

QUATRE MARIAGES ET TROIS ENTERREMENTS

Bernard LIETARD

TROIS ILLUSIONS PERDUES

1. En même temps que se développe la société industrielle, on assiste à la mise en place d'une organisation du travail axée sur la division du travail, dont Adam SMITH fut un des premiers théoriciens. Le travailleur performant est celui qui grâce à la répétition incessante et quotidienne des mêmes gestes va acquérir une habileté bien supérieure à l'artisan, qui, à savoir tout faire, ne sait pas faire avec une telle vitesse et dextérité.

Dans ce cadre, les opérateurs sont interchangeables et n'ont comme alternative que se soumettre ou se démettre dans une organisation impersonnelle. Attendant beaucoup des théories de l'apprentissage élaborées en laboratoire par les psychologues qui se réclament de la méthode expérimentale, concepteurs et « organisateurs du travail » mettent au point et veillent à l'application, par le biais d'une organisation scientifique du travail (OST), de ce qu'ils considèrent comme la « *one best way* », c'est à dire la manière la plus efficace et la plus rationnelle d'organiser la production.

La formation n'échappe pas à ce modèle normatif comme en témoigne le TWI (*Training Within Industry*).

S'inspirant de la méthode CARRARD, L'Association Nationale Interprofessionnelle de la Main d'œuvre (ANIFRMO), créée après la seconde guerre mondiale et devenue depuis l'AFPA, est aussi un bon exemple de cette conception de la formation. Des Formateurs y développaient des programmes, visant l'acquisition d'une qualification professionnelle, scrupuleusement appliqués dans les centres par des moniteurs.

Il faudra attendre en France les années quatre-vingt pour prendre explicitement conscience que si le système de travail organisé fonctionnait, c'était aussi parce que les opérateurs prenaient des libertés au travers de micro décisions et de stratégies à la fois individuelles et collectives. Dans le cadre du développement d'un management participatif du travail, l'opérateur est de plus en plus reconnu. Il en est de même en formation où le « formé » passif est de plus en plus considéré comme un « apprenant » actif dans le cadre d'une personnalisation croissante des parcours de formation.

Première illusion perdue, même si ce type de pratiques subsiste encore aujourd'hui, on prend donc progressivement conscience que former ne se limite pas à une simple transmission de savoirs ou de connaissances. On se rend compte que l'acte de formation se doit d'être ajusté aux demandes, aux styles cognitifs, à l'état des savoirs et des représentations des apprenants. Sur ce thème, les formateurs, chercheurs, nancéens de l'ACUCES et de l'INFA ont eu des apports déterminants (cf. notamment les travaux de Jean MIGNE sur les représentations). Les actions impulsées par Bertrand SCHWARTZ à Nancy, puis au niveau national dans les années quatre-vingt ont pu démontrer, si besoin était l'intérêt de cette problématique participative. Le formateur n'est plus celui qui transmet un savoir, mais celui qui fait comprendre.

2. On a pu également croire que l'accès au Savoir était le vecteur de l'émancipation des individus. On peut rappeler ici, au début du vingtième siècle, l'expérience des Universités Populaires. Au nom de la neutralité de l'acte éducatif, on peut aussi citer les actions d'alphabétisation se limitant à l'acquisition du « lire, écrire, compter ».

Toutes ces tentatives ont vite montré leur limite. C'est ainsi que les Universités Populaires cessèrent rapidement faute d'un public qui ne trouvait pas les réponses qu'il souhaitait dans les contenus théoriques dispensés par les intellectuels allant au peuple. Quant aux cours d'alphabétisation, ils connurent pour des motifs voisins un grand nombre d'abandons. Condition sans doute nécessaire, l'accès au Savoir libérateur se révèle insuffisant eu égard aux espoirs qu'on y mettait. On s'aperçoit en outre que la neutralité de l'acte éducatif est une utopie. On reconnaît progressivement que l'acte de formation est un acte social, partie

prenante du processus général de socialisation dans une interaction constante entre l'individu et son milieu de vie.

Dans le cadre de la chaire de formation des adultes du CNAM, Marcel LESNE (1977,1984) et son équipe de praticiens chercheurs proposent une nouvelle lecture des pratiques de formation. N'en déplaisent aux partisans de la « neutralité » de l'acte éducatif, la formation, tant pour les jeunes que les adultes, s'inscrit dans une visée générale de socialisation », « processus par lequel, dans une société donnée, se transmet une culture entre personnes de générations différentes ou de même génération et se réalise une adaptation aux modes d'organisation de la vie sociale. » Notons avec l'auteur que cette socialisation est un processus qui se développe dans l'individu lui-même, qui n'est jamais le support inerte de règles, de normes, de modèles et qui peut être aussi formateur, donc agent de socialisation, pour les autres. C'est aussi un processus de construction de la personne et de son identité. Parmi les précurseurs qu'on ne peut passer sous silence, hommage est à rendre à Bertrand SCHWARTZ (1969), fondateur à la fin des années soixante de l'INFA de Nancy, dans ses plaidoyers successifs pour l'éducation permanente. Il souligne notamment que tout projet éducatif est toujours un projet politique. Il propose un système qui « décloisonne en intégrant toutes les actions dans des ensembles où la participation et l'autonomie resteront la règle du jeu ». Le développement des « actions collectives » dans des bassins d'emploi ou les « interventions socioéducatives » préfigurent la conception, admise par tous aujourd'hui, de la formation comme intervention socioéducative. Ici encore, les déviants de « l'école de Nancy » peuvent être considérés comme des « mutants ».

3. Dans les années soixante, la formation est considérée comme la variable principale du développement économique. C'est le triomphe de la théorie du capital humain ou travail formé développée par l'OCDE. Dans la « nouvelle société » pour reprendre les termes de Jacques DELORS à l'époque, la formation devient un produit de synthèse et un terrain de la nécessaire convergence entre progrès technique, développement économique et promotion des hommes. Les lois du 3 décembre 1966 et du 16 juillet 1971 sur la formation professionnelle en sont en France l'expression juridique. Avec la crise économique et sociale, devenue patente après le choc pétrolier de 1973, on pensera que la formation est un moyen privilégié contre le chômage montant et les difficultés d'insertion que peuvent connaître notamment les jeunes et les publics marginaux à l'emploi.

Mais des voix s'élèvent progressivement pour dénoncer comme Etienne VERNE (1974) « l'illusion éducative » qui consiste à faire croire que l'enjeu de la détermination du rapport formation-production se joue dans le camp de la formation. Dans cette période de mutation que constituent les années quatre-vingt, des doutes s'expriment quant à la capacité de la formation à résoudre les problèmes posés. Claude DUBAR formule les termes de cette interrogation :

« La formation, telle qu'elle fonctionne actuellement dans la société française, ne peut pas résoudre les problèmes essentiels posés par les mutations technologiques et sociales actuelles parce que ces problèmes ne sont pas d'abord des problèmes de savoirs (ni même de savoir-faire ou de savoir être) ou de capacités individuelles, mais des problèmes de socialisation professionnelle. » Non sans humour, l'auteur ajoute plus loin que « si la formation en soi ne peut pas résoudre ces questions stratégiques, elle contribue à sa façon parfois très efficace à les révéler ».

Rompant avec la conception d'une formation potion magique, on adopte plus modestement, dans les années quatre-vingt, une approche globale considérant la formation comme une variable stratégique parmi d'autres pour résoudre les problèmes posés dans le champ social et économique. Les recommandations du IXème Plan (1984 1988) traduisent cette nouvelle problématique ; « seule une intégration étroite des dimensions emploi, organisation du travail, relations du travail, formation professionnelle, relance et restructuration de l'appareil productif est susceptible de répondre à la crise de productivité à laquelle nous sommes confrontés et de convaincre les travailleurs pour plus de responsabilité de solidarité dans le domaine de l'emploi et du travail ».

Cette approche systémique, qui prévaut aujourd'hui, a des conséquences considérables sur la formation, qui devient une variable stratégique parmi d'autres.

PREMIER MARIAGE : FORMATION ET EXPERIENCES VECUES

Une des voies privilégiées d'apprentissage, permettant le développement cognitif de l'homme et son éducation tout au long de la vie, a été de tout temps l'activité adaptative d'un être dans son environnement. Dans la confrontation quotidienne aux événements, toute situation nouvelle ou tout problème à résoudre est, pour tout un chacun, source d'apprentissage.

Reprenant les thèses des théoriciens de l'action (SCHÖN, 1996), on peut affirmer que les seules connaissances qui peuvent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même ; ce qui donne une place cruciale au domaine de l'activité vécue. On rejoint ainsi l'incitation de MEZIROW (2001) à développer son autoformation en « pensant son expérience ». On considère en effet que le fait même de la parler, de la formaliser, de la mettre en forme pour soi et pour les autres est déjà une forme d'activité de reconstruction pour soi et le regard social. On valorise donc la prise en compte des « acquis de l'expérience » et leur reconnaissance à la fois par l'individu lui-même et par les autres.

Souscrire à cette problématique, c'est admettre que, contrairement à ce que pensent parfois les enseignants et les organisateurs, les savoirs les plus importants ne sont pas les seuls savoirs explicites, acquis dans des situations de formation formelle. Qu'on les nomme « schèmes » (VERGNAUD), « habitus » (BOURDIEU), « savoirs pratiques » (MALGLAIVE), ces manières de percevoir, de penser et d'agir sont souvent insaisissables tant pour les autres que parfois pour soi-même. Ces compétences incorporées peuvent générer des expertises reconnues socialement: les verriers d'art nancéens, les sommeliers, les sportifs de haut niveau, les « nez » dans l'industrie du parfum, les étudiants qui faisaient tenir des avions en papier sur le plafond de l'amphi LARÎBOISIERE,...en sont autant d'exemples

Le travail qu'on a pu mener avec des personnes se lançant dans la construction de leur « portefeuille de compétences » montre que ces savoirs s'acquièrent par l'individu, au fil de son histoire et de ses expériences :

- soit à l'occasion de problèmes nouveaux qu'il veut régler et que les automatismes acquis ne permettent pas de résoudre ;
- soit lors de ruptures ou de crises ;
- soit à l'occasion de rencontres marquantes quelles qu'en soit la nature ;
- soit par imprégnation progressive au travers de l'action ;
- soit par un accompagnement contrôlé par soi ou par des tiers.

Toutefois, tant qu'ils n'auront pas été formalisés par la personne elle-même, ces savoirs, ne pourront pas être transmis à d'autres. C'est pourquoi un bon professionnel n'est pas forcément un bon tuteur. Dans un contexte où on donne aujourd'hui, à côté de l'éducation formelle, une place croissante à l'éducation non formelle et informelle, et où la reconnaissance des acquis de l'expérience devient une voie de formation et de qualification à part entière, ce paradigme éducatif connaît en France, depuis les années 80, un renouveau certain.

SECOND MARIAGE: FORMATION MÉTIER ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES

Au stade préindustriel, dans le combat difficile pour une économie de subsistance, l'existence professionnelle des individus est comme tissée de rythmes et de gestes techniques, progressivement formés et fixés, circulant de génération en génération dans les groupes et les sociétés auxquels ils sont étroitement liés.

Remontant selon la légende au roi Salomon, le « compagnonnage » illustre cette conception de la formation.

Sous la conduite autoritaire mais fraternelle des anciens, la transmission, par une progression normée, concerne non seulement des savoir-faire professionnels, mais aussi un

code d'attitudes morales et sociales. Plus qu'une simple forme de travail, c'est un mode de société visant certes l'acquisition progressive de la « maîtrise de l'art », mais aussi un apprentissage social et la défense des intérêts d'une communauté fermée, que l'on retrouve d'ailleurs dans les corporations. C'est aussi un cheminement individuel ; apprenti puis intronisé compagnon, l'initié deviendra compagnon « fini » après avoir réalisé son chef d'œuvre. Il deviendra alors formateur pour les autres. Cette tradition reste vivante. Le compagnonnage existe toujours et la « famille compagnonnique » peut constituer parfois une alternative dans les difficultés d'insertion des jeunes. Quant à la tradition du métier, on peut la trouver dans l'artisanat, mais aussi dans le milieu industriel. Comme le montre les travaux de ZARIFIAN (1988), un des premiers thuriféraires du modèle de la compétence, l'expérience mutatis mutandis a une force formatrice et constitue, aujourd'hui encore, un élément essentiel de l'apprentissage professionnel. Un ouvrage récent dirigé par Hélène BEZILLE et Bernadette COURTOIS (2006) témoigne que « *penser la relation expérience-formation* » devient aujourd'hui un thème incontournable tant dans les pratiques que dans les recherches. Autre conséquence de l'approche systémique rappelée en introduction, la formation, reprenant la formulation d'Alain MEIGNANT (1991), devient « un atout stratégique pour l'entreprise » qu'il convient de « manager » par une ingénierie sophistiquée qui trouve une expression achevée dans le *Traité des sciences et techniques de la formation* coordonné par Philippe CARRE et Pierre CASPAR (1999, 2004).

C'est sur ce terreau porteur qu'émerge et se développe la notion de « compétence ». Symptôme d'une flexibilité croissante de la gestion des ressources humaines, elle se substitue progressivement à la notion de « qualification » et apparaît comme une réponse dans la recherche de « l'introuvable relation formation-emploi » explorée par Lucie TANGUY (1986). Au croisement des dimensions objectives (la tâche) et subjectives (le sujet, ses connaissances et son expérience) de l'activité, la « compétence » est censée permettre d'établir des correspondances entre la gestion prévisionnelle de l'emploi, la formation, la qualification, la classification,... Guy LE BOTERF (1994) propose une synthèse brillante sur cet « attracteur étrange », dont tout le monde parle, mais que personne ne sait exactement définir. Il la considère pour lui comme « un savoir agir reconnu ». Au-delà du « savoir agir », il faut « pouvoir agir » et « vouloir agir ». On reconnaît aussi de plus en plus, en complément des compétences techniques, l'importance des « compétences sociales » et de résolution de problèmes. Mais, au-delà du caractère individuel de la compétence, on met de plus en plus l'accent sur la compétence collective. À partir des années quatre-vingts, les études et recherches engagées sous l'égide de l'Agence Nationale d'Amélioration des Conditions de Travail (ANACT) et du Centre d'Études et de Recherches sur les Qualifications (CEREQ) se situent majoritairement dans cette nouvelle problématique. On parle « d'organisation qualifiante », offrant à ses membres des occasions constantes d'apprentissage à la fois individuel et collectif. L'activité est à la base du processus d'apprentissage. La situation de travail est un espace à part entière d'acquisition de savoirs. On peut parler aussi « d'organisation apprenante » dès lors qu'elle est capable d'évoluer en tenant compte des compétences de ses membres et qu'elle privilégie les apprentissages collectifs permettant d'organiser une progression collective des compétences. On préfigure ainsi les orientations actuelles européennes de « la société cognitive », c'est-à-dire une société qui saura investir dans l'intelligence, une société où l'on enseigne et où l'on apprend, où chaque individu pourra construire sa propre qualification. La forme la plus achevée de ce projet éducatif est le « management des connaissances » qui selon la formule titre du manuel du « *knowledge management* » de Jean-Yves PRAX (2007) de « mettre en réseau les hommes et les savoirs pour créer de la valeur »

TROISIÈME MARIAGE: FORMATION ET DIVERSIFICATION DES SOURCES DE SAVOIRS ET DES LIEUX D'APPRENTISSAGE

Les lieux spécifiques et traditionnels dits de formation ne sont plus les seuls à permettre de se former.. Qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, enseignants et formateurs ne peuvent plus se cantonner à un rôle de transmetteurs de savoir et perdent leur monopole.

En France, dans la ligne de la réconciliation des années quatre-vingts entre école et entreprise, on reconnaît progressivement les effets formateurs des situations de travail. On constate une dilution progressive de la fonction formation, intégrée de plus en plus au sein de l'organisation et à d'autres fonctions comme La gestion des ressources humaines. C'est ainsi que dans l'entreprise, elle devient une des missions à part entière de la ligne hiérarchique.

La mise en œuvre de l'alternance est au centre d'une nouvelle articulation entre théorie/pratique. Mais ce mode pédagogique est moins récent qu'on ne le croit. On saluera notamment les pionniers des Maisons Familiales Rurales d'Éducation et de Formation sur des expériences engagées dès les années 1930.

La prise en compte dans le processus de formation de nouvelles fonctions comme l'information, l'accueil, l'orientation, l'accompagnement, le conseil, le suivi, la guidance,... génère aussi l'émergence d'agents nouveaux de la formation, médiateurs ou « tiers formant » S'insérant dans des systèmes de formation de plus en plus flexibles, à la fois centrés sur l'apprenant et ouverts sur l'environnement, les « acteurs de la formation » doivent apprendre à « scénariser », c'est-à-dire à adapter leur réponse éducative aux objectifs poursuivis, au public et au contexte en collaboration avec d'autres professionnels dans un travail en réseau.

Le recours croissant aux nouvelles techniques d'information et de communication (NTIC) suscite aussi des réflexions sur l'évolution des métiers et des fonctions des formateurs face au « multimédia », bien synthétisées par Bernard BLANDIN (1990, 2004) Avec la banalisation des usages des NTIC, le formateur devient à la fois tuteur, facilitateur, animateur, médiateur, accompagnateur en vue de l'émergence d'un sens qui le dépasse et qui n'appartient qu'à l'apprenant Comme le note non sans humour Bernard BLANDIN (2004), « une telle posture suppose d'accepter qu'il y ait des savoirs qu'il ne maîtrise pas, ceux que l'autre construit et la manière dont il les construit. Et c'est probablement cela qui s'avère, aujourd'hui, le plus difficile ! » Le constat de cette diversification croissante des sources de savoir et des lieux d'apprentissage conduit à donner une place privilégiée à « l'autoformation ». On assiste de fait à une personnalisation croissante des parcours de formation, qui a généré de nombreux travaux de recherche en particulier ceux de Philippe CARRE (1992, 1997) qui en propose la définition globale suivante : « un mode d'auto développement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles ». On notera qu'il souligne toutefois que toute conception de l'autoformation doit faire l'objet d'un questionnement sociologique sans lequel elle risque d'être limitée, faussée par ce qu'on a pu appeler l'illusion subjectiviste.

Dans un tel contexte, l'orientation tout au long de la vie devient centrale et ce n'est donc pas un hasard qu'elle occupe une des épines dorsales de la loi du 24 novembre 2009 portant réforme de la formation professionnelle.

Rappelons les termes du texte et son affirmation de principe codifiée à l'article L6111-3 du code du travail: « toute personne dispose du droit à être informée, conseillée et accompagnée en matière d'orientation professionnelle, au titre du droit à l'éducation garanti à chacun par l'article L111-1 du code de l'éducation »

Dans ce cadre, l'orientation n'est plus seulement scolaire et professionnelle : elle devient existentielle. Vaste défi pour les professionnels invités à pratiquer l'art ancestral du nœud coréen pour permettre à l'individu qu'ils accompagnent de « nouer le fil de soi » afin de trouver sa voie

QUATRIÈME MARIAGE: FORMATION ET RÉOLUTION DE PROBLÈMES

Force est d'observer que les opérations de formation naissent dans la plupart des cas des problèmes surgissant dans une conjoncture spécifique. Partant de ce constat, Michel FABRE (1994) affirme que « le savoir comme système est toujours référé, en formation, aux problèmes qui lui donnent sens ».

Dans une culture soucieuse d'efficacité et de changement, le projet devient un élément incontournable préparatoire à l'action.. On doit à Jean-Pierre BOUTINET (1990) une clarification anthropologique de ce concept. Au cours des années quatre-vingts, son utilisation en formation s'impose progressivement. C'est ainsi que Guy BONVALLOT et Bernadette COURTOIS (1986), dans le cadre de la Mission d'études et de recherche appliquée de l'AFPA, ont largement exploré la problématique du projet dans le champ de la formation professionnelle des adultes et de l'autoformation professionnelle. Ils insistent en particulier sur les liens qui existent entre projet de vie et projet de formation. Parmi les porteurs d'une pédagogie du projet, on peut également citer Jean VASSILLEF (1988). On propose de fait un nouveau référent méthodologique insistant sur la constructivité constante du sens et des savoirs à la fois pour le sujet et dans le social. Construire son chemin en marchant, à partir des traces laissées par les activités, s'en servir pour déterminer et poursuivre sa route, telle est la voie à suivre. La formation devient un moyen d'accompagnement de réalisation de projets personnels et professionnels.

Si on admet que tout processus de formation comporte une dimension d'acculturation, peut-on dès lors concevoir une politique de formation réellement continue et ne sacrifiant pas le développement personnel et social au développement économique ? De nombreuses initiatives centrées sur la personne en formation ont tenté d'apporter des réponses éducatives à cette question centrale.

Dans le cadre de l'Institut de Formation et d'Études Psychosociologiques et Pédagogiques (IFEPP), Alexandre LHOTELLIER (1974) propose « une formation qui autorise à avoir et à exprimer un projet personnel, à le situer dans un projet collectif, et à acquérir les moyens pour essayer de le réaliser ». Pour Bernard HONORE (1974), cette formation « socio-existentielle », c'est l'unité active de l'expérience, de l'entraînement et de la praxis.

Dans le même courant psychosociologique, on peut également citer le projet de « formation en profondeur » de Jacques ARDOINO (1978), processus global de remaniement de la personne permettant « à l'individu d'assumer effectivement sa place (statut, rôle, fonction) dans la société, en se réalisant par cela même ». Il ne s'agit pas toutefois de revenir à l'humanisme séculaire, qui a constitué un des premiers paradigmes de l'éducation. Une place importante, largement développée dans les pays du Tiers Monde, reste à faire à l'apprentissage collectif d'une issue et au développement communautaire. Nous restons persuadé que, dans le contexte actuel, expérimenter et développer des modèles d'apprentissage collectif constitue à la fois une clé pour l'innovation et une des voies que l'éducation peut emprunter aujourd'hui pour sortir de la crise à laquelle elle est confrontée.

Promouvoir un tel projet constitue un discours provocateur, voire subversif, à deux niveaux :

- par rapport aux pratiques éducatives traditionnelles privilégiant la transmission de savoirs constitués et organisés extérieurement au sujet
- par rapport au paradigme éducatif, dominant depuis les années soixante, découlant d'une euphorie généralisée pour le développement, l'expansion et la croissance économique

Développer les initiatives de ce type est cependant moins utopique qu'il y paraît, comme en témoignent les projets éducatifs que nous avons conduits en complicité avec d'autres maquisards convaincus et dont nous avons rendu compte par ailleurs (LIETARD-2008) Elles visent in fine à développer, tant dans l'éducation formelle que dans l'éducation non formelle et informelle, une qualification sociale autant que technique. Etoile à laquelle nous avons accroché les chariots de ces projets, la finalité serait de permettre aux individus, dans le cadre d'une formation distribuée tout au long de la vie, de devenir en continu « plus grand qu'eux-mêmes ».

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES CITÉES

- ARDOINO Jacques, *Propos actuels sur l'éducation*, Paris, Gauthier - Villars, 1978
- BÉZILLE Hélène, COURTOIS Bernadette, (dir.) *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, chronique sociale, 2006
- BLANDIN Bernard, *Formateurs et formations multimédia*, Paris, Edition d'Organisation, 1990
- BONVALLOT Guy, COURTOIS Bernadette, *Projet et autoformation professionnelle*, in *Éducation permanente* n° 86, 1986 (p. 53 - 65)
- BOUTINET Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 1990
- BLANDIN Bernard, *Ingénierie et formations ouvertes et à distance*, in CARRÉ Philippe, CASPAR Pierre (coord.) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 2004 (2^{de} ed.), (p.439 - 464)
- BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Éditions de Minuit (p. 91 - 94)
- CARRÉ Philippe, MOISAN André, POISSON Daniel, *L'autoformation*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1997
- CARRÉ Philippe, CASPAR Pierre (coord.) *Traité des sciences et techniques de la formation*, Paris, Dunod, 1999 (2^{de} édition, 2004)
- DUBAR Claude, *Formation des adultes et contradictions sociales*, Paris, ed. Sociales, 1980
- FABRE, Michel, *Penser la formation*, Paris, PUF, « l'éducateur », 1994
- HONORÉ Bernard, *Première approximation de la formation*, in *Formation* 1, Paris, Payot, 1974 (p. 53 - 87).
- LE BOTERF Guy, *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*, Paris, éditions d'Organisation, 1994
- LESNE Marcel, *Lire les pratiques de formation d'adultes*, Paris, Edilig, 1984
- LHOTELLIER Alexandre, *La formation en question*, in *Formation* 1, Paris, Payot, 1974 (p. 17 - 51)
- LIETARD B., *Développer sa qualification sociale par la formation universitaire ?*, in THIBERGE B. (dir.), *La question des compétences sociales et relationnelles*, L'HARMATTAN, 2008
- MALGLAIVE Gérard, *Enseigner à des adultes*, Paris, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1990
- MEIGNANT Alain, *Manager la formation*, Paris, éditions Liaisons, 1991
- MEZIROU J., *Penser son expérience*, Lyon, Chronique sociale, 2001
- MIGNE Jean, *Pédagogie et représentation*, in *Éducation permanente* n° 8, 1970 (p. 65 - 87)
- PRAX Jean-Yves, *Le manuel du knowledge management*, Dunod, 2007 (2^{de} ed.)
- SCHÖN Donald, *À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, in BARBIER Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996 (p. 201 - 223)
- SCHWARTZ Bertrand, *Pour une éducation permanente*, in *Éducation permanente* n° 1, 1969 (p. 63 - 86)
- SCHWARTZ Bertrand, *Moderniser sans exclure*, Paris, La découverte, 1994
- TANGUY Lucie, *L'introuvable relation formation / emploi*, Paris, La documentation française, 1986
- VASSILLEFF Jean, *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*, Lyon, Chronique sociale, 1988
- VERGNAUD Gérard, *Au fond de l'action, la conceptualisation*, in BARBIER Jean-Marie (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, 1996 (p. 275 - 292)
- VERNE Etienne, *Une scolarisation sans fin*, in *Revue Esprit* n° 10, 1974 (p. 529 - 546)
- ZARIFIAN Philippe, *L'émergence du modèle de la compétence* in STANKIEWICZ François (dir.) *Les stratégies d'entreprises face aux ressources humaines*, Economica, 1988.