



HAL
open science

Se former par l'expérience de l'ailleurs : situations d'indétermination et acquis du voyage

Hervé Breton

► **To cite this version:**

Hervé Breton. Se former par l'expérience de l'ailleurs : situations d'indétermination et acquis du voyage. *Éducation permanente*, 2017, Voyage, mobilité et formation de soi, 211. hal-03245618

HAL Id: hal-03245618

<https://hal.science/hal-03245618>

Submitted on 24 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright

<https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton>

[PREPRINT] BRETON, H. (2017). Se former par l'expérience de l'ailleurs. Situations d'indétermination et acquis du voyage. *Éducation permanente*, 2017/2, 211, 27-37.

Hervé Breton

herve.breton@univ-tours.fr

<https://orcid.org/0000-0003-3536-566X>

Université de Tours, EA7505, France

Se former par l'expérience de l'ailleurs : situations d'indétermination et acquis du voyage

Une manière de définir le voyage de formation est de le considérer comme une expérience, durant laquelle le sujet vit l'épreuve du non-familier et de l'étrange, et traverse des situations dont le contexte, les enjeux, le sens investi par les acteurs, se trouvent à saisir, comprendre et traduire, chemin faisant, en se donnant du temps. Cette expérience est dite formatrice par le fait qu'elle engage le voyageur dans une intense activité réflexive permettant l'apprentissage de gestes dits « de déprise » et de découverte de nouvelles formes de réceptivité. Par l'accomplissement de ces gestes, le sujet devient sensible à la diversité des manières de voir et d'agir au contact de l'ailleurs.

A partir de cette définition, nous proposons de différencier les formes de voyage, selon le niveau d'ouverture et d'indétermination qu'elles inaugurent dans le cours de la vie du « sujet voyageur ». Il est en effet des voyages, régis par le régime de la « quête », qui s'engagent hors de tout cadre institutionnel. C'est le cas des voyages initiatiques (Brion, 1977) durant lesquels le sujet recherche précisément l'immersion maximale dans l'ailleurs. A l'inverse, certains voyages sont pensés et accompagnés afin de modérer le niveau de « désorientation ». Nous ne pensons pas ici aux voyages organisés par les agences de tourisme, qui garantissent un dépaysement passager selon un programme établi et assuré. Nous songeons plutôt, par exemple, aux mobilités étudiantes européennes Erasmus (Cicchelli, 2012) qui conjuguent, durant des séjours de quatre à six mois, la dimension programmée des études universitaires avec les moments de formation dite « non formelle ». Nous pensons également au Tour de France des Compagnons, qui s'intègre dans un parcours de formation et vise à former à la fois « un citoyen » et un « homme de métier ».

C'est par l'analyse de cette relation entre niveau d'indétermination et processus de transformation que nous cherchons ici à caractériser les acquis du voyage, d'abord en tentant de définir ce que sont ces acquis et la manière dont il

se constituent au cours des expériences de l'ailleurs, puis en questionnant la place laissée à l'incertain dans les pratiques d'accompagnement des mobilités intégrées à des cursus professionnalisants ou certifiants.

Se former et apprendre par immersion dans l'ailleurs

L'expérience de l'ailleurs se caractérise par le vécu de situations dont la propriété est de déroger aux habitudes, et d'interroger les évidences qui produisent le familier. En d'autres termes, vivre l'ailleurs, c'est se trouver confronté à l'étrange, à l'inintelligible, au dérèglement immédiat ou graduel des structures de pertinence du monde quotidien (Schütz, 1966). L'immersion vécue dans l'ailleurs (Fernandez, 2002) peut varier en intensité et en durée, selon que l'expérience est accompagnée ou non, que la destination est plus ou moins dépaysante, que le sujet est plus ou moins aguerri au voyage. Ces situations sont puissamment formatrices, car elles obligent à une intense activité réflexive et, simultanément, à concevoir et à inventer de nouvelles manières de penser et d'agir.

Une manière de « qualifier » ces savoirs acquis par l'expérience du voyage est de les réfléchir à partir d'une définition de l'ailleurs pensé comme « un milieu capacitant » (Fernagu-Oudet, 2012). Prenons quelques exemples : l'apprenti se rendant en Finlande pour apprendre de nouvelles techniques de charpente découvre des manières inédites d'exercer le métier, existant du fait du milieu naturel et des conditions climatiques locales. Autre exemple, cette fois sans référence à un métier, l'expérience de voyageurs arrivant pour la première fois en Inde (Airault, 2005) qui, lors du franchissement de la « zone passager » de l'aéroport, se trouvent immergés dans la foule et doivent rapidement apprendre à ne pas réagir aux innombrables sollicitations s'ils veulent pouvoir s'orienter. Il leur faut, pour avancer, se contenir et maintenir un cap en se donnant le temps d'appréhender des ambiances jusque-là inconnues. Une troisième situation possible : s'exercer à distinguer, au cours de conversations, lors de voyages au Japon, ce qui se dit, ce qui est suggéré, et ce qui se devine sans que rien n'en soit dit (Jullien, 2006). Cette activité est potentiellement formatrice pour le sujet habitué à parler à la première personne. Vivre ces différentes situations génère des apprentissages bien difficiles à classer. Les référentiels (Chauvigné, 2010) sont généralement trop adossés aux activités typiques du métier pour les penser : les savoir-faire dont il est question dans les expériences de voyage relèvent de capacités réflexives et adaptatives faisant place aux possibilités de variation des dispositions d'action, à la déprise des allant-de-soi, à la réceptivité et à l'accueil de la diversité du monde. Il faut penser ces processus dans le temps, du point de vue du sujet, à partir de paradigmes plus biographiques que didactiques.

Le voyage n'aurait donc que peu à voir avec les référentiels et leurs logiques de compétences potentiellement réifiantes. Ou, pour le dire de manière plus

nuancée, les référentiels, recentrés sur l'objectivation des savoirs et des compétences nécessaires à l'exercice d'un métier, ne peuvent rendre compte de l'ensemble des acquis du voyage. Ce constat, en partie fondé, ne doit cependant pas conduire à se désintéresser de l'analyse des savoirs acquis au contact de l'ailleurs. En effet, ce qui résiste au référentiel ne peut être considéré ipso facto comme ne relevant pas de la pédagogie et des ingénieries de formation. Cela reviendrait à procéder par réduction, en restreignant la formation aux seuls lieux institués pour se former, telles les salles de classe et de cours qui configurent un terrain maîtrisé, aux frontières stables. Pour qui souhaite se former par le voyage via les mobilités européennes, faire reconnaître et/ou valider ses acquis liés à des périodes vécues au loin, l'enjeu de la traduction des apprentissages et de leur socialisation n'est pas anecdotique. Il en va de même pour les formateurs et les responsables de formation qui intègrent (ou voudraient intégrer) la mobilité dans leurs ingénieries de formation, et ainsi accompagner des groupes d'apprenants ou d'apprentis.

Un nouveau terrain de recherche : les mobilités à visée certifiante

Comment procéder ? En transformant les systèmes de certification et en intégrant, dans les référentiels, les capacités et les dispositions non directement associées à un métier. En avançant, comme y incite l'Europe, vers la construction de systèmes de certification convergents au sein de l'Union européenne, et ouvrant droit à la validation des compétences en cours de mobilité. C'est le cas des mobilités Erasmus qui relèvent de l'enseignement supérieur. Le système des ECTS¹ permet en effet la validation d'unités pédagogiques durant la mobilité académique interuniversitaire. Pour ce qui est des savoirs acquis lors des mobilités qui tiennent de la formation professionnelle, le système ECVET² est mis en œuvre (sous la forme d'une recommandation) depuis 2009. Son objet est d'appuyer la convergence des politiques de certification qui relèvent de la formation professionnelle dans les Etats de l'Union, en initiant des expérimentations favorables aux coopérations entre organismes de formation et certificateurs au sein des Etats membres.

Des passerelles existent donc, toujours fragiles, qui permettent la reconnaissance et la validation des compétences professionnelles durant la mobilité. Ces approches supposent un travail d'échange et de formalisation entre professionnels et certificateurs, pour l'explicitation des activités et compétences associées aux métiers. La mobilité des apprentis procède, dans ces contextes, d'une double inter-

-
1. Unités de valeur du European Credit Transfer System, mises en œuvre dans le cadre du processus de Bologne et concourant aux politiques de convergence des systèmes de certification des Etats de l'Union européenne.
 2. European Credit System for Vocational Education and Training, traduit par « système européen d'apprentissage pour l'enseignement et la formation professionnels ». La recommandation du Parlement européen et du Conseil de 2009 le présente « comme fournissant un cadre méthodologique commun visant à la mobilité transnationale et facilitant le transfert des crédits d'apprentissage d'un système de certification à l'autre » (Caillaud, 2013, p. 41).

culturalité, à la fois géographique et professionnelle. Les Compagnons du devoir l'ont bien compris : les jeunes compagnons se forment, par le déplacement et la rencontre, à la diversité du monde et à la pluralité des cultures locales du métier exercé. Pour découvrir de nouvelles techniques, entrer en contact avec des matériaux nouveaux, s'initier aux arts de faire dans leur diversité, le déplacement est pensé comme nécessaire, et l'immersion vitale. Ces apprentissages consécutifs au contact du divers, pour ne pas rester confinés à des formes d'expression relevant de l'exotisme, doivent pouvoir être reconnus dans le cadre de portfolios dits réflexifs et biographiques (Layec, 2006), et trouver place dans les systèmes de certification comme dans le monde du travail. Les travaux de Clot (1999) sur les règles implicites – ce qu'il appelle le genre³ – dans les collectifs de travail permettent par exemple de penser de manière analogique les liens entre les processus d'intégration à des milieux culturels non familiers, et ceux à l'œuvre dans des collectifs de travail dont les règles tacites sont à découvrir, à traduire et à comprendre.

Apprendre de l'indétermination des situations de voyage

Il nous revient maintenant de caractériser les acquis du voyage et d'en analyser les processus de constitution. Nous le faisons à partir d'un examen des formes d'indétermination des situations de voyage que le sujet éprouve, et dans lesquelles il alterne des phases d'activité et des phases d'attente. Immergé dans des contextes se donnant à lui sur le mode de l'inhabituel, voire de l'étrange, le voyageur se trouve dans la nécessité d'apprendre à « composer et faire avec ». Cet art de faire suppose une attention-vigilance maintenue dans le temps. Il nécessite, pour être acquis, de se « réfréner », de gagner du temps pour comprendre et s'ajuster, chemin faisant, à ce qui se découvre au gré de l'inédit des situations rencontrées⁴.

C'est donc, selon cette perspective, le caractère non déterminé des situations vécues au loin, en écart des habitudes et des routines, qui crée les conditions d'apprentissages spécifiques et singuliers. Il nous faut cependant étudier différents aspects de cette proposition. En effet, dire que les situations de voyage ont pour

3. Clot et al. (2001, p. 18) définissent le « genre » comme « une sorte d'intercalaire social, un corps d'évaluations partagées qui régulent l'activité personnelle de façon tacite. En fait, il s'agit d'une sorte de mémoire mobilisée par l'action. Mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet. Ces manières de prendre les choses et les gens dans un milieu de travail donné forment un répertoire des actes convenus ou déplacés que l'histoire de ce milieu a retenus ».

4. Cet apprentissage du « faire avec » est mis en mots de façon très éclairante dans une citation de Michel Bitbol rapportée par Eve Berger (2014, p. 18) : « J'ai surtout compris comment combiner l'agir et le pâtir, les faire alterner dans le temps pour les laisser se confondre. » La situation de référence évoquée par M. Bitbol est une séance vécue d'autoexplicitation qui constitue (peut-être) une forme de « voyage intérieur ».

spécificité d'être fortement indéterminées peut laisser penser, par contraste, que des situations sont fortement, voire complètement, déterminées. Or, les événements de vie s'imposent très régulièrement au sujet sur le mode de l'inattendu, et lui demandent de s'ajuster, de faire avec. De même, il est possible de considérer que toute situation de travail comporte une part d'inédit qui exige d'être pensée et prise en compte dans la pratique professionnelle. De plus, comme l'a relevé le courant de la didactique professionnelle, l'indétermination d'une situation doit être pensée dans sa structure et dans sa dynamique. En somme, chaque situation se révèle indéterminée, du fait de sa configuration irréductiblement singulière et de son potentiel d'évolution.

Ce qui diffère alors concernant la situation vécue en voyage, c'est l'acceptation ouverte et sans retenue de son caractère foncièrement indéterminé. Cette acceptation relève d'une déprise et se situe donc à l'inverse des intentions de maîtrise. Prenant acte du caractère irréductiblement complexe du réel, les pédagogues et les didacticiens peuvent, par exemple, être tentés de l'encadrer, de le contenir. La reconstitution de situations de travail sur des plateaux techniques obéit à cette logique de simplification du réel, visant à prévenir les « débordements cognitifs » des apprenants. Cette activité de gestion des niveaux de complexité des situations est très présente dans les travaux de la didactique professionnelle. Elle procède par modélisation de « classes de situations » pour en penser les niveaux de seuil et structurer des parcours d'apprentissage accompagnés. En ce qui concerne les situations dépaysantes, il serait possible de considérer que cette activité de réglage des niveaux de complexité du réel est déléguée aux agences de voyage. Cependant, l'apprentissage commence bien souvent, au cours du voyage, lorsqu'il y a abandon de la recherche de modélisation. En d'autres termes, voyager supposerait non pas de contrôler et de maintenir des digues faisant rempart à la diversité et à l'inattendu, mais de s'y abandonner.

Cette époque schutzéenne (Schütz, 1971), relevant de la pleine participation, procède d'un oubli de soi⁵, confiant dans les situations qui permettent de les comprendre « de l'intérieur ». Ce qui est vécu dans un premier temps par le sujet voyageur qui s'aventure dans des lieux et des milieux inédits, c'est le sentiment diffus que ce qui fait sens pour les personnes rencontrées demeure inintelligible et incompréhensible. La perception de cette incompréhension crée une ambiance particulière, incertaine et imprévisible, facteur d'indétermination. Il en résulte des formes d'actions et d'interactions tâtonnantes, caractéristiques des situations de rencontres interculturelles. Ce qui s'exerce au cours de ces vécus inclassables, c'est l'apprentissage d'un agir dans des espaces « d'entre » (Jullien, 2012), par développement de capacités réflexives en vue de l'émergence d'un sens coconstruit.

5. Sur la thématique de l'oubli de soi comme modalité d'accueil du réel, on se reportera à l'ouvrage de Billeter (2014). L'abandon et l'oubli de soi y sont pensés en termes de processus et intégrés dans une théorie des « régimes d'activité ».

Du vécu de l'immersion à la formation de soi

L'indétermination des situations de voyage peut donc se penser de manière structurelle (l'étrangeté des contextes) et de manière dynamique (les brèches de sens). Ces dimensions sont facteurs d'apprentissages, compris comme une capacité d'accueil de l'inédit et d'évolution au gré des situations, qui conjugue les logiques d'attente, d'attention et d'initiative. Ces apprentissages sont étudiés dans le cadre d'entretiens de recherche⁶, auprès d'apprenants en mobilité et de voyageurs qui sont alors guidés vers l'explicitation de moments marquants. L'expression de ces situations vécues traduit les formes d'étonnement et de surprise⁷ qui peuvent advenir lors de l'arrivée dans le pays, pendant des rencontres, durant les interactions dans des activités d'apprentissage ou de travail, à l'occasion de moments de convivialité. Plutôt que de distinguer des classes de situations provoquant l'étonnement, l'analyse des entretiens permet d'identifier des moments d'étonnements plus ou moins intenses, à penser en termes d'intensité et de durée. En d'autres termes, les processus de formation dans l'ailleurs sont à réfléchir selon une perspective biographique. Ils se déroulent dans le temps de l'immersion prolongée, et sont réfléchis par le voyageur dans l'après-coup. Ils résultent de vécus répétés de situations qui se présentent sur le mode de l'étrangeté et de l'inhabituel, cette répétition contribuant à la modification des manières de penser et d'agir dans ces situations indéterminées.

Les expériences vécues d'incertitude et d'incompréhension mobilisent donc des formes de réflexivité dont la dynamique est à penser dans le temps. Entre l'éprouvé du vécu de désorientation et l'émergence d'une compréhension rendant la situation progressivement intelligible, les entretiens manifestent des formes de « savoir attendre », de savoir prendre le temps, et donc « endurer » l'épreuve du doute et du déséquilibre. Ces moments vécus d'incertitude parfois forte mobilisent le voyageur dans une intense activité réflexive, dont l'enjeu est de maintenir un cap, tout en laissant ouvertes les possibilités d'évolution des situations rencontrées. Selon cette perspective, ces apprentissages, que nous avons rapprochés d'une capacité d'évolution et d'action en contexte d'incertitude, se traduisent par des formes de confiance maintenue dans les situations, sans que l'issue puisse être prévue de manière ferme ni définitive. Il y a, de ce point de vue, l'émergence de

6. Les données présentées sont extraites de trois recherches, portant sur les dimensions formatrices auprès d'adultes ayant vécu des périodes longues de voyage, et/ou étant devenus responsables de mobilité en centre de formation d'apprentis et chez les Compagnons du Tour de France. Le protocole d'enquête, en trois temps, est le suivant : 1) passation d'une « fiche questionnaire » (cf. en annexe) visant l'identification des expériences marquantes du voyage ; 2) les réponses obtenues permettent le repérage des moments à explorer par entretien d'explicitation (Vermersch, 2000) ; 3) analyse par entretien biographique (Bertheaux, 2016) de la place que prennent ces moments dans la dynamique de formation du sujet.

7. On retiendra ici la définition proposée par N. Depraz (2016, p. 167) : « La surprise, étant un sentiment, n'est pas un acte lié à la volonté : elle est un état, n'est pas corrélée à un objet visé et s'inscrit dans l'attente d'une curiosité et d'une persistance déceptive ».

capacités à cheminer au gré, en s'ajustant aux circonstances, par attention conjointe et réciprocité aux autres et au milieu.

Ces expériences sont, dans le même temps, facteurs d'une transformation des rapports au monde. Elles font sens dans l'histoire du sujet en tant que moments de transformation. L'émergence de nouvelles manières de comprendre les situations nécessite d'apprendre des gestes, de conscientiser des allant-de-soi. Ces nouvelles formes s'accompagnent, pour les voyageurs, d'une métamorphose des rapports à soi et aux mondes, qui s'opère à leur insu, et qu'ils découvrent à leur retour. Ce processus de transformation est temporel, graduel et silencieux (Jullien, 2009). Il ne devient manifeste et thématizable qu'au moment du retour, lorsque l'expérience passe au langage et se configure en récit : « D'une certaine manière, l'homme qui rentre au pays a goûté le fruit magique de l'étrangeté, qu'il soit doux ou amer. Même au cœur de son désir de retourner chez lui demeure toujours le souhait de transplanter dans le vieux modèle culturel quelque chose de ses nouveaux buts, de ces moyens de les réaliser qu'il a découverts récemment, des aptitudes et des expériences acquises à l'étranger » (Schütz, 1966).

Regards sur les ingénieries de la mobilité en formation

Nous avons cherché à expliciter les liens entre les dimensions indéterminées des situations de voyages et leur potentiel aussi apprenant que transformateur. Ce travail nous sert de fondation pour interroger les ingénieries de l'accompagnement des programmes de mobilité inclus dans les cursus pédagogiques. Avant cela, il nous faut préciser différents points concernant les facteurs qui influencent les niveaux d'ouverture ou de clôture des expériences de voyages proposées aux apprentis ou aux étudiants lors de leur formation. Ce sont en effet ces niveaux d'indétermination choisie qui canalisent l'immersion possible dans l'ailleurs, et favorisent ou contraignent les formes d'apprentissages associées.

Parmi les facteurs favorisant l'immersion, la durée du séjour et le choix des destinations méritent une considération particulière. Ces deux paramètres sont souvent contraints dans le cadre des mobilités intégrées aux cursus scolaires, d'apprentissages ou universitaires. L'augmentation de la durée du voyage favorise des formes de déprise dans le temps, par la régularité et la diversité des situations rencontrées loin de chez soi. Quant aux destinations proposées des mobilités et du voyage, il convient de prendre en compte les formes d'imaginaires qu'elles suscitent (Belorgey, 2000). En effet, l'ailleurs préfigure les horizons d'attente au moment du départ. Les lieux ont une histoire, un « relief biographique ». L'imaginaire des lieux lointains peut également s'enraciner dans l'histoire de la famille, de la communauté, des confréries de métier... Associer les apprenants aux choix de la destination du voyage est donc un levier puissant de l'engagement et de l'immersion. Malgré leur importance, ces deux facteurs sont très contraints. La

durée moyenne de la mobilité oscille entre deux et quatre semaines dans les CFA. Elle peut aller jusqu'à six mois pour les mobilités étudiantes Erasmus, ce qui permet aux étudiants de vivre dans la durée l'éloignement et l'immersion en milieu cosmopolite. Quant aux Compagnons, leur parcours de formation peut comprendre plusieurs mobilités européennes courtes, vécues par les apprentis comme préparatoires au Tour de France qui, lui, peut durer entre trois et sept ans (Castéra, 1988 ; Guédez, 1994). En ce qui concerne le choix des destinations, pour les universités et les CFA, l'éventail des possibles dépend généralement des accords de partenariat conclus entre les établissements d'origine et d'accueil. Il en va différemment chez les Compagnons, dont les « aspirants » produisent leurs choix en s'orientant selon un double critère : le lieu géographique et le milieu professionnel. C'est l'une des forces du compagnonnage que de penser la formation sans dissocier, durant le voyage, l'expérience du dépaysement de celle de la rencontre avec des cultures professionnelles locales.

L'incertain et les figures de l'accompagnement

Au-delà même de ces contraintes qui viennent restreindre les possibilités d'immersion dans l'ailleurs, les accompagnateurs et les encadrants de ces programmes sont confrontés à différents paradoxes et dilemmes qui méritent d'être thématiques. Les responsables de formation doivent en effet composer avec l'épineuse question du niveau pertinent de préparation et d'encadrement, lors des mobilités et des voyages qu'ils proposent (Breton, 2017). Ayant établi précédemment que le pouvoir de formation du voyage réside dans son potentiel de désorientation en situations non familières, une trop grande restriction de l'immersion aventureuse pour les stagiaires, apprenants et étudiants, peut s'avérer limitante. Il revient logiquement aux formateurs et aux responsables de formation, spécialement lorsqu'ils sont à l'initiative de la proposition de mobilité, de décider du niveau de préparation et de structuration du programme. La question porte ici sur les processus de délibération et de codécision des équipes pédagogiques – en associant (ou non) les apprenants – visant le réglage du niveau de fermeté du cadre d'expérience de la mobilité.

Un premier facteur influant sur ces processus de réglage est d'ordre biographique : le rapport à l'ailleurs, à l'étrange et à l'incertain, est inscrit dans les histoires de chacun, et donc des formatrices et des formateurs eux-mêmes. Ce constat rend pertinent, dans les organismes de formation, l'aménagement d'ateliers permettant la narration en première personne d'expériences de voyage au sein des équipes pédagogiques. Ces ateliers offrent la possibilité d'engager une réflexion collective sur la culture du voyage dans les organismes de formation, et parfois d'identifier les freins et les réticences aux programmes de mobilité. Différents styles peuvent être révélés et discutés collectivement. Les trois figures

de l'accompagnement proposées par Violet (2012) – Prométhée, Hermès et Epiméthée – pourront utilement servir de support à la thématisation : pour certains voyages pilotés par le programme, les apprentissages sont ciblés avant même le départ. Le formateur prométhéen, en responsable sérieux et soucieux, définit les contenus et l'emploi du temps. L'écart au programme, voire le cheminement au large des programmes, peut également relever de formes d'ingéniosité – on pense ici à Hermès, dieu des voyageurs – dont l'enjeu est de privilégier les dimensions expérientielles et initiatiques du voyage. L'accompagnement de la mobilité pourrait également s'inspirer de l'ingénu Epiméthée, dont la réputation est « de tout accueillir sans exercer la moindre réflexion, la moindre méfiance, la moindre anticipation » (Violet, 2012). Cette figure de l'accompagnement dissout momentanément la disparité des places entre apprenants et formateurs, et rend nécessaire la contribution de tous lors des différentes phases du voyage. Les aventures qui s'annoncent, du fait de la relative impréparation, rendront en effet nécessaires les coopérations et le cheminement solidaire aux cours des épreuves.

Un second facteur influe de manière parfois décisive sur les ingénieries de la mobilité en formation : les référentiels, et par-delà, les instances de tutelle que sont les certificateurs. Cela est manifeste dans différentes études que nous avons conduites avec différents CFA dans le cadre de la transformation des mobilités apprenantes en mobilités certifiantes. Viser l'obtention d'une partie de certification dans le cadre d'une mobilité génère des effets sur les pratiques d'accompagnement. Il devient en effet nécessaire de cibler précisément les activités mises en œuvre lors du séjour, notamment via la convention de partenariat, le contrat pédagogique, les annexes liées à l'évaluation (Breton, 2016).

Le voyage et ses dimensions initiatiques

Les manières de voyager sont innombrables. Elles évoluent au gré des destinations, des âges de la vie et des générations. Cependant, quelles que soient ses formes, voyager fait vivre des expériences de dépaysement plus ou moins intenses qui participent à la formation du sujet et à l'acquisition de gestes, de techniques et de connaissances. Pour comprendre pleinement les dimensions formatrices et les acquis du voyage, peut-être convient-il de réinterroger les conceptions même de ce que sont apprendre et se former. Penser les dimensions anthropologiques du voyage (Michel, 2004), c'est reconnaître la diversité des formes que peut prendre cette pratique de découverte du monde et de compréhension de soi dans l'ailleurs. Cette pratique, plus initiatique que didactique (Pineau, 2009), constitue une tradition de formation du sujet pensée et thématisée par les courants de la Bildung et des romans de formation (Delory-Momberger, 2015 ; Fabre, 1994).

Cette perspective d'une anthropoformation par le voyage n'empêche aucunement de définir les acquis expérientiels qui permettent leur reconnaissance

sociale et professionnelle. Nous avons cherché à caractériser les capacités d'ouverture, d'implication et de coopération, qui émergent au cours des situations « indéterminées » et nécessitent de coproduire du sens pour faire advenir un agir partagé. Ce type d'acquis manifeste des savoirs transversaux, qui dérogent aux catégories des référentiels professionnels strictement adossés aux activités du métier. Penser les acquis du voyage, c'est potentiellement s'inscrire dans les discussions sur les limites des approches par compétences. La question des modèles de classification des apprentissages est posée ; elle concerne les apprenants et les formateurs autant que les responsables de formation et les certificateurs. **U**

Bibliographie

- AIRAULT, A. 2005. Fous de l'Inde. Paris, Payot.
- BELORGEY, J.-M. 2000. Transfuges. Voyages, ruptures et métamorphoses : des Occidentaux en quête d'autres mondes. Paris, Autrement.
- BERGER, E. 2014. « Méthode en première personne et rapport au corps sensible : pour une pratique corporalisée de la description ». Dans : N. Depraz (dir. publ.). Première, deuxième, troisième personne. Bucarest, Zeta Books, p. 172-194.
- BERTEAUX, D. 2016. Le récit de vie. Paris, Armand Colin.
- BILLETTER, J.-F. 2014. Leçons sur Tchouang-Tseu. Paris, Allia.
- BRETON, H. 2016. « Ingénierie des mobilités transnationales et européanisation des certifications ». Education permanente/AFP, p. 91-99.
- BRETON, H. 2017. « Mobilités transnationales et ingénierie des certifications : enjeux et limites des approches compétences ». Journal of International Mobility. N° 4, p. 25-42.
- BRION, M. 1977. L'Allemagne romantique. Le voyage initiatique I. Paris, Albin Michel.
- CAILLAUD, P. 2013. « L'Europe des certifications professionnelles : coordination des systèmes nationaux ou promotion d'un modèle européen ? ». Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs. Hors-série n° 4, p. 33-50.
- CASTÉRA, B. de. 1988. Le compagnonnage. Paris, Puf.
- CHAUVIGNÉ, C. 2010. « Les référentiels en formation. Des normes en confrontation ». Recherche et formation. N° 64, p. 77-90.
- CICCHELLI, V. 2012. L'esprit cosmopolite. Voyages de formation des jeunes en Europe. Paris, Presse de Sciences Po.
- CLOT, Y. 1999. La fonction psychologique du travail. Paris, Puf.
- CLOT, Y. ; FAÏTA, D. ; FERNANDEZ, G. ; SCHELLER, L. 2001. « Entretien en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité ». Education permanente. N° 146, p. 17-25.
- DELORY-MOMBERGER, C. 2015. De la recherche biographique en éducation. Paris, Téraèdre.
- DEPRAZ, N. 2016. « Husserl et la surprise ». Alter. N° 24, p. 145-168.
- FABRE, M. 1994. Penser la formation. Paris, Puf.

- FERNAGU-OUDET, S. 2012. « Concevoir des milieux de travail capacitants ». Formation et emploi. N° 119, p. 7-27.
- FERNANDEZ, B. 2002. L'identité nomade. Paris, Anthropos.
- GADAMER, H.-G. 1996. Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique. Paris, Le Seuil.
- GUÉDEZ, A. 1994. Compagnonnage et apprentissage. Paris, Puf.
- JULLIEN, F. 2006. Si parler va sans dire. Paris, Le Seuil.
- JULLIEN, F. 2009. Les transformations silencieuses. Paris, Grasset.
- JULLIEN, F. 2012. L'écart et l'entre. Paris, Galilée.
- LAYEC, J. 2006. Auto-orientation tout au long de la vie : le portfolio réflexif. Paris, L'Harmattan.
- MICHEL, F. 2004. Désirs d'ailleurs. Essais d'anthropologie des voyages. Québec, Presses universitaires de Laval.
- PINEAU, G. 2009. « Le voyage comme initiation aux arts de la voie ». Le journal des psychologues. N° 271, p. 71-74.
- RICŒUR, P. 1986. Du texte à l'action. Essais d'herméneutique 2. Paris, Le Seuil.
- SCHÜTZ, A. 1966. L'étranger. Paris, Allia, 2003.
- SCHÜTZ, A. 1971. Le chercheur et le quotidien. Paris, Klincksieck, 2008.
- VERMERSCH, P. 2000. L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.
- VIOLET, D. 2012. « Prométhée, Hermès et Epiméthée : esquisse d'une trilogie de l'accompagnement ». Dans : F. Lerbet-Séréni, F. Vialle (dir. publ.). Mythes et éducation. Paris, L'Harmattan, p. 97-110.
-