

Une pédagogie de l'engagement face à la désorientation

Jean-Yves ROBIN

jean-yves.robin@uco.fr

Professeur en Sciences de l'éducation
à l'Université Catholique de l'Ouest

3, place André Leroy

49 100 Angers

Chercheur au CRS/CNAM/Paris/ EA14110

Nathanaël WALLENHORST

nathanael.wallenhorst@uco.fr

Maître de conférences en Sciences de l'éducation
à l'Université Catholique de l'Ouest

3, place André Leroy

49 100 Angers

EXPERICE – EA 3971 (Paris 8, Paris 13)

Résumé

Cet article se donne pour ambition de décrire une expérience universitaire engagée maintenant depuis une vingtaine d'années. Elle fut mise en œuvre pour répondre au défi de la désorientation auquel sont confrontés de nombreux étudiants. Ce scénario pédagogique met au travail une posture éducative, celle de l'engagement. Dans ce dispositif, l'enseignant comme l'étudiant sont conviés à investir de nouvelles places. Ces déplacements révèlent des enjeux anthropologiques, philosophiques et pédagogiques ; ils sont explicités tout au long de cette contribution.

Summary

This article has the ambition to describe an academic experience now committed for twenty years. It was implemented because of the challenge of disorientation met by many students. This pedagogical scenario gets to work an educational posture : a commitment posture. In this device, the teacher as the students are invited to invest new places. These movements reveal the anthropological, philosophical and pedagogical issues ; they are explained in this contribution.

Mots clefs : vocationnel, existentiel, pédagogie, engagement, réorientation, posture.

Keywords : vocational, existential, pedagogy, commitment, reorientation, posture.

1. La désorientation ou l'urgence d'une situation

Dans les universités françaises, les questions de l'orientation, de la désorientation et de la réorientation restent préoccupantes. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler quelques données. 20% des étudiants quittent l'enseignement supérieur sans diplôme (Galland, 2009), 25% des étudiants de première année de licence ne parviennent pas à la terminer (Wacheux, 2011) et seuls 40% des étudiants obtiennent leur licence sans redoublement (Erlich et Verley, 2010, p. 82). Les facteurs favorisant ces décrochages et ces échecs sont nombreux et complexes. Par ailleurs, bien des difficultés peuvent également toucher des étudiants qui sont

apparemment en situation de réussite. Ainsi, en janvier 2013, la revue *Le concours médical* publiait les résultats d'une enquête diligentée par l'association des étudiants en médecine de France¹. Les conclusions de cette étude illustrent les enjeux que nous souhaitons identifier tout au long de cette contribution. On peut notamment constater que 35% des étudiants de 5^{ème} et de 6^{ème} année en médecine envisagent sérieusement d'abandonner leurs études. Ils sont 48% à connaître un épisode dépressif au cours de leur formation, 10% déclarent pleurer au moins une fois par semaine en raison de leur condition de travail. Tout ceci n'est pas nouveau. Les recherches consacrées aux carrières professionnelles mettent en évidence que les métiers du rapport à autrui, "adressés à autrui" génèrent nombre de souffrances (Maubant, 2013). A titre d'exemple, on peut rappeler les résultats d'une récente enquête nationale consacrée aux enseignants. Elle met en relief combien les années les plus délicates pour ces professionnels se situent au tout début de l'atterrissage sur "la planète-travail" (Riverin-Simard, 1984). Celui-ci est vécu comme un choc culturel. L'expérience scolaire antérieure de ces primo arrivants ne leur a pas permis de les préparer à cette immersion dans un milieu professionnel qu'ils pensaient, à tort, connaître. C'est donc au cours des cinq premières années de leur parcours professionnel que ces novices risquent de décrocher. Selon les dernières statistiques, ils représenteraient en France, 15% des débutants qui se sont destinés à cette profession (Boyer, Horenstein, 2013 ; Devos, Paquay, 2013).

Ces données quantitatives ne se réduisent pas au seul champ de l'éducation et de la santé. Notre expérience singulière au sein d'un institut de formation associé à notre université montre également que des étudiants, certes en nombre plus limité, engagés dans un cursus que ce soit au sein d'une grande école de commerce, d'ingénieurs ou dans une université se posent également la question de leur réorientation ; elle se situe à la frontière du social, de l'existentiel et du vocationnel (Wallenhorst, 2015a).

Quelles interprétations retenir pour comprendre ces phénomènes ? Que se passe-t-il donc lorsque des étudiants, après un échec, voire après avoir obtenu leur diplôme, renoncent à exercer leur métiers d'ingénieur ou de commercial auxquels ils se sont pourtant préparés durant de longues années ? Pourquoi désirent-ils changer d'orientation ? Pourquoi manifestent-ils le projet de se réorienter en privilégiant par exemple les métiers de l'humanitaire ou du *care* (éducateur, professeur des écoles, chargés de mission dans une ONG etc.) ? Même si des efforts sont engagés depuis quelques années pour diversifier les parcours des étudiants et résoudre en partie ces erreurs d'aiguillage ou d'orientation, il est assez rare de trouver des organismes de formation associés à une université qui poursuivent le projet de prendre en charge ces différentes catégories de population en prise avec la délicate question de leur développement personnel, professionnel et vocationnel.

C'est donc ce dispositif construit aux frontières de l'université qui sera dans un premier temps décrit à travers un parcours de formation : un diplôme d'université (Bac + 1) OPEN (orientation, projet, engagement). Une fois ce descriptif établi, il importera de dresser le portrait de ces jeunes qui viennent frapper à la porte de cet organisme de formation. Que disent-ils ? Visiblement, ils sont pour un grand nombre d'entre eux découragés, ils éprouvent le sentiment que les établissements d'enseignement supérieur ne répondent pas à leurs attentes. Ils se disent même irrités devant une culture savante qui laisse de côté des données plus singulières et subjectives. Devant ce désarroi, les formateurs proposent un scénario éducatif, il repose sur une pédagogie de l'engagement.

Il importe d'avertir le lecteur sur un point. La notion d'engagement est à l'œuvre tout au long de cette contribution. Elle touche non seulement les bénéficiaires de ces dispositifs mais aussi les auteurs de cet article qui ont investi comme formateurs dans cette innovation pédagogique.

¹ "Le blues des externes" in : *Le concours médical*, tome 135, janvier 2013.

Mais après le temps de l'action est venu le temps de la réflexion, elle est fondée sur les témoignages des étudiants mais aussi sur la littérature consacrée à la problématique du développement vocationnel, professionnel et personnel.

Renoncer à la posture du praticien engagé dans une action éducative pour faire triompher celle de l'analyse (Albero, Brassac, 2013) ne consiste pas à révoquer les données d'une expérimentation pédagogique si singulière soit elle dont nous présumons qu'elle pourrait nourrir la pensée éducative de nombreux formateurs confrontés à des enjeux similaires. C'est la raison pour laquelle, la section suivante est consacrée à la description de ce dispositif de formation.

2. Les dispositifs pédagogiques

Les étudiants rencontrés dans cette recherche préparent un diplôme d'Université, de niveau bac+1 qui poursuit l'ambition d'interroger le projet d'orientation de l'étudiant tout au long d'une année universitaire. Il s'agit, à la faveur d'enseignements relevant pour l'essentiel des sciences humaines et sociales, de stages et de mises en situation, de questionner leur rapport au monde. La singularité de cette année d'étude consiste à associer la formation académique à un dispositif de travail sur le projet d'orientation de l'étudiant (choix professionnel, vocationnel et personnel). Ces étudiants ont entre 18 et 23 ans, proviennent de différentes filières ou de différents horizons disciplinaires. Ils sont pour un certain nombre d'entre eux en situation d'échec. A l'issue de leur année, 90% d'entre eux poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur et 10% s'insèrent professionnellement en mobilisant leurs diplômes acquis antérieurement.

La particularité de l'approche pédagogique de la formation est d'intégrer et d'articuler trois composantes dans la formation : une composante intellectuelle ayant pour objectif la maîtrise d'outils conceptuels ; une composante expérientielle (deux mois de stage, une mission collective de solidarité d'un mois, diverses mises en situation professionnelle avec des productions groupales) ; et une composante existentielle faisant partie de la formation au cours de laquelle les étudiants réalisent un travail de biographisation et d'élaboration de leur projet d'avenir (où ils travaillent la prise de confiance en soi, la façon d'être en relation avec l'autre, la construction d'un projet professionnel...). Durant l'année les étudiants rencontrent trois types d'intervenants : des universitaires, des professionnels en provenance de différents secteurs d'activités qui dispensent des cours ou des sessions de formation professionnelle, des formateurs ou coachs proposant des sessions de connaissance de soi ou de développement des compétences professionnelles. Quelques sessions intègrent par ailleurs des approches corporelles ou artistiques laissant une place à la dimension sensible en formation.

Les étudiants bénéficient d'un double accompagnement : un accompagnement mensuel individuel autour de la mise en œuvre d'un « plan personnel de formation » écrit en début d'année ainsi qu'un accompagnement hebdomadaire du groupe en formation (de deux heures trente). Les étudiants réalisent en fin d'année des missions de solidarité internationale (par groupe de dix) qu'ils préparent dès l'entrée en formation en septembre. La composante groupale est particulièrement mobilisée au cours de la formation à travers la préparation tout au long de l'année de ces missions portées par les étudiants au sein d'une association loi 1901 dont ils ont la présidence, mais aussi au cours de mises en situation durant les sessions. Le groupe constitue donc un vecteur essentiel de la formation.

3. Répondre à une urgence en écoutant le désarroi de certains jeunes

Tout commence par un entretien avec les étudiants et leur famille afin de comprendre les raisons pour lesquelles, ils viennent frapper à la porte de cet organisme de formation associé à l'université. Dans bien des cas, les étudiants arrivent seuls, parfois, ils sont accompagnés de parents tout aussi désorientés et inquiets. Ces jeunes adultes énoncent souvent une question sous forme de défi adressé au formateur qui les reçoit : à quoi bon ? pourquoi se lancer dans des études qui ne font pas sens ? à quoi sert mon diplôme ? pourquoi investir des savoirs qui sont sans saveur, précisément parce qu'ils ne nous parlent pas ou plus ? De toute façon, notre génération est sacrifiée puisqu'il n'est pas question d'espérer une éventuelle insertion professionnelle. Quant aux promesses d'une improbable retraite, elles semblent bel et bien avoir disparu de l'horizon de l'histoire. Certains de ces jeunes adultes sont paumés, désabusés, pire encore, ils ne savent plus trop "à quel sens se vouer", ils sont comme emprisonnés par "un nœud socio-psychique" (De Gaulejac, 2009) qu'ils ne parviennent pas à décoder. Parfois ils cultivent encore un espoir : se rendre utile et ils restent dans la majorité des cas animés par l'idée qu'il est peut être possible pour eux de faire quelque chose de leur vie. Somme toute, ils persistent à croire que la vie vaut la peine d'être vécue.

Il est possible de retrouver dans la reformulation de ces *verbatim* les traits de cette société postmoderne en proie au questionnement et à une certaine forme de désenchantement. Cette postmodernité frileuse est bien éloignée de la jeunesse joyeuse et fébrile de mai 1968, elle est également aux antipodes de cette génération décomplexée qui adopte sans aucune hésitation les certitudes de l'hypermodernité, voire de la tradition (Charles, 2008). Ce sont tout du moins ces tableaux contrastés auxquels, les universitaires sont parfois confrontés : d'un côté, les désenchantés ; de l'autre, les défoncés² (Cournut, 2004) adeptes d'un système néo-libéral qui déploie sa toile sur tous les continents et dans toutes les institutions. On retrouve là les grands traits de "ces individus par défaut" ou "par excès" dont parlait le regretté Robert Castel (1999).

Cette jeunesse désemparée, fruit d'une post modernité désenchantée semble a priori résignée. Les injonctions et les propositions des parents et des enseignants ne font plus recette. Selon les dires des familles reçues en entretiens, les formules comme : "il importe de travailler, de se bouger, de se motiver, de se consacrer à ses études", ne font pas écho. Elles ne sont plus audibles. On pourrait dire en reprenant les thèses de François Dubet (2002, 2008) que les programmes institutionnels sont à bout de souffle, ils ne parviennent pas à proposer des offres de signification qui puissent être mobilisatrices. Ce sont ces défauts de "signalisation symbolique" (Poché, 2009, 2012 ; Robin, 2006) qui produisent une crise du sens, non pas parce que ces jeunes seraient confrontés à un vide référentiel, bien au contraire, c'est "le polythéisme des valeurs" (Weber, 1920 ; Valadier, 1997) qui rend difficile de privilégier un parcours et de s'y tenir, de classer et de hiérarchiser ce qui relève de l'essentiel, de l'important ou de l'accessoire. Le défi pour les formateurs réside dans le fait d'arracher ces étudiants aux torpeurs de l'obscurité qui les assaillent. Pour ce faire, seul compte le geste de l'accueil. Cette pédagogie du cœur et de la main (Soëtard, 2001) consiste pour le formateur à se laisser prendre en otage par le visage de l'autre qui le dévisage et l'envisage (Chalier, Lévinas, 1993).

Cette responsabilité face à l'autre fait entrer le formateur dans un champ éducatif (Wallenhorst 2016a, 2016b). Ce qui est à reprendre, ce sont non seulement des questions existentielles qui seront abordées durant plusieurs mois à la faveur d'un accompagnement individualisé et

² Il est utile de rappeler que les élèves des écoles de commerce sont réputés pour organiser régulièrement dans l'année, des fêtes particulièrement arrosées, notamment le jeudi soir. Ces rencontres rassemblent également de nombreux étudiants de l'université. Les enseignants chercheurs quant à eux se trouvent alors désarmés le vendredi matin devant un taux massif d'absentéisme qu'ils n'avaient pas toujours anticipé.

mensuel, mais ce sont aussi des dimensions plus personnelles, plus intimes, souvent ignorées par l'institution universitaire, tout du moins en France. Dans ce genre de situation, les formateurs ne lâchent rien, ils se plaisent à dire combien les maîtres mots qui orientent leur action sont "exigence" et "bienveillance". Ils se disent formateurs mais investissent souvent une fonction d'éducateurs. Il en est ainsi lorsqu'ils contactent par téléphone les étudiants dont ils sont référents pour leur rappeler leur obligation d'assister aux séminaires, aux réunions, aux TD ou aux cours. Le manque d'assiduité peut même être sanctionné lors de l'évaluation finale. Il s'agit de reprendre dans bien des cas un rythme de vie qui a été perturbé, de restaurer des repères qui feront office de contenant, de sortir l'apprenant de ses impasses.

Ces formules peuvent surprendre, elles relèvent pour une part d'une "sémantique de l'action" bien connue dans le champ de l'éducation spécialisée (Barbier, 2000). Sont-elles légitimes lorsqu'il s'agit de penser la formation ? Avanzini (1996) dans l'une de ses publications n'hésitait pas à intituler son ouvrage, *L'éducation des adultes*. Un tel choix terminologique mérite quelques éclaircissements. Il s'agit là d'une option anthropologique défendue par l'auteur. Elle repose sur l'idée que nous ne nous formons pas seul. Très souvent, l'adulte est appelé "par" pour remplir telle mission, telle fonction. Cette sollicitation, cette interpellation pousse toute personne à sortir d'elle-même, elle se traduit par la nécessité d'entendre une voix, de se détourner du chemin emprunté pour aller à la rencontre de l'autre. En d'autres termes, nous ne nous appelons pas seul. Ces éléments mettent à mal un fantasme, celui de la parthénogénèse ; il consiste à laisser croire qu'il serait possible de donner naissance par nous même à nous même. Dans les faits, la formation n'est pas "une solo-formation" (Carré, 1992). Loin d'être "solitaire", elle reste "solidaire" (Carré, Moisan, Poisson, 2010). Par conséquent, l'autoformation n'est rien sans l'hétéroformation et l'écoformation. Soit même, les autres et l'environnement demeurent les trois maîtres de notre destinée éducative (Pineau, Marie Michèle, 1984).

On retrouve dans ces formules le modèle andragogique de Gaston Pineau, le maître à penser de "l'Ecole de Tours" (Guillaumin, 2012), il déclare que le processus de formation se décline en deux temps (le diurne et le nocturne) et trois mouvements (l'auto, l'éco et l'hétéroformation). Le temps des lumières renvoie à cette anthropologie de l'imaginaire de Gilbert Durand (1969). La culture académique en vante les mérites. C'est donc dans la lumière de la connaissance scientifique que triompherait une forme de vérité ; elle peut aveugler tant elle s'impose avec force et se présente sous le masque enchanteur de la pureté cristalline de la raison. On retrouve là l'idéalisme kantien pour lequel les catégories préfabriquées du sens (les essences) sont en quelque sorte immuables, vouées à éclairer éternellement la route de ceux qui restent murés dans l'obscurité de la caverne (Pineau, 1977). Mais voilà, l'action éducative se heurte aux obstacles dressés par un sujet qui ne l'entend pas de cette oreille, il s'obstine à ne pas adhérer aux offres de signification qui lui sont faites, il résiste pour exister autrement.

4. Passer d'une "pédagogie de l'essence" à une "andragogie de l'existence"

Se pose dès lors la question du rapport que ces jeunes établissent avec le savoir. Serait-il sans saveur ? Provoquerait-il une certaine forme de répulsion ? Par ailleurs, la formation se réduirait-elle au triomphe de l'intelligible ? Peut-on prendre aussi en considération la part d'ombre, laissée en jachères qui anime l'apprenant. Elle renvoie notamment aux émotions, au sensible, au sentiment, au corps, à l'expérience immédiate, aux valeurs. Prendre en compte toutes ces dimensions dans un dispositif éducatif, c'est promouvoir en quelque sorte une conception ontologique de la formation (Fabre, 1994) afin de ne pas réduire cette dernière à l'acquisition de savoirs théoriques et de compétences techniques. Accroître l'avoir culturel et cognitif, c'est en certaines circonstances délaissier l'être et le corps ; ils peuvent à tout moment

jouer une autre partition, se rebeller et finalement se révolter en ralentissant si ce n'est en brisant le cours du processus éducatif. Cette "andragogie des ténèbres" laisse entendre combien l'expérience de la nuit (Perrault Solivères, 2001) est à bien des égards formatrice pour qui sait s'emparer de ces événements pour essayer d'en faire quelque chose. Un jeune en panne de désir peut profiter de cette occasion pour qu'elle puisse être source d'inspiration afin de penser son devenir. Que faire de ce moment de rupture, de fracture où tout bascule ? Le pire serait, ne rien faire de cette expérience ; c'est précisément le piège car tout événement ne vaut sur le plan éducatif que dans la seule mesure où il fait avènement, précisément parce qu'il va faciliter un processus de réflexion et autoriser un certain nombre d'actions (Legrand, 1993).

Cet "existentialisme" n'est pas sans faire écho au romantisme allemand et à cette conception de l'existence dont parle Matthias Finger (1989) : la *lebensphilosophie*. Il ne s'agit pas de penser l'apprentissage sous la forme d'exercices qui pourraient être répétés sans relâche et à l'infini, en vue d'adopter la conduite la plus performante et la plus efficace comme le propose toute une pédagogie orthopédique d'inspiration anglo-saxonne, fondée sur le conditionnement skinnérien. Bien au contraire, c'est l'expérience de la vie, l'existence, *l'Erlebnis*, ce vécu émotionnel et affectif qui restent au cœur de ces apprentissages bien singuliers et nullement répétitifs.

Ce qui est en jeu dans ce type d'apprentissage, c'est l'ipséité identitaire ; elle sera mise au travail à la faveur d'une production narrative résultant d'expériences au cours desquelles le sujet, l'étudiant se trouvent interpellés, voire poussés dans ses derniers retranchements. Cette forme d'apprentissage n'est donc pas transmissible, ce qui vaut pour les uns ne vaut pas forcément pour les autres ; certes, cette expérience éducative peut être racontée y compris en groupe mais elle n'est pas programmable car comme le dit l'adage populaire, il faut le voir pour le croire et l'on apprend souvent à ses dépens. Dans cette configuration éducative, l'enseignant investit une posture de formateur. Lui qui pensait occuper une place centrale en tant qu'expert est comme dépossédé de son pouvoir devant cette radicale et incontournable parole singulière, celle du sujet. Le savoir est ailleurs, dans ce que dit l'apprenant, dans ce qu'il écrit au sujet de telle ou telle expérience, dans l'action qu'il déploie ou qu'il conduit. Il est en bien des circonstances immergé au cœur d'un environnement différent de l'école ou de l'université : un chantier humanitaire au Burkina Faso, une semaine d'immersion dans l'atelier d'un artiste peintre, un mois passé auprès des enfants de la rue au Togo ou auprès d'adultes handicapés dans un foyer de l'Arche...

5. La pédagogie de l'engagement : une posture éducative

En quoi ces dispositifs sont d'un quelconque intérêt pour penser le terme de posture éducative ? Dans un ouvrage récent, Le Bouëdec (2016) se saisit de cette thématique. Il propose de distinguer six modalités : l'autorité, l'accompagnement, l'animation, la négociation, le conseil et l'orchestration. Cette dernière nous intéresse tout particulièrement. Il ne s'agit pas ici d'idéaliser cette posture d'enseignant chef d'orchestre mais d'en repérer quelques propriétés. Ce qui anime son action dans le scénario éducatif décrit dans le deuxième paragraphe de cette contribution, ce n'est pas seulement la programmation mais le souci de laisser une place essentielle à l'inédit et l'imprévu. Cette forme d'improvisation est au cœur d'un style musical bien spécifique, à savoir le Jazz. Mais pour cela, les musiciens se trouvent dans l'obligation de prendre un risque, celui de s'engager, de s'exposer en jouant leur propre partition. C'est la raison pour laquelle, nous privilégions la notion de pédagogie de l'engagement. Que souhaitons nous signifier par là ?

Plutôt que persister dans un jeu argumentatif stérile pour inviter l'étudiant à décliner son projet vocationnel, rien ne vaut l'action qui viendra bousculer les représentations, les

structures conceptuelles de sa situation (ça ne sert à rien, à quoi bon, tout est foutu) qui ne font que l'entretenir dans son désespoir. Cheminer vers soi n'est pas toujours un processus fertile. Cette invitation peut conduire à des impasses qui sont le reflet de cet individualisme exacerbé générant une certaine fatigue d'être soi (Ehrenberg, 1998). Le postulat psychologique et anthropologique inhérent à cette pédagogie de l'engagement pourrait se décliner de la manière suivante : l'action engage plus l'apprenant que tout effort de discernement sur la nature de ses motivations et la configuration de son projet. Et d'ailleurs, est-il bien productif d'inviter les étudiants à décliner un projet, à en réfléchir la pertinence et la faisabilité alors qu'ils éprouvent quotidiennement le sentiment que cette société est sans projet. Bon nombre de ces sujets, en raison de leur biographie éducative, de leur décrochage – si ce n'est de leur déclassement – éprouvent le sentiment qu'une sentence pèse sur eux, celle d'être déclaré hors projet (Boutinet, 1990) ?

Pour sortir de cette psychologie de la désolation, il est stimulant d'emprunter la voie d'une philosophie de l'exode ; elle pourrait se décliner par la formule suivante empruntée à Paul Ricœur : "le plus court chemin qui va de soi à soi, c'est l'autre". Cette citation illustre une des options éducatives défendue dans cet article ; option que nous retrouvons également à l'origine de la création du mouvement *Emmaüs* (Bergier, 1992). Le premier compagnon de l'abbé Pierre, Georges Legay, lorsqu'il vient solliciter une aide est invité à sortir de lui-même. Il est même convié à changer de posture. Il ne s'agit plus de recevoir mais de donner. « Je ne sais ce que je peux faire pour toi », dit l'abbé Pierre, « mais je sais que j'ai besoin de toi car s'ouvre devant nous un immense chantier au service des autres ». Le mythe fondateur des Compagnons est né. Il apparaît comme un modèle éthique, pratique et politique stimulant, illustrant la façon dont l'entrée dans la citoyenneté met en partie fin à la désorientation (et ses tourments du non sens).

Georges Legay renonce à mettre fin à ses jours suite à cette rencontre avec l'abbé Pierre au cours de laquelle il lui a proposé d'aider d'autres à sortir de leur misère. Il devient ainsi le premier Compagnon d'Emmaüs. Cet homme ne trouve pas d'abord sa place grâce à l'attention de l'abbé Pierre mais par l'entrée dans une responsabilité à l'égard d'autrui. Pour désigner ce processus, l'économiste et philosophe Christian Arnsperger (2010, 2011) convoquera une terminologie bien particulière : la citoyenneté existentielle. C'est l'engagement dans l'accueil de l'autre qui permet à Georges Legay de conquérir une place dans ce groupe social, les Compagnons d'Emmaüs et d'être ainsi sauvé du désespoir et du non sens. Émerge de cette logique de l'hospitalité quelque chose de tout à fait intéressant pour penser le développement vocationnel. Entrer dans cette logique de l'accueil de l'autre apparaît comme une condition pour "trouver sa place". Même si comparaison n'est pas raison, il est possible qu'il en soit également ainsi pour ces jeunes qui, après plusieurs semaines de stage en responsabilité au sein d'un foyer de vie pour adultes handicapés par exemple, découvrent l'importance de la rencontre, retrouvent dans ce contact avec les plus fragiles, des ressources pour discerner ce qu'ils souhaitent faire de leur vie.

Par ailleurs, cette forme d'engagement se réalise également à la faveur d'une pédagogie groupale. Souvent, la question de l'orientation est pensée à l'échelle d'une interaction entre l'accompagnant et l'accompagné. Dans le cas présent, se déploie une forme d'engagement pris devant un collectif. Dans le cadre du projet OPEN, un Week-End est programmé en janvier associant les formateurs, les parents et les étudiants. Ces derniers ont pour objectifs de dire où ils en sont, de donner quelques pistes quant à leur projet d'orientation voire de prendre l'engagement de se doter de moyens idoines en vue de réaliser leurs ambitions. Certains, par exemple, reprendront des études après avoir réussi des concours réputés difficiles dans le but d'exercer un métier dans le champ du travail social. D'autres retrouveront le chemin de l'université en étant plus armés pour donner sens à leur parcours.

A la faveur des éléments qui précèdent, il serait possible d'interroger la légitimité de ces procédés. Ils peuvent pour le moins surprendre. S'exposer devant un collectif, n'est ce pas prendre un risque ? Est-ce que cette parole intime qui émerge sur la scène publique peut éventuellement mettre en difficulté le principal intéressé ? Ces questions éthiques sont loin d'être anodines et il est difficile de trancher. Le pédagogue, l'éducateur ou le formateur se heurtent aux ambiguïtés inhérentes à l'action. Emerge donc ici une pratique pédagogique avec toutes ses impuretés et ses scories. Il est possible de la condamner au nom des grands principes. Après tout, ce dispositif s'apparente à une certaine forme "d'escalade de l'engagement" évoquée notamment dans un ouvrage resté célèbre : *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*. Mais s'en tenir aux écrits de Joule et Beauvois (1988), c'est oublier les premiers travaux de Kurt Lewin (1965). Ce fondateur de la psychologie sociale nord américaine montrera combien le changement des habitudes alimentaires chez les ménagères s'obtient avec d'autant plus de facilité que ces dernières échangent entre elles dans des groupes restreints au sein desquels, elles vont prendre l'engagement de mijoter de nouveaux plats avec des abats ou des produits moins nobles. Cet amorçage se confond avec la technique du pied dans la porte. Il est possible d'y voir une forme de manipulation mais on peut aussi penser que cet outil ne vaut que par l'usage que l'on en fait, il peut ou non faciliter une certaine forme d'émancipation.

6. Redonner du sens au savoir

Cette forme pédagogique dans l'enseignement supérieur n'est pas toujours bien accueillie. On peut y déceler l'intention de se mêler d'affaires intimes qui relèvent de la sphère privée, elles n'ont donc pas à faire l'objet d'un travail au sein de l'espace éducatif. Il serait même possible de se demander si ce genre de dispositifs n'entretient pas une sorte de confusion entre l'intention éducative et le projet thérapeutique. Cette contribution ne se donne pas pour ambition de lever le voile de ces ambiguïtés, elles surgissent inmanquablement au cours de l'action, elle n'est par conséquent jamais à l'abri d'impuretés. Nous souhaiterions cependant insister tout particulièrement sur un point. Il s'agit du statut accordé à l'intelligible et au sensible. Bien souvent, ce qui compte à l'université, c'est ce que l'étudiant saura (savoir) et saura faire (savoir expérientiel ou procédural). Quant à ce qu'il fera de ce qu'il sait de ce qu'il est (savoir existentiel), c'est une dimension bien trop personnelle pour être traitée au sein de cette institution (Niewiadomski, 2012). On touche là des questions par trop singulières. Pourtant, à la faveur des scénarios éducatifs que nous venons d'évoquer, un constat s'impose. Lorsque ces dimensions sont mises au travail, des étudiants finissent par retrouver le goût du savoir académique. Or, comment comprendre ce rebond, ce sursaut d'intérêt pour des études qui ne faisaient plus sens ?

Sans doute parce que le travail sur le sens passe inmanquablement par la sensibilité. Qu'est-ce que l'étudiant ressent émotionnellement lorsqu'il est impliqué, engagé dans telle ou telle situation ? Vers quoi est-il spontanément porté : les arts, le jazz, le sport, les actions bénévoles auprès des plus pauvres, le soutien scolaire, le secourisme, etc. La liste est longue mais ces choix se fondent sur une *sensibilité* qu'il s'agit de mobiliser en essayant de lui donner une *signification*. C'est ici qu'intervient tout au long de la formation le processus d'analyse de la pratique. Quelle interprétation le jeune apprenant peut-il donner des expériences qu'il a vécues ? Quels sens leur conférer ? Et au bout du compte, tous ces investissements se réalisent au nom de quelles *valeurs* ? Parmi elles, quelles sont celles que l'étudiant privilégie parce qu'elles lui semblent essentielles pour créer un imaginaire d'avenir qui soit enchanteur même s'il reste parsemé d'incertitudes et d'obstacles potentiels ? C'est sans doute ainsi, pas à pas, tout au long de cette mise au travail de l'expérience, à la faveur d'un accompagnement individualisé et groupal que se déploie du côté de l'apprenant une forme de discernement pour

penser son développement vocationnel, privilégier telle ou telle *direction* dans la conduite de son existence et découvrir au final que les études, les formations, la vie dans son ensemble valent la peine d'être vécues. Pour le dire autrement, il s'agit dans ce labyrinthe de l'existence postmoderne (Monbaron, 2009) où rien ne va plus de soi, de se doter d'une boussole et d'une carte pour se déplacer, s'orienter et se promouvoir. Bien sûr, comme se plaît à le rappeler Michel Fabre (2015), la carte n'est pas le territoire mais en être dépourvu, c'est prendre le risque de se perdre et au final s'embourber dans les marécages de la désorientation.

Conclusion

Cette contribution, à la faveur d'une expérience pédagogique singulière révèle combien le travail de recherche en sciences de l'éducation peut prendre appui sur la praxéologie. C'est elle qui reste essentielle pour mesurer le bien fondé de nos intuitions. Cette pratique ne se déploie pas à vide. Elle est non seulement soutenue dans ses fondements par une axiologie mais elle est aussi encadrée et contenue par une approche scientifique (Meirieu, 2015). Du point de vue axiologique, Emmanuel Lévinas et Paul Ricoeur restent pour nous des références incontournables. C'est en effet au nom d'une responsabilité vis à vis des générations qui nous succéderont que nous nous sommes engagés dans cette aventure éducative. Cet engagement pourrait se comprendre ainsi : « la rencontre du visage constitue un choc que rien dans le contexte ou dans les paroles échangées l'instant précédent ne prépare. Elle ne s'annonce pas. Elle advient. Ce qui incite Lévinas à la décrire comme une épiphanie ou une révélation, c'est-à-dire comme un événement qui surprend nécessairement le sujet, ou encore le saisit et lui fait mal. Mais ce mal qui ressemble à la douleur de savoir ce visage menacé par la violence et la mort, n'incite pas à la morbidité, il avive le sens de la responsabilité infinie envers l'autre » (Chalier, 1993, pp 92-93). Mais comme le montrent les sciences de la déconstruction et du soupçon, l'enfer est pavé de bonnes intentions. Il est possible de vouloir le bien tout en produisant le mal. La pédagogie de l'engagement reste donc placée sous haute surveillance car dans le désir de former se cache parfois le projet inconscient de contraindre, voire de détruire. C'est sans doute pourquoi, quelque soit la posture éducative privilégiée, elle n'échappe pas aux ruses de la déraison inconsciente (Enriquez, 1981, Robin, 2016).

Références bibliographiques

- Abel O (1996), *Paul Ricœur, la promesse et la règle*, Paris : Michalon.
- Albero B Brassac C (2013), "Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Eléments pour un cadre théorique", *Revue française de pédagogie*, n°184, pp. 105-120.
- Arnsperger C (2010), "Changer d'existence économique. Enjeux anthropologiques de la transition du capitalisme au postcapitalisme" in : *Revue d'éthique et de théologie morale*, n° 258, pp 23-50.
- Arnsperger C (2011), *L'homme économique et le sens de la vie*, Paris : Textuel.
- Avanzini G (1996), *L'éducation des adultes*, Paris : Anthropos.
- Barbier J-M (2000), "Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions" in B Maggi (dir) : *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation*, Paris : PUF, pp 89-104.
- Bergier B (1992), *Compagnons d'Emmaüs – Sociologie du quotidien communautaire*, Lyon : Edit. Ouvrières.

- Boutinet J-P (1990), *Anthropologie du projet*, Paris : PUF.
- Boyer R, Horenstein J-M (2013), *Souffrir d'enseigner... Faut-il rester ou partir ?* Arquennes : MeMograMes.
- Carré P (1992), *L'autoformation dans la formation professionnelle*, Paris : Documentation Française.
- Carré P Moisan A Poisson D (2010), "Pour des autoformations solidaires", in P Carré A Moisan D Poisson (dir), *L'autoformation*, Paris : PUF, pp. 315-325.
- Castel R (1999), *Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat*, Paris : Gallimard.
- Chalier C (1993), *Lévinas, l'utopie de l'humain*, Paris : Albin Michel.
- Charles S (2008), *Les temps hypermodernes*, Paris : Le livre de poche.
- Cournut J (2004), "Les défoncés" in N Aubert (dir) : *L'individu hypermoderne*, Paris : Erès, pp 61-71.
- Devos C, Paquay L (2013), "Le choc de la pratique chez les enseignants débutants : quelle place pour la réflexivité ?" in M Altet J Desjardins L Paquay R Etienne P Perrenoud (dir) : *Former des enseignants réflexifs*, Bruxelles : De Boeck, pp 229-248.
- Dubet F (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- Dubet F (2003), "Problèmes d'une sociologie de l'enseignement supérieur" in Férouz G (dir) : *Les mutations actuelles de l'université*, Paris : PUF, pp 363-380.
- Dubet F (2008), *Faits d'école*, Paris : EHESS.
- Durand G (1969), *Les structures anthropologiques de l'imaginaire : introduction à l'archétypologie générale*, Paris : Bordas.
- Ehrenberg A (1992), *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris : Odile Jacob.
- Enriquez E (1981), "Petite galerie de portraits de formateurs en mal de modèles", in : *Connexions*, n° 33, pp 93-109.
- Erliche V, Verley E (2010), "Une relecture sociologique des parcours des étudiants français : entre segmentation et professionnalisation", *Education et sociétés*, n° 26, pp. 71-88.
- Fabre M (1994), *Penser la formation*, Paris : PUF.
- Fabre M (2015), "Eduquer et former dans un monde problématique", in C Pichon G Rimbault N Wallenhorst (dir), *Adultes et chrétiens en itinérance*, Paris : L'harmattan.
- Finger M (1989), "'Apprentissage expérientiel' ou 'formation par les expériences de vie'", in : *Education permanente*, n° 100-101, pp 39-46.
- Galland O (2009), *Les jeunes Français ont-ils raison d'avoir peur ?*, Paris : Armand Colin.
- Guillaumin C (2012), "Production de savoir et dynamique pédagogique ingénieuse. Le cas particulier de l'Ecole de Tours" in : *Revue Internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 28-1. pp 2-11.
- Joule R.V, Beauvois J-L (1988), *Petit traité de manipulation à l'usage des honnêtes gens*, Grenoble : PUG.
- Le Bouëdec G (2016), *Les postures éducatives*, Paris : L'Harmattan.
- Legrand M (1993), *L'approche biographique*, Paris : Epi, hommes et perspectives.

- Lewin K (1965), "Décisions de groupe et changement social" in A Levy : *Psychologie sociale – texte fondamentaux*, Paris : Dunod.
- Maubant P (2013), *Apprendre en situations – un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu P (2015), "Mutations sociales, pédagogie et travail des enseignants" in : A quoi sert la pédagogie ? Site internet de Philippe Meirieu.
- Monbaron (2009), "L'adulte mis en récit : exister dans le labyrinthe de nos parcours de vie" in JP Boutinet P Dominicé : *Où sont passés les adultes ? routes et déroutés de la vie adulte*. Paris : Téraèdre.
- Niewiadomski C (2012), *Recherche biographique et clinique narrative – entendre et écouter le sujet contemporain*, Paris : Erès.
- Perrault Soliveres A (2001), *Infirmières, le savoir de la nuit*, Paris : PUF.
- Pineau G (1977), "La caverne de Platon : naissance de l'éducation permanente comme mythe organisationnel" in G Pineau (dir) : *Education ou aliénation permanente ? Repères mythiques ou politiques*, Paris : Dunod, pp 17-24.
- Pineau G, Marie Michèle (1984), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Montréal : Edit. Saint Martin.
- Poché F (2009), "Les défis d'une paix sociale durable face au processus de dé-symbolisation", *Revue d'Éthique et de Théologie Morale*, n° 255, p. 101-115.
- Poché F (2012), "Après la dé-symbolisation. Quel avenir pour les quartiers populaires ?", *Cahiers de l'Atelier*, n° 532, 2012, p. 45-54.
- Riverin-Simard D (1984), *Étapes de vie au travail*, Montréal : Edit. Saint Martin.
- Robin J-Y (2006), *Un tournant épistémologique*, Paris, L'Harmattan.
- Robin J-Y (2016), "L'incontournable figure du sujet" in G Le Bouëdec (dir) : *Les postures éducatives*, Paris : L'Harmattan, p 191-201.
- Soëtard M (2001), *Qu'est ce que la pédagogie ? La pédagogie au risque de la philosophie*. Paris : ESF.
- Valadier P (1997), *L'anarchie des valeurs*, Paris : Albin Michel.
- Wacheux F (2011), *Bref, Bulletin de recherche emploi-formation du Céreq*, n°294.
- Wallenhorst N (2016a), "L'adolescent face à la désorientation" in M-H Jacques (dir) *Les transitions en contexte scolaire*, Rennes : PUR.
- Wallenhorst N (2016b), "Apprendre le monde ou apprendre à vivre ? Des nouveaux défis pédagogiques de l'Université à sa mission éducative", *Chemin de formation*, n°20.
- Weber M (1920), *Sociologie de la religion*, Paris : Flammarion, 2006.