



## L'ACCUEIL DE LA QUESTION INITIALE EN RECHERCHE – FORMATION ET ACCOMPAGNEMENT A LA PRODUCTION DE SAVOIRS

*Recebimento da questão inicial de Pesquisa - Formação e apoio  
a Produção de Conhecimento*

ROUGERIE, Corinne<sup>1</sup>

DENOYE, Noël<sup>2</sup>

### RÉSUMÉ

La fonction d'accueil des stagiaires en formation continue à l'université est analysée comme élément facilitateur d'une mise en dialogue des savoirs, en master professionnel. A partir d'un dispositif pédagogique portant sur l'émergence et la construction de la question initiale de recherche, nous observerons l'entrée en production de savoirs chez les stagiaires au sein d'un parcours de master dont la particularité repose sur l'ingénierie d'accompagnement. La fonction d'accueil y est conçue comme un espace d'entrée en relation entre le stagiaire et les savoirs. Elle permet une co-construction d'une pensée sur l'action d'accompagner individuelle et collective, à partir du parcours professionnel. Cette fonctionnalité de l'accueil génère une mobilisation de savoirs par un art de la controverse et une ingéniosité recueillie de l'expérience. Elle rend possible un retour réflexif sur l'accompagnement tant par le stagiaire que par l'enseignant-chercheur. L'analyse des implications des acteurs en présence participe à dévoiler une manière d'accueillir l'expérience en formation à l'université.

**Mots clés:** Accueil. Implication. Formation continue universitaire.

### RESUMO

A função de acolhimento de estagiários em formação continuada na universidade é analisada como elemento facilitador de um diálogo entre saberes, em um mestrado profissional. A partir de um dispositivo pedagógico sobre a emergência e construção da questão inicial de investigação, observaremos a entrada na produção de conhecimento entre os estagiários de um curso de mestrado cuja particularidade assenta na engenharia de acompanhamento. A função de acolhimento é pensada como um espaço de estabelecimento de uma relação entre o estagiário e o saber. Permite a coconstrução de um pensamento sobre a ação de apoio individual e coletivo, com base na carreira profissional. Por meio da arte da polêmica e do engenho adquirido com a experiência. Possibilita um retorno reflexivo sobre o apoio tanto por parte do estagiário quanto do professor-pesquisador. A análise das implicações dos atores presentes contribui para revelar um modo de acolher a experiência de formação na universidade.

**Palavras-chave:** Acolhimento. Envolvimento. Formação continuada universitária.

---

1 Maître de conférences en Sciences de l'Éducation et de la Formation, Université de Tours, membre de l'EA7505-EES (Éducation Éthique et Santé). Chercheure associée, Laboratoire EMA (Education, Mutation, Apprentissages), CY- Cergy Paris Université. E-mail: corirougerie@gmail.com

2 Université de Tours, chercheur associé, membre de l'EA7505-EES (Éducation Éthique et Santé). E-mail: noel.denoyel@univ-tours.fr

## INTRODUCTION

La formation des adultes à l'université est une particularité dans l'ensemble de l'offre universitaire proposée en France. Elle se développe de manière inégale en fonction des territoires et des volontés politiques développées dans chaque établissement universitaire. A partir d'un dispositif pédagogique mené en master 2<sup>3</sup> au sein d'un département en sciences de l'éducation et de la formation, nous proposons d'interroger la finalité et les enjeux de la pédagogie à l'université pour des adultes en emploi ou en reconversion professionnelle, désireux de se former à l'université. Le temps de l'écriture de cet article est marqué par un moment séquentiel dans le parcours du master concerné. Il cristallise un temps de relais, de passation de responsabilités pédagogiques entre les auteurs. Le concept d'implication emprunté à l'Analyse Institutionnelle, nous permet de considérer que l'on ne peut faire fit de ce moment particulier. Son analyse participe de la compréhension de la démonstration que nous proposons. Stagiaires comme enseignants sont impliqués organisationnellement, affectivement et idéologiquement (Lourau, 1970), dans le processus d'accompagnement. Jusqu'où l'analyse des implications de l'enseignant-chercheur peut-elle participer à accompagner le développement du rapport au savoir du stagiaire ? Que nous montrent l'analyse des implications de stagiaires dans leur manière de vivre leur rapport à l'université. Ce double questionnement étaye nos propos dans la lecture proposée à partir d'un Master professionnel mis en place depuis 1996, dans une université française. Basé sur l'ingénierie d'accompagnement, il reçoit depuis 26 ans, des adultes venant remettre leur ouvrage au travail, tissant, déissant et retissant leur propre relation à l'accompagnement à partir de leurs savoirs expérientiels, dans une perspective quasi anthropologique. Les parcours professionnels sont par exemple mis en récit, explorés comme objet de travail au sein des groupes. Sous l'impulsion des travaux de Chartier et Lerbet (1993), de Pineau et Courtois (1991), ce parcours contribue à interroger le rapport aux savoirs des adultes désireux de poursuivre le développement de la fonction d'accompagnement dans le cadre de leur activité professionnelle tout en relisant leur parcours professionnel. Il partage les caractéristiques communes avec d'autres Masters dits professionnalisant (alternance, formation en cours d'emploi, reconversion professionnelle...). Il est rythmé par les histoires familiales, parfois militantes d'adultes entrant en formation et un rapport au temps d'entrée en écriture pressurant. Il se déroule sur dix mois, avec un rythme soutenu, nécessitant de l'organisation et de l'endurance. La production du mémoire finalise cette démarche. Elle est appréhendée comme un ouvrage créatif et personnel, point de départ vers des projets professionnels recomposés. La majorité des stagiaires cumule assez classiquement dans ce contexte : formation, travail ou recherche d'emploi, vie personnelle et familiale générant un rapport au temps difficile, conflictuel et parfois douloureux (Samson, de Saint Martin, Monceau, 2017). Toutefois, ce rapport à la temporalité n'est pas toujours évalué par les stagiaires entrant en formation, au sens de l'intensité de la valeur attribuée. Il peut être voilé par l'énergie déployée, par le premier combat mené avec soi et les autres (familles, employeur, financeur...). L'entrée en formation à l'université au regard du chemin parcouru caractériserait déjà une réussite en soi. A la lecture de ces observations, l'accueil de ces « stagiaires- professionnels » est alors considéré comme un

---

3 Nous conserverons l'anonymat du master car sa problématique nous semblerait généralisable à d'autres parcours de master, ce qui demeure somme toute à approfondir.

temps particulier d'entrée en savoir de soi, pour soi, avec soi et très rapidement avec d'autres, et au monde. Accueillir et reconnaître l'expérience en formation à l'université devient le contre-pied des savoirs et des disciplines universitaires organisés et hiérarchisés (Boutinet et al., 2007). Cet accueil dérange les stagiaires et demande aux enseignants-chercheurs une certaine habileté pédagogique. Nous considérons la réalisation du mémoire comme objet d'apprentissage et lieu d'expression d'un savoir singulier. Dans cette perspective un dispositif pédagogique, que nous allons considérer comme un analyseur construit<sup>4</sup> (Gilon, Ville, 2014) pour comprendre l'accompagnement à la production de savoirs, a été créé pour accueillir l'accueil de la question de recherche des stagiaires. Afin de situer le cadre de cette proposition, nous reviendrons sur l'archéologie du Master pour saisir le « déjà-là » des différents savoirs à l'œuvre, que nous avons associé au terme d'indisciplinarité. Nous poursuivrons par l'interrogation du dispositif pédagogique basé sur l'accueil de l'émergence du questionnement pensé comme un dérangement réflexif producteur de connaissances. Le dispositif pédagogique agit comme un révélateur du rapport au savoir à l'œuvre chez les stagiaires. L'enseignant-chercheur ne peut pas faire l'économie de l'analyse de ses implications dans un tel processus d'apprentissage et participe de ce mouvement. En quoi, repenser la fonction d'accueil en formation pour adulte à l'université permet-elle l'institutionnalisation d'un nouveau rapport au savoir du stagiaire à l'accompagnement?

## **LE MASTER: LE CHOIX D'UNE INDISCIPLINARITÉ À L'UNIVERSITÉ**

Les manières de penser l'accueil des stagiaires en formation continue à l'université s'appuient selon nous sur une finalité pédagogique particulière, celle de la prise en compte de leurs transformations passées et vécues. Dans cette perspective, nous retenons l'idée que ces façons d'entrée en relation sont reliées à la construction et à l'évolution de chaque master. Nous proposons dans cette perspective, une relecture de quelques moments clés par la mise en rapport du présent et du passé, du master illustrant nos propos. S'ils ne visent pas l'exhaustivité du parcours historique, ces temps repérés ambitionnent de proposer une analyse compréhensive de l'évolution du cadre disciplinaire du master et d'en saisir ses effets sur les pratiques d'accompagnement des stagiaires.

Situer l'armature disciplinaire de ce type de master revient à interroger sa prophétie initiale (Lourau, 1970), la philosophie fondatrice. Le premier enseignant-chercheur à avoir initié ce master, au risque d'être réducteur, serait Gaston Pineau à partir du paradigme de la formation expérientielle au carrefour des dimensions phénoménologiques, pragmatiques et herméneutiques. Son mandat social reposerait sur le principe d'égalité d'importance des savoirs. Savoirs professionnels et savoirs d'expériences se conjuguent avec les savoirs académiques. L'alternance en est l'armature, comprise comme « l'exposé d'une formation pleine effectuée à temps plein mais à scolarisation partielle » (Lerbet, 1990, p.80). Le rapport à la temporalité induit l'importance d'instaurer une permanence d'entrée en relation, autrement dit

---

<sup>4</sup> Le terme d'analyseur construit est emprunté à l'Analyse Institutionnelle. Il prend la forme ici d'un déroulé pédagogique, dans un espace-temps contraint, élaboré en vue de créer de l'analyse autant pour l'étudiant concernant son champ d'intervention (la production à terme d'un mémoire) que pour l'enseignant-chercheur (un champ d'analyse sur et par les effets pédagogique produits par le dispositif en lui-même) permettant une lecture compréhensive.

de penser l'accueil dans une reconduction permanente, à chaque rencontre, chaque regroupement mensuel. Penser l'alternance, c'est aussi saisir sa place singulière au sein de l'université, plus particulièrement caractérisée par de futurs étudiants ayant un passé professionnel d'une certaine densité. Reliée au fondement du master, l'alternance contribue à saisir l'évolution de son sens au fil des années, dans une logique professionnalisante, au plus près des réalités du milieu du travail. Nous retenons trois temps clés analyseurs : l'accueil du dérangement, l'accueil de l'intention de recherche et l'accueil de la dispute et de la controverse. Cette perspective pédagogique est en lien avec les réformes successives dans le champ de la formation pour adulte. Ces réformes transforment les fondements disciplinaires et la création d'une voie professionnalisante à l'université. Elles participent à l'institutionnalisation de « nouveaux étudiants » qualifiés statutairement de stagiaire<sup>5</sup> et non étudiant. Les modalités d'entrées qu'elles ont instituées, définissent des portes, des seuils nouveaux à franchir. Elles ont permis l'accès à l'université, à des personnes éloignées, à distance de savoirs dits « académiques », depuis un certain nombre d'années. Certains futurs stagiaires ne sont jamais entrés à l'université. La validation des acquis professionnels (V.A.P. 85),<sup>6</sup> principale entrée de sélection dans ce type de Master influe sur la manière de concevoir l'accompagnement des parcours. Même si elle n'est pas spécifique à ce master, la VAP permet d'accéder directement à l'entrée en Master 2 sans avoir le diplôme requis, par la validation d'une expérience professionnelle (salariée ou non), les formations suivies ou les acquis personnels développés hors de tout système de formation. L'un des enjeux est ainsi d'accueillir des stagiaires parfois très éloignés du système universitaire. En fonction de leur cursus de formation, certains d'entre eux n'ont aucune connaissance, (travailleurs sociaux titulaire d'un Diplôme d'Etat de niveau 5, professionnels-formateurs autodidactes, etc.) L'évolution du passage du DESS (Diplôme d'Etudes Supérieures Spécialisées) en Master, s'est effectué dans le cadre de l'harmonisation des diplômes d'enseignement supérieur en Licence Master Doctorat (Réforme LMD, 2004).<sup>7</sup> La mise en place de la VAE (Validation des Acquis et de l'Expérience)<sup>8</sup> est un moyen de privilégier les axes forts défendus au sein du master support à notre analyse, en favorisant la mise en valeur du parcours au détriment de la validation (Pineau, 2009). En cas de validation partielle en VAE, l'étudiant doit finaliser son parcours par l'obtention des unités à valider en intégrant le parcours universitaire « classique ». Face à ces différents contextes d'entrée en Master en formation continue, la situation d'accueil peut se révéler une épreuve au risque de l'activation ou d'une réactivation d'un rapport au savoir parfois douloureux et « endormi », renvoyant parfois à un rapport dominant/dominé, une relation asymétrique accueillant/accueilli. Comme dans la situation de l'utilisateur/accueilli devenant destinataire d'une action professionnelle relationnelle (Demailly, 2008), le stagiaire accueilli entre dans une action relationnelle d'accompagnement, dans lequel la validation du mémoire semble vécu comme l'objet d'apprentissage final.

---

5 [https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported\\_files/documents/NI\\_2019\\_formation\\_continue\\_2016\\_1083366.pdf](https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/documents/NI_2019_formation_continue_2016_1083366.pdf). Les étudiants de la formation continue pour adultes sont nommés stagiaires.

6 Décret 85-906 du 23 août 1985 mise à jour par décret n° 2013-756 du 19 août 2013 relatif aux dispositions réglementaires des livres VI et VII du code de l'éducation

7 <https://www.vie-publique.fr/rapport/27553-la-mise-en-place-du-lmd-licence-master-doctorat>

8 <https://www.education.gouv.fr/la-validation-des-acquis-de-l-experience-vae-3077>

L'arrivée d'un nouvel enseignant, à la coordination de ce master en 1999, ancien doctorant de Gaston Pineau et ses travaux notamment sur la logique de référence/inférence (Denoyel, 1999) participent de ce regard singulier sur le rapport au savoir. La dimension idéologique voire affective de l'implication des acteurs nommés participe de la création de cette dynamique. En proposant une articulation entre les savoirs du champ de l'expérience et ceux du domaine académique, l'approche poursuit les travaux de Georges Lerbet autour de l'alternance intégrative (Chartier et Lerbet, 1993). Ces acteurs et auteurs de la formation continue ont largement impulsé les conditions de vie longues de ce qu'est le master aujourd'hui et ont influé sur le dispositif pédagogique que nous allons présenter par la suite, en fondant une façon particulière de concevoir la pratique d'accompagnant autant que la posture d'accompagnateur. Chaque stagiaire est de fait ré accueilli à chaque retour à l'université (actuellement 12 fois par an). Le prisme d'analyse au regard du courant de l'analyse institutionnelle utilisée dans l'élaboration de ce texte n'est pas anodin à l'évolution du cadre disciplinaire du master. Il révèle une actualisation des implications de nouveaux enseignants-chercheurs accueillis également dans le parcours. L'analyse des dimensions idéologiques, organisationnelles et affectives à l'œuvre participent de ce façonnage évolutif. Certains enseignants-chercheurs, formés dans ce master, continuent d'enseigner aujourd'hui en assurant une certaine continuité des savoirs disciplinaires initiaux. De nouveaux arrivants impulsent de nouveaux continus. Cette hybridation composée de nouvelles « présences » participe autant d'une permanence que d'une actualisation du projet pédagogique initial du master. L'actualisation de la finalité pédagogique est interrogée de manière itérative par la rencontre des implications des pédagogues associés. Certains de leurs travaux de recherche menés sur les histoires de vie, la dimension réflexive, la confiance ou l'accueil semblent contribuer à une transformation, dans la continuité. Les logiques d'horizontalité et de réciprocité des places sont ainsi favorisées par la formation par production de savoirs maintenus voire incorporés par les enseignants anciens comme nouveaux venus. Si pour former à la démarche réflexive, il faut soi-même s'y être exercée, cette perspective est enseignée par exemple par la démarche portfolio (Breton, 2013). La posture d'accompagnement y est largement travaillée à partir des travaux de Paul proposés en lecture (Paul, 2004, 2020). Ces deux auteurs cités ont par ailleurs étudié dans ce master. La dimension de l'accueil comme notion théorique participe aujourd'hui de cette ingénierie de l'accompagnement en mouvement et questionne la manière d'intervenir en formation (Rougerie, Monceau, 2021). Ce master a donc la particularité d'accueillir des enseignants ayant eux-mêmes étaient accueillis en tant que stagiaire : « une démarche interactive qui permet de relativiser les distinctions entre accueillants et accueillis et de laisser place à l'accueilli comme acteur » (Bouquet, 2012, p. 26) ou de recueillir des enseignants-chercheurs dont le travail réflexif sur la posture fait intrinsèquement partie de leur démarche de recherche (Rougerie, 2017a). Ce second cas de figure correspond différemment aux deux auteurs associés à l'écriture de cet article.

Dans ce processus, l'accueil collectif des savoirs disciplinaires prend une place particulière et s'articule assez naturellement avec le courant de l'Analyse institutionnelle par l'attention donnée au collectif comme condition essentielle à la production d'analyse. Historiquement, le champ disciplinaire constitutif du master repose lui-même sur des collectifs d'acteurs et d'auteurs : colloque, symposium, séminaire et publications, dès le début des années 1980. La revue *Education permanente* en

est un des récepteurs et un analyseur. Certains numéros sont largement relayés aujourd'hui auprès des stagiaires entrant en formation en Master. Les micros collectifs d'auteurs dans les publications de cette revue sont porteurs de la mémoire de colloques fondateurs.<sup>9</sup> En prolongement de cette perspective socio-historique et fondatrice, la place même de la recherche comme outil réflexif est très présente. Nous observons l'utilisation des approches sur l'enquête (Thievenaz, Dewey), la clinique du travail (Clot) pour une lecture du milieu professionnel, l'Analyse Institutionnelle en formation (Monceau, 2021). La perspective analytique par l'implication du chercheur, les effets de la recherche sur la posture du chercheur ou « la réalisation de son œuvre » préfigurent une tendance à l'ouverture disciplinaire (Breton et al., 2015, p.166) y compris par l'accueil de nouveaux intervenants dont le changement de responsabilité pédagogique de parcours de master. En ce sens, le master est-il interdisciplinaire ? Transdisciplinaire ? Ou indisciplinaire (Sévigny, Vandeveld-Rougale, 2019) en écho à la transdisciplinarité des fonctions d'accompagnement ? La pensée créatrice à la croisée d'une perspective compréhensive du réel du partage et de la transmission des savoirs est au cœur des approches référentielles dans ce type de master. Cette indisciplinarité suggère que « l'objet étudié et le terrain de recherche et/ou d'intervention guident le choix des concepts et des méthodes et le sociologue interroge et analyse constamment sa propre implication » (Sévigny, Vandeveld-Rougale, 2019, p.379). Indisciplinarité semble rimer avec ingéniosité. Jean-Yves Robin précise que « penser l'accompagnement en terme d'ingénium, c'est rappeler combien tout accompagnant se doit de développer une intelligence de la situation dans laquelle il se trouve impliqué » (2007, p. 248-249).

## **LE DISPOSITIF D'ACCOMPAGNEMENT À LA RECHERCHE : ACCUEILLIR LA QUESTION INITIALE COMME OBJET FAMILIER À METTRE EN DIALOGUE**

Est-ce, cette perspective « indisciplinaire » qui attire des stagiaires, au profil parfois atypique ? En 2020, la vingt-cinquième promotion accueillait un avocat, un directeur des ressources humaines, un formateur spécialisé dans l'art du clown, un coordonnateur infirmier de l'armée de l'air... Ces accompagnés se côtoient avec des professionnels de la relation aux fonctions plus classiques d'insertion professionnelle ou de la relation au sens large du terme (travail social, animation, ressources humaines). Ils réinterrogent leur rapport à l'accompagnement, dans une perspective réflexive et évolutive de carrière. Sans prendre le risque de généralisation, cette mise au travail de ses manières de se vivre au travail peut prendre différentes formes et s'observe dès l'entretien de sélection : verbalisation d'une remise en question du sens du parcours professionnels, envie d'évoluer, situations répétitives d'arrêt maladie, reconversion professionnelle... Le burn out n'est pas toujours nommé mais peut-être parfois ressenti à travers les non-dits. Ce questionnement sous tension, quasi krisique (Pesce, 2011) peut apparaître en cours de formation, lorsque la relation pédagogique devient plus confiante et que les attendus (travaux intermédiaires évalués) confrontent les stagiaires à de nouvelles réalités. Gérer une crise, c'est porter un regard distancié pour objectiver une situation. A l'entrée en master, nombre de stagiaires sont venus interroger le sens de la relation à l'autre, dans leur métier,

---

<sup>9</sup> Colloque international de Fontevraud, « L'accompagnement et ses paradoxes. Questions aux usagers, praticiens, scientifiques et politiques » 22- 24 mai 2003, support du numéro 153 de la Revue Education Permanente en 2002, « L'accompagnement dans tous ses états ».

selon leurs propos. Ils sont très vite confrontés à leur propre rapport au savoir. C'est pourquoi, le mémoire comme œuvre fondatrice du travail de recherche (Rougerie, 2021) est mis en réflexion dès le premier jour d'entrée en formation, à partir de l'élaboration de la question de départ. Le questionnement initié cristalliserait une tension créatrice de changement, constaté à travers la démarche pédagogique proposée : « l'accueil est un rapport à l'extériorité, une ouverture par laquelle on se tient sur un seuil entre soi et l'autre, ou entre soi et les autres » (Redeker, 2001, p. 8). Il facilite la mise en œuvre de collectif actif et spontané, dès le début de formation. Cibler plus particulièrement l'accueil de la question de départ, porte principale d'entrée avec son rapport au savoir est ainsi posée de manière assez naturelle, dans le déroulé pédagogique du master.

Ce dispositif a pour objectif de réinterroger les enjeux des savoirs concernés à partir d'une commande institutionnelle classique : réaliser un mémoire de fin d'étude. Il facilite l'émergence du questionnement de recherche car « l'accueillant déploie un espace à l'accueilli qui entrouvre le sien » (Klinger Goguel d'Allondans, 1991, p. 57). Mais « l'espace n'est pas forcément d'accueil, il peut l'être ou, comme l'espace administratif, il peut devenir réhibitoire [...] » (1991, op.cit.). Comme le chercheur, le professionnel qui devient chercheur doit « s'interroger sur la façon même dont ceux qu'ils observent et qui lui parlent (et lui-même) organisent et caractérisent le monde » (Charlot, 1997, p.14). L'élaboration de toute question de recherche s'inscrit dans ce contexte autrement dit : « La construction de l'objet de recherche procède de ce double mouvement d'immersion dans l'objet et la prise de distance théorique » (1997 op.cit.). Le praticien qui devient chercheur par une mise en réflexivité (Schön, 1994) est celui qui élabore une juste distance pratique. Ce dispositif est donc en mouvement, traversé de tensions parfois contradictoires et facilite une mise en débat des savoirs professionnels à la lumière progressive des savoirs académiques et vis et versa, comme nous allons le voir.

Nous relevons trois mouvements distincts et parfois synchrones :

- Premier mouvement : l'accueil de soi dans la recherche, le praticien qui devient chercheur. Il renvoie à la dimension d'hospitalité par l'entrée en relation avec son propre « hôte ». Cette notion d'étranger empruntée à Levinas, renvoie au caractère hostile de la relation. Le stagiaire est accompagné à la déconstruction de certains allants de soi professionnel. Hospitalité – compréhension (Cornu, 2007) ou prise en compte d'un « déjà-là » que l'on pourrait apparenter au temps institué du concept d'institution (Lourau, 1970)
- Second mouvement : Accueil de l'intention de recherche (convivialité – dialogue) (Illich, 1973). Il est rendu possible par l'acceptation de la réception d'éléments réflexifs construits à partir de savoirs hétéroclites, sans hiérarchisation, ni identité dominante.
- Troisième mouvement: Accueil de la dispute et de la controverse (Clot, 2008). Ce dernier temps est intégratif et permet l'esquisse du futur mémoire.
- Ce cheminement provoque d'une certaine manière la posture du professionnel qui se meut en chercheur participe de la conception du dispositif. Le stagiaire est encouragé à identifier une nouvelle posture

d'accompagnant à partir des outils méthodologiques de la recherche. Ce point de vue est fédérateur car commun à l'ensemble des participants concernés en formation. Il facilite la lecture compréhensive proposée. Les échanges se multiplient par un élargissement de la communauté scientifique. L'accueil agit alors dialectiquement. Les règles de métier sont composées de trois grandes attitudes de l'accompagnement, dans une approche complexe de la pragmatique : l'hospitalité – compréhension ; la convivialité- dialogue ; la dispute-controverse. (Denoyel, 2015, p.156). Elles s'entremêlent aux concepts d'accueil et d'accompagnement et se prolongent dans une perspective socio-clinique. L'art d'accueillir émerge dans un mouvement itératif et permanent, au plus près des réalités du terrain (Rougerie, Micor, 2019).

Concrètement, la commande portant sur la réalisation du mémoire est mise au travail collectivement au premier semestre. Elle est recentrée par une relation duelle stagiaire-accompagnant mémoire, au début du second semestre. Elle vise d'abord une production de connaissances en soi par le stagiaire. La dimension collective reste mobilisée au second semestre par des temps d'échanges partagés. Le dispositif pédagogique prend la forme suivante au premier semestre :

#### **Dispositif évolutif sur l'émergence de l'objet de recherche : l'accueil du questionnement**

Il se déroule dès le premier jour d'entrée en formation du premier semestre. Pensé à partir des travaux de Denoyel sur la pragmatique de l'interprétant (Denoyel, 2012, 2015), il met en œuvre les règles de métiers nommés précédemment par l'interrogation suivante :

- question de 1<sup>er</sup> ordre : compréhension et sens de l'objet et du questionnement
- question de 2<sup>ème</sup> ordre : étayage de la proposition
- question de 3<sup>ème</sup> ordre : discussion, critique et énonciation du questionnement

Le calendrier est conçu comme suit :

#### Regroupement 1 : sur 4 jours

- séance 1 jour 1/4- définir son objet de recherche

#### **Mouvement 1 : accueillir le dérangement**

- séance 2 jour 4/4 – Rédiger une première question de départ

#### **Mouvement 1 + Mouvement 2 : accueillir l'intention de recherche**

#### Regroupement 2 : sur 5 jours

- séance 3 jour 3/5 : Relecture de la question au regard du concept d'accompagnement

#### **Mouvement 3 : accueillir la dispute et la controverse**

#### Regroupement 3 : sur 5 Jours

- séance 4 jours 2/5 – Etat d'avancée de la question de recherche

#### **Mise en mouvement itérative de l'accueil – aller- retour entre les mouvements 1, 2 et 3**

#### Regroupement 4 : sur 3 jours

- séance 5 jour 2/4 – présenter sa question de recherche – lien avec le futur accompagnant mémoire

#### Regroupement 5 : sur 5 jours

- séance 3 et 4/5 - séminaire thématique réflexif transversal inter promotion de Master

#### Regroupement 6 : séminaire « intégratif » – fin du semestre - janvier

- Dépôt écrit de l'intention de mémoire et présentation orale de la démarche

Le dispositif proposé, associé à l'idée de crise au sens de dérangement, permet l'émergence de l'objet comme moment de connaissance. Il est rendu possible en sortant momentanément de l'action et des temps informels qui échappent aux enseignants-chercheurs, livrés parfois par les étudiants à la dérobée (groupe WhatsApp, réunion collective dans des cafés où ils échangent entre eux sur les attendus, les contenus).

La première et la seconde séance sont deux temps forts dès l'entrée en relation et permettent le double mouvement oscillatoire entre l'accueil du dérangement et celui de l'intention de recherche. En imposant d'une certaine manière l'écriture du questionnement de recherche dès le premier regroupement, le stagiaire est invité à devenir l'analyste de sa pratique d'accompagnement, à partir de son propre cheminement. Cette perspective clinique (Ardoino, 1990) se mesure à travers les premiers questionnements. Avant de s'autoriser à poser plus fermement son objet de recherche, le stagiaire oscille voire vacille. S'il s'écarte trop de l'immersion dans le terrain, il risque de perdre l'originalité de sa recherche ; s'il ne s'en écarte pas suffisamment il risque l'instrumentalisation par ou du terrain (De Lavergne, 2007). A partir de documents archivés regroupant les premières questions de recherche dans ce master, nous avons extrait certaines questions en guise d'illustration, en prenant soin de conserver l'anonymat.

Nous observons un premier questionnement majoritairement centré sur l'action lors de la seconde séance du premier regroupement (ref tableau : séance 2 jour 4/4) :

- Comment accompagner l'enfant à s'émanciper à travers l'obstacle des notions de genre?
- *Comment accompagner les entreprises à s'engager pour l'épanouissement de ses salariés?*
- *Quel accompagnement pour la réinsertion des plus de 50 ans après une rupture professionnelle ?*

Mais ces observations sont à nuancer. On relève lors d'une même séance des questions d'ordre réflexif sur les pratiques : *Comment trouver ma place en tant que drôle d'accompagnant auprès d'un public nomade illettré analphabète?* Dans ce même temps, certains stagiaires posent déjà des questions de recherche, alors même que le travail de recherche conceptuel balbutie au 4<sup>ème</sup> jour du premier regroupement en master :

- *Le récit de soi des professionnels de la relation éducative participe-t-il à la construction d'une dynamique d'équipe ;*
- *L'intégration des nomades dans le projet de société : rêve ou réalité ?*
- *En quoi l'accompagnement en formation continue d'adulte joue un rôle déterminant dans l'atteinte des objectifs de le stagiaire?*
- *Qu'est-ce qui fait que le lien émotionnel devient un levier d'action réciproque dans l'accompagnement ?*

Le dispositif d'accompagnement collectif est donc de prime abord un espace accueillant. Observé dans sa première phase de mise en œuvre, le dispositif montre comment les stagiaires mettent à l'épreuve leur propre capacité à s'accueillir. La plupart d'entre eux sont en situation de passage, de transition professionnelle comme les personnes qu'ils accompagnent au quotidien ou dans la perspective de le faire pour eux-mêmes. Ils démontrent une volonté d'accueillir et de s'accueillir. La volonté d'accueillir, c'est «

la volonté d'ouvrir à l'autre l'abri. Or, ouvrir l'abri à l'autre suppose que l'on prenne le risque de se désabriter, soi : entrer en contact avec l'autre » ( Redeker, 2001, p. 10). Ce travail avec l'autre les renvoie par miroir au travail qu'ils sont en train de mener pour eux-mêmes. S'il vise à produire de « l'utilité sociale » (Astier, 2007), la mise en réflexivité du praticien est plus que jamais nécessaire pour s'accompagner et accompagner autrement, dans des contextes politiques de plus en plus injonctifs (Nouvelle gestion publique, contractualisation par projet, ingénierie par compétences...)

## **L'ACCUEIL DE LA QUESTION INITIALE DE RECHERCHE: INTERROGER LE SAVOIR INSTITUÉ**

La situation de co-animation du collectif dans le cadre de l'accompagnement à la recherche, dont les interactions en miroir accompagnés-accompagnants facilitent l'interrogation entre pairs, fait travailler la zone proche de développement de tout un chacun. La mise en relation avec le guidant mémoire à la fin du premier semestre participe à maintenir le travail du collectif, le plus longtemps possible. L'adéquation, entre le projet professionnel et les objectifs du diplôme finalisés par la réalisation et l'obtention d'un mémoire, amène le stagiaire à mobiliser progressivement sa capacité à articuler les savoirs en fonction de son niveau de diplôme et les attendus universitaires (production d'écriture...).

Cette réalité une fois saisie, le stagiaire peut exprimer un état de tension plus ou moins vif caractérisant et formalisant une quête évolutive recherchée par l'entrée en master. En risquant un parallèle avec un état de tension vécu comme un état de crise, les stagiaires éprouveraient l'institution, à partir de cette recherche de sens. Dans sa définition institutionnaliste, l'institution est comprise comme concept dynamique et dialectique, résultant de l'affrontement permanent de l'institué- le déjà là – l'universalité et l'instituant- la particularité. Cette confrontation dialectique permet un mouvement vers l'institutionnalisation -la singularité- (Lourau, 1970). Comment le stagiaire se vit-il au sein de son milieu professionnel ? Cet existant renvoie à un savoir institué à multiples formes dont possiblement, celle d'un sentiment d'échec. Dans cette perspective, l'institution est le siège d'un état permanent de conflit plus moins lisible (Savoye, 2003). Cette extraction du savoir institué pour saisir ses implications nécessite de créer des conditions favorables, des espaces pour les transformer. Le dispositif pédagogique proposé relève de cette précaution et de cette préoccupation dans l'accompagnement. Il est un espace d'accueil contenant de transformation des savoirs. Il est assimilable à un premier temps d'accueil, celui d'accueillir le dérangement lié à la relation au métier et plus largement au travail. Quel lien le stagiaire entretient-il autant avec son métier pensé comme une institution (exemple : celle de l'insertion professionnelle) qu'avec les autres institutions avec lesquelles il exerce son métier (Rougerie, 2019) ? L'analyse de ses implications professionnelles rendues possible par le travail collectif en groupe formel ou informel amène le stagiaire à questionner ses manières d'intervenir sur son terrain professionnel autant que les interférences avec le milieu dans lequel il exerce. En ce sens, la dimension clinique est constitutive de la compréhension de l'activité professionnelle décrite par « l'optimisation de l'action par le changement inattendu d'une situation, éventuellement par une intention d'aide à la décision » (Ardoino, 1990, p. 64). C'est ce cheminement qui « curieusement » (1990, op.cit.) fait que différents acteurs n'ayant rien au demeurant en commun (un avocat, un formateur- clown, ou un cuisinier) peuvent partager par la force d'un

accueil collectif et réciproque. C'est « ... ) dans cette reconnaissance que s'installe un mouvement d'ouverture créant un espace pour l'autre en tant que personne, un espace où chacun peut exister. Ce mouvement d'ouverture et de contenance est un préalable au dialogue » (Rullac, Ott, 2015, p. 4).

L'analyse des implications des stagiaires à travers l'élucidation de leur questionnement de recherche les amènent progressivement à élucider leur manière d'être impliqué dans les milieux de travail. Certains d'entre eux ont pris de la distance (projet de reconversion professionnelle, burn out...) ou d'autres se maintiennent en situation de crise professionnelle ou de professionnalité latente. Cet état de crise plus ou moins verbalisé est réactivé par l'effet miroir du collectif. La remise en question collective du caractère parfois irrationnelle de la norme instituée réinterroge le sens de la question initiale de recherche. Les stagiaires sont invités à réaliser une critique des normes visibles des organisations professionnelles, les dimensions intellectuelles (théoriques) et professionnelles (pratiques et expériences en milieu de travail) convoquées ou utilisées. Cette logique alternante permise par la mise en dialogue collective s'inscrit dans la perspective socio-clinique et permet d'accueillir le dérangement. Ainsi former à et par là recherche peut faciliter une mise au travail sur les représentations des professionnels (Rougerie, Monceau, 2021).

Le dispositif proposé est évolutif. Il utilise sans le dévoiler : le principe d'auto gestion. Compris d'une part comme principe de la gestion de soi (par soi-même) et d'autre part comme principe d'analyse permanente pour se gérer, le concept d'auto gestion est très actif au cœur de la pédagogie produite. La dimension réflexive suggérée par le questionnement de recherche se transforme au fil du temps, dans une perspective émancipatrice (Denoyel, 2017) : le stagiaire est invité à porter un regard décentré pour objectiver sa situation au regard de la situation de recherche. La connaissance inductive produite repose sur une analyse fonctionnelle, structurale, économique, politique de ses pratiques en contexte et renvoie à la notion d'évaluation au sens premier du terme : celui de « donner de la valeur ». L'aboutissement de la question de recherche prenant forme finale par la réalisation du mémoire participe d'un nouveau regard sur la société en train de se faire : comme espace d'institutionnalisation – espace de changement par les individus eux-mêmes. Elle est initialement constitutive et permise dans ce master par l'approche par l'agir collectif introduite par les travaux de Pineau (1998), de Denoyel (2007) autour de l'égalité dans la dysmétrie des places et renvoie à la notion de confiance émancipatrice (Cornu, 2005). Ce caractère auto gestionnaire est possible par l'analyse collective mise en œuvre, position défendue comme capitale dans la production de savoirs en Analyse Institutionnelle. Cette perspective interroge aussi la place de l'enseignant-chercheur comme accueillant dans la dynamique mise en œuvre, « une posture de réceptivité qui s'ajustera dans l'interaction avec la singularité de la personne accueillie et son acceptation de l'imprévu. Accueillir est une position éthique, c'est un acte d'hospitalité » (Rullac, Ott, 2015, p. 4).

La dynamique collective induite par le dispositif présenté repose donc sur des fonctionnalités d'accueil rarement nommées ainsi. On lui préfère souvent le terme de rencontre, d'hospitalité permettant la rencontre avec le groupe et une réciprocité progressive des échanges. L'articulation entre confiance, étrangeté et hospitalité : « C'est là qu'il faut chercher le principe de cohésion : dans ces alliances vitales, ces hospitalités nécessaires entre les hostilités. L'hospitalité qui se donne, se reçoit et se rend, relève aussi du paradigme du don : elle est, quels que soient ses paradoxes, la manifestation du don immémorial, sensible, concret, gestuel, d'un espace pour

l'autre, don multiforme et limpide à la fois, assumant chaque fois le défi de faire de l'hostis, un hospes, de l'étranger un inconnu, de l'inconnu un hôte » (Cornu, 2007, p. 26). L'accueil apparaît alors comme un liant nécessaire au cadre conceptuel de l'accompagnement car il conditionne l'agir coopératif et interroge les enjeux de la co-construction. L'accueilli (le stagiaire) est indifféremment l'invité que l'invitant (Derrida, 1997). Que se joue-t-il alors à travers cette relation subtile du don – contre don ? L'hôte (l'enseignant-chercheur) est aussi par essence un ennemi potentiel, dans un espace inconnu et ou incertain, hôte et hostilité faisant racine commune, notamment autour des enjeux de l'évaluation. Cette tension complexifie le sens donné à l'accueil. Que ou quoi s'agit-il de recevoir ? C'est ce que nous avons proposé de questionner à travers l'accueil de la question de recherche chez le stagiaire en formation continue. L'intention des accueillants et des accueillis s'entremêle et se renouvelle à chaque rencontre, oscillant entre des désirs parfois opposés : forcés, contraints ou recherchés, souhaités... Enseignants – chercheurs et stagiaires entre en relation par une imposition de leur présence à l'autre, par la mise en place d'une relation méfiance/confiance, rapprochement/évitement, les rituels socio langagiers, autrement dit de « rituels d'accueils » (Paul, 2020) et au-delà par un accueil de la complexité de l'autre.

## **ENJEUX ET ANALYSE DES IMPLICATIONS ENSEIGNANTES EN MASTER PROFESSIONNALISANT**

Comme nous l'avons souligné, nous ne pouvons faire fi de nos implications dans les dynamiques institutionnelles. La place et la pratique de l'enseignant-chercheur paraissent parfois distillées ou invisibles. Les institutionnalistes depuis les travaux de Lapassade et Lourau partagent la perspective qu'un phénomène institutionnel module notre comportement. Chacun est pris dans les institutions qu'il traverse. S'interroger sur les manières dont on est pris dans ce qui se passe, à travers ce qui a été choisi à un moment donné permet une lecture au plus près des réalités du quotidien. Si la tendance à observer et à partager avec les étudiants l'analyse de leurs implications, les parcours des enseignants-chercheurs le sont généralement beaucoup moins. Ils influencent les manières de penser le rapport à la pédagogie. Ils amènent à regarder autrement les pratiques d'enseignement. Par réfléchissement, le parcours de l'enseignant-chercheur fait écho à ce que montrent à voir les stagiaires en formation. Leur propre rapport au savoir se réfléchit sur celui éprouvé par les pédagogues qui les accompagnent. Le parcours respectif des deux auteurs de cet article l'illustre en montrant la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui influencent nos manières de penser l'accompagnement en formation pour adulte à l'université. Nous avons repris chacun des études en cours d'emploi. L'un est issu du champ du travail social, l'autre du milieu de la mécanique automobile. Nous partageons une expérience en centre de formation professionnelle. Nos manières d'enseigner sont influencées par la conscientisation de notre parcours. Notre rencontre au moment du relais de la prise du master en est un exemple. Nous étions déjà dans un cadre institué partagé. Mais jusqu'où sommes-nous affectés par l'engagement d'autrui, en ayant soi-même éprouvé son propre rapport au savoir, dans des perspectives avoisinantes celles des étudiants accompagnés ? Cifali explique qu'« apprendre rend fragile, que nous soyons un enfant ou un adulte. Un adulte d'autant plus encore une image de lui-même, une confrontation à sa possible déroute. Dépendre d'un autre rend fragile, alors quelle fiabilité allons-nous rencontrer ? Même si nous nous acceptons comme ignorant, l'éprouver fait ressortir une fragilité que nous préférons masquer. Nous

nous confrontons à l'épreuve du jugement de l'autre, nous devons avouer parfois notre vulnérabilité. » (Cifali, 2018, p.33). La situation de formation à l'université amène un pari celui « de l'intelligence critique des interlocuteurs pour déjouer la violence des positions asymétriques et utiliser seulement leurs possibles vertus accompagnatrices » (Denoyel, 2014, p.162). La prise en compte de cette double perspective d'un rapport au savoir pour soi et au regard de l'autre est facilitée par une lecture singulière. Il s'agit tout à la fois de développer une lecture des perspectives (celle de l'accompagnement du stagiaire confronté à son rapport au savoir) sur les perspectives (celle des effets du dispositif par le pédagogue, sur le pédagogique). Cette double lecture est possible si l'enseignant-chercheur n'élude pas cette mise au travail d'une subjectivité critique de son propre parcours, d'autant plus quand il avoisine celui des stagiaires en formation. Cette analyse à plusieurs niveaux permet la découverte des dimensions institutionnelles ici universitaires, dans les situations micro locales. Elle permet aux protagonistes en présence à une prise de conscience formative, pour chacun de sa place. Lourau nous rappelle comment « l'implication n'est ni « bonne » (usage volontariste), ni « mauvaise » (usage juridico-policière) (Lourau, 1990, p.113). Il précise que son analyse permet « dans nos appartenances et non appartenances, nos références et non références, nos participations et non participations, nos surmotivations et démotivations, nos investissements et non-investissements libidinaux... » (Op.cit. p.113) participe comme en recherche d'une éthique de l'enseignement. L'enjeu est d'accompagner l'étudiant à partir d'un collectif de travail, dont la dimension de « meute » n'est pas à exclure, et échappe aux enseignants-chercheurs. Autrement dit, la mise en réflexion autour de l'objet « mémoire de recherche » demandé à l'université génère un espace de tensions, amenant malgré eux les stagiaires à entrer dans une « période chaude », un moment de remise en question fondamentale de crise venant réinterroger le sens même de leur inscription à l'université. Le « qu'est-ce qu'on fou là ? » que l'on retrouve dans les travaux de Oury ou de Lourau est réactivé, obligeant les stagiaires à se requestionner sur le sens même de leur place en formation. Les étudiants sont amenés à repenser leur propre situation dans une situation qui si elle avait été perçue initialement comme choisie, voulue et normale, devient subitement anormale ; une situation dans laquelle on ne se retrouve plus. C'est à ce moment que le collectif entre en jeu et les amène à se positionner, sans qu'ils puissent ou parce qu'ils sont pris dans le mouvement institutionnel qu'ils le veulent ou non. Cette perspective rejoint la thèse de doctorat de Lapassade sur « l'homme néoténique ». « Devenir homme, accomplir en soi l'humanité, entre dans la vie, c'est, dans cette perspective, actualiser la perfectibilité caractéristique de l'espèce ; et c'est en même temps achever d'apprendre à vivre » (Lapassade, 1963, p.24). Cette situation quasi paradoxale interroge le rapport qu'entretient l'homme au savoir tout au long de sa vie. En constant mouvement, il amène l'individu à être en position d'apprentissage en tant qu'être inachevé dès la naissance, jusqu'à sa mort d'où l'idée « d'un projet inachevé » de l'homme en lui-même. Cette optique relativise le rapport au savoir et la perfectibilité humaine qui en soit se veut rassurant pour le stagiaire. Ce point de vue est bien entendu valable pour l'enseignant-chercheur. C'est pourquoi, le travail en binôme d'enseignant-chercheur et de praticien-chercheur dans ce type de master est privilégié le plus souvent possible, dans le but de renforcer la force collective de l'apprentissage. De ce fait, tout processus de formation engagé a un effet considérable sur son développement : « bien que « s'agissant de l'espèce humaine, la néoténie signifie d'abord l'inachèvement, ensuite la conservation des formes juvéniles. [...]

Insister sur la néoténie humaine, c'est donc valoriser l'indétermination de la jeunesse et, corrélativement, dévaloriser les déterminations de la maturité » (ibid. p.30). Ainsi posé, l'apprentissage à l'université permet d'une certaine manière de décomplexer le stagiaire dans son parcours de formation.

## **CONCLUSION : PAS D'ACCUEIL-ACCOMPAGNANT SANS UNE « ÉTHIQUE DE LA RÉCIPROCITÉ »**

L'accueil confiant de l'interrogation initiale opère une mise en problème par la mise en dialogue dans le collectif de formation. Associer accueillir à accompagner génère une puissance nouvelle à l'accueil. La réciprocité entre enseignants et stagiaires permise par le dispositif pédagogique crée une situation interlocutive de l'accompagnement. Cette co-construction de sens nécessite une hospitalité, un accueil qui, ayant « la structure du don anthropologique (...), se donne, se reçoit et se rend » (Cornu, 2007). Le don offert d'un objet singulier par un questionnement initial fait une contribution au collectif en recherche et facilite la place à trouver et à prendre par chaque nouvel arrivant. Maëla Paul a contribué à la conceptualisation de la notion d'accompagnement à partir de son questionnement débuté dans ce master. Poursuivant son accompagnement, Jean Pierre Boutinet écrit une préface : « Traiter l'expérience comme un recommencement » à l'ouvrage de Paul (2002). On le sait, l'expérience ne s'enseigne pas, elle s'accompagne, au mieux se compagne. « Il suffit d'accompagner quelqu'un pour qu'il s'initie à quelque chose qui nous échappe » (Denoyel, 2015, p. 154). L'expérience de la réciprocité renforce la fonction accompagnante de l'accueil, rendue possible par le mouvement itératif de la rencontre (Rougerie, Micor, 2019). Enfin, Cornu nous a apporté pertinemment le concept de *confiance émancipatrice* au cœur de l'éthique de la réciprocité de l'accompagnement en formation : « les rôles se complètent, se succèdent, alternent ». « Ainsi s'invente en commun une communauté d'égaux, qui n'est pas exactement l'épreuve initiatique de la mort mais l'expérience « réelle » d'un vivre vif « avec » » (Cornu, 2016, p. 95). Faire compagnie possède la « puissance franchissante et rafraîchissante de l'agir ensemble » (2016, op.cit.) ... La recherche en formation est à ce prix.

## **BIBLIOGRAPHIE**

- ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. *Les pédagogies institutionnelles*, Paris. PUF, 1994.
- ARDOINO, Jacques. De la clinique. *Réseaux*. n°s 55-56-57, 1989, p. 63-65.
- ASTIER, Isabelle. *Les nouvelles règles du social*. Paris: Presses universitaires de France, 2007.
- BOUTINET, Jean-Pierre. Préface: «Traiter l'expérience comme un recommencement». Dans PAUL, Maëla. 2002. *Recommencer à vivre. Crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*. Paris : L'Harmattan, 2002.
- BOUTINET, Jean-Pierre; DENOYEL, Noël; PINEAU, Gaston; ROBIN, Jean-Yves. *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transition, rebonds*. Paris: Puf, 2007.
- BOUQUET, Brigitte. *Éthique et travail social. Une recherche du sens*. Paris: Dunod (1ère édition : 2003), 2012.
- BRETON, Hervé. «La démarche portfolio: entre inventaire des expériences et pratique réflexive». *Education permanente*, n°196, 2013, p.99-110.

- BRETON, Hervé; PESCE, Sébastien ; DENOYEL, Noël. Accompagnement, réciprocité et agir collectif. *Revue Education Permanente*, n°205, 2015.
- CHARTIER, Dominique; LERBET, Georges. *La formation par production de savoirs*. Paris : L'Harmattan, 1993.
- CIFALI, Michèle. S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation. Paris : PUF, 2018.
- CORNU, Laurence. Figure de la fraternité. Dans RIBA, Jean; VERMEREN, Pierre. (dir). *La fraternité réveillée*. Paris: L'Harmattan, 2016, p.87-102.
- CORNU, Laurence. «Accompagner: entrer en compagnie». *Revue Education Permanente*, n°205, p.41-52, 2015.
- CORNU, Laurence. Confiance, étrangeté et hospitalité. *Diogène*, 220, p.15-29, 2007.
- CORNU, Laurence. La confiance comme relation émancipatrice. Dans OGIEN, Albert; QUERE, Louis (dir). *Les moments de la confiance*. Paris: Economica, 2005, p.169-190.
- DE LAVERGNE, Catherine. La posture du praticien-chercheur: un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. - *hors-série- n°3*. Actes du colloque «Bilan et perspectives de la recherche qualitative», 2007, p. 28-43.
- DEMAILLY, Laurence. *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Paris: Éd. Septentrion, 2008.
- DENOYEL, Noël. «Accompagnement collectif en recherche universitaire et pragmatique de l'interrogativité ». *Revue Education Permanente*, n° 205, 2015, p.151-163.
- DENOYEL, Noël. La délibération, tournant interlocutif de l'expérience. *Éducation permanente*. n° 198, 2014, p. 155-166.
- DENOYEL, Noël. «La réciprocité réflexive assumée dans l'accompagnement éducatif». Dans BEZIAT, Jacques. (Dir.), *Analyse de pratiques et réflexivité*. Paris: L'Harmattan, 2013, p. 217-221.
- DENOYEL, Noël. «Alternance dialogique et épistémologie de la continuité expérientielle». *Revue Education Permanente*, n°193, 2012, p.105-118.
- DERRIDA, Jacques; DUFOURMENTELLE, Anne. *De l'hospitalité*. Paris: Calmann-Levy, 1997.
- GILON, Christiane; VILLE, Patrice. Clefs pour l'analyse institutionnelle. *Le sujet dans la cité*. <https://doi.org/10.3917/lslc.hs03.0087>. 2014, p.87-98.
- KLINGER, Myriam; GOGUEL D'ALLONDANS, Thierry. *Errances et hospitalité*. Paris: Eres, 1991.
- LAPASSADE, Georges. *L'Entrée dans la vie. Essai sur l'inachèvement de l'homme*, Paris: Editions de Minuit, 1963.
- LOURAU, René. Implication et surimplication. *Revue du Mauss*, n° 10, 1990, p.110-119.
- LOURAU, René. (1970). *L'analyse institutionnelle*. Paris : Éd. de minuit, 1970.
- LOURAU, René. (1972). *Les analyseurs de l'église*. Paris : Ed Anthropos, 1972.
- MONCEAU, Gilles. Analyse institutionnelle et formation. *Revue Education Permanente*, n°229. 2021-4.
- MONCEAU, Gilles. Des dispositifs socio-cliniques pour comprendre comment les parents sont impliqués dans la politique de la Parentalité. *Les Sciences de l'éducation- Pour l'Ère nouvelle*, vol. 44, n°4, 2021, p.15-33.
- PINEAU, Gaston; LIETARD, Bernard. *Reconnaitre les acquis*. Paris: Puf, 1997.
- PINEAU, Gaston; COURTOIS, Éric. *La formation expérientielle des adultes*. Paris : La Documentation française, 1991.

PAUL, Maëla. La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques. Paris: De Boeck supérieur,2020.

PAUL, Maëla. *Recommencer à vivre. Crise, reprise et rencontre dans la vie professionnelle*. Paris : L'Harmattan,2022.

PESCE, Sébastien. Pour une lecture krisique de l'acte éducatif. *Spécificités*, 4, 2011 p.161-174.

REDEKER, Robert. *Qu'est-ce que l'accueil?* Conférence prononcée à la clinique Joseph Ducuing de Toulouse, le 09 décembre 2001. [http://redeker.fr/wa\\_files/L\\_27accueil\\_Ducuing.pdf](http://redeker.fr/wa_files/L_27accueil_Ducuing.pdf)

ROBIN, Jean-Yves. Ingénium de l'accompagnement. Dans: BOUTINET, Jean-Pierre, DENOYEL, Noël; PINEAU, Gaston; ROBIN Jean-Yves. (dir). *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds*. Paris, PUF, 2007, p. 241-249.

ROUGERIE, Corinne; MONCEAU, Gilles. Former les cadres du travail social à la recherche par l'analyse institutionnelle. *Revue Education Permanente*, n°229. 2021- 4, 2021, p.109- 120.

ROUGERIE, Corinne. Implication professionnelle. FUGIER, Pascal; VANDEVELDE- ROUGALE, Agnès. (dir.). *La sociologie clinique de A à Z*. Editions Eres « Sociologie clinique », 2019,p.355-356.

ROUGERIE, Corinne. L'accueil du chercheur dans une recherche collaborative. *Phronesis*, 6, p.166-176. <https://www.cairn.info/revue--2017-1-page-166.htm>. 2017.

ROUGERIE, Corinne; MICOR, Marjorie. L'accueil, un territoire inclusif. L'exemple de la parentalité. *Revue Pensée plurielle*, 49(1), <https://doi.org/10.3917/pp.049.0133>. 2019, p.133-145.

RULLAC, Stéphane; OTT, Laurent. *Accueil*. Dictionnaire pratique du travail social. Paris: Dunod, 2015.

SAMSON, Dominique; DE SAINT MARTIN, Claire; MONCEAU, Gilles. Tutorat de mémoires, courriels et rapport au temps. *Éducation permanente*, Arcueil: Éducation permanente. 2017, p.143-152.

SAVOYE, Antoine. Analyse institutionnelle et recherches socio-historiques quelle Compatibilité ? Analyse institutionnelle entre socio-clinique et socio histoire. *L'homme et la société* 1, n° 147, 2003.

SEVIGNY, Robert; VANDEVELDE-ROUGALE, Agnès. Interdisciplinarité. FUGIER, Pascal; VANDEVELDE-ROUGALE, Agnès (dir.). *La sociologie clinique de A à Z*. Editions Eres « Sociologie clinique », 2019, p.377-380.

SCHÖN, Donald. Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel. Québec: les Editions Logiques. Bibliothèque nationale du Québec. Coll. «Formation des Maitres»,1994.

**Data da submissão: 16/01/2023**

**Data da aprovação: 16/02/2023**