



HAL
open science

REPRÉSENTATIONS DES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT CHEZ LES FORMATEURS

Emeric Vidal, Sabrina Labbé

► **To cite this version:**

Emeric Vidal, Sabrina Labbé. REPRÉSENTATIONS DES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT CHEZ LES FORMATEURS. Ethique de l'accompagnement et agir coopératif, May 2016, Tours, France. hal-01675464

HAL Id: hal-01675464

<https://hal.science/hal-01675464v1>

Submitted on 4 Jan 2018

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.

REPRÉSENTATIONS DES MODALITÉS D'ACCOMPAGNEMENT CHEZ LES FORMATEURS

EMERIC VIDAL

Université Toulouse - Jean Jaurès - France

emerichatipole@gmail.com

SABRINA LABBÉ

Université Toulouse - Jean Jaurès - France

labbe@univ-tlse.fr

Résumé :

Nos travaux en cours sur la professionnalisation des acteurs de la formation, par la spécification des objets de représentations professionnelles, s'inscrivent directement dans la thématique du colloque « Éthique de l'Accompagnement et Agir coopératif ». En effet, notre recherche se propose d'appréhender la manière dont les professionnels d'un champ particulier s'emparent de la notion d'accompagnement. Quelles représentations et quelles logiques professionnelles construisent-ils autour de cet objet ? Que mettent-ils derrière ce terme si souvent employé et quelles professionnalités en émergent ?

Notre contribution s'articule en cinq temps. Dans un premier temps, nous présenterons les acteurs (sujets) de notre étude : les formateurs pour adultes. Nous présenterons comment ce groupe professionnel pluriel s'adapte dans une société en mutation et l'amène à développer des méta-compétences. Dans un second temps nous exposerons le concept de représentation professionnelle issu de notre ancrage théorique. Dans le troisième temps, nous ferons part de nos premières interrogations concernant « l'accompagnement » en formation et notamment certaines divergences notionnelles, apparues lors de notre revue de littérature et comment elles nous incitent à avancer dans la problématisation de nos travaux. Enfin, après avoir exposé la méthodologie prévue pour outiller notre questionnement, nous tenterons dans la dernière partie d'appréhender les enjeux et les perspectives de ce travail en cours.

Mots clés :

Accompagnement, éthique, formateur, référentiels, représentation professionnelle.

Comme le propose le format de ce colloque, il ne s'agira pas ici de présenter le fruit d'une recherche menée mais bien de saisir l'opportunité d'échanges scientifiques pour partager et développer davantage une réflexion en cours. L'objectif de notre communication est d'interroger le degré d'appropriation d'un élément posé comme étant de plus en plus prégnant dans la professionnalité de métiers de la relation à autrui : la notion d'accompagnement. Pour ce faire, nous partons de notre ancrage disciplinaire en Sciences de l'Éducation et en particulier en convoquant l'approche psychosociale des processus de professionnalisation (*via* l'étude des représentations et de l'éthique professionnelle).

Nombre de métiers se voient, notamment depuis ces dernières années, interrogés, remaniés, référencés quand ce n'était pas le cas, légiférés parfois mais surtout formalisés à travers différents référentiels. Ces processus émanent de la plus en plus forte prégnance du modèle de la compétence (Hébrard, 2013) dont la volonté est d'établir un corollaire fort entre formation et emploi (entre formation et activité professionnelle préférons-nous). Si la volonté d'une meilleure adéquation formation-métier est louable elle passe par une formalisation grandissante qui nous interroge tant elle risque de se substituer aux réflexions éthiques menées dans les groupes professionnels et aux espaces de coopérations qui permettent de définir conjointement la professionnalisation. En effet, les référentiels et les cadres trop prescrits donnent l'illusion de professionnalités définies depuis l'extérieur qu'il ne s'agirait donc plus d'interroger. Dès lors, les réflexions collectives et l'éthique professionnelle (qui permettent une acculturation et la création de valeurs co-construites et évolutives) risquent de sembler désuètes dans un univers où tout est déjà écrit. Par ce biais, les référentiels risquent donc de déposséder les collectifs de leur propre voie de professionnalisation et ainsi d'une certaine forme d'autonomie.

Le champ de la formation est un terrain de choix pour qui veut étudier un métier en voie de professionnalisation (un des sens de la professionnalisation, celui d'un collectif de professionnels, proposé par Wittorski voir notamment en 2014). Dans ce cadre, la notion d'accompagnement est posée (depuis peu) comme activité inhérente au formateur. Mais alors comment les acteurs conçoivent-ils cette notion? En ont-ils une représentation claire et partagée? Existe-t-il des prises de position distinctes concernant cette notion en fonction des inscriptions socio-professionnelles? Des espaces de débats seraient-ils nécessaires pour la définir autrement et collectivement? C'est ce à quoi la recherche en cours tente de répondre.

Cette contribution a donc pour vocation de partager à la fois nos réflexions, nos interrogations et de décrire le cheminement de notre étude en cours. Elle s'articule en cinq parties, la première est consacrée aux formateurs pour adultes. Elle présente comment un groupe professionnel pluriel s'adapte dans une société en mutation et l'amène à développer des méta-compétences. Dans une seconde partie, nous exposerons l'ancrage théorique choisi et le concept de représentation professionnelle. Ensuite nous ferons part de nos premières réflexions concernant « l'accompagnement » en formation *via* une revue de la littérature faisant apparaître certaines divergences notionnelles et nous invitant à avancer dans la problématisation de ce travail. En quatrième partie nous exposerons la méthodologie envisagée nous permettant d'outiller notre questionnement. Enfin, nous tenterons d'envisager les enjeux et les perspectives de ce travail.

Formateur : métier aux multiples facettes

Les acteurs de la formation professionnelle sont soumis à de nombreuses spécificités et contraintes que nous allons tenter de définir.

Un groupe professionnel pluriel ...

Le caractère pluriel de la fonction de formateur s'exprime à travers différents aspects. Tout d'abord il est important de prendre en compte la pluralité des statuts d'emploi possibles: salarié sous CDI, CDD, CDD d'usage, contractuel, vacataire, libéral, auto-entrepreneur. Les statuts sont variés et peuvent même se cumuler, ce qui rend parfois les choses difficiles à élucider.

Ensuite, on peut aussi distinguer les lieux d'exercice professionnel et la diversité des employeurs de la filière. Nous entendons par filière l'ensemble des acteurs ayant compétence à intervenir dans le champ

de la formation professionnelle continue, ils constituent le « marché » de la formation. Les acteurs de la demande sont les « donneurs d'ordre » publics ou privés (État, régions, Entreprises), les prescripteurs (Pôle emploi, les missions locales...) et les structures d'accueil, d'information et d'orientation (PIC-VAE¹, OPCA, OPACIF, CAP emploi). Ils sont souvent financeurs et/ou acheteurs de formations. Les acteurs de l'offre sont : les organismes privés à but lucratif ou non lucratif relevant de la convention collective nationale des organismes de formation; les organismes publics et parapublics²; les organismes relevant des réseaux consulaires³, les organismes de l'éducation populaire et de l'insertion économique et sociale, les sociétés unipersonnelles juridiques et les intervenants individuels hors structures.

Enfin, en s'attachant cette fois aux voies d'accès nous pouvons à nouveau poser une pluralité de parcours en observant les diplômes détenus et les niveaux de qualification des formateurs pour adultes. Comme le rappelle le code ROME⁴, ce métier peut être « [...] accessible à partir d'un CAP/BEP complété par une expérience professionnelle dans le secteur technique de la formation dispensée ». Derrière cette appellation de formateur d'adultes existe une vraie diversité de profils et des modalités de recrutements plurielles. Ces acteurs « pluriels » structurent leurs activités et leur identité professionnelle en prenant appui sur une définition commune du métier de formateur. Le ROME propose : le formateur d'adultes « réalise, dans le cadre de la formation continue, les apprentissages des savoirs et des savoir-faire de publics adultes ou jeunes afin de favoriser leur insertion professionnelle ou leur adaptation aux évolutions techniques et professionnelles ; peut réaliser l'analyse des besoins de formation d'une structure et concevoir des produits pédagogiques ; peut négocier la sous-traitance d'actions de formation ; peut coordonner une équipe ».

Nous constatons donc que la formation et/ou le niveau de qualification pour accéder à cette fonction ne sont ni normalisés, ni contraints, comme peuvent l'être ceux d'un futur enseignant⁵ (pour ne citer qu'un métier proche). Le caractère pluriel de cette profession en mutation incite-t-elle donc un partage ou une co-appropriation de cette notion d'accompagnement ?

...dans une société en mutation...

Au-delà de la diversité statutaire constatée, des voies d'accès et des lieux d'exercices, le métier de formateur doit faire face à de profondes mutations des contextes dans lequel il évolue.

Le sociologue Bauman (2006) décrit notamment le passage d'une « société solide » (société d'avant) à une « société liquide » (société actuelle) dite aussi postmoderne. La société *solide* représentait des caractéristiques sociales structurées, prévues pour durer et sur lesquelles les individus pouvaient s'appuyer : famille, éducation, école, institutions, représentaient des éléments balisant les chemins de vie. Dans un tel monde l'individu empruntait un chemin parcouru de repères identifiables et stables. La société actuelle, liquide, quant à elle représente des caractéristiques fluides, sans consistance réelle, au sein desquelles les institutions ont une durée de vie variable et ne peuvent servir de cadre de référence ou de repères solides pour les individus. Cette modernité *liquide* représenterait donc pour Bauman une forme d'insécurité : des parcours professionnels non linéaires et de plus en plus chaotiques où se mélangent des périodes d'activité entrecoupées de périodes sans emploi voire des réorientations professionnelles ainsi que des temps consacrés à la formation. C'est dans ce nouveau contexte particulier que « la démarche d'accompagnement [est devenue], un signe des temps » (Le Bouëdec, 2002).

Les institutions et les politiques publiques mettent donc en place des dispositifs prenant en compte ces missions d'accompagnement notamment auprès des demandeurs d'emploi. Depuis les lois de décentralisation, dites lois Defferre 1982-83, ce sont les collectivités locales et plus particulièrement les

¹ Point d'Information Conseil en Validation des Acquis de l'Expériences.

² AFPA, GRETA, CNAM, Universités

³ CCI, Chambre des métiers, Chambres d'agriculture

⁴ Répertoire Opérationnel des Métiers et des Emplois, fiche K2111, décembre 2015.

⁵ Niveau de qualification, concours, formation, examen.

régions qui sont en charge de ces missions. Dans le cadre de leurs compétences, les régions mettent en place des dispositifs de formation dont les visées sont la réinsertion professionnelle et le retour à l'emploi. Elles utilisent largement cette notion d'accompagnement dans leurs communications pour l'accès à la formation. Plus récemment la réforme de la formation professionnelle, promulguée le 5 mars 2014, conforte cette notion d'accompagnement en créant le Conseil en Evolution Professionnelle (CEP). L'enjeu de ce dispositif est de permettre à toute personne de bénéficier d'un conseil en évolution professionnelle dès son entrée sur le marché du travail et jusqu'à son départ à la retraite. Cet accompagnement permet au salarié ou au demandeur d'emploi d'être suivi dans son projet d'évolution professionnelle et ce, tout au long de son parcours.

D'un point de vue économique, les pratiques d'achat de la formation engendrées par le code des marchés publics⁶ entraînent une mise en concurrence des organismes de formation. Elles doivent ainsi répondre aux nouvelles exigences des régions acheteuses de formation qui « souhaitent disposer de prestataires de services de formation professionnelle rapidement mobilisables pour l'accompagnement et l'insertion vers l'emploi de publics en difficulté sociale et professionnelle⁷ » (OPMQ, 2010, p.156). D'un point de vue juridique, on enregistre une redistribution des rôles entre l'État, les Régions et les partenaires sociaux. Selon l'OPMQ (2010, p.155) les Régions interviennent « [...] sur l'achat de formation, l'ingénierie pédagogique et de formation, l'expertise juridique, la négociation, la contractualisation, l'évaluation ». Ces dernières ont d'ailleurs balisé, dans leur cahier des charges, un volet consacré aux modalités d'accompagnement des bénéficiaires de formation.

D'un point de vue sociologique une confirmation de l'individualisation des parcours de formation a pour effet une demande de « prestations intégrées », prenant en compte la formation à proprement parlé et l'« accompagnement des stagiaires en amont, pendant et en aval de la formation [...] » (OPMQ, 2010, p.162). De quelle manière envisager l'accompagnement dans un tel contexte : quelle place donner à la dimension participative ? Peut-être proposée quand on connaît son coût (en temps) et quand on sait qu'elle va à l'encontre des phénomènes d'individualisation observés ?

Comme toute organisation de type systémique, le marché est à la fois complexe, dynamique et impacté par des influences extérieures qu'elles soient de nature économique, juridique, sociologique ou technologique.

...et développant des méta-compétences.

Dans ce contexte dynamique, le formateur d'adultes est invité à s'adapter de plus en plus et devra développer de nouvelles compétences, voire des « méta-compétences » (Villereau, 2014, p.61) lui permettant de « gérer la complexité du métier de formateur ». Cette complexité est le résultat d'une superposition de fonctions qu'il doit endosser. En effet selon Villereau (2014), il doit être à la fois enseignant, militant, formateur « métier » et travailleur social. Cet auteur précise que « le rôle du formateur évolue : de simple transmetteur de connaissances, il devient celui qui accompagne et aide les apprenants à intégrer les informations acquises » (Villereau, 2014, p.61).

L'AFPA⁸ a créé en 1995 le titre de « Formateur Professionnel d'Adultes »⁹(FPA). Dès 2003 (suite au développement de la VAE) apparaît dans le REAC¹⁰ l'activité « d'accompagnement »¹¹. La formalisation de cette activité se transforme dans la dernière version du référentiel (2011) pour devenir : « contribuer à l'élaboration de dispositifs de formation et *accompagner* les apprenants dans

⁶ Décret du 7 mars 2001.

⁷ Essentiellement des demandeurs d'emploi.

⁸ L'Association pour la formation professionnelle des adultes.

⁹ Le titre de « Formateur Professionnel d'Adultes » (FPA) a été homologué et classé au niveau III en 1997 (JO du 21 décembre 1997), révisé une première fois en 2001 (JO du 14 juillet 2001), puis une seconde en 2003 (JO du 8 novembre 2003).

¹⁰ Les titres du Ministère de l'Economie, des Finances et de l'emploi sont des « certificats représentatifs de qualifications reconnues et partagées par les partenaires socio-économiques, et délivrés sous l'autorité de la tutelle publique ». Chaque titre est adossé à un référentiel d'emploi, d'activités et de compétences le « REAC ».

¹¹ Les trois activités identifiées dans ce référentiel sont : Animation, Accompagnement, Ingénierie.

leur parcours ». Par ailleurs, parmi les treize compétences professionnelles identifiées dans ce référentiel, deux sont clairement en lien avec des activités d'accompagnement : « **accompagner** les apprenants dans la construction et la mise en œuvre de leur parcours » et « **accompagner** les apprenants dans leur projet d'insertion professionnelle ».

La convention collective nationale des organismes de formation fait également apparaître, en plus de ce qu'elle nomme des « compétences pédagogiques fondamentales ¹² », les « compétences pédagogiques associées » qui peuvent « enrichir la fonction du formateur dans le cadre d'une polyvalence générale ». C'est bien au travers de cette polyvalence attendue que le « formateur-métier » se transforme en « formateur-accompagnateur ». Dès lors, si le modèle de la compétence participe lui aussi d'une individualisation des parcours qu'en est-il des pédagogies participatives qui permettent l'émergence d'un agir coopératif pourtant reconnu en formation ?

Des représentations professionnelles partagées de l'accompagnement ?

Observer l'activité de l'accompagnement en formation est une entreprise délicate tant cette activité est incorporée dans la fonction même du formateur. C'est davantage la représentation que les formateurs peuvent avoir de cette notion qui nous intéresse. Nous avons donc choisi d'étudier la notion en convoquant le cadre théorique des représentations sociales (Moscovici, 1961) et notamment à travers une de ses variantes : les représentations professionnelles.

Pour rappel, le concept de représentation sociale, issu de la sociologie¹³ et de la psychologie¹⁴ est aujourd'hui appréhendé dans de nombreux champs disciplinaires et contribue à leur développement (Jodelet, 1991). Nous le notons particulièrement dans notre champ disciplinaire des Sciences de l'éducation qui s'attache à décrire, analyser et expliquer les situations et les faits d'éducation et de formation (Mialaret, 2011). S'il existe de nombreuses définitions des représentations sociales, celle de Jodelet (1991, p.36) nous paraît être pertinente dans le cadre de cette communication : « la représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité *commune* à un ensemble social ». Par ailleurs, les représentations professionnelles assurent les mêmes fonctions (Abric, 2011) que les représentations sociales, appliquées à un contexte spécifique : elles offrent une grille de lecture commune de la réalité aux agents concernés (fonction cognitive), orientent leurs pratiques pour savoir comment se comporter (fonction orientation des conduites), permettent de justifier leurs actions passées ou futures (fonction justificatrice), et enfin contribuent à fonder une identité professionnelle (fonction identitaire). Une représentation est dite professionnelle quand elle est portée par des groupes liés à un métier ou à une fonction professionnelle et quand elle porte sur des objets préoccupant la sphère professionnelle (Piasser, 2000 ; Piasser et Bataille, 2011). Elle n'est ni un savoir scientifique, ni un savoir de sens commun, mais un savoir élaboré collectivement et contextualisé dans l'action et dans l'interaction professionnelle (Bataille, Blin, Mias, et Piasser, 1997). Ces représentations permettent aux membres des groupes de se reconnaître entre eux mais également de se différencier du reste de la population ou d'autres groupes professionnels. Les individus, qui partagent une même représentation professionnelle sont perçus comme des professionnels par le groupe, partageant tout autant des pratiques et des références qui fondent une culture commune, autrement dit une identité professionnelle (Bataille, Blin, Mias, et Piasser, 1997). L'étude d'une représentation dans un groupe donné nécessite que l'objet de recherche ait une présence thématique récurrente dans les communications – directement ou indirectement – entre les membres du groupe (Flament et Rouquette, 2003) (Moliner, 1993). C'est bien le cas de notre objet d'étude : l'accompagnement en formation. Si cet objet de représentation est important pour les membres du groupe, c'est qu'il est porteur d'un enjeu (Moliner, Rateau, et Cohen-Scali, 2002) et cet enjeu se dévoile dans l'interaction du groupe avec d'autres groupes. C'est ainsi que nous pensons avec Moliner (1993,1996) qu'un objet de représentation est toujours inséré dans une dynamique sociale.

¹² Concevoir, animer, évaluer.

¹³ La première notion de représentations collectives apparaît avec Durkheim.

¹⁴ Les représentations sociales avec Moscovici.

Dans le cadre de notre interrogation sur la professionnalisation des formateurs nous nous demandons quel rapport ces derniers entretiennent avec l'accompagnement en formation et tentons d'explorer cette notion dans la littérature. Plus précisément, nous tenterons de déceler la posture entrevue dans la notion d'accompagnement et la place laissée aux dimensions coopératives dans les représentations professionnelles.

L'accompagnement en formation

Le colloque international de Fontevraud¹⁵ identifiait déjà en 2003 « L'accompagnement en formation » comme un nouveau paradigme émergent. Nous nous référons, dans cette contribution, aux travaux portant sur la thématique de « l'accompagnement » ayant un lien avec le « domaine de la formation professionnelle et de l'éducation continue des adultes » (Ardoino, 2000, p. 141).

Des contours théoriques imprécis

La première difficulté est d'établir les contours de l'accompagnement dans ce contexte. Ce terme générique et polysémique rend complexe l'interprétation de la notion et par là même sa définition : une « nébuleuse » selon Paul (2002). Un détour vers la sémantique et l'étymologie nous permet cependant de poser quelques repères.

Vial et Caparros-Mencacci (2007, p.20) proposent que le verbe accompagner serait un « parasynthétique », qui se caractériserait par « le cumul d'un préfixe et d'un suffixe ajoutés simultanément de part et d'autre du radical : ac/compagn/er ». Ils précisent par ailleurs que « le radical (compagn) est [...] lui-même dérivé du nom pain qui avait déjà donné "compain" devenu "copain" c'est-à-dire celui avec qui on partage le pain, avec qui on vit au quotidien, avec qui on partage les occupations, le chemin, les épreuves, [...]. Compain s'est décliné en compagne (le féminin) et compagnon (le masculin) ». Le préfixe a- ou ad-, d'origine latine, marque la direction, le but à atteindre ; processus dynamique de transformation, de changement, de passage qui s'inscrit dans la relation (se joindre à), dans l'espace (où il va) et dans le temps (en même temps que lui). Ce préfixe « marque une idée de tendance, de direction vers un but déterminé » (Grevisse, 1975, p.103), et « un vouloir, un aller vers, une chose en train de se faire » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.21). En d'autres termes, « accompagner c'est se joindre à quelqu'un pour aller où il va en même temps que lui » (Paul, 2004, p. 308). Cette auteure propose aussi une définition minimale (de toute forme d'accompagnement) basée sur la sémantique du verbe accompagner qui serait : « être avec et aller vers, sur la base d'une valeur symbolique, celle du partage » (2009, p.95).

Pour Pineau (1998, p.9), étymologiquement, le mot source – « compagnon » dont dérive « accompagnement » – est irrigué par trois filets de sens : une relation de partage, d'échange, de communication d'un élément substantiel, le pain ou le pas ; un mouvement vers une parité de relation, même avec une disparité de position, de place [...] ; une durée, cette relation partagée s'établit dans le temps, avec des débuts et des suites. Elle perdure et se développe en se nourrissant du temps.

Le cadre théorique de l'accompagnement en formation n'étant pas stabilisé, nous nous sommes appuyés principalement sur les travaux de Paul (2002, 2003, 2004, 2009) et Vial (2007; Vial et Caparros-Mencacci, 2007) pour tenter d'en distinguer les principales caractéristiques. Ce travail nous a permis d'identifier des divergences entre ces auteurs concernant la caractérisation de la relation de l'accompagnement. En effet, Paul la caractérise, comme une « relation asymétrique dans laquelle on met en présence au moins deux personnes d'inégales puissances » (2003, p.125). Vial et Caparros-Mencacci, quant à eux, caractérisent la relation d'accompagnement en faisant apparaître une idée de symétrie dans laquelle « le but appartient à l'accompagné » (2007, p.71). Dans cette perspective

¹⁵ « L'accompagnement et ses paradoxes » (2003).

l'accompagnateur aurait à s'ajuster et à parier sur les possibles de l'autre (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.71).

Deux registres d'appréhension

Nous envisagerons ici « l'accompagnement en formation » comme une combinaison de deux registres¹⁶ que nous nommerons « accompagnement asymétrique » et « accompagnement symétrique ». Si les deux registres renferment des caractéristiques commune¹⁷, nous proposons de mettre en exergue les spécificités de chaque registre.

« L'accompagnement asymétrique » plutôt formel, serait nettement et complètement formulé, sans aucun doute possible. Il se dessinerait sous forme de « trajectoire¹⁸ » à visée « pragmatique ». En d'autres termes, l'objectif de l'accompagnement serait prescrit par les institutions sous l'injonction des politiques publiques avec une attente de résultats. Il pourrait être contractualisé avec le bénéficiaire. Son fondement serait d'ordre « postmoderne ». Les connotations posturales feraient apparaître une idée de gouvernance (guider, conseiller, enseigner...) et de protection (assister, soutenir...). L'intention du formateur-accompagnateur reposerait sur l'objectif de répondre à la prescription et/ou aux contraintes professionnelles (référentiel métier, compétences attendues). Il pourrait être amené à réaliser un accompagnement pédagogique : le but est d'atteindre les objectifs de formation (certification, diplôme, portefeuille de compétences, attestation...) ou un accompagnement socioprofessionnel (le but est de favoriser l'accès à l'emploi). Dans ces contextes la relation « accompagnateur-accompagné » serait de nature « asymétrique ». Autrement dit, elle mettrait en présence au moins deux personnes « d'inégales puissances » (Paul, 2004, p.125) ou « avec une disparité de position » (Pineau, 1998, p.9). Le formateur revêtirait alors la posture de l'enseignant, du formateur « métier », du travailleur social (accompagnateur socioprofessionnel).

« L'accompagnement symétrique » ne serait pas formellement exprimé, il serait sous-entendu, convenu entre les acteurs. Il se déclinerait sous la forme d'un cheminement autorisant « des retours en arrière, des régressions, des bifurcations, des boucles [...] » (Vial, 2007, p. 9), à visées « humaniste, idéologique, philosophique ». En d'autres termes, l'objectif de l'accompagnement appartiendrait à l'accompagné, il serait maître de son parcours¹⁹. Il en résulterait la création d'une relation équilibrée entre les acteurs (le formateur, le groupe en formation, les personnels impliqués dans le dispositif). Son fondement serait d'ordre « anthropologique /sémantique » ; Vial et Caparros-Mencacci (2007, p.21) nous rappellent qu'« accompagner est donc la durée dans laquelle on fait en sorte de devenir compagnon, où on " va faire compagnon ", où on va être avec celui qui deviendra le " copain " : accompagner serait une relation qui ferait de deux partenaires des "compagnons " ». Les connotations posturales feraient apparaître une idée d'ouverture, d'émancipation (éveiller, faire prendre conscience...). L'intention du formateur-accompagnateur reposerait sur l'objectif de créer des conditions favorables à l'émancipation dont le but serait de rendre l'Autre autonome. Il pourrait être amené à réaliser un co-accompagnement dans lequel le formateur, le groupe et d'autres acteurs (les prescripteurs, les personnels impliqués) constitueraient la « compagnie » offrant autant de ressources facilitant le cheminement. Dans ce contexte la relation « accompagnateur-accompagné » serait bien de nature « symétrique ». Le formateur revêtirait la posture d'une personne ressource, d'un facilitateur, d'un ami critique, d'un « copain », voire d'un militant.

¹⁶ Nous utilisons une métaphore musicale faisant référence à l'organiste qui utilise différents registres (boutons et tirettes) situés sur la console d'un orgue, lui permettant de sélectionner ses jeux pour composer sa « registration ». Le formateur-accompagnateur peut utiliser différents registres pour composer son « accompagnement en formation ».

¹⁷ Notamment les caractéristiques liées aux circonstances (le contexte particulier de la démarche d'accompagnement), à la temporalité de la relation et à la co mobilisation des acteurs.

¹⁸ « La trajectoire, c'est le chemin le plus court pour atteindre l'objectif ». (Vial, 2007, p.9). Paradoxalement l'accompagnement serait un objet programmable.

¹⁹ « On ne dirige pas celui qu'on accompagne, on ne lui indique ni vers où ni comment il doit marcher » (Le Bouëdec, 1998, p.60)

Nous envisageons donc d'appréhender la manière dont les professionnels s'emparent de cette notion qu'est « l'accompagnement » en formation.

Méthodologie envisagée

Pour ce travail de recherche nous prévoyons de solliciter des formateurs exerçant dans différentes institutions (privées, publiques et parapubliques) de la région Languedoc-Roussillon Midi-Pyrénées. Pour recueillir les données qui nous permettront d'appréhender les représentations professionnelles de l'accompagnement chez les formateurs pour adultes, nous envisageons de créer des groupes de travail composés de trois à cinq formateurs par « établissement échantillon » et d'utiliser les méthodes dites associatives : l'association libre (Abric, 2011) et le réseau d'association (De Rosa, 2003). Le but ici est de faire produire à chaque groupe de travail une carte associative ou conceptuelle inspirée de la technique de la carte mentale de Jaoui (1979)²⁰. Il s'agit bien là de confronter les pensées des différents acteurs professionnels et par là même d'essayer de les amener à créer des repères ou normes autour de la notion d'accompagnement en formation. Le travail des différents groupes nous permettra d'entrevoir si une représentation de l'accompagnement existe bel et bien, et si elle existe, nous tenterons de voir si elle est consensuelle, proche de celles proposées dans les référentiels ou pas.

Nous prévoyons aussi de compléter le protocole en sollicitant à nouveau les différents groupes par l'intermédiaire de « focus group ». Les corpus de discours recueillis, permettent un recueil de représentation *in situ* (c'est-à-dire dans les groupes dans lesquels elles émergent et se développent). Ils seront analysés *via* le logiciel libre Iramuteq²¹ qui permettra de faire des analyses lexicales multidimensionnelles automatisées. Ces recueils de données sont prévus pour l'année universitaire 2016-2017. Mais au-delà, la recherche alors initiée sera le vecteur potentiel de la création de valeurs communes, d'un agir coopératif dans la construction de représentations professionnelles de l'accompagnement.

Enjeux et perspectives

Nous proposons de participer au défi que posait Clénet en 2015 : « penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation » (p.63). Nous souhaitons apporter notre éclairage en redonnant voix aux groupes professionnels. Notre intention est donc de les interroger sur leurs « [...] conceptions de l'accompagnement en formation » (Clénet, 2013, p.62) et d'identifier de nouvelles professionnalités émergentes et d'inciter la co-construction d'objets professionnels. Outre l'intérêt théorique consistant à explorer l'émergence ou non d'un objet de représentation dans un corps professionnel, outre l'intérêt d'une triangulation méthodologique croisant différents types d'outils de recueil de données pour accéder à une connaissance plus affinée d'un objet de représentation dans un groupe donné, nous pensons que cette recherche (nous pourrions parler de recherche-action) apportera des connaissances déterminantes pour la professionnalisation des acteurs de la formation. En effet, si l'accompagnement est bel et bien pratiqué, s'il est bel et bien formalisé dans les fiches de postes et les référentiels, n'en reste-t-il pas moins à interroger et ré-interroger ? Les pratiques sont-elles partagées, explicitées, leurs enjeux sont-ils identifiés, questionnés ?

Nous pensons que le fait de questionner collectivement les acteurs à l'occasion de cette recherche pourra occasionner des délibérations, *dé-libérations* des formalisations trop sclérosantes et trop fermantes, qui n'autorisent plus la réflexivité dans les groupes, le partage ou la création de nouvelles valeurs et qui ne permettent plus aux collectifs d'exister de manière autonome et donc de mener ce que serait une réelle éthique professionnelle.

²⁰ Jaoui, H. (1979). *Créa. prat: manuel de créativité pratique*. Épi.

²¹ Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires.

Références bibliographiques

- Abric, J.-C. (2011). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bataille, M., Blin, J.-F., Mias, C., et Piaser, A. (1997). *Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Bauman, Z. (2006). *La vie liquide*. Arles: Editions du Rouergue.
- Charbonnier, O., Darchen, L., et Garnier, B. (2010, mars). Étude qualitative et quantitative relative aux métiers et à leurs évolutions dans le cadre des travaux de l'Observatoire prospectif des métiers et des qualifications de la branche des organismes de formation privés. Rapport final. Interface, Centre INFFO.
- Clénet, C. (2013). L'accompagnement de l'autoformation dans des dispositifs de formation. Pratiques relationnelles et effets formatifs. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 46(2), 61-84.
- Clénet, C. (2015). Penser l'ingénierie de l'accompagnement en formation. *Education permanente*, (205), 63-76.
- De Rosa, A. M. (2003). Le réseau d'associations. Dans *Méthode d'étude des représentations sociales*. Toulouse: Erès.
- Flament, C., et Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires : Comment étudier les représentations sociales*. Paris: Armand Colin.
- Grevisse, M. (1975). *Le bon usage*. Gembloux: Duculot.
- Hébrard, P. (2013). Quelle « approche par les compétences » et quels référentiels pour la formation professionnelle aux métiers de la relation humaine. Dans S. Labbé et P. Champy-Remoussenard, *Le travail en évolution*. Toulouse: PUM.
- Jodelet, D. (1991). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Le Bouëdec, G. (1998). Diriger, suivre, accompagner: au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives. *Cahier Binet Simon*, (655), 53-64.
- Le Bouëdec, G. (2002). La démarche d'accompagnement, un signe des temps. *Education permanente*, (153), 13-19.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moliner, P. (1993). Cinq questions à propos des représentations sociales. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (20), 5-14.
- Moliner, P. (1996). *Images et représentations sociales : de la théorie des représentations sociales à l'étude des images sociales*. Grenoble: PUG.
- Moliner, P., Rateau, P., et Cohen-Scali, V. (2002). *Les Représentations sociales : Pratique des études de terrain*. Rennes: PU Rennes.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Paul, M. (2002). L'accompagnement : une nébuleuse. *Education permanente*, (153), 43-56.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Revue Scientifique Carrièreologie*, 9(1-2).
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Paul, M. (2009). Autour du mot accompagnement. *Recherche et formation*, (62), 91-107.
- Piaser, A. (2000). La différence statutaire en actes : le cas des représentations professionnelles d'enseignants et d'inspecteurs à l'école élémentaires. *Les dossiers des Sciences de l'Éducation – Thème : Représentations et engagements : des repères pour l'action*, (4), 57-70.
- Piaser, A., et Bataille, M. (2011). Of contextualised use of « social » and « professional ». Dans M. Chaïb, B. Danemark, et S. Selander, *Social Representations and Transformation of Knowledge* (p. 44-54). Londres: Routledge.
- Pineau, G. (1998). *Accompagnement et histoires de vie*. Paris: L'Harmattan.

- Vial, M. (2007). L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique. Re transcription des rencontres Ariane Sud p.17. Consulté à l'adresse <http://arianesud.com/bibliotheque/accompagnement>, consulté le 10 avril 2009
- Vial, M., et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Villereau, C. (2014). Les méta-compétences, seul moyen de gérer la complexité du métier de formateur. Dans Collectif d'expertise sur les mutations des métiers et activités de la formation (éd.), *La professionnalisation des formateurs*. Saint Denis La Plaine: Centre Inffo.
- Wittorski, R. (2014). Professionnalisation. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (p. 233,236). Bruxelles, Belgique: De Boeck.