HAL open science

L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance

Hervé Breton

▶ To cite this version:

Hervé Breton. L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance. Éducation permanente, 2015, L'accompagnement des publics peu qualifiés ?, Hors-Série AFPA - 2015, 10.3917/edpe.226.0173 . hal-03244120

HAL Id: hal-03244120

https://hal.science/hal-03244120v1

Submitted on 24 Sep 2022

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

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

Copyright

https://cv.archives-ouvertes.fr/herve-breton
[PREPRINT] BRETON, H. (2015). L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'École de la deuxième chance. *Éducation permanente*, Hors-Série AFPA 2015, 117-127.

Hervé Breton
herve.breton@univ-tours.fr
https://orcid.org/0000-0003-3536-566X
Université de Tours, EA7505, France

L'accueil de l'expérience dans les pratiques d'accompagnement à l'école de la deuxième chance

Les écoles de la deuxième chance (E2C) accueillent de jeunes adultes sortis du système scolaire sans qualification dans leurs processus de reprise d'intégration sociale et professionnelle. Durant leur cursus, ces jeunes gens alternent des périodes d'immersion en entreprises, des sessions visant l'acquisition de savoirs fondamentaux, et des temps de construction d'un projet personnel et professionnel. L'accompagnement à l'élaboration de perspectives d'insertion est étayé par la conduite d'une démarche portfolio, dont l'objet est d'intégrer les expériences et les compétences acquises aux aspirations et aux orientations professionnelles.

A partir d'une recherche-action conduite en 2012 dans une école de la deuxième chance en région Centre, cet article propose une réflexion sur les enjeux de l'accueil et de l'expression des expériences significatives, pour les pratiques d'accompagnement des jeunes adultes sans qualification. Dans les premières sections, la démarche de portfolio est définie comme une autoformation accompagnée dans une alternance articulant trois temps : l'accueil de l'expérience, son expression et sa mise en perspective. Ces trois temps sont ensuite analysés et réfléchis en lien avec les observations réalisées lors de la recherche-action. La réflexion conduite contribue à penser, dans les postures et pratiques d'accompa- gnement, les enjeux d'un « accueil confiant » des publics sans qualification.

Parité des savoirs

Pour les jeunes adultes, l'entrée dans la vie active est un passage des plus périlleux. Dans les sociétés traditionnelles, les rites de passage (Van Gennep, 1909) organisent, dans le temps et par le franchissement d'épreuves, les modalités

à la fois physiques et symboliques du changement à opérer pour entrer dans la vie adulte. Il en va autrement à notre époque, caractérisée par un étiolement des repères (Boutinet, 1998) et une responsabilisation individuelle accrue sur la gestion de soi et de son devenir. Les modalités du passage n'en sont que plus complexes ; elles nécessitent de s'inventer soi-même des rites (Le Breton, 2005) par lesquels l'existence prend sens dans un processus de métamorphose faisant advenir l'adulte. Ces expériences de type ordalique[1] constituent un bagage expé- rientiel (Pineau, 1998), souvent peu réfléchi et devant être tenu en marge. Potentiellement déformateur, il est en outre si inintelligible et si incompréhensible socialement qu'il convient de le tenir caché, enfoui dans les sphères de la vie intime. Les savoirs issus de ces expériences de marge ne se situent dans aucun référentiel de certification ; ils sont des savoirs d'un autre ordre, provenant des expériences de vie, d'abord vécus sur le mode de l'immédiateté.

Non reconnu, souvent nié dans l'institution scolaire, ce bagage expérientiel peut devenir encombrant, créant des handicaps pour le franchissement des haies dans la course à l'insertion. Pour ceux qui auront su emprunter les voies rapides de l'accès au monde professionnel en se dotant des bons diplômes, en mobilisant un capital social (Bourdieu, 1980), le virage de l'entrée dans la vie active est vécu comme une continuité du parcours scolaire et du parcours d'étude. Pour les autres, la « galère » (Dubet, 1987) est faite de précarité quotidienne et d'incertitude professionnelle, aboutissant parfois à des situations de résignation proches de l'abandon. Ce sont en grande partie ces jeunes qui sont accueillis par les écoles de la deuxième chance. Le site du réseau affirme le principe pédagogique suivant :
« Hors des schémas scolaires classiques, fondés sur l'individualisation des parcours et l'apprentissage de l'autonomie, les écoles de la deuxième chance accueillent les jeunes sans qualification et sans emploi, tels qu'ils sont, sans autre critère que leur motivation, s'appuyant sur leurs qualités et leurs compétences pour les révéler[2], et dégager des pistes de réussites personnelles, en associant, dès le départ, les entreprises à l'effort de formation professionnelle[3]. »

La posture avancée dans les écoles de la deuxième chance se situe à l'écart des modèles didactiques et de ses logiques d'enseignement. Pour cette seconde chance, la pédagogie proposée est celle d'un accompagnement visant la reconnaissance du « bagage expérientiel » des jeunes accueillis et des savoirs acquis dans le cours de la vie, « à parité » des savoirs académiques (Geay, 1998). Le dispositif se fonde sur le principe de l'alternance entre enseignements discipli-

1. « A l'état sauvage dans notre société, l'ordalie est une quête de signification que le sujet subordonne à son insu, au risque de mourir, en se donnant une chance de s'en sortir. Sa signification vient après, elle sème dans le risque non négligeable de périr, une puissance qui peut éclore ensuite pour un temps plus ou moins long, mais dont l'individu au moment de l'épreuve ne soupçonnait guère la virtualité » (Le Breton, 2005, p. 105).
2. C'est nous qui soulignons.
3. Site du réseau des écoles de la deuxième chance (octobre 2014), onglet « Pédagogie » : http://www.reseau-e2c.fr/ecole-de-la-deuxieme-chance/reseau/pedagogie

naires, immersion en entreprises et accompagnement pour l'émergence d'un projet professionnel, notamment par l'entrée dans les démarches de portfolio. L'enjeu est d'accompagner dans la reconnaissance des expériences acquises afin de restaurer une confiance faisant défaut pour penser ses capacités et ses compétences, rencontrer et apprendre des autres, et s'engager dans un devenir professionnel.

Autoformation accompagnée et formation expérientielle

Nous ne pouvons ici entrer dans des considérations détaillées sur ce que recouvre, dans les pratiques sociales, et spécialement dans les pratiques d'accompagnement, la notion de « projet » (Boutinet, 1993). Cependant, cette notion est au cœur des démarches portfolio et de ses ingénieries[4]. Elle cristallise les différentes conceptions de l'orientation des adultes (Aubret, 1996) et définit les postures par lesquelles les ingénieries de l'accompagnement au portfolio (Breton, 2013) sont conçues et déployées. Nous lui préférons ici la notion de « mise en perspective », en appui de ce que Denoyel (2005) appelle « la triple mise de l'alternance dialogique ». Les trois temps de cette triple mise sont ceux de la mise en intrigue[5] de l'expérience, pour sa mise en dialogue, vers sa mise en perspective.

C'est par la mise en intrigue, ou la mise en sens de l'expérience, que s'opère la possibilité de son expression, souvent écrite dans un premier temps, puis orale, ouvrant la possibilité d'un partage par le dialogue. Cette première opération d'ordonnancement de l'expérience agit tel un processus d'historicisation, durant lequel le travail de mise en ordre chronologique des grandes étapes du parcours procède par synchronisation des temps et contretemps de l'existence (Pineau, 1987). Loin d'être une simple étape de rangement et de classement des expériences, cette opération nécessite de configurer l'expérience pour produire du sens, et se constitue comme une étape préalable à la reconnaissance de cette expé- rience, dans un premier temps pour soi, puis pour les autres (proches, collègues, conseiller...). Cette configuration de l'expérience, comme moment de mise en sens de soi (Galvani, 2011), se poursuit par son expression au sein de collectifs, d'abord restreints à l'échelle du groupe, puis s'ouvrant au monde professionnel. Parler de son parcours, en décrire les étapes, situer les moments de marge, d'évo- lution et de transition..., tout cela s'apprend dans l'expression concertée et dialo- guée, à l'écoute de soi et dans la découverte du parcours des autres. Cette mise en

4. Cf. Breton (2015).
5. Nous pensons ici « l'intrigue » à partir des écrits de Ricœur (1983), qui distingue l'ordonnancement des faits (muthos) comme préalable à la configuration de l'intrigue (mimésis). Cette configuration procède par agencement des faits selon un principe d'intégration et de médiation. Ricœur note trois traits faisant médiation dans l'intrigue : « Elle fait médiation entre des évènements ou des incidents individuels et une histoire prise comme un tout [...] En outre, la mise en intrigue compose ensemble des facteurs aussi hétérogènes que des agents, des buts et des moyens, des interactions, des circonstances, des résultats inattendus [...] L'intrigue est médiatrice à un troisième titre, celui de ses caractères naturels propres. Ils nous autorisent à appeler par généralisation, l'intrigue une synthèse de l'hétérogène. »

dialogue de l'expérience, à partir de l'expression des grandes étapes du parcours professionnel et du repérage des moments apprenants, crée les conditions des mises en perspective procédant par émergence de scénarios d'évolution profes- sionnelle et de projets d'actions. En tant qu'articulation de ces trois temps, le port- folio pense le projet comme résultant d'une reprise en compte des expériences marquantes, pour en réfléchir l'intérêt, en première personne (Depraz, 2011). Par ces trois temps articulant les processus réflexifs et dialogiques, s'amorcent et s'en- gagent des processus de formation expérientielle (Pineau, 1991) et d'autoforma- tion (Pineau et Marie-Michèle, 1983), dont l'un des aboutissements possibles est la cristallisation d'un projet d'évolution professionnelle, jamais définitif, toujours remis en chantier.

Mise en sens du parcours et repérage des moments marquants

Pour des raisons déontologiques liées au respect de la confidentialité, nous avons anonymisé les prises de parole et changé les lieux évoqués pour cet article. Nous avons accompagné, au cours de cette recherche-action, la mise en œuvre d'une démarche portfolio articulant les trois temps décrits précédemment, en construisant la démarche avec les équipes pédagogiques et en l'animant auprès d'un groupe d'une vingtaine de jeunes adultes. Cette action a été transversale au dispositif d'accompagnement de l'E2C qui comporte trois phases[6] et s'étend sur une durée de neuf à douze mois.

Le dispositif comprenait, dans sa première phase, un accompagnement au repérage des grandes étapes du parcours professionnel, à partir d'une fiche inspirée des lignes de vie (Lainé, 2004). A partir de cette ligne située au centre, deux autre lignes furent proposées, celle des rencontres et celles des formations.

- Ligne de vie et mise en sens des expériences du parcours

Cette fiche, conduite sous la forme d'ateliers d'abord individuels, puis sur un mode collectif en sous-groupes de quatre à cinq personnes, avait pour objet d'accompagner les jeunes adultes dans une activité de repérage des moments marquants sur trois niveaux : les moments apprenants, les moments importants professionnellement, les rencontres significatives. Ce temps dit « de l'inventaire » fut réalisé individuellement, puis partagé dans le cadre d'échanges en petit collectif. L'objet du partage était de présenter son parcours et de réfléchir collectivement aux difficultés et à la découverte de l'exercice. Cette première phase du dispositif comprend une dimension biographique prononcée, nécessitant de

6. Durant cette période, trois phases sont programmées. Une première étape, dite d'intégration, est destinée à l'élaboration d'un plan de formation individualisé, qui aboutit au contrat d'accompagnement. La deuxième phase alterne les cours de remise à niveau avec les périodes de stages et d'immersion professionnelle. La troisième phase est celle de la confirmation du projet et de l'acquisition des compétences liées aux métiers visés.

définir individuellement un « périmètre » à la démarche. Deux critères font varier ce périmètre : la date à laquelle la personne décide de commencer la mise en sens du parcours (le point d'entrée) et le choix de prendre en compte (ou non) les éléments de la vie autres que professionnels.

La mise en sens des expériences nécessite de produire des gestes particuliers, notamment ceux de l'évocation (Vermersch, 2000, 2012) et de la remémoration, qui supposent une forme de disponibilité, une première forme de lâcher-prise et d'accueil. Cette immersion dans le passé ne va pas de soi. Elle confronte, dans un premier temps, aux expériences et aux épreuves qui se présentent d'abord de manière fragmentée, hétérogène et disparate. La première impression, à surmonter pour engager la mise en sens, est celle du chaos ou du désordre. Afin que puisse se tisser un sens réinstaurant de la continuité dans le parcours, dans un travail d'historicité (Ricœur, 1990, 2000), des gestes sont à produire pour que l'expérience soit accueillie et reconnue.

• De l'accueil confiant de l'expérience à son expression

A ce stade de la démarche, plusieurs champs de questionnement sont ouverts : comment accompagner l'apprentissage des gestes d'ouverture et d'accueil de l'expérience ? Quelles modalités pour favoriser l'expression et la mise en dialogue de ces expériences ? Quels processus d'intégration de ces expériences dans l'élaboration de perspectives et de projets professionnels durables et significatifs du point de vue de la personne ? Ces activités, processus et gestes, sont complexes ; ils nécessitent de prendre le temps nécessaire pour que les souvenirs se présentent à la conscience, puis de se faire confiance pour retrouver et accéder à des expériences significatives, intéressantes et porteuses pour de futures évolutions personnelles et professionnelles.

Cette « confiance » (Cornu, 2003) est ce qui fait le plus souvent défaut chez les personnes de faible niveau de qualification, dont les parcours se caractérisent par les ruptures, les bifurcations et les transitions, parfois répétées. L'accompagnement doit alors chercher à restaurer un cadre, à aménager un espace dans lequel puissent se risquer des gestes d'accueil et des échanges d'expériences, dont l'intérêt et la valeur, pour soi et pour les autres, sont à découvrir et à partager. Accompagner les jeunes de l'E2C dans ces opérations d'accueil de l'expérience consistait à leur dire « en confiance[7] » que ce qu'ils allaient proposer comme expériences significatives serait pertinent et intéressant, sans qu'a priori, ni le jeune ni l'accompagnateur ne connaissent les expériences évoquées. Il convient de préciser les raisons qui nous font insister sur les gestes d'accueil de l'expérience, dans un

7. Cf. Cornu (2003, p. 28) sur les formes de la confiance : « Où l'on vérifie que lorsque le jugement est juste, le retrait n'est pas un abandon mais un encouragement : faire confiance met en confiance, rend confiant. La confiance est transitive, instauratrice d'être. Instituante. »

premier temps détachés de tout projet ou de toute finalité professionnelle. Les publics en insertion ont bien souvent une trop longue habitude des entretiens visant la définition du projet. Plus que d'autres (Bachelart, 2002), ils ont eu l'occasion – et parfois l'obligation – de parler de leur vie, de leur parcours et de leurs projets. Cette activité répétée, conduite dans une forme d'accompagnement dont l'objet sous-jacent est le contrôle pour le maintien de droits, peut créer une forme de résignation, scellant la relation d'accompagnement dans des jeux de rôles dont personne n'est dupe. De plus, loin des entretiens conseil (Lhotellier, 2001), l'accent est souvent mis sur le volontarisme, qui peut justement faire défaut pour les personnes ayant trop connu les voies sans issue et les « retours à la case départ ».

Du point de vue des jeunes adultes, accueillir son expérience, c'est se donner la chance de pouvoir s'étonner d'expériences restées enfouies, non reconnues, et qui contiennent en germe des impressions, des sensations, des perceptions porteuses d'intérêts, de sentiments de réussite, de valeurs. Donner à ses expériences une seconde chance d'être reconnues, c'est les laisser de nouveau advenir, se présenter à la conscience, et pour cela devenir confiant, d'abord lors des ateliers portfolio et, par extension, dans une manière modifiée d'appréhender l'avenir. Concrètement, au sein du groupe de l'E2C, nous avons proposé aux jeunes de laisser venir à la mémoire (Vermersch, 2014), d'abord un moment professionnel, durant lequel ils ou elles ont eu le sentiment d'avoir « bien réussi ». Nous reviendrons sur la formulation de ce type de consigne et sur ses niveaux d'exigence. Auparavant, il nous faut développer quelques propos sur la théorie de l'expérience à partir de laquelle est conçue cette notion « d'accueil de l'expérience[8] ».

Parler d'expériences significatives, c'est se référer à des expériences passées ayant laissé une vive empreinte dans le parcours de vie. Ces expériences peuvent être marquantes, apprenantes, réussies, désorientantes, déformantes... (Galvani, 2011). Vécues sur le mode de l'immédiateté, les impressions, perceptions, inférences et actions conduites se sont déposées dans la mémoire sous la forme de traces, dans un processus de sédimentation constituant ce qu'Husserl (1998) nomme « la mémoire passive ». Exprimer une expérience significative suppose donc d'accéder au souvenir déposé de cette expérience sur un mode tacite et silencieux, puis de l'activer pour la rendre de nouveau présente. Ces activités d'accès, d'activation et d'évocation (Vermersch, 2000) peuvent être comprises comme des gestes attentionnels (Depraz, 2014) articulant la mise en suspens de l'intentionnalité[9], la conversion du regard vers de nouveaux objets expérientiels, la réceptivité comme prise d'intérêt. L'accueil de l'expérience suppose la conduite de ces trois

8. Cf. Anquetil-Callac (2006). Notre propos dans cet article est d'avancer vers une lecture phénoménologique de cette fonction d'accueil.
9. L'intentionnalité est pensée par Depraz (2014, p. 147) comme « une relation [formelle, statique] à l'objet ». C'est par l'attention que cette relation varie, et acquiert une dimension plus qualitative et dynamique à partir de trois propriétés : l'intensité, la mutation, la gradualité.

gestes. Il procède par reprise de contact avec des expériences restées en jachère pour leur reconnaissance en tant qu'expériences-ressources à déployer dans le parcours de vie. Ce processus de reconnaissance gagne en force par l'expression dans des collectifs dont les membres poursuivent, par la mutualisation, le travail d'accueil de l'expérience. L'expression écrite individuellement (pour soi) initie donc, dans un premier temps, un travail d'élaboration par le passage qu'elle instaure entre « vécu remémoré » et « mise en mots ». Cette élaboration se poursuit par la mise en dialogue de l'expérience. En cela, l'expression est bien plus qu'une simple verbalisation : « Extérioriser équivaut à se débarrasser, à évacuer ; exprimer implique rester au côté de, accompagner tout au long du développement jusqu'à l'achèvement » (Dewey, 1915).

• De l'expression de l'expérience à sa mise en perspective

L'accueil de l'expérience s'opère d'abord par l'ouverture d'un espace de disponibilité permettant de rendre présentes des expériences particulières et d'y prêter attention. Cette attention à l'expérience est ensuite partagée et dialoguée dans les ateliers en sous-groupes.

Revenons sur la manière dont s'accompagnent ces ateliers visant l'accueil et le recueil des expériences significatives, et sur les processus par lesquels ces expériences deviennent supports d'une mise en perspective pour la consolidation ou l'émergence de projets professionnels. Dans la continuité des travaux réalisés à partir des lignes de vie, il a été proposé aux jeunes adultes de l'E2C de laisser revenir à la mémoire un moment professionnel marquant, une expérience professionnelle « réussie » : « Nous vous proposons de laisser venir à votre esprit une expérience réussie en lien avec le métier que vous voulez occuper. » Très vite, cette formulation a dû être reprise tant la « réussite » s'est révélée être un terme freinant, bloquant, inquiétant pour des personnes qui se sentent en situation d'échec ou d'incompétence. Nous avons insisté sur l'importance de l'effectuation des gestes d'accueil de l'expérience, par chacun des participants. En d'autres termes, l'expression de l'expérience prime dans cette perspective sur la nature de l'expérience visée. Dans notre exemple, la consigne s'est avérée trop exigeante, trop restreinte, et finalement trop enfermante, pour engager les jeunes dans un accueil confiant d'expériences significatives. La consigne fut donc reformulée : « Nous vous proposons de laisser venir à votre esprit une expérience intéressante, apprenante, de découverte [...] liée au métier que vous souhaitez occuper prochainement. » Cette deuxième consigne semblait encore trop contraignante, en visant explicitement la dimension professionnelle. Une troisième formulation fut nécessaire : « Laissez venir une situation, récente ou non, dans laquelle vous avez vécu quelque chose d'agréable et d'intéressant. »

L'ouverture progressive du domaine visé par l'expérience dans la formulation de la consigne – centrée d'abord sur le domaine professionnel et adossé au projet

d'insertion, pour s'ouvrir ensuite à l'ensemble des domaines de la vie – conduit l'accompagnateur à accepter de manière inconditionnelle ce que la personne va proposer. Il peut alors se demander ce qu'apporte, dans une dynamique d'accompagnement vers le retour à l'emploi, l'évocation de situations relevant de domaines qui en sont très éloignés. Ainsi une jeune femme a-t-elle décrit la manière dont elle avait désintoxiqué son chat avec sa grand-mère. Dans l'explicitation de cette situation, de nombreux savoirs ont pu être identifiés qui, de toute évidence, n'avaient pas grand chose à voir avec le projet formulé par la jeune fille de devenir téléopératrice. Ce métier semblait manifestement avoir été choisi « sur proposition ». Pour d'autres, les expériences évoquées, décrites avec détail et implication, en première personne dès l'amorce de l'expression, venaient manifestement étayer un projet professionnel en cours d'élaboration. C'est le cas d'une jeune femme ayant décrit la manière dont elle a été amenée à présenter les vins en salle, au restaurant dans lequel elle faisait son stage, ce qui lui permit de se rendre compte des savoirs qu'elle avait dans ces domaines, sans que cela ait été remarqué auparavant.

Dans les pratiques d'accompagnement, tenir compte des valeurs, des centres d'intérêts, de « ce à quoi la personne tient » (Dewey, 2005), est un principe d'action qui peut fait repère, tout spécialement auprès de personnes en situation de reprise, de transition et de réassurance. Sans reprise de contact avec les expériences acquises et porteuses de sens, le projet se construit en lien avec les promesses des métiers en tension, supposées garantir l'embauche. Si l'employabilité exige l'acquisition de compétences, l'employabilité durable suppose un engagement actif de la personne. C'est la prise en compte qui conduit à subordonner la reconnaissance d'expériences significatives à la mise en projet. Une rapide recension des expériences évoquées lors des trois temps des ateliers à l'E2C présente le panorama des situations marquantes à l'échelle du groupe. Si une majorité des participants s'est retrouvée dans la première proposition (évoquer et décrire une situation significative relevant du domaine professionnel, en lien avec le projet d'insertion ou de formation en cours), beaucoup d'autres situations ont été proposées. Leur prise en compte à permis de revisiter les premières perspectives énoncées pour en repenser le sens à partir du parcours formalisé par les lignes de vie. L'écart entre les situations reconnues comme significatives et les premières formulations et orientations du projet professionnel peut être perçu comme un repère pour repenser la valeur et l'investissement que la personne pourra mobiliser dans des orientations qui cherchent encore leurs ancrages expérientiels. L'écart entre expériences évoquées et situations professionnelles projetées devient alors un objet à coréfléchir entre le jeune et l'accompagnateur de l'E2C.

Donner une seconde chance à l'expérience dans les pratiques d'accompagnement

Le travail de formation réalisé dans les processus d'accueil, d'expression et de mise en perspective de l'expérience, consiste à clarifier ce qui importe pour le devenir. Ce processus de clarification réinstaure une forme de continuité entre l'expérience acquise et l'expérience anticipée. Il s'instaure et s'accompagne à partir de trois gestes principaux : se donner du temps pour reprendre contact avec des vécus significatifs et appréciables ; devenir attentif à ces vécus et en mesurer l'importance ; penser ces moments en lien avec le parcours de vie pour anticiper et s'orienter professionnellement. Ces trois gestes procèdent d'un travail d'intégration de l'expérience, supposant son accueil, avec pour résultat d'étayer la confiance en soi et les capacités d'action.

A l'école de la deuxième chance, ce travail s'opère en alternance avec la découverte et l'immersion dans des milieux professionnels, l'apprentissage de savoirs formels, les ateliers bilan visant à faire le point sur les avancées des jeunes au cours de leur cursus. Ces activités réflexives et dialogiques, conduites à partir des expériences significatives, sont donc contributives d'une mise en sens de soi pour une mise en perspective professionnelle dans un parcours d'alternance. Le recueil d'expériences significatives peut venir consolider l'élaboration des perspectives professionnelles en les rapprochant d'expériences vécues positivement dans le domaine visé. Ces expériences deviennent des ressources de l'insertion et de l'intégration. Elles font « références » dans les échanges, par exemple lors des entretiens de recrutement, ou plus simplement lors des conversations en milieu de travail. Pour les expériences plus éloignées, elles sont alors de possibles leviers d'une reprise du parcours, qui passent par de premiers gestes de réassurance (prendre conscience du fait que ces expériences ont été apprenantes). Savoir se reconnecter à ces expériences, dites en première personne, c'est déjà se faire confiance, et partager cette confiance en l'exprimant au sein du groupe. La reconnaissance de ces expériences précède celle des choix d'orientation et d'entrée dans un cursus professionnalisant.

La primauté accordée à l'expérience significative de la personne n'est pas sans conséquence pour l'accompagnateur. Elle le conduit à assumer une posture confiante, à œuvrer pour que les processus d'accès, d'expression et de reconnaissance de l'expérience s'opèrent, en respectant leurs temporalités. Elle suppose également de modérer les anticipations quant aux résultats atteignables dans les dispositifs d'insertion, et bien souvent de composer avec les exigences des systèmes d'évaluation de ces dispositifs, parfois exclusivement centrés sur les résultats et les « sorties dites positives ». En effet, c'est l'objet du portfolio que d'accompagner des dynamiques d'autoformation qui perdurent au-delà des dispositifs d'accompagnement.

Bibliographie

ANQUETIL-CALLAC, M. 2006. L'accueil de l'expérience. Paris, L'Harmattan.
AUBRET, J. 1996. « Bilan de compétences, orientation des adultes et trajectoires de vie ». Spirale. N° 18, p. 27-38.
BACHELART, D. 2002. « Approche critique de la "transitologie" socioprofessionnelle et dérives des logiques d'accompagnement ». Education permanente. N° 153, p. 109-119.
BILLETER, J.-F. 2012. Un paradigme. Paris, Allia.
BOURDIEU, P. 1980. « Le capital social. Notes provisoires ». Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 31, p. 2-3.
BOUTINET, J.-P. 1993. Psychologie des conduites à projet. Paris, Puf.
BOUTINET, J.-P. 1998. L'immaturité de la vie adulte. 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. 155-181.
BRETON, H. 2013. « La démarche portfolio : entre inventaire des expériences et pratique réflexive ». Education permanente. N° 196, p. 99-110.
BRETON, H. 2015. Le portfolio entre ingénieries et reliance sociale. Paris, L'Harmattan (à paraître).
BRETON, H. ; LOISY, C. ; MAILLES-VIARD, S. 2012. « Se connaître et s'orienter grâce au e-portfolio ». Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire. Vol. 8, n °1/2, p. 69-80.
CORNU, L. 2003. « La confiance ». Le Télémaque. N° 24, p. 21-30.
CORNU, L. 2006. « La confiance comme relation émancipatrice ». Dans : A. Ogien, L. Quéré (dir. publ.). Les moments de confiance. Paris, Economica, p. 169-190.
DENOYEL, N. 2005. « L'alternance structurée comme un dialogue ». Education permanente. N° 163, p. 81-88.
DEPRAZ, N. 2011. « L'éloquence "de" la première personne ». Alter. N° 19, p. 57-64.
DEPRAZ, N. 2014. Attention et vigilance. Paris, Puf.
DEPRAZ, N. ; VARELA, F.-J. ; VERMERSCH, P. 2011. A l'épreuve de l'expérience. Bucarest, Zenith.
DEWEY, J. 1915. L'art comme expérience. Paris, Gallimard, 2010.
DEWEY, J. 2005. La formation des valeurs. Paris, La Découverte.
DUBET, F. 1987. La galère : jeunes en survie. Paris, Fayard.
GALVANI, P. 2011. Moments de formation et mise en sens de soi. Paris, L'Harmattan.
GEAY, A. 1998. L'école de l'alternance. Paris, L'Harmattan.
HUSSERL, E. 1998. De la synthèse passive. Paris, Jérôme Millon.
LAINÉ, A. 2004. Faire de sa vie une histoire. Paris, Desclée de Brouwer.
LAYEC, J. 2006. Le portfolio réflexif. Paris, L'Harmattan.
LE BRETON, D. 2005. Rites personnels de passage. Paris, Hermès.
LHOTELLIER, A. 2001. Tenir conseil. Délibérer pour agir. Paris, Seli Arslan.
PINEAU, G. 1987. Temps et contretemps. Montréal, Editions Saint-Martin.