

LA LEGISLATION SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE A LA RENCONTRE DE LA COMPLEXITE, EFFETS SUR LA PRATIQUE

Sarah ALVES,
professeure associée à l'Université de Rouen

Si tout employeur en France¹ a l'obligation de participer au développement et au financement de la formation professionnelle continue (L6331-1 du Code du travail), les types d'actions de formation mises en œuvre par celui-ci doivent respecter plusieurs conditions pour entrer dans le champ d'application des dispositions réglementaires.

Les articles L6311-1² et L6313-1³ (et suivants) du Code du travail rappellent en ce sens l'objectif d'une action de formation (insertion, maintien dans l'emploi développement économique ou culturel, promotion sociale) et ses différentes déclinaisons opérationnelles possibles. L'article L6353-1 précise de son côté les modalités de mise en œuvre de l'action que la circulaire de la DGEFP (2006) avait repris sous le qualificatif de "*processus*" et que nous pourrions schématiser comme suit :

¹ A l'exception de l'Etat, des collectivités locales et tout autre établissement public à caractère administratif

² "*favoriser l'insertion ou la réinsertion professionnelle des travailleurs, de permettre leur maintien dans l'emploi, de favoriser le développement de leurs compétences et l'accès aux différents niveaux de la qualification professionnelle, de contribuer au développement économique et culturel, à la sécurisation des parcours professionnels et à leur promotion sociale. Elle a également pour objet de permettre le retour à l'emploi des personnes qui ont interrompu leur activité professionnelle pour s'occuper de leurs enfants ou de leur conjoint ou ascendants en situation de dépendance*"

³ "*les actions de préformation et de préparation à la vie professionnelle*", "*les actions d'adaptation et de développement des compétences des salariés*", "*les actions de promotion professionnelle*", "*les actions de prévention*", "*les actions de conversion*", "*les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances*", "*les actions d'acquisition, d'entretien ou de perfectionnement des connaissances*", "*les actions de formation continue relative à la radioprotection des personnes prévues à l'article*", "*les actions de formation relatives à l'économie et à la gestion de l'entreprise*", "*les actions de formation relatives à l'intéressement, à la participation et aux dispositifs d'épargne salariale et d'actionnariat salarié*", "*les actions permettant de réaliser un bilan de compétences*", "*les actions permettant aux travailleurs de faire valider les acquis de leur expérience*", "*les actions d'accompagnement, d'information et de conseil dispensées aux créateurs ou repreneurs d'entreprises agricoles, artisanales, commerciales ou libérales, exerçant ou non une activité*", "*les actions de lutte contre l'illettrisme et l'apprentissage de la langue française*". Entre également dans le champ d'application des dispositions relatives à la formation professionnelle continue la participation à un jury d'examen ou de validation des acquis de l'expérience mentionné à l'article L. 3142-3-1 lorsque ce jury intervient pour délivrer des certifications professionnelles inscrites au répertoire national des certifications professionnelles dans les conditions prévues à l'article L. 335-6 du code de l'éducation.

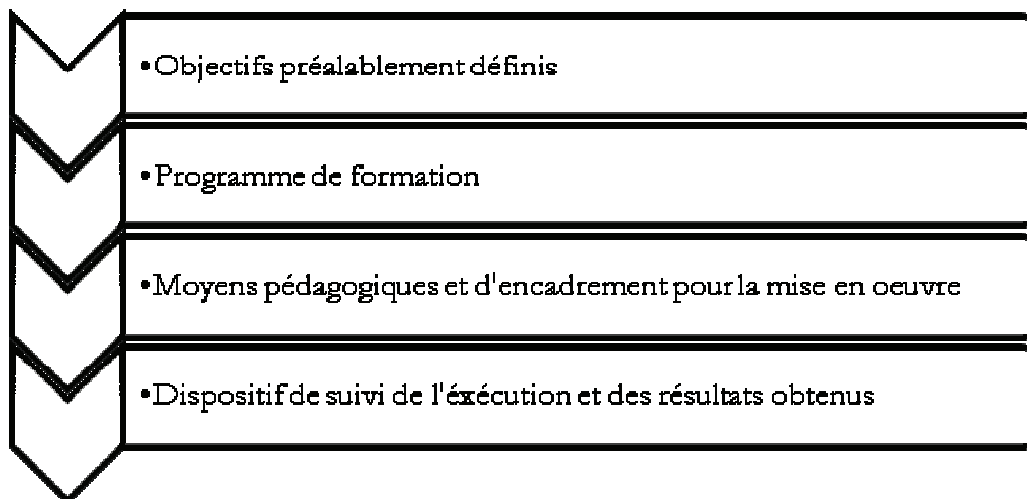


Figure 1. *Schématisme d'une action de formation entrant dans le champ des dispositions réglementaires définies par le Code du Travail.*

Cette approche de l'action de formation s'inscrit dans une vision du monde où la continuité, la linéarité et l'enchaînement logique des phénomènes (causes-effets) trouvent leurs places. Cette approche considère en effet que pour répondre à l'objectif global de développement de compétences, l'action de formation et l'ingénierie qui l'entoure, à la fois pensées, structurées et organisées, suffisent alors même que le monde dans lequel nous sommes est fortement marqué par l'imprévisibilité et le changement. Cette approche inscrit par ailleurs l'action de formation dans une vision mécaniste des ressources humaines (Thévenet & al., 2009). La formation comme l'humain répondraient dans cette vision aux mêmes mécanismes qu'une machine pour laquelle il est possible de "réparer" les défaillances. L'action de formation suffirait alors à non seulement atteindre les objectifs préalablement définis mais aussi à combler le déficit de compétences du sujet à l'origine du besoin.

La réalité du monde du travail nous semblant de moins en moins inscrite dans cette continuité et ces automatismes, cet article se donne pour objectif de questionner la vision réglementaire de l'action de formation en France en particulier à la lumière du nouveau paradigme que nous offre la théorie de la complexité. Nous appuyant sur deux exemples/contre-exemples de construction et de mise en oeuvre d'actions de formation, nous montrerons dans une première partie en quoi le cadre de loi actuel est réducteur. Dans une deuxième partie, nous nous interrogerons sur l'application possible de la pensée complexe sur les pratiques de formation continue.

UN CADRE DE LOI A LA PENSEE REDUCTIONNISTE ? OU LA REMISE EN CAUSE DE LA LINEARITE

Le cadre de loi offre une manière de construire et mettre en œuvre des actions de formation que nous souhaitons approfondir face au présupposé de la linéarité des phénomènes. En premier lieu, l'ingénierie entendue dans toute démarche formation peut être comprise comme un processus conduit collectivement (puisque l'on fait appel à diverses "disciplines outils") et complexe. C'est une démarche d'articulation de moyens, de méthodes et d'outils qui permet de formaliser le déroulé anticipé d'un projet (du contenu d'un stage de formation dans le cas de l'ingénierie pédagogique ou d'un projet de formation dans le cas de l'ingénierie de formation) à partir des résultats escomptés. L'ingénierie comprend l'analyse des besoins, la conception du projet, la coordination et le contrôle de sa mise en œuvre puis l'évaluation de ses effets (Norme Afnor X50-750, avril 1992) en résonance étroite avec le cadre de la loi présenté en introduction. Aussi, l'anticipation et la prévision des résultats escomptés sont les maîtres mots de l'ingénierie. L'on comprend dès lors l'importance que revêt le cadre de la loi en réclamant des acteurs de définir au préalable des objectifs pour une action de formation, à la fois feuille de route et sorte de "pari" sur les débouchés de formation. Le programme ensuite réclamé par la loi nous vient du grec *programma* via le latin et signifie "ordre du jour". Dans le langage commun, le programme donne le détail d'un événement ou d'une succession d'événements (à l'exemple du programme d'un spectacle) tout comme expose des principes, des idées ou encore des propositions faites par un individu ou une organisation (à l'exemple du programme politique). Dans nos sociétés modernes, le programme recouvre aussi la notion d'une suite d'instructions écrite dans un langage reconnaissable par une machine ou un ordinateur ; l'on parle alors de programme informatique. L'enchaînement logique des actions et des phénomènes préalablement pensé ou du moins prévisible, sous-tendu dans chacune de ces définitions, est le noyau constitutif d'un programme. Il accompagne bien en cela les processus d'ingénieries. En troisième lieu, la question de l'évaluation en formation réclamée par la loi occupe une place prépondérante dans l'esprit des acteurs. Si nous avons coutume de considérer depuis Kirkpatrick (1967) que quatre niveaux d'évaluation⁴ complémentaires sont souhaitables en formation, les faits montrent que, pour respecter la loi, les entreprises très souvent n'utilisent que le premier niveau (évaluation de la réaction des participants et de leur satisfaction) même si la préoccupation pour évaluer le transfert des acquisitions en situation de travail (niveau 3) est réelle dans l'esprit des acteurs de la fonction formation. Quelque soit le niveau de mise en œuvre, cette approche de l'évaluation imaginée par l'auteur il y a quarante ans répond toutefois à la vision mécaniste de la formation précédemment exposée. Nous souhaitons ici mettre à l'épreuve des faits cette logique où ingénierie, objectifs, programme et évaluation sont les maîtres mots.

Chez un bailleur social, une formation de deux jours "Connaissances de base en bâtiment" à destination de gardiens d'immeuble avait pour objectif de permettre aux salariés de

⁴ Kirkpatrick estimait qu'il faut quatre niveaux d'évaluation en formation : l'évaluation de la réaction et de la satisfaction des stagiaires, l'évaluation des acquis pédagogiques, évaluation du transfert en situation de travail et des compétences développées grâce au stage et l'évaluation des effets de la formation sur les individus et son organisation de travail.

développer leur regard critique et préventif sur les défauts des bâtiments dont ils avaient la charge (repérage de fissures, estimation des dégradations du bâti, etc.). Entreprise implantée sur l'ensemble du territoire métropolitain, les stages ont été mis en place en 2001 sur Paris, par soucis d'organisation des transports des gardiens d'immeuble. Les services de la DRH ont organisé la logistique propre au stage (organisme de formation, réservation de salle, déjeuners en commun) et réservé un hôtel pour les salariés les plus éloignés. Les entretiens menés avec ces salariés et leurs responsables hiérarchiques six mois après le stage de formation ont mis en évidence que les sujets apprenants avaient développé des compétences très différentes de celles visées par la direction des ressources humaines au départ. Pour beaucoup de sujets, ce stage a été l'occasion de séjourner pour la première fois sur Paris, et ce, avec un champ d'autonomie qui les avait partiellement inquiété. Des questionnements tels que *Vais-je descendre à la bonne gare SNCF ? Vais-je savoir me rendre à mon hôtel avec le métro ? Où achète-t-on des tickets de métro ? Où vais-je manger le soir ?* ont été particulièrement prédominants en amont. L'expérience réussie (*"j'ai trouvé mon hôtel sans problème ; j'ai compris comment fonctionne le métro ; j'ai mangé dans un restaurant bien sympa"*, etc.) a eu un effet transformateur sur les sujets. De retour sur leur poste de travail, les stagiaires n'ont plus travaillé de la même manière : gain d'assurance et meilleure estime de soi ont été les effets de ce stage de formation. Cela s'est traduit dans la relation quotidienne des gardiens avec les clients locataires et les responsables hiérarchiques ; les termes "oser" et "s'affirmer" sont à plusieurs reprises revenus au fil des entretiens pour qualifier ce nouveau mode de relation interpersonnelle. Ces résultats aussi intéressants qu'ils aient été n'avaient cependant pas "servi" la DRH qui n'avait par ailleurs pas constaté à l'époque de changements majeurs dans les savoir-faire visés (détection préventive par les gardiens d'immeuble des pathologies des bâtiments).

Cet exemple montre que même si le process formation tel que la loi le demande (objectifs, programme, moyens, évaluation) a été correctement mis en place, l'enchaînement des causes/effets tel que programmé, prévu, attendu n'a pas eu lieu (non atteinte des objectifs fixés ; acquis formation insoupçonnés). Cela illustre le fait qu'un processus de formation ne répond pas toujours aux automatismes que l'on veut bien lui prêter ; la linéarité présumée de la dynamique de formation mais aussi sa prévisibilité supposent des liens de causalité réducteurs ouvrant alors le questionnement sur les apports possibles de la pensée complexe.

PENSEE COMPLEXE ET FORMATION PROFESSIONNELLE CONTINUE, TENTATIVE DE RAPPROCHEMENT

Si un système complexe se caractérise par le nombre d'éléments qui le constitue, la nature des interactions et la variété des liaisons (de Rosnay, 1995), il suppose en son cœur une dynamique non linéaire de développement (accélération, inhibitions, oscillations difficilement prédictibles). C'est entre autre sur cette caractéristique systémique mais aussi sur le caractère non prévisible, sur l'impossibilité de réduire le phénomène à un modèle fini (Le Moigne, 1990) que se base la théorie de la complexité. La complexité sous-tendue dans l'œuvre de Morin, à la fois organisée, récursive mais surtout organisante, est la marque de notre temps et touche à tous les pans de notre société. Si les organisations de travail et le

travail en lui-même n'échappent pas à ce phénomène, nous pouvons tenter d'en repérer les manifestations. L'on assiste par exemple à une complexification des tâches et une plus grande variété des formes de travail. Boutinet (2005) rappelle dans le même esprit que la linéarité connue jusqu'alors dans les organisations de travail laisse désormais place à la discontinuité du fait du contexte *postmoderne* dans lequel nous sommes et marqué par *la transition, l'immédiateté, l'instantanéité, la pluriactivité, l'urgence, etc.* (Boutinet, p. 95). Les nombreux ateliers Modélisation de la CompleXité (MCX), organisés par l'association pour la Pensée Complexe, ne viennent que corroborer le mouvement.

Évènement, imprévisibilité, complexification, processus combinatoire, non modélisation des phénomènes, non linéarité, etc. voici autant de caractéristiques qui sont entrées dans nos organisations de travail et qui interrogent nos modèles habituels de gestion quel que soit notre objet de travail (production de bien, production de services, etc.). La théorie de la complexité nous donne alors un paradigme nouveau permettant de revisiter théories et processus d'action comme l'a fait par exemple Vaillancourt (2006) sur les équipes semi-autonomes. La notion d'évènement notamment introduite dans cette perspective change par exemple le modèle de la compétence individuelle qui dépasse l'idée d'une simple somme (ce que nous avons coutume d'entendre il y a plusieurs années par *la compétence individuelle est la somme des savoirs, des savoir-faire et des savoir être*) pour aller vers le principe d'une dynamique combinatoire et contextualisée (Alves 2008) élaborée par un sujet afin de résoudre une situation problème qu'il rencontre. Puisque l'agent dans nos contextes organisationnels gère constamment l'évènement, l'imprévu et résout les problèmes qu'il révèle ou qu'il engendre (Zarifian, 2001), l'action de compétence est en quelque sorte une invention originale pour reprendre les termes de Perrenoud (2001), un produit plutôt qu'une somme en définitive. Autre exemple, sur le champ de carrière maintenant, le principe de *chaos vocationnel* est retenu par plusieurs auteurs depuis la fin du siècle dernier (Riverin-Simard, 1996 ; Boutinet, 1999 ; Pryor et Bright, 2003). Remettant principalement en cause la prévisibilité du phénomène, la thèse ici défendue est que la structure même de la carrière professionnelle repose sur plusieurs principes dont en particulier (Riverin-Simard, 1996) : une *alternance* (d'étapes de vie dans la carrière professionnelle), un *questionnement permanent* (du sujet) et une *instabilité* (*remises en question, ruptures*). L'auteure parle de chaos vocationnel (*loi du chaos appliquée au développement professionnel*), du fait de *l'instabilité relativement structurée caractérisant l'évolution professionnelle* (Riverin-Simard, 1996, p. 484). Par translation de cet exemple, quelle serait l'application de la pensée complexe sur le champ de la formation continue ? Quelles questions cette pensée amène face au cadre réglementaire étudié précédemment ?

Partant donc des constats empiriques sur un cadre de loi réducteur et de la pensée complexe, nous avons souhaité construire une action de formation sur de nouvelles bases. L'entreprise commanditaire du stage que nous allons décrire est un groupe commercial en réseau ; plusieurs enseignes commerciales le constituent et des magasins de chaque enseigne se répartissent sur le territoire français. La demande de formation émanait de la direction centrale des ressources humaines et visait à former les responsables de secteur de l'entreprise (chacun responsable d'une zone géographique avec environ vingt à trente points de vente à diriger en collaboration avec les directeurs de magasins) au thème du "management responsable". L'objectif global de formation a été formulé de la façon

suivante par la direction des ressources humaines : "faire du Groupe une entreprise socialement responsable via sa structure managériale et qu'il soit reconnu à terme comme tel par l'extérieur (marque employeur)".

Pour cela, une action de formation a été souhaitée pour faire adopter par le responsable de secteur une *posture* de manager responsable à chaque étape de la relation employeur-employé selon les douze moments spécifiques définis en ce sens par l'entreprise :

Les phases de la relation employeur-employé	
Amont	<ul style="list-style-type: none"> • Le tri de CV et l'entretien de recrutement • le choix et la confirmation aux acteurs
Pendant	<ul style="list-style-type: none"> • Le suivi de la période d'essai • L'évaluation de la performance • La conduite de l'entretien • La fixation des objectifs annuels et le suivi dans le quotidien • Le développement de compétences • La promotion interne
Aval	<ul style="list-style-type: none"> • Le licenciement • Le départ volontaire

Tableau 1 : *Etapes de la relation employeur-employé définies par l'entreprise commanditaire.*

Souhaitant s'inscrire dans une vision non totalement mécaniste de la formation,

- cette formation Intra⁵ au management a été construite non pas sur la base d'un programme prédéfini mais sur le principe d'une "cartographie des contenus", intégrant d'emblée la non linéarité de l'action de formation au sein même de la démarche pédagogique. Par ce moyen, le formateur pouvait faire en outre "entrer" dans le face-à-face pédagogique la pluralité des événements vécus en situation managériale, répondre à la non prévisibilité des situations vécues sur le lieu de travail et donner des clés de

⁵ Une action de formation Intra est une action spécifique assurée par un organisme externe de formation pour des salariés d'une seule et même entreprise

compréhension des phénomènes pour des évènements futurs, ni vécus, ni anticipés au moment du stage.

- Par ricochet, le process d'évaluation du stage n'a pas cherché à lire des savoir-faire en comparaison avec un référentiel prédéterminé. Fort de ces principes, l'organisme de formation a proposé à la direction des ressources humaines une intervention en trois temps.
- Il s'agissait tout d'abord pour les responsables de secteurs, à chaque étape de la relation employeur-employé, de s'interroger collectivement à partir de leur pratique, de leurs expériences et de leurs connaissances sur les enjeux juridiques, managériaux et sociaux (à comprendre ici comme étant des enjeux inscrits dans le champ de la responsabilité sociale).
- Les participants devaient ensuite réfléchir aux savoirs qu'il convenait d'associer à leur pratique pour répondre au mieux aux enjeux préalablement définis afin de se sentir à l'aise dans l'action.
- En fonction des savoirs repérés, des besoins ressentis par les participants en situation de formation et du regard de l'intervenant, divers sujets ont pu enfin être travaillés en groupe (principalement dans les champs de la théorie des organisations et du comportement organisationnel : Halde⁶, motivation des individus, implication des salariés, émotions au travail, souffrance au travail, etc.).

En résumé, la proposition de l'organisme de formation n'a donc pas été, en amont de l'action, d'apporter un programme défini mais de proposer une méthodologie d'intervention pour aboutir à la construction d'une cartographie conceptuelle de sujets déterminées en contexte de formation au gré des questionnements et besoins des apprenants et potentiellement utiles pour un futur savoir agir en situation.

Un processus d'évaluation souhaité par l'entreprise a été mis en place par l'organisme de formation ; il a visé à comprendre les effets de l'action de formation sur la pratique et les individus sans toutefois mesurer des acquis présumés en particulier. En détail, à l'issue de la formation, les stagiaires ont noté les points saillants qu'ils avaient compris et retenus de leur stage ; ils ont ensuite expliqué si leur pratique managériale allait changer et dans quel sens pour établir *in fine* un *contrat personnel d'engagement*. Cinq mois après, les stagiaires ont commenté l'état d'avancement de leur contrat personnel et noté en marge tout changement de pratique notable depuis le stage. Les résultats de ce process d'évaluation ont montré un changement de comportement du manager dans sa relation aux managés en particulier sur la question du bien-être au travail et de la discrimination. L'observation participante de cette dernière action de formation a en outre cherché à comprendre l'impact d'une telle démarche sur les acteurs en présence (apprenants, formateurs, commanditaire), en termes d'insécurité, de compréhension des phénomènes et de compétences individuelles. En premier lieu, il est indéniable que cette manière de faire a supposé une plus grande sollicitation des apprenants dans l'acte de formation. Plutôt que d'être dans une attitude de "consommation" de savoirs et de concepts, ou dans une visée applicative du stage de formation, les sujets apprenants ont continuellement allié analyse de leur pratique, réflexion sur l'action et concepts destinés à comprendre l'humain dans le monde du travail. Ils ont dès lors, par le dessin de leur cartographie conceptuelle, établi des liens entre tous ces

⁶ Halde : Haute Autorité de Lutte contre les Discriminations et pour l'Egalité

éléments. Pour l'intervenant ensuite, cette manière de faire a supposé d'expliquer la démarche à la direction des ressources humaines, la vision qu'il pouvait avoir d'un "stage de formation", de rassurer sur son savoir-faire notamment en matière de réactivité et de reliance dans l'action. En outre, la préparation de ce type d'intervention a été longue car il a fallu anticiper les questionnements possibles, les situations potentiellement décrites par les apprenants, les savoirs à activer, etc. L'incertitude a en troisième lieu été la marque de son intervention tant il est sécurisant de proposer un déroulé pédagogique plus proche de la méthodologie que de l'apport de contenus. La posture de l'intervenant, ni tout à fait formateur, ni tout à fait facilitateur, ni tout à fait accompagnateur, a été d'être, d'une certaine manière, un agent de reliance par les liens qu'il faisait émerger lors des échanges. Pour le commanditaire enfin, la démarche était semée d'inconnu et d'incertitude qu'il a fallu accepter d'emblée. En effet, ne pas savoir avec certitude préalablement au stage ce qui allait être abordé avec les salariés de l'entreprise dérogeait au mode habituel de fonctionnement d'où des questionnements sur le déroulé du stage, sa "performance" ou du moins son utilité dans le schéma de développement des compétences.

En résumé de cet exemple, la manière de construire et de conduire ce stage

- ne s'est pas appuyée sur un programme prédéfini ;
- a généré un contenu (carte conceptuelle) visant la compréhension des phénomènes plutôt qu'une suite de "recettes managériales" pour un futur savoir agir en situation ;
- avec l'idée sous-jacente que l'évènement de demain est imprévisible aujourd'hui ;
- et a été le fruit d'une co-construction entre formateur et participants en situation de formation ;
- mettant en évidence les liens et la dynamique entre les divers éléments de la carte conceptuelle ;
- dont l'évaluation a porté en partie sur la base d'un référentiel auto-construit (contrat personnel d'engagement).

CONCLUSION

Sans prétendre inventer de nouveaux modèles d'ingénierie, des liens à établir entre pensée complexe et formation sont toutefois possibles dont les implications pour la pratique sont à retenir. Sur le champ de l'ingénierie pédagogique en particulier, l'approche par la carte conceptuelle permet de ne pas réduire le thème de travail (le management) à des modèles finis (à l'exemple des "recettes" dans le cas qui nous concerne). Cela amène notamment à reconnaître que le management est un système complexe dans la mesure où il fait appel à des concepts variés, en interaction, par imbrication de divers éléments issus des modèles d'organisation et du comportement organisationnel. Au-delà du système, le management s'avère être une activité complexe, activité prise au sens de processus, ce qui s'observe au travers de la fragmentation, la variété, la brièveté et la discontinuité des opérations conduites (Barabel et Meier, 2004). Cette approche pédagogique, ici appliquée au management, engendre plus largement deux transformations majeures dans la relation pédagogique : d'une part, le rapport au "savoir" en référence à Lesne (1977) (soit, tout savoir produit par la société savante n'est pas utile à connaître ; le savoir n'est ni imposé ni

inculqué) et d'autre part, le rapport au "pouvoir" se concrétisant dans la capacité à agir de l'apprenant. Cette seconde dimension repose sur une co-construction des connaissances durant le stage amenant les acteurs de la fonction formation à réfléchir à trois principes pédagogiques. L'activation, en premier lieu, permet au stagiaire d'être actif et de stimuler son engagement dans la situation pédagogique ; c'est à partir de son vécu que les activités formatives s'organisent. L'ancrage ensuite, vise à créer des "nœuds" sur lesquels le participant accumule leurs nouveaux acquis facilitant en cela l'appropriation et la connexion entre "contenu" de formation et réalité quotidienne. La réflexivité en dernier lieu, par une réflexion sur l'action, par la prise de recul, facilite le transfert dans les réalités de chacun. Certains ne verront dans cette proposition qu'un simple jeu de régulation dans le déroulé pédagogique de l'intervenant, une sorte d'ajustement aux besoins exprimés plus ou moins clairement par les stagiaires dans l'acte de formation ; elle dépasse toutefois les pratiques habituelles. Dans le face-à-face, ces trois principes transforment la posture des acteurs dans la relation formateur-apprenant : un participant acteur, auteur, de ses apprentissages parce qu'il sait des choses, parce qu'il les a expérimenté ; il est dans l'action ; il donne du sens à la formation en structurant ses acquis. Un formateur, agent de reliance, en créant les conditions requises, en n'étant donc pas celui qui impose mais qui pose les bonnes questions pour faire avancer la compréhension des phénomènes.

Une telle position ne va pas sans poser de questions sur la relation marchande dans l'environnement formation qui cherche à se sécuriser et à légitimer l'investissement formation ; en cela, elle dépasse l'ingénierie pédagogique pour aller sur le champ de l'ingénierie de formation avec trois conséquences principales. Le principe "le chemin se fait en marchand" sous-tendu dans nos propos, limite la normativité et le déterminisme induits par la loi ; former pour agir, compte tenu des singularités des situations professionnelles, ne peut se concevoir qu'au travers d'un plan (objectifs, programme, moyens, évaluation) préétabli ; doter les participants d'une capacité à agir, nécessite d'accepter une marge d'incertitude chez les donneurs d'ordre, de dépasser en quelque sorte un cadre de loi protecteur, et ce, malgré la situation économique actuelle peu propice à une telle "prise de risque" financière.

BIBLIOGRAPHIE

Alves, S. (2008). Le nouveau modèle de la compétence individuelle, de l'intelligence pratique des situations. In Dupuich Rabasse F. *Management et gestion des compétences*. Paris, France : L'Harmattan

Barabel, M. & Meier, O. (2004). *Manageor*. Paris, France : Dunod.

Boutinet, J.P. (2005). Les temporalités de l'alternance et leur actualité en culture postmoderne. *Education Permanente*, 163, 89-98.

Boutinet, J.P. (1999). *L'immaturité de la vie adulte*, 2^e édition. Paris, France : Puf.

De Rosnay, J. (1995). *L'homme symbiotique*. Paris, France : Seuil

DGEFP circulaire n° 2006/35 du 14 novembre 2006 relative à l'action de formation et aux prestations entrant dans le champ de la formation professionnelle continue.

- Kirkpatrick, D.L. (1967). Evaluation of training. In Craig R.L. & Bittel L.R. (Eds.) *The ASTD training and Development handbook*. New York, Etats-Unis : McGraw-Hill.
- Le Moigne, J.L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris, France : Bordas.
- Lesne, M. (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes*. Paris, France : Puf.
- Perrenoud, P. (2001). Mobiliser ses acquis : où et quand cela s'apprend-il en formation initiale ? De qui est-ce l'affaire ? *Recherche et formation*, 35, 5.
- Pryor, R.G.L. & Bright, J. (2003). The chaos theory of careers. *Australian Journal of Career Development*, 12(3), 12-20.
- Riverin-Simard, D. (1996). Le concept de chaos vocationnel : un pas théorique à l'aube du XXI^e siècle ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 25(4), 467-487.
- Thévenet, M. ; Dejoux, C. ; Marbot, E. ; Normand, E. ; Bender, A.F. (2009). *Fonctions RH*, 2^e édition. Paris, France : Pearson Education.
- Vaillancourt, R. (2006). *Le temps de l'incertitude*. Québec, Canada : Puq.
- Zarifian, P. (2001). *Objectif compétences*. Paris, France : Ed. Liaisons.