

Le travail en évolution. Le regard des Sciences de l'Education.

Sabrina Labbé, Patricia Champy-Remoussenard

► **To cite this version:**

Sabrina Labbé, Patricia Champy-Remoussenard. Le travail en évolution. Le regard des Sciences de l'Education.. Les Dossiers des sciences de l'éducation , <http://dse.revues.org/>, 2013. halshs-01715597

HAL Id: halshs-01715597

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01715597>

Submitted on 22 Feb 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.

Le travail en évolution. Le regard des Sciences de l'Éducation

Sabrina Labbé et Patricia Champy-Remoussenard



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/dse/185>
ISSN : 2272-9968

Éditeur

Presses universitaires du Midi

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2013
Pagination : 7-15
ISBN : 978-2-8107-0277-0
ISSN : 1296-2104

Ce document vous est offert par Université Fédérale Toulouse Midi-Pyrénées



Référence électronique

Sabrina Labbé et Patricia Champy-Remoussenard, « Le travail en évolution. Le regard des Sciences de l'Éducation », *Les dossiers des sciences de l'éducation* [En ligne], 30 | 2013, mis en ligne le 05 décembre 2013, consulté le 22 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/dse/185>



Les dossiers des sciences de l'éducation est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le travail en évolution Le regard des Sciences de l'Éducation

Sabrina Labbé

UMR EFTS¹, Université de Toulouse, France

Patricia Champy-Remoussenard

Proféor-CIREL, Université Lille 3, France

Les recherches en Sciences de l'Éducation convoquent, comme l'indique leur pluriel, une diversité de points de vue pour étudier « les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation » (Mialaret, 1976, p. 32). Ardoino (1993) parle ainsi de « multiréférentialité » pour évoquer la particularité et l'originalité avec laquelle cette discipline se saisit de ses objets d'étude. Depuis ces points de vue pluriels et croisés, les Sciences de l'Éducation n'étudient pas seulement les faits et questions d'éducation liés à l'école et aux enfants. Contrairement aux représentations qu'on s'en fait quelquefois, elles prennent aussi en considération l'éducation au sens large, tout au long de la vie, et par conséquent celle des adultes qu'ils soient en formation, dans une activité associative, militante ou « au travail ». C'est dans cette dernière perspective que s'inscrit ce numéro consacré au *travail en évolution*, considéré du point de vue *des Sciences de l'Éducation*.

Le travail : un construit social et une énigme

Dans un sens large, le travail désigne « l'ensemble des activités humaines coordonnées en vue de produire ou de contribuer à produire ce qui est utile » (Petit Robert). La distinction faite dans l'Antiquité entre *otium* et *negotium*² et l'étymologie même des termes *tripaliare* (littéralement tourmenter, torturer) et *trepalium* (instrument de torture fait de trois pieux ou encore travail d'accouchement) font du travail un concept en tension entre deux pôles de conception. Il peut être considéré comme une activité noble, qui élève l'homme, qui contribue au développement de l'humanité, au progrès, et qui produit du sens dans

1 UMR Education, Formation, Travail, Savoirs : Université de Toulouse ; UTM-ENFA ; EFTS ; 5 allées Antonio-Machado, F-31058 Toulouse, France.

2 L'*otium* qu'il ne faut pas trop vite traduire par « loisir » ne signifie pas absence de travail mais occasion de s'occuper de la vie publique, des sciences, des arts, de l'étude. Pour satisfaire les besoins vitaux et rendre possible l'*otium*, les autres activités relevaient du *negotium*, s'apparentant aux activités laborieuses ou de travail.

l'existence de chaque individu. Mais il peut aussi être considéré comme une source d'aliénation, une servitude, limitant alors le potentiel de développement de l'humain. Cette tension entraîne des vécus possibles tout à la fois en termes de souffrance ou de plaisir, d'investissement à favoriser ou à restreindre, de temps à déployer ou à réduire. Plus globalement, ces conceptions, toujours en tension, participent d'une difficulté à définir et délimiter ce qu'on appelle *le travail*. La complexité du travail lui confère un caractère énigmatique qui le rend parfois difficilement visible (Schwartz, 2013), qui rend sa formalisation compliquée et toujours limitée, et qui, compte-tenu aussi de son caractère évolutif, implique un décalage inévitable avec les pratiques éducatives.

Cependant, quel qu'il soit et quelle que soit la signification qu'il revêt, le travail participe d'un processus de construction, de communication et de transmission de l'expérience humaine (Zeitler, Guérin et Barbier, 2012). Il est aussi un construit historique et social. *Historique* quand il peut être considéré tour à tour comme « facteur de production », « aliénant » puis « essence de l'homme » voire « épanouissant » (Méda, 2001), ou quand la représentation qu'en ont des groupes similaires varient dans le temps (Labbé et Gachassin, 2012 ; Vidaller, 2007) ; *Social* quand les représentations varient selon leur groupe d'appartenance (Flament, 2007, 1996 ; Clémence, 1998 ; Roger, 2011) ou bien quand des indicateurs de professionnalisation, les représentations professionnelles (Piaser, 2004) se construisent, se développent et se partagent justement dans des espaces professionnels.

Centralité du travail et fonction éducative du travail

Même si, à présent et dans nos sociétés contemporaines, la centralité du travail est interrogée (Méda, 2001), on ne peut nier la place importante qu'il occupe toujours dans l'organisation de la vie sociale. Les souffrances que le travail suscite (Aubert, Gauléjac (de) et Vindras, 2007 ; Dejours, 2009) - lorsqu'il ne correspond plus à ce qu'on en attend ou lorsqu'il fait défaut (pour les personnes licenciées ou sans emploi d'ailleurs souvent stigmatisées - Dagot, 2007 ; Castra, 2003 -) en sont le témoignage « en creux ». La recherche de satisfaction au travail signale l'enjeu vital qu'il constitue, du point de vue psychologique et social. S'interroger sur la centralité du travail, donc son statut dans la vie sociale, implique de réfléchir à la fonction sociale du travail. Différents modèles proposent une typologie des fonctions du travail. Celui de Jahoda par exemple (1984, cité dans Méda, 2001, p. 21) présente le travail comme imposant « une structure temporelle de la vie [créant] des contacts sociaux en dehors de la famille ; [donnant] des buts dépassant les visées propres ; [définissant] l'identité sociale et [forçant] à l'action ». Une autre de ses fonctions est particulièrement importante du point de vue des Sciences de l'Éducation : il s'agit de sa capacité à produire et à mobiliser des savoirs, sa fonction formative. En effet, le travail peut être considéré comme l'une des activités humaines qui révèle et convoque les processus d'apprentissage les plus nombreux, les plus riches et les plus complexes. On pourrait de ce fait quasiment parler, à l'instar de Clot (1999) quand

il définit la fonction psychologique du travail, de *fonction éducative*³ du travail (Champy-Remoussenard, 2005). Le terme « éducatif » signale cette hypothèse que les activités engagées dans le travail participent du développement continu de l'homme, et ce, pas exclusivement sur le registre de ses compétences. Les situations de travail « constituent des lieux collectifs générant en permanence ces zones de développement proche où sont susceptibles de se réaliser de multiples formes d'apprentissage » (Bronckart, 2004, p. 93). Ce constat implique donc que les Sciences de l'Éducation s'attachent à questionner la dimension formatrice du travail de la même manière qu'elles s'intéressent à la façon dont le milieu familial, ou encore certains media de masse comme la télévision par exemple, favorisent des processus d'apprentissage. L'hypothèse de centralité du travail est donc en relation étroite avec la fonction éducative du travail, dans la mesure où une part de cette centralité est due au fait que les activités de travail sont traversées par des apprentissages et génèrent des acquis expérimentaux. De ce point de vue, la centralité sociale des activités de travail n'est donc pas conjoncturelle. Elle n'est pas propre à un contexte socio-historique particulier. Elle serait en partie dépendante du fait que le travail, en tant qu'activité sociale majeure, soit facteur de développement humain.

Métamorphoses du travail et voies de la professionnalisation

C'est l'évolutivité accélérée du travail qui nous paraît poser les questions les plus fondamentales en termes de relation éducation/formation/travail actuellement. Castel caractérisait déjà en 1995 la métamorphose du travail (dans une « société salariale » en mouvement). Dès lors, à l'heure où les formes de travail et le rapport au travail se transforment de manière très sensible, où le chômage et la précarité vont grandissant, où la demande de mobilité, de flexibilité, d'adaptation des individus et des organisations, de professionnalisation des filières et des formations en vue de mieux préparer les générations futures aux emplois disponibles s'exprime avec plus de force, et où l'enjeu d'évolution des compétences et de formation tout au long de la vie est sans cesse rappelé, des questions complexes pour la recherche en éducation et en formation se trouvent posées. Face aux injonctions à la professionnalisation des formations notamment (Wittorski, 2007 ; Champy-Remoussenard, 2008) de quelle manière questionner aujourd'hui le travail et ses évolutions ? Quelles sont les voies et les formes effectives et parfois improbables que prend la professionnalisation (Wittorski, 2007) au sein d'un système éducatif sans cesse interpellé quant à son adaptabilité au « monde du travail » ?

Les transformations du travail (déclin du modèle du salariat, flexibilité, précarité, mondialisation, accélération des changements techniques, transformation des rapports collectifs, statut nouveau accordé aux savoirs de l'expérience, etc.) sont supposées entraîner des évolutions des politiques, des dispositifs, des pratiques et des outils éducatifs. Cet effet d'entraînement est à la fois indéniable et quelquefois limité ou encore inachevé dans ses effets, quand il ne s'apparente

3 Par éducatif, nous entendons donc ici tout ce qui contribue à développer l'humain.

pas à un leurre. C'est notamment ce que montrent les travaux réunis ici. Ainsi les processus de professionnalisation résultant de ces intentions et de ces pratiques, s'ils interpellent et questionnent la forme scolaire (Vincent, 1994), ne la remettent pas nécessairement en cause, ou en tout cas pas dans des proportions de changement importantes. Le rapport aux différents types de savoir, s'il est continuellement mis en tension par les pratiques étudiées, ne se transforme pourtant pas toujours radicalement. C'est finalement cette tension entre changement potentiel et changement effectif en matière de relation travail/éducation/formation que les travaux traduisent manifestant ainsi une part du regard que les Sciences de l'Éducation peuvent porter sur l'objet travail.

Ce numéro permet d'interroger les transformations du travail et leurs conséquences sur différents registres :

- celui de l'introduction de l'approche par compétences et de son pendant en matière de conception des certifications, des formations et de formalisation des « métiers » et des compétences,
- celui du processus de référentialisation qui sous tend nombre d'aspects et pratiques de formation,
- celui de la reconnaissance politique et officielle de l'expérience sociale et professionnelle comme source d'élaboration et de transmission des savoirs et voie légitime d'accès à la certification,
- celui de la valorisation des effets de la formation en situation de travail (en formation initiale et continue), par exemple par le biais des stages ou de l'alternance (Glaymann, 2013).

Très ouvert, l'appel à contribution que nous avons lancé pour la réalisation de ce numéro a ainsi reçu un éventail de textes porteurs d'approches diversifiées. Au final, huit textes dessinent certaines facettes des relations actuelles entre le travail et ses reconfigurations dans le champ de l'éducation et de la formation, ses activités, ses acteurs et ses dispositifs.

Deux textes étudient et questionnent les conséquences d'une sorte d'orthodoxie adéquatniste, qui, depuis les années 2000, interpelle et mobilise le système éducatif quant à sa capacité à « professionnaliser », à s'adapter au « monde du travail ». Les processus de construction des formations et de professionnalisation d'activités nouvelles sont traversés, comme le montrent les auteurs, par le principe de référentialisation. Celui-ci se trouve mis en perspective avec l'approche par les compétences, inscrit, pour le cas de l'Éducation nationale en France dans un mode spécifique de professionnalisation des diplômes. Le **rôle des référentiels**, considérés depuis différents points de vue dans ces textes, constitue donc un véritable analyseur du travail en évolution.

Dans ce cadre, Pierre **Hébrard** interroge les conceptions du travail à travers une analyse lexicale et sémantique de différents documents en usage dans des métiers de la relation à autrui : arrêtés relatifs aux formations et leurs annexes, référentiels d'activités, référentiels de compétences et référentiels de formations. Selon l'auteur, l'usage même de ce type de documents relève d'une approche

par les compétences mais l'analyse révèle une grande disparité dans les documents et un certain nombre d'imprécisions. Il constate par exemple un manque probant de distinction entre « activités » et « compétences » dans les différents contenus. Son approche, à la fois épistémologique et méthodologique, met en évidence l'existence de paradoxes entre des contenus relevant de paradigmes plutôt constructivistes (notamment dans la présentation des métiers) et d'autres relevant de paradigmes plutôt behavioristes (dans les référentiels d'activités et de compétences). Ainsi, respecter cette norme injonctive qu'est l'approche par les compétences se ferait au détriment de la complexité du travail réel, du sens et des valeurs portées par les professionnels et donnerait un aspect déshumanisant aux métiers ainsi déclinés.

Fabienne **Maillard** montre ensuite qu'au cœur des politiques éducatives la professionnalisation des diplômés relève, si l'on en croit les textes officiels, d'une définition simple et facile à mettre en application. Or c'est à une affirmation contraire qu'aboutissent les recherches qui portent sur la construction des diplômés professionnels de l'Éducation nationale. L'auteure montre que ces outils de scolarisation et de formation à l'emploi changent régulièrement de finalités et de curriculum, en référence à une définition très polysémique de l'adjectif « professionnel ». Sur la base d'un ensemble de travaux, Fabienne Maillard explore les multiples usages et fonctions des diplômés professionnels, pour le Ministère comme pour les partenaires sociaux qui participent à leur conception.

Les autres textes se saisissent des questions posées par la fonction formative du travail et **les relations complexes** qui se nouent **entre formation institutionnelle et formation en situation de travail**. Différentes logiques de professionnalisation et de développement professionnel sont mises en évidence par les auteurs : rôle des référentiels dans des métiers émergents (pour Valérie Guillemot et Michel Vial), reconfiguration d'activités par l'introduction de nouvelles dimensions dans les pratiques (pour Frédéric Deschenaux, Chantal Roussel et Marie Alexandre et Carole Baeza, Catherine Tourette Turgis et Richard Wittorski), repositionnements et développements induits par une expérience de longue durée dans un autre univers professionnel (pour Sylvain Starck et Julie Deville), recours à la validation des acquis professionnels (pour Béatrice Verquin Savarieau) et enfin articulation entre pratiques professionnelles, recherche et formation (pour Audrey Gonin).

Valérie **Guillemot** et Michel **Vial** s'intéressent à une activité émergente en France, le coaching, que ces auteurs présentent comme un métier à la fois mal connu et trop défini. Ils cherchent à comprendre sur quelles bases un coach sait qu'il pratique le coaching et quelle est la place du référentiel dans l'organisation de cette activité pas encore organisée en profession (aucun diplôme n'est juridiquement requis pour se déclarer coach et exercer et les formations existantes ne sont pas à ce jour une garantie de reconnaissance d'un cœur de métier). Après avoir mené des entretiens auprès de coachs juniors, les auteurs montrent que ces professionnels ont davantage tendance à définir leur métier en exprimant ce qu'un « vrai » coach n'est pas. Partant de là, ils proposent d'envisager

un référentiel qui pourrait participer de cette « professionnalité émergente » en contribuant à la création d'une identité pour soi et pour autrui, qui soit susceptible d'évoluer au gré de cette professionnalisation et soumis à débat (par exemple dans le cadre de formations).

Frédéric **Deschenaux**, Françoise **Roussel**, Marie **Alexandre** proposent une analyse de la manière dont, au Québec, dès l'entrée dans son nouvel espace professionnel, l'enseignant de la formation professionnelle (ex : expert dans un domaine professionnel) doit se familiariser avec de nouvelles pratiques et normes, tout en se formant à l'université à son nouveau métier. Les auteurs montrent que son *habitus* change graduellement et, sur la base de l'analyse thématique d'entretiens semi-dirigés, que cette reconfiguration semble s'effectuer dans une interrelation, voire une interdépendance, entre l'espace professionnel de métier et l'espace professionnel de l'enseignement. La formation universitaire joue un rôle névralgique dans cette reconfiguration située par les auteurs entre deux pôles : le *calque* et le *guide*. Mais si ces deux pôles sont des idéaux-types en matière de professionnalité de ces néo-enseignants, la plupart des personnes interrogées, que les auteurs nomment les « *funambules* » se trouvent encore dans une période de turbulence. Pour les auteurs la formation universitaire suivie en parallèle de cette nouvelle expérience serait alors médiatrice de cette transition professionnelle et donc de ce travail en évolution.

Sylvain **Starck** et Julie **Déville** analysent un dispositif inscrit dans les nombreuses dispositions institutionnelles visant le partenariat école/entreprise afin d'assurer un meilleur ancrage du travail enseignant dans les réalités professionnelles actuelles. Les auteurs prennent pour objet des stages longs d'un an en entreprise, proposés à des enseignants d'économie-gestion et analysent leurs effets en termes de recomposition de la professionnalité enseignante. Les travaux interrogent la pertinence des reconfigurations de la professionnalité que la rupture avec le contexte ordinaire de l'exercice professionnel opère. A travers une étude de cas et une analyse transversale des entretiens menés, ils montrent comment l'identité et les compétences professionnelles enseignantes sortent renforcées de ces stages, mais également en quoi les expériences réalisées donnent potentiellement lieu à un développement professionnel qui se trouve habituellement limité par le poids de la forme scolaire. Le stage long qui rend possible un déplacement et une prise de distance interpelle donc la forme scolaire et ses insuffisances en termes de développement de la professionnalité enseignante.

Béatrice **Verquin Savarieau** étudie la validation des acquis professionnels (VAP) - qui octroie la dispense du titre requis pour pouvoir accéder à un diplôme - sur la base de la reconnaissance de l'expérience professionnelle acquise et donc de la fonction formatrice du travail. Elle se demande si la VAP peut s'apparenter à la dimension socio-économique de la professionnalisation. Cette dimension qui se situe à un niveau individuel est le renforcement de la professionnalité du praticien dans un processus de socialisation du travail. Elle fait l'hypothèse selon laquelle la VAP serait un espace de négociation prenant appui sur la fonction formatrice du travail et qu'elle constituerait également

un processus d'accompagnement d'un projet professionnel ou personnel inscrit dans un souhait de reconnaissance par les pairs et l'environnement social. À partir d'une enquête qualitative, elle interroge plus particulièrement cet aspect du processus de professionnalisation dans les métiers de la formation.

Carole **Baeza**, Catherine **Tourette-Turgis**, et Richard **Wittorski** s'intéressent à la professionnalisation des soignants depuis l'entrée de l'éducation thérapeutique dans le code de la santé publique. Pour tenter de caractériser les changements professionnels que cette loi impulse, ils ont recueilli les propos de soignants impliqués dans des activités éducatives et les ont analysés au regard du modèle des voies de la professionnalisation de Wittorski (2007). L'activité éducative se déploie au fil de l'activité de soin et s'appuie principalement sur des logiques d'apprentissage. Les changements impulsés par la loi ont donc pour effet d'opérer des transformations à la fois des activités, des institutions et des acteurs qui font l'objet de la recherche.

Audrey **Gonin** s'intéresse enfin à l'articulation entre pratiques professionnelles, recherche et formation dans le champ de l'intervention sociale. Trois modèles d'articulation de ces champs sont proposés et discutés par l'auteure : le modèle des meilleures pratiques, celui des pratiques réflexives et celui du développement du métier. L'auteure montre, au travers des résultats d'une recherche explorant les représentations professionnelles (Piaser et Bataille, 2011 ; Ratinaud et Piaser, 2010) et le sens donné au travail, comment ces trois dimensions peuvent s'articuler dans une perspective de co-développement et de professionnalisation d'un métier. Ainsi, ce n'est plus seulement le travail qui est en évolution mais cet ensemble, ce système dont les rouages s'auto-alimentent. Audrey Gonin propose aussi que former ne nécessite pas de dépasser les controverses inhérentes et co-existantes chez les acteurs et, en accord avec les propos de Guillemot et Vial (cités *supra*), qu'il s'agit au contraire de les donner à voir, de les situer et de les mettre en débat dans des espaces formatifs (par exemple lors de délibérations éthiques) afin de professionnaliser les acteurs et par de là les métiers dont ils sont co-auteurs.

Si la relation formation/emploi et notamment le paradigme adéquationniste qui en sous tend le plus souvent la conception dans la vie sociale, est questionnée depuis longtemps (Tangy, 1986 ; Paul et Rose, 2008), les relations plus larges et plus complexes encore entre travail et éducation sont au cœur d'enjeux sociétaux majeurs si l'on considère les reconfigurations qui affectent les contextes d'exercice du travail. Horizon des projets des individus, enjeu d'orientation scolaire et professionnelle, théâtre de la construction de l'expérience (Zeitler, Guérin et Barbier, 2012), contexte d'émergence et de transmission de certains types de savoirs, le travail considéré comme *formateur* peut être étudié dans sa fonction éducative et son lien avec l'intention sociale de professionnalisation.

Ces questions sont donc mises en débat dans ce numéro, avec le souci de construire une véritable posture critique et l'espoir de se distancier de l'opinion et des enjeux idéologiques qui adhèrent à ces questions.

Bibliographie

- Aubert, N., Gauléjac, V. (de), et Vindras, S. (2007). *Le coût de l'excellence* (Vols. 1-1). Paris, France: Éditions du Seuil.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Pratiques de formation*, (25-26), 15 – 34.
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail. In J.-P. Bronckart & Groupe LAF (Ed.), *Agir et discours en situation de travail: Cahiers de la Section des sciences de l'Éducation*, 103, 11-144.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris, France: CEDIAS.
- Castra, D. (2003). *L'insertion professionnelle des publics précaires*. Paris, France: P.U.F.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). *Construire le travail comme objet de recherche en Sciences de l'éducation: de la production de connaissances sur le travail à ses usages dans les pratiques d'éducation et de formation*. HDR, Université Nancy 2, France: non publiée.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*, 17, 51-61.
- Clémence, A. (1998). Le travail dans la pensée quotidienne. In M. Huyandi et M. Manz (Eds.), *Le travail refiguré*. Paris, France: Georg Editor.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris, France: P.U.F.
- Dagot, L. (2007). Menace du stéréotype et performance motivationnelle: le cas des demandeurs d'emploi. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (36/3), 343 – 356.
- De Ketele, J.-M. et Jorro, A. (2011). *La professionnalité émergente: quelle reconnaissance?* Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Dejours, C. (2009). *Souffrance en France: la banalisation de l'injustice sociale* (Vols. 1-1). Paris, France: Éd. du Seuil.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités, l'interprétation d'une mutation*. Paris, France: P.U.F.
- Flament, C. (1994). Le plaisir et la rémunération dans la représentation sociale du travail. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (23), 61 – 69.
- Flament, C. (1996). Les valeurs du travail, la psychologie des représentations sociales comme observatoire d'un changement historique. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 11 – 17). Toulouse, France: Éres.
- Flament, C. (2007). Conformisme et scolarité: les représentations sociales du travail et du non travail chez les jeunes non qualifiés des quartiers défavorisés. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 1 (73), 3 – 10.
- Glaymann, D. (dir.) (2013) *Le stage: formation ou exploitation?*. Rennes: P.U.R.
- Jahoda, M. (1984). Braucht der Mensch die Arbeit ?, in F. Niess (Ed.), *Leben wir um zu arbeiten? Die Arbeitswelt im Umbruch* (pp. 11-17). Köln: Bund.
- Labbé, S. et Gachassin, B. (2012). Des représentations des métiers aux actions de sensibilisation. *Chroniques du travail*, 2, 87-111.
- Méda, D. (2001). Centralité du travail, plein emploi de qualité et développement humain. *Cités*, n° 8 (4), 21 – 33.
- Mialaret, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. Paris, France: P.U.F.
- Paul, J.-J. et Rose, J. (dir.) (2008). *Les relations formation-emploi en 55 questions*. Paris, France: Dunod
- Piaser, A., (2004). Des représentations sociales aux représentations professionnelles. *Actes de 7th International Conference on Social Representations*. Guadalajara, Mexico, 10-14 sept. 2004, Université de Guadalajara, Guadalajara
- Piaser, A. et Bataille, M. (2011). Of Contextualised Use of “Social” and “Professional”. In M. Chaïb, B., Danemark, et Selander, S. (Eds.), *Education, Professionalization and Social Representations: On the Transformation of Social Knowledge* (pp.44-54). New-York, United States: Routledge.

- Ratinaud, P. et Piasser, A. (2010). Pensée sociale, pensée professionnelle. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 23.
- Rey, A. (2000). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris, France: Dictionnaires Le Robert.
- Roger, R. (2011). Représentation sociale du travail. Retrieved from [http://romain-roger.org/index.php?option=com_content & view = article & id = 57 & Itemid = 72](http://romain-roger.org/index.php?option=com_content&view=article&id=57&Itemid=72).
- Schwartz, Y. (2013) Voir le travail (Préface), in Champy-Remoussernard (Ed.) *En quête du travail caché. Enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse: Octarès Editions.
- Tanguy, L. (1986) *L'introuvable relation formation-emploi : Un état des recherches en France*. Paris: La Documentation Française.
- Vidaller, V. (2007). Le travail une représentation sociale en transformation. Communication présentée au Congrès International d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg, France, 28-31 Août 2007.
- Vincent, G. (1994) *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon?
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel* (Vols. 1-1). Paris, France: L'Harmattan.
- Zeitler A., Guérin J. et Barbier J.M. (2012). La construction de l'expérience (Dossier), *Recherche et Formation*, 70, 9-120.