



HAL
open science

Métiers de l'accompagnement, savoirs expérientiels et formation universitaire

Hervé Breton, Noel Denoyel, Gaston Pineau, Sébastien Pesce

► To cite this version:

Hervé Breton, Noel Denoyel, Gaston Pineau, Sébastien Pesce. Métiers de l'accompagnement, savoirs expérientiels et formation universitaire. Éducation permanente, 2015, Accompagnement, réciprocité et agir collectif, 205. hal-03244112

HAL Id: hal-03244112

<https://hal.science/hal-03244112v1>

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

[PREPRINT] BRETON, H., DENOYEL, N., PINEAU, G. et PESCE, S. (2015). Métiers de l'accompagnement, savoirs expérimentiels et formation universitaire. *Éducation permanente*, 2015/4, 205, 163-175.

Hervé Breton

hervé.breton@univ-tours.fr

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

Université de Tours, EA7505, France

Noël Denoyel

Université de Tours, EA7505, France

Gaston Pineau

Université de Tours, France

Sébastien Pesce

Université de Tours, EA7505, France

Métiers de l'accompagnement, savoirs expérimentiels et formation universitaire Retour réflexif à l'occasion des 20 ans du master « IFAC »

Ce dossier thématique d'Éducation permanente peut être considéré comme préparatoire au colloque qui sera organisé à l'université de Tours en mai 2016, à l'occasion du vingtième anniversaire du master « ingénierie et fonctions d'accompagnement en formation » (IFAC). Vingt promotions se sont ainsi formées dans le cadre d'un diplôme dédié à l'accompagnement des adultes en formation, avec pour spécialités l'orientation et l'évolution des parcours professionnels, les parcours de reconnaissance et de validation des acquis de l'expérience. Nous ne pouvons résumer ici l'ensemble des métiers auxquels se destinent les étudiants tant le champ des possibles est vaste. Pensé comme une dimension anthropologique, l'accompagnement est à situer dans le cours de la vie adulte, dans un cheminement expérimentiel en interactions constante avec soi, les autres et le monde. En partant de ce trait d'union entre fonctions d'accompagnement et formation expérimentielle, nous revenons ici sur les origines et les évolutions d'une formation de niveau 1 proposée dès 1997 sous la forme d'un DESS sous-titré : « Bilan de compétences, gestion de carrières et reconnaissance des acquis ». En historicisant cette formation, en la resituant dans l'histoire d'un département et d'un laboratoire de recherche qui a contribué à faire émerger et à professionnaliser les métiers de l'accompagnement en formation, nous proposons de penser de manière longitudinale les ingénieries du master au cours de trois passages : sa constitution en DESS ; sa transformation en master ; l'évolution de sa mention.

Formation expérientielle et savoirs transdisciplinaires

Accueillir et reconnaître l'expérience en formation dérogent au programme et dérangent l'ordonnement rassurant des savoirs et des disciplines. C'est de ce dérangement disciplinaire qu'émerge la fonction d'accompagnement (Boutinet et al., 2007) dans la formation des adultes. Pour l'université de Tours, et principalement pour son département des sciences de l'éducation et de la formation, la loi de 2002 est venue ponctuer et confirmer des intuitions épistémologiques et pédagogiques travaillées depuis plus de vingt ans. Entre 1986 et 1996, plusieurs colloques et publications ont étayé le paradigme de la formation expérientielle, et fait émerger un diplôme de niveau I dans le domaine de l'accompagnement des parcours et la reconnaissance des acquis. En 1989, Gaston Pineau (université de Tours) et Bernadette Courtois (AFPA) ont organisé un symposium sur la formation expérientielle des adultes. Dans l'ouvrage qui en a résulté (Courtois et Pineau, 1991), sont posés des jalons féconds pour penser les deux temps d'une formation par l'expérience : « Une formation par contact direct mais réfléchi » (ibid.). Entre les modalités de perception dans l'expérience immédiate et les processus de réfléchissement de cette expérience dans l'après-coup, c'est une épistémologie de l'expérience qui se donne à penser, dans ses dimensions phénoménologiques, pragmatiques et herméneutiques.

Ces travaux sont à resituer dans « le réseau de base vitale » (Pineau, 2014) : celui des histoires de vie. C'est en 1984, dans le n° 72/73 d'Education permanente dédié aux histoires de vie, entre formation et recherche, que s'amorce une première synthèse des travaux dédiés à la reconnaissance des savoirs existentiels. Le titre de l'article proposé par Pineau – « Sauve qui peut ! La vie entre en formation » – soulignait alors le chemin à parcourir afin que soient acceptées et reconnues les expériences de vie situées parfois aux marges ou aux confins de l'existence. Penser la vie en formation et accompagner la prise de parole sur l'expérience sont des opérations complexes, à la fois pour celui qui s'exprime, et pour l'interlocuteur qui accueille ce dire. Dans un court article de 2009, Pineau renverse le signe de la VAE dans une suite devenant expérience-acquis-validation. Ce renversement affirme le primat de l'expérience dans le processus ; en faisant primer « l'expérientiel sur le référentiel », les métiers de la formation se trouvent eux-mêmes réinterrogés, sommés de s'affranchir des programmes disciplinaires en reconnaissant les savoirs expérientiels, biographiques¹ et professionnels.

1. Delory-Momberger (2009, p. 24) définit les savoirs biographiques comme « le savoir accumulé de l'expérience [...] ou encore, selon le terme de Schütz, sa "biographie d'expérience" [Erfahrungsbiographie] ».

Première émergence d'un diplôme transdisciplinaire autour des métiers de l'accompagnement en formation : le DESS FAC

La première promotion du DESS FAC est constituée en septembre 1996. L'année précédente, un diplôme interuniversitaire supérieur en accompagnement-bilan (DISAB) avait été proposé par les universités de Tours et de La Rochelle ; il répondait à une demande de formation dans les fonctions d'accompagnement en bilan de compétences. La loi de 1991 puis la circulaire du 19 mars 1993 ouvraient un nouveau dispositif d'accompagnement destiné à « constituer une démarche privilégiée pour l'élaboration d'un projet porteur d'évolution et de progression professionnelles ». Vingt ans plus tard, avec la loi du 5 mars 2014 instaurant la fonction de conseil en évolution professionnelle, c'est la notion de progression qui s'est estompée, actant s'il le fallait l'entrée de la vie adulte dans le paradigme de la modernité tardive (Rosa, 2014).

La première maquette du DESS réussit le tour de force de répondre à deux enjeux : celui de dépsychologiser la fonction d'accompagnement en bilan, en transformant le regard porté sur les métiers de l'accompagnement en formation ; celui de construire une formation de niveau 1 tout en préservant à parité les savoirs expérientiels, biographiques, professionnels et formels. La première maquette du FAC se composait d'unités obligatoires, articulantes quatre pôles. Le premier avait pour objet d'accompagner les professionnels dans un retour réflexif sur leur histoire et leur parcours professionnel, notamment via les démarches portfolio (Robin, 1986 ; Layec, 2006 ; Breton, 2013) et les histoires de vie en formation. Le deuxième abordait la posture d'accompagnement de manière expérientielle, notamment par la mise en lien des techniques de l'explicitation (Vermersch, 2012) avec les travaux sur les postures d'accompagnement et du « tenir conseil » (Lhotellier, 2011). Le troisième pôle portait des savoirs formels et portait sur les approches sociohistoriques des acquis expérientiels, compétences et vie au travail. Enfin, un quatrième pôle, celui de la recherche, visait la construction d'un projet de recherche par chacun des étudiants, dont la finalité était de se forger, par le mémoire, une expertise.

Par sa construction, le diplôme intègre plusieurs principes : éthiques, pédagogiques et professionnalisants. Sur le plan éthique, il affirme la nécessité d'avoir fait l'expérience des démarches et des méthodologies qui seront reprises dans l'exercice du métier d'accompagnement en formation. C'est par ce principe que des unités de formation supposant de s'engager dans des activités de biographisation²,

2. Delory-Momberger (2009, p. 28) propose de faire de l'activité de biographisation, un verbe, « se biographier », entendu comme l'activité « d'inscrire notre expérience dans des schémas temporels orientés qui organisent mentalement nos gestes, nos comportements, nos actions, selon une logique de configuration narrative, et qui assurent le sentiment que nous avons de nous-mêmes à travers le temps ».

de récits de vie et de récits d'expérience, d'analyse de pratiques, sont intégrées dans le tronc commun du diplôme. Accompagner les parcours professionnels conduit à solliciter l'expression de vécus, d'expériences parfois apprenantes, parfois éprouvantes, tels les moments de crise et les périodes de transition (Bédard, 1983). Avoir fait l'expérience, en première personne, de ce que suppose ce travail réflexif sur son vécu, avoir tâtonné dans les opérations de mise en sens, réaliser à quel point il peut être difficile de statuer sur ce que l'on dit de soi et ce que l'on garde pour soi (Descombes, 2014), savoir également se soustraire aux injonctions biographiques, c'est faire des apprentissages expérientiels majeurs pour l'exercice juste du métier d'accompagnement en formation.

Sur le plan pédagogique, le cursus vise une intégration des savoirs par l'alternance entre temps d'immersion professionnelle (stages ou emploi), temps d'appropriation de savoirs et de méthodes lors des périodes de cours (une semaine par mois) et travail d'élaboration du mémoire de recherche visant le développement d'une expertise en lien avec les métiers de la formation des adultes. Le mémoire de recherche représente bien plus qu'une somme de savoirs accumulés attestant de connaissances sur un métier. Par l'implication réfléchie du chercheur et dans la définition de ses objets de recherche, il fait entrer dans une production de savoir dont l'aboutissement nécessite la transformation de ce rapport à l'objet. Son accomplissement s'accompagne d'une métamorphose du chercheur et participe ainsi de sa professionnalisation par la réalisation d'une œuvre (Hess, 2003), à la manière du compagnonnage (Guédez, 1994) dont la ville de Tours est un haut lieu.

Sur le plan professionnel, la formation concourt à l'inscription des étudiants dans le domaine de la formation des adultes, et dans un domaine d'expertise par l'aboutissement du mémoire de recherche. Cette inscription dans le champ de la formation des adultes résulte des échanges et des dynamiques de compagnonnage s'opérant au sein du groupe, dans la diversité des horizons professionnels des étudiants, lors des échanges sur les vécus, ou les travaux collectifs entre pairs (initiaux et continus). C'est le cas notamment dans les unités et ateliers visant l'exploration des vécus professionnels, l'analyse de l'activité et l'explicitation de l'agir. Ces temps d'expression en première personne de périodes de transition, de moments professionnalisants, sont l'occasion pour la personne qui dit son expérience d'exercer ses capacités réflexives. Ce qui est dit fait aussi témoignage (Bézille, 2000), et de ce fait, instaure de la réciprocité et ouvre vers la reconnaissance des styles professionnels (Clot, 1999).

Reconnaissance de l'expérience, logique d'inférence et production de savoirs

Affirmer la reconnaissance de l'expérience en formation, penser la raison expérientielle et les processus inférentiels (Denoyel, 1999) procèdent d'un renver-

sement et d'une prise en compte à « parité d'estime » (Geay, 1998), des savoirs expérientiels et des savoirs académiques. Ces transformations du rapport aux savoirs participent de la rencontre, dans les années 1980, entre le laboratoire émergent de recherche en sciences de l'éducation de l'université de Tours, fondé par Georges Lerbet, et le Centre national pédagogique des maisons familiales rurales de Chaingy³, tout comme celle du même laboratoire avec la Maison de la formation de la CCI de Poitiers. Le diplôme des hautes études des pratiques sociales (DHEPS), fondé par Desroche dans le cadre des collèges coopératifs, deviendra le DUEPS, puis le DUHEPS (diplôme des hautes études universitaires de la pratique sociale).

En plus de trente ans, le département des sciences de l'éducation et de la formation de l'université de Tours a accueilli quatre-vingt-dix groupes d'adultes en formation. La pédagogie du DUHEPS intègre les principes de l'alternance, de l'accueil de l'expérience et des approches biographiques, notamment par la pratique de l'autobiographie raisonnée (Draperi, 2010). Dans le DUHEPS, le programme des enseignements, disciplines et thématiques, se construit avec les étudiants en lien avec les projets de recherche de chacun, afin d'accompagner les processus de production de savoirs (Chartier et Lerbet, 1993). L'ouvrage coordonné par Chartier et Lerbet s'amorce ainsi : « Il est à peu près évident que l'université "classique" a développé une logique d'enseignement où prime la consommation des savoirs par l'étudiant qui écoute des cours avant toute démarche créatrice. A côté de cette démarche, il en existe une autre qui met d'emblée l'accent sur la production de savoirs dans les apprentissages de haut niveau. » Ce n'est pas un hasard si le colloque de 1990 et l'ouvrage qui en découle résultent d'une coopération entre l'université et le Centre national pédagogique (CNP) des maisons familiales rurales, ces dernières ayant intégré, au cœur de leurs ingénieries, une alternance intégrative et la reconnaissance réciproque des savoirs formels et expérientiels. Vingt-cinq ans plus tard, l'université de Tours et le CNP de Chaingy accueillent la première promotion d'un master IFAC (rappelant l'époque de 1990 avec le DUEPS), accueillant des formateurs des MFR. Affirmer et reconnaître les savoirs expérientiels aux côtés des savoirs référencés supposent de repenser les rapports aux savoirs privilégiés par les approches didactiques. Il s'agit d'un second renversement, massif, pour l'institution universitaire et pour ses enseignants. D'inspiration desrochienne, cette approche maïeutique (Galvani, 2014) en formation suppose et rend nécessaire, plus qu'une direction de recherche, un accompagnement à la recherche, s'organisant tout autant dans la relation entre étudiants et enseignants-chercheurs que dans un collectif d'apprentis-chercheurs,

3. En 1979, Georges Lerbet et André Duffaure (directeur national des MFR) créent les éditions universitaires UNMFREO dont le titre de la collection était « Mésonance » (contraction de mésologie et d'alternance), ce qui a permis de publier les travaux de « l'Ecole de Tours » pendant de nombreuses années.

selon un principe d'alternance et une approche transversale des différents savoirs. Originellement, le DUEPS, qui durait trois ans pour atteindre le niveau maîtrise/master, privilégiait une logique d'inférence, une logique d'enquête (Chauviré, 2004) comme primat. La logique de référence, elle, se construisait autour de la thématization des objets de recherche des étudiants en interlocution avec leurs accompagnateurs à la recherche (Denoyel, 2002).

Résistant aux approches normalisantes des référentiels dont la force s'affirmait progressivement dans les années 1990, notamment du fait des politiques européennes de formation visant la mise en cohérence et la transparence du paysage de la certification dans la Communauté européenne, le DUHEPS a préservé une approche pédagogique universitaire initiant à la recherche par la coopération et l'ajustement du programme aux expériences individuelles et collectives. En gardant la possibilité de reconnaître la continuité expérientielle des adultes – à la manière de Desroche qui, lorsqu'il commençait une session, énonçait à la fin du tour de table : « Voila 450 ou 500 ans d'expériences réunies » (Pineau, 2014) –, le DUHEPS préservait ses dimensions initiatiques par les logiques de compagnonnage et d'accompagnement en recherche-formation. Cette fonction émancipatrice de l'accompagnement en recherche à l'égard des savoirs enseignés, mais également des enseignants et des maîtres, constitue un second renversement, une prise d'écart venue inspirer la construction progressive du diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) FAC.

Du DESS au master : une alternance intégrative et dialogique à l'épreuve de la mastérisation

En schématisant, on pourrait dire que la structure du DESS FAC s'est construite en s'inspirant des modalités pédagogiques du DUHEPS. Cela l'a conduit à intégrer au programme des unités ouvertes, alternant biographisation de l'expérience, analyse de pratiques, intégration de savoirs et activités de recherche scientifique. C'est le cas dans la démarche portfolio, dont l'objet est de s'engager dans une démarche réflexive portant sur les domaines existentiels et/ou professionnels, de manière concourante avec l'émergence du projet de recherche. Pour former à la démarche réflexive, il faut soi-même s'y être exercé. Car travailler « la réciprocity réflexive assumée » (Denoyel, 2008, 2012) contribue à adopter une posture d'accompagnateur qui ne fait pas l'économie d'articuler la disparité des places et la parité dans la relation (Pineau, 1998). Cette structuration en DESS a dû cependant se plier à la nécessité de l'établissement d'un programme, comportant des unités et des intervenants qui sont annoncés dès l'inscription. Ce fut un premier écart avec la logique DUHEPS, dont les thématiques et les intervenants se définissent avec le groupe, en fonction des thèmes de recherche et des centres d'intérêts individuels et collectifs.

Avec la mastérisation, en 2004, cette ingénierie pédagogique a dû être ré-inventée. Plusieurs facteurs vont alors restreindre et contraindre cette pédagogie universitaire à visée transdisciplinaire. Concrètement, le DESS doit se scinder en deux semestres et comporter pour chacun trente crédits à distribuer selon les différentes unités pédagogiques proposées. La conséquence sera la suivante : à chaque unité pédagogique doivent être attribués des points/crédits, dont l'obtention suppose de construire une procédure d'évaluation. Une telle architecture crée potentiellement les conditions d'un retour en force des logiques d'enseignement, par la fragmentation de la formation en unités, évaluables selon une logique d'accumulation de crédits juxtaposés.

Préserver les principes d'intégration, d'appropriation et de production de savoirs dans un parcours de master supposa une refonte du diplôme, dans ses

Cursus du master FAC			
Unités pédagogiques	Axe biographique « Etre acteur de sa formation »	Paradigme de l'accompagnement en formation : dimensions sociojuridique et professionnelle	Axe recherche-action « Etre auteur de sa formation »
Semestre 1	Construction d'outils d'accompagnement des parcours professionnels : démarches de portfolio	Histoire sociale, droits et enjeux de la reconnaissance des acquis en France et en Europe Accompagnement et entretien d'explicitation	Accompagnement à la recherche et production de savoir
Alternance	Stage ou activité professionnelle dans les domaines de la formation et l'accompagnement des adultes		
Séminaire transversal	Séminaire commun de recherche aux deux masters (FAC et SIFA) Temporalité et formation : épistémologie de l'alternance et rythme		
Unités optionnelles	Histoire de vie en formation Transitions professionnelles Ingénierie des compétences Analyse de pratiques Formation et langage Autoformation		
Unités pédagogiques	Paradigme de l'accompagnement en formation : dimensions cognitive et anthropoformatrice		Axe recherche-action
Semestre 2	Accompagnement et médiations cognitives Accompagnement et anthropoformation des liens sociaux Relation d'accompagnement et problématique de l'évaluation		Accompagnement à la recherche et production de savoir
Séminaire transversal	Séminaire commun de recherche aux deux masters Spatialités et formation : épistémologie de l'alternance et lieux de formation		

Tableau 1. Structure du diplôme du master FAC.

découpages disciplinaires, ses séquençages et ses modalités d'évaluation. La restructuration du diplôme s'est d'abord réalisée en scindant l'année de formation en deux semestres. Chaque semestre s'achève par un « séminaire intégratif ».

Schématiquement, le premier semestre privilégie les approches réflexives sur l'expérience. Dès le démarrage de la formation, l'accent est porté sur la mise au travail de l'expérience, par la pratique réflexive, les approches biographiques, les méthodologies d'explicitation, la thématisation autour des paradigmes de l'expérience formatrice et la reconnaissance des acquis. Cette priorité expérientielle est transverse aux différentes unités du tronc commun (portfolio, accompagnement et entretien d'explicitation, enjeux de la reconnaissance et validation des acquis de l'expérience) ainsi qu'aux unités optionnelles : histoires de vie en formation, analyse de pratique, transition professionnelle, autoformation... Il s'agit d'éprouver concrètement ce que signifie « réfléchir son expérience et être accompagné dans ces démarche ». Cette dimension initiatique de la formation est conjuguée avec la structuration progressive du projet de recherche. Lors du séminaire intégratif, trois jours sont dédiés à l'exposition par chacun de sa démarche portfolio puis à l'exposition du projet de recherche⁴. C'est à cette occasion que sont remises les synthèses intégratives⁵ portant sur les différentes unités du semestre. Le bouclage du semestre est donc l'occasion de la réalisation, par les étudiants, d'un retour réflexif sur leurs travaux et avancées du semestre, en synthétisant individuellement par un écrit, puis collectivement, ce qui a été significatif, ce qui a été porteur d'intérêt, d'étonnement, d'apprentissage, non pas unité par unité, mais dans les deux mouvements majeurs du premier semestre, ceux du portfolio et ceux du projet de recherche. Afin de répondre aux nécessités d'une évaluation unité par unité et de stimuler les capacités d'auteur de chacun, il est demandé aux étudiants de produire un court écrit de synthèse portant sur chaque unité, et exprimant ce qui a été significatif au regard du parcours, de la pratique professionnelle et/ou du projet de recherche.

La formation universitaire confrontée aux paradoxes de l'accompagnement

Le renouvellement dans le cadre du plan quadriennal, en 2012, a vu évoluer l'intitulé du diplôme. A été adjoint aux fonctions d'accompagnement le terme « ingénierie », avec l'idée sous-jacente de l'ingenium/ingéniosité que requiert la problématisation de l'accompagnement et de ses paradoxes (Boutinet et al., 2007 ; Paul, 2003⁶). Cette évolution est venue souligner l'importance de penser les

4. Une journée et demie pour chacune de ces séries de présentations.

5. Il est demandé aux étudiants pour ces synthèses, à partir des supports et des prises de notes de chaque unité d'enseignement du semestre, de produire un écrit dit « d'intégration », visant la mise en sens des contenus du cours avec les dynamiques professionnelle et de recherche de chacun des étudiants.

6. Maëla Paul a participé à la deuxième promotion FAC et a publié son mémoire de DESS (Paul, 2002).

pratiques et les dispositifs d'accompagnement en thématissant leurs situations souvent paradoxales. L'expérience acquise dans le passage de la période DESS à la période master, ainsi que le retour réflexif sur les tours de main et les habiletés pédagogiques rendus nécessaires pour préserver des espaces d'ajustements, de « jeu », dans des maquettes universitaires n'échappant pas aux approches rationalisantes et gestionnaires, aura certainement contribué à convaincre l'équipe responsable du master de penser cet ingenium de l'accompagnement.

La mastérisation a donc nécessité des ingéniosités afin de modérer les tentations scolarisantes des évaluations sommatives produites unité par unité. Il a fallu réaffirmer en équipe le principe de « l'expérenciation⁷ » : préserver des espaces au sein de la formation pour que les étudiants puissent faire l'expérience (et la réfléchir) des démarches et des méthodes d'accompagnement qu'ils se destinent à mettre en œuvre en tant que professionnels de l'accompagnement. Autrement dit, le cursus du master IFAC a préservé des espaces pour une implication « en première personne », par la démarche du portfolio, par l'appropriation des approches du « tenir conseil » (Lhotellier, 2011) et de l'explicitation (Vermersch, 2000), lors des sessions d'analyse de pratiques ou d'histoires de vie en formation. Ces unités d'enseignement ne peuvent s'évaluer à partir d'un référentiel standard. Peut-être ne devraient-elles tout simplement pas faire l'objet d'évaluation, au risque de les exclure du programme du master, et par extension des cursus universitaires. Il aura donc fallu assumer le paradoxe de proposer une formation impliquante, mobilisant l'expérience en première personne, avec celle des exigences universitaires – faire de ce paradoxe un objet, le mettre en dialogue, pour construire un cadre et formuler un contrat entre les enseignants et le groupe. Cela revient à transformer une contrainte en ressource, en réfléchissant collectivement les situations paradoxales de l'accompagnement, nombreuses dans les domaines de la formation des adultes ou de la santé, pour les constituer en objets, en thèmes et en composantes de la formation.

Cela nous conduit à porter notre attention sur la posture des responsables et intervenants du master IFAC. Accompagner des adultes, et se trouver en situation de les évaluer, c'est de fait avoir du pouvoir : celui de noter, de mesurer, d'établir, de qualifier ou de disqualifier. La relation entre enseignants et étudiants, même en formation d'adultes – y compris, paradoxalement, dans une formation dédiée aux métiers de l'accompagnement – est, par configuration, asymétrique. Cette situation n'est pas banale, même si elle est habituelle, spécialement dans les formations certifiantes, ou dans les secteurs de l'insertion professionnelle pour lesquels accompagnement rime parfois avec « obligation de rendre compte ». Elle

7. Girel (2014) souligne l'impossibilité, dans la langue française, de faire de l'expérience un verbe. To experience, constate-t-il, est un intraduisible. « Expérencier » est généralement utilisé pour décrire une expérience associée à un protocole. Il propose également l'expression « faire l'expérience de », tout en notant avec justesse qu'elle « laisse échapper la simplicité de construction de la phrase anglaise » (p. 23).

est même structurelle dans le domaine de la santé et du soin, spécialement dans les situations de dépendance. Cette asymétrie des places, caractéristique également des logiques d'enseignement et de transmission de savoirs, ne peut ni ne doit être niée. Elle nécessite d'être assumée, et pour ce faire, elle doit être réfléchie en équipe, travaillée dans le cadre des binômes d'intervenants du master, dialoguée avec les étudiants. « Assumer » l'asymétrie des places peut être considéré comme une condition nécessaire pour que puisse se formuler l'explicitation des attentes qui « permet aux parties de définir les contours de leurs attentes, de prendre conscience de leurs origines, d'interroger l'adhésion respective aux attentes exprimées » (Zaccaï-Reyners, 2006). L'explicitation réciproque des intentions ouvre la possibilité de coréfléchir et de thématiser les situations paradoxales vécues par les étudiants. Ce travail de nature éthique interroge le dispositif de formation lui-même, et donc l'ingénierie de la formation : l'élaboration sur l'expérience vécue en formation nécessite, pour advenir, de préserver des espaces de prises de parole sur les vécus dans le programme même, malgré les contraintes provenant des logiques de contenus et des modalités d'évaluation prescrites. Pour être pertinent, l'accompagnement exige d'œuvrer de manière ingénieuse. Ce fut l'un des motifs pour que s'adjoigne le terme « ingénierie » à l'intitulé du master FAC de Tours, le faisant devenir master IFAC en 2012.

Conclusion

Se former aux métiers de l'accompagnement suppose de s'aguerrir à des méthodologies, de construire des repères pratiques et théoriques, de se doter de matrices afin de construire des dispositifs et de structurer ses interventions. C'est tout l'enjeu de la construction du master IFAC que de penser les processus d'acquisition de ces repères et de ces méthodes dans des alternances entre temps de formation et immersion professionnelle, entre des interventions « hautes » sur le contenu et l'engagement des étudiants dans la recherche, entre prise de parole sur les vécus en première personne, coréflexivité et thématisation en sous-groupes, problématisation par la recherche. Cette acquisition de méthodes, alliée à la production de savoirs réalisée dans le mémoire, contribue à forger une expertise dans le domaine de l'accompagnement qui serait sans valeur sans la construction d'une éthique professionnelle, qui ne peut s'enseigner, qui ne peut que se penser au travers des situations éprouvées. Le master IFAC y contribue en accompagnant l'activité réflexive à partir de l'expérience de chacun : expériences de vie à historiser (Ricœur, 1983, 1990), à expliciter, pour réfléchir, conscientiser et réaliser l'épreuve que constituent ces opérations réflexives pourtant souvent attendues des personnes que les professionnels de l'accompagnement rencontrent.

Dire son expérience, accueillir celle de l'autre, entrer dans les processus dialogiques dans le cadre de collectifs de formation (présentation des portfolios ou

des projets de recherche, soutenances de mémoire) ouvrent des espaces de réciprocité et de délibération dans la formation. Par les échanges, les partages d'expériences, les interrogations conduisant à porter de nouveau le regard sur des pans d'expériences restés inaperçus, se créent des formes de coopération faisant cheminer dans la formation et entrer dans une communauté de métiers. Implication dans la formation en première personne par la mobilisation de son expérience, réciprocité en deuxième personne par les interactions et délibérations sur l'expérience dans un collectif..., la formation master travaille également en troisième personne, par la rencontre des auteurs et des ouvrages. En juin 2016, les étudiants de la vingtième promotion du master IFAC soutiendront leur mémoire. Ils contribueront, par leurs choix, leurs démarches et leurs résultats à faire avancer, comme les 300 mémoires des promotions précédentes déjà soutenus par les anciens étudiants du master, la recherche sur l'accompagnement en formation. Et ils auront certainement participé au colloque de Tours (du 26 au 28 mai 2016).

Bibliographie

- BÉDARD, R. 1983. « Crise et transition chez l'adulte dans les recherches de Daniel Levinson et de Bernice Neugarten ». *Revue des sciences de l'éducation*. Vol. 9, p. 107-126.
- BEZILLE, H. 2000. « De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales ». Dans : J. Feldman, R. Köhn (dir. publ.). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*. Paris, L'Harmattan, p. 201-222.
- BOUTINET, J.-P. 2013. *Psychologie de la vie adulte*. Paris, Puf.
- BOUTINET, J.-P. ; DENOYEL, N. ; PINEAU, G. ; ROBIN, J.-Y. 2007. *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transition, rebonds*. Paris, Puf.
- BRETON, H. 2009. « De l'échange intentionnel à l'analyse attentionnelle des pratiques : se professionnaliser par le développement de la capacité réflexive ». Dans : C. Guillaumin, S. Pesce, N. Denoyel (dir. publ.). *Pratiques réflexives en formation*. Paris, L'Harmattan, p. 117-127.
- BRETON, H. 2013. « La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive ». *Education permanente*. N° 196, p. 99-110.
- BRETON, H. 2015. « L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance ». *Education permanente, Hors-série AFPA*, p. 117-127.
- CHARTIER, D. ; LERBET, G. 1993. *La formation par production de savoir*. Paris, L'Harmattan.
- CHAUVIRÉ, C. 1995. *Peirce et la signification. Introduction à la logique du vague*. Paris, Puf.
- CHAUVIRÉ, C. 2004. « Aux sources de l'enquête. La logique de l'abduction chez Peirce ». Dans : B. Karsenti, L. Quéré (dir. publ.). *La croyance et l'enquête*. Paris, EHESS, p. 55-84.
- CLOT, Y. 1999. *La fonction psychologique du travail*. Paris, Puf.
- COURTOIS, B. ; PINEAU, G. (dir. publ.). 1991. *La formation expérientielle des adultes*. Paris, La Documentation française.

- DELORY-MOMBERGER, C. 2005. Histoire de vie et recherche biographique en éducation. Paris, Anthropos.
- DELORY-MOMBERGER, C. 2009. « Trajectoire, parcours de vie et apprentissage biographique ». Dans : C. Delory-Momberger, E. de Souza. Parcours de vie, apprentissage biographique et formation. Paris, Téraèdre, p. 17-30.
- DENOYEL, N. 1999. « Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce ». Revue française de pédagogie. N° 128, p. 35-42.
- DENOYEL, N. 2002. « Produire : des savoirs, du sens, de l'œuvre ? Quelques réflexions autour des formations par production de savoirs et de l'éc[h]oformation ». Dans : C. Guillaumin (dir. publ.). Actualité des nouvelles ingénieries de la formation et du social. Paris, L'Harmattan, p. 221-234.
- DENOYEL, N. 2008. « Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique ». Dans : N. Denoyel, C. Guillaumin, S. Pesce. Pratiques réflexives en formation. Paris, L'Harmattan, p. 149-160.
- DENOYEL, N. 2012. « Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle ». Education permanente. N° 193, p. 105-118.
- DENOYEL, N. ; PESCE, S. 2009. « Raison expérientielle et habitude d'action pratique : les ingénieries réflexives sous l'angle de l'interprétant ». Dans : N. Denoyel, C. Guillaumin, S. Pesce. Pratiques réflexives en formation. Paris, L'Harmattan, p. 183-204.
- DEPRAZ, N. 2011. « L'éloquence "de" la première personne ». Alter. N° 19, p. 57-64.
- DEPRAZ, N. 2014. Première, deuxième, troisième personne. Paris, Zeta Books.
- DESCOMBES, V. 2014. Parler de soi. Paris, Gallimard.
- DRAPERI, J.-F. 2010. Parcourir sa vie. Se former à l'autobiographie raisonnée. Paris, Presses de l'économie sociale.
- GALVANI, P. 2014. « L'accompagnement maïeutique de la recherche-formation en première personne ». Education permanente. N° 201, p. 89-113.
- GARRETA, G. 1999. « Situation et objectivité. Activité et émergence des objets dans le pragmatisme de Dewey et Mead ». Dans : M. de Fornel, M. et L. Quéré (dir. publ.). La logique des situations. Raisons pratiques. N° 10, p. 35-68.
- GEAY, A. 1998. L'école de l'alternance. Paris, L'Harmattan.
- GIREL, M. 2014. « L'expérience comme verbe ? ». Education permanente. N° 198, p. 23-34.
- GUEDEZ, A. 1994. Compagnonnage et apprentissage. Paris, Puf.
- HESS, R. 2003. Produire son œuvre. Paris, Téraèdre. LAYEC, J. 2006. Le portfolio réflexif. Paris, L'Harmattan. LECOURT, D. 2010. La philosophie des sciences. Paris, Puf.
- LHOTELLIER, A. 2011. Tenir conseil : délibérer pour agir. Paris, Seli Arslan.
- PAUL, M. 2002. Recommencer à vivre. Crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle. Paris, L'Harmattan.
- PAUL, M. 2003. Ce qu'accompagner veut dire : entre tradition et postmodernité. Université de Nantes, thèse de doctorat en sciences de l'éducation.

- PINEAU, G. 1984. « Sauve qui peut ! La vie entre en formation permanente. Quelle histoire ! ». Education permanente. N° 72-73, p. 15-24.
- PINEAU, G. 1991. « Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation ». Dans : G. Pineau, E. Courtois (dir. publ.). La formation expérientielle des adultes. Paris, La Documentation française, p. 29-40.
- PINEAU, G. 1998. « L'accompagnement comme art des mouvements solidaires ». Dans : G. Pineau (dir. publ.). Accompagnements et histoire de vie. Paris, L'Harmattan, p. 7-20.
- PINEAU, G. 2003. « Vers une anthropoformation en deux temps trois mouvements ». Spirale. N° 31, p. 35-46.
- PINEAU, G. 2005. « La vie à orienter, quelle histoire ! ». L'orientation scolaire et professionnelle. N° 34/1, p. 5-18.
- PINEAU, G. 2009. « Savoirs et rapports aux savoirs ». Dans : J.-P. Boutinet (dir. publ.). ABC de la VAE. Toulouse, érès, p. 210-211.
- PINEAU, G. 2014. « Histoire de vie et stratégies de coopérations universitaires coopératives ». Education permanente. N° 201, p. 123-136.
- PINEAU, G. ; COURTOIS, B. (dir. publ.). 1991. La formation expérientielle des adultes. Paris, La Documentation française.
- PINEAU, G. ; LE GRAND, J.-L. 2007. Les histoires de vie. Paris, Puf.
- PINEAU, G. ; LIÉTARD, B. 1997. Reconnaître les acquis. Paris, L'Harmattan.
- PINEAU, G. ; MICHÈLE, M. 1983. Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Québec, Editions Saint Martin.
- RICŒUR, P. 1983. Temps et récit. Tome 1. Paris, Le Seuil.
- RICŒUR, P. 1990. Soi-même comme un autre. Paris, Le Seuil.
- ROBIN, G. 1986. « L'approche non scolaire du portfolio : le cas des adultes formateurs ». Education permanente. N° 83-84, p. 131-139.
- ROSA, H. 2014. Aliénation et accélération. Paris, La Découverte.
- VERMERSCH, P. 2000. L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.
- VERMERSCH, P. 2012. Explicitation et phénoménologie. Paris, Puf.
- ZACCAÏ-REYNERS, N. 2006. « Respect, réciprocité et relations asymétriques. Quelques figures de la relation de soin ». Esprit. N° 2006/1, p. 95-108.