



## L'orientation scolaire et professionnelle

50/1 | 2021

L'expérience dans les pratiques d'accompagnement et de conseil des adultes

---

### Introduction - L'expérience dans les pratiques d'accompagnement et de conseil des adultes

*Introduction - Experience in guidance and counselling practices for adults*

Vanessa Rémerly, Jonas Masdonati et Patrick Mayen

---



#### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/osp/13973>

ISSN : 2104-3795

#### Éditeur

Institut national d'étude du travail et d'orientation professionnelle (INETOP)

#### Édition imprimée

Date de publication : 17 mars 2021

Pagination : 3-12

ISSN : 0249-6739

#### Référence électronique

Vanessa Rémerly, Jonas Masdonati et Patrick Mayen, « Introduction - L'expérience dans les pratiques d'accompagnement et de conseil des adultes », *L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 50/1 | 2021, mis en ligne le 17 mars 2021, consulté le 17 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/osp/13973>

---

Ce document a été généré automatiquement le 17 mars 2021.

© Tous droits réservés

---

# Introduction - L'expérience dans les pratiques d'accompagnement et de conseil des adultes

*Introduction - Experience in guidance and counselling practices for adults*

**Vanessa Rémerly, Jonas Masdonati et Patrick Mayen**

---

- 1 Au carrefour des problématiques de travail, de formation, de développement des personnes et des parcours de vie, les pratiques d'accompagnement et de conseil destinées aux adultes ont fait de l'expérience une notion centrale. Depuis ces vingt dernières années, cette notion s'est retrouvée sur le devant de la scène avec la promotion de dispositifs tels que la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), le CEP (Conseil en Évolution Professionnelle) et plus récemment l'AFEST (Action de Formation En Situation de Travail). Que ce soit dans les pratiques de gestion des ressources humaines, d'accompagnement à l'emploi, d'orientation et d'accompagnement des parcours professionnels mais également dans les pratiques de formation, la prise en compte de l'expérience semble liée à l'émergence d'un nouveau paradigme (Wittorski, 2013) résultant d'une forme d'injonction à la réflexivité (Astier, 2001 ; Mayen, 2011). La mise en mot de son expérience se présente comme un moyen pertinent d'identifier les acquis – compétences ou connaissances – que détiennent ou que se reconnaissent les personnes, de les évaluer ou de les développer (Delory-Momberger, 2010 ; Barbier & Galatanu, 2004). Comme le souligne Mayen, l'expérience est devenue « un objet d'activité effectif et concret pour les professionnels de la formation, de l'orientation, des bilans ou de l'accompagnement, du recrutement et de l'emploi » (Mayen, 2011, p. 763).
- 2 Dans les milieux de travail, un rapprochement entre travail et formation s'est opéré avec l'apparition de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail (Barbier et al., 1996 ; Rémerly et al., 2021). Les savoirs d'expérience et les conditions de leur transmission sont au cœur de ces dispositifs avec la reconnaissance des effets formateurs des situations de travail (Wittorski, 2007). On a ainsi vu s'introduire massivement dans le champ de la formation des dispositifs fondés sur un principe

d'alternance avec le développement de démarches reposant sur l'analyse *a posteriori* de situations de travail vécues et la production d'écrits réflexifs. Cette tendance a considérablement renforcé la fonction d'accompagnement des formateur·rice·s et la place donnée à l'expérience des formés. La recherche francophone en Formation d'adultes s'est aussi saisie de cette notion d'expérience avec le développement de travaux nourrissant des articulations théoriques avec d'autres concepts. La question de l'expérience, de ses rapports avec l'activité, l'apprentissage et le développement est ainsi devenue centrale, tant sur le plan social que scientifique (Albarello et al., 2013). De même, dans le champ du conseil en orientation, la prise en compte de l'expérience des publics accompagnés s'est progressivement imposée au regard des évolutions sociétales confrontant un nombre toujours plus important de personnes aux problématiques de chômage, de mobilités professionnelles, de formation tout au long de la vie (Pouyaud & Cohen-Scali, 2016). Les modes d'intervention des professionnel·les du conseil se sont ainsi adaptés à la spécificité de leurs publics – des personnes en recherche d'emploi, des jeunes en insertion puis des salariés en questionnement sur leur carrière – délaissant des approches diagnostiques fondées sur des recommandations expertes pour des démarches privilégiant la mise à plat du parcours et la co-analyse de l'expérience (Brott, 2004 ; Danvers et al., 2006 ; Nota & Rossier, 2015).

- 3 Au plan théorique, plusieurs acceptions scientifiques sont rattachées à la notion d'expérience qui en font un concept polysémique et complexe à cerner. Les différentes significations données à la notion d'expérience s'expriment aussi à travers une diversité d'expressions de sens commun (Mayen, 2009) : « vivre quelque chose (le vécu de l'expérience) ou faire l'épreuve de quelque chose (le construit de l'expérience), faire l'expérience de quelque chose (événement), avoir de l'expérience (répertoire de cas vécus et connus) ou avoir l'expérience (durée), et enfin faire preuve d'expérience (produit) » (p. 765). L'expérience peut donc être synonyme de vécu (au sens phénoménologique) ou d'activité (au sens ergonomique, par distinction à la tâche) et cette dernière peut être appréhendée dans ses dimensions non seulement réalisées, mais aussi imaginées, projetées ou empêchées (Clot, 2006). Le vécu de l'activité correspond ainsi à « l'éprouvé qu'un sujet peut avoir de l'engagement dans une action » (Astier, 2001, p. 47). Il se caractérise par son statut pré-réflexif (Barbier, 2013), c'est-à-dire qu'il « ne fait pas nécessairement objet de communication à autrui ni même de prise de conscience » (Astier, 2001, p. 50). Ainsi, comme le souligne Vermersch (2010), « le vécu irréfléchi est le mode normal habituel de notre vie. Il s'organise dans une conscience associée aux actes » (p. 27). C'est à ce titre que Barbier (2010) propose de l'identifier à des routines, des habitudes ou des cultures d'activité non conscientisées par les sujets. En d'autres termes, le vécu de l'activité permet aux personnes de développer des *compétences dites d'action* (p. 80) que l'ergonomie désigne traditionnellement comme des *compétences incorporées* (Leplat, 1995). Cette dimension vécue de l'expérience est travaillée dans les pratiques d'accompagnement et de conseil pour justement aider les bénéficiaires à la mise en mots de compétences non conscientisées relatives à des expériences situées dans le parcours de vie (par ex., Masdonati et al., 2019).
- 4 L'expérience peut aussi renvoyer aux processus d'apprentissage et de développement des personnes, reposant sur une activité mettant en jeu des processus de nature réflexive, mimétique, fictionnelle, abductive, figurative, etc. Il s'agit là de la dimension d'élaboration de l'expérience (Barbier, 2013). Cette dimension « expérientielle » du vécu de l'activité, c'est-à-dire celle qui fait expérience, correspond à l'idée d'une

élaboration qui s'effectue sur et à partir d'un ou plusieurs vécus d'activité faisant événement (Mayen, 2009). « L'expérience ce n'est pas ce qui arrive à l'individu. C'est ce que fait l'individu de ce qui lui arrive » (Aldous Huxley, 1954, cité par Barbier, 2013, p. 72). Ces processus d'élaboration tendent notamment à apparaître dans des *situations indéterminées* au sens de Dewey (1938/1993) dont le développement « noué », « contrarié » ou « empêché » est source de conflits internes et ampute la personne de son pouvoir d'agir (Clot, 2008). Les *expériences événements* (Mayen, 2009) en tant qu'elles affectent la personne et introduisent de la discontinuité dans le vécu, sont potentiellement sources de sens, et donnent ainsi lieu à expérience par leur pouvoir herméneutique (Quéré, 2006). L'élaboration qui en découle vise à l'articulation entre des dimensions non seulement passées et futures, mais également individuelles et collectives de l'activité. Enfin, l'expérience peut être considérée comme le produit d'un processus d'apprentissage par l'activité (Zeitler & Barbier, 2012) pouvant faire l'objet d'une communication (Barbier, 2013). L'expérience présente donc sur trois registres qui nourrissent des processus de développement : la dimension vécue, élaborée et communiquée par la personne (Barbier, 2013). En ce sens, l'expérience est de nature polyfonctionnelle, et c'est précisément cette polyfonctionnalité qui la définit comme une notion complexe porteuse d'une certaine opérativité pour les acteur·rice·s (Rémerly, 2015).

- 5 Ce numéro thématique se propose d'explorer la manière dont la notion d'expérience contribue à organiser l'activité des acteur·rice·s, accompagnateur·rice·s et bénéficiaires, dans les pratiques d'accompagnement et de conseil des adultes. C'est ainsi la place de l'expérience et de ses usages dans les pratiques d'accompagnement et de conseil que nous proposons de questionner dans ce numéro thématique en explorant ce qui en fait un concept « pragmatique » pour les acteur·rice·s (Vidal-Gomel & Rogalski, 2007).
- 6 L'expérience est par exemple souvent « objet d'activités » pour les professionnel·les de l'accompagnement et du conseil pour les adultes. Objet des échanges et du travail conjoint entre accompagnateur·rice·s et bénéficiaires, elle est donc ce que les acteur·rice·s mettent au travail comme objet à dire, formaliser, reformuler, réfléchir, analyser, comparer, mettre en perspective... (Young & Valach, 2016). Il s'agit de « travailler » avec des personnes sur leur vécu et leur activité dans des situations de travail au sens large, sur la façon dont ils ont appris des situations ainsi que les « acquis » qui résultent des processus d'apprentissage occasionnés dans et par l'activité (par ex., Krumboltz, 2009 ; Masdonati et al., 2019). Ce « travail sur l'expérience » (Pastré, 2013) consiste souvent à décrire, analyser, raconter l'expérience, en marge des situations vécues, dans des dispositifs d'analyse rétrospective (Brott, 2017). Ces moments d'analyse de l'expérience, *a posteriori* de l'action, sont souvent appréhendés comme condition *sine qua non* d'un apprentissage et de développement potentiel. En ce sens, la dimension constructive de l'expérience est souvent pensée en relation à son analyse (Mayen, 2009). C'est la possibilité d'analyser, *a posteriori*, les situations vécues, et la manière dont on les a gérées, qui permettrait de développer des savoirs d'expérience, grâce notamment à une prise de conscience d'éléments essentiels de l'expérience permise par différentes formes de médiation. L'expérience, ici au sens de l'événement, est alors transformée en énoncés de savoirs (Barbier & Galatanu, 2004).
- 7 L'intervention d'un tiers peut être nécessaire pour ce travail d'identification et de mise en mots des ingrédients de la compétence.

- 8 Mais cet usage fait parfois oublier que les apprentissages et le développement résultent aussi des conditions dans lesquelles les situations vécues permettent ou non d'apprendre (Mayen, 1999). À la fois objet et produit de l'activité, l'expérience est également moyen et condition de la formation (Mayen, 2009). En effet, toute expérience n'entraîne pas nécessairement des apprentissages, ou du moins ces apprentissages peuvent présenter des qualités variables. Plus spécifiquement, l'expérience des situations de travail, de formation, d'accompagnement ou de conseil, confronte à une diversité de configurations qui déterminent en grande partie la qualité des apprentissages qui en résultent. Comme le souligne Mayen (2014, p. 13), « l'expérience est limitée par les conditions dans lesquelles elle a été vécue ». Envisagées dans les termes de Vygotski (1997), ces questions renvoient à la fonction médiatrice des situations d'apprentissage et de développement. Si ces situations peuvent générer des développements potentiels, c'est par leurs caractéristiques propres, mais aussi par les manières dont des dispositifs et des professionnel·les de l'accompagnement et du conseil permettent aux personnes de s'approprier ces caractéristiques dans le sens de plus d'autonomie, de créativité, de possibilités d'agir (par ex., Le Bossé, 2011). En quoi une situation, l'expérience qu'elle permet et les médiations qu'elle contient, peut-elle être porteuse de ce développement ?
- 9 Si la nature des situations auxquelles on se confronte est déterminante, il en va de même de sa durée, du temps passé à la fréquenter. Ainsi, par l'exercice d'une activité, les professionnel·les acquièrent de l'expérience et, dans le meilleur des cas, développent des compétences mais « les rapports de l'expérience à l'apprentissage sont ambivalents : vecteur d'apprentissage, l'expérience peut aussi se révéler contre-productive lorsque l'accumulation d'expérience, en favorisant la construction de routines, constitue un frein à l'apprentissage de comportements nouveaux » (Aubret & Gilbert, 2003, p. 29). Comme le souligne Mayen (2009, p. 769), « il semblerait exister une bonne et une moins bonne durée [...], la durée peut ainsi suggérer la maîtrise et l'excellence ou bien l'obsolescence, l'appauvrissement et la sclérose ». Et, si l'on suit les enseignements de Dewey (1968), une expérience est apprenante et participe au développement de futures expériences, si une continuité entre les divers éléments qui constituent ces expériences est posée.
- 10 Dans cette perspective, le numéro thématique s'est ouvert à des contributions qui questionnent les modalités de l'expression, de l'analyse, de la formalisation, de la mobilisation, de la convocation/invocation, voire de la préfiguration de l'expérience pour en comprendre les potentialités d'apprentissage et de développement. Nous nous sommes intéressées à ses usages ainsi qu'aux différentes temporalités qu'elle met en articulation : l'expérience passée ou sédimentée d'un parcours et de situations de travail vécues, l'expérience *in situ* de la situation d'accompagnement elle-même, l'expérience préfigurée par le travail conjoint engagé dans le dispositif d'accompagnement ou de conseil. Le numéro questionne ainsi comment l'expérience est mise au travail dans le cadre de pratiques d'accompagnement et de conseil pour les adultes : comment peut-elle s'élaborer, se réélaborer, se redéfinir et ouvrir des possibles co-imaginés dans l'espace de l'accompagnement ou du conseil ; comment peut-elle poursuivre son développement à contretemps de l'action elle-même, dans les situations où l'activité conjointe consiste à prendre le travail comme objet de discours et de réflexion ? Nous avons aussi proposé d'explorer ce que recouvre l'expérience des situations d'accompagnement et de conseil : quelle est cette expérience que font les

acteur·rices, accompagnateur·rices ou bénéficiaires, des situations d'accompagnement qu'ils·elles vivent ? Qu'apprennent-ils·elles de ces situations, quelles dynamiques d'apprentissage peut-on y observer ? Et comment l'expérience vécue de ces situations se constitue-telle en connaissances et compétences pour les expériences ultérieures ? Les contributions soulèvent ainsi un questionnement sur l'expérience à la fois du point de vue de celui ou celle qui est accompagnée, le·la bénéficiaire, et sur l'expérience de celui ou celle qui accompagne en s'attachant à comprendre comment s'articulent les expériences de l'une et de l'autre et comment l'une se met au service de l'autre.

- 11 Cinq contributions composent le numéro thématique qui apportent des éclairages singuliers à la problématique du numéro thématique.
- 12 Dans son article intitulé « Faire l'expérience d'une démarche d'analyse de pratique autogérée : le pari de la confiance », Marie-Hélène Doublet ouvre le numéro en proposant de rendre compte d'une recherche-action-formation reposant sur une analyse de pratique autogérée destinée à des professionnel·les du conseil en formation d'adultes. Elle y décrit les modalités par lesquelles elle accompagne les démarches d'exploration de l'expérience des professionnel·les par eux·elles-mêmes et pour eux·elles-mêmes, comment elle co-construit avec les acteur·rices concernées des espaces de dispute de métier, en outillant les collectifs de démarches et méthodologies pour questionner le travail, identifier des habitudes d'action, construire des réponses face à la singularité des situations du public et débattre des évolutions de métier.
- 13 La contribution de Vanessa Rémy, intitulée « Configurations dialogiques et développement de l'expérience en accompagnement VAE », s'attache, elle aussi, à décrire les modalités de mise au travail de l'expérience de candidat·es en Validation des Acquis de l'Expérience en se centrant plus spécifiquement sur une analyse des dialogues et de la dynamique des rapports de rôle et de place. Elle présente différentes configurations dialogiques entre l'accompagnateur·rice et le·la candidat·e et la façon dont celles-ci sont instrumentées par les acteur·rices au cours de leurs échanges. Enfin, elle explore l'usage qui pourrait en être fait en termes de formation pour les accompagnateur·rices en VAE pour guider un travail de médiation qu'ils·elles engagent avec les candidat·es pour expliciter, élaborer, argumenter de leur expérience.
- 14 Deli Salini et Germain Poizat proposent dans ce numéro d'explorer l'expérience d'impasse en situations de conseil et d'accompagnement en formation des adultes selon une perspective d'analyse de l'activité. À travers deux situations présentées dans leur article intitulé « Dénouements possibles de l'expérience d'impasse : pistes de compréhension et perspectives développementales », l'une issue d'un dispositif d'accompagnement en VAE et l'autre d'un dispositif de formation à médiation artistique, les auteur·es analysent les multiples éléments qui contribuent au dénouement de certains vécus d'impasse des participant·es par l'ouverture à de nouvelles reconfigurations de significations et de leur activité.
- 15 Solveig Grimault prolonge l'exploration de l'expérience que font les conseillers de dispositifs d'accompagnement dédiés à l'accompagnement de personnes licenciées, de jeunes ou de demandeur·euse·s d'emploi créateur·rices d'entreprise. Elle s'intéresse au regard qu'ils·elles peuvent construire sur leurs propres pratiques compte tenu des conditions dans lesquelles ils·elles effectuent leur travail. Dans son article intitulé « L'accompagnement comme expérience de l'expérience accompagnée », elle explore notamment les remises en question possibles en tant que conditions d'une expérience éducatives au sens de Dewey. Ceci l'invite à interroger les conditions de

professionnalisation en pointant les limites d'une logique d'accompagnement basée sur la juxtaposition de prestations sans possibilité de créer de la continuité et une expérience complète pour les bénéficiaires.

- 16 Enfin, la contribution de Yann Serreau intitulée « Expérience et conduite d'entretiens d'accompagnement au sein d'une formation d'ingénieur par apprentissage » s'intéresse aussi à la question de la continuité de l'expérience de formé·e·s dans le cadre d'une formation en alternance d'apprentie·e·s ingénieur·e·s. À partir d'une analyse d'entretiens d'accompagnement proposés à des apprentie·e·s, l'article, documente la façon dont sont mises au travail les expériences passées des apprentie·e·s pour préparer les futures et comment l'expérience des accompagnateur·rice·s se constitue comme ressources.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Albarello, L., Barbier, J., Bourgeois, É., & Durand, M. (2013). *Expérience, activité, apprentissage*. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01>
- Astier, P. (2001). *La communication de l'expérience. Éléments d'analyse de l'activité du sujet* (Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Conservatoire national des Arts et Métiers).
- Aubret, J., & Gilbert, P. (2003). *Valorisation et validation de l'expérience professionnelle*. Dunod. <https://doi.org/10.3917/eres.bouti.2009.01.0237>
- Barbier, J.-M., Berton, F., & Boru, J.-J. (1996). *Situation de travail et formation*. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/dbu.cros.2007.01.0151>
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (Éds.) (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences ?* L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2010). Cultures d'action et modes partagés d'organisation des constructions de sens. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(1), 163-194. <https://doi.org/10.3917/rac.009.0163>
- Barbier, J.-M. (2013). *Expérience, apprentissage, éducation*. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 65-92). PUF.
- Barbier, J.-M. (2013). *Vécu, élaboration et communication de l'expérience*. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Éds.), *Le travail de l'expérience* (pp. 13-37). L'Harmattan.
- Brott, P. E. (2004). Constructivist assessment in career counseling. *Journal of Career Development*, 30, 189-200. <https://doi.org/10.1177/089484530403000302>
- Brott, P. E. (2017). The storied approach. In M. McMahon (Ed.), *Career counseling: Constructivist approaches* (2nd Ed.) (pp. 93-103). Routledge.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. PUF.
- Danvers, F., Wulf, C., & Aubret, J. (2006). *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Delory-Momberger, C. (2010). La part du récit. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 39(1), 101-109. <https://doi.org/10.4000/osp.2479>

- Dewey, J. (1938/1993). *Logique. La théorie de l'enquête* (trad. par G. Deledalle). PUF.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Armand Colin.
- Krumboltz, J. D. (2009). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135-154. <https://doi.org/10.1177/1069072708328861>
- Leplat, J. (1995). À propos des compétences incorporées. *Éducation permanente*, 123, 101-114.
- Le Bossé, Y. (2011). *Psychosociologie des sciences de l'orientation : Un point de vue interactionniste et stratégique*. Ardis.
- Masdonati, J., Franz, S., & Abessolo, M. (2019). Comprendre et accompagner les reconversions professionnelles. In J. Masdonati, K. Massoudi & J. Rossier (Éds.), *Repères pour l'orientation* (pp. 79-110). Antipodes.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, 139, 65-86.
- Mayen, P. (2009). Expérience et formation des adultes. In J.-M. Barbier & al. (Eds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 762-780). PUF.
- Mayen, P. (2011). Expérience et formation des adultes. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle & J.-C. Ruano-Borbalan (Éds.), *Encyclopédie de la formation* (pp. 763-780). PUF.
- Mayen, P. (2013). Les limites de l'expérience. In J.-M. Barbier & J. Thievenaz (Éds.), *Le travail de l'expérience* (pp. 293-319). L'Harmattan.
- Mayen, P. (2014). John Dewey, l'éducation et la reconstruction continue de l'expérience. *Éducation Permanente*, 198, 9-21.
- Nota, L., & Rossier, J. (Eds.) (2015). *Handbook of Life Design: From practice to theory and from theory to practice*. Hogrefe.
- Pastré, P. (2013). Le travail de l'expérience. In L. Albarello, J.-M. Barbier, É. Bourgeois & M. Durand (Éds.), *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 93-110). PUF.
- Pouyaud, J., & Cohen-Scali, V. (2016). Perspectives actuelles du conseil psychologique en orientation. *Psychologie Française*, 61(1), 43-60. <http://dx.doi.org/10.1016/j.psfr.2014.09.003>
- Quéré, L. (2006). Entre fait et sens, la dualité de l'événement. *Réseaux*, 139(5), 183-218.
- Rémery, V. (2015). *Développer un discours d'expérience sur le travail. Contribution à une analyse des discours et des interactions en situation d'accompagnement à la Validation des Acquis de l'Expérience* (Thèse de doctorat de 3<sup>e</sup> cycle, Conservatoire national des Arts et Métiers).
- Rémery, V., Chrétien, F., & Chatigny, C. (2021). *Apprentissage et transmission de l'expérience en situation de travail : dialogue entre ergonomie et formation d'adultes*. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Vermersch, P. (2010). Le modèle des modes de consciences selon Husserl : inconscient, conscience, conscience réfléchie. *Expliciter*, 84, 21-38.
- Vidal-Gomel, C., & Rogalski, J. (2007). La conceptualisation et la place des concepts pragmatiques dans l'activité professionnelle et le développement des compétences. *Activité 4* (1). <https://doi.org/10.4000/activites.1401>
- Vygotski, L. (1997). *Pensée et Langage*. La Dispute.
- Wittorski, R. (2007). *Professionalisation et développement professionnel*. L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2013). Conclusion : quelques enjeux et fonctions assurées par l'accès à l'expérience. *Questions Vives*, 20, 107-117.

Young, R. Q., & Valach, L. (2016). Action and language: Contextual action theory in counselling. *Psychologie Française*, 61(1), 31-42. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2013.03.001>

Zeitler, A., & Barbier, J.-M. (2012). La notion d'expérience, entre langage savant et langage ordinaire. *Recherche et formation*, 70, 107-118.

## AUTEURS

**VANESSA RÉMERY**

Université de Genève

**JONAS MASDONATI**

Université de Lausanne

**PATRICK MAYEN**

Université de Bourgogne Franche-Comté / AgroSup Dijon