3
T_contre sentiments T_contre_nature T_contre_circonstance T mi-temps T_fort T libre	T-contre circonstance T-fort T-Mi-temps	T-contre Circonstance T_contre sentiments T mi-temps

En ce qui concerne le premier entretien de Camille, l'entretemps se déroule sur une grande période de plus de 20 ans. Pendant cette période il y a eu un certain nombre de contretemps qui sont venus troubler l'action de s'engager à l'université. Ces contretemps sont de plusieurs natures comme des circonstances, des ruptures ou des sentiments. La nature principale de ces temps est souvent des temps forts qui ont marqué la personne.

Il y a aussi dans cette période des mi-temps, c'est-à-dire des temps mélangés entre plusieurs activités mais aussi des périodes de temps libres où Camille a pris du temps pour elle de façon informelle. Il semble bien que pour Camille cet entretemps a transformé différentes composantes qui ont abouti sur un temps très court, fort et dépendant d'une circonstance qui ont parachevé son inscription à l'université (2-3 mois).



Il s'ensuit une période d'entretemps de +- 3 ans qui peut correspondre à un mi-temps, puisqu'elle avait d'autres activités, à s'engager définitivement en formation des adultes. Durant cette dernière période, il y a encore des contretemps concernant les sentiments à l'égard de cet engagement.

### Entretien d'Eva

T-entre +-3 ans	Entretemps +-3 ans
	T-contre circonstance T-fort T-Mi-temps T_contre sentiments

Pour l'entretien d'Eva, j'ai noté qu'il y avait un temps-entre car la personne a commencé d'autres études universitaires et a ensuite basculé sur un Bachelor en Sciences de l'éducation dont l'objectif premier était de continuer en éducation spécial. Cela a duré de 3 à 4 ans. Ensuite il y a eu des circonstances pendant le Bachelor, des contretemps où des sentiments se sont bousculés qui ont fait pencher la balance pour la Formation des adultes. J'ai noté aussi un mi-temps car Camille a toujours travaillé en dehors de ses études ou a été active au sein de diverses associations.

### Entretien de Pierre

Temps pleins T-entre +-20 ans	Entretemps +-3 ans
T_contre_circonstance	T-contre circonstance T-Mi-temps

Pour le troisième entretien, j'ai repéré que Pierre ne semble pas parler de formation d'adulte ou d'université durant cette longue période. En ce qui concerne le plein-temps cette personne avait

d'autres activités et elle travaillait dans un autre pays. Les circonstances l'on fait revenir dans son pays d'origine mais elle n'a pas trouvé de travail et s'est retrouvée dans une période creuse. C'est dans l'entre-temps qui a duré +- 3 ans que Pierre, suivant certaines circonstances, s'est dit qu'il allait commencer la formation pour adultes. J'ai noté mi-temps car pendant cette période Pierre a eu d'autres activités professionnelles.

### **Bilan des résultats**

Si on reprend la citation de Pineau (1986) : "*le temps d'attente est pris conflictuellement entre un temps et un contretemps, conflit qui peut tuer tout temps ou au contraire transformer ces différentes composantes*" (Pineau, 1986, p. 28), on peut dire que le temps et le contretemps ont été variables suivant les cas. Ce conflit a duré plus ou moins longtemps suivant les personnes. Pour deux personnes il y a eu des temps forts ou l'implication se situait au niveau émotionnel et familial. Pour une de ces deux personnes il y a des circonstances de la vie qui ont fait retarder l'entrée à l'université de +ou - 20 ans tandis pour l'autre le conflit a duré +ou -3 ans. Concernant la troisième personne on peut d'ores et déjà signaler que l'on se trouve moins dans un ancrage émotionnel et familial mais plus lié à des circonstances sociales. On peut dire également que l'on ne peut pas considérer le temps comme étant des "temps morts" mais comme une succession d'évènements qui ont amené les personnes à négocier avec elles-mêmes et des autres significatifs. On peut également signaler que ces moments d'attentes, dans tous les cas pour une personne, ont été vécus comme une tension qui a déplacé le temps vers l'émergence d'une nouvelle situation.

Nous allons poursuivre avec le concept de tensions identitaires pour tenter de répondre à ces questions :

Quelles sont les conduites actionnelles qui vont amener les personnes à s'engager sur une nouvelle voie ? Finalement, comment cet engagement va-t-il lier les deux parties d'un moment avant et d'un moment après ? C'est ce que nous allons essayer de développer avec le concept de tensions identitaires.

Est-ce vraiment un temps mort ou la succession d'évènements qui amène la personne vers une négociation avec soi-même et avec les autres ? Est-ce que ces personnes vivent ces moments d'attentes comme des tensions qui vont déplacer le temps vers l'émergence d'une nouvelle situation ? Quelles seront les conduites actionnelles qui vont amener les personnes à s'engager sur une nouvelle voie ? Finalement, comment cet engagement va-t-il lier les deux parties d'un moment avant et d'un moment après ? C'est ce que nous allons essayer de développer avec le concept de tensions identitaires.

### **5.1. Engagement en Sciences de l'éducation en lien avec : Tensions identitaires et engagement en formation de Bourgeois (2006)**

Pour cette troisième partie, nous allons comme pour la première partie (5.1.1) cumuler les résultats. À nouveau, les passages théoriques sont issus de la sensibilité théorique d'un seul auteur (Bourgeois 2006). Par conséquent comme pour la partie (5.1.1) nous allons mettre la théorie en italique.

A) Concerne : **Identité en général**

B) Théorie générale : Bourgeois (2006)

*Premièrement, l'individu tend à se faire voir et à se faire reconnaître par autrui comme un être doué d'une unité et d'une continuité. C'est-à-dire ce qu'il est et ce qu'il n'est pas, comme individu singulier et comme membre de groupes sociaux.*

*Deuxièmement, l'identité se constitue essentiellement dans les interactions sociales de l'individu avec son environnement, elle est multiple et changeante comme une représentation plurielle de soi, qui peut changer avec le temps.*

*Ces identités plurielles peuvent se traduire comme des différences ou des divergences entre l'image que l'on porte sur soi, et celle que l'on veut donner à différents destinataires extérieurs. Cette pluralité d'image peut être des sources de tensions ou conflits internes. Un individu qui voudrait s'engager en formation pourrait s'en sentir déstabilisé.*

C) Code : **I\_général\_**

Sous codes :

<b>Identité en général</b> <b>I_général_</b>	Se faire reconnaître ou pas dans un groupe social <b>I_général_reconnaissance_gsocial</b>	Interaction sociale avec son environnement <b>I_général_interaction_environnement</b>	Multiple et changeante <b>I_général_multiple_changeante</b>	Changer avec le temps <b>I_général_change_temps</b>
---	--	--	--	--

D) Sous question : comment les personnes se situent-elles dans leur contexte en général depuis les premières prémisses qui sous-entendent une tension identitaire jusqu'à l'engagement en formation des adultes ?

### Résultats

**12 réponses pour : I\_général\_reconnaissance\_sociale**

**12 réponses pour : I\_général\_interaction\_environnement**

**7 réponses pour : I\_général\_multiple\_changeante**

**10 réponses pour : I\_général\_change\_temps**

À travers leur récit, les personnes cherchent à se faire reconnaître dans certains groupes sociaux. Dans ces groupes ils sont en interaction avec autrui. Ces autrui sont plus ou moins significatifs et jouent différents rôles. La reconnaissance pour deux personnes est vraiment liée à la famille et aussi à tout ce qui touche le domaine scolaire. Chez une de ces deux personnes étant donné la différence de temporalité dans la narration, il y a aussi des interactions diverses comme la focalisation d'appartenir à un certain groupe à une certaine époque comme :

*"À l'époque pour être à la mode et à la page, on faisait beaucoup de dynamique de groupe et à un moment donné il y avait une formation pour diriger des groupes..."* (Camille).

Ou l'importance de développer sa créativité tout en se maintenant dans une appartenance intellectuelle.

*"Oui, aussi beaucoup de peinture, de modelage. Une partie je crois (rire) avoir un côté très créatif. J'avais besoin à l'époque de développer ce côté créatif et le côté intellectuel en suivant des cours et en lisant"*(Camille).

Pour la dernière de ces deux personnes, c'est une expérience professionnelle qui a été narrée mais très rapidement la focalisation première s'est située dans l'interaction générale avec le domaine des études.

"C'était des jobs d'étudiants comme vendeuse dans une coop, retranscription de séances et des choses comme cela" (Eva).

Pour la dernière personne du groupe, l'interaction la plus importante pour elle est ce qui touche au groupe professionnel. Dans cette partie avant de s'engager à l'université elle n'a pas mentionné d'autres aspects.

"Bon au début, au fait, ma trajectoire professionnelle est la suivante : j'étais ingénieur et j'ai travaillé dans la partie de la commercialisation "(Pierre).

"Voilà, j'ai toujours été dans des projets de Start up où l'on est sur la planification de projet et avant l'étape de commercialisation et on essaye..." (Pierre).

D'un point de vue de la temporalité, nous avons vu dans l'analyse qu'il y a des temps variables chez les personnes et de ce fait-là il y a des changements plus ou moins conséquents suivant les personnes.

**Code : I\_image\_**

**Sous codes :**

<b>Image</b> <b>I_image_</b>	Image que l'on porte sur soi et celle que l'on veut donner aux autres  <b>I_image_porte_sursoi_donneaux_autres</b>	Différent rôles sociaux (parent, apprenant)  <b>I_image_différents_rôles</b>	Traits de personnalité  <b>I_image_traits_personnalité</b>	Identité sociale (appartenant à un groupe social)  <b>I_image_identité_sociale_groupe</b>
---------------------------------	--	--	--	---

**Sous question :** Quelle est l'image principale que les étudiants donnent d'eux-mêmes avant qu'ils commencent l'université ?

## Résultats

**10 réponses pour : I\_image\_porte\_sursoi\_donner\_aux\_autres**

**7 réponses pour : I\_image\_différents\_rôles**

**2 réponses pour : I\_image\_traits\_personnalité**

**14 réponses pour : I\_image\_identité\_sociale\_groupe**

On peut dire que ces résultats varient surtout entre l'image de soi que l'on veut donner aux autres et l'image de l'identité sociale du groupe. Il y a une appartenance certaine à des groupes plus ou moins importants pour les personnes et qu'elles ont envie de donner une certaine image d'elle-même. Si on prend cet exemple, il s'agit de donner l'image d'une mère responsable dans le groupe de la famille.

*"Mais j'avais mes enfants à élever et j'avais aussi une fille, ma fille cadette qui est très malade et qui l'est encore aujourd'hui. Cela m'a pris beaucoup de temps et d'énergie pour m'occuper spécialement d'elle et les deux autres" (Camille).*

Ou celui-ci c'est une image légère et désinvolte de soi dans le groupe des études. On pourrait nommer cela la place du marché.

*"Comme tu sais après le Bachelor c'est un peu faire son marché dans les domaines pour arriver à se faire un horaire à peu près, qui tenait à peu près en place" (Eva).*

Dans cette partie on ne trouve que très peu de traits de personnalité dans le sens où l'on pourrait trouver une orientation comme par exemple se demander : est-ce que l'on retrouve dans une grande partie de l'entretien de la personne plus haut cette sorte de désinvolture et d'image légère qu'elle a envie de donner à son interlocuteur. Étant donné que l'on est au début du récit de l'entretien, il semble que c'est impossible de statuer.

Ici pour la dernière personne dans son groupe des professionnels, on retrouve des traits pour l'innovation et le goût du risque :

*"Cela ne m'intéresse pas de rentrer dans une organisation qui existe depuis 50 ans. J'aime ce qui est nouveau et prendre des risques, peut-être de perdre mon temps" (Pierre).*

Quant au rôle, on peut se demander quels rôles ces personnes ont joués dans leur groupe. Alors on retrouve le rôle d'une mère responsable, d'une étudiante qui fait son marché, d'un professionnel

innovateur. Cependant, il faut prendre de la distance et ne pas se focaliser sur une quelconque image de ces personnes car elles sont multiples et les exemples mentionnés plus haut ne sont qu'une infime partie de l'image qu'ils ont décidé de dévoiler lors de l'entretien.

**Codes : I\_instance\_de soi**

**Sous codes :**

<b>Instance de soi</b> <b>I_instance_de soi</b>	Tel que l'on est et tel que l'on voudrait être <b>I_instance_de soi_onest_aimerait_être</b>	Tel que l'on devrait être <b>I_instance_de soi_devcrait_être</b>	L'image que les autres ont de soi <b>I_instance_de soi_image_autres_ont_desoi</b>	L'image de soi-même que l'on pense que les autres ont de soi <b>I_instance_de soi_image_de_soi_pense_autre_on_desoi</b>	L'image que l'on a de soi <b>I_instance_de soi_image_a_desoi</b>	L'image que les autres voudraient que l'on soi <b>I_instance_de soi_image_autres_voudraient_ait_de_soi</b>	L'image que les autres disent que l'on devrait être <b>I_instance_de soi_image_disent_devcrait_être</b>
--	--	---	--	--	---	---	--

Stratégie image de soi <b>I_stratégie_image_soi</b>	Progression vers une meilleure image de soi comme but <b>I_stratégie_image_soi-progression_meilleure_image_but</b>	Mise à distance de l'image négative de soi que l'on cherche à éviter (pas être rejeté) <b>I_stratégie_image_soi-distance_image_de_soi_éviter</b>	Conflit de loyauté et la personne ne s'engage pas. Compromettre l'image de soi positive visée comme appartenant à une certaine communauté <b>I_stratégie_image_soi_conflitloyauté_sengage_pas_compromettre_image_soi_positive</b>	Conflit de loyauté et la personne ne s'engage pas ou évite une image de soi négative et menaçante <b>I_stratégie_image_soi_conflitloyauté_sengage_pas_Traitre_pourcommunauté</b>
--	---	---	--	---

**Sous question :** Quelle est le regard de soi sur soi ou celui des autres de comment on est ou que l'on devrait être ? Est-ce que l'on perçoit des tensions et comment la personne trouve une solution pour réduire cette tension ?

### Résultats

Pour cette partie, j'ai décidé de ne pas additionner les résultats, bien que comme les autres résultats je les ai soumis au logiciel Atlas pour tirer certains nombres de réponses par items. Je

ne le fais pas car je pense que l'identité est plurielle et que c'est un mélange de ces instances plutôt qu'une séparation de celles-ci. Cela forme un tout. Utiliser Atlas m'a permis de voir spécifiquement à quel niveau se situaient les différentes tensions et comment les personnes trouvaient des stratégies pour les alléger ou se diriger vers quelque chose de nouveau qui a permis un engagement.

D'une manière générale il y a plus d'items concernant les instances de soi donc les réponses sont aussi plus étalées. Premièrement il me semble important de mentionner qu'il y a deux instances principales. La première concerne la personne elle-même et l'autre, ce qu'elle pense ou souhaite. Deuxièmement je ne vais pas rentrer dans des réflexions théoriques par rapport aux instances du moi, soi, ça, etc. car je n'ai pas développé mon cadre théorique dans ce sens-là mais juste de savoir s'il y a des tensions et à quels niveaux elles se situent.

Il semble difficile de dissocier ce que les personnes aimeraient être et l'image que les autres projettent sur elles car pour deux personnes la relation entre ces deux instances est l'endroit où se crée justement la tension identitaire, et ceci comme un aller-retour. Les stratégies adoptées sont inhérentes à chaque personne. C'est pourquoi j'ai décidé dans cette partie de séparer le récit de ces trois personnes car je ne peux pas généraliser un certain degré de tension par rapport aux différentes images.

Plus haut nous avons mentionné la famille mais aussi la vie intellectuelle et scolaire. De plus, il y a la créativité, la légèreté mais aussi la responsabilité et la vie professionnelle. La tension justement se trouve pour une des deux personnes à ce niveau familial depuis des années avant de commencer l'université.

Camille a subi certains choix qui ont orienté sa jeune vie par injonction des autres, les autres étaient la famille : sœurs, parents, grands-parents. Cela a fortement diminué l'image qu'elle avait d'elle-même et durant toutes ces années elle a vécu avec ces tensions identitaires entre l'image que l'on est, que l'on veut montrer et à laquelle on désire accéder et celle que l'on nous a imposée une fois dans l'enfance. Sa stratégie a été double : d'un côté il y a mise à distance de l'image



négative de soi que l'on cherche à éviter (ne pas se sentir rejeté) et d'un autre un fort désir de progresser vers une meilleure image de soi comme but. Cela a pris du temps et dans ces cas-là on peut parler d'agentivité bien que cela ne fasse pas partie de mon cadre théorique mais qui est un concept qui serait pertinent de développer dans ce cas-là. Je ne vais pas pour des questions déontologiques mettre des extraits de "ses confidences".

Quant à Eva, la tension est un peu moins importante et a duré moins longtemps. Pour cette personne cela concerne un choix d'orientation quelque peu décidé à sa place. Ce conflit de loyauté envers sa famille a pris quelques années puis s'est estompé petit à petit. C'est justement plus difficile à décrire pour cette personne car il y a cette envie de donner l'image aux autres d'une certaine légèreté où l'on ne veut pas trop dévoiler les événements. Quoi qu'il en soit, ce qui a été aussi important pour cette personne c'est la rencontre avec des éléments théoriques reliés à des éléments pratiques et aussi grâce à un enseignant et un enseignement.

*"C'est le cours conception dans les organisations, conception de dispositif, celui d'Étienne Bourgeois qui avait été des cours sur la psychologie et sur l'éducation sur John Dewey et les trucs comme cela et cela m'avait beaucoup parlé car comme c'était un cours sur la formation d'adulte et axé sur les adultes et il nous posait des questions et cela m'avait déjà beaucoup plus cet aspect théorique et aussi il nous faisait interagir entre nous." (Eva).*

Sa stratégie a été d'effectuer une mise à distance de l'image négative de soi que l'on cherche à éviter (pour ne pas être rejeté) et finalement de dépasser un conflit de loyauté.

Quant à Pierre, la tension se situe au niveau de faits sociaux comme le fait de se retrouver sans travail ou/et la réintégration dans son pays d'origine vu qu'il était parti à l'étranger. Quant à l'image qu'il a de lui-même, c'est une image plutôt positive et sûre de soi. Donc, la tension est beaucoup moins importante que pour les deux premières personnes et ne se situe pas au même niveau. Par conséquent, en toute suite logique, sa stratégie a été une progression vers une meilleure image de soi comme but.

## **Bilan des résultats**

Je peux affirmer que dans des proportions différentes de tension et pour des causes différentes, ainsi que des résolutions qui leur appartiennent, on est tout à fait dans le registre des tensions identitaires tels que le décrit Bourgeois (2006). On peut dire que sur trois étudiants, ces personnes se font reconnaître et se font voir à travers des groupes, des personnes et elle-même comme des êtres doués d'une continuité et d'une unité. Que cela constitue des interactions sociales qui génèrent plus ou moins des tensions et parfois impactent le temps dans sa durée pour s'engager en formation. Finalement, j'aimerais souligner le caractère pluriel de ces identités comme une divergence entre diverses images que l'on porte en soi et des conséquences que cela peut engendrer en termes de tension et de résolution de ces tensions. Au niveau des enseignants comme pour les autres parties développées jusqu'à maintenant quand on leur pose des questions à propos de la formation des adultes, l'engagement en formation des étudiants en termes de tensions identitaires n'est pas quelque chose qu'ils exposent en soi spontanément, bien que cela soit beaucoup travaillé dans les cours en formations des adultes (Adultes, trajectoires et formation I et II : approches biographiques et évolution des parcours de vie, Alternances en formation et dynamiques identitaires, Alphabétisation et lutte contre l'illettrisme et l'excellent cours qui n'existe plus (2016) sur les transactions sociales, plus la recherche associée à ces domaines).

## **5.2 En Sciences de l'éducation**

---

Pour cette partie le regard va se porter à partir du moment où les étudiants se sont engagés dans cette formation. Pour cela nous allons partir de deux thèmes, la filiation scientifique et les métaphores prises dans les théories de la Filiation scientifique de Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva (2009) et des Métaphores dans la vie quotidienne de Lakoff et Johnson (1985), pour voir si les étudiants se sont affiliés ou non et comment au domaine universitaire, particulièrement en formation des adultes. L'association de la filiation scientifique et des

métaphores est un essai qui va être traité ensemble afin de regarder si les métaphores peuvent compléter ou pas, donner une direction ou pas à la filiation scientifique des étudiants à l'université, en formations des adultes.

Je vais présenter les codes et les sous-codes ensemble (la filiation scientifique et des métaphores) selon les parties prises dans la théorie de Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva (2009) et de Lakoff et Johnson (1985). Pour cette partie je mentionne les auteurs quand j'utilise une théorie que je mets en italique pour qu'il n'y ait pas de confusion.

Pour une raison pratique, dû aux nombreux codes générés par l'approche de ces deux théories prises en commun, je ne vais pas effectuer la même présentation des résultats selon ce modèle

### **Résultats**

**10 réponses pour : *I\_image\_porte\_sursoi\_donneraux\_autres***

**7 réponses pour : *I\_image\_différents\_rôles***

**2 réponses pour : *I\_image\_traits\_personnalité***

**14 réponses pour : *I\_image\_identité\_sociale\_groupe***

mais présenter l'analyse des résultats globaux que j'ai découpés à même le logiciel Atlas.ti (voir figure 2 et 3) et j'agis de même avec les codes (voir figure 1 et 2).

Puis, je présente les résultats globaux de ce que j'ai obtenu avec le logiciel Atlas. Pour analyser ces résultats je commente séparément la filiation scientifique et les métaphores. Ensuite, il y a le développement d'un thème. Ce thème est l'esprit critique. J'ai procédé de la sorte parce que l'esprit critique est un thème commun relaté dans les entretiens par les trois étudiants. J'utilise aussi les entretiens des professeurs pour appuyer ou non le thème développé à partir des entretiens des étudiants. Dans un deuxième temps toujours en lien avec les Sciences de l'éducation, je vais explorer comment les étudiants construisent des compétences individuelles et collectives en lien avec l'expérience.

### **Théorie générale de la filiation scientifique**

*Le marquage de la filiation scientifique représente une étape obligée vers un positionnement de l'auteur ; il aboutit à un positionnement personnel, parfois démarcatif. Cette hypothèse peut*

*sembler paradoxale, puisqu' a priori, la reconnaissance d'une filiation scientifique s'apparente à une forme de refuge dans la sécurité des vérités établies, ou même à un simple recours à l'argument d'autorité "* (Grossmann, Tutin et Garcia Da Silva 2009, p. 192).

L'autorité pour ces auteurs s'explique parce que le chercheur va s'appuyer sur des critères de reconnaissance académique, sur des travaux antérieurs et sur l'autorité des publications reconnues afin de pouvoir justifier l'appui sur les pairs et les prédécesseurs.

### **Théorie générale de la métaphore**

Lakoff et Johnson (1985) ont émis cette hypothèse générale : "*la plus grande partie de notre système conceptuel ordinaire est de nature métaphorique*". (Lakoff et Johnson, 1985, p. 14).

#### **Les métaphores d'orientation**

Pour Lakoff et Johnson (1985) les métaphores d'orientations donnent aux concepts une orientation spatiale qui découle du fait que nos corps sont ce qu'ils sont et se comportent comme ils le font dans notre espace physique. Ainsi, le bonheur est en haut et l'on peut dire que : l'on se sent *au sommet* de sa forme.

#### **Les métaphores ontologiques**

Nous projetons des limites également sur des objets physiques qui ont eux-mêmes un dedans et un dehors et qui sont limités par des surfaces ou/et des substances.

### **Questions**

" Est-ce que le degré de filiation scientifique des professeurs et des étudiants fait varier les coupures ou les liens qui se tissent dans la vie quotidienne, la vie universitaire et la vie professionnelle " ?

#### **Sous-question**

"Comment les étudiants orientent-ils leurs études pendant leur parcours académique ?

## Codes de la filiation scientifique

Indicateur	Utili 1	Utili 2	Utili 3
<b>Inclusion dans la communauté</b> FI_inclusion_communauté	Affinité FI_inclusion_communauté_affinité	Courants institutionnalisés FI_inclusion_communauté_courants_institutionnalisés	
<b>Filiation</b> Sécurité des vérités établies FI_Sécurité_v_héritée	Réfère auteurs FI_Sécurité_vérités_Réfère_auteurs	Réfère à un courant de pensée théorique FI_Sécurité_vérités_Réfère_courants_pensée	Réfère à une école de pensée FI_Sécurité_vérités_Réfère_école_pensées
<b>Filiation</b> L'autorité FI_autorité_s'appuie	S'appuie sur des critères de reconnaissance Académique FI_autorité_s'appuie_critères_reconnaissance_academique	S'appuie sur des travaux antérieurs FI_autorité_s'appuie_travaux_antérieur	S'appuie sur des revues scientifiques FI_autorité_s'appuie_revues_scientifiques_livres
<b>Utilisation</b> FI_utilisation_Emprunt	Emprunts de termes scientifiques qu'utilisent des auteurs FI_utilisation_Emprunt_termes_utiliser_autres_auteurs	Emprunts de courant théorique FI_utilisation_Emprunt_termes_utiliser_autres_courant_théorique	Emprunts à des auteurs spécifiques FI_utilisation_Emprunt_termes_utiliser_auteurs_spécifiques
<b>Héritage</b> FI_Héritage	Prends son propre cadre FI_Héritage_propre_cadre	S'affilie par affinité à leur propre courant théorique ou se rapproche FI_Héritage_propre_courant_rapproche	S'affilie par affinité à des auteurs FI_Héritage_affinités_auteurs

Figure 1

## Codes des métaphores

<b>Métaphore d'orientation</b> M_orientation	Contraindre ou dominer c'est en haut, être contraint ou être dominer c'est en bas M_orientation_contraindre_dominer_haut M_orientation_êtrecontraindre_êtrecontraint_bas	L'élite est en haut et la masse est en bas M_orientation_elite_haut M_orientation_masse_bas	Le bon est en haut, le mauvais est en bas M_orientation_bon_haut M_orientation_mauvais_bas	Le rationnel est en haut et, l'affectif en bas M_orientation_rationnel_haut M_orientation_affectif_bas		
<b>Métaphores ontologiques</b> M_ontologique	Surface limite M_ontologique_surface_limite	Dedans,dans M_ontologique_dedans_dans	Dehors,hoirs M_ontologique_dehors_hors	Type de frontières, pourtour(barrière, mur etc.) M_ontologique_type_frontières	Quantification de la substance M_ontologique_quantification_surface	Evènement, actions comme des objets M_ontologique_évènement_actions_desobjets

Figure 2

## Résultats globaux

### Filiation scientifique

- ❖ FI Héritage {1-0}
- ❖ FI\_autorité\_s'appuie {0-0}
- ❖ FI\_autorité\_s'appuie\_critères\_reconnaissance\_academique {74-0}
- ❖ FI\_autorité\_s'appuie\_revues\_scientifiques\_livres {9-0}
- ❖ FI\_autorité\_s'appuie\_travaux\_antérieur {8-0}
- ❖ FI\_Héritage\_propre\_cadre {66-0}
- ❖ FI\_Héritage\_affinités\_auteurs {14-0}
- ❖ FI\_Héritage\_propre\_courant\_rapproché {4-0}
- ❖ FI\_inclusion\_communaute {37-0}
- ❖ FI\_inclusion\_communaute\_affinité {20-0}
- ❖ FI\_inclusion\_communaute\_courants\_institutionnalisés {11-0}
- ❖ FI\_Sécurité\_vérités {2-0}
- ❖ FI\_Sécurité\_vérités\_Réfère\_école\_pensées {21-0}
- ❖ FI\_Sécurité\_vérités\_Réfère\_auteurs {10-0}
- ❖ FI\_Sécurité\_vérités\_Réfère\_courants\_pensée {14-0}
- ❖ FI\_utilisation\_Emprunt\_{0-0}
- ❖ FI\_utilisation\_Emprunt\_termes\_utiliser\_auteurs\_spécifiques {6-0}
- ❖ FI\_utilisation\_Emprunt\_termes\_utiliser\_autres\_auteurs {4-0}
- ❖ FI\_utilisation\_Emprunt\_termes\_utiliser\_autres\_courant\_théorique {12-0}

Figure 3

### Métaphores

- ❖ M\_orientation {0-0}
- ❖ M\_orientation\_affectif\_bas {6-0}
- ❖ M\_orientation\_bon\_haut {24-0}
- ❖ M\_orientation\_contraindre\_dominer\_haut {6-0}
- ❖ M\_orientation\_dedans\_dans {51-0}
- ❖ M\_orientation\_dehors\_hors {52-0}
- ❖ M\_orientation\_elite\_haut {4-0}
- ❖ M\_orientation\_événement\_actions\_desobjets {10-0}
- ❖ M\_orientation\_êtrecontraindre\_êtrecontraint\_bas {12-0}
- ❖ M\_orientation\_masse\_bas {3-0}
- ❖ M\_orientation\_mauvais\_bas {6-0}
- ❖ M\_orientation\_quantification\_surface {19-0}
- ❖ M\_orientation\_rationnel\_haut {12-0}
- ❖ M\_orientation\_surface\_limite {34-0}
- ❖ M\_orientation\_type\_frontières {30-0}

Figure 4

### Filiation scientifique

Une fois que les personnes sont engagées dans le cursus de formation des adultes on peut constater à travers leur récit qu'ils font sans cesse un aller-retour entre ce qui se passe au niveau

intérieur et s'appuie sur l'autorité des critères académiques {74-0}, (voir figure 3) et ce qui se passe dans leur propre cadre, c'est-à-dire à l'extérieur, et en référence à leur propre cadre subjectif, héritage propre cadre {66}, (voir figure 3). Les références principales sont des inclusions par rapport à leur communauté académique. Parfois, les étudiants empruntent des termes ou des théories générales ne provenant pas spécifiquement de la formation des adultes. S'ils font cela, c'est que de temps à autre il y a comme des allers-retours avec leur stage ou leur vécu professionnel. Ils se réfèrent autant à des livres qu'à des courants de pensée, ainsi qu'à des auteurs.

### **Métaphores**

Les données les plus importantes concernant les métaphores sont les métaphores d'orientation et notamment entre ce qui se passe dedans-dans {51-0}, (voir Figure 4) et ce qui se passe dehors-hors {52-0}, (Voir Figure 4). Elles sont pratiquement égales car c'est presque toujours un aller-retour. Ensuite, il y a les surfaces limites {34-0}, (Voir Figure 4) et les frontières {30-0}, (Voir Figure 4). À nouveau, elles se situent pratiquement sur un plan d'égalité. On peut dire qu'il y a des éléments très limités par rapport à l'activité académique et il y a aussi une frontière qui se veut poreuse. Il y a des quantifications de surface donc c'est en lien avec le dedans et le dehors et c'est une projection des limites sur des objets physiques.

. "Le bon et le rationnel est en haut" on le retrouve à travers plusieurs descriptions des étudiants. Par contre tout ce qui est en bas on en retrouve des traces mais ce n'est pas ce qui est valorisé dans le discours des étudiants.

### **Filiation scientifique et métaphores**

Pour analyser sous un autre angle la filiation scientifique avec les métaphores j'ai choisi de dégager un thème trouvé récurrent chez les trois étudiants. Dans ce paragraphe, je vais dégager ce thème et en plus je vais aussi prendre des éléments d'entretien des professeurs pour voir s'ils tiennent ou non le même discours. Je pourrai dégager beaucoup plus de thèmes comme les

lectures, les stages, la professionnalisation, les relations humaines, le fonctionnement académique en formation des adultes, etc...

Je commence par les entretiens des étudiants et ensuite des entretiens des professeurs. Ensuite, je ferai une synthèse des deux.

## **Thème : l'esprit critique**

### **Les étudiants**

#### **L'esprit critique, apprendre comme une expérience**

L'inclusion à la communauté de pratique s'effectue sur un mode général en parlant de " *ces études* " puis en précisant une " *bonne formatrice d'adulte* ". Si l'on considère que le bon est en haut concernant la formation d'adulte, cette personne dit qu'elle n'en a pas le mode d'emploi en revanche, elle a l'esprit très critique. Elle considère l'aller-retour du dedans et du dehors comme quelque chose d'important qui passe par une phase de réflexion. Cependant, elle note aussi une frontière, bien que poreuse, sur le fait qu'en dehors des études universitaires " *la vie t'apprend* " et que pour elle, apprendre, c'est expérimenter.

L'esprit critique sert autant le dedans que le dehors comme une expérience en lien avec son propre héritage et des critères de reconnaissances académiques font que la personne voit les choses différemment, change de vision, par exemple comme pour les nouvelles de la télévision, en se posant des questions, en portant un nouveau regard. Cet apport de la métaphore concernant la vision sur les choses est véhiculé par la capacité du questionnement autant sur la vie quotidienne qu'académique.

#### **Entretien avec Camille**

*Camille : Je pense que je referais différemment. Je pense que je ferais différemment mais comment ? Tout au long de ces études, j'ai quand même changé et je suis devenue exigeante avec moi et ça m'a changé le regard.*

*C : Quel regard ?*



*Camille : Je ne sais pas, je me promène dans la rue et je réagis différemment. Je regarde les nouvelles à la télévision et je me dis : " je ne comprends pas, il manque quelque chose. Cette personne raconte n'importe quoi ". On voit les choses différemment.*

*C : Un regard critique ?*

*Camille : Oui, un regard critique, ça oui. Je n'ai pas de mode d'emploi pour être bonne formatrice d'adulte (rire) mais j'ai l'esprit très critique.*

*C : Donc il n'y a pas de mode d'emploi mais tu as appris à réfléchir ?*

*Camille : Oui, à réfléchir. Alors ça, c'est sûr, sûr, sûr. Bon puis ce qui est important pour moi c'est réfléchir avec ce que tu as appris de nouveau et ce que tu as appris antérieurement à tes études. Pour moi, faire un aller-retour c'est hyper important. Cela me permet d'accepter, ce n'est pas parce que je n'ai pas vécu...que je ne suis pas allée à l'université que je n'ai rien appris. Parce qu'apprendre. La vie t'apprend.*

*C. C'est quoi apprendre pour toi ?*

*Camille : Apprendre c'est faire une expérience*

*C : À l'université on fait des expériences ?*

*Camille : oui, on fait des expériences dans le sens où on apprend de nouvelles choses et on est d'accord où on n'est pas d'accord. On s'enflamme ou on reste totalement passif par rapport à ce que l'on nous apprend. C'est une forme d'expérience, pas intellectuelle.*

*C : Tu peux préciser ?*

*Camille : C'est un apport, c'est une nouveauté. C'est une question à laquelle tu ne t'étais jamais confrontée. Tu te confrontes à une nouvelle question et tu essayes d'y répondre et ça c'est un apport et c'est une expérience, c'est une expérience.*

---

### **La complexité. Au-delà du modèle figé grâce à l'esprit critique**

La filiation scientifique s'effectue à plusieurs niveaux. Dans ce cas-là, l'emprunt est semblable à une reconnaissance comme des sécurités de vérités établies par d'autres. La personne les reconnaît comme telles même si ce n'est pas elle qui utilise cet emprunt, elle en a connaissance. Il y a dans ce contexte des critères de reconnaissance académique qui font référence à certaines théories en s'appuyant sur un certain vocabulaire. De plus, on peut dénoter un conflit entre ce qui est des sécurités de vérités établies et la mise en place d'un esprit critique par rapport à certaines situations où règne une incertitude, la complexité de l'être humain, qui ne permettent

pas pour la personne l'utilisation systématique des vérités établies comme une chose évidente et notamment par le biais d'un transfert mesurable qui semble inadéquat dans la gestion de la violence en milieu professionnel. On ne peut pas dire que l'on peut considérer les universitaires comme une élite qui est en haut par contre on pourrait dire qu'il y a une orientation de contrainte face à un terrain qui est plus figé par une frontière qui fait référence à certaines barrières entre la pratique comme les gens la vivent dans leur quotidien et l'ouverture d'un esprit critique qui vient bouleverser cet univers.

Il y a bien aussi une orientation du dedans et du dehors qui renvoie une certaine image de ce que la personne ressent face à cette situation et comment elle mobilise son esprit critique. La métaphore principale se situe de haut en bas puisque la personne dit qu'elle se penche en voyant les choses d'une façon extérieure avec une vision sur la formation comme celle d'un logiciel informatique qui exécute des ordres donnés par l'utilisateur et un certain milieu où finalement l'être humain ne peut pas agir comme il le ferait face à une machine et ceci dans des situations de violence en milieu professionnel.

Finalement, voir au-delà du modèle en s'appuyant sur des critères de reconnaissance académiques, des travaux antérieurs, une école de pensée, en prenant connaissance d'auteurs. L'orientation vient du dedans et du dehors et vice-versa, de plus il y a une surface limite qui est le modèle dans un certain milieu.

### **Entretien avec Eva**

*Eva : Ils se sont dit : " Ha ! c'est des universitaires et ils vont nous apporter une solution à laquelle on n'a pas pensé ". Mais pas : " ah ! c'est des universitaires et ils vont nous amener un truc qui va nous dire que comment on travaille ce n'est pas forcément comme cela qu'il faut faire".*

*C : Vous avez finalement touché directement à leur pratique ?*

*Eva : Oui, enfin pas directement.*

*C : Oui mais ça remettait en cause des choses de leur pratique...*

*Eva : Oui parce que déjà on a dû leur faire accepter que mesurer le transfert cela allait être très difficile, voire impossible. Et eux ils avaient beaucoup dans l'esprit le modèle de Kirkpatrick <sup>16</sup> Avec le fait que c'est mesurable bla bla bla, par étape, le truc hyper linéaire : " on fait une formation et plaf, plaf plaf, on mesure ", procédural. Je ne sais pas mais je me penche juste en voyant de l'extérieur on voit bien que la formation, ok la formation informatique pour utiliser Word ça peut marcher comme cela mais une formation de gestion de la violence en milieu professionnel je ne pense pas que cela fonctionne aussi facilement qu'apprendre à utiliser Word en trois jours. Enfin, c'est des trucs tellement complexes que ça touche aux comportements, aux manières de penser, aux manières d'agir que c'est impossible à...*

*C : Donc si je comprends bien, durant ces études tu as appris à faire, à voir les choses bien au-delà de ce que l'on pourrait retrouver dans un livre, dans une procédure, dans une théorie...*

*Eva : Ouais à considérer que de toute façon ce que l'on trouve ce sera plus complexe par rapport à ce que l'on peut lire dans un livre.*

*C : La situation, elle est complexe ? Est-ce que c'est quelque chose que tu voyais avant ?*

*Eva : Peut-être pas autant que ça, peut-être pas autant que ça. Mais je crois vraiment que de faire ce stage, même si ça ne m'a pas apporté des outils pour concevoir une formation. C'est - à-dire de concevoir une formation de A à Z, c'est génial, c'est super, c'est magnifique. Ben ça montre que...ce n'est pas simple. Le monde c'est pas  $A+B$  est égal à  $C$ . C'est autre chose, il y a pleins de choses qui...*

*C : C'est quoi ces choses ?*

*Eva : La vie, les gens, la formation des gens. Enfin, tout ce qu'il y a autour. Que ce soit au niveau des formateurs ou des chargés de formation ou des formés. Ben c'est la vie, c'est complexe.*

---

---

<sup>16</sup> Cité par Eva. Voir Evaluer l'investissement formation : le modèle Kirkpatrick

## **L'esprit critique comme une co-construction de sens**

La frontière est entièrement poreuse et collaborative. On rentre par un côté, on en ressort et on rentre à nouveau en construisant les éléments avec l'autre. De plus, les aspects d'une problématique ne sont pas figés on peut même dire zoomant car cela se pense à plusieurs niveaux comme des niveaux macro ou micro et que la focalisation se fait sur certains enjeux que l'on peut déceler mais qui ne sont manifestement pas déjà figés. La personne s'appuie sur des critères académiques et sur son propre cadre. Il n'y a aucun aspect de domination haut ou bas puisque l'on est dans une co-construction. La théorie est mentionnée comme une aide qui pourrait permettre de se focaliser sur certains aspects sans trop d'aprioris. L'esprit critique est tout en finesse car il tient compte de beaucoup d'aspects en lien avec l'environnement, ce que la personne peut apporter comme bagage avec ceux de l'autre, avec lesquels on construit dans la situation. La métaphore de la vision est neutre et souple il s'agit : d'observer comment les personnes interagissent. D'avoir un certain recul et aussi d'être dedans, je veux dire : "*avec les personnes, en fait*".

On hérite, donc de son propre cadre et en même temps on peut s'appuyer sur des critères de reconnaissance académique qui réfèrent à une école de pensée, comme une inclusion à une communauté où l'on est en interaction avec des autres. L'esprit critique est souple et permet de prendre du recul et d'être dedans et dehors, l'orientation offre une frontière perméable.

## **Entretien avec Pierre**

*C : qu'est-ce que l'on a comme compétences en sortant d'une formation comme celle-ci ? Si j'étais un employeur...*

*Pierre : on a une compétence pour pouvoir répondre aux besoins...voilà dans l'organisation pour laquelle on va avoir un mandat quand on va travailler et voir l'aspect macro des choses et après rentrer dans le micro et voir quels techniques d'enquêtes, par exemple, on va utiliser pour voir exactement ce que l'on a besoin. On a des théories qui nous aident à nous focaliser sur certains enjeux que l'on peut déceler. Mais bon, les enjeux sont souvent une cause, une analyse de besoins qui se font en co-construction avec la personne qui va nous donner le mandat. C'est-à-dire : " on*

*ne va pas le faire tout seul ". On ne part pas non plus, avec trop d'aprioris. On apprend à l'université à avoir l'esprit critique, de laisser venir la construction, de construire du sens mais avec les personnes autour. D'observe comment les personnes interagissent. D'avoir un certain recul et aussi d'être dedans, je veux dire : " avec les personnes, en fait ".*

### **Synthèse intermédiaire**

À travers les entretiens des étudiants l'esprit critique prend plusieurs formes et n'est pas figé même s'il est commun aux trois étudiants. Ces formes ont toujours un lien entre l'intérieur et l'extérieur. Que ce soit un lien avec la vie quotidienne, la vie universitaire (un stage) ou la vie professionnelle. De plus, chaque étudiant s'affilie d'une façon différente que ce soit des emprunts dus à une reconnaissance comme des sécurités de vérités établies, des critères académiques ou son propre cadre.

Nous allons maintenant explorer les entretiens des professeurs pour voir quelle est la nature de leur lien avec l'esprit critique et les étudiants et s'ils appuient aussi le discours des étudiants.

---

## **Les Professeurs**

### **L'esprit critique comme un va-et-vient avec la pratique et la théorie**

La filiation scientifique dans le cas de ce professeur s'appuie sur des critères de reconnaissance académique qui font partie des exigences d'un niveau de Master. Le cadre théorique n'est pas un emprunt mais fait partie de son propre cadre comme un héritage. Plus précisément l'appui s'effectue en termes d'autorité sur la base de travaux antérieurs et reconnus comme étant valables. On peut voir cela comme une sécurité héritée d'un certain cadre théorique. L'on peut dire que cela contraint l'étudiant qui se trouve en bas à s'élever par le biais d'appropriations multiples en utilisant le dehors et le dedans par rapport à leur propre expérience et ce qui est enseigné est comme un aller-et-retour permanent en termes d'opérationnalité, d'appropriation

et de mise en condition sur un terrain et sur l'autre. Cela permet aux étudiants de porter un regard critique sur leur domaine professionnel ou leur futur domaine professionnel. La vision qu'a le professeur est une vision qui va vers le haut concernant les apports théoriques d'un niveau de Master sans toutefois confiner et mettre une barrière autour de cet apport. Je relève également que d'une manière métaphorique il y a un champ où l'on se promène et que cela n'a rien de figé.

### **Entretien avec le premier professeur**

*P : Alors pour moi c'est fondamental, et cela pour deux raisons la première c'est que je souhaite de la manière que les étudiants reçoivent ces enseignements soient guidés ou tenus par une visée qui serait la leur, d'une utilisation, d'une appropriation de ces enseignements et de plus en plus mes examens de validation de mes cours c'est : "que faites-vous des enseignements que vous avez reçus dans ce cours, en tant que formateur ?*

*C : Par rapport à l'autoconfrontation, autoconfrontation croisée?*

*P : Pas seulement des méthodes, mais aussi des concepts, la démarche, l'ensemble du..., la vision, la perspective de l'analyse de l'activité. Comment est-ce que vous vous appropriez cela en tant qu'actuel ou futur formateur ?*

*C : Comment vous utiliseriez cela dans le terrain ?*

*P : Oui c'est ça, alors ça peut aller d'exemple concret en disant " voilà, je suis en train de corriger une cinquantaine de dossiers sur mon bureau, certains décrivent des situations pratiques " moi je me suis servis pour concevoir une séquence d'enseignement " d'autres remettent un peu à plat leur vision de leur travail et de la manière dont ils considèrent le travail auquel ils préparent dans les instituts où ils travaillent eux-mêmes, enfin. Et cela fait des réponses qui sont très diversifiées et très personnelles et c'est cela qui m'intéresse donc.(...)C'est au niveau opérationnel l'exploitation de l'utilité des cours, j'essaye de la rendre opérationnelle dans le contact avec les étudiants de plus en plus et le deuxième point moi, je, je pense que je fais des cours qui sont très conceptuels et très abstraits où il y a des contenus*

*qui sont très théoriques si on parle de comme cela, en tout cas je ne lâche pas si on parle de ce point de vue, là, on est à l'université en niveau Master, Maîtrise, il y a une exigence élevée de ce point de vue, là. Mais la logique des contenus qui sont transmis n'est pas une logique disciplinaire je fais référence à aucune discipline ou peut-être à l'anthropologie, à tout ce qui concerne l'humain, et les problématiques je pense ou j'essaye de faire en sorte qu'elles soient pratique ou en lien avec un champ de pratique et je fais en sorte qu'elles soient structurées par ce que je sais de ce champ de pratique pour me promener assez souvent et beaucoup plus que par des pratiques disciplinaires ou théoriques. Donc pour moi c'est absolument fondamental.*

---

### **L'esprit critique comme une mission et une réflexion dynamique orientée vers des résolutions des tensions**

Je reprends les mêmes termes utilisés pour l'analyse du premier professeur : *"La filiation scientifique dans le cas de ce professeur s'appuie sur des critères de reconnaissance académique qui font partie des exigences d'un niveau de Master. Le cadre théorique n'est pas un emprunt mais fait partie de son propre cadre comme un héritage. Plus précisément l'appui s'effectue en termes d'autorité sur la base de travaux antérieurs et reconnus comme étant valables. On peut voir cela comme une sécurité héritée d'un certain cadre théorique"*. On peut dire que cela dépasse aussi le Master de formation des adultes puisqu'il est question de mission au sens large du terme. La mission est abordée individuellement mais aussi dans un sens plus étendu comme une mission impliquant l'inclusion à une communauté, qui est celle de l'université.

L'étudiant est mis dans une contribution active et réflexive en rapport avec son propre parcours dans un système d'opposition. Bien que le terme "bateau" fasse référence à un état subjectif, il n'en reste pas moins que cet aller-retour du dedans et du dehors, en termes d'extériorité et d'intériorité, est très actif dans le cours donné par cette personne à plusieurs niveaux. On déborde largement comme on a pu le voir précédemment de l'activité professionnelle puisque la mise en tension est travaillée en opposition université /travail, théorie/ pratique et aussi la vie familiale/ vie estudiantine, pour ne donner que ces exemples. Il ne s'agit pas de contraintes mais de niveau et il s'agit de : "sortir le nez

de son guidon", c'est-à-dire de relever la tête pour essayer d'aller voir plus haut que son propre monde. Cette montée vers le haut et cet élargissement s'effectuent par une mise en tension pour essayer de dépasser ses propres frontières. Pour les dépasser, il est fondamental que l'étudiant apprenne à développer sa propre réflexion autour de ce qui est principalement important : un regard critique et analytique. La métaphore du cœur a été utilisée pour dire que l'on se sert d'une théorie qui doit devenir active où on rentre à l'intérieur pour mieux réfléchir l'extérieur et vice-versa dans une dynamique réflexive sur la pensée et l'acte du "faire".

### **Entretien avec le deuxième professeur**

*R : Il y a quelque chose de particulier là et il me semble que de travailler à partir du modèle de la transaction sociale sur ces dilemmes et ces projets en construction. Parfois il pouvait aussi avoir des situations difficiles de reprise d'étude avec des tensions plus familiales. C'est un cas particulier qu'on beaucoup moins les étudiants jeunes et donc transaction sociale me semblait très adéquat et pendant des années j'ai donné ce cours qui restait très très ouvert et j'avais beaucoup de gens en formation des adultes et qui appréciaient et qui se retrouvaient beaucoup à l'intérieur de ce cours.*

*C : Comment cela se fait qu'ils se retrouvaient finalement ? Parce que tu travaillais quoi ?*

*R : Comme tu l'as suivi tu sais un petit peu, c'est toutes les choses qui sont en tension et un peu les tensions que je viens de dire parce que j'avais opté pour les tensions que la personne a rencontrées ou rencontre. Donc à ce moment-là les gens parlaient énormément d'universités/ travail.*

*C : C'était de s thème récurrent ?)*

*C'était des termes récurrents université /travail, théorie/ pratique. Voilà des oppositions que l'on considère un peu comme bateau. Théorie / pratique mais néanmoins ce sont des choses qui reviennent tout le temps, vie familiale/ vie estudiantine il y en avait énormément mais il y avait des choses différentes aussi.(...). Tout –à-fait donc je pense que ce cours a été très nourri par ce public. Donc, il est devenu, si tu veux, à mes yeux de plus en plus proche et plus adéquat*



*pour ce public. Mais c'est vrai que je pourrai aussi le faire pour un autre public mais il s'est développé fait avec les interactions de ce public –là. Tant sur le modèle pédagogique que sur les exemples, je trouve qu'il s'est développé dans ce domaine. Les étudiants me disent et j'ai beaucoup de retours, ils me disent que c'est une perspective qui est très utile pour eux dans leur vie quotidienne, dans leur vie professionnelle. Donc il me semble que c'est quelque chose qu'ils ont bien, bien.*

*C : Cela les a fait mûrir, travailler ?*

*R : Voir autrement. Voilà. (Hum hum !!) Tu as raison de me le dire avec un regard comme cela et effectivement moi je te réponds voir autrement parce que c'est vrai une caractéristique de moi et de ce que j'ai fait ici dans la section en général et dans la formation des adultes en particulier. C'est que j'ai une mission et je ne sais pas comment la qualifier et une mission de l'université dans n'importe quel public que ce soit, ce n'est pas uniquement à préparer à une profession mais vraiment d'apporter une façon de voir, une façon de penser, une façon de raisonner, qui est fondamentalement critique, analytique et une perspective qui est de se distancier par rapport à avoir " le nez dans le guidon " comme on a tous et moi y compris évidemment et donc tous les cours sont des cours comme cela où l'on réfléchit sur ce que l'on fait et on réfléchit critique et analytiquement sur ce que l'on fait, ce que l'on a fait et ce que l'on va faire. Pour moi c'est le cœur de ce qui m'intéresse en sociologie de la connaissance aussi. Si on réfléchit sur ce que l'on fait, on réfléchit sur pourquoi on le fait, d'où on le fait, basé sur quoi, etc. alors c'est très large comme empan de réflexion sur ce que l'on a fait c'est pareil, qu'est-ce qui m'a fait faire cela vient sur ce que l'on va faire, est-ce que c'est cela que je veux faire, transformer. Il y a vraiment une dynamique très forte dans ce domaine.*

---

### **L'esprit critique comme une mobilisation et une capacité d'analyse, un entraînement.**

La filiation scientifique dans le cas de ce professeur s'appuie sur des critères de reconnaissance académique qui font partie des exigences d'un niveau de Master. L'inclusion dans la communauté

institutionnalisée se dégage à travers deux regards. D'une part celui des enseignants chercheurs qui sont investis dans une certaine tâche qui est la recherche et d'une autre part l'étudiant qui en bénéficie. Les critères de reconnaissance académique ne s'appuient pas dans ce passage par des travaux typiques ou des livres ou des revues ou des auteurs et pas non plus sur des emprunts mais plutôt d'une manière générale sur les cours donnés en maîtrise et spécifiquement sur sa propre expérience. Il y a un va-et-vient entre soi qui prend appui sur son propre discours mais cependant toujours avec cette habitude ancrée dans le discours académique d'utiliser un ton neutre par le "on" qui permet une certaine distance par rapport à l'investissement subjectif du discours et qui permet d'impliquer les autres et soi-même.

L'analyse des situations concrètes se situe dans le traitement de situations réelles du terrain en lien avec ce que l'étudiant est à même de mobiliser ou de projeter avec les outils théoriques qu'on lui a fournis, comme par exemple dans une évaluation en fin de cours ce qui pourrait être une contrainte par exemple pour des jeunes étudiants qui ont peu d'expériences ou les personnes qui sont en changement d'orientation. Néanmoins, la frontière est poreuse, c'est-à-dire la qualité de la limite qui est représentée par une frontière est ouverte sur un aller-retour avec un dedans et un dehors par le biais d'une mobilisation et donc, d'éléments actifs de conduite. Je note une métaphore qui celle de la maîtrise comme un centre d'entraînement. Dans ce centre d'entraînement, l'étudiant vient avec sa réalité mais doit aussi se confronter à une réalité qui ne lui appartient pas et dont il peut se questionner grâce à des outils qui vont constituer au fil de la formation. Donc la mobilisation et le centre d'entraînement font penser à ce que l'étudiant doit faire pour atteindre le niveau demandé, c'est-à-dire pour augmenter sa capacité d'analyse. Parce qu'il ne s'agit pas seulement d'apprendre et de maîtriser les éléments théoriques, de les comprendre, de les connaître et de savoir les utiliser correctement mais il faut aussi savoir les transférer en fonction de certaines réalités.

### **Entretien avec le troisième professeur**

À : Alors au niveau de la Maîtrise de la formation des adultes, donc là on est dans la même logique, c'est une formation centrée sur les outils d'analyse mais qui pousse évidemment beaucoup plus loin cette logique-là en s'adossant notamment de façon plus directe et plus explicite sur les activités de recherche dans lesquels les enseignants de ce Master sont censés être engagés. Puisque la plupart des cours sont quand même dispensés par des enseignants chercheurs et donc là le pari c'est que les enseignements s'appuient sur de l'activité de recherche concernant l'objet de l'enseignement en question.

À : Voilà, on essaye justement dans les cours de montrer la diversité des angles d'analyse, des approches théoriques possibles d'un problème mais quand même avec ce souci aussi de traiter des situations réelles rencontrées sur le terrain. Ce n'est pas juste une formation purement théorique. Il y a quand même un souci de mobiliser et c'est souvent là-dessus que porte l'évaluation en fin de cours. Ce que l'on demande aux étudiants ce n'est pas seulement de maîtriser théoriquement, de comprendre, connaître et d'utiliser correctement une série d'apports théoriques mais la plupart du temps et la plupart des cours c'est d'apprendre aux étudiants, à savoir mobiliser ces outils théoriques pour l'analyse des situations concrètes.

Moi, je vois vraiment cette maîtrise comme une espèce de grand centre d'entraînement à la capacité d'analyse c'est-à-dire la capacité de se saisir d'outils théoriques pertinents pour analyser une réalité sous un angle par rapport à un questionnement que l'on a sur cette réalité.

---

### **L'esprit critique amené aux étudiants grâce à l'expérience des enseignants.**

La filiation scientifique s'effectue par affinité et cette affinité est l'alternance radicale entre un certain bagage théorique que l'on a pour rentrer dans ce genre de formation et le terrain comme lieu d'expérience où l'on apprend le métier. La filiation scientifique s'effectue à travers la structure jusqu'à un certain point puisque la personne a quitté pour maintes raisons qui lui sont imputées cette formation avant son échéance. Outre son cadre personnel quand il mentionne son ami et l'expérience de terrain, les références s'appuient sur des critères de reconnaissances

académiques comme : "le psychodrame, la conduite d'entretien, l'enseignement programmé, l'analyse de situation". L'héritage se réalise dans l'inclusion d'une certaine époque où la sécurité des vérités établies s'effectue dans des années pionnières, à travers certains pairs, modèles et courants académiques. La contrainte de domination personnelle et de la filiation scientifique ont été avec les moyens financiers quelque chose que l'on peut considérer comme une entité qui se trouve en bas. En revanche, ce que l'on peut considérer en placement haut ont été : les démarches de travail, la pédagogie par objectif et la démarche de projet insérer dans deux éléments qui sont d'une part la référence à une personne et d'une autre part l'inclusion dans une certaine communauté institutionnalisée. Les formes institutionnelles à cette époque se situent sur le haut car il s'agit de " monter " une coopérative de formation ouvrière. En tout cas, cette personne préfère renoncer à une structure " classique " (pyramidale) qui se trouve à ce moment-là pour elle en bas pour adopter un endroit qui se situe en haut et qui est plus proche de son terrain de prédilection.

On peut rajouter que la frontière est poreuse entre ce que l'on peut considérer du dedans c'est - à-dire la filiation scientifique à un certain champ académique et le terrain qui donne forme l'expérience qui est du dehors, le dehors et le dedans étant réversible.

Ce professeur peut apporter à travers les cours dispensés aux étudiants toutes ces démarches qui ne se font plus, il porte cet historique de la formation des adultes quand elle a débuté en France avec les enseignements, leur recherche et leur expérience dont il a pu bénéficier.

Et encore, ce qui est totalement intéressant pour l'étudiant c'est de pouvoir bénéficier de cette triple expérience de travail en milieu professionnel, du champ purement académique et de la période duale en milieu universitaire et sur le terrain. De plus, cette personne à une grande expérience des problématiques du terrain professionnel autre qu'universitaire.

La métaphore du terrain a un contenu ontologique étendu puisque celui-ci est grand et son contenu est l'expérimentation.

### **Entretien avec le quatrième professeur**

*B : J'avais peu d'expérience du terrain parce que quand j'ai déposé ma candidature à la rentrée 76, j'ai eu ma maîtrise en été 76. J'ai déposé ma candidature, j'ai été sélectionné ainsi que mon copain, Pierre<sup>17</sup>, et on s'est retrouvé, on était les deux plus jeunes dans une volée où il n'y avait pas plus de douze participants. C'était intéressant car c'était une formation qui était en alternance radicale. C'est-à-dire que la structure était négociée avec des stages en entreprise et c'est nous qui réalisions les stages et les études de recherche. On était nous, boursier du Ministère du Travail on touchait le salaire minimum, on avait notre salaire de base sur 24 mois et on faisait des chantiers de formation qui rémunérait la structure. C'est un peu comme si, nous ici, les profs, on vendait des stages à l'extérieur et on les fait faire aux étudiants. Donc c'est une alternance radicale parce que l'on apprend le métier en le faisant, on avait deux mois et demi de formation initiale intensive.*

*C : Vous faisiez quoi ? Est-ce qu'il y avait de la psycho, de la socio ?*

*B : Ici c'était essentiellement, le niveau de recrutement c'était bac+4. Il fallait avoir une Maîtrise pour entrer dans la formation et on faisait du psychodrame à " gogo ", de la conduite d'entretien, de l'enseignement programmé, de l'analyse de situation.*

*C : c'était, entre guillemets " pratique " autant que dans les stages qu'en classe. C'était la mode ce genre de chose ?*

*B : Complètement*

*C : On ne retrouve plus tellement, maintenant...*

*B : Plus du tout*

*C : Pourquoi c'est tombé en désuétude ?*

*B : Là, pour différente raison. C'était quand même des années un peu pionnières, on est typique où dans la formation des adultes où l'on doit se différencier radicalement du scolaire. Donc,*

---

<sup>17</sup> Nom fictif

*le scolaire est l'anti-modèle. C'est la grande époque de Schwartz, nos formateurs venaient de chez Schwartz. Dans la structure il y avait une demi-douzaine de formateurs ou de responsables de formation dont l'un s'appelle Alain Bercovitz qui a joué un rôle très important pour moi, est un psychosociologue de grande envergure et il faisait partie des premiers pionniers de la formation continue dans les années 1960 en France. Toutes les démarches de travail, la pédagogie par objectif, la démarche de projet, tout ça venait de la CUCES de Nancy qui avait été le grand terrain d'expérimentation en France. Bercovitz apportait cela à l'INFAC. Cela m'a énormément formé. Mais je suis parti au bout d'un an parce que pour des tas de raisons. Donc, je n'ai jamais terminé l'INFAC, je n'ai fait qu'un an sur deux parce que je trouvais qu'il se fichait de nous au niveau financier en particulier parce que c'était notre travail qui les rémunérait, et nous, à l'époque, il y avait une très grosse réflexion sur les formes institutionnelles, on voulait monter une coopérative ouvrière de formation*

### **Synthèse**

Les métaphores ont donné une certaine orientation de comment les personnes sont affiliées à une certaine communauté se situant dans l'espace universitaire. Cet espace universitaire pour tous les participants n'est pas un espace figé avec des frontières fermées. Au contraire les frontières sont poreuses et s'orientent vers le dedans et le dehors et vice-et-versa. On peut dénoter qu'il y a plus une orientation horizontale que verticale, bien que parfois on retrouve des traces d'éléments qui sont plutôt en haut qu'en bas, cependant sans trop de domination ou de contraintes. Le lien des frontières perméables est un lien que l'on retrouve autant chez les étudiants que chez les enseignants. Ce lien s'effectue à tous les niveaux, que cela soit du côté de l'expérience, de la théorie que l'adoption d'une certaine philosophie académique où le regard critique et l'analyse tiennent une place prépondérante. Dans ce contexte le regard critique est orienté vers plusieurs facettes. On peut d'ores et déjà affirmer que d'après les trois étudiants et les quatre enseignants questionnés ceux-ci défendent un va-et-vient entre certaines expériences

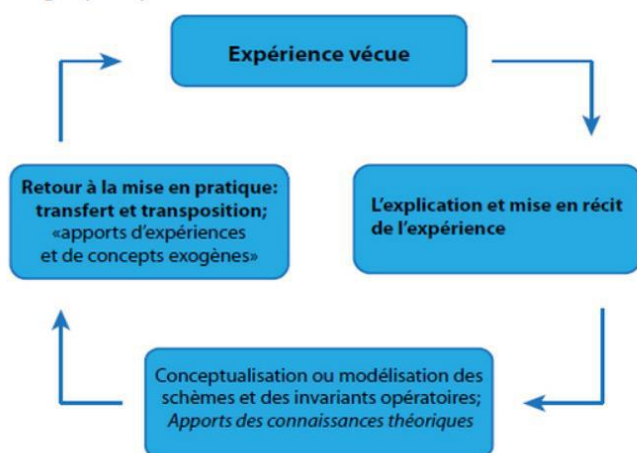
qui se situent autant dans la vie universitaire que professionnel ou même personnel et ceci en lien avec les théories et la recherche.

---

### 5.2.2 Construire des compétences individuelles et collectives en lien avec les expériences.

Dans cette partie il n'y a pas du tout d'utilisation du logiciel Atlas. J'avais envie de conclure cette dernière partie d'analyse en donnant la parole aux étudiants et aux professeurs. Donc, il y a quelques passages synthétisés avec un bout d'entretien mais c'est plutôt une forme de dialogue entre les textes des entretiens que j'ai sélectionnés. Le début commence par un rappel de ce qui a été fait en amont et en lien avec l'expérience et le tableau de Le Boterf puis ensuite au fil du dialogue on passera par le type d'expérience, de public pour finir sur la vision d'une marchandisation globale et actuelle et une vision des perspectives universitaires.

La boucle d'apprentissage « expérientielle » de Le BOTERF, adaptée de Kolb (1984) et Piaget (1977)



Source : Conard, P., & Devin, B. 2007

18

Si on reprend la boucle d'apprentissage de Le Boterf, adaptée par Kolb (1984) et Piaget (1977) et si on fait un rapprochement avec les entretiens on peut dire que l'expérience vécue se situe

---

<sup>18</sup> Ce modèle déjà mentionné à la p. 161.

dans les trois niveaux : entre la vie professionnelle, la vie universitaire et la vie quotidienne. Le "entre " n'est pas anodin puisque nous avons constaté précédemment qu'il existait non seulement un lien fort axé sur la mise en forme dans ces contextes de la mobilisation d'un esprit critique, de synthèse et d'analyse en rapport avec l'expérience que cela soit celles des enseignants ou des étudiants et que cette expérience prenait racine dans un aller-retour avec l'expérience de l'apprentissage vécue à l'université en lien avec celle vécue professionnellement et dans la vie quotidienne. Il en résulte que l'ouverture des frontières était poreuse et non pas figée et délimitée à l'intérieur d'une entité ou à une autre qui aurait induit un cloisonnement. La mise en récit, non pas écrite par les personnes mais questionnée par l'intervieweur et narrée par les participants a permis de faire ressortir des moments vécus comme expérientiels. L'invariant dans ce contexte, bien qu'il devrait en avoir d'autres mais celui-ci était le plus saillant est la mobilisation de l'esprit critique face à diverses situations qui peuvent être individuelles ou collectives, et cela entre plusieurs frontières poreuses entre ce qui peut se passer à l'intérieur et à l'extérieur. On peut dire que la boucle est bouclée, mais pas forcément satisfaisante pour Camille et Eva durant leurs années de Bachelor en Sciences de l'éducation. En effet, elles étaient souvent confrontées à des cours généralistes qui n'avaient rien à voir ou qui aurait pu avoir un intérêt s'il y avait eu des transpositions par rapport à la formation des adultes et de ce que l'on peut attendre pour être formés dans ce domaine et de s'en servir comme une expérience. En effet, pour Eva il semble que certains cours obligatoires ne semblaient pas en adéquation totale avec ce que l'on attend comme expérience vécue si l'on vise la formation des adultes bien qu'il y ait une réflexion de comment les enseignants pourraient mieux transposer ces savoirs d'un public à un autre selon les domaines professionnels projetés. Dans le cas de Camille elle dit qu'un cours (didactique de français) pourrait être pertinent avec le public cible qu'elle vise mais que les autres (Ex : didactique de math) ne lui ont pas servi sur le moment et qu'aujourd'hui (3 ans plus tard) elle n'en voit toujours pas de bénéfices.



## **Entretien avec Eva**

*Eva : Les cours je les ai trouvés intéressants et c'est un peu paradoxal car la matière apportée je l'ai trouvée intéressante et je pense qu'elle pourrait être appliqués vu que c'est beaucoup axé sur les enfants et l'enseignement que beaucoup de choses apportées peuvent être mis en lien avec des éléments de formation des adultes mais que c'est jamais fait, c'est tout : " quand vous serez enseignants ". Il y a très peu de profs qui prennent en compte qu'il n'y a pas que des enseignants dans leur amphi et dans leur salle et qu'il y a aussi des formateurs d'adultes et des gens qui vont peut-être faire de la recherche. Je trouve cela dommage car il y a énormément de concepts qui sont apportés dans les cours de didactiques qui peuvent être différemment, mais qui peuvent être utiles pour des formateurs d'adultes. Les cours sur la didactique du français de Dolz pour des gens qui aimeraient faire de l'alphabétisation où qui aimeraient plus s'investir dans ce genre de domaines je pense que cela pourrait leur amené beaucoup. Alors que là c'est tout tourné.*

## **Entretien avec Camille**

*Camille : J'ai essayé de faire des liens entre les différents cours. Que ce soit des cours de didactique. Je me pose toujours et encore aujourd'hui, je ne sais pas combien de cours de didactique j'ai suivis, math, langue...enfin c'est absolument incroyable comme formatrice d'adulte qui est la profession que je vise. Je ne sais pas à quoi cela me sert. J'ai du tout réapprendre les maths modernes. Je n'en ai jamais fait. Mes enfants quand ils ont eu ce système à l'école je me disais : " c'est l'affaire des profs et ils n'ont qu'à se débrouiller avec mes enfants ". Mais moi j'ai dû tout réapprendre (rire) tout le programme des maths modernes. Bon, je ne sais pas à quoi cela me sert aujourd'hui.*

*C : Il n'y avait pas que des cours de didactique en Bachelor...*

*Camille : Non il n'y avait pas que des cours en didactique mais ces cours je me pose la question encore aujourd'hui...*

*C. Tu as de la peine à imaginer des transferts ?*

*Camille : Il y a des transferts à faire mais si j'apprends une langue à un requérant car c'est un domaine que j'aime bien, des migrants, alors je pourrai faire des liens. Sinon c'est difficile...Moi, il me semble que ce serait préférable de faire une sélection avant de guider les personnes qui veulent aller sur l'enseignement. Il y avait beaucoup de futurs enseignants de primaire. Si on ne pouvait pas déjà faire une sélection pour les enseignants et une autre pour les formateurs d'adultes.*

---

### **Les Professeurs**

Par rapport aux professeurs interviewés, il y en a un qui durant l'entretien effectue une différence entre les personnes qui s'inscrivent directement en CAS/ DAS et les autres étudiants qui suivent la filière "classique", c'est-à-dire Bachelor et ensuite Master.

De plus, ce n'est pas le même public puisque ceux qui suivent le CAS/ DAS ont déjà un pied comme formateur d'adulte dans le monde professionnel tandis que ceux qui suivent la filière classique sont soit des étudiants en reprise d'études ou des étudiants que l'on nomme en "formation initiale". Donc, en rapport avec l'expérience à l'entrée à l'université, les compétences, les capacités et les moyens de l'individu, les orientations ne seront pas les mêmes pour les personnes qui se dirigent vers la formation des adultes.

Mais pas seulement, le contenu de formation, les moyens pédagogiques et le type de cours ne seront pas les mêmes dans les deux circonstances. Dans le premier cas, l'attente se situe vers une amélioration élargie de la pratique avec une attente de retombées positives sur le terrain directement et dans le second cas c'est un apport d'éléments plus théoriques qui vont favoriser l'analyse concrète et/ou abstraite dans une visée de transposition et de mobilisation différée plus ou moins à court ou à long terme et selon les besoins du terrain. Ici-bas voici les deux bouts d'extrait d'entretien qui réfèrent à ce qui a été résumé.

## **Entretien de A.**

### **Cas/Das focalisation de la pratique dans le paysage de la formation continue**

*Dans note faculté et dans le domaine de la formation des adultes on a deux offres de formation. Une relève clairement et en Suisse c'est quelque chose de très séparé, qui relève clairement de la formation continue qui s'appelle le CAS et le DAS en formation des adultes et donc là il s'agit de formation professionnelle, c'est-à-dire qui fait l'objet d'une certification mais qui n'est pas, qui ne fait pas l'objet d'un diplôme universitaire...e comment on va dire..ce n'est pas un diplôme ce sont des certifications. C'est un programme, ce fond de programme de formation continue qui s'inscrit aussi dans le paysage des formations professionnelles qui existent en Suisse et en Suisse romande en particulier pour les professionnels de la formation et donc là nous avons un paysage qui est hiérarchisé en plusieurs niveaux. Qui commence, qui comprend le niveau du BFFA ( brevet en formation des adultes) et le CAS/DAS vient en tant que formation continue trouver sa place dans ce paysage-là et une des applications par exemple c'est que ce sont des programmes qui sont complètement autofinancés donc qui sont très couteux en terme de droit d'inscription et la plupart du temps ces programmes sont suivis avec l'aval et même parfois avec le soutien financier de l'employeur qui estime que tel collaborateur qui travaille déjà dans le domaine de la formation mérite de suivre ou devrait suivre une qualification, devrait obtenir une qualification. Alors peut-être dans le paysage des formations continues professionnelles une spécificité de cette offre qui est organisée par l'université, elle n'offre pas seulement une formation qui donne pas simplement uniquement des outils pratiques : comment organiser un cours, comment, quels dispositifs pédagogiques mettre en place quand on s'adresse à des adultes. Toutes ces questions pratiques finalement importantes, pédagogiques, méthodologiques. Alors elles sont abordées également d'une façon universitaire mais le point central, le point focal de la formation c'est plutôt l'analyse des pratiques. Donc, le but c'est moins d'outiller directement les étudiants ou les participants qui suivent cette formation continue à améliorer leur pratique, enfin ce n'est pas directement cela c'est lui donner des*

*outils d'analyse qui va lui permettre de mieux comprendre les enjeux et les processus à l'œuvre dans sa pratique, dans sa propre pratique et dans l'environnement plus large autour de lui ou d'elle et forcément le pari est que comprenant mieux les processus dans l'environnement dans lequel il travaille ça va avoir forcément des retombées que l'on considère, que l'on escompte positives pour ces pratiques.*

*C : Et dans l'autre cas ?*

*P : l'accent sera résolument mis sur l'analyse en mettant, en développant beaucoup plus les outils théoriques qui sous-tendent, qui font les outils d'analyse. Il y aura une formation aussi qui sera plus disciplinaire et plus importante.*

---

### **L'expérience, en fonction du public cible.**

Dans le cas des étudiants, nous avons partagé leur expérience concernant les contraintes institutionnelles comme certains cours où la transposition des savoirs ou de la connaissance semble difficile d'un contexte à un autre contexte. Dans le deuxième cas, des professeurs, suivant l'expérience ou le bagage formel des personnes et aussi du champ de l'expérience de leur pratique, les moyens pédagogique, financier et le contenu des cours vont changer en fonction du public cible.

Dans ce qui va suivre, c'est un troisième phénomène intéressant puisque si les étudiants choisissent la formation d'adulte avec le module européen, ils vont être confrontés à d'autres étudiants de deux autres pays européens et il va y avoir un échange d'expérience entre les étudiants et un enrichissement mutuel.

Il y a un des enseignants qui enseigne justement à Genève et dans un de ces pays et ce qui est enthousiasmant, c'est l'expérience de cet enseignant qui nous raconte des différences d'un pays à un autre. Les principales différences de l'expérience de l'enseignement se situent au niveau de l'anticipation de la préparation des cours et de la façon de les organiser et de les dispenser. Cela est dû à la dynamique de l'interaction entre l'enseignant et les étudiants mais aussi à la

disposition spatiale du matériel dans les salles de cours et des formes institutionnalisées comme par exemple les PowerPoint.

En ce qui concerne le CNAM, le cours se donne en cercle tandis qu'à Genève il se donne en face à face, au CNAM c'est plus basé sur des discussions qui fusent à propos d'une lecture, d'un bout de journal ou d'un slide tandis qu'à Genève les cours sont plus anticipés avec des slides présentés sur Dokeos en avance. Quant au public au CNAM c'est 90% de reprise d'étude tandis qu'à Genève le public est mélangé entre les reprises d'études, les changements d'orientation et ceux qui viennent de la formation initiale (Collège-Bachelor).

### **Entretien de P.**

*P : Je pense aussi, mais ce n'est pas trop anticipé. L'expérience, moi j'ai beaucoup l'expérience du CNAM, puisque cela fait une quinzaine d'années que j'enseigne au CNAM l'équivalent des cours de Maîtrise que je donne ici et c'est très différent. La réception des cours est très différente. À Paris on a je dirai nonante pour cent de reprises d'études ou de professionnels et qui sont et la réception est très différente, elle est appuyée sur l'expérience professionnelle et tout ce que l'on raconte est évalué par l'expérience professionnelle. Ce que l'on n'a pas à Genève. Même si on a des professionnels ils sont et ils cherchent à se scolariser d'une certaine manière et il y a ce mouvement qui est un peu différent et aussi pour cela ça peut être intéressant pour cela cet échange du CNAM et de Genève. Même si les professeurs se ressemblent. J'ai le même cours et il est beaucoup plus scolaire ici qu'à Paris, alors que c'est le même cours. Avec le même intitulé. (...).*

*P : Alors à Paris c'est le cours, c'est le cercle. On est en cercle et on discute et puis je n'ai pas de plan et j'ai beaucoup de ressources disponibles comme cela et j'arrive avec des piles de trucs que je demande avant que j'arrive qu'on me les tire et comme cela je transporte et je suis sûr de les avoirs et puis j'ai des cas présentés sous formes écrites ou j'ai des bouts de vidéos ou des bouts d'articles qui peuvent être rapidement lu en trois pages et discuté, puis j'ai des*

*morceaux de PowerPoint tout près. J'arrive et j'ai préparé une demi-heure ou trois quarts d'heure avant le début de la journée et cela va quoi. (...)*

*P. Ici, il y a une attente des étudiants, globalement, qui est précise avec des cours anticipés et une mise à disposition du plan détaillé à l'avance : Dokeos, c'est l'effet Dokeos cela. Alors qu'au CNAM (ouais ça dépend, ça rassure.) C'est confortable. Il y a un confort de cela et une efficacité et en même temps il y a une vision extrêmement scolaire de la formation et moi je ne supporte plus, je ne vais plus utiliser Dokeos. Il y a un effet très positif de mettre des documents à disposition. Par exemple dans mon prochain cours, là. Ils ont le PowerPoint à l'avance, alors je vais projeter mes slides qu'ils ont déjà imprimées et ils vont combler les trous.*

---

### **L'expérience comme prendre le temps pour trouver des solutions face à la complexité des interactions : terrain, connaissance et humain.**

L'expérience, comme on a pu le voir, très modestement, quand il s'agit de construire des compétences celles-ci sont comprises dans un champ très vaste et dont l'analyse peut se situer à un niveau macro, comme une comparaison entre deux pays ou d'un niveau mezzo, en lien avec des données institutionnalisées ou plus micro en lien avec l'expérience de l'individu. Cependant si on prend un tout, à nouveau on peut dire que les frontières sont d'une part, rigides parce qu'empreint d'une certaine tradition et qui se réfère à une institution et d'une autre part souples et poreuses car il y a des échanges basés sur des interactions. Ce qui nous amène à un schéma en pleine évolution qui n'a rien de figé en formation des adultes. Par conséquent l'expérience de l'étudiant en termes de transferts est considérée comme riche si elle est posée, réfléchie, et cela avec un esprit critique qui va permettre une adaptation dans divers terrains auquel l'étudiant sera confronté. Il semble aussi juste de dire que tout ne sera pas utilisé ou même utilisable en termes de transfert d'un terrain à un autre, comme le souligne une étudiante qui a été confrontée dans son stage à un décalage temporel entre ce qui est demandé dans

l'immédiat et ce que l'on peut fournir pour que la réponse soit un gage de qualité. Nous allons clore cette partie par l'entretien d'Eva.

### **Entretien avec Eva**

*C : c'est quelque chose que tu as abordé cette complexité à travers des théories ou des cours durant toutes ces années ? Est-ce que tu étais armée pour faire face à cette complexité ?*

*Eva : je sais pas. Je dirai oui d'un côté parce que les théories, ça aide on peut y faire référence mais le truc c'est que quand on est dans l'action en stage où même dans une pratique professionnelle c'est très difficile de se dire : " hé ben oui, cela me fait penser à ça et ça ". Enfin, c'est le lien il ne se fait pas directement.*

*C : il se fait comment le lien ?*

*Eva : il ne se fait pas..., réflexion après avoir... En tout cas pendant le stage j'ai l'impression que l'on s'est trouvé plusieurs fois pris de cours car on nous demandait des trucs, on savait que l'on avait de la théorie là-dessus, qu'on pouvait avoir de la théorie, on n'est pas bête on peut aller chercher à la bibliothèque des éléments théoriques mais quand on avait tous les éléments pour apporter une réponse mais que la réponse on nous la demandait tout de suite, alors qu'il nous aurait fallu une semaine pour tchéquer dans la littérature. C'est comme cela mais je pense qu'avec le...*

*C : oui, avec une réflexion autour de quelque chose qui est assez important.*

*Eva : oui voilà...*

*C : du moins que vous pensiez assez important pour prendre du recul et d'avoir une réflexion autour de cet objet-là.*

*Eva : je pense que ça apprend, en tout cas le stage à dire : " pas tout de suite. Attendez, il y a peut-être cette réponse ". Mais il n'y a pas de recette. Je crois que c'est un problème dans la société actuelle où les gens veulent avoir la réponse tout de suite après avoir posé la question.*

*C : donc il devrait y avoir des réponses toutes faites à tous problèmes ou à toutes complexités ou bien...*

Eva : *ce n'est pas du tout ce que je pense mais beaucoup de gens se disent : " il faut trouver un truc comme cela que l'on peut appliquer dans toutes les situations ". Alors que c'est impossible, en tout cas moi, je pense que c'est impossible.*

C : *les situations sont particulières et d'avoir une force de réflexion...*

Eva : *justement le fait d'avoir un Master et pas être juste sur la place de travail et que tu as un minimum de théorie mais un sacré bagage théorique d'un peu près quatre ans derrière toi où tu sais qu'il y a des pédagogues, des gens qui ont réfléchi sur la formation d'adulte. Cet énorme bagage qui tu as derrière toi permet de te dire : " je dois avoir du temps de répondre à la question mais je dois savoir dire non ". Je dois savoir dire aux gens : " attendez oui, il y a une réponse mais de l'apporter tout de suite juste en réfléchissant ne va rien apporter de constructif, faire un brainstorming pour sortir trois mots que tous les mondes dit cela n'a pas de sens ". Autant faire une vraie recherche si on veut de qu'est-ce qui a été fait et de qu'est-ce qui a été dit, plutôt de dire : " ah oui, mais il y a ça ".*

---

### **Vers un monde de plus en plus marchand ?**

Après ces extraits d'entretien sur diverses expériences et en lien avec l'esprit critique, il est légitime de se demander où l'on va. J'aimerais poser cette réflexion relayée par les étudiants et certains professeurs. Il s'agit de se poser des questions sur la marchandisation des études universitaires et des conséquences que cela induit en termes non pas seulement d'expérience mais aussi de connaissance et de savoir, de santé et de liens sociaux. On a vu plus haut qu'il y avait une réelle interaction entre le dedans et le dehors à plusieurs niveaux et que cela a été démontré. Bien sûr ce qui va être dit et qui a été dit plus haut dans le témoignage de l'étudiant c'est-à-dire un rapport au temps en lien bien entendu avec des aspects de politique/économique. Les choix ont des conséquences non négligeables sur les aspects de la formation et "les transferts" ou plutôt certains rapports que peuvent faire les étudiants dans divers terrains. Les professeurs qui ont été entendus dans les entretiens vont petit à petit prendre leur retraite et il n'y aura plus de "témoin" du passé et dans cette fin de mémoire j'aimerais tout de même laisser une trace. Les textes sont assez explicites pour que je ne les commente pas. Il va s'agir de deux textes d'étudiantes et de deux textes de professeur tirés des entretiens en 2013.



Je pense que ce serait un thème à développer dans un autre mémoire et les références dans les cours ne manquent pas. En cela, je pense à l'excellent cours de M.N. Schurmans sur les transactions sociales où a été développé, avec une mise en lien du terrain, l'utilisation de la théorie de Boltanski et Thévenot avec la présentation des mondes, et notamment le monde marchand. Un cours qui n'existe plus aujourd'hui. Un cours, qui a marqué les étudiants comme en témoigne Camille.

### **Entretien de Camille**

Camille : *"Oui il faut que j'y réfléchisse...(silence). Oui, c'est cohérent, tout ce qui est histoire de vie, biographie, identité, motivation et maintenant transaction sociale que je viens de découvrir. On a beaucoup réfléchi sur la relation que j'avais avec les autres et les autres c'est un cours assez bouleversant. Un cours qui me rend tout-à-fait responsable. Il y a les autres qui ont agis, bien sûr mais je suis aussi responsable de ce que je suis aujourd'hui, de ce qui m'est arrivé dans ma vie".*

**Voici un exemple pris dans les textes de deux étudiantes par rapport aux conséquences d'un rapport au monde marchand.**

### **Entretien avec Eva**

C : *J'ai besoin de savoir aussi quant à l'organisation des cours aux programmes : est-ce que tu es satisfaite ? Est-ce que tu as pu faire ce que tu voulais à côté comme un job ? Est-ce qu'il y avait des moments difficiles ?*

Eva : *(Rire). Il y a eu des moments difficiles. Comme la première année de Master que j'ai faite c'était l'année de transition et je ne pense pas que cette année c'est vraiment différent je pense que c'est plutôt une transition aboutie, je dois dire. L'organisation c'est pas possible. C'est mon avis personnel mais c'est juste se moquer des gens.*

C : *Tu compares à quoi par exemple ?*

Eva : *À l'organisation du Bachelor. Après je n'ai pas vécu le Bachelor sous la même forme que la Master. Mais je pense que le Master et, cela a beaucoup été dit les cours sur 3 jours et les cours sur 3 semaines et certains le samedi. Pour des étudiants en reprise d'étude ça peut-être aller parce qu'ils ont un job la semaine le lundi, mardi mercredi et jeudi. Les étudiants en formation initiale, les seuls jobs, à la limite que tu peux faire c'est souvent vendeuse dans des magasins, serveur et des trucs comme cela, du secrétariat ou des remplacements. Déjà ce ne sera pratiquement jamais le lundi, mardi et mercredi et ce sera toujours la fin de semaine.*

C : *Donc si les cours sont en fin de semaine tu ne peux pas gagner de l'argent ?*

Eva : *Oui j'aimerais bien qu'il y a une somme qui arrive sur mon compte tous les mois.*

C : *Raté un cours continu ce n'a pas la même importance que de raté deux heures de cours ?*

Eva : *Raté une journée de cours qui ne sont pas des cours continus mais trois cours à la suite c'est moins grave que de rater une journée de cours. Si tu rates une journée entière d'un même cours. Tu as raté un tiers de la matière. Si tu rates 2h. de cours dans chaque cours différent tu n'as raté que deux heures de cours. C'est pas seulement quand tu as du boulot mais aussi quand tu es malade. On se dit 3 jours c'est génial car cela va aller plus vite mais il suffit qu'une journée t'es pas bien et que tu n'es pas hyper concentré parce que c'est la vie quoi, tu n'as pas été concentré pendant le tiers de ton cours. Pour des études universitaires ...*

C : *Par rapport à la réflexion que l'on peut avoir le même temps réflexif sur 6 mois voir sur une année car avant le cours se passait sur une année.*

Eva : *C'est génial si tu as 3 jours de cours et que tu n'as que ça tu peux réfléchir à côté.*

C : *si tu avais que trois jours de cours et que ça tu aurais un temps réflexif ?*

Eva : *Mais il y a la vie à côté, tu sors de ton cours et tu vas à ton job où tu travailles jusqu'à 2 heures du matin et ensuite le we tu as envie de voir tes amis un peu parce que tu n'as pas fait vœu de pauvreté et de non-vie sociale en rentrant à l'université. Alors voilà, le we tu ne vas pas forcément...ok tu vas étudier un peu mais tu vas surtout voir...Pour moi le we cela sert à voir des gens parce que le reste de la semaine tout le monde est occupé. Et après, tu commences la semaine où tu as des cours ou tu travailles ou tu fais ton stage et au final tu te retrouves avec plein de choses et avec trop de choses. Et je pense qu'en deux ans le programme du Master il est hyper ambitieux, trop ambitieux pour 2 ans. À la fin de...*

C : *120 crédits en deux ans c'est...*

Eva : *Cet été, je m'étais investi justement dans l'organisation de cette fête, j'ai déménagé et j'ai fait tous les cours et j'ai commencé mon stage.*

*On va dire une vie normale mais pas plus chargée que...à la place de mon engagement associatif d'avoir une famille et des enfants. Je pense qu'au niveau du temps d'occupation cela se ressemble.*

*Mais cet été quand la pression est redescendue j'ai fait plusieurs crises d'angoisse et je suis allée voir mon médecin qui me dit " hé bien il y a un petit surmenage et ça a l'air d'être depuis un moment si vous en arrivez à un moment où vous faites des crises d'angoisse là pendant l'été où il y a moins, c'est que toute la pression est retombée et que c'était trop et par la suite j'ai fait encore une gastrite de stress...*

C : *Ça touche la santé...*

Eva : *Après, on peut dire que je suis une personne d'exception, la personne qui n'a pas supporté mais j'ai entendu plusieurs personnes qui ont eu des problèmes de santé causés par le stress.*

C : *À cause de tout cela, finalement...*

Eva : *C'est trop, c'est trop. C'est mon avis personnel. Je pense que je n'aurai jamais dit ça en Bachelor. En Bachelor c'était trop tranquille, trop génial. Il y a le temps pour bosser, il y a le temps pour aller en cours.*

C : *En Bachelor c'était lundi, mardi et mercredi et le reste du temps c'était pour travailler quoi !*

Eva : *Ouais*

C : *Cela permettait de travailler : jeudi, vendredi, samedi, dimanche.*

Eva : *Ouais ben, moi c'est ce que je faisais.*

C : *Cela permettait de vous organiser ?*

Eva : *C'était moins devoir courir dans tous les sens en tout qui est à ta charge...*

C : *Tu as fait 180 crédits en Bachelor et tu as moins couru ?*

Eva : *J'ai peut-être couru mais c'était moins la course dans la même journée c'était la course dans la semaine. Dans la même journée, voilà, c'est compliqué. La forme qui est maintenant n'est pas égale.*

*Elle convient peut-être à une partie des gens mais elle ne convient aussi pas à une autre partie des gens. Après c'est impossible de satisfaire tout le monde. J'ai l'impression de la forme du truc que c'est plus avantageux pour des personnes en formation continue, si on veut. Qui sont dans une entreprise et qui sont en formation continue. C'est le jeudi et le vendredi, samedi, alors tip-top.*

## **Entretien avec Camille**

C : *J'ai encore une question. Il y a eu des grands changements pendant notre cursus universitaire. Comment est-ce que tu as vécu cela, programme, heures...*

Camille : *Alors, je me suis dit : " Mon Dieu, je suis tombée la bonne année et chaque fois il y avait des changements. Je me suis dit " ce n'est pas possible ". Il y a eu Bologne et après Bologne. Après, il y a eu des cours annuels que j'ai beaucoup regrettés et après il y a eu des cours de 3 jours et donc, c'est pratique ces cours de 3 jours, c'est pratique mais on apprend plus la même chose, on ne peut plus aller au fond des choses. Il faudrait lire un livre en quelques*

*minutes, quelques heures si tout va bien...C'est un peu dommage et j'ai dû m'adapter et c'était une difficulté supplémentaire ces changements. Je me disais encore : " ceux qui ont fait des études il y a 10 ans, ils venaient à un deux cours et quand ils pouvaient, ils passaient un examen. Ils avaient le temps de réfléchir et maintenant ce n'est plus du tout pareil. Ils avaient plus de chance et moi, je trouve que c'est une difficulté supplémentaire et je ne sais pas si elle amène et je doute sur l'apport.*

*C : Tu doutes sur quel apport ?*

*Camille : Sur l'apport...c'est les cours annuels me reste mieux en tête que les autres que j'ai fait. Peut-être je me dis que... que c'était les premiers cours et que c'était plus important pour moi, mais je ne pense pas que c'était plus important ". Ils étaient beaucoup plus longs et cela reste mieux quand même. Plus de lecture, plus d'échange, plus de réflexion, plus de réflexion personnelle.*

*C : Alors pourquoi tu penses qu'ils sont venus à faire cela, finalement ?*

*Camille : On rentre dans un monde où le marketing a une grande importance, le rendement à une grande importance. La production à une grande importance et c'est l'influence de l'époque à laquelle on vit. Est-ce qu'il faut freiner ou aller entièrement dans ce mouvement qu'ils nous contraignent ? Je ne sais pas...Je suis un peu septique, je n'ai pas envie de pleurer sur le monde d'avant qui était mieux dans certains domaines et moins bien dans d'autres. Mais il y a quelque chose à dire quand même : " un regret ". Une amélioration, je doute. Il y aurait encore beaucoup de choses à dire...*

**Voici un exemple pris des entretiens de deux des professeurs par rapport au monde marchand.**

**Entretien avec P.**

*P. Les rapports aux gens ce sont des rapports tenus par des règles ou des rapports de profits et d'utilité de ce type-là. Je m'adresse aux gens, je paie ce que je dois et on est quitte. Si vous passez à la caisse à la Migros, le rapport que vous avez avec la caissière c'est un rapport*

*marchand de professionnel à professionnel. Vous lui dites au revoir parce que vous êtes polis vous lui laissez quelques francs et puis terminer et il n'y a pas de rapports sociaux en tous cas. C : On est dans des cadres où on agit dans ces cadres (c'est tout à fait cela) où moi je suis professionnelle acheteuse (voilà) et je suis en face d'une professionnelle vendeuse (exactement et je sais exactement ce qu'il faut dire et comment me comporter, ce qu'il faut faire (exactement) dans ce cadre –là parce que socialement je l'ai appris quoi !*

*P : Exactement et une des conséquences de cela, il n'y a pas, il n'y a plus, on déplore, il n'a plus de liens sociaux et il n'y a plus que des rapports marchands liés par des règles ou des rapports de profits et même il y a un effet, et même dans la famille*

*Les liens familiaux se délitent, les liens de proximité et de voisinage se délitent parce que l'on est dans des rapports de professionnels. Il y a des effets extrêmement négatifs à ce mouvement-là, je pense.*

### **Entretien avec R.**

*R : Donc c'est tout à fait dans mon champ mais dernièrement j'ai écrit un dernier article sur qui vient de cette réflexion de l'amour et du lien social où je montre effectivement que la pensée managériale envahit tout ce terrain-là que l'on aurait cru les plus réfractaires à la pensée de l'utilitaire immédiat. Je te donne ces exemples le coaching, le speed data et tous ces trucs-là on n'a pas le temps alors, etc. Alors on va faire des rendez-vous, c'est ciblé en un quart de tour, etc. Donc ça envahit pour moi la façon de penser et d'agir (de l'action ?) l'action et de la pensée sont solidaires dans les perspectives bien sûr. (C'est plus efficace ?) Non ce n'est pas seulement efficace ce n'est qu'une certaine efficacité. (Un type d'efficacité ?) Oui parce que tu dis il faut être efficace, c'est bien d'être efficace, le rêve est efficace par exemple mais ce n'est pas, le rêve est extrêmement fondamental et on ne survit pas si on ne rêve pas mais il a aussi d'autres fonctions. C'est un certain type d'efficacité qui est lié à la rentabilité et qui se traduit par l'envahissement dans la vie privée par la vie professionnelle, le manque de frontière. Tu vois, les frontières deviennent floues entre les deux et il y a de la souffrance au travail et c'est sur un thème que j'aurai énormément aimé me spécialiser.*

*Et alors ces rapports c'est un aller-retour forcément. Donc cela change les rapports sociaux et cela change les rapports aux savoirs, cela change les rapports extérieurs, à l'université cela change les rapports (cela change l'identité des personnes) et finalement on va vers quelques choses d'autres. Je trouve que le monde industriel pour reprendre ce terme que tu connais aussi ce n'est pas mauvais et aussi le monde marchand n'est pas mauvais et il n'y en a aucun qui est mauvais, mais ce qui est dramatique c'est quand il prend tout l'espace et qu'il finit par dénier*

toutes légitimité et plausibilité aux autres mondes. Je pense que dans une société qui est équilibrée doit faire vivre la totalité des mondes et avec des accentuations différentes mais pour le moment on assiste et je pense que l'on est tous assez angoissé de cela à cette sorte de colonisation de l'ensemble des autres mondes par le monde industriel et marchand et je pense que cela est angoissant, ça me désole.

C : On serait dans quelle espèce de période actuellement ? Dans quoi ?

R : Une instrumentalisation. Ben moi ce n'est pas comme cela que j'aime l'université.

C : Mais toi tu le sens comment et qu'est-ce que tu mettrais comme mot avec ta méthodologie (sur l'accumulation) oui ?

R : Sur l'accumulation des changements qui se passent dans ces dernières années sur le changement de rythme, sur les...C'est beaucoup plus des savoirs instrumentaux, on est beaucoup plus...Il y a certains de mes collègues qui disent : " ça sert à quoi et quelle est l'utilité immédiate dans le métier ? "Et je pense que c'est une question qui est digne d'être posée.

Je ne suis pas contre cette réflexion mais je suis aussi sur le fait que l'on se dise on ne sait pas à quoi exactement cela va être utile parce que l'on ne sait pas ce qui va se passer dans la situation de métier et c'est une façon de penser qui va être utile dans la pratique professionnelle, dans la pratique familiale, dans la pratique sociale et tu vois je suis beaucoup plus et peut-être que j'ai un côté avec une vision un peu classique de la formation universitaire, c'est –à dire des savoirs importants qui ont ..dont l'utilité est d'être critique et réflexif .C'est ça l'utilité.

Ce n'est pas donner des recettes, là il y a l'option A, l'option B, etc., je déteste ça.

C : Finalement on en vient à une université qui ne pense plus et qui n'est plus réflexive.

R : Personnellement je suis triste de cette direction que prend la réflexion. D'avoir toujours une utilité immédiate, nommable, identifiable et pour moi cela est d'une utilité fondamentale c'est la formation à un regard. La formation à un regard c'est une utilité mais ce n'est pas ce que l'on appelle maintenant petit a à petit B. Il y a une dérive à mon sens beaucoup trop instrumentale.

C : Cela veut dire quoi pour toi instrumentale ?

R : C'est un peu ce que tu disais tout –à l'heure, des recettes pratiques, l'utilité en termes de : il y a un problème qui se passe et je les résous de telle façon (c'est un peu de style management). Tout-à-fait. (On donne des cas et des recettes et de dire : dans tels cas il faut faire –ci et dans d'autres.) Oui des protocoles et moi je ne trouve pas que c'est la fonction de l'université.

Mais bon je sais qu'il y a des collègues qui sont plus ou moins d'accords avec cela et il y en a beaucoup qui sont moins d'accords mais qui ne le disent pas et je pense qu'il y a beaucoup de

*monde qui disent " tout le monde va dans ce sens : des mémoires plus rapides et plus courts, des thèses plus rapides, du travail dans les catégories de personnel de l'université qui sont pesés aux nombres de publications.*

Pour finir cette partie de l'analyse, j'aimerais juste rebondir sur le monde marchand et offrir une piste de réflexion. Puis, nous passerons à la synthèse et nous finirons par une conclusion.

J'aimerais revenir sur la dernière partie de l'analyse parce que durant mon cursus j'ai subi aussi un certain nombre de restructurations qui ont bouleversé mon cursus universitaire comme la compression du temps. Pendant les premières années à l'université nous avons le temps de lire, d'analyser en profondeur des articles, des documents ou des ouvrages et non pas devoir piocher des passages en vitesse. Également de faire partie d'un groupe de travail et avoir les temps de se connaître, d'échanger nos pensées, nos expériences et nos compétences et non pas de participer à un groupe par contrainte qui ne laisse aucune ouverture à ces dimensions.

On dit que « le temps c'est de l'argent ». Alors, si on part de cette métaphore je me pose une question : comment le rythme du temps dans notre société contemporaine compresse notre vie quotidienne, universitaire, professionnelle et quel en est l'impact ?

## Synthèse en lien avec les questions et les hypothèses

---

Dans cette partie, il s'agit de reprendre mes questions de départ et mes hypothèses. Il ne s'agit pas par contre de valider les hypothèses ou les questions car le nombre de mes entretiens (sept) ne s'y prête pas. Il s'agit plutôt de porter un regard critique à propos de ce qui a été développé à partir de mes questions et de mes hypothèses.

### **La question**

**Quelles sont les significations que les étudiants et les professeurs attribuent à leur expérience dans le cadre de leur parcours ou de leur ancrage professionnel en Sciences de l'éducation ?**

Pour pénétrer au cœur de cette question, j'ai premièrement pris de la distance en explicitant mon parcours, en suivant l'affirmation de Kaufmann (2014) : *"Le subjectif ne s'oppose pas à l'objectif, au réel, il est un moment dans la construction de la réalité, le seul ou l'individu ait une marge d'invention, moment marqué par la nécessité de la sélection et l'obsession d'unité"*. (Kaufmann, 2014, p. 60). Donc, comme le dit Bourgeois (2006) : *"l'identité est une représentation de soi qui définit l'individu dans son unité et sa continuité"*. (Bourgeois, 2006, p. 67). Il était important pour moi de définir ce que l'étudiant est et ce qu'il n'est pas comme individu singulier faisant partie de groupes sociaux. C'est pourquoi j'ai créé deux espaces. Le premier se situait avant l'entrée à l'université et le second, durant le cursus universitaire en Sciences de l'éducation. De là découlent mes premières sous-questions.

### **Les sous-questions**

#### **Quel est le processus qui pousse l'individu à s'engager dans le monde universitaire et plus précisément la formation des adultes ?**

Pour répondre à cette question, je suis allée chercher les écrits de Schütz (2010) afin de définir si les étudiants s'engageaient dans ce cursus d'une manière rationnelle ou pas, selon la définition des implications équivoques qui se cachent sous le terme de rationnel dans la vie quotidienne. J'ai parlé du caractère typique et approximatif. En effet, les étudiants ne se sont pas engagés parce qu'ils l'avaient planifiés, projetés. Ils ne se sont pas posé la question en termes de vrai ou de faux mais cela s'est enchaîné pour eux dans un espace du probable et de l'improbable. Le caractère typique se réfère à ce que l'on ne va pas toujours s'interroger dans notre quotidien si l'on n'est pas guidé par un motif spécifique. Schütz (2010) dit que seul existe dans notre vie quotidienne notre intérêt pratique, tel qu'il survient à un moment de notre vie mais on n'est pas guidé par des considérations méthodologiques ou des schèmes conceptuels de moyens-fins. En fin de compte, il n'y a pas d'étudiants sur les trois qui ont posé un acte rationnel sur le fait de commencer les études universitaires. Nous avons posé une hypothèse à ce sujet concernant l'engagement en formation.



*"L'engagement en formation n'est pas forcément un acte de connaissance rationnelle mais plutôt un dépassement des différentes tensions identitaires auxquelles les étudiants sont confrontés".*

On peut dire que les trois étudiants interviewés se sont engagés en formation des adultes en dépassant leur tension identitaire. Dans tous les cas pour Camille et pour Eva. Pour Pierre, la tension identitaire se situait plus au niveau social que personnel et/ou social.

**Le temps d'attente de l'entrée à l'université, qui se formalise par des contretemps et des entretemps, favorise-t-il les coupures ou lie-t-il les expériences entre elles ?**

Cette question n'est pas si facile à traiter et encore moins si le temps est long avant le commencement du cursus en formation des adultes. On peut dire qu'il y a des coupures avec des entretemps qui sont plus ou moins longs suivant les personnes et que parfois celles-ci sont associées à la contrainte. Cependant, je n'avais pas préparé ce thème dans mes questions et je n'y ai pas pensé au moment de l'entretien. Autrement dit, je ne me suis pas préoccupée de savoir si les personnes étaient conscientes des contraintes qui lient leur expérience passée à celle de l'entrée à l'université en Science de l'éducation. À ce stade du travail, plutôt que de parler dans ce cas de coupure ou de ce qui pourrait lier des expériences entre elles, je dirais que c'est plutôt un chemin, un parcours qui se construit selon des circonstances, des événements, des obligations et des autres, etc. Il y a certes des coupures ou des ruptures, comme le cas de Camille quand ses parents lui disent que les études universitaires, ce n'est pas pour elle. Puis, il y a des suites de différents temps de différente nature et de temporalités variées. J'ai pu constater que le chemin avait été long pour qu'elle arrive finalement à se dire que les études universitaires c'était aussi pour elle et pas seulement pour les autres et notamment ses sœurs. Pineau (1986) dit que le temps reste fixé compulsivement au temps initial contrarié. Nous avons analysé dans les cours de M. Baudoin et de M.N. Schurmans cette dimension, et suivant les théories et le champ disciplinaire adopté ce premier temps initial peut être développé dans une suite de

différentes façons. Ma question n'est donc pas formulée assez précisément et mon mémoire trop généraliste pour répondre correctement à cette question essentielle du temps d'attente entre un point initial et un autre point en relation avec les coupures, les ruptures et les liens avec l'expérience.

### **Est-ce que l'engagement dans une formation a un rapport avec l'identité et la filiation scientifique ?**

La filiation scientifique telle que développée dans la sensibilité théorique n'a pas de rapport avec l'engagement en formation. En effet, aucun des trois étudiants ne mentionne des théories, des auteurs ou ne font référence à des publications ou des livres spécifiques pour exprimer leur entrée en Sciences de l'éducation. La filiation scientifique s'effectue quand les trois étudiants sont déjà engagés dans la formation. Par contre en ce qui concerne l'identité, si l'on considère que celle-ci se constitue dans des interactions sociales entre l'individu et son environnement, qu'elle est multiple et changeante comme une représentation multiple de soi, que cela peut varier avec le temps et que l'individu sous cet angle est considéré comme singulier et comme membre de groupes sociaux, la réponse est affirmative. Cette pluralité d'image est source de tensions et de conflits internes. Dans les résultats généraux sur l'identité, nous avons trouvé dans les entretiens des correspondances pratiquement égales entre ce qui concerne la reconnaissance sociale, l'interaction avec l'environnement et l'identité qui change avec le temps. Ensuite, il y a l'image que l'on veut donner de soi aux autres.

Camille donne une image forte d'une mère responsable mais aussi engagée dans son métier et ses activités ressources. Eva donne une image plutôt désinvolte quand elle parle de "faire son marché" pour arriver à se faire des horaires qui tiennent plus ou moins en place mais aussi avant de s'engager en Sciences de l'éducation. Pierre, donne une image d'une personne qui a besoin de challenge, on retrouve des traits liés au goût de l'innovation et du risque.

Ensuite, il y a les images de soi et les stratégies que l'on met en place. C'est à ce moment-là qu'il y a un décalage entre l'image que l'on veut montrer de soi aux autres, les tensions identitaires entre ce

que l'on est et ce que l'on voudrait être ou que les autres aimeraient que l'on soit ou ils disent ce que l'on devrait être. Il y a donc des tensions entre soi et soi, et entre soi et les autres. En ce qui concerne l'engagement en formation pour Camille, cela a commencé par un rêve, puis elle a dû dépasser des injonctions de sa famille et sa stratégie a été la mise à distance de l'image de soi négative et une progression vers une meilleure image de soi comme but. Pour Eva, cela s'est traduit par un conflit de loyauté. En ce qui concerne Pierre, la dimension de la tension identitaire n'est pas ressortie lors de l'entretien et s'il y a eu des tensions, cela se situe au niveau de faits sociaux comme le fait de se retrouver sans travail ou/et la réintégration dans son pays d'origine vu qu'il était parti à l'étranger. Quant à l'image qu'il a de lui-même, c'est une image plutôt positive et sûre de soi.

### **Comment les étudiants orientent-ils leurs études pendant leur parcours académique ?**

Nous pouvons mettre cette question en relation avec cette hypothèse :

"Les enseignants et les étudiants qui fréquentent les Sciences de l'éducation tissent des relations entre la vie quotidienne, la vie universitaire et la vie professionnelle, et défendent l'idée d'un va-et-vient entre ces relations".

Le verbe défendre est un peu fort pour que cette hypothèse soit recevable dans le contexte de production des entretiens des enseignants et des étudiants. En effet, ils tissent plus des liens qu'ils ne défendent des positions. À part un professeur qui en parle lors de l'entretien.

*"Donc à ce moment-là les gens parlaient énormément d'universités/ travail (c'était des thèmes récurrents ?)"<sup>19</sup> C'était des termes récurrents université /travail, théorie/ pratique. Voilà des oppositions que l'on considère un peu comme bateau. Théorie / pratique, néanmoins ce sont des choses qui reviennent tout le temps, vie familiale/ vie estudiantine il y en avait énormément mais il y avait des choses différentes aussi (...) Les étudiants me disent et j'ai beaucoup de retours, ils me*

---

<sup>19</sup> Cette parenthèse signifie que l'intervieweur a posé une question.

*disent que c'est une perspective qui est très utile pour eux dans leur vie quotidienne, dans leur vie professionnelle".*

Ces relations ont été analysées sous deux angles : la filiation scientifique et la métaphore. Comme mis en évidence dans les résultats globaux relatifs à la filiation scientifique, les étudiants se sont beaucoup exprimés sur deux plans lorsqu'ils parlaient de leur cursus en formation. Le premier ce sont les critères de reconnaissance académiques (à propos d'un cours, d'un enseignant, d'un enseignement ou d'un auteur) bien qu'ils ne se sont pas référés à leur propre héritage académique (Ex. certaines de leurs recherches ou de leurs travaux). Et sur un deuxième plan, la filiation scientifique s'est effectuée à l'extérieur de l'université. Il en est donc ressorti plusieurs thèmes, comme par exemple le stage. J'ai choisi le thème qui me semblait le plus commun aux trois étudiants et dont je retrouvais des traces chez les professeurs. Le thème développé a été "l'esprit critique". L'esprit critique a été mis en lien avec les métaphores et la filiation scientifique. Ces liens ont été répartis par thème comme : *"La complexité. Au-delà du modèle figé grâce à l'esprit critique"*. Les thèmes dégagés sont des constructions à partir de ce qu'ont dit les étudiants et les professeurs. Les métaphores dans les résultats généraux ont été plus conséquentes pour les métaphores ontologiques (frontière et surface limite) que des métaphores d'orientations (haut et bas). L'esprit critique est donc considéré davantage comme un va-et-vient entre la vie quotidienne, universitaire et professionnelle que comme quelque chose qui s'oriente vers le haut ou le bas. S'il y a eu autant de limite frontière, de limite surface, c'est que pour identifier le dedans-dehors, il s'agit de comparer des contenants avec des autres contenants ainsi que la nature des frontières et des surfaces.

Il y a eu une différence entre les professeurs et les étudiants. Bien que ceux-ci s'accordent à dire qu'il y a bien des allers-retours entre les contenants, les professeurs s'appuient davantage sur leur propre cadre théorique que les étudiants et sur un langage métaphorique comme "le cœur", "le nez dans le guidon" "un champ où l'on se promène".

**Est-ce qu'il y a des changements entre le début des études et leur achèvement ?**

Pour répondre à cette question, nous la mettons en lien avec cette dernière hypothèse

*"Le rôle des enseignants est d'orienter et d'accompagner les étudiants à travers différentes dimensions comme un va-et-vient incluant une prise de conscience de leurs diverses expériences, l'acquisition de compétences transversales en lien avec la connaissance, les méthodes et les démarches. Ces différentes dimensions vont permettre aux étudiants en formation des adultes de travailler sur une pluralité de terrains professionnels".*

Je me centrerai ici uniquement sur l'expérience, même si l'expérience en formation d'adulte est bien sûr en lien avec les compétences, elles-mêmes en lien avec la connaissance, les méthodes et les démarches. Pour rendre conscientes et intelligibles les expériences des étudiants, il faut les travailler. Pour les travailler, les professeurs utilisent des outils, des références, des cadres théoriques, des méthodes et des démarches.

Pour illustrer ces propos conclusifs et terminer cette synthèse à propos de l'expérience, je souhaite donner la parole aux étudiants interviewés.

EVA

*Eva : Cela et cela m'avait beaucoup parlé car comme c'était un cours sur la formation d'adultes et axé sur les adultes et il nous posait des questions et cela m'avait déjà beaucoup plus cet aspect théorique et aussi il nous faisait interagir entre nous...*

*C : c'était un peu collaboratif ?*

*Eva : oui, ou sur le behaviorisme, et je trouvais cela intéressant. Aussi au deuxième semestre c'était la deuxième partie du cours où il a deux situations fictives. Une dans un collège et l'autre dans hôtel si je me souviens bien et l'on devait concevoir un dispositif de formation dans un groupe et là ça m'avait tellement plus ce cours que je me suis dit « Ah c'est super, cool, c'est super intéressant ».*

## \$PIERRE

*Pierre : le cours travail et formation avec Monsieur Durand, par exemple où l'on voit les techniques d'analyse des pratiques, les cours avec Schurmans en transaction sociale. Tous les cours de recherche que ce soit avec Monsieur Felouzis...*

*C : qu'est-ce que tu entends par "pratique" ?*

*Pierre : ce que j'entends par pratique, c'est vraiment d'articuler le savoir avec le terrain comme on dit ici : « c'est de produire des connaissances ». Alors à l'université on rentre dans cette approche d'épistémologie de recherche où on articule le terrain, les méthodes et outils de recueil de données avec la théorie. Ici, on nous donne justement un bagage énorme dans beaucoup de disciplines théoriques, en même temps on nous donne des outils qui nous permettent d'utiliser et d'appliquer nos savoirs sur le terrain.*

*C : on applique ces savoirs sur le terrain ?*

*Pierre : oui, absolument. En étant formateur, c'est logique, que tout ici gravite autour des adultes et du travail. L'activité...*

## CAMILLE

*C : est-ce que tu arrives à faire un pont entre ce que tu as fait comme expérience et ce qu'il y a dans les cours de Master en formation d'adulte ? C'est cohérent pour toi ?*

*Camille : Oui il faut que j'y réfléchisse... (silence). Oui, c'est cohérent, tout ce qui est histoire de vie, biographie, identité, motivation et maintenant transaction sociale que je viens de découvrir. On a beaucoup réfléchi sur la relation que j'avais avec les autres et les autres c'est un cours assez bouleversant. Un cours qui me rend tout à fait responsable. Il y a les autres qui ont agi, bien sûr mais je suis aussi responsable de ce que je suis aujourd'hui, de ce qui m'est arrivé dans ma vie. Je ne peux mettre la faute sur mes parents. J'aurais pu dire : « oui mais mes parents ne m'ont pas payé mes études et j'ai eu un échec et ils m'ont flanquée comme cela dans une école sans demander mon avis ». Là, j'aurais pu encore aujourd'hui me révolter. Mais je crois que je me rends compte suite à ces transactions sociales qu'il n'y avait pas que*

*mes parents mais aussi le milieu dans lequel je vivais, il y avait d'autres acteurs et moi aussi.*

*C'est comme cela que j'avance...*

### **Les limites**

Je n'ai pas tout développé par rapport aux entretiens menés avec les professeurs, car ils sont très riches en termes de contenu, mais l'intérêt était d'ouvrir la « boîte de Pandore » et que cela serve aussi d'appui à ce que disent les étudiants dans leur entretien.

L'auto-critique que je pourrais formuler c'est que j'ai ratissé large en ouvrant l'espace à six théories et que mon idée initiale était : "parlez- moi de la formation des adultes tels que vous l'avez vécue". L'utilisation de six théories, plus la construction non linéaire de l'analyse peut donner une impression d'un flottement où le lecteur se perd. Cependant, cela est organisé mais peut-être mal ou pas assez explicité.

De plus, lors des entretiens, je n'avais pas trop envie d'influencer mes interlocuteurs mais de voir comment eux se situaient par rapport à ce cursus de formation que j'avais moi-même vécu à la même période. Je pose mon guide d'entretien comme une sorte de questionnaire mais je n'ai pas mentionné ou assez bien explicité comment j'allais utiliser cette grille lors des entretiens effectifs.

En outre, en ce qui concerne les entretiens et, bien que je l'ai mentionné dans mon mémoire, il y a un décalage entre les dates des entretiens et la sensibilité théorique fixée. (Ce qui relève du choix final des six théories). Ce décalage est peu acceptable dans une recherche compréhensive ou la montée en intersubjectivité devrait se faire d'une manière plus rapprochée en termes de temps entre la construction de la grille d'entretien, la passation des entretiens et la recherche du cadre théorique.

Peut-être aussi que je n'ai pas mentionné dans ma partie narrative, des problèmes de santé qui ont, par période, fortement retardé mon mémoire et il y a eu aussi mon engagement dans un autre Master, ce qui relève de ma responsabilité.

J'ai écrit dans mon mémoire les questions et les hypothèses ensemble. Cependant, je n'ai pas mentionné que les hypothèses ont été construites plus tard quand l'exploration était plus organisée entre les entretiens et la théorie.

## Conclusion

---

La mise en récit par le biais des entretiens des étudiants et des professeurs nous a renseigné sur la diversité des compétences que les étudiants acquièrent durant leur cursus universitaire et aussi comment ils se sont engagés en formation des adultes. La liste des compétences est très loin d'être exhaustive.

En nous parlant de leur expérience vécue, les étudiants nous ont révélé certaines facettes de leur parcours académique comme certains bénéfices ou désappointements. Il semble que pour Camille et pour Eva, dans un premier temps, les cours de Bachelor qu'elles ont suivis pour entrer en Master de formation des adultes n'étaient pas toujours pertinents ou utiles parce que pour l'une l'orientation visait trop l'enseignement et pour l'autre en termes de compétences, certains cours de didactique n'allaient pas lui servir ni dans la vie quotidienne, ni professionnelle. Donc à ce niveau le lien n'est pas poreux entre le dedans et le dehors. Cependant, Eva émet une réserve et elle dit que si les cours étaient moins axés sur les enfants mais aussi sur les adultes, les concepts apportés dans les cours de didactiques auraient été utiles pour les futurs formateurs d'adultes dans la vie professionnelle. Puis il y a certains bénéfices comme c'est le cas du stage pour Camille. Une vision pour Eva, avoir eu une vision qui a bouleversé finalement l'ordre des choses et pour Pierre, apprendre à l'université à avoir l'esprit critique en laissant venir la construction, construire du sens mais avec les personnes autour.

Dans un deuxième temps, nous avons donné la parole à un professeur qui nous a informés qu'il existait deux voies pour devenir formateur d'adulte mais que la différence essentielle de la



formation CAS/DAS visait plus l'analyse des pratiques. C'est-à-dire, outiller ce public cible qui est déjà dans la formation comme professionnel afin qu'il comprenne mieux les enjeux et les processus à l'œuvre dans leur pratique. Tandis que la voie universitaire était plus basée sur l'analyse avec un développement plus important des outils théoriques et aussi un champ disciplinaire plus vaste. Ce qui n'empêche pas les liens avec le terrain. En effet, le Master Européen de formation d'adultes propose quand même dans son cursus deux séjours à l'étranger avec des échanges d'autres étudiants, ainsi qu'un stage et également de nombreux travaux en lien avec le terrain.

Ensuite, comme nous l'avons vu dans d'autres parties de l'analyse et notamment avec l'esprit critique, comme c'est le cas de Camille, apprendre comme une expérience signifie transposer ce qu'elle a acquis comme compétence et s'en servir dans sa vie quotidienne avec un esprit critique. Eva pense à la complexité sur son lieu de stage et pose un regard critique sur le décalage entre le travail réel et le travail prescrit.

Quant à Pierre, il a une frontière très poreuse entre ses expériences. C'est-à-dire la qualité de la limite qui est représentée par une frontière qui est ouverte sur un aller-retour avec un dedans et un dehors par le biais d'une mobilisation et donc, d'éléments actifs de conduite. En ce concerne la filiation scientifique où les aspects d'une problématique ne sont pas figés mais se pensent à plusieurs niveaux, que cela soit au niveau académique ou/et en lien avec le terrain professionnel, mais toujours avec des autres.

Par ailleurs, certains enseignants considèrent l'esprit critique comme l'utilisation d'un dedans et d'un dehors, comme un aller-retour permanent en termes d'opérationnalité, d'appropriation et de mise en condition sur un terrain ou un autre. Justement, l'expérience pour un des professeurs c'est de pouvoir s'adapter aux divers terrains auxquels l'étudiant est confronté. Et pour un autre professeur c'est de nous faire partager son expérience dans le domaine de la formation des adultes emmenant avec lui et pour les étudiants un sacré bagage de compétences acquises sur

le terrain mais aussi grâce aux excellents enseignements qu'il a reçus lui-même et à son expérience de vie.

L'expérience de ces terrains façonne d'un point de vue organisationnel mais aussi par rapport à l'interaction, aux habitudes institutionnelles et aussi aux publics cibles et cela peut-être très enrichissant à partager entre les diverses institutions et aussi par rapport à l'enseignement, à l'échange du savoir, de la connaissance et bien entendu l'échange d'expérience que les étudiants vivent à plusieurs niveaux : professionnelle, académique et dans la vie quotidienne.

Il y a aussi les expériences passées qui ont provoqué des interruptions dans le parcours d'une personne. Ces moments peuvent être longs ou plus ou moins courts. Cela dépend de la nature de l'interruption.

Camille a subi certaines ruptures, qui ont généré des conflits entre l'image qu'elle avait d'elle-même, et l'image que les autres avaient portée sur elle à un moment donné de son existence. Avant qu'il y ait des résolutions qui l'amènent finalement à reprendre des études, il y a eu un entretemps qui a duré de plus de 20 ans. Dans cet entretemps, il y a eu des contretemps indépendants de sa volonté, des enfants à élever et une fille très malade et aussi des temps forts et des temps libres. Les temps libres ont été des ressources comme des cours de langue, des cours de théâtre, des cours de chant, de peinture, de modelage, la lecture ou l'adhésion à un groupe. En termes de temps fort en relation avec la formation les adultes, Camille a donné des cours donc, elle avait déjà une expérience dans ce domaine.

Pierre a subi un entretemps couplé d'un contretemps qui a été moins long et douloureux. Après un retour en Suisse, il n'a pas trouvé de travail dans son domaine alors il a rejoint une association, ce qui l'a motivé à s'inscrire en formation des adultes. Il a eu des temps forts avant qu'il ne commence l'université à Genève et notamment dans son domaine professionnel jusqu'à ce qu'il en ait assez et vienne en Suisse. Ces temps forts ont été de participer à des projets de Start up où il se trouvait sur la planification de projets, avant leur étape de commercialisation.

En ce qui concerne Eva, l'entretemps a duré +-3 ans car elle avait commencé un autre parcours académique avant de s'engager en Sciences de l'éducation. Une fois engagée dans ce cursus, l'entretemps a duré encore un moment parce que premièrement elle a été prise en étau dans un conflit de loyauté entre l'image d'elle-même et l'image telle que la voulaient les autres. Sa stratégie a été d'effectuer une mise à distance entre l'image négative de soi que l'on cherche à éviter pour ne pas être rejetée et finalement dépasser le conflit de loyauté.

Dans son cursus, elle a pris des cours obligatoires en formation des adultes dont un s'est révélé un déclencheur. En définitive, pour les trois étudiants, bien qu'ils aient eu des temps plus ou moins longs dans leur vie quotidienne avant de s'inscrire à l'université et bien qu'ils aient été confrontés à des inductions, à des prédictions ou à des prédications, l'acte de l'engagement à l'université ne se révèle pas une approche rationnelle selon la théorie de Schütz (2010).

Chaque personne vit des expériences différentes, un engagement dans la formation qui leur appartient et qui font partie de leur histoire de vie. Cependant, que ce soit au niveau des étudiants ou des professeurs, il apparaît bien que les personnes en formation des adultes tissent ensemble et à leur façon les différentes expériences qu'ils ont vécues dans la vie professionnelle, universitaire et quotidienne et que les professeurs incitent et encouragent ce tissage.

Pour conclure, ce que j'ai envie de retenir c'est cette phrase de Camille :

*"Le travail avec des migrants et j'ai fait un stage que j'ai beaucoup apprécié et je me demande ce que l'on peut amener à ces gens qui sont déboussolés et transbahutés d'un monde à l'autre, c'est la formation. La formation c'est vaste, la formation elle nourrit les gens. La formation c'est quelque chose que tu as en toi, que l'on ne peut pas te prendre. L'intégration oui, mais avec des formations."*

- Albarello, L. (2004). Devenir praticien-chercheur. *Comment réconcilier la recherche et la pratique sociale*. Bruxelles : De Boeck, coll. Méthodes en sciences humaines.
- Aucouturier, V. (2012). *Qu'est-ce que l'intentionnalité ?* Paris : VRIN.
- Bandura, A. (2003). Auto-efficacité. *Le sentiment d'efficacité personnelle*. (Trad. J. Lecomte). Bruxelles : De Boeck.
- Baudouin, J. -M., Bronckart, J. -P., Durand, M. A. F., Merhan Rialland, F., & Ollagnier, E. (2006). Formation et Travail. In- C. Bota, M. Cifali & M. Durand (Ed.) *Recherche, Intervention, Formation, Travail. Débats et perspectives dans le champ de la formation des adultes*. Cahiers de la Section des Sciences de l'éducation. Pratiques et théorie ; 110,43-64. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des Sciences de l'éducation.
- Berger, P. & Luckmann T. (2011). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin. [1966 pour la première édition américaine, 1996 pour la première édition française].
- Blanchet & al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blanchet, A. Gotman, A. (2014). L'enquête et ses méthodes. *L'entretien*. Paris : Armand Colin. [Edition originale : 1992].
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Paris : Éditions du Seuil.
- Bourgeois, E. (1998). *Apprentissage, motivation et engagement en formation*. Education permanente, 3 (136), 101-109.
- Bourgeois, E. & Galand, B. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF.
- Bourgeois, E. & Nizet. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bourgeois E, (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In - J.M. Barbier, G. E. Bourgeois, Villiers et M. Kaddouri (Eds). *Construction identitaire et mobilisation des sujets en formation*. Paris : L'Harmattan
- Carré P. & Fenouillet F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation*. Paris : Dunod.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2012). "La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation " In - Formation et pratiques d'enseignement en question, Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s , 15, pp.163-179.
- Charmillot, M. & Dayer, C. (2007). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : clarifications épistémologiques. Recherches qualitatives, Numéro Hors-Série. Québec : ARQ.
- Charmillot, M. & Seferdjeli, L. (2002). "Démarches compréhensives : la place du terrain dans la construction de l'objet". In- F. Leutenegger & M. Saada-Robert (Ed.), *Expliquer et comprendre en Sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck, Raisons Educatives.

- Comsa, M.D. (2004). *Identité et altérité : perspectives sur la narration et les instances narratives dans les romans de Hubert Aquin*. Thèse de doctorat en Lettres et Sciences Humaines. Université de Limoges.
- Corbin, J. (2012). Préface. In - Guillemette, F. & Luckerhoff, J. *Méthodologie de la théorisation enracinée*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (2006). *Psychologie de l'éducation*. Paris : Le PUF.
- Dayre, E. (2012). Postface. In - Journeau, A. & al. *Métaphores et cultures. En mots et en images*. Paris : L'Harmattan.
- Delouée S. & Légal, J.B. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Paris : Dunod.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques*. Québec : Les presses de l'université de Laval.
- De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (2009). *Méthodologie de recueil d'informations*. Bruxelles-Paris : De Boeck Université. [1997].
- Deschamps, J.C. & Moliner. (2011). L'identité en psychologie sociale. *Des processus identitaires aux représentations sociales*. Paris : Armand Colin.
- Dominice, P. (2000). Les apprentissages informels font partie de la formation. *Education permanente* 3, 6-8. Zeitschrift der SVEB – Revue de la FSEA.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- Dutant, J. (2010). *Qu'est-ce la connaissance ?* Paris : VRIN.
- Filliettaz, L. & Duc, B., Saint-Georges, I. (2008). « Vos mains sont intelligentes ! » *Interactions en formation professionnelle initiale*. Edition : Université de Genève. Cahiers de la section des Sciences de l'éducation.
- Fragnière, J.P. (2009). *Comment faire un mémoire*. Lausanne : Réalités sociales.
- Glaser, B. & Strauss, A. (2010). La découverte de la théorie ancrée. *Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin, "Individu et société". [1967].
- Grawitz, M. (1990). *Méthodes des sciences sociales*. Paris : Dalloz.
- Husserl, E. (1950). *Idées directrices pour une phénoménologie*. Traduit par Paul Ricœur. Paris : Gallimard. [1913].
- Jamet, D. & Al. (2008). Métaphore et perception. *Approches linguistiques, littéraires et philosophiques*. Paris : L'Harmattan.
- Kaufmann.J.C. (2014). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

- Kaufmann, J.-C. (2010). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Fayard/ Pluriel.
- Lakoff G. & Johnson, M. (1985). *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Le Boterf, G. (2014). Construire les compétences individuelles et collectives. *Le modèle : agir avec compétence en situation. Les réponses à plus de 100 questions*. Paris : Eyrolles.
- Le Vécu. In Le Robert (1997) *Illustré d'aujourd'hui en couleur*. Paris : France loisirs.
- Marmoz, L. (2001). L'entretien de recherche dans les sciences sociales et humaines. *La place du secret*. Paris : L'Harmattan.
- Mead, G.H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF. [The University of Chicago, 1934]
- Muchielli, A. (1981). *Les motivations*. Paris : PUF.
- Nizet, J. & Pichault, F. (2003). "La théorie des conventions". In- La coordination inter-organisationnelle chez Thalys, Université de Liège et Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Liège et Namur / Centrale de Cas et de Médias Pédagogiques, Paris.
- Nizet & Rigaux (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte.
- Ollagnier, E. (2005) Apprentissages informels pour la formation des adultes. *Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ?* Paris : De Boeck Supérieur, « Raisons éducatives ».
- Pineau, G. (1986). *Temps et contretemps en formation permanente*. Maurecourt : Editions universitaires UNMFREO.
- Pineau, G. (2000). Temporalités en formation. *Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris : Anthropos.
- Sartre, J. P. (1996). *L'existentialiste est un humaniste*. Paris : Gallimard.
- Schurmans, M.-N. (2006). Expliquer, interpréter, comprendre. *Le paysage épistémologique des sciences sociales*. Edition : Université de Genève. Carnets des Sciences de l'éducation.
- Schurmans, M. -N. (2008). Respect et émancipation. *À propos de la construction d'une démarche de recherche*. In *Connaissance et émancipation. Dualismes, tensions, politiques* (p. 81-98). Paris : L'Harmattan.
- Schurmans, M. -N., Charmillot, M., & Dayer, C. (2008). Processus interactionnels et construction de la connaissance. Élaboration négociée d'une démarche de recherche. In- Filliettaz, L. & Schubauer-Leoni, M.-L. (Ed.) *Processus interactionnels et situations éducatives*. Raisons éducatives (p. 299-318). Paris : De Boeck.
- Schurmans, M.-N. (2009). "L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation" In M. Hatano & M. Maillebouis (Ed.), *La recherche au service de la formation. No. spécial Éducation permanente*, 177, pp. 91-103.

Schütz, A. (1998). *Éléments de sociologie phénoménologique*. Paris : l'Harmattan.

Schütz, A. (2010). *Essais sur le monde ordinaire*. Paris : Le Félin Poche.

Stewart, J. (2001). « *La conscience en tant que métaphore spatiale : la théorie de Jaynes.* » *Intellectica*, 32 , 87-110.

Toussaint Desanti, J. (1994). *Introduction à la phénoménologie*. Paris : Gallimard.

## Références webographiques

---

Colette. Pieds nus / Pies descalzos

Consulté : le 15 janvier 2015.

URL:<http://espacesinstants.blog.tdg.ch/archive/2013/10/27/pieds-nus-pies-dscalzos249011.html>

Dasen Pierre, Mishra Ramesh, Niraula Shanta, Wassmann Juerg, « Développement du langage et de la cognition spatiale géocentrique. », *Enfance* 2/2006 (Vol. 58), p. 146-158  
Consulté : le 15 février 2015.

URL : [www.cairn.info/revue-enfance-2006-2-page-146.htm](http://www.cairn.info/revue-enfance-2006-2-page-146.htm). DOI : [10.3917/enf.582.0146](https://doi.org/10.3917/enf.582.0146).

Costey, P. (2004). " Pierre Bourdieu, penseur de la pratique ", *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 7 | 2004, mis en ligne le 20 janvier 2009,  
Consulté : le 18 février 2015.

URL : <http://traces.revues.org/2773> ; DOI : [10.4000/traces.2773](https://doi.org/10.4000/traces.2773)

Matthey L., 2005, « Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif », *Cybergeogeo* : <http://cybergeogeo.revues.org>, No.312, 31 mai 2005, 12 p.  
DOI : [10.4000/cybergeogeo.3426](https://doi.org/10.4000/cybergeogeo.3426)

Consulté : le 18 février 2015.

URL : <http://cybergeogeo.revues.org/25919>

Francis Grossmann, Agnès Tutin et Pedro Paulo Garcia Da Silva, « Filiation et transfert d'objets scientifiques dans les écrits de recherche », *Pratiques* [En ligne], 143-144 | 2009, mis en ligne le 19 juin 2014.

Consulté le 18 février 2015.

URL : <http://pratiques.revues.org/1447> ; DOI : [10.4000/pratiques.1447](https://doi.org/10.4000/pratiques.1447)

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., Passeron, J.-C. (2005). *Le métier de sociologue : Préalables épistémologiques*, Berlin: Walter de Gruyter & Co.

Consulté : le 13 février 2015.

URL:[https://books.google.ch/books?id=2m9rY3phzzcC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.ch/books?id=2m9rY3phzzcC&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Dalabon et Barunga kriol, Australie du Nord » (Maïa Ponsonnet, 2015) ; « Métaphores franco-tahitiennes : des modalités singulières de malentendus et d'inclusions culturelles » (Anaïs De

Haas, 2014). Métaphore(s) L'énonciation métaphorique en situation Séminaire en anthropologie linguistique (2013-2016) Séminaire de l'école doctorale 265 de l'INALCO.

Consulté : le 13 février 2015.

URL : <http://lacito.vjf.cnrs.fr/themes/metaphore.htm>

Landry, J. M. (2006). La violence symbolique chez Bourdieu. Aspects sociologiques, volume 13, no1.

Consulté : le 19 février 2015

URL: [http://www.fss.ulaval.ca/cms\\_recherche/upload/aspects\\_sociologiques/fichiers/landry2006.pdf](http://www.fss.ulaval.ca/cms_recherche/upload/aspects_sociologiques/fichiers/landry2006.pdf)

Meirieu, P. (2005). Dictionnaire des Sciences de l'éducation.

Consulté : le 28 mars 2015.

URL : <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

*Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Jean-Michel Adam, Jean-Blaise Grize, Magid Ali Bouacha (éds.), Dijon, Éditions universitaires de Dijon, coll. « Langages », 2004.

Consulté : le 26 avril 2015.

URL : <http://www.fabula.org/revue/document1301.php>

Bonfils Béatrice. Connaissance scientifique et connaissance profane : de la générativité paradigmatique de l'opinion. In *Revue française de science politique*, 40<sup>e</sup> année, n°3, 1990. pp. 382-391. doi : 10.3406/rfsp.1990.396201

Consulté : le 26 avril 2015.

URL : [http://www.persee.fr/doc/rfsp\\_0035-2950\\_1990\\_num\\_40\\_3\\_396201](http://www.persee.fr/doc/rfsp_0035-2950_1990_num_40_3_396201)

Propos tenus par Norman (1993a) et Lave (1988) in ASTIER Philippe et Al. in « Autour des mots: les approches situées de l'action » in *Recherche et Formation* n°42, 2003, p119.

Consulté : le 26 avril 2015.

URL: <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR042.pdf>

Jean- Paul Bronckart (2008). "Genres de textes, types de discours, et " degrés " de langue", [En ligne], Volume XIII - n°1/2 (2008). Coordonné par Christophe Gérard.,

Consulté : le 02 mai 2015.

URL : <http://www.revue-texto.net/index.php?id=86>

Nizet, Jean, La théorie des conventions, Facultés Universitaires de Namur Cours en ligne.

Consulté : le 18 juin 2015.

URL : <http://www.grh.hec.ulg.ac.be/cours/supports/COSE/conventions.pdf>

Rainer Diaz-Bone (Université de Lucerne) et Laurent Thévenot (EHESS Paris). " La sociologie des conventions. La théorie des conventions, élément central des nouvelles sciences sociales françaises ", *Trivium* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne.

Consulté : le 20 juillet 2015.

URL: <http://trivium.revues.org/3626>



Bulletin des bibliothèques de France. Riondet, o. (2008) Paul Ricœur : le texte, le récit et l'Histoire. BBF 2008-2.

Consulté : le 27 août 2015.

URL : <http://bbf.enssib.fr/>

Laurent Matthey, « Éthique, politique et esthétique du terrain : cinq figures de l'entretien compréhensif », *Cybergeo : European Journal of Geography* [En ligne], Epistémologie, Histoire de la Géographie, Didactique, document 312, mis en ligne le 31 mai 2005,

Consulté : le 27 août 2015.

URL : <http://cybergeo.revues.org/3426> ; DOI : 10.4000/cybergeo.3426

Bourgeois Étienne, De Viron Françoise, Nils Frédéric, Traversa Jacqueline, Vertongen Gil, « Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. », *Savoirs* 2/2009 (n° 20), p. 119-133

Consulté : le 28 août 2015.

URL : [www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-119.htm](http://www.cairn.info/revue-savoirs-2009-2-page-119.htm).

DOI : [10.3917/savo.020.0119](https://doi.org/10.3917/savo.020.0119).

Martinie Marie-Amélie, Larigauderie Pascale. " Coût cognitif et voies de réduction de la dissonance cognitive. ", *Revue internationale de psychologie sociale* 4/2007 (Tome 20), p. 5-30.

Consulté : le 29.08.2015.

URL : [www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2007-4-page-5.htm](http://www.cairn.info/revue-internationale-de-psychologie-sociale-2007-4-page-5.htm).

Bandeira, R. Garreau, L. (2011) L'utilisation d'Atlas.ti pour améliorer les recherches dans le cadre de la Méthode de la Théorisation Enracinée (MTE) : panacée ou mirage?

*Recherches qualitatives*-Vol. 30 (2), pp. 175-202. Développement, apport et outils de la recherche qualitative.

Consulté : le 14 septembre 2015.

URL : [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero30%282%29/RQ\\_30%282%29\\_Bandeira-Garreau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero30%282%29/RQ_30%282%29_Bandeira-Garreau.pdf)

Barbier, K. & Juston R. (2014). S'équiper pour l'analyse qualitative ? *Apports et limites d'Atlas.ti et de Sonal dans le processus de recherche*.

Consulté : le 15 janvier 2016.

URL : <http://printemps.hypotheses.org/1951>

Paillé, P. (1994). *L'analyse par théorisation ancrée*. Cahiers de recherche sociologique, Numéro 23, p. 147-181.

Consulté : le 15 janvier 2016.

URL : <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>

Analyse de données qualitatives/textuelles assistée par ordinateur. AQ.

Consulté : le 15 janvier 2016.

URL : <http://www.unige.ch/ses/sococ/aqual/atlas/wordcrunch.html>

URL : <http://www.unige.ch/ses/sococ/aqual/atlas/query.html>

Armengaud, F. « Essence, *philosophie* », *Encyclopædia Universalis* [en ligne],

Consulté : le 15 janvier 2016.

URL : <http://www.universalis.fr/encyclopedie/essence-philosophie/>

## Annexes

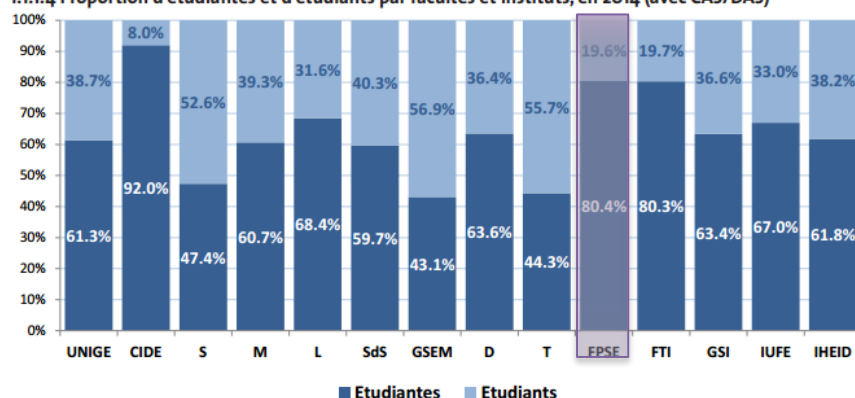
### Annexe 1

#### 2.9.2.1 - Répartition des diplômes délivrés selon le niveau d'études, 2012-2014

	2012		2013		2014		Variation 13/14 en %
	Nombre	Part	Nombre	Part	Nombre	Part	
<b>Faculté de PSE - Total</b>	<b>523</b>	<b>100.0%</b>	<b>610</b>	<b>100.0%</b>	<b>579</b>	<b>100.0%</b>	<b>-5.1%</b>
<i>dont femmes</i>	<b>432</b>	<b>82.6%</b>	<b>507</b>	<b>83.1%</b>	<b>483</b>	<b>83.4%</b>	<b>-4.7%</b>
<b>Formation de base</b>	<b>453</b>	<b>86.6%</b>	<b>510</b>	<b>83.6%</b>	<b>506</b>	<b>87.4%</b>	<b>-0.8%</b>
<i>dont femmes</i>	<b>380</b>	<b>72.7%</b>	<b>428</b>	<b>70.2%</b>	<b>426</b>	<b>73.6%</b>	<b>-0.5%</b>
Bachelors	251	48.0%	313	51.3%	305	52.7%	-2.6%
<i>dont femmes</i>	214	40.9%	258	42.3%	256	44.2%	-0.8%
Masters	152	29.1%	151	24.8%	167	28.8%	10.6%
<i>dont femmes</i>	130	24.9%	129	21.1%	141	24.4%	9.3%
Certificats complémentaires	35	6.7%	45	7.4%	32	5.5%	-28.9%
<i>dont femmes</i>	26	5.0%	40	6.6%	27	4.7%	-32.5%
Autres diplômes de base	15	2.9%	1	0.2%	2	0.3%	100.0%
<i>dont femmes</i>	10	1.9%	1	0.2%	2	0.3%	100.0%
<b>Formation avancée</b>	<b>70</b>	<b>13.4%</b>	<b>100</b>	<b>16.4%</b>	<b>73</b>	<b>12.6%</b>	<b>-27.0%</b>
<i>dont femmes</i>	<b>52</b>	<b>9.9%</b>	<b>79</b>	<b>13.0%</b>	<b>57</b>	<b>9.8%</b>	<b>-27.8%</b>
Certificats de formation continue (CAS)	8	1.5%	27	4.4%	6	1.0%	-77.8%
<i>dont femmes</i>	8	1.5%	22	3.6%	4	0.7%	-81.8%
Maîtrises d'études avancées (MAS)	34	6.5%	41	6.7%	28	4.8%	-31.7%
<i>dont femmes</i>	29	5.5%	35	5.7%	25	4.3%	-28.6%
Doctorats	28	5.4%	32	5.2%	39	6.7%	21.9%
<i>dont femmes</i>	15	2.9%	22	3.6%	28	4.8%	27.3%

### Annexe 2

1.1.1.4 Proportion d'étudiantes et d'étudiants par facultés et instituts, en 2014 (avec CAS/DAS)



### Annexe 3

2.9.3.3 - Répartition du personnel selon la fonction et la source de financement, en EPT, 2012-2014

	2012		2013		2014	
	dont DIP	Total	dont DIP	Total	dont DIP	Total
<b>Psychologie et sc. éducation - Total</b>	<b>260.0</b>	<b>316.5</b>	<b>256.8</b>	<b>310.8</b>	<b>250.8</b>	<b>310.9</b>
<i>dont femmes</i>	163.0	203.8	162.5	200.6	160.9	200.9
Corps professoral	46.2	47.6	46.3	46.8	47.0	47.3
<i>dont femmes</i>	12.7	14.1	13.1	13.6	14.0	14.3
Coll. enseignement et recherche	177.2	227.6	172.4	221.5	167.3	222.8
<i>dont femmes</i>	123.6	159.2	122.1	156.6	120.4	157.2
Personnel admin. et technique	36.6	41.3	38.1	42.5	36.5	40.8
<i>dont femmes</i>	26.7	30.5	27.3	30.4	26.5	29.4

FPSE

2.9.3.4 - Répartition du corps professoral selon la fonction et la source de financement, en EPT, 2012-2014

	2012		2013		2014	
	dont DIP	Total	dont DIP	Total	dont DIP	Total
<b>Corps professoral</b>	<b>46.2</b>	<b>47.6</b>	<b>46.3</b>	<b>46.8</b>	<b>47.0</b>	<b>47.3</b>
<i>dont femmes</i>	12.7	14.1	13.1	13.6	14.0	14.3
Professeur-e ordinaire	28.0	28.0	27.9	27.9	27.9	27.9
<i>dont femmes</i>	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0	6.0
Professeur-e associé-e	16.0	16.0	16.7	16.7	17.8	17.8
<i>dont femmes</i>	5.7	5.7	6.1	6.1	7.0	7.0
Professeur-e assistant-e	1.0	2.4	0.6	1.1	0.0	0.3
<i>dont femmes</i>	0.0	1.4	0.0	0.5	0.0	0.3
Professeur-e titulaire	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2	1.2
<i>dont femmes</i>	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0	1.0