

Les étudiants comme usagers et co-concepteurs des dispositifs pédagogiques

Proposition d'un cadre épistémologique et d'une méthodologie d'investigation de l'usage des dispositifs de formation dans le cadre de l'alternance

Daniel Faulx, Gilles Leclercq

« *S'il y a autant d'accès qu'il existe de distances à parcourir, le chemin est toujours individuel* » (Jacquinot, 2003, p. 4).

1. Approcher le métier d'étudiant : l'étudiant comme usager et co-concepteur

L'étude du métier d'enseignant, et des savoirs professionnels qui en font partie, est intimement liée à la compréhension et l'étude d'un autre métier qui comporte lui aussi ses savoirs, ses enjeux et ses activités spécifiques : le métier d'étudiant.

Souvent abordé comme simple contrepoint à l'activité enseignante, le métier d'étudiant peut également être approché à l'aide de différents cadres épistémologiques que l'on mobilise habituellement pour étudier les activités professionnelles, et notamment celles de enseignants.

Ceci permet d'appréhender l'activité de l'étudiant comme une production personnelle et sociale complexe, intervenant dans un contexte lui-même complexe, et ne se limitant pas à la simple dualité entre soumission et rébellion à l'égard des exigences du milieu éducatif et plus particulièrement des enseignants. L'étudiant est alors considéré comme l'usager d'un dispositif de formation ou d'éducation. Comment les étudiants/usagers reconfigurent-ils les dispositifs dans lesquels ils évoluent ? Comment participent-ils à leur conception ? Telles sont deux questions fondamentales que nous aborderons ici.

Pour ce faire, nous allons présenter une des étapes d'un projet de recherche commun développé à l'Université de Liège et à l'Université de Lille 1¹. Il vise à développer des outils d'animation et de recherche permettant de mieux comprendre les usages des dispositifs de formation par les usagers eux-mêmes.

¹ Il s'agit précisément d'une coopération entre l'Unité d'Apprentissage et de Formation Continue des Adultes (UAFA) de l'Université de Liège et le Centre Universitaire d'Economie et d'Education Permanente (CUEEP) de l'Université des Sciences et Technologies de Lille 1

Pour ce faire, nous avons adapté, à des fins de recherche, un dispositif d'animation (*l'échangeur*²) qui invite les usagers, c'est-à-dire des personnes en cours de formation, à représenter leur parcours de formation avec les attributs d'un réseau routier (Faulx, 1998). Nous l'avons appliqué ici à quatre groupe d'une vingtaine d'apprenants suivant un master en alternance sur l'ingénierie de la formation des adultes.

Cette contribution participe d'une démarche de recherche globale qui se nourrit, on le verra plus loin, de courants théoriques et praxéologiques qui nous semblent se compléter et se conjuguer.

2. Les enjeux de cette recherche

Les enjeux de cette recherche sont de plusieurs ordres : produire des connaissances sur les usages des dispositifs de formation en alternance (*enjeu compréhensif*), mettre au point une technique d'investigation (*enjeu méthodologique*), conjuguer et exploiter des cadres de référence (*enjeu épistémologique*), développer une technique d'animation (*enjeu animatique*), inventer des situations d'apprentissages (*enjeux pédagogique et didactique*).

2.1. Produire des connaissances sur les usages des dispositifs de formation en alternance.

L'alternance est devenue un modèle de formation (Fernagu-Oudet, 2007) pratiqué aussi bien avec des populations en difficulté qu'avec des publics hautement qualifiés. Elle se pratique dans des contextes aussi divers que les Centres de formation d'apprentis, les Maisons Familiales Rurales, les Instituts de Formation aux Soins Infirmiers, les grandes écoles, les universités, ... Nous chercherons à comprendre ce que font les usagers des dispositifs de formation en alternance du projet que d'autres ont pour eux, comment ils s'y conforment, le détournent, l'ignorent ... Les notions d'usagers, de parcours et de dispositif seront alors au centre du propos.

2.2. Mettre au point une technique d'investigation

Nous souhaitons expérimenter un dispositif original de production de connaissance. Il devrait nous permettre de saisir la manière dont les usagers, en utilisant les dispositifs de formation, contribuent, eux aussi, à les concevoir. Cette question nous semble centrale dans le contexte qui marque aujourd'hui le monde de la formation des adultes, et qui modifie profondément le rapport entre concepteurs, commanditaires et usagers (Faulx, Peters & Manfredini, 2007). La

² La dénomination de l'échangeur évoque à la fois l'analogie avec le réseau routier et le fait qu'une des intentions majeures de ce dispositif d'animation est de permettre un échange en groupe sur un ensemble de thématiques relatives à l'évolution temporelle d'un groupe en formation

mondialisation, la complexification des savoirs, les exigences de rentabilité (Merle, 2006 ; Le Boterf, 1987 ; Bourgeois, 1991 ; Mosconi, 1998 ; Palazzeschi, 1999), mais aussi la tendance globale à l'individuation des processus de formation (Prévost, 1994; Tilman & Grootaers, 2006) ont en effet intensifié l'exigence de comprendre le sens que prend un dispositif de formation pour un individu par rapport à son contexte personnel et professionnel.

Les techniques d'investigations qui s'y emploient sont nombreuses et les méthodes d'analyses également. Dans nos travaux de recherche, nous en utilisons certaines. L'une d'entre elles consiste, quand les dispositifs sont associés à un environnement numérique, à proposer aux usagers de verbaliser leur parcours en se confrontant aux traces qu'ils ont laissées dans l'environnement numérique (Leclercq, 2005). Une autre, plus classique, consiste à utiliser les récits que les étudiants font de leur activité dans les écrits intermédiaires ou définitifs qu'ils écrivent dans le cadre de leur cursus de formation (Leclercq, 2003a ; Leclercq, 2003b).

La démarche que nous proposons ici est différente et présente trois originalités : (1) l'utilisation d'un support graphique, (2) l'utilisation des ressorts cognitifs de l'analogie et de la métaphore et (3) une démarche de recherche en trois temps (production graphique individuelle, interconfrontation, auto-confontation). Elle nous semble de nature à produire des informations différentes et complémentaires de celles qui sont obtenues avec les autres techniques que nous utilisons par ailleurs.

2.3. Conjuguer et exploiter des cadres de référence

Un des cadres de référence que nous allons exploiter mobilise une notion centrale : celle de dispositif³. On en donne habituellement la définition suivante : ensemble de moyens mis en œuvre intentionnellement pour atteindre un objectif ou tout au moins pour tendre vers un but.

Mais un dispositif peut aussi, de manière complémentaire, se définir différemment. Dans la veine des théories de l'activité, un dispositif peut s'envisager de deux points de vue (Leclercq 2006) :

- c'est un projet relatif à autrui, l'expression « relatif à » pouvant être remplacée par « pour », « sur », « avec » et éventuellement « contre ». La transmission des desseins pouvant prendre diverses formes : instrumentales, stratégiques ou communicationnelles (telles qu'elles sont définies par Habermas⁴).

³ Sur cette notion, voir Hermès n°25, *Le dispositif. Entre usage et concept*, Cnrs Edition.

⁴ Les activités instrumentales et stratégiques visent toutes deux l'atteinte d'un objectif ou la progression vers un but. La première en considérant l'autre comme un objet et la seconde comme un alter-ego. L'activité communicationnelle est quant à elle orientée à l'intercompréhension. S'accorder ou ne pas s'accorder sur l'objectif visé ou le but à atteindre sont l'enjeu d'une activité communicationnelle.

- l'autre point de vue est celui des usagers. Pour reprendre une formule chère aux ergonomes, la conception se poursuit dans l'usage ou, pour le dire autrement, la conception est une fonction située et distribuée de l'activité (Astier, 2006). Dans cette perspective, les usagers participent eux aussi à l'élaboration des dispositifs qu'ils utilisent, soit en se conformant spontanément aux significations proposées (*affordance*⁵), soit en les détournant (*catachrèse*⁶), soit en les ignorant ou en proposant d'autres. L'activité s'entend alors comme le résultat d'une confrontation entre un projet pour autrui et un usage (ou non usage) de ce projet par autrui.

Considéré de la sorte, un dispositif peut être analysé comme un artefact proposé à des usagers. Les rapports sociaux que cet artefact porte en lui ont été réifiés⁷, ils sont devenus supports potentiels pour des genèses cognitives, identitaires et communautaires, ce qui ouvre la voie à des possibilités de reconfiguration, de redéfinition, de réappropriation (Peeters & Charlier, 1999 ; Berten, 1999). Reconfiguré par l'usager, l'artefact devient un instrument (Rabardel, 1995) et ce sont les modalités de cette transformation, les modèles opératifs qui sont conçus et mis en œuvre, que nous souhaitons saisir.

Le deuxième cadre de référence que nous allons exploiter mobilise les apports conjugués de la psychologie cognitive, de la psychologie systémique et de la recherche en créativité. Il sera développé dans la section II.

2.4. Développer une technique d'animation

Le dispositif d'investigation que nous utilisons est à l'origine une technique d'animation de groupe. Nous souhaitons faire évoluer et améliorer l'efficacité de cette technique, dont nous savons qu'elle peut réguler le fonctionnement d'un dispositif de formation. Notre recherche porte donc aussi sur « l'animatique » des groupes, entendue au sens de science-action de l'animation des groupes restreints (De Visscher, 2001 ; Faulx, 2008a ; Faulx, 2008b).

⁵ Dans ce cas, les usagers agissent conformément à l'offre de signification. L'attitude peut alors être qualifiée de transparente, (Varela, 2004 : p.39). Sur cette notion, voir Gibson (1997)

⁶ La catachrèse est une activité qui consiste à donner un sens nouveau à un mot ou à une expression qui existe déjà. Par analogie en ergonomie et plus précisément en psychologie du travail, on appelle catachrèse l'attribution de fonctions nouvelles à des outils (Clot, 1997), autrement dit, la capacité des usagers à détourner l'usage prévu lors de la conception initiale et à devenir eux même concepteurs.

⁷ L'usage du mot réification signifie que les rapports sociaux qui ont concouru à l'élaboration d'un objet, d'une institution ou d'une organisation ne sont plus immédiatement lisibles. La réification est souvent perçue de manière négative, masquant et occultant des rapports sociaux. Mais elle présente aussi des avantages : la dépersonnalisation des enjeux sociaux permet leur réinvestissement, leur redéfinition et leur reconfiguration,

2.5. Inventer et promouvoir des situations d'apprentissage

Enfin, notre recherche revêt une visée didactique et pédagogique. La posture de recherche adoptée invite les usagers des dispositifs étudiés à avoir, vis-à-vis de leur parcours, une activité réflexive. Cela devrait permettre de formaliser avec eux leurs modèles opératifs, activité dont il faudra apprécier l'efficacité en matière d'apprentissage.

3. L'outil d'investigation

3.1. La tâche proposée

Le principe de base de l'échangeur est de procéder par analogie entre l'expérience vécue au sein d'un groupe de formation et une route - ou plus précisément un réseau routier -.

En nous basant sur la publication originale (Faulx, 1998), nous avons proposé la consigne suivante aux participants à notre recherche :

Nous vous invitons à représenter votre expérience au sein de ce dispositif de formation sous la forme d'une route ou d'un réseau routier. Nous vous invitons également à faire figurer : les plaques (de localisation ou de direction) pour dénommer les lieux traversés ou les directions possibles ou futures, les usagers de la route, qui représentent les autres acteurs de la formation, les panneaux relatifs au code de la route. Les plaques indiquent les lieux (plaques de localisation) ou des directions (flèches). Il peut s'agir de lieux physiques, d'étapes concrètes ou d'éléments plus symboliques (état d'esprit, émotions,...).

Les usagers de la route symbolisent les acteurs de la situation, on peut les représenter sous forme de véhicules ou de piétons, et éventuellement les immatriculer.

Les panneaux du code de la route peuvent être réels ou imaginaires, ils symbolisent les permissions, les interdictions, les obligations, les indications qui jalonnent tout le parcours. Vous disposez d'une heure pour réaliser cette production personnelle.

Les inductions visent à stimuler plus particulièrement une expression sur les normes et règles (représentées par les panneaux « code de la route »), les relations sociales (représentées par les « usagers »), les buts et objectifs (« panneaux de lieu et de direction »), les incidents critiques et moments importants (« lieux traversés »), la fantasmatique autour du dispositif (forme globale de la représentation).

D'autres éléments sont susceptibles d'apparaître lors de l'application de la technique dans le cadre d'un dispositif de formation en alternance : les temporalités différencierées (représentées par les longueurs de route, par exemple), les connexions entre les expériences vécues (représentées par les connexions routières), *etc.* Cette première recherche permettra de voir quelles sont les dimensions qui sont susceptibles d'émerger par le biais de l'analogie choisie ici.

3.2. L'intérêt des métaphores et analogies

Le fait d'utiliser une méthode qui se fonde sur une métaphore et des analogies s'ancre sur les travaux menés dans trois domaines : la psychologie cognitive, la recherche en créativité et la psychologie systémique.

De nombreux travaux de psychologie cognitive ont démontré l'intérêt de l'analogie dans le processus de compréhension. Ainsi, pour Richard (1998), « comprendre, c'est raisonner par analogie avec une situation connue » (p. 118), puisque l'analogie consiste entre autres à transférer les significations d'un domaine à un autre. Ainsi, plusieurs recherches ont démontré que le recours à une métaphore permettait de mieux saisir les caractéristiques ou le fonctionnement d'un système inconnu ou nouveau pour la personne (Fishbein, 1994 ; Sander, 1997). Si, dans cette recherche, on ne peut pas dire que le système dans lequel se trouvent les apprenants leur est totalement inconnu, l'analogie peut, en revanche, être l'occasion pour eux de l'explorer avec un regard différent.

Cette démarche est souvent spontanée : face à un objet ou un problème, les individus procèdent souvent par comparaison avec les éléments qu'ils connaissent déjà (ou mieux) pour former une représentation acceptable, selon un principe de la « bonne forme » déjà connu en gestalt.

L'analogie agit alors comme un modèle qui guide les hypothèses et les essais, et permet de comprendre progressivement le nouveau système par correction progressive du modèle adopté à l'origine (Caroll & Mack, 1985). Sander et Richard (1997) montrent, par exemple, l'importance du transfert analogique dans l'apprentissage du traitement de texte, par des comparaisons successives que font les apprenants avec la machine à écrire, l'écriture à la main ou encore la manipulation des objets. Les environnements numériques font d'ailleurs un grand usage de la métaphore afin de faciliter la convivialité des interfaces (par exemple copier-coller, relever son courrier, etc.). Cela étant, le transfert analogique est certainement

aussi à la source de difficultés d'adaptation ou, comme dirait Bachelard, d'« obstacles épistémologiques ».

En ce qui concerne plus spécifiquement l'utilisation du dessin, il apparaît qu'il convient particulièrement bien pour exprimer des informations subtiles et complexes (Meyer, 1991) ou des émotions difficiles à verbaliser (Zuboff, 1998).

En outre, comme le montrent les recherches menées dans le domaine de la créativité, l'analogie ou la métaphore ne permet pas seulement de comprendre, elle autorise aussi à la pensée d'emprunter des chemins nouveaux, de faire des découvertes sur le plan du raisonnement et des représentations (Fustier & Fustier, 2006). La démarche analogique combine à la fois le passage du concret à l'abstrait (symbole) et le passage de l'abstrait au concret (métaphore) (Jaoui, 1990). Nous verrons que l'outil que nous utilisons ici procède à la fois par métaphore, en ce sens qu'il permet de passer d'un objet immatériel (un parcours formatif) à un objet matériel (un réseau routier) ; et par symbolisation en invitant les participants à joindre au réseau routier des symboles qui rendent compte d'expériences concrètes (panneaux de signalisation représentant des règles, véhicules représentant des personnes, *etc.*). L'association de ces deux mécanismes cognitifs complémentaires constitue le principe de base de la démarche synectique, qui consiste à la fois à « rendre le nouveau familier et à rendre le familier étrange pour découvrir de nouvelles significations » (Gordon, 1965, p. 99-100). Selon Gordon, il s'agit, par ce mécanisme, de ne pas attaquer le problème de front mais de le comparer à autre chose, de le mettre en parallèle et de l'associer à des faits, des connaissances ou des disciplines différentes. L'auteur précise que les mécanismes analogiques vont permettre d'exploiter la richesse de la réalité perçue de manière concrète.

Enfin, les travaux menés dans le cadre de la psychologie systémique insistent sur la valeur heuristique du changement de point de vue. Pour Malarewicz (2000), il n'est pas de changement de comportement sans changement de point de vue. On trouve déjà cette idée chez Bateson (1977, pour qui « le mot apprentissage indique automatiquement un changement d'une sorte ou d'une autre » (p. 256). Cette conviction a poussé les thérapeutes systémiciens à développer différentes méthodes pour stimuler ce changement de point de vue (Wittezaele & Garcia, 1999), dont la plus connue est le recadrage (Faulx, 2006). Cette technique permet d'éclairer les choses de façon nouvelle (Pélissier, 1999) en modifiant le modèle de représentation de la réalité (Benoît & *al.*, 1988). Ceci peut se faire à l'aide de différentes techniques, et pas uniquement verbales (Nardone & Warzlawik, 1993). En proposant un autre univers de représentations qui va non pas modifier les faits mais le sens donné à ces faits

(Janne & Dessoy, 1999), on stimule l'émergence de représentations nouvelles et des découvertes de significations, qui collent aussi bien, sinon mieux (Watzlawick, 1975), au vécu des personnes.

L'utilisation combinée de l'analogie, du symbole et de la métaphore est donc susceptible à la fois de permettre l'émergence de la compréhension, comme le montrent les travaux en psychologie cognitive de l'apprentissage, et, comme le démontrent les travaux sur les processus de créativité et les travaux menés en psychologie systémique, de faciliter la réflexion sur des éléments auxquels les personnes n'auraient pas spontanément pensé mais qui constituent à tout le moins un certain reflet de leur expérience sensible.

3.3. Pourquoi l'analogie du chemin ?

Pour que ces processus soient activés, le choix du support analogique est fondamental. Il faut choisir une analogie qui présente une différence suffisante mais pas trop forte avec l'objet de la comparaison. En effet, trop de recouvrement amène à l'identité, et donc à l'inutilité de la métaphore, trop peu de recouvrement amène à l'impossibilité de comparaison (Jaoui, 1980).

La métaphore du réseau routier nous semble constituer une analogie intéressante, qui, tout en étant très différente de l'expérience de formation dans sa réalité physique, s'avère très proche dans nos modes culturels de conceptualisation (la formation comme chemin).

En effet, dans le domaine de la formation et de l'éducation, les références à la notion de déplacement dans l'espace sont nombreuses et à tel point familières que les formateurs comme les usagers des dispositifs n'y prêtent plus attention. Et pourtant, lorsque l'on parle du « parcours de formation » (Divay, 2008), de « démarche » formative ou pédagogique, ou encore de « trajet » ou de « trajectoire » de vie en lien avec la formation (Bourgeois & Nizet, 1997), de « cheminement scolaire » ou encore de « parcours de formation », c'est bien à la métaphore du déplacement que l'on fait allusion. Abarello (2007) exprime bien cette collusion symbolique, estimant que « la formation est une trajectoire de vie ».

Les processus pédagogiques sont eux-mêmes souvent définis à partir de cette métaphore. Tilman et Gootaers (2006) parlent par exemple des « chemins de la pédagogie » pour décrire les différentes conceptions de l'éducation. La manière dont les partenaires de la relation pédagogique vont parcourir ensemble ces chemins se situe également dans ce champ sémantique lorsqu'on parle d'« accompagnement » (Carré, Clénet, d'Halluin & Poisson,

1999 ; Le Bouedec, Du Crest, Pasquier & Stahl, 2002), ou de « suivi » selon que l'on voudra illustrer que les partenaires sont, respectivement, côte à côté ou l'un derrière l'autre⁸.

Les mots pédagogie et éducation contiennent d'ailleurs étymologiquement cette référence puisque pédagogie comprend $\alpha\gamma\omega$ qui signifie « conduire, mener », et que éducation comprend *ducere*, « guider, conduire ». Cette idée de cheminement est donc profondément ancrée dans nos conceptions du processus formatif ou éducatif. L'image de Socrate déambulant avec ses disciples est probablement à ce titre l'expression la plus emblématique de l'analogie entre le déplacement du corps et le cheminement de la pensée.

4. Le dispositif de recherche

4.1. La population de l'étude

La population de cette étude est composée de 82 apprenants répartis en quatre groupes. Il s'agit d'adultes de 21 à 55 ans suivant un master en alternance sur l'ingénierie de la formation des adultes. Les passations se sont déroulées entre décembre et mars, soit au milieu du cursus universitaire.

4.2. De la technique d'animation à l'outil de recherche

Le dispositif de recherche est le résultat de la transformation d'une technique d'animation de type expérienciation structurée (« structured experience ») (Baiwir & Delhez, 1979) en outil de recherche. Pour ce faire, nous avons adjoint au processus d'animation une méthodologie de recueil de données systématique, tout en veillant à conserver la portée pédagogique de l'échangeur. En effet, toute expérience structurée définit des intentions et des objectifs d'apprentissage spécifiques (De Visscher, 2001) que nous avons souhaité conserver. Notre contexte de travail est donc celui d'une recherche dans l'action, intégrée dans des environnements « naturels ». Ceci implique pour nous de combiner des enjeux pédagogiques (contribuer à l'apprentissage, concevoir et améliorer des dispositifs de transformation d'autrui) et des enjeux de recherche (comprendre le sens que les usagers donnent à leur parcours et la manière dont ils le vivent et agissent).

Si le fait de poursuivre ces deux enjeux peut être porteur de tension, ils n'en sont pas pour autant antinomiques. Au contraire, nous avons la conviction que la qualité des données dépendra étroitement de la qualité du processus d'animation, et plus précisément de la qualité

⁸ On peut d'ailleurs se demander, dans la notion de suivi, *qui suit qui*. Est-ce le maître (le formateur, le tuteur, ...) qui suit l'élève (le formé, l'apprenant, ...) pour le « pousser » ou est-ce l'élève qui suit le maître, ce dernier lui indiquant, tel un *guide*, la *voie* à emprunter ?

de la relation triangulaire entre les apprenants, les chercheurs-animateurs et la technique. En effet, l'« échangeur » exige la participation active des apprenants, qui doivent créer une production personnelle avec du matériel de dessin (pastels, couleurs, etc.) tout en respectant des consignes précises et en partie contraignantes. Cette question mériterait certainement d'être approchée dans une phase ultérieure de la recherche.

L'analogie du réseau routier constitue une première proposition méthodologique. Nous nous demanderons par la suite si cette analogie peut être aménagée. C'est pourquoi nous proposerons, à titre de pistes de développements ultérieurs de la technique, quelques inductions spécifiques orientées vers des objectifs de recherche. Il s'agira alors de prolonger la métaphore en demandant aux participants à la recherche de faire figurer des éléments qui, à la fois, collent à la métaphore, et répondent aux objectifs de la recherche.

4.3. Deux temps successifs

Le processus de recherche s'est déroulé en deux temps, reproduits au sein des quatre groupes.

Dans un premier temps, au cours d'une séance de travail collective, les participants sont invités à présenter « leur » réseau routier de manière individuelle sur un *paper board*.

La deuxième étape consiste en une séance d'exploitation collective du matériau produit : les différentes réalisations sont affichées au mur, et les participants invités à regarder chacun des panneaux. Ensuite, l'animateur-chercheur mène une séance d'interview collective respectant les principes du *focus group* (Stewart & Sadamshani, 1990). Il demande aux participants de dégager les traits communs qui les ont frappés dans les différentes réalisations, les éléments qui au contraire les différencient, les éléments qui les ont le plus marqué, les réflexions que la prise de connaissance des panneaux des autres ont suscité en eux. On peut rapprocher cette phase d'une forme d'interconfrontation.

Un troisième temps pourra être intéressant à l'avenir, et probablement indispensable pour saisir toute la richesse des productions : procéder à des interviews individuelles (voire inter-individuelles) auprès des participants sur base de leurs productions respectives. On se situera alors dans une phase d'autoconfrontation (voire de confrontation croisée).

4.4. Le recueil et le traitement des données

Après la mise en œuvre du processus de recherche et d'animation, les différents panneaux ont été photographiés afin de constituer une base de données visuelle, ce qui permet d'inventorier

à la fois les mots figurant sur les panneaux, mais également les formes particulières (ronds-points, lignes droites, tournants, ...), les formes globales (chemins en rond, uniques, multiples, ...), les signaux (dangers, permissions, interdictions, ...), ou encore les véhicules (voitures, bus, vélos, ...).

Pour la deuxième étape, les séances d'interviews collectives ont été filmées à l'aide d'une caméra numérique et retranscrites.

L'analyse des données est fondée d'une part sur l'examen de l'objet produit par les participants, d'autre part sur les explications et interprétations qui sont données *a posteriori* sur les productions, lors des séances d'interviews collectives.

Nous exposerons principalement dans cette contribution les résultats issus de la deuxième phase : l'analyse du contenu des discussions en groupe.

5. Les résultats actuels et les résultats potentiels

Les résultats sont présentés en trois volets : l'entrée dans le parcours, la destination, le chemin parcouru. Pour chacun de ces points, nous mentionnerons les connaissances produites et éventuellement celles qui pourraient l'être en aménageant le dispositif de recherche.

5.1. L'entrée dans le parcours

Les réflexions stimulées par l'échangeur indiquent très nettement des divergences de vécus et des indicateurs d'entrée dans la formation différents. De nombreux participants signalent un début qui se situe après qu'ils se soient inscrits et alors qu'ils participent déjà, parfois depuis des mois, au dispositif de formation. Ils mentionnent qu'une rencontre avec un professionnel, une parole d'enseignant, une décision personnelle, un événement intervenu sur le lieu du stage ou dans les cours, a été pour eux le « vrai » démarrage. « Le vrai point de départ ça a été le démarrage du stage : fin de l'anxiété, les cours prennent du sens, l'intégration dans le groupe se fait ». Les autres participants feront d'ailleurs remarquer à cette personne qu'elle a subi une transformation physique à partir de ce moment. « C'est à l'entretien d'évaluation que je me suis rendu compte que j'ai réalisé quel était mon projet ». « Moi, c'est une discussion avec C* (un enseignant) qui a tout déclenché, qui a fait que je me suis senti impliqué ».

A contrario, certains usagers décrivent des « commencements » qui précèdent leur entrée en formation. « Le départ, c'était bien avant, l'entrée en formation n'était qu'une continuité ». « J'ai eu beaucoup de questionnement, je sentais du danger, la peur de se planter, de ne pas

s'intégrer etc. Une fois que j'ai décidé, c'était pour de bon ». « L'entrée en formation a été un moment de réflexion intense. J'y réfléchissais depuis très longtemps. Cette longue réflexion a donné d'autant plus de sens quand je suis entrée ». Ainsi, quand certaines personnes retracent leur expérience dans le dispositif, elles l'intègrent dans une temporalité longue, comme cette personne qui dessine un parcours de vingt ans l'amenant au dispositif. « Au début, j'ai représenté un camion. Je suis dans le camion avec d'autres personnes. Pendant un long moment, on fait la route ensemble, puis il y a une séparation. Donc ce serait plutôt un train finalement. Le camion se sépare. Un moment donné, je descends, et je me retrouve toute seule. Je descends du camion et je vais explorer autre chose. Le camion, c'est mon activité professionnelle, une route de vingt ans. Puis, je descends, je vais explorer autre chose. ». On comprend chez un autre usager que l'entrée en formation est liée à une volonté de rompre avec un certain passé : « Ce qu'il y a avant la formation, c'est en noir, j'ai pas envie de savoir ce qu'il y a derrière ».

Les uns comme les autres décrivent donc un processus de maturation qui, pour certains, a lieu au cours de la formation et pour d'autres avant la formation. Comme l'indique un des participants : « Le point de départ, ça peut être n'importe où, il faut bien un moment prendre une décision de à quel moment on se le prend, ce point de départ ».

Sur cette question, on sait que toute entrée en formation correspond à des buts et à des projets spécifiques qui vont donner sens à l'apprentissage (Carré, 2001). Nombreuses sont les études qui se sont interrogées sur les événements de vie qui font que des personnes entrent « *en formation* » (p.e. Demol, 1995 ; Fond-Harmant, 1995). L'échangeur, quant à lui, permet d'interroger l'entrée subjective dans le dispositif, et spécifiquement le moment auquel les personnes estiment qu'elles sont effectivement dans une démarche de formation. Les interviews de groupes signalent sans ambiguïté l'existence d'un décalage entre l'entrée en formation et l'entrée dans le dispositif. Ceci constitue une première concrétisation de l'idée selon laquelle il existe un écart à « apprécier » entre le projet pour autrui et l'usage de ce projet par autrui (Leclercq, 2007).

Plus généralement, ceci confirme le fait que la conception se poursuit dans l'usage. Ainsi, dans le dispositif qui nous occupe ici, les formateurs ont conçu des dispositifs d'amorçage qui, selon eux, signent l'entrée de la personne dans le parcours : l'inscription, l'entretien de sélection, le paiement de l'inscription, la négociation d'un projet, le premier cours, le séminaire d'introduction, etc. Mais pour les usagers, ils ne constituent qu'occasionnellement des moments reconnus comme des moments d'entrée.

En terme d'ingénierie pédagogique, cette observation pose la question des micro dispositifs de démarrage (Leclercq, 2007) et des postures à adopter pour favoriser le travail de maturation débouchant sur une entrée effective dans un dispositif (Faulx & Delvaux, 2007). Elle questionne aussi la manière de prendre en compte les différences de vécu au sein d'un groupe d'apprenants, notamment lors des travaux de groupe et des séances de travail collectives, où l'engagement de chacun est requis.

S'agissant du dispositif de recherche lui-même, il est certain qu'une étape d'autoconfrontation individuelle au parcours dessiné par chacun (étape non utilisé ici) sera intéressante. Elle seule pourra conduire à formaliser les modèles opératifs que conçoivent les usagers pour s'engager en formation.

B) La destination

Au moment où nous avons proposé aux usagers de participer à l'expérimentation de notre dispositif de recherche et d'animation (en milieu d'année), la destination était encore une anticipation, une projection. C'est dans cette temporalité qu'ont été produites des représentations graphiques des buts poursuivis et que s'est engagée une discussion sur les objectifs de la formation.

Une différence est clairement apparue entre les personnes issues de la formation initiale et celles qui avaient déjà une expérience professionnelle. Dans les groupes que nous avons animés, le débat a souvent opposé une logique d'obtention de diplôme (« Pour moi, le principal objectif c'est l'obtention du master » « t'es quand même là dans l'objectif d'avoir un diplôme »), et une logique d'acquisition de compétences (« Moi j'ai mis sous forme de flèche : finalement c'est pas tellement l'obtention du master qui compte. Ce qui est important, c'est le parcours, c'est plus important que l'obtention du master ». « Ce qui important c'est le chemin, je sais même pas si j'arriverai au bout »).

La différence de perspective semble liée à la position socioprofessionnelle des usagers : « La différence c'est qu'à 20 ans, notre but, c'est d'avoir notre diplôme, faire notre vie, tandis que toi tu te remets en question, tu te remets en projet ». « Il y en a qui se servent de la formation pour leur travail, alors qu'il y en a qui se servent des études pour travailler ». « La démarche est très différente ». « On a des visions complètement différentes ».

La représentation du but et la projection dans le futur diffèrent d'un usager à l'autre. Certains se projettent jusqu'à la fin de l'année « déjà passer cette année, on verra après », des études « après, ce que je sais, c'est que je ferai un master complémentaire », ou l'obtention du diplôme « après c'est incertain, on peut pas dire je vais prendre telle route ou telle route ». D'autres se voient plus loin : « L'objectif, c'est d'entrer dans le monde du travail ». « Je sais qu'à terme, je ne ferai plus ce que je fais aujourd'hui ».

On peut ajouter que l'étude des productions graphiques se prêterait facilement à une analyse étayée par des modèles théoriques et praxéologiques relatifs aux logiques d'entrée en formation. A titre d'exemple, on pourrait utiliser les quatre logiques décrites récemment par Divay (2008) (logique de qualification, logique du métier, logique localisée et logique de parcours chaotique) ou les différentes modalités de constructions identitaires proposées par Kaddouri (2001).

5.3. Le chemin

Pour rendre compte du chemin tracé par les usagers nous avons retenus trois thématiques :

- échec ou apprentissage ;
- l'alternance, deux routes ou une seule voie ;
- la place des autres.

5.3.1 Echec ou apprentissage

Un premier élément qui ressort des discussions de groupe a trait à la manière dont sont représentés et vécus ce que nous pourrions appeler les « échecs », les « occasions ratées » ou encore, pour reprendre la métaphore, les « impasses » ou les « détours » empruntés par les usagers. Il s'agit notamment de stages qui ne se sont pas concrétisés ou qui ont dû être abandonnés après une période d'essai infructueuse ou non concluante. Certains indiquent que leur vécu est celui d'un échec, d'une perte de temps et d'énergie ne débouchant sur rien : aucun effet positif, disent-ils, et au contraire, des éléments négatifs pour la suite du parcours (démotivation, découragement, risque de décrochage du dispositif, souffrance personnelle, honte, humiliation). Ils expliquent que les chemins empruntés sont autant de « fausses routes » (impasses, sens interdits), de détours qui les « font retourner au point de départ ». « Je ne vois pas en quoi le premier stage va me servir ».

Ils regrettent ce « temps perdu ». Mais quand les étudiants en parlent entre eux, certains insistent sur sa portée formative : « tu penses aujourd'hui que c'était du temps perdu, mais tu as dû apprendre des choses ». Ils proposent une autre signification - un recadrage - aux usagers qui montrent ces chemins « perdus ». En fin de discussion, cela génère des

commentaires et les personnes concernées acceptent (bon gré mal gré) la pertinence du raisonnement, tout en signalant qu'il est difficile de se l'approprier. « Tu as sans doute raison. C'est trop frais pour que je puisse me dire ça maintenant ». « J'ai pas le recul, je suis trop impliquée pour voir ce que cela a pu m'apporter ».

D'autres, au contraire, indiquent clairement que ces occasions ratées font partie du chemin, et qu'elles ont participé à la construction de leur parcours. Ils expliquent ainsi que les détours ont eu une « valeur d'expérience », une « portée formative », qu'ils ont permis une « clarification de leurs choix et préférences », de « mieux connaître ce qu'ils voulaient et ne voulaient pas ». Ils voient là un usage qui, même s'il n'a pas été productif a été constructif, porteur d'apprentissage et de constructions personnelles.

Les expériences vécues comme des échecs, les problèmes, les difficultés voire les souffrances des apprenants sont donc porteurs d'apprentissages et générateurs d'obstacles. Pour le chercheur, mieux comprendre ces expériences est un enjeu important. Cette question est également essentielle pour le concepteur de formation, confronté au désarroi, aux plaintes ou aux récriminations des apprenants.

S'agissant du dispositif de recherche lui-même, nous avons constaté que la technique d'animation et la discussion en groupe suscitée par les productions individuelles ouvrait sur des débats constants. Elle apporte probablement un soutien affectif et provoque des situations d'interlocutions qui s'apparentent au recadrage, et donne l'occasion à des personnes qui se pensent en situation d'échec de développer de nouvelles significations, de nouvelles manières de vivre ou de revivre des errances vécues négativement.

5.3.2. L'alternance, deux routes ou une seule voie ?

L'alternance et l'existence d'une liaison entre le lieu de stage et l'université ont fait l'objet de nombreux débats. Les points de vue peuvent être classés en deux catégories.

Certains pensent que l'offre de formation qui leur est faite n'est pas cohérente. Ils peinent à trouver un sens global à une situation qu'ils vivent plutôt comme une juxtaposition, voire une opposition entre deux mondes. D'autres estiment au contraire que le dispositif forme un ensemble cohérent, ce qui ne signifie pas qu'il est dénué de tension ou de ruptures. Mais ils estiment qu'il prend sens avec l'usage qu'ils en font.

La première catégorie d'usagers est composée de personnes qui se situent dans la rupture plutôt que dans la reliance. « Pour moi, ce sont deux espaces totalement différents, un consacré au savoir, l'autre à la pratique », résume l'un d'entre eux. Cette césure se fait affrontement chez certains : « Il y a une guerre de référence et d'idéologie entre les deux milieux ». « Il n'y a pas de point d'ancrage, voire des points de rejet entre les deux milieux ». « C'est un choc de cultures ». « L'université et l'entreprise sont deux espaces séparés ». Ce positionnement apparaît dans les dessins notamment sous forme de routes séparées, de panneaux d'interdiction, de trous entre les routes. Le plus souvent, les participants marquent également la différence en montrant des types de routes totalement différents. Ainsi, une participante représente une route sinuuse et accidentée pour l'université et une route droite, directe et rapide pour le milieu professionnel.

Comme elle, certains valorisent plutôt l'entreprise : « Le bagage n'est pas pris en compte à l'université alors que dans l'entreprise, oui », « Je vois deux routes différentes, l'une sinuuse et compliquée, (l'université et ses savoirs conceptuels) l'autre, c'est une autoroute, la pratique professionnelle ». D'autres insistent sur le fait que l'université instaure un temps en rupture avec la vitesse du monde du stage, qu'elle constitue un espace protégé. « Les cours, c'est une respiration».

Bien qu'une épistémologie de la rupture ne soit pas, par nature, moins intéressante qu'une épistémologie de la reliance, les usagers qui se situent dans cette perspective la connotent de manière plutôt négative. L'idée d'une alternance factice est souvent évoquée : « L'alternance n'est pas réelle ». « Il y a alternance de fait, alternance physique, mais pas réelle ». De manière générale, ces personnes expriment à quel point elles ne voient pas de lien entre les « deux temps d'apprentissage » du dispositif : « Les deux espaces sont cloisonnés, parce que le savoir est très intéressant mais détaché de l'entreprise ». « J'arrive pas du tout à faire le lien, c'est deux chemins tout à fait différents ». Ceci apparaît dans les dessins sous forme de deux routes parallèles, sans liens entre elles. Les étudiants expriment leur difficulté à intégrer dans leur expérience les deux espaces-temps qui leurs sont proposés. « J'ai deux valises, mon savoir et le savoir appris ici et les deux valises ne sont pas organisées pareil : c'est deux valises séparées ».

Pour expliquer les difficultés vécues, on trouve des récriminations à l'égard du dispositif « On est lâché sur l'appropriation du dispositif », « Le dispositif, ne fait pas de lien, on arrive à arracher les liens parfois », « On a la sensation d'être perdu ».

La deuxième catégorie d'usagers est composée des personnes qui vivent une situation de reliance et perçoivent une émergence progressive de sens. « L'alternance a permis de digérer, d'approprier les savoirs » résume l'un d'entre eux. Un autre étudiant mentionne une association entre les deux temps de l'alternance et développe l'idée d'un pilotage personnel : « Je suis dans une voiture où il y a deux compartiments : c'est les cours et les stages. Le derrière est parfois devant, l'un des deux prend parfois le devant. C'est moi qui conduit ». Cela étant, cette émergence de sens n'est pas apparue immédiatement. Ils décrivent des processus individuels grâce auxquels ils ont « découvert » la cohérence du dispositif. « Il y a eu un temps des cours, un temps des stages, et puis après des allers retour, puis après seulement, j'ai intégré, j'ai réuni tout sur la même route ».

Pour certains, c'est une prise de distance par rapport au dispositif qui est à l'origine de cette découverte de sens. « C'est une période de vacances qui m'a permis d'y voir plus clair, de réfléchir. Un temps de retour sur soi ». D'autres mentionnent des périodes de crise : « C'est dans les moments de blocage » « C'est quand cela ne va pas que cela me force à intégrer. Je retourne dans les cours, j'essaie de comprendre ». « A chaque grande étape, quand j'étais bloquée, j'essayais de recentrer les approches ». « J'essaie de faire se rejoindre les chemins quand je suis en difficulté. Pour moi c'est des chemins séparés, mais à des moments clés, je fais un effort supplémentaire pour voir comment tout ça se relie ». D'autres enfin mentionnent l'intervention des enseignants ou d'autres encadrants. « C'est des personnes qu'on rencontre au cours du parcours et qui sont des donneurs de signification. Tout au long d'une route, on rencontre des gens et c'est eux qui vous orientent des fois ». « Moi, c'est celui qui s'occupait de mon stage ». « Il m'a fallu deux mois pour faire le lien entre le thème de ma mission et une problématique personnelle de reconnaissance. Ma mission porte sur la reconnaissance d'un dispositif de formation, et je suis moi-même dans une demande de reconnaissance professionnelle. Il m'a fallu deux mois pour me rendre compte de ça, et ce qui a déclenché ça, c'est un mot qu'a prononcé un enseignant, c'est le mot légitimité. Et me suis rendu compte du lien entre mon projet et mon parcours ».

Pour ces étudiants, on peut parler d'une appropriation de l'environnement et d'une construction de la situation d'alternance (cf. la voiture à deux compartiments conduite par l'apprenant). Mais le sens du dispositif, même pour ces usagers avertis, n'est pas évident. Il se construit au cours d'un travail de maturation, parfois volontaire, parfois fortuit. Une stimulation, une rupture, une prise de recul est généralement nécessaire pour que s'effectue cet usage du dispositif de formation.

Par ailleurs, les étudiants font part de l'existence des dispositifs « clandestins » qu'ils ont mis en place : « on a créé des réunions pour parler de nos difficultés ». Cela se traduit par la présence de parkings ou d'aires de repos dans les dessins. Ils symbolisent les espaces d'initiatives reliés à la route officielle (dans le cas présent, une autoroute). Dans les « manques » (les interstices) du dispositif, les étudiants instaurent donc des usages non prévus qui semblent favoriser le lien social et la relation entre les lieux d'alternance. Mais il n'est pas sans intérêt de noter que, le plus souvent, les dispositifs créés en « opposition » aux dispositifs « officiels », servent les mêmes buts. « On transforme le dispositif pour parler des stages. On se sert des cours pour parler des stages. »« L'accompagnement qu'on a pas en début de semaine on essaie de le replacer ». Ces propos invitent à prendre en considération ces dispositifs « spontanés » et à penser la relation entre le formel et ce qui, du point de vue de l'institué, semble informel.

D'autres revendications sont exprimées : les étudiants aimeraient que le dispositif soit construit de telle manière qu'il évite les situations difficiles dont on sait par ailleurs qu'elles sont inhérentes aux situations d'alternance et aux apprentissages qui en résultent. La question qui se pose peut être formulée ainsi : comment favoriser une émergence de sens par l'usager, sans pour autant rompre la tension nécessaire à la construction des savoirs ?

Des réponses peuvent être proposées en prenant appui sur les propositions des usagers. Celles-ci ont été nombreuses. Elles avaient pour point commun une demande d'espace-temps spécifiquement consacré à rendre compatible les deux lieux d'alternance. Un temps d'intégration a été réclamé, tantôt sous la forme d'un accompagnement individuel, tantôt sous la forme d'un accompagnement collectif. Les participants ont souhaité que cet accompagnement soit dégagé des enjeux universitaires de l'évaluation. « On a besoin d'un échange individuel ». « Il y a un tuteur universitaire mais il y a un enjeu de réussite ». « Besoin d'une guidance du projet professionnel ». « Il manque d'une aire de maintenance. Du coup on a plein de choses pas réglées ». « Il manque une prise en charge d'une réflexion sur l'alternance ». « L'accompagnement est considéré comme 'on en a pas besoin'. Mais c'est notre barre qui nous tient ». « On aurait besoin de régulation »

Sur la thématique de l'alternance, l'échangeur s'est avéré particulièrement productif. Les résultats obtenus montrent sans ambiguïté que la notion de « situation » gagne à être soigneusement conceptualisée. Un même dispositif peut être vécu de manière très différente par les usagers. Chacun d'entre eux prélève dans l'environnement des éléments qui lui permettent d'élaborer une situation toujours singulière, ce qui explique par ailleurs qu'un

même artefact puisse être instrumentalisé de manière très différente par tel ou tel étudiant. Entre le projet pour autrui et son utilisation il existe un écart qu'aucune programmation préalable ne saurait prévoir et éviter. Cet écart est inhérent aux situations de formation en alternance (Clenet, 2002). Si l'on s'en tient à ces considérations, une des questions essentielles qui se pose au couple chercheur-concepteur est celle de la malléabilité souhaitable des dispositifs de formation.

5.3.3. La place des autres

Nous nous tiendrons à deux points saillants. Les discussions de groupe initiées par les productions graphiques ont témoignés d'une évolution des vécus collectifs et individuels pendant la formation. Cette transformation a été particulièrement marquante lorsque les alternants ayant effectué le parcours Master 1, Master 2 se sont livrés à une comparaison entre les deux années. Dans la première année, ils représentent un parcours de formation dominé par les transports collectifs : ils se représentent en bus, en train, à plusieurs dans une voiture. Lors de la deuxième année, ils sont nombreux à montrer que l'on change de moyen de locomotion et qu'on utilise des transports individuels.

« Au début, on est tous dans le même bus, puis... master 2 on est tout seul ». « On se sent chacun dans des véhicules ». « On est le même groupe mais il y a une distanciation dans le groupe ». « C'est chacun pour soi dans son emploi ». « Les travaux communs sont plus durs à gérer ». « Le mémoire rend plus individuel. Cela engendre une cassure ». « Le comportement est plus individuel ».

Autre point saillant, les usagers expriment l'importance des autres personnes rencontrées tout au long du parcours : encadrants, mais aussi autres usagers, ou encore personnes extérieures. Certains représentent par exemple leur conjoint. La place des autres dans un dispositif de formation constitue une source de questionnement à part entière, en lien étroit avec l'activité d'accompagnement.

6. Discussion

En nous référant aux récents travaux de Grangeat (2008), on peut dire que nous cherchons ici à formaliser les *modèles opératifs* des usagers, en considérant que le rôle du chercheur n'est pas de penser à leur place mais de penser avec eux leur manière de faire. Selon Grangeat, les modèles opératifs sont constitués de composants de base tels que les buts de l'action, les

indices pris dans la situation et qui déclenchent l'action, les règles données pour conduire cette action et les connaissances qui justifient les choix d'action. Pour notre part, nous pouvons estimer que le sujet qui s'engage en formation peut verbaliser son modèle opératif, et donc des indices, des buts et des sous buts, des règles d'action et des connaissances de référence. On pourrait ainsi, par exemple, formaliser le modèle opératif d'entrée dans un parcours de formation.

En permettant et en aidant cette verbalisation, des dispositifs de recherche et d'animation, tels que l'échangeur, sous-tendus par le cadre conceptuel que nous avons décrit ici, peuvent ainsi poursuivre à la fois à des enjeux de recherche, d'apprentissage pour les usagers, d'ingénierie et d'animation liés entre eux.

1° Une utilisation à des fins de recherche

La technique de l'échangeur, et plus généralement le recours à l'analogie comme support de *focus groups* ou d'entretiens d'auto ou d'interconfrontation, constitue une manière de mener de la recherche qui s'avère prometteuse pour l'étude scientifique de l'usage des dispositifs de formation quels qu'ils soient. Elle ouvre sur le développement de méthodes permettant de comprendre, d'exprimer et d'échanger des représentations, des affects, des opinions sur l'expérience vécue au sein du dispositif. A ce titre, cette première expérience mérite donc d'être poursuivie, et d'autres outils, utilisant d'autres média de communication (exemples : photos, collages, constructions, vidéos, objets, ...) et d'autres analogies (exemples : plan de bataille, mission humanitaire, expérience scientifique, construction d'une maison, cérémonie rituelle, ...) pourraient être développés. La métaphore de l'arbre, par exemple, a été utilisée dans une recherche sur l'identité professionnelle par Spain et Bédard (2003).

Au sein même de la technique de l'échangeur, d'autres analogies peuvent constituer des inductions proposées à des fins de recherche : des péages ou des portes pour faciliter la représentation sur l'entrée et la sortie du dispositif, des garages pour faciliter l'expression des « réparations » nécessaires, des équipementiers pour symboliser le bagage avec lequel la personne part en formation et en ressort, un station d'auto-sécurité pour la dimension des risques, des pompes à essence pour symboliser les ressources, un centre de radioguidage pour les fonctions de pilotage du système *etc.*

2° Une utilisation à des fins d'évaluation de dispositif de formation :

Les techniques et outils pour analyser les actions de formation sont extrêmement nombreux (Roggiers, 2007). La méthode utilisée ici offre un avantage majeur, bien qu'elle n'en soit

évidemment pas l'unique dépositaire. Au delà du fait qu'elle permet à la fois une expression personnelle et un partage collectif, par la stimulation des mécanismes de symbolisation, elle donne l'occasion aux personnes de découvrir de nouvelles significations, de revisiter le dispositif de formation d'une manière originale et susceptible d'apporter des informations nouvelles à la fois dans leur forme (graphique et verbale) et dans leur contenu, notamment par une posture volontairement subjective, centrée sur le parcours de formation vu à travers le prisme de l'expérience individuelle. Comme le récit d'un rêve, elle permet également des interprétations pouvant aller au delà de ce qui est généralement donné à voir par verbalisation.

L'évaluation qui en ressortira apparaît donc complémentaire aux outils plus classiques que sont, par exemple, les questionnaires de satisfaction.

3° Une utilisation à des fins de régulation en cours de dispositif.

Dans le même ordre d'idée, l'échangeur peut être proposé à des fins de régulation du dispositif, en cours d'action formative. A ce titre, les productions graphiques et verbales sont l'occasion d'un échange avec les concepteurs initiaux, lesquels peuvent éventuellement proposer de nouvelles conceptions, mieux adaptées ou à tout le moins régulées par rapport aux usages.

4° Une utilisation à des fins pédagogiques.

Fernagu-Oudet (2007) recommande d'exploiter le vécu des apprenants à des fins didactiques. Ceci paraît cohérent avec la démarche méthodologique de l'échangeur. En effet, l'échange en groupe sur les parcours permet le développement de communications qui ont une portée formative (voir par exemple le recadrage des échecs), et aident les apprenants à structurer, questionner ou recadrer leur expérience de formation. Ceci est évidemment d'autant plus d'application lorsque l'objet de la formation est relatif à l'ingénierie pédagogique ou didactique.

En reliant les divers enjeux entre eux, cette recherche a permis de produire des connaissances productives et constructives, et d'ouvrir des voies à la fois théoriques – la construction d'un cadre de référence – et praxéologiques – le développement d'une technique – pour comprendre et prendre en compte la manière dont les usagers d'un dispositif de formation participent à sa conception tout au long de leur participation à celui-ci.

7. Conclusion

Dans cette contribution, nous nous sommes employés à montrer que les étudiants, et de manière plus générale, toute personne qui participe à un dispositif de formation ou d'éducation, peuvent être considérés comme des usagers des dispositifs pédagogiques, qu'ils adaptent, transforment et utilisent de manière diverses, et ce faisant, en deviennent les co-concepteurs. Nous avons vu ainsi que, tant sur le plan des objectifs d'apprentissage, sur celui des moyens pour les atteindre ou encore sur son contexte socio-relationnel, les étudiants contribuent à donner forme à l'action pédagogique.

Cette activité de l'action pédagogique par l'étudiant/usager doit être entendue de manière assez large. Elle recouvre des processus perceptifs (la manière dont l'étudiant perçoit l'offre pédagogique), représentationnels (la manière dont il comprend et utilise les différentes offres de sens du dispositif), ainsi que des processus d'action (la manière dont, par ses actions sur le dispositif, il va contribuer à lui donner forme).

Cette action de conception, qui s'opère tout au long du déroulement de la formation, est exercée en partie de manière inconsciente, et se révèle grâce à l'application de techniques particulières, comme par l'exemple l'utilisation de la métaphore.

Considérer la personne en formation, l'étudiant, et pourquoi pas, l'élève, comme co-concepteur de l'offre pédagogique, telle a été la posture que nous avons adoptée et illustrée ici, et qui nous semble porteuse à la fois d'enjeux de recherche, sur le métier d'étudiant, et d'action, sur la manière dont les professionnels sont amenés à considérer l'interaction formateur-formé-dispositif.

7. Bibliographie

Abarello, L. (2007). *La formation pour adultes est une trajectoire de vie*. Document électronique, dernière visite le 13 mai 2008, <http://www.uclouvain.be/72597.html>

Astier, P. (2006). *Activité et formation*. Habilitation à diriger des recherches, Lille : USTL

Baiwir, J. & Delhez, R. (1979). Des exercices structurés en dynamique des groupes : comment ? *Cahiers de Psychologie Sociale*, n° 2, 4-8

Berten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. *Le dispositif entre usage et concept*, Hermès n°25, CNRS Editions, p.33-47

Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris, PUF

Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan

- Carrol, J.M. & Mack, R.L. (1985). Metaphors, computing systems and active learning. *International Journal of Man Machine Studies*, 22, 39-57.
- Clenet,J (2002). *L'ingenierie des formations en alternance*. Paris, L'Harmattan
- Clot, Y (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le Travail Humain*, 60, 113-129
- De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris : P.U.F.
- De Visscher, P. (1979). Des exercices structurés en dynamique des groupes, pourquoi ? *Cahiers de Psychologie Sociale*, n° 2, 1-4
- Demol, J.-N. (1995). L'entrée en formation. *Education Permanente*, n° 125, 27-38.
- Divay, S. (2008). Parcours de formation professionnelle : quelles logiques. *Education Permanente*, n° 174, 157-165
- Faulx D. (1998). L'échangeur. *Les cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, 39, (3), 72-75.
- Faulx, D. (2006). La pratique du recadrage en situation conflictuelle : description et mise en perspective de l'approche de Michel Monroy. *Thérapie familiale*, vol. 27 (4), 377-397.
- Faulx, D. (2008a). L'animatique des groupes : esquisse d'un nouveau champ de recherche en formation des adultes. *Education Permanente*, n° 174, 147-156.
- Faulx, D. (2008b). Enjeux et propositions autour d'un nouveau champ de recherche : l'animatique des groupes. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 78.
- Faulx, D., & Delvaux, S. (2007). Démarrer une session de formation : réflexions et propositions dans une perspective d'animatique des groupes. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 75-76, 157-160
- Faulx, D., Peters, S., & Manfredini, T. (2007). Fondements épistémologiques de la formation des adultes et société post-moderne : un mariage impossible ? *Education Permanente*, n° 173, 155-166.
- Fernagu-Oudet, S. (2007). L'alternance : pour des apprentissages situés. Editorial. *Education Permanente*, 173, 5-9
- Fishbein, E. (1994). Tacit models. In D. Tirosh (Ed.), *Implicit and explicit knowledge, an educational approach*. Norwood, NJ, Ablex Publishing.
- Fond-Harmant, L. (1995). Approche biographique et retour aux études. *Education Permanente*, n° 125. pp. 7-26
- Fustier, M. & Fustier, B. (2006). Exercices de créativité : à l'usage du formateur. Paris, Editions d'Organisation.

- Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances.” In R. E. Shaw & J. Bransford (eds.). *Perceiving, Acting, and Knowing*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale
- Gordon, W.J.J. (1965). *Stimulation des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectique*. Paris : Hommes et Techniques.
- Grangeat, M. (2008). *Le travail collectif enseignant, Comprendre l'activité professionnelle pour concevoir la recherche et la formation* ». Note de synthèse pour l’habilitation à Diriger de Recherches 4 juin 2008, Université de Lille 1
- Hermès (Revue). (1999). Le dispositif entre usage et concept. Hermès n°25. CNRS Editions
- Janne, P., & Dessoy E. (1999). Intérêt et place du « recadrage » en thérapie familiale : une relecture du concept initiée par un sonnet de Charles Baudelaire. *Thérapie familiale*, vol. 20 (3), 275-285
- Jaoui, H. (1990). *La créativité, mode d'emploi*. Paris, E.S.F.
- Kaddouri, M. (2001). Vers une typologie des dynamiques identitaires in *Questions de Recherches en Education, Action et Identité (CRF –CNAM Paris)* (p.163-175), Paris : INRP.
- Le Bouedec, G. , Du Crest, A. ; Pasquier, L. & Stahl, R. (2002). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris, L'harmattan
- Leclercq 2006. Rencontres de temporalités dans les dispositifs de formation professionnalisés. Colloque *compétences emploi et enseignement supérieur*, Université de Bretagne, Presses de l'université de Rennes, Décembre 2006, (p.75-86)
- Leclercq G (2003a) Les différents usages de l'activité d'ingénierie de formation. *Savoirs N°2*, 149-162.
- Leclercq G. (2003b) Former et se former à l'ingénierie de formation. *Education Permanente n°157*, 149-162
- Leclercq G. (2005) Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation. L'impact d'un environnement numérique de travail. Actes du colloque du SIF. MSH Paris Nord, *Les institutions éducatives face au numérique*. <http://sif2005.mshparisnord.org/B5.htm>
- Leclercq, G. (2007). Alternance et écriture. *Education Permanente*, n° 173, pp. 95-108.
- Malarewicz, J.-A. (2000). *Systémique et entreprise*. Paris : Village Mondial
- Meyer, A. (1991). Visual data in organizational research. *Organization science*, 2, pp. 218-236.

- Nardone, G. ,& Watzlawick, P. (1993). *L'art du changement. Thérapie stratégique et hypnotique sans transe.* Paris : L'esprit du temps, P.U.F.
- Peeters, H & Charlier P. (1999) Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès n°25*, CNRS Editions, 15-23
- Pélissier, N. (1999). La surexposition aux paradoxes pragmatiques : forces ou faiblesses de la profession journalistique ? In C. Le Bœuf (Ed.), *Rencontre de Paul Watzlawick*, pp. 95-104. Paris, Dunod
- Richard, J.-F. (1998). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions.* Paris, Armand Colin
- Sander, E. (1997). *Analogie et catégorisation.* Thèse de doctorat en psychologie, Paris : Université de Paris VIII.
- Sander, E. & Richard, J.-F. (1997). Analogical transfert as guided by an abstraction process. *Journal of Experimental Psychology, Human Memory and Cognition*, 23, 1459-1483
- Stewart, W. D., & Shamdasani, P.N. (1990). *Focus groups : theory and practice.* London, Newbury Park : Sage Publications.
- Varela F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition.* Paris : La découverte
- Varela F., Thompson E. , & Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit.* Paris : Seuil
- Watzlawick, P. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapies.* Seuil. Paris
- Wittezaele, J.-J. & Garcìà, T. (1998). *A la recherche de l'école de Palo Alto.* Paris, Seuil
- Zuboff, S. (1998). *The age of the smart machine. The future of work and power.* New York, Basic Books.