



HAL
open science

QUID DE L'EMPLOYABILITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION ?

Emeric Vidal, Sabrina Labbé

► **To cite this version:**

Emeric Vidal, Sabrina Labbé. QUID DE L'EMPLOYABILITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION ?. Chroniques du Travail, 2017. hal-01688303

HAL Id: hal-01688303

<https://hal.science/hal-01688303>

Submitted on 23 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.

CHRONIQUES du TRAVAIL

La Formation Professionnelle



Les Défis de la Formation Professionnelle

Directeur de la Publication : Mario Correia

Comité de Parrainage : Jacques Freyssinet (*économiste*), Jacques Garnier (*économiste*), Eric Verdier (*sociologue et économiste*)

Comité Scientifique : Christophe Baret (*professeur des Universités en Gestion, LEST, UMR 7317, Aix-Marseille Université*), Alexis Bugada (*professeur des Universités en Droit social, directeur du Centre de Droit Social (CDS), EA 901, Aix-Marseille Université*), Mario Correia (*maître de Conférences en Sociologie du travail à l'IRT et au LEST (Laboratoire d'économie et de Sociologie du travail), Aix Marseille Université, directeur de l'IRT d'Aix-en-Provence, vice-Président AMU en Santé et Sécurité au Travail*), Vanessa di Paola (*maître de Conférences en Economie, Aix-Marseille Université, LEST, UMR 7317, directrice du Centre associé régional au Céreq d'Aix-en-Provence*), Arnaud Dupray (*ingénieur de recherche au Céreq et chercheur associé au LEST, Aix-Marseille Université*), Henri Eckert (*professeur en Sociologie, GRESCO (EA 3815), Université de Poitiers*), Celine Gasquet (*directrice de l'Observatoire Régional des Métiers (ORM, Marseille)*), Jérôme Gautié (*professeur des Universités en Sciences économiques, Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne*), Annie Lamanthe (*professeur des Universités en Sociologie, chercheur au LEST, UMR 7317, Aix-Marseille Université*), Arnaud Mias (*professeur des Universités en Sociologie, PSL (Paris Sciences et Lettres), Université Paris-Dauphine, IRISSO UMR 7170*), Ariel Mendez (*professeur des Universités en Sciences de gestion, directrice du LEST, UMR 7317, CNRS, Aix-Marseille Université*), Claire Morin (*maître de Conférences en Droit privé, IRT d'Aix-en-Provence, CDS, EA 901, Aix-Marseille Université*), Philippe Mossé (*économiste, directeur de Recherche émérite CNRS, LEST, UMR 7317, Aix-Marseille Université*), Stéphanie Moullet (*maître de Conférences en Économie du travail et de l'éducation, IRT d'Aix-en-Provence, LEST, Aix-Marseille Université*), Jean-François Paulin (*maître de Conférences en Droit privé, IUT (Université Claude Bernard Lyon 1), CNRS (UMR 5137, Erds-CERCRID, Saint-Etienne)*), Olivier Pujolar (*maître de Conférences en Droit, vice-Président en charge des Partenariats, Université de Montesquieu Bordeaux 4*), Michel Rocca (*maître de Conférences HDR en Sciences économiques, vice-Président du CEVU et de la Formation, Université Pierre Mendès France, Grenoble*), Vincent Tiano (*docteur en Sociologie, Direction Générale du Travail (DGT), Ministère du Travail, Paris*), Caroline Vanuls (*enseignante-chercheur en Droit social, IRT d'Aix-en-Provence, LEST, Aix-Marseille Université*), Pierre-Yves Verkindt (*professeur à l'École de Droit de la Sorbonne, Université de Paris 1 Panthéon Sorbonne*), Serge Volkoff (*statisticien, HDR en Ergonomie, chercheur invité au Centre d'Études de l'Emploi et du Travail*)

Rédactrices en Chef du n°7 : Claire Morin, Caroline Vanuls

Secrétaire de Rédaction : Christiane Korol

Ont collaboré à ce numéro : Joëlle Bongiovanni Sorignon, Frédérique Chopin, Mario Correia, Michèle Forté, Sabrina Labbé, Jean-Pierre Laborde, Pierre Le Cohu, Isabelle Marion-Vernoux, Stéphanie Moullet, Aude Serrano Roccasalva, Emeric Vidal

Nous tenons à remercier : Anne Ibanes, Lucie Morin, Yvan Morin et Véronique Serabian pour leur précieuse collaboration

CHRONIQUES DU TRAVAIL

Les Défis de la Formation Professionnelle

Sommaire du n°7 - Décembre 2017

► **Introduction** *(C. Morin, C. Vanuls)*

1- Les enjeux de la formation professionnelle

1.1 - Les usages de la formation pour adultes : enjeux historiques et sociologiques *(M. Correia)*

1.2 - Développement des qualifications et des compétences : quels enjeux ? *(M. Forté)*

1.3 - Quid de l'employabilité dans les représentations de l'accompagnement en formation ?
(E. Vidal, S. Labbé)

1.4 - La formation professionnelle en entreprise : les apports du dispositif d'enquêtes sur les formations et itinéraires des salariés (« Défis ») *(I. Marion-Vernoux)*

2- La mise en œuvre de la formation professionnelle

2.1 - Le diagnostic des besoins en formation et l'établissement du plan de formation
(P. Le Cohu)

2.2 - Le compte personnel de formation, dispositif spécifique, dispositif central. Compte personnel de formation et compte personnel d'activité *(J.-P. Laborde)*

2.3 - Les parcours des stagiaires de formation syndicale et leur parcours militants : une exploitation des données du Centre de Formation des militants syndicaux de la CGT-FO *(S. Moullet)*

3 - La formation professionnelle, levier d'insertion des publics en difficulté

3.1 - La formation professionnelle des personnes sous main de justice *(F. Chopin)*

3.2 - Les dispositifs de formation professionnelle en faveur des personnes en situation de handicap *(A. Serrano Roccasalva)*

3.3 - La formation professionnelle des travailleurs handicapés, entre besoins et idéologies. Le cas des centres de réadaptation professionnelle *(J. Bongiovanni Sorignon)*

► **Table des matières**

► **Appel à contribution - Chroniques du Travail n°8**

« L'égalité dans l'entreprise »

C H A P I T R E

1

LES ENJEUX DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE



1.3 RÉSUMÉ

« Favoriser l'évolution et la sécurisation des parcours des personnes tout au long de leur vie professionnelle » est désormais la nouvelle intention de la formation continue. Dans ce contexte *l'employabilité* est devenue un enjeu prioritaire. Ces transformations de visées ne sont pas sans conséquence sur l'évolution des métiers de la formation, et en particulier celui du formateur. Notre contribution se propose ici de questionner l'émergence d'une de ses activités : *l'accompagnement en formation*. Nous souhaitons interroger la manière dont les formateurs appréhendent cette notion. 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 professionnelles pour tenter d'apporter un éclairage à ce questionnement.



Emeric VIDAL (1965)
emerichatipole@gmail.com

Professionnel de la formation depuis plus de quinze ans, titulaire d'un Master en Sciences de l'Éducation mention recherche et expertises en éducation et formation, il occupe aujourd'hui des fonctions de responsable pédagogique au centre de formation Batipole (11)

Thèmes de recherche :

Représentations professionnelles de l'accompagnement par et chez les formateurs





Sabrina LABBÉ (1969)

labbe@univ-tlse2.fr

Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'Université Toulouse Jean Jaurès. Elle enseigne et mène des travaux sur les processus de professionnalisation, d'éducation et de formation, abordés le plus souvent depuis une approche psychosociale

Thèmes de recherche :

Représentations professionnelles -
Représentations du travail et des métiers -
Questionnements éthiques des professionnels

<http://efts.univ-tlse2.fr>



1.3

QUID DE L'EMPLOYABILITÉ DANS LES REPRÉSENTATIONS DE L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION ?

Emeric Vidal, Sabrina Labbé

« À quoi sert la formation ? ». Derrière cette question posée par M. Correia¹ lors de la journée d'étude interdisciplinaire du 27 janvier 2017 à Marseille, concernant « les défis de la formation professionnelle », se cache sans doute la question de l'évolution et du devenir de la formation professionnelle pour adultes. En effet, selon M. Correia, il existe des transformations idéologiques fortes entre la vocation première, voire originelle de « *l'éducation permanente* » (pour laquelle la visée serait de « promouvoir l'émancipation » de l'individu en tant que personne) et les objectifs actuels de *la formation professionnelle tout au long de la vie* qui, tels qu'affichés dans les politiques, sont de préserver une certaine « employabilité » de l'individu en tant que *travailleur et/ou professionnel*. À partir de ce constat, l'enjeu de la *formation post-moderne* viserait donc à présent et en priorité *la sécurisation du parcours professionnel* des « preneurs de formation² ». Autrement dit, la visée principale

de la formation professionnelle continue évolue vers « une inexorable centration de l'éducation des adultes sur l'emploi et le travail » (Lenoir, 2015 : p.23), et c'est dans ce contexte singulier que « la formation devient porteuse d'une injonction envers le salarié, chômeur ou en activité, sommé de devenir responsable [...] de son employabilité » (Barnier, Canu & Vergne, 2014 : p.87).

Devant cet impératif de responsabilisation de l'individu face à son parcours professionnel, la formation professionnelle aurait donc pour (nouvelle) mission d'accompagner le bénéficiaire de formation vers son employabilité. La notion d'accompagnement devient donc, dans ce cadre, le « cœur des différents dispositifs individuels de la formation professionnelle »³.

Dès lors, nous pouvons nous interroger sur les répercussions qu'engendrent ces changements axiologiques et l'impact porté sur les pratiques professionnelles⁴

1. Mario Correia est maître de Conférences en Sociologie du travail à l'IRT et au LEST, Aix Marseille Université, directeur de l'IRT d'Aix-en-Provence, vice-président AMU en Santé et Sécurité au Travail.

2. Terme emprunté à D. HAMELIN (1975), « Les universitaires et la formation des adultes », *Éducation Permanente*, n°31.

3. Caroline Vanuls est enseignante-chercheur en Droit social, IRT d'Aix-en-Provence, LEST, Aix-Marseille Université.

4. Ici les pratiques professionnelles sont à prendre dans le sens des « manières habituelles d'agir ».

(Trinquier, 2014 : p.222) des formateurs en charge de ces formations. Les fonctions inhérentes aux activités du métier de formateur se voient transformées. En effet, au-delà de ses fonctions premières qui consistent à créer, animer et évaluer des actions de formation, le formateur d'adultes se voit attribuer une activité supplémentaire, celle de « l'accompagnement »⁵. Il se doit de développer des « métacompétences » lui permettant d'être à la fois enseignant, formateur « métier » et travailleur social (Villereau, 2014). Ces « métamorphoses métier »⁶ laissent présager, en filigrane, la question de la professionnalisation de ce corps professionnel pluriel.

Bien que les référentiels métiers prennent en considération ces évolutions et inscrivent le métier du formateur dans celui des métiers de l'insertion et de l'accompagnement et au-delà des prescriptions normatives instituées par ces référentiels (ou autres fiches de poste), notre contribution se propose d'apporter certains éléments de compréhension concernant la place de l'accompagnement dans ce contexte en évolution chez les professionnels eux-mêmes. C'est à partir de notre ancrage disciplinaire en Sciences de l'édu-

cation, et en particulier en convoquant l'approche psychosociale des processus de professionnalisation *via* l'étude des représentations professionnelles (Bataille, Blin, Mias, & Piaser, 1997; Piaser & Bataille, 2011; Piaser & Ratinaud, 2010), que nous tentons d'apporter un regard distancié par rapport aux référentiels institués, pour tenter de comprendre comment les formateurs pour adultes, à travers leur propre filtre représentationnel, appréhendent cette activité qu'est ***l'accompagnement en formation***.

La notion d'accompagnement semble devenue incontournable dans le cadre de la formation professionnelle pour adultes. À ce sujet, N. Bernard et D. Faulx (2016 : p.175) identifient « [qu'] il y a maintenant une quinzaine d'années que l'accompagnement s'est affirmé comme point central dans les textes sur la formation et l'orientation des adultes ». Notre démarche se propose de mettre en perspective les fondements théoriques de l'accompagnement en formation avec les référentiels institués des métiers de la formation et les représentations qu'en ont les formateurs praticiens (Cardon, 1998 : p.26)⁷. Ces acteurs appartiennent à ce que nous

5. Parmi les treize compétences professionnelles identifiées dans le référentiel de compétences du titre professionnel de formateur pour adultes du Ministère de l'Emploi (version 2012), 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 ».

6. Dans le sens d'une transformation lente, progressive et profonde des pratiques des personnes constituant ce groupe professionnel.

7. Nous entendons par « formateur praticien » la catégorie définie par C.-A. Cardon [*in* DE LESCURE E, FRÉTIGNÉ C. (2010), *Les métiers de la formation*, Presses Universitaires de Rennes, pp.12-13] qu'il nomme les *intervenants pédagogiques* dont « la fonction première est le face-à-face pédagogique, mais aussi l'ensemble de la "chaîne pédagogique" soit la conception des outils, le recrutement des publics et leur suivi ». Les autres catégories définies par Cardon sont les *organiseurs politiques/stratégiques* (ceux qui définissent les politiques de formation gérant à la fois les budgets et les équipes) et les *organiseurs pédagogiques* (les contremaîtres de la formation qui traduisent la politique en pédagogie). Ces deux dernières catégories de personnel seront exclues de nos investigations et ne seront donc pas prises en compte dans notre étude. Nous nous intéressons exclusivement au formateur de terrain.

pouvons nommer un « groupe professionnel pluriel ». En effet, cette pluralité s'exprime à travers des niveaux de qualification et de formation divers, des spécialités et des parcours professionnels composites, des statuts d'emploi diversifiés (salarié sous CDI, CDD, CDD d'usage, contractuel, vacataire, libéral, autoentrepreneur) et des employeurs variés (secteur privé, public, associatif, chambres consulaires, etc.). Pour P. Gravé (2004 : p.34) « [...] c'est justement cette diversité, cette hétérogénéité, cette pluralité, cette faible organisation en profession qui [est] la marque distincte de ceux que l'on désigne [...] » **formateurs d'adultes**. À partir de ce constat se pose alors la question de savoir comment ces professionnels de la relation à autrui développent leurs activités et leurs compétences pour exercer leur métier.

La convention collective nationale des organismes de formation⁸ apporte des éléments de réponses. En effet, elle définit ce qu'elle nomme **des compétences pédagogiques fondamentales** qui permettent au formateur d'être capable de « faire acquérir des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, inscrits dans une progression pédagogique au moyen de techniques éducatives appropriées, en s'adaptant en permanence au public, en appréciant ses besoins, en régulant les phénomènes de

groupe ou relations individuelles », mais aussi d'être capable de « manipuler et mettre en œuvre les concepts, méthodes, matériels et équipements dans le cadre d'applications pédagogiques spécifiques ». En complément de ces compétences pédagogiques fondamentales, la convention collective prévoit ce qu'elle appelle des **compétences pédagogiques associées** qui consistent à être capable, entre autres, « de construire des parcours individualisés et d'en assurer le suivi ; [...] d'accueillir, d'informer, de renseigner les publics ; d'orienter, de sélectionner les stagiaires à l'entrée d'un cycle de formation ». C'est bien à travers ces **compétences pédagogiques associées** que se dessinent des fonctions ayant une relation avec l'accompagnement en formation. Par ailleurs, depuis ces dernières années, les référentiels des métiers de la formation se voient transformés, remaniés et c'est ainsi que **l'activité d'accompagnement** est apparue dans les dernières versions⁹. Cette mise à jour des activités du formateur fait apparaître, de manière implicite, les nouveaux enjeux de la formation qui visent à insérer ou maintenir l'individu dans l'emploi¹⁰.

Mais derrière la « propagation » de cette appellation à connotation positive et bienveillante que serait « l'accompagnement », Le Bouëdec (2002 : p.13) constate

8. Convention collective nationale des organismes de formation du 10 juin 1988. Dernière modification du texte le 1^{er} janvier 2015 - document généré le 18 janvier 2016 Légifrance.

9. Titres professionnels formateur(rice) professionnel(le) d'adultes et formateur d'adultes (DUF) [voir <http://www.rncp.cncp.gouv.fr>].

10. « *Accompagner les apprenants dans l'appropriation des comportements et compétences clés nécessaires à l'employabilité, [...] éviter les ruptures et sécuriser le parcours vers l'insertion professionnelle* » REAC (référentiel emploi activités et compétences) du titre professionnel de formateur pour adultes du Ministère de l'Emploi (version 5 du 14.02.2013 : pp.28-36).

qu'elle « s'accompagne d'une saturation sémantique qui est source de confusion ». Pour M. Vial et N. Caparros-Mencacci (2007 : p.13) « l'accompagnement supporte, [aussi] dans le langage professionnel, une pluralité de significations [...] », et M. Paul (2004) parle même d'une « nébuleuse » de pratiques. Dans cette situation et malgré l'ambition affichée par le corps scientifique de vouloir stabiliser le concept, comme l'envisage M. Paul dans son article *l'accompagnement : de la notion au concept* (2015, p.21), force est de constater que cette notion semble ne pas avoir fait consensus auprès de la communauté. Par ailleurs, lors d'une exploration théorique autour de la notion d'accompagnement en formation, nous avons identifié des divergences notionnelles (Le Bouëdec, 2007; Paul, 2004, 2009, 2015 ; Vial, 2007; Vial & Caparros-Mencacci, 2007). Il semblerait donc que des prises de position variées soient le témoin de l'aspect polysémique et polymorphe de la notion, pour la communauté scientifique.

Par conséquent, notre question de recherche s'est posée de la manière suivante : devant la polysémie théorique de la notion, comment les formateurs eux-mêmes appréhendent-ils l'accompagnement ? Quelle représentation ces professionnels ont-ils d'une notion devenue emblématique de leur profession ?

Pour traduire de manière théorique ce questionnement, nous convoquons le concept de « **représentation professionnelle** ». Selon M. Bataille et son équipe (1997), la représentation professionnelle

est une représentation sociale spécifique, portée par un groupe professionnel et portant sur un objet important dans le contexte de leurs pratiques professionnelles, ici l'accompagnement en formation. Les membres d'une profession communiquent entre eux sur des préoccupations communes pour lesquelles il faut se mettre d'accord. Nous ne sommes plus sur le registre du sens commun, mais bien sur celui qui nécessite la construction de repères par ce groupe professionnel, à savoir un vocabulaire, des normes, des références, des opinions... Par ailleurs, les représentations professionnelles peuvent se définir ainsi : « ni savoir scientifique, ni savoir de sens commun, elles sont élaborées dans l'action et l'interaction professionnelles, qui les contextualisent, par des acteurs dont elles fondent les identités professionnelles correspondant à des groupes du champ professionnel considéré, en rapport avec des objets saillants pour eux dans ce champ » (Bataille & al., 1997: p.63). Dès lors, les représentations professionnelles assurent les mêmes fonctions que les représentations sociales, appliquées cependant à un contexte spécifique : elles offrent une grille de lecture commune de la réalité pour les membres du groupe professionnel (fonction cognitive), permettent aux membres du groupe de savoir comment se comporter dans leurs pratiques professionnelles (fonction orientation des conduites), permettent de justifier leurs actions passées ou futures (fonction justificatrice), et enfin contribuent à fonder une identité professionnelle (fonction identitaire). Notre étude se propose donc de circonscrire les

univers représentationnels des formateurs pour adultes à propos de l'accompagnement en formation afin d'entrevoir si la notion est intégrée et si c'est le cas, avec quelle(s) signification(s).

I- Une enquête réalisée auprès de formateurs de demandeurs d'emploi

Dans le contexte dynamique de la formation continue en quête de normalisations structurantes¹¹, notre étude ambitionne de savoir si les formateurs pour adultes, qui représentent une diversité d'individus, sont capables d'avoir une vision précise et partagée de la notion d'accompagnement en formation. Elle repose donc sur des données essentiellement discursives recueillies auprès d'une population composée de 20 individus. Devant la modestie de cet échantillon, notre démarche n'a donc pas vocation à fournir une analyse caractéristique des représentations professionnelles, elle ne vise pas non plus à recueillir les différentes prises de positions relatives aux inscriptions diverses des individus interrogés. Elle se propose d'approcher, d'un point de vue social, l'image de l'accompagnement en formation chez des formateurs pour adultes. Elle se fonde plus particulièrement sur l'approche structurale des représentations sociales (et professionnelles), dite du « noyau central » (Abric, 1989). Cette approche s'intéresse principalement aux contenus des représentations sociales et envisage de comprendre l'organisation interne de la représentation, en déterminant des éléments centraux

(très consensuels et permettant donc de déterminer l'existence éventuelle d'une représentation) et des éléments dits périphériques (plus variables d'un individu à l'autre dans un groupe professionnel). En effet, J.-C. Abric postule qu'une représentation sociale constitue « un système sociocognitif particulier composé de deux sous-systèmes en interaction : un système central et un système périphérique » (Abric, 2003 : p.82). Ces deux composantes sont à la fois complémentaires et spécifiques dans l'étude des représentations sociales. L'utilisation de la méthode du réseau d'association (De Rosa, 2005) a donc pour objectif, au-delà de faire émerger les contenus de l'éventuelle représentation professionnelle, d'identifier la structure de la représentation sur le plan collectif en distinguant les éléments partagés et ceux qui le sont moins.

La population de cette étude¹² est constituée de vingt formateurs pour adultes exerçant régulièrement dans des organismes de formation privés ou publics, auprès d'un public de demandeurs d'emploi, dans le cadre de formations conventionnées par la région Occitanie sur des formations qualifiantes et/ou préparatoires. Par ailleurs, ces participants sont définis comme des « formateurs en... » exerçant dans un domaine donné et/ou maîtrisant une « spécialité » de formation (exemple : formateurs en bureautique, en bâtiment, en communication...). Le *Tableau 1* propose de présenter les critères qui caractérisent l'hétérogénéité du groupe

11. À travers les discours institutionnels et les référentiels.

12. L'étude a été effectuée dans le département de l'Aude du 5 janvier au 16 février 2017.

échantillon de l'étude. Nous rappelons que ces formateurs pour adultes interviennent tous dans des dispositifs de formation à destination des demandeurs d'emploi, dans le cadre des politiques publiques commanditées par le conseil régional. (cf. *Tableau 1*)

Le recueil du corpus sémantique de la représentation a donc été réalisé auprès des 20 participants à l'aide de la méthode du réseau d'associations (De Rosa, 2005). Ces recueils de données se sont déroulés individuellement dans des lieux ou salles garantissant une certaine quiétude. L'anonymat des participants était garanti.

II- Contenu sémantique de la représentation de l'accompagnement chez les formateurs

Les 20 réseaux d'associations recueillis ont permis l'évocation de 240 mots ou expressions, soit une moyenne de 12 évocations par participant. Ces 240 mots ou expressions ont été catégorisés en effectuant une « lemmatisation simple » : on a utilisé le dictionnaire électronique de synonymes (D.E.S. du Centre de Recherche Inter-langues sur la Signification en contexte, Université de Caen Basse-Normandie) et une approche analogique contextuelle ayant fait l'objet d'un « accord interjuges ». Ceci a permis de créer 22 catégories issues des évocations des 20 participants. L'*Annexe 2* présente les catégories construites, le nombre d'évocations pour chacune d'entre elles et le dictionnaire des catégories (les évocations recueillies rassemblées dans

une même catégorie).

À partir des 22 catégories créées, le tableau suivant présente dans un premier temps les clés de répartition entre la fréquence des évocations, le rang moyen d'importance et le rang moyen d'apparition (cf. *Tableau 2*).

La structure d'une représentation sociale peut être appréhendée par une analyse prototypique et catégorielle (Vergès, 1992 ; Abric, 2003). Le croisement de la fréquence et du rang moyen d'importance de chacune des catégories permet de dégager quatre types d'éléments : ceux intégrés dans le noyau central de la représentation, ceux associés à la première périphérie, ceux associés à la deuxième et ceux qualifiés d'éléments contrastés. Le *Tableau 3* présente la répartition des catégories entre le noyau central, les périphéries et les éléments contrastés.

Une première analyse fait entrevoir que le **noyau central** (case 1) serait¹⁴ composé des catégories « individualisé », « écoute », « aide » et, dans une moindre mesure, des catégories « cible » et « temps ». Elles constituent les éléments les plus consensuels, les plus fédérateurs de la représentation et nous permettent de maintenir une hypothèse d'existence de représentation chez les professionnels interrogés. On peut sans doute la résumer ainsi : l'accompagnement est quelque chose d'individuel, qui relève de l'écoute et de l'aide, pour des personnes cibles et qui demande du temps.

14. En effet un test supplémentaire, dit de "Mise En Cause", serait nécessaire pour déterminer l'aspect central de ces éléments.

Tableau 1 • Éléments descriptifs des personnes interrogées

Répartition des participants par rapport à leur domaine d'intervention

	Domaines d'intervention									
	Bâtiment	Bureautique Informatique	Communication	Environnement	Commerce Logistique	TRE/Insertion	Arts	Enseignement général	Service à la personne	Total
Femme	1	1	2		1	1	1	2	1	10
Homme	4	2		1	2	1				10
Total	5	3	2	1	3	2	1	2	1	20

Répartition des participants par rapport à leur niveau d'étude

	Niveaux d'étude				
	V et IV	III	II	I	Total
Femme	1	4	2	3	10
Homme	1	4	2	3	10
Total	2	8	4	6	20

Répartition des individus/sujets par rapport à leur tranche d'âges

	Tranches d'âges			
	31 à 40 ans	41 à 50 ans	+50 ans	Total
Femme	2	5	3	10
Homme	2	3	5	10
Total	4	8	8	20

Répartition des individus/sujets par rapport à leurs années de pratique en tant que formateurs

	Tranches d'années de pratique					
	< 3ans	4 à 5 ans	6 à 10 ans	11 à 19 ans	+ de 20 ans	Total
Femme	1	3	3	2	1	10
Homme	1		3	1	5	10
Total	2	3	6	3	6	20

Répartition des individus/sujets par rapport à leur statut

	Statuts des formateurs		
	Salariés (CDI/CDD temps plein ou partiel)	Indépendants (prestataires ou occasionnels)	Total
Femme	6	4	10
Homme	9	1	10
Total	15	5	20

Encadré 1 • Méthode de recueil des représentations professionnelles choisie

Issues du cadre de la psychologie expérimentale, « les tâches d'association verbale » font partie des principales méthodes de recueil de contenus des représentations sociales (Lo Monaco & Rateau, 2016) et par prolongement des représentations professionnelles. Nous utilisons ici un outil créé par A. S. De Rosa (2005) qui fait partie de ces méthodes¹³ dites « d'associations libres » ou « méthodes associatives ». Elles reposent sur un même principe, accéder aux contenus discursifs d'une représentation sociale en présentant au sujet de l'étude un mot, une courte phrase ou une expression et en leur demandant d'y associer d'autres termes ou mots induits. Différents auteurs, J.-C. Abric (2011) et J.-M. Seca (2010) pour ne citer qu'eux, s'entendent pour dire que le caractère spontané du recueil de données permet d'accéder beaucoup plus facilement et rapidement aux éléments qui constituent l'univers sémantique de l'objet étudié. L'association libre se rapporte à l'existence de liens (lexicaux, synonymiques, analogiques ou référentiels) entre un mot inducteur et sa représentation. Dans le cas de la méthode du réseau d'associations élaborée par A. S. De Rosa (2005), nous utilisons une « planche inductrice » constituée d'une feuille au format A3 orientée en paysage présentant en son centre le mot inducteur stimulus « accompagnement » et d'une fiche de consignes permettant de réaliser le travail (*Annexe 1*). Il a été demandé aux participants de construire un « réseau d'associations » par rapport au mot présenté au centre de la planche inductrice simplement en écrivant tous les termes (verbes, adjectifs ou noms) qui leur viennent à l'esprit (sans limite de production). Ces mots ou ramifications entre les mots sont placés le plus rapidement et librement possible et en utilisant toute la place disponible autour du mot inducteur. Au fur et à mesure qu'ils disposent les mots sur la feuille, en suivant leurs critères personnels d'association, ils notent à côté de chaque mot un numéro correspondant à l'ordre dans lequel il leur est venu à l'esprit. Ensuite, il leur est demandé de hiérarchiser les évocations produites par ordre d'importance en les numérotant avec un stylo de couleur rouge.

L'utilisation d'une méthode de type associations libres permet de réduire certaines difficultés qui seraient associées à la technique de l'entretien. En effet lors d'un entretien certains éléments représentationnels peuvent être masqués par manque de confiance et/ou par méfiance vis-à-vis de l'*interviewer*. Le statut même de l'*interviewer* peut influencer le discours du participant et inscrire son discours dans une forme de « normalité » et/ou d'autocensure (rester sous « contrôle » et n'exprimer que « l'entendable », le politiquement correct et le rationnel). En outre, dans le cadre d'un entretien directif ou semi-directif, le chercheur-*interviewer* est tributaire de son *guide d'entretien*. En effet, il peut à la fois limiter l'expression de certains éléments représentationnels et à la fois exclure certaines zones d'exploration non repérées lors de la création du *guide d'entretien*. Ce sont ici autant d'éléments qui nous ont incités à utiliser une méthode dite associative.

13. Bien que ces méthodes soient sans rappeler le cadre théorique de l'association libre utilisée en psychanalyse, et dans laquelle l'individu est conduit à exprimer de manière spontanée tout ce qui vient à l'esprit sans rien censurer de ses pensées, de ses visualisations ou de ses émotions, elle s'inscrit ici dans le champ et le cadre théorique d'une approche psychosociale.

Tableau 2 • Fréquence des évocations, le rang moyen d'importance, le rang moyen d'apparition auprès des 20 participants de l'étude

Catégories	Nombre d'évocations	Rang moyen d'importance	Rang moyen d'apparition	Fréquence d'évocation
éducatif	23	8,56	6,08	9,62%
développement	19	6,00	8,21	7,95%
individualisé	19	6,63	3,68	7,95%
communication	18	6,33	9,44	7,53%
cheminement	17	9,52	8,35	7,11%
écoute	14	3,14	4,28	5,85%
réfléchir	14	6,00	8,57	5,85%
encadrer	13	8,00	8,69	5,43%
réciprocité	12	5,58	8,91	5,02%
aide	10	7,10	4,20	4,19%
motiver	10	5,30	8,20	4,19%
évaluation	10	7,80	6,30	4,19%
social	9	8,22	6,22	3,77%
groupe	9	9,00	5,88	3,77%
technique	9	7,00	7,55	3,77%
travail	8	12,12	7,00	3,35%
positif	6	5,50	7,00	2,51%
formateur	5	9,60	12,60	2,09%
cible	4	3,25	1,75	1,67%
difficulté	4	8,50	4,75	1,67%
temps	3	6,66	3,66	1,26%
logistique	3	8,66	9,00	1,26%
Total	240	m=7,20	m=6,83	100%

Tableau 3 • Ventilation des réponses associatives selon le rang d'importance et la fréquence d'apparition

		Rang d'importance	
		Elevé (-) de 7,20	Faible (+) de 7,20
Fréquence d'apparition	Elevé (-) de 6,83	<p>Case 1</p> individualisé (19/6,63/3,68) écoute (14/3,14/4,28) aide (10/7,10/4,20) cible (4/3,25/1,75) temps (3/6,66/3,66)	<p>Case 2</p> éducatif (23/8,56/6,08) évaluation (10/7,80/6,30) social (9/8,22/6,22) groupe (9/9,00/5,88) difficulté (4/8,50/4,75)
	Faible (+) de 6,83	<p>Case 3</p> développement (19/6,00/8,21) communication (18/6,33/9,44) réfléchir (14/6,00/8,57) réciprocité (12/5,58/8,91) motiver (10/5,30/8,20) technique (9/7,00/7,55) positif (6/5,50/7,00)	<p>Case 4</p> cheminement (17/9,52/8,35) encadrer (13/8,00/8,69) travail (8/12,12/7,00) formateur (5/9,60/12,60) logistique (3/8,66/9,00)

Note : Les nombres écrits entre parenthèses sont respectivement le nombre d'apparitions ; le rang moyen d'importance et le rang moyen d'apparitions.

La **première périphérie** (case 2) rassemble des termes associés aux catégories « éducatif », « évaluation », « social », « groupe » et « difficulté » et la **deuxième périphérie** (case 4) est composée des catégories « cheminement », « encadrer », « travail », « formateur » et « logistique ». Dans ces deux cases se trouvent en général les éléments permettant des adaptations à des contextes particuliers, à des prises de position plus individuelles et qui présentent parfois des transformations potentielles de la représentation. La dimension potentiellement collective de l'accompagnement apparaît ici seulement, et semble

dénoter des propositions ou expériences divergentes. C'est ici aussi que la dimension « travail » apparaît, laissant alors entrevoir potentiellement l'enjeu d'employabilité. Si cet aspect est bel et bien présent dans la représentation, il n'est pas encore consensuellement intégré et donc pas encore totalement constitutif de ce que représente l'accompagnement pour les personnes interrogées.

Enfin, les catégories « développement », « communication », « réfléchir », « réciprocité », « motiver », « technique » et « positif » sont regroupées dans la zone des **éléments les plus contrastés** (case 3) de la représentation et peuvent repré-

senter les thématiques en tension, les plus marquées de la représentation.

III- La posture d'accompagnement : une visée éducative et émancipatrice prépondérante

Afin d'aller plus loin dans nos analyses, et à partir de la catégorisation des contenus, nous avons tenté de repérer différentes dimensions organisatrices des catégories présentées dans le *Tableau 4*. Nous les avons classées parmi les trois types d'éléments que P. Rateau (1995) identifie comme étant constitutifs d'une représentation sociale : des éléments de nature *descriptive* (il s'agit pour l'individu/sujet de décrire ou de définir l'objet de la représentation), des éléments de nature *fonctionnelle* (en relation avec l'action et les pratiques de l'objet de représentation), et des éléments de nature *évaluative* (l'individu/sujet porte un jugement ou évalue l'objet de la représentation, ici, par exemple, est-ce que l'accompagnement en formation est quelque chose de bien ou de mal ?), cf. *Tableau 4*.

La représentation s'organise donc autour de dimensions concernant l'accompagnement comme *posture* en premier lieu, posture induisant une relation à autrui particulière basée sur la communication, la réciprocité dans la réflexion de la personne accompagnée. Cette dimension relève d'éléments de nature *fonctionnelle* (qui mettent en avant les modalités pratiques relatives à l'objet) et elle représente 44,5% des évocations recueillies.

La dimension suivante aborde la *visée* de l'accompagnement pour 26,25% des

éléments recueillis. À l'interface entre l'éducatif et le développement personnel, cette dimension intègre déjà les nouveaux enjeux de la formation et la notion d'employabilité développés plus haut. Elle relève davantage d'éléments de nature *descriptive* (visant une description détaillée de l'objet). On le voit ici, les formateurs ont d'ores et déjà intégré le lien entre l'accompagnement et la notion de sécurisation professionnelle.

Deux autres dimensions abordent à hauteur respective de 13,75% et 13,50% les *outils* de l'accompagnement (éléments de nature *fonctionnelle*) et la *figure des accompagnés* (éléments de nature *descriptive*). Enfin, une dernière dimension, tout aussi *descriptive*, présente à hauteur de 2%, concerne la figure de celui qui accompagne, le *formateur*.

Ces différentes données organisées en dimensions et mises en perspective avec les natures d'éléments proposés par P. Rateau (1995) nous apprennent que la représentation de l'accompagnement chez ces formateurs est principalement constituée par deux types d'éléments : les éléments descriptifs et fonctionnels et montrent que la dimension évaluative de la représentation semble absente des propos recueillis. Cette absence nous questionne. Il semblerait que les formateurs interrogés n'aient pas de jugement évaluatif sur la notion d'accompagnement, ou encore que la situation de recueil n'ait pas permis son expression. Nos futures investigations prendront en compte ce questionnement.

Tableau 4 • Répartition des catégories par « dimensions et type d'éléments de la représentation »

Dimensions de la représentation	Catégories regroupées dans la classe	Description des thématiques émergentes	Total d'évocations par catégories et classes	%
Posture d'accompagnement (éléments de nature fonctionnelle)	communication	échanger avec autrui	18	
	écoute	écouter l'autre	14	
	réfléchir	comprendre l'autre	14	
	encadrer	conseiller, guider l'autre	13	
	réciprocité	co-construire avec l'autre	12	
	aide	aider l'autre	10	
	motiver	impliquer autrui	10	
	évaluation	évaluer l'autre	10	
	positif	être positif	6	
		Total	107	44,50%
La visée de l'accompagnement (éléments de nature descriptive)	éducatif	l'objectif est la formation et/ou l'apprentissage du preneur de formation	23	
	développement	l'objectif est l'autonomie et/ou l'émancipation de l'individu	19	
	social	l'objectif est l'insertion sociale	9	
	travail	l'objectif est le retour à l'emploi	8	
	difficultés	l'objectif est de trouver des solutions	4	
		Total	63	26,25%
Les outils de l'accompagnement (éléments de nature fonctionnelle)	cheminement	prévoir un parcours	18	
	technique	utiliser des outils	9	
	temps	durée de l'accompagnement	3	
	logistique	aspect administratif et logistique	3	
		Total	33	13,75%
La figure de l'accompagné (éléments de nature descriptive)	individualisé	prise en compte de la singularité de la personne accompagnée	19	
	groupe	prise en compte du collectif	9	
	cible	prise en compte du statut de l'accompagné (étudiant, stagiaire)	4	
		Total	32	13,50%
La figure de l'accompagnant (éléments de nature descriptive)			5	
		Total	5	2,00%
TOTAUX			240	100,00%

IV- L'accompagnement en formation intègre-t-il l'idée de développement de l'employabilité ?

Nous l'avons vu, la notion d'accompagnement en formation est un élément posé comme étant de plus en plus prégnant dans l'univers professionnel du formateur d'adultes. Dès lors, à partir de nos investigations auprès de professionnels de la formation œuvrant notamment auprès de demandeurs d'emploi, nous avons tenté d'appréhender les éléments nous permettant de mieux comprendre le degré d'appropriation de la notion par ces acteurs. L'étude présentée ici nous a permis, en mobilisant le concept théorique de représentation professionnelle, d'approcher les univers représentationnels des formateurs en utilisant la méthode des réseaux d'associations (De Rosa, 2005).

Les résultats issus des « **dimensions de la représentation** » semblent indiquer que 44,5% des mots ou expressions évoqués par les vingt participants auraient un lien avec la « posture » d'accompagnement, 26,50% avec la « visée » de l'accompagnement, 13,75% avec « les outils » pour accompagner, 13,50% avec « la figure de l'accompagné » et 2% avec « la figure de l'accompagnant ». La représentation est donc à 58,25% fonctionnelle. Pour le dire autrement, la représentation s'organise autour de la manière de faire, elle est à 41,75% descriptive. La dimension évaluative pourtant présente la

plupart du temps parmi les dimensions des représentations est quasiment absente ici.

Il nous a donc semblé intéressant de faire une focale sur le contenu de cette dimension « visée ». En effectuant une analyse thématique¹⁵ de contenus, nous avons relevé que 36,50% des évocations seraient à visées éducatives (avec pour objectif la formation et/ou l'apprentissage du preneur de formation), 30,15% des évocations à visées développementales (dans un but d'autonomie et/ou d'émancipation de l'individu) et seulement 12,70% des évocations auraient un lien avec l'objectif de retour à l'emploi. Ceci laisserait entrevoir une faible représentation par les formateurs des objectifs prescrits par les institutions et leurs référentiels normés visant, entre autres, à accompagner l'individu dans et vers l'emploi.

Les résultats dégagés de l'**analyse prototypique et catégorielle** semblent renforcer ces résultats : le contenu de la représentation professionnelle de l'accompagnement en formation chez les formateurs pour adultes existe bel et bien et s'articule autour de plusieurs univers de référence. Nous notons que 5 univers représentent 40,16% des évocations : l'éducatif (23 évocations), le développement (19 évocations), l'individualisé (19 évocations), la communication (18 évocations), le cheminement (19 évocations). En outre, l'univers « individualisé » semble être un élément fondamental de

15. B. Fallery et F. Rodhain (2007 : p.11) précisent que « d'un point de vue théorique, les analyses thématiques ont comme problème la définition du concept de "thème". Le thème, construction intellectuelle élaborée par le chercheur à partir d'éléments textuels récurrents, est une abstraction. Il est donc tout à fait possible que le thème construit ne corresponde à aucune expression précise du texte, autrement dit que le thème ne soit pas inscrit dans le texte ».

la représentation puisqu'il appartiendrait au noyau central de la représentation et serait collectivement partagé par les membres du groupe professionnel. Cet élément évoque la prise en compte de l'accompagné comme étant un individu singulier et unique. Les univers « éducatifs » et « cheminement » paraîtraient appartenir à des éléments dits périphériques qui s'organiseraient autour du noyau central.

Au-delà de réserves invitant à la prudence, il nous semble que les résultats dégagés mettent en évidence l'existence d'une représentation (qu'il faudrait encore vérifier par d'autres tests), mais aussi une certaine richesse sémantique pour « l'accompagnement en formation » chez les formateurs pour adultes. L'approche structurale fait en effet apparaître les univers structurés de la représentation : le système central présenterait des consensus autour de la prise en compte de l'individualisation de l'accompagné en tant qu'être singulier, ainsi que des éléments liés à l'écoute et à l'aide. Les éléments du système périphérique quant à eux, à travers des éléments tels que l'éducatif, le cheminement, le développement et la communication peuvent exprimer l'adaptation de la représentation aux contextes socioprofessionnels composites du quotidien des formateurs.

Enfin, l'approche quantitative des dimensions de la représentation révèle une part dominante de celle portant sur les aspects fonctionnels et descriptifs pour accompagner en formation, laissant transparaître

une vision plurielle de cette mission nouvelle.

Si l'accompagnement en formation est en voie de devenir une activité centrale dans les fonctions des formateurs, nous nous apercevons, au travers de cette étude, qu'il existerait un écart significatif entre les représentations qu'en ont les professionnels et ce qu'en préconisent les institutions au regard des référentiels descriptifs et prescriptifs (ceci en dépit de la volonté louable d'accompagner le preneur de formation pour qu'il puisse s'adapter aux enjeux de son employabilité, de sa mobilité à travers l'acquisition de compétences opérationnelles, inscrites dans un parcours individualisé, lui permettant ainsi de répondre aux exigences économiques actuelles des organisations). Nous pouvons entrevoir de la part des professionnels de la relation à autrui une faible représentation d'éléments faisant lien avec ces injonctions institutionnelles, mais plutôt la présence d'une dimension *humaniste* de la formation prenant pour référence la « fonction éducative » (Le Bouëdec, 1998 : p.53) de l'accompagnement, avec pour certains d'entre eux, *une visée vers l'autonomie* invitant à adopter « une attitude qui consiste à prendre son avenir en main et à s'en rendre responsable » (Hoffmans-Gosset, 2000 : p.129).

Par conséquent se pose la question de « la professionnalisation des métiers de l'accompagnement » (Forté, 2017)¹⁶ et, par prolongement, celle de « l'ingénierie de formation » qui s'y rattache. Quels dispositifs doit-on imaginer pour autoriser

16. Michèle Forté est maître de Conférences à l'Institut du travail de l'Université de Strasbourg.

cette professionnalisation ? Une telle professionnalisation prend-elle en compte les dimensions humanistes et éthiques des activités de la relation à autrui ?

En parallèle de l'enjeu de la professionnalisation des acteurs de ce champ professionnel, des questions idéologiques portant sur la formation continue peuvent donc être discutées et donner matière à débat. Quels types de formations professionnelles envisageons-nous ? Quelles valeurs souhaitons-nous défendre ? Des formations prenant en compte la singularité de la personne pour qu'il puisse évoluer, s'adapter, se cultiver et se développer en tant que citoyen responsable dans un environnement socialement durable et viable ou des formations répondant aux impératifs de compétitivité du

marché du travail ? Les finalités de la formation continue sont-elles « au service de l'entreprise ou de l'homme ? » (Santelmann, 2015 : p.67), doivent-elles être « réduites et ordonnées à la fabrique de l'employabilité » (Barnier & al., 2014 : p.21) ou être au service d'un développement personnel (et professionnel) apportant aux individus (et aux collectifs) des situations sécurisantes sur le plan professionnel ? Enfin, le formateur a-t-il la main sur ce qui lui permettrait de mieux accompagner vers *l'emploi* ou l'a-t-il davantage pour développer des connaissances « *métier* » et des compétences « *professionnelles* » ce qui sémantiquement parlant est sensiblement différent (Labbé, 2013), et représente aussi des pratiques professionnelles bien différentes.

Annexe 1 • Fiche de consigne « réseau d'association »

Les Étapes

Etape 1 : Construire un « réseau d'associations » par rapport au **mot** présenté au centre de la page simplement en écrivant tous les termes (verbes, adjectifs ou noms) qui vous viennent à l'esprit. Ces mots ou ramifications entre les mots sont placés le plus rapidement et librement possible, et en utilisant toute la place disponible autour du mot inducteur. Au fur et à mesure que vous disposez les mots sur la feuille, en suivant vos critères personnels d'association, vous notez à côté de chaque mot **un numéro** correspondant à l'ordre dans lequel il vous est venu à l'esprit.

Etape 2 : Regarder de nouveau le « réseau d'associations » que vous venez de construire et ajouter de nouvelles connexions entre les mots ou groupes de mots en utilisant des flèches, si vous trouvez cela nécessaire.

Etape 3 : Classer les mots par ordre d'importance en écrivant 1 au stylo rouge à côté du mot le plus important, 2 à côté du second mot le plus important, 3 pour le troisième, et ainsi de suite pour tous les mots que vous avez écrits.

Annexe 2 • Dictionnaire des catégories

Catégories	Nombre d'évocations	Termes
éducatif	23	enseignement ; connaissance ; transmettre ; acquisition de connaissances ; acquisition de compétences ; formation ; droit à l'erreur ; pratique ; théorie ; pédagogique ; éducatif ; apprentissage ; savoir-être ; savoir-faire ; savoirs ; expérience ; contenu ; cours ; scolaire
développement	19	ouverture d'esprit ; épanouissement ; évolution ; élaboration ; développement ; autonomie ; grandir ; réalisation ; réalisation personnelle ; réalisation intérieure ; promouvoir ; progression ; développer ; créativité ; humanité
individualisé	19	individus ; individu ; seul ; individuel ; personnalisé ; personne ; personnel ; adulte ; personnes âgées ; enfants ; humain
communication	18	relationnel ; entretien ; échange ; dialogue ; communication ; échanger ; communiquer ; exprimer ; discussion ; face-à-face ; participation
cheminement	17	fin de vie ; naissance ; balade ; cheminement ; déplacement ; mission ; parcours ; cheminement ; aller de l'avant ; objectifs ; but ; chemin à parcourir ; solution ; avancer ; réussite
écoute	14	écoute ; écouter ; vigilance ; disponibilité ; bienveillant

Annexe 2 • Dictionnaire des catégories (suite)

Catégories	Nombre d'évocations	Termes
réfléchir	14	recherche ; lire entre les lignes ; détachement ; vue globale ; chercher ; réflexion ; mise en perspective ; besoins ; compréhension ; adapté ; remettre en question
encadrer	13	décision ; direction ; orienter ; donner confiance ; gérer ; encadrement ; guidance ; pousser ; conseil ; diriger ; encadrer ; substitution
réciprocité	12	empathie ; respect ; réciprocité ; confiance ; binôme ; avec ; à côté ; co-construction ; main dans la main
aide	10	psychologie ; soutien ; aider ; aide ; tendre une main
motiver	10	management ; faciliter ; permettre de ; faire confiance ; encouragement ; appuyer une démarche ; impliquer ; coaching ; induire
évaluation	10	évaluation ; critères ; suivi ; livret ; bilan ; suivie
social	9	social ; insertion sociale ; assistant social
groupe	9	groupe ; global ; collectif ; ensemble ; groupes ; équipe
technique	9	technique ; exemple ; dispositif ; quels outils ; phases ; quelles méthodes ; structuré ; thème récurrent ; procédé
travail	8	entreprise ; professionnalisme ; travail ; emploi ; stage ; professionnel
positif	6	positif ; sympathie ; satisfaction ; bonne humeur ; forme ; énergie
formateur	5	accompagnateur ; formateurs ; personnels accompagnant ; tuteur ; maître d'apprentissage
cible	4	stagiaire ; étudiant
difficulté	4	difficultés ; difficulté ; précarité ; surmonter les obstacles
temps	3	durée, temps
logistique	3	coûts ; financier ; administratif

1.3 BIBLIOGRAPHIE

Abric J.-C. (1989), « L'étude expérimentale des représentations sociales », in Jodelet D. [dir.], *Les représentations sociales*, Paris : PUF, coll. "Sociologies d'Aujourd'hui", pp.187-203

Abric, J.-C. (2003), *Méthodes d'étude des représentations sociales*, Toulouse : Erès, 296 p.

Abric, J.-C. (2011), *Pratiques sociales et représentations*, Paris : PUF, 396 p.

Barnier L.-M., Canu J.-M. & Vergne F. (2014), *La fabrique de l'employabilité*, Paris : Syllepse, 164 p.

Bataille M., Blin J.-F., Mias C., & Piaser A. (1997), « Représentations sociales, représentations professionnelles, système des activités professionnelles », *Année de la Recherche en Sciences de l'Éducation*, Paris : PUF, pp.57-89

Bernard N., Faulx D. (2016), « Les différentes modalités d'évaluation en accompagnement collectif », *Éducation Permanente*, n°209, pp.175-186

Cardon C.-A. (1998), « Les formateurs d'adultes : contre toute apparence floue de milieu indéterminé », in Capelani C. & Hédoux J., « Les formateurs d'adultes et leurs formations », *Les Cahiers d'études du CUEEP*, n°37-38, p.26

Correia M. (2017), « Les usages de la formation pour adultes : enjeux historiques et sociologiques », Journée d'étude interdisciplinaire « Les défis de la formation professionnelle », Marseille, 27 janvier 2017, *Chroniques du Travail*, IRT d'Aix-en-Provence, n°7, décembre

De Lescure E., Frétygné C. (2010), *Les métiers de la formation Approches sociologiques*, Presses Universitaires de Rennes, 236 p.

De Rosa A. S. (2005), « Le réseau d'associations », in Abric J.-C. [dir.], *Méthode d'étude des représentations sociales*, Toulouse : Erès, 2^e éd, pp.81-117

Fallery B., Rodhain F. (2007), *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*, in XVI^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal, Canada, pp.1-16 [<http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document>]

Forté M. (2017), « Développement des qualifications et des compétences : quels enjeux ? », Journée d'étude interdisciplinaire « Les défis de la formation professionnelle », Marseille, 27 janvier 2017, *Chroniques du Travail*, IRT d'Aix-en-Provence, n°7, décembre

- Gravé P. (2004), « Comment peut-on être formateur d'adultes ? », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n°11, p.34
- Hameline D. (1975), « Les universitaires et la formation des adultes », *Éducation Permanente*, n°31, 1975-5, pp.29-36
- Hoffmans-Gosset M.-A. (2000), *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Lyon : Chronique Sociale, 4^e éd, 168 p.
- Labbé S. (2013), « Travail, Emploi, Métier, Profession : quel idéal ? », Lyon : *Chroniques du Travail*, IRT d'Aix-en-Provence, n°3, décembre, pp.94-113
- Le Bouëdec G. (1998), « Diriger, suivre, accompagner : au-dessus, derrière, à côté. Esquisse d'une topique de quelques postures éducatives », *Cahiers Binet Simon*, Toulouse : Erès, n°655, pp.53-64
- Le Bouëdec G. (2002), « La démarche d'accompagnement, un signe des temps », *Éducation Permanente*, n°153, 2002-4, pp.13-19
- Le Bouëdec G. (2007), « Tous accompagnateurs ? Non : il n'y a d'accompagnement que spirituel », in Boutinet J.-P., Denoyel N., Pineau G. & Robin J.-Y., *Penser l'accompagnement adulte*, Paris : PUF, pp.169-188-
- Lenoir H. (2015), « Penser et agir pour l'éducation des adultes », *Éducation Permanente*, n°203, pp.17-24
- Lo Monaco G., Rateau P. (2016), « Méthodes d'étude de la structure des représentations sociales », in Lo Monaco G., Delouée S. & Rateau P. [dir.], *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, Bruxelles : De Boeck, pp.135-144
- Paul M. (2004), *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan, 356 p.
- Paul M. (2009). « Autour du mot accompagnement », *Recherche et Formation*, n°62, pp.91-107
[<http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR062-8.pdf>]
- Paul M. (2015), « L'accompagnement : de la notion au concept », *Éducation Permanente*, n°205, 2015-4, pp.21-30
- Piaser A., Bataille M. (2011), "Of contextualized Use of « Social » and « Professional", in Chaïb M., Danemark B. & Selander S., *Education, Professionalization and Social Representations: On the Transformation of Social knowledge*, New-York: Routledge, pp.44-54
- Piaser A., Ratinaud P. (2010), « Pensée sociale, pensée professionnelle : une approche singulière en Sciences de l'Éducation », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, « Pensée sociale, pensée professionnelle », n°23, pp.7-14
[http://pum.univ-tlse2.fr/IMG/pdf/edito_sciences_de_l_education_no23.pdf]
- Rateau P. (1995), « Dimensions descriptive, fonctionnelle et évaluative des représentations sociales. Une étude exploratoire », *Papers on Social Representations*, Vol.4, n°2, pp.133-146

Santelmann P. (2015), « Retrouver des repères pédagogiques ? », *Éducation Permanente*, n°203, 2015-2, pp.63-76

Seca J.-M. (2010), *Les représentations sociales*, Paris : Armand Colin (2^e éd.), 224 p.

Trinquier M.-P. (2014), « Pratiques professionnelles », in Jorro A. [dir.], *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Bruxelles : De Boeck, pp.221-224

Vergès P. (1992), « L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation », *Bulletin de Psychologie*, « Nouvelles voies en psychologie sociale », Tome XLV, n°405, janvier-février, pp.203-209

Vial M. (2007), *L'accompagnement professionnel, une pratique spécifique*, Conférence Ariane Sud Entreprendre, février
[http://arianesud.com/bibliotheque/accompagnement/vial_l_accompagnement_professionnel_une_pratique_specifique_fev_2007]

Vial M., Caparros-Mencacci N. (2007), *L'accompagnement professionnel. Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*, Bruxelles : De Boeck, coll. "Pédagogies en Développement", 336 p.

CHRONIQUES du TRAVAIL... ou comment « concilier rigueur et lisibilité, et assurer une fonction qui n'est pas d'initiation ou de vulgarisation, mais de diffusion des résultats de la recherche » (*selon Jacques Freyssinet, membre du Comité de Parrainage de la revue*).

La double spécificité de cette revue, pluridisciplinarité appliquée au champ du travail et utilité sociale, rare dans un domaine où les logiques disciplinaires sont dominantes, vise à rapprocher chercheurs, acteurs publics, militants syndicaux pour progresser dans la connaissance du monde du travail et du monde syndical. *Chroniques du Travail* devient une revue de référence des sciences sociales du travail.

La revue est hébergée par l'Institut Régional du Travail d'Aix-en-Provence. Fondé en 1960 par François Sellier, professeur d'économie du travail et spécialiste des relations industrielles, l'Institut est une composante d'Aix-Marseille Université (AMU).

L'Institut Régional du Travail d'Aix-en-Provence, avec les dix autres Instituts du Travail français, apporte une contribution universitaire à la formation des militants syndicaux appartenant aux principales organisations ouvrières confédérées et des acteurs sociaux (pour ce qui le concerne, de la région PACA).



prix : 20€

Edition et Publication : IRT
12, traverse Saint-Pierre - 13100 Aix-en-Provence
<http://irt.univ-amu.fr>

Mise en page et Impression : Studio  Empreinte
20, boulevard de la Fédération - 13004 Marseille
www.empreinte-std.com



ISBN : 978-2-9540832-6-1
ISSN : 2257-5650