



HAL
open science

La valorisation des apprentissages entre jeunes apprentis et adultes expérimentés en formation

Elzbieta Sanojca, Emmanuel Triby

► To cite this version:

Elzbieta Sanojca, Emmanuel Triby. La valorisation des apprentissages entre jeunes apprentis et adultes expérimentés en formation. Colloque international AFIRSE 2021, Lisbonne, 2021, Lisbonne, Portugal. hal-03752552

HAL Id: hal-03752552

<https://hal.science/hal-03752552>

Submitted on 16 Aug 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.

COLLOQUE AFIRSE 2021 – LISBONNE

LA VALORISATION DES APPRENTISSAGES ENTRE JEUNES APPRENTIS ET ADULTES EXPERIMENTES EN FORMATION

Elzbieta Sanojca et Emmanuel Triby

LISEC (UR 2310); Université de Strasbourg – F
sanojca@unistra.fr ; triby@unistra.fr

Résumé

Cette contribution a pour cadre une formation universitaire de niveau Master, accueillant des jeunes apprentis (< 26 ans) et des adultes en réorientation professionnelle. Une enquête a été menée pour comprendre la place des savoirs dans leur cheminement professionnel, entre ces deux populations. Les résultats éclairent l'activité de négociation des savoirs et le processus de valorisation qu'elle implique.

Mots-clés: *apprentissage, négociation des savoirs, rapport intergénérationnel, valorisation*

Resumo

Esta contribuição trata de uma formação universitária de nível de Mestrado, acolhendo jovens aprendizes (< 26 anos de idade) e adultos em reorientação profissional. Foi realizado um inquérito para compreender o lugar do conhecimento no seu percurso profissional, entre estas duas populações. Os resultados lançam luz sobre a actividade de negociação do conhecimento e o processo de valorização que ela implica.

Palavras-chave: *aprendizagem, negociação do conhecimento, relação intergeracional, valorização*

INTRODUCTION

Fort de l'appel à contribution proposé par l'AFIRSE, notre contribution devrait permettre d'éclairer certaines questions ayant trait aujourd'hui aux dispositifs de formation, et particulièrement à l'alternance en passe de devenir le modèle incontournable de toute espèce de formation, y compris dans l'enseignement supérieur. Ces questions prendront un sens et une portée particuliers du fait de la mobilisation de la notion de valorisation de la formation.

Par ailleurs, la question des « générations » en formation sera développée ici en considération de trois problématiques particulièrement saillantes. Le dispositif de formation de formation accueille deux populations en alternance. Ce qu'il est particulièrement intéressant de relever est le rôle que joue cette cohabitation sur le rapport au savoir et à la socialisation professionnelle. Par ailleurs, la question des novices trouve aujourd'hui un écho particulier du fait de deux phénomènes combinés : l'allongement de la scolarité des jeunes jusqu'à des niveaux très avancés (bac + 5) et simultanément la massification voire l'institutionnalisation, notamment en France, du chômage des jeunes, pourtant de plus en plus

diplômés. Enfin, la formation des adultes comporte aujourd'hui une tonalité singulière du fait notamment de la précarisation généralisée des emplois et de la généralisation de la « gestion des parcours » et leur accompagnement censés assurer une plus grande « sécurisation ».

Cette autre lecture de l'alternance et de la cohabitation intergénérationnelle en formation devrait permettre une nouvelle intelligibilité des parcours d'apprentissage ainsi qu'une autre manière de concevoir leur mise en œuvre effective. Deux figures particulièrement heuristiques se dessinent en perspective : les processus de professionnalisation et les configurations de négociation des savoirs.

Dans cette communication, sont présentés successivement le cadre historique dans lequel cette confrontation de deux populations en alternance trouve à la fois son sens et son intérêt et la notion de valorisation mise ensuite en exergue pour étayer le processus en jeu pour les deux publics étudiés. L'analyse des données du terrain révélera des aspects originaux de la question des générations en formation et de la valorisation de cet effort de développement de soi pour questionner au final la place de cette valorisation dans des discours dominant de la formation aujourd'hui.

1. CADRE HISTORIQUE ET CONCEPTUEL

Plutôt qu'un cadre théorique, c'est un cadre d'analyse historique qu'il importe d'abord de mettre au jour pour introduire ensuite la notion de valorisation comme un révélateur d'une évolution des modes d'intelligibilité de cette activité anthropologique de formation.

1.1. Cadre historique : au cœur de la recherche en sciences de l'éducation

Inscrit dans une longue tradition de recherche, ce cadre regroupe trois domaines de questionnement, celui de l'alternance, de la socialisation du novice et plus largement celui de la finalité de la formation des adultes.

L'alternance est au cœur même de la pensée sur l'éducation et la formation, et ce depuis l'Antiquité. Cet écart entre deux modalités d'apprentissage est mis en lumière comme une condition naturellement humaine de l'apprendre. En l'occurrence, ce questionnement comporte ici une approche originale dans la mesure où le dispositif analysé, une formation universitaire de niveau Master, regroupe deux populations en alternance bien distinctes : des apprentis et des adultes en reprise d'études.

La socialisation professionnelle des jeunes actualise la question du *novice*. L'entrée dans la vie professionnelle est le moment d'une sorte de conversion largement analysée dès les premières ébauches de « propos sur l'éducation » en Grèce Antique. La particularité est ici que cette population de novices se situe aux termes d'un cursus de formation de sciences de l'éducation, ce qui est loin d'être anodin.

La formation des adultes est une ambition inscrite dans la modernité occidentale et a fait l'objet d'une attention poussée de la part des chercheurs. Il convient de relever dans cette communication que, avec la formation analysée, les sciences de l'éducation (et de la formation) retrouvent leur vocation d'origine. Lorsqu'elles commencent à se développer en France à la fin des années 1960, il n'est pas question d'un faire une matière de la formation initiale ; elles n'ont de sens que si elles permettent d'interroger l'expérience acquise par des adultes et leur apportent l'appui d'un cadre problématique et conceptuel

susceptible de les accompagner dans un parcours de vie personnelle et professionnelle. L'intérêt de notre contribution est de permettre d'interroger l'actualité de ce projet initial et les questions qu'il pose quand il est confronté à une "universitarisation" aujourd'hui littéralement débordante.

1.2. La valorisation : un concept ancré dans la formation

La valorisation de la formation est comprise ici comme un processus qui prend son origine dans les ressources qu'un individu mobilise dans une situation marquée par des contraintes pour réaliser une activité productive (l'activité d'apprentissage par exemple). Le produit de ce processus est la reconfiguration des savoirs de la personne à travers une *conversion* des ressources accessibles dans la situation et l'environnement.

Ce processus de valorisation implique en premier lieu l'activité de transformation des savoirs. À ce titre, il comporte une « négociation » pour ajuster ces savoirs en interaction aux exigences de la situation et, simultanément, conduit à accéder à d'autres savoirs que la situation a mis à la portée de son effort d'apprendre. La négociation en jeu est sous-tendue par le souci d'une reconnaissance de l'être en mutation que la formation fait émerger ; cette « quête de reconnaissance » s'appuie sur la recherche d'une contrepartie de cet effort et de la possibilité d'en faire usage ultérieurement.

Potentiellement, les acquis de ce premier apprentissage pourront être transférés par la personne dans une autre activité de formation ou de production, au sein de laquelle ces acquis vont eux-mêmes subir une nouvelle transformation pour s'ajuster au besoin d'un nouvel investissement dans son contexte. Ainsi, une autre modalité d'apprentissage se met en œuvre, en « situation de travail » : intégrée à un nouveau processus lui-même générateur d'un nouveau produit porteur d'usages particuliers, la circulation de la valeur peut ainsi s'opérer.

En d'autres termes, la valorisation de la formation, c'est l'émergence, le développement et la circulation de la valeur de la formation. Cela inclut :

- l'effort que font les personnes pour s'approprier la formation ;
- la manière dont les personnes ont intégré la formation, en quoi cela joue sur leur estime et sentiment de compétence, mais aussi comment cet "être nouveau" est reconnu par les autres. C'est l'occasion d'une première *conversion* ;
- le devenir de cette valeur lorsque les personnes la "mettent en œuvre", la *traduisent*, dans une activité professionnelle ; cette activation est l'occasion d'une seconde conversion.

Dans cette contribution, il ne s'agira pas de déployer le concept dans toutes ses implications problématiques et conceptuelles mais de se contenter de s'en servir comme d'un modeste mais robuste outil d'interprétation.

2. TERRAIN DE L'ENQUETE : DEUX ÂGES DISTINCTS

Le Master Ingénierie de la Formation et des Compétences (IFC) est une formation de niveau Master 2 qui accueille depuis 2004 des adultes en formation continue (et en activité professionnelle) et, depuis 2009, des jeunes en apprentissage. Ainsi, il réunit deux populations bien distinctes, dans deux dispositifs d'alternance différents.

C'est une formation conçue dès le départ, en 1990, pour les adultes porteurs d'une expérience significative en formation et explicitement organisée à partir de questions susceptibles de trouver un sens dans leurs pratiques professionnelles actuelles et futures.

À l'inverse, l'ouverture de cette formation à de jeunes apprentis, issus de M1 et sans expérience de la formation, a pu comporter le risque à la fois d'une inadaptation des savoirs à mobiliser et plus encore d'une confusion sur les modalités de construction de son activité d'apprentissage. Une attention redoublée lors de l'observation de ces apprentis sur leur lieu d'activité professionnelle permet de penser que ce double risque reste limité ; l'enquête développée plus loin montre que leur apprentissage – en somme, le réel de l'alternance en formation - est très différent de celui des adultes expérimentés.

La présence de deux populations par alternance dans cette formation impose de s'appuyer, du point de vue conceptuel et méthodologique, sur les démarches d'analyse de l'activité, notamment, l'ergologie et la didactique professionnelle. L'effort d'apprentissage des étudiants est centré sur ces démarches ; les instruments et les dispositifs découverts au fil des journées de formation sont au service du développement par les situations de travail.

L'entrée dans la formation, quelques mois avant la rentrée universitaire, commence par *l'élaboration d'un projet de formation* avec les candidats. Celui-ci doit combiner une lecture de ses antécédents, une analyse de la situation souvent perçue comme un nœud de contraintes, et l'élaboration d'une conception d'un devenir plausible. Tout au long de l'année, et particulièrement à l'occasion du projet de recherche, ce projet de formation fait l'objet de reprises récurrentes. Les antécédents biographiques des étudiants sont convoqués dans l'élaboration de leur projet de recherche.

Ceci donne au projet de recherche qui va constituer la production du mémoire au second semestre, une importance cruciale pour la formation. La démarche d'élaboration de ce projet est fondée sur un travail de problématisation et d'ébauche de conceptualisation qui occupe les étudiants une part substantielle du 1er semestre.

Le groupe apprenant fonctionne sur la base d'une mobilisation systématique du rapport individu/groupe ; une activité très attentive des rapports intergénérationnels (disposition des étudiants, travaux de groupes) ; un entraînement à la contenance, lorsque les interactions obligent à interroger le bon rapport à l'autre, rapport à sa configuration de savoir, à son point de vue et à son comportement dans la formation.

3. DEMARCHE D'ENQUETE

Notre démarche s'inscrit dans une enquête au long cours et dont l'exploitation est progressive. Ici, la production des données et leur interprétation sont guidées par l'appel à contribution du colloque AFIRSE pour mettre l'accent sur l'émergence de la valeur en formation et cela pour les publics à deux âges de vies distincts : les jeunes apprentis en formation initiale et les adultes expérimentés, en formation continue.

3.1 Questions de départ et idées directrices (hypothèses)

Notre question de départ est la suivante : dans ces conditions de cette cohabitation dans un même dispositif de formation, comment les différents étudiants (les apprentis/les expérimentés) négocient-ils différentes formes de savoirs (formelles/informelles, théoriques/expérientielles) pour développer simultanément leurs apprentissages et leur professionnalisation ?

En partant du principe que cette négociation de savoirs correspond à l'émergence de la valeur en formation, nos idées directrices peuvent se résumer en deux versants contrastés :

- d'une part, les jeunes apprentis et les adultes expérimentés n'entrent pas dans l'apprentissage de la même manière, notamment quant au sens et au poids qu'ils donnent respectivement aux savoirs académiques, ainsi que leur façon de mobiliser ces savoirs dans leur activité professionnelle ;
- d'autre part, la cohabitation entre jeunes apprentis et adultes expérimentés constitue un atout pour la professionnalisation des deux populations. Cela facilite notamment la prise de conscience du rôle des savoirs dans la socialisation professionnelle. Cela facilite également la compréhension de la portée des différents savoirs dans un parcours professionnel.

3.2 Méthodologie

Les données de cette étude concernent les 64 étudiants en Master 2 Sciences de l'éducation ayant obtenu leur diplôme entre 2017 et 2020 dans la spécialité « ingénierie de la formation et des compétences ». Dans cette période, deux formes juridiques d'alternance sont à l'œuvre distinguant deux publics : les jeunes étudiants issus de la formation initiale en contrat d'apprentissage, appelés dans cette étude "apprentis" (N=23) ; les professionnels expérimentés en reconversion ou en formation continue, nommés ici « adultes » (N= 41). Le matériau a été collecté par des méthodes mixtes (quantitatives et qualitatives) et il se compose de :

- données « enseignants » dont deux entretiens semi-directifs, d'environ une heure chacun, auprès de deux coordinateurs du Master ; des documents pédagogiques tels que des bilans pédagogiques annuels et des comptes-rendus de visites de stage ;
- données « apprenants » collectées via un questionnaire Google Form (avec un taux de réponse de 62,5 %). Les questions élaborées à partir du « *Work-Integrated Learning Quality Framework, AAA* » (McRae, Pretti & Church, 2019) portaient sur les objectifs, les actions et les résultats de l'apprentissage. A partir des résultats du questionnaire, quatorze entretiens d'approfondissement ont été effectués par une technique d'élicitation (Johnson & Weller, 2002) : 6 entretiens « apprentis » et 8 entretiens « adultes expérimentés ». Des questions en « rappel libre » ou *free-recall* (par exemple : « *lister tous les arguments qui vous ont fait décider d'entrer en formation ?* ») ou par des « visuels à commenter » (par exemple : graphes représentant les activités d'apprentissage dominants) ont permis de récolter des données profondes sur l'appropriation des savoirs théoriques et d'expérience après des apprenants.

4. RESULTATS

Ces résultats sont présentés et développés ici au plus près de nos données d'enquête et particulièrement de nos verbatim qu'il nous paraît important de donner à lire tant ils parlent finalement d'eux-mêmes.

4.1 Le sens des apprentissages

L'approche de l'apprentissage des adultes à partir de leurs activités (Pastré ;2011 ; Engeström, 1987) conceptualise la relation entre l'action et la création de sens, considérée comme matériellement ancrée, orientée vers l'avenir et intrinsèquement conflictuelle. Cela implique qu'un potentiel créatif de toute action humaine réside justement dans son orientation inhérente vers l'apprentissage et la transformation. (Sannino, Engeström, 2018). Cette orientation peut être détectée dans la posture que l'apprenant adopte car elle « exerce une influence directrice et dynamique sur les actions, leur donnant sens et justification » (Lameul, 2016, p. 145). Dans le cas étudié ici, le sens des apprentissage porte à la fois sur les attentes des deux publics vis-à-vis de la formation et les postures dans lesquelles ces deux publics s'inscrivent respectivement.

4.1.1 Les usages des apprentissages

Ces différences semblent liées à deux conceptions distinctes du besoin d'apprendre : des besoins orientés plutôt vers la pratique, des besoins orientés plutôt vers des réponses à des questions ; d'un côté la mise en œuvre, rapide et efficace, de l'autre, la mise en question, critique et distanciée (*figure 1*). Dans la perspective des apprentis, l'expérience s'apparente non pas tant à une mise en application qu'à l'accès à l'*activité réelle* ; l'important semble être de se détacher au maximum des savoirs mobilisés dans la formation, car ils éloignent de la pratique dans laquelle il est urgent de se fondre.

La perspective des adultes est toute autre : la formation est comprise comme un moyen de soutenir un projet d'évolution, un désir de changement professionnel. C'est le soi et son *devenir qui comptent* dans la perspective d'un développement, d'une réorientation, d'un changement professionnel ou de la reconnaissance d'une expérience.

Figure 1. Des besoins différents des apprentis et des adultes expérimentés

Les apprentis : terminer un parcours d'études par une expérience professionnelle



Les adultes : évoluer personnellement et professionnellement



Le chiffre désigne le nombre d'expressions

4.1.2 Une posture très différenciée

Trois éléments de posture (Lameul, 2016) semblent distinguer les apprentis et les adultes.

La construction de soi. Pour les apprentis, il s'agit – enfin – de sortir de l'adolescence et pour cela, se défaire des savoirs – formels, scolaires – qui l'ont accompagnée sans pouvoir donner un sens à ce mouvement. La sortie de l'adolescence est paradoxalement le moment où l'on veut se défaire de la formation.

S'extraire. Le temps de la formation diplômante est conçu comme un temps pour l'extraction : l'extraction du statut d'apprenant et les rigueurs de son « métier » pour les apprentis semble correspondre à une volonté de se réaliser, dans le sens d'entrer dans le réel. L'extraction pour les adultes correspond davantage à la volonté de sortir d'un moment de parcours considéré souvent difficile, obscurci par un ensemble de contraintes dont on voudrait pouvoir alléger le poids ; en somme, augmenter son degré de maîtrise de son activité dont les contraintes ont pris le dessus par rapport à un développement possible.

Question existentielle. Sommairement, il est possible de condenser la question des apprentis ainsi : que vais-je devenir ? Pour les adultes, la question sommairement réduite serait plutôt : qu'est-ce qui compte pour moi ? La question des apprentis ne rejette les déterminations, au contraire ; elles pourraient contenir ce devenir. La question des adultes est une question de valeur, de mise en tension entre ce que mon parcours m'autorise à concevoir comme devenir et ce qui aurait vraiment un sens pour moi, qui justifierait un effort de transformation de mon horizon et de mes repères.

4.2. La négociation des savoirs

La négociation des savoirs implique que les savoirs portés par des individus ou des instances en interaction sont suffisamment divergents pour générer de la confrontation et simultanément, chercher une nécessaire conjugaison dans l'esprit de personnes engagées dans l'activité (Le Meur et Sabinot, 2019). Là encore, des différences apparaissent entre les deux populations.

4.2.1. Les savoirs se placent dans "mon parcours"

Quel que soit l'âge des apprenants, les savoirs exercent une fonction dans le devenir des apprenants. Cependant, pour les apprentis, ce sont plutôt des savoirs *utiles* : ce qui permet de « s'y retrouver ». C'est pourquoi, ils ou elles insistent sur les enseignements les plus en lien avec le terrain : l'analyse des besoins, le plan de développement des compétences etc. Pour les adultes expérimentés, les savoirs sont plutôt *constructeurs* : ce qui permet d'avancer, de retrouver une dynamique personnelle et professionnelle.

La mise en œuvre des savoirs ou l'engagement des savoirs dans l'expérience diffèrent également : les apprentis privilégient une mise en œuvre plutôt immédiate, quand les adultes expérimentés préfèrent un usage plutôt conceptualisé de ces savoirs ; les concepts leur « parlent », alors que ceux-ci semblent enlisés dans le savoir formel pour les apprentis.

Le cheminement opéré dans et par la formation est lui aussi assez différent : pour les apprentis, la formation se présente comme l'aboutissement d'un *cycle*, alors que, pour les adultes, la figure du

parcours est signifiante : entre un passé qui résiste, un présent qui tâtonne et un devenir qui s'organise, une trajectoire semble se dessiner avec l'appui des savoirs de la formation.

4.2.2. *Les savoirs se construisent dans un processus réflexif*

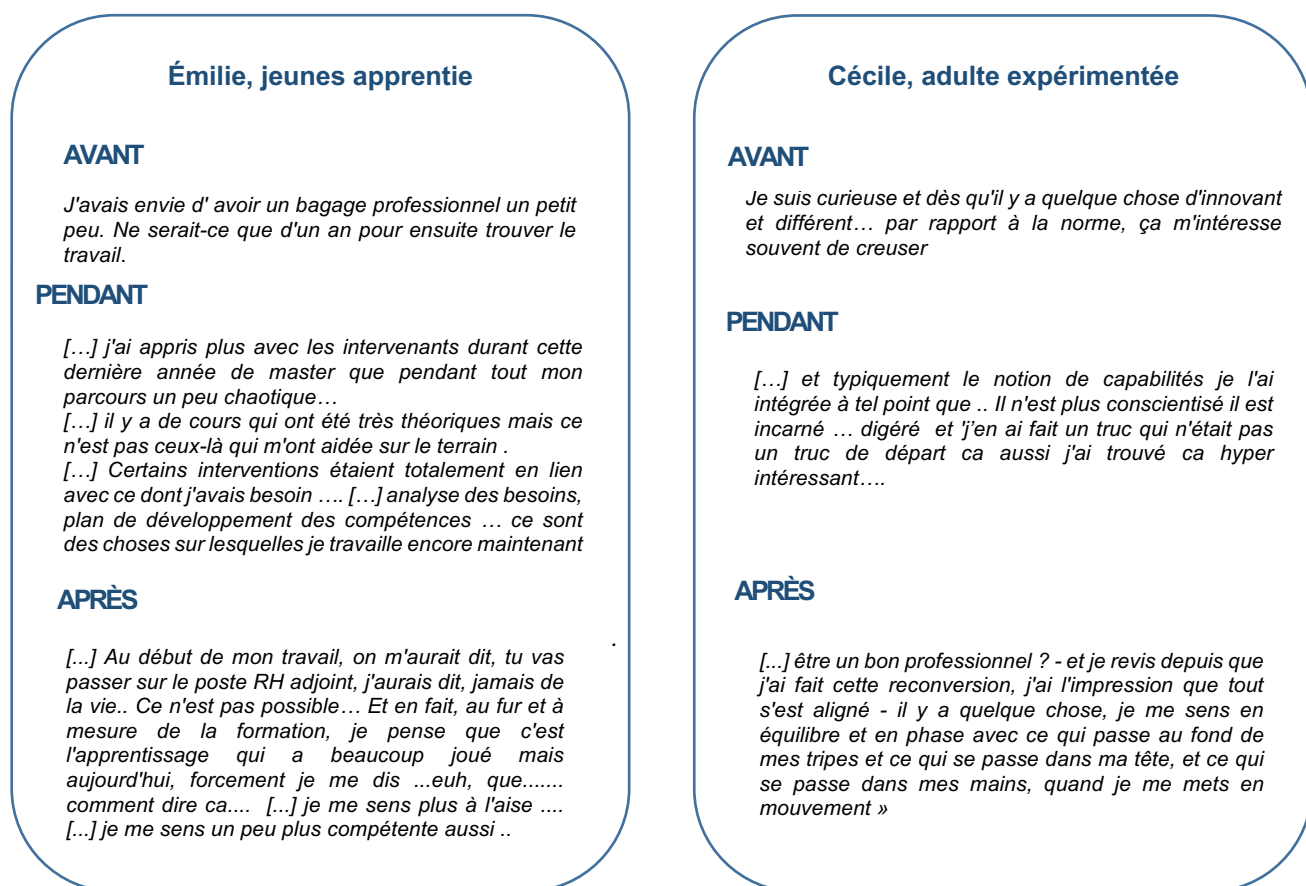
Ce que les anciens étudiants du Master IFC disent avoir appris à l'université, c'est avant tout une démarche de *réflexivité*. Autant les jeunes apprentis (à 64%) que les adultes (à 76%), l'expriment clairement : « *J'ai appris à mener une réflexion autour de mon travail [...] à donner du sens à ce que je* » (Apprenti) et « *[...] ça m'a permis vraiment de prendre de la hauteur [...] de réfléchir sur de différentes possibilités d'organisation [...] est de voir comment je prends une place* » (adulte) . Si le mémoire de recherche de fin d'étude traduit le développement de la réflexivité, son potentiel d'évaluation du développement professionnel, diffère selon l'âge des apprenants. Pour des jeunes étudiants apprentis, entraînés dans leur parcours d'étudiants à « produire » des écrits universitaires, le curseur de progrès se situe dans la construction d'une posture pré-professionnelle à partir d'une démarche réflexive. Dans ce sens, la réflexivité est comprise comme une manifestation d'une "disposition à agir" (Bourdieu, 1998). Cela suppose que les étudiants se montrent aptes à penser, sentir et agir en tant que sujets et à considérer des situations professionnelles comme étant quelque chose de singulier où ils peuvent prendre place. Pour les adultes expérimentés, c'est la conscience du soi professionnel qui se juge dans l'évaluation finale. Elle peut se manifester dans leur compréhension de la complexité de l'organisation où ils savent se situer pour agir ou identifier des empêchements à le faire.

4.2.3. *L'alignement de sens*

Dans les cas de réflexivité les plus matures, la conscience de soi prend la figure de « l'alignement de sens ». Les recherches en formation des adultes pointent une double mise en mouvement - de décentrement puis de recentrement - d'un présent, d'un passé et d'un avenir ; celle-ci se joue dans l'apprentissage des personnes en retour à l'université (Mailliot 2013). En effet, il n'y a guère que pour les adultes, au parcours déjà significatif, que l'on peut appliquer cette figure de l'alignement de sens qui implique un effort de mise en cohérence, de valorisation des savoirs d'expériences par leur confrontation aux savoirs e référence, en particulier.

Cet « alignement » apparaît quand le devenir donne son sens à l'expérience ; quand le passé trouve son issue dans un devenir ; quand le présent permet de découvrir la cohérence d'un cheminement personnel et professionnel. En somme, quand la formation devient le moment d'une enquête sur soi, une mise en enquête de soi-même (figure 2).

Figure 2 L'alignement de sens : portraits des apprenants à deux âges de vie différents



4.3. Ce que la rencontre de différents âges de vie fait à la négociation des savoirs

L'apprentissage mutuel est un point crucial dans ce dispositif : apprentis et adultes se retrouvent dans cette préoccupation qui devient un élément structurant de leur formation. La diversité des expériences et des champs d'activités constitue en soi une réserve d'apprentissages à partager : champ de connaissances élargi, source d'inspiration, entraide, etc. (Sanojca et Tribu, 2021) .

Si en début d'année, la rencontre de ce deux publics semble intimider - par l'ampleur des expériences professionnelles des uns (les adultes) ou par l'aisance face aux méthodes "universitaires" des autres (les apprentis) - avec le temps, elle devient mutuellement bénéfique. Les jeunes sont ralentis dans leur désir d'agir immédiat en situation professionnelle, par la réflexivité plus systémique des adultes expérimentés. Ces derniers, en revanche, gagnent du temps quand les jeunes mettent à leur disposition des "astuces méthodologiques" acquises auparavant dans leur parcours universitaire (gestion des travaux de groupe, recherche documentaire, méthodologie d'investigation). Il est possible de penser que le processus de négociation des savoirs s'amplifie davantage par la confrontation générationnelle.

5. DISCUSSION

Dans la perspective du colloque AFIRSE 2021 qui interroge la formation à différents âges de la vie, ces résultats distinguent le processus d'apprentissage des personnes en formation universitaire par alternance selon s'elles soient jeunes en formation initiale ou plus âgées, avec le bagage d'une expérience professionnelle.

Pour les deux publics, ce temps de formation formelle (à l'université) peut être assimilé à *l'émergence de la valeur* susceptible être réinvestie dans l'activité professionnelle future inmanquablement mise en perspective tout au long de la formation. Si les mécanismes d'émergence restent similaires (construction de sens avec le devenir de soi en vue, la réflexivité comme moteur, négociation de savoirs comme méthode) l'étendue de cette valeur diffère. Pour les jeunes en formation initiale, l'expérience du passé est relativement proche du présent puisqu'elle concerne quelques semaines de stages intégrés dans le parcours universitaire antérieur ou le temps d'alternance inhérent à la formation Master en cours. Plus qu'à un parcours, la perspective du devenir reste circonscrite au désir de l'emploi.

En revanche, l'étendue de « l'expérience de soi » (Mailliot 2013) est bien plus large pour les adultes expérimentés : elle s'étend jusqu'au passé des désirs lointains, enfouis parfois, et que la formation ramène au présent (« *j'ai toujours voulu faire ça* »). Quant au futur, il va bien au-delà de l'emploi futur ; certes, les adultes s'en préoccupent également, qu'il s'agisse de réorientation ou d'avancement de carrière. Mais, pour eux, c'est le place du soi professionnel dans le monde plus vaste qui est mis en avant (« *quel professionnel je veux être et comment je peux agir sur le monde ?* »).

Par ailleurs, nous l'avons vu, la rencontre générationnelle accentue « l'étonnement » (Thievenaz, 2017) et les contradictions (Engeström, 1987/2014) constituant le processus d'apprentissage qui, ici, s'effectue notamment par la négociation des savoirs. On peut penser que, une fois les relations de confiance établies, les jeunes et les adultes jouent respectivement le rôle de "passeurs" facilitant l'accès symbolique aux univers initialement peu connus et largement appréhendés : le travail professionnel pour les uns et le travail universitaire pour les autres.

BIBLIOGRAPHIE

- Bourdieu, E. (1998). *Savoir faire, contribution à une théorie dispositionnelle de l'action*. Seuil.
- Engeström, Y. (1987/2014). *Learning by expanding : An activitytheoretical approach to developmental research*. Cambridge University Press.
- Johnson, J. C. & Weller, S.C. (2002). Elicitation Techniques for interviewing. Dans J. F. Gubrium et J. A. Holstein, (dir.), *Handbook of interview research: context & method*, (pp. 488-514). Sage Publications.
- Le Meur, P.Y. et Sabinot, C. (2019). Négocier les savoirs et les valeurs des lieux en Nouvelle Calédonie. Dans B. Moizo (dir.), *Savoirs locaux en situation, retour sur une notion plurielle et dynamique* (pp.43-59). Quae.
- Lameul, G. (2016). Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise, HDR, Université Rennes 2. <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01496804>
- Mailliot, S. (2013). La transition professionnelle, 'expérience de soi' face au changement. *Éducation permanente*, 197, 41-50.

- McRae, Pretti & Church, (2019). Toward a Future-Ready Talent Framework for Co-operative and Work-Integrated Learning. VUCA. 5th International Conference on Higher Education. <http://dx.doi.org/10.4995/HEAd19.2019.9319>.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, P.U.F.
- Sannino, A., & Engeström, Y. (2018). Valuable innovations out of nonsense? Expansive organizational learning and transformative agency in the Mann Gulch disaster and in the Finnish homelessness strategy. *Teoria e Prática em Administração (TPA)*, 8(2), 60-79.
- Sanojca, E. et Tribby, E. (2021). La valorisation de la formation : une question actuelle. *Communication au colloque RUMEF*. Nancy 18-19 avril.
- Thievenaz, J. (2017). *De l'étonnement à l'apprentissage: Enquêter pour mieux comprendre*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.thiev.2017.01>