VALÉRIE GUILLEMOT, JEAN-LOUIS BOUTTE,
MICHEL VIAL, FABRICE FAIJAN

L'alternance, un dispositif d'accès à l'emploi durable : à quelles conditions ?

Un dispositif d'alternance entre deux contextes – une action professionnelle dans une enseigne de la grande distribution et une formation à l'AFPA – s'adresse à des salariés en situation de reconversion professionnelle du fait de leur handicap. Sont ici recherchées des conditions d'efficacité du dispositif. A l'acquisition des compétences nécessaires à l'exercice du nouveau métier s'ajoute un processus d'identification aux professionnels de ce métier. Cette appartenance sociétaire (Dubar, 2002) à construire contribue au remaniement identitaire du sujet, dans la construction d'un projet de soi sur soi (Kaddouri, 2002).

Après avoir exploré les dimensions caractéristiques du terrain, et posé la problématique et les choix méthodologiques, nous présentons un cas de réussite et un cas d'échec que nous interprétons à partir d'un cadre théorique mobilisant les théories de la compétence selon Parlier (1996) et Schwartz (1997), et de l'alternance selon Zeitler (2001).

Les effets de l'alternance sur les identités et sur les compétences

La situation d'alternance implique différentes partenaires. Ici, l'employeur est une enseigne de la grande distribution qui s'appuie sur les contrats en alternance pour atteindre le taux légal de 6 % de salariés en situation de handicap. L'organisme de formation est l'AFPA. Le formateur référent a été l'interlocuteur principal des salariés et la personne-ressource pour les acteurs de l'entreprise (tuteurs et responsable des ressources humaines).

VALÉRIE GUILLEMOT, manager de formation au centre AFPA d'Avignon-Le Pontet (valerie.guillemot@afpa.fr).
JEAN-LOUIS BOUTTE, maître de conférences à Aix-Marseille Université, laboratoire « apprentissage, didactique, évaluation, formation » (ADEF-IFÉ/ENS), EA 4671 (jean-louis.boutte@univ-amu.fr).
MICHEL VIAL, professeur à Aix-Marseille Université, laboratoire « apprentissage, didactique, évaluation, formation » (ADEF-IFÉ/ENS), EA 4671 (michel.vial@univ-amu.fr).
FABRICE FAIJAN, formateur expert au centre AFPA d'Avignon-Le Pontet (fabrice.faijan@afpa.fr).

La plupart des salariés concernés par ce contrat en alternance changent de métier du fait de leur handicap. S'ajoute pour certains la qualité de senior, les études de l'INSEE (2012) montrant que le taux d'emploi des seniors en France est inférieur à celui des principaux pays industrialisés européens, et que les personnes en situation de handicap sont défavorisées en matière d'emploi, malgré les dispositifs régulièrement actualisés.

L'article vise à mettre au jour des conditions d'efficacité d'un tel dispositif. L'hypothèse est qu'un dispositif en alternance – qui, pour les salariés concernés, vise l'acquisition de compétences, la reconnaissance d'une qualification et l'intégration professionnelle – a des effets sur les identités professionnelles et sur les compétences dans l'organisation tout entière, effets qui contribuent à la réussite ou à l'échec pour les salariés alternants.

L'efficacité est le critère retenu pour évaluer le dispositif. L'indicateur est qu'un contrat à durée indéterminée soit conclu à l'issue. Or, l'histoire de l'alternance dans cette enseigne montre que les résultats varient selon les magasins. Dans quelle mesure les conditions de mise en œuvre de l'alternance influent-elles sur la reconfiguration des compétences des salariés bénéficiaires ? Quel est l'impact de cette reconfiguration des compétences sur les autres salariés de l'organisation, voire sur l'organisation elle-même ?

Sont recherchés des éléments de compréhension à partir de l'expression de la subjectivité des salariés alternants et des salariés impliqués dans leur recrutement, leur formation et leur évaluation. Cet article concerne la phase exploratoire d'une enquête réalisée dans une approche compréhensive. Les données sont recueillies par entretien semi-directif en face-à-face, dans un endroit calme et fermé du lieu de travail. Sont exploités ici un entretien avec le directeur des ressources humaines d'un magasin de l'enseigne, pilote du projet pour la région Sud-Est, référent auprès de l'AFPA, et un entretien avec un chef de rayon, hiérarchique direct d'un des salariés alternants. Les entretiens ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide du logiciel *Alceste*.

Reconversion et identité professionnelle

Le terme « reconversion » trouve son origine dans le latin *cum vertere*, « convertir : se tourner, retourner, changer entièrement » (Rey, 1995). D'abord utilisé dans un contexte économique, le terme tardif de reconversion (1874) indique, par son préfixe, une récursivité : faire encore, mais autrement. Une reconversion professionnelle indique un changement de métier sous forme de rupture de trajectoire, par opposition à une évolution progressive.

L'identité, fondée sur les relations entre un individu et son environnement, se construit et se transforme continuellement tout au long de la vie (Lipiansky *et al.*, 1990), par « un croisement de relations formant une construction flexible, ouverte, aléatoire et provisoire » (Giust-Desprairies, 1996). Elle peut être remaniée dans une dynamique identitaire, source potentielle d'engagement ou de désengagement en formation (Kaddouri, 2006).

Dans un projet de reconversion professionnelle, il s'agit d'exercer un nouveau métier et/ou d'intégrer un nouveau groupe professionnel. Le processus de remaniement identitaire pour soi et pour autrui (Dubar, 2002) se trouve amplifié dans la part de ce qui change – *ipse* – avec un risque de déstabilisation de la part de ce qui reste identique – *idem* – (Ricœur, 1990). La phase initiale de la relation et le temps d'intégration pourraient être décisifs. L'intégration est d'abord le résultat d'un processus d'apprentissage et de développement, puis une appartenance à des groupes dont il convient de respecter les règles, les valeurs et les normes, et enfin des relations adéquates, stables et réciproques avec ces groupes (dimension objective) dans lesquels l'individu pourra se sentir apprécié et investi en tant qu'individu (dimension subjective) [Keable, 2007]. Apprentissage et développement, appartenance nouvelle, construction de relation : ces trois dimensions produisent du remaniement identitaire et, possiblement, favorisent la consolidation ou l'émergence de compétences.

Le concept d'identité sociale, identité et handicap

Lorsqu'un groupe se forme, chaque personne va « poser des hypothèses quant à ce que devrait être l'individu qui lui fait face » (Goffman, 1975). Des recherches en psychologie sociale ont montré que, « dans les cultures occidentales, les individus surestiment le poids des caractéristiques personnelles et négligent les facteurs externes liés à la situation dans l'explication des comportements humains » (Ville, 2002), ce qui explique que les représentations du handicap concernent avant tout les personnes et non pas leur environnement. Cette conception peut produire des processus de stigmatisation (Goffman, 1975) : la personne sera confondue avec son handicap. Or « toute personne handicapée ou vulnérable, dans sa ressemblance avec nous-mêmes, nous rappelle notre propre identité fragile menacée [...] La panique de l'indifférenciation recourt à l'expulsion de l'autre pour apaiser le doute sur le même » (Martinez, 2001). Un salarié en situation de handicap peut ne pas être apte à répondre à l'intégralité des normes sociales et se trouver rapidement marginalisé, placé hors du groupe, exclu sur le critère de la différence, dans un phénomène conforme au processus de bouc-émissaire décrit par Girard (1982). L'entreprise ne pourra alors accéder au remaniement identitaire et aux compétences générées dans l'interaction et dans l'interlocution avec ces personnes.

Dans le secteur de la grande distribution, l'efficacité prime, avec comme indicateurs d'évaluation l'atteinte des objectifs de résultats, les ratios de performance, dans le registre de la pensée par objectifs (Vial, 2001). Dans ce secteur profes-

sionnel exigeant, l'effort attendu peut se trouver *a priori* contradictoire avec les possibilités de la personne. Pourtant, si le handicap est une construction sociale, dans notre problématique, il devient un simple analyseur du remaniement identitaire lié à la situation de reconversion professionnelle via dispositif en alternance.

On relève ici une contradiction. Il y a handicap car les possibles du sujet sont limités par un environnement déjà-là, porteur de normes et d'attendus professionnels qui ne correspondent pas à ce que le sujet est en capacité d'y mobiliser. Le dispositif d'alternance est construit dans l'entreprise en réponse aux injonctions réglementaires, tout en s'inscrivant dans la politique de responsabilité sociale de l'entreprise. C'est la reconnaissance du handicap qui permet au sujet d'accéder au dispositif : sans handicap, pas de mesures coercitives liées au taux de 6 %, ni de mesures incitatives pour les contrats en alternance. Donc pas de recrutement.

Dans ce contexte, comment favoriser la réussite, comprise ici comme le maintien dans un emploi durable au sein de l'entreprise, suite au parcours en alternance ?

Un essai de définition de la réussite

Réussir et échouer sont deux termes contraires dans le vocabulaire courant. La réussite n'est pas un fait en soi, elle est le produit d'un contrôle de conformité à partir d'une liste de critères et d'indicateurs : ici, le retour à un emploi stable. Les conditions requises sont l'acquisition des compétences et de l'identité professionnelle adéquates au métier et à l'entreprise. *A contrario*, est ici considérée comme échec une situation dans laquelle l'effort déployé par le salarié alternant et/ou par son environnement professionnel n'aboutit pas à une stabilisation dans l'emploi.

Deux cas sont relatés sous forme de saynètes, à partir de l'expérience du formateur : un cas de réussite pour Charles, un cas d'échec pour Christophe. Dans les deux cas, un accompagnement du formateur équivalent en volume a eu lieu, sous forme d'entretiens individuels en centre de formation et lors des visites en entreprise. Charles et Christophe ont participé à la journée d'intégration du nouvel embauché de l'enseigne : présentation du magasin, des valeurs affichées par l'enseigne, des règles de sécurité, et mise en avant de la notion de collectif de travail. Chacun a bénéficié d'un tuteur, volontaire et formé à cette mission. Toutefois, si la direction du magasin de Charles s'est montrée très impliquée dans la démarche, Christophe a été accueilli en réponse à une injonction régionale, sans demande initiale de la direction du magasin.

• *Un cas de réussite : devenir compétent dans l'alternance d'un monde à l'autre*

Senior, Charles débute la formation après avoir vécu des épreuves difficiles. Après vingt ans passés dans la même entreprise, il n'est familiarisé avec aucun des gestes professionnels de base du métier visé. Il manifeste très vite un besoin d'être étayé afin de se sentir en confiance pour agir. Il accepte d'intégrer le rayon poissonnerie d'un magasin éloigné de son domicile, car le besoin en main-d'œuvre y est réel. Cela est perçu par sa hiérarchie comme indicateur de motivation pour retrouver accéder à un emploi stable. La phase d'accueil et de prise de poste ont été anticipées par l'équipe et structurées. Les échanges entre le salarié alternant, le tuteur, le chef de rayon, les membres de l'équipe et le directeur des ressources humaines sont réguliers. Le formateur et le médecin du travail du centre de formation sont fréquemment associés aux échanges. D'un côté, Charles cherche à apporter une réelle plus-value au rayon ; de l'autre, l'équipe et le responsable des ressources humaines du magasin sont attentifs à préserver la santé de Charles, fragile mais compatible avec le poste, donc adapté au handicap.

Dans le cas de Charles, l'alternance est « un cas particulier de l'action située et de la construction de soi dans la confrontation à plusieurs mondes » (Zeitler, 2001), où « la pluralité des mondes [celui de la formation et celui de l'entreprise] et des expériences s'incorporent » *(ibid.)*. Charles se saisit de la diversité des scènes pour construire son nouveau personnage professionnel. Au début, lors de chaque période en formation, il repère avec le formateur les savoirs mobilisés dans l'entreprise, questionne, demande à s'approprier de nouvelles connaissances et de nouveaux savoir-faire nécessaires en magasin. Dans l'aller-retour entre le centre de formation et l'entreprise, il se forme et transforme l'expérience en compétence. Il s'émancipe progressivement du formateur jusqu'à la signature d'un contrat à durée indéterminée avec l'enseigne à la fin de la période d'alternance.

• *Un cas d'échec : l'injonction de rapport entre des mondes d'action*

Christophe a déjà été en employé libre-service dans une enseigne concurrente sans toutefois avoir été formé. Il débute la formation en faisant sans cesse référence à cette expérience antérieure. Dans l'entreprise, il est mis rapidement en autonomie sur un rayon. Ni dans les échanges avec les membres de l'équipe du magasin, ni en formation, il ne manifeste de désir d'apports nouveaux. Le rôle du formateur consiste surtout à lui permettre de comprendre l'implantation du rayon et d'organiser son travail pour gagner en temps et en confort. Les moyens déployés pour son intégration dans le magasin sont à première vue similaires à ceux mentionnés pour Charles : un tuteur, un chef de rayon qui manifestent tous deux une volonté d'échange et de réussite pour Christophe. En revanche, le rayon liquides où il est affecté n'a pas de besoin supplémentaire en personnel. Selon son entourage professionnel, Christophe semble avoir des difficultés d'attention, d'écoute, de respect des consignes, particulièrement sur les procédures de sécurité. Les relations deviennent conflictuelles, notamment avec le tuteur et le responsable hiérarchique. Les échanges se réduisent. Christophe vient en formation sans exprimer de demande, dit qu'il maîtrise le poste et n'a pas besoin de formation, malgré les évidents décalages entre son travail et les attendus de l'enseigne. Il ne

se saisit pas du dispositif d'alternance : « Il n'y a, *a priori,* aucune raison pour que la personne alternante établisse des relations entre ces différents mondes, puisque l'activité et donc l'action y est située [y compris celle qui consiste à se former]. L'alternance en tant que dispositif, en présentant une injonction de rapport entre des mondes d'action – là où, dans la plupart des situations de la vie quotidienne, il n'y a pas de raison d'en faire – fait émerger un paradoxe [une contradiction] entre les nécessités de la formation et la logique située de l'activité » (Zeitler, 2001). Le contrat est rompu deux mois avant la fin du contrat d'alternance.

• ***La réussite du point de vue des acteurs de l'entreprise***

Il ressort des entretiens que le rôle joué par le tuteur est primordial pour la réussite du salarié dans un dispositif en alternance. Il est attendu du tuteur qu'il guide le salarié afin que ce dernier réponde aux attendus de l'entreprise : « Le tuteur est mis sur une plante pour que la plante pousse droit ; si la plante est bien implantée, on enlève le tuteur et la plante continue à pousser [...] Par contre, si la plante part de côté, le tuteur est là pour la remettre dans le bon sens. » La métaphore rend compte de l'interaction nécessaire pour la réussite : la plante est bien implantée si la jardinier l'a bien plantée, dans une terre bien préparée ; le salarié alternant pourra répondre aux attendus si l'entreprise a préalablement instauré des conditions d'accueil favorables à l'intégration. Puis le tuteur a pour mission de veiller à ce que le salarié reste centré sur les objectifs à atteindre, dans le respect des procédures établies et des comportements attendus. A cette condition, le tuteur guide le salarié pour la réussite de l'entreprise (atteinte des objectifs) et aussi vers sa propre réussite, puisque cette conformité est une condition à l'obtention d'un emploi durable.

Les entretiens montrent comment cette contradiction – d'une part la non-conformité entre les possibles du salarié et les attendus initiaux de l'entreprise, d'autre part le souhait de conformer les attendus de l'entreprise aux possibles du salarié – peut être source de tension mais aussi de travail pour les salariés proches de l'alternant. « Pour moi, un travailleur handicapé est un travailleur, point. Il a une particularité, c'est qu'il a une inapt[...] des aptitudes qui sont peut être différentes d'une personne valide mais moi j'ai [...] comme ligne de conduite que moins je ferai de différences entre un travailleur valide et un travailleur handicapé, plus je réduirai les écarts », indique le responsable RH. Pour mieux guider, le tuteur identifie avec l'alternant ses possibilités, ses aptitudes intrinsèques ou à mobiliser dans son environnement, pour la réussite attendue. Il emprunte pour ce faire des gestes issus de l'accompagnement.

Il ressort des entretiens que l'environnement est d'abord humain, constitué de l'ensemble des membres du rayon dans lequel est intégré le salarié alternant. S'adapter à une personne qui n'a pas les mêmes aptitudes, créer une nouvelle organisation autour de ses besoins tout en permettant l'atteinte des objectifs du

rayon est un travail. « L'intégration d'une personne en situation de handicap dans le rayon poissonnerie du magasin a déclenché pour l'équipe une prise de confiance collective, des capacités d'adaptation, de réactivité supérieures favorables à la relation commerciale », indique le DRH du magasin. Emanant d'abord de la direction, cette vision est aujourd'hui partagée : « Il y a aussi la valorisation de l'équipe [...] chacun ayant œuvré à son poste et contribué à la préparation, à la professionnalisation des personnes en situation de handicap, y a trouvé une valorisation [...] Les équipes sont venues me voir en disant : "Il faut l'embaucher, il est méritant" », selon le même DRH.

Le discours montre qu'une dynamique peut se créer dans le triptyque salarié/environnement humain/poste de travail, où chaque élément évolue en fonction des autres. Au-delà du critère d'efficacité, avec pour indicateur la signature du CDI, un critère « valorisation de l'équipe » émerge dans le discours des alternants. Il s'écarte des critères quantitatifs habituels de l'enseigne et représente une plus-value du dispositif d'alternance, où l'apprentissage se réalise à la fois en centre de formation et dans l'entreprise. A condition que l'alternance organise effectivement la relation entre les activités en centre de formation et celles en entreprise (Zeitler, 2001).

L'alternance : une opportunité de faire évoluer les critères déjà-là

• ***Quel modèle de l'évaluation et de la compétence ?***

L'évaluation qui ne se réduit pas au contrôle se caractérise par le rapport que les sujets entretiennent avec la valeur, avec ce qui importe, avec ce qui fait sens pour eux. Spécifier ce rapport, c'est s'inscrire dans un modèle de l'évaluation. L'évaluation dépend d'un ensemble de normes et de surnormes qui organisent les modèles. Selon le modèle, le critère est une dimension à laquelle on compare un objet pour en vérifier la conformité et le corriger (logique de contrôle), ou une qualité que l'on hiérarchise pour un examen critique de l'objet et une mise en débat sa valeur (logique d'accompagnement) [Vial, 2012].

Dans la grande distribution comme dans d'autres secteurs, les « référentiels de compétences » sont couramment utilisés comme supports de contrôle pour la conformité. Les compétences repérées y sont techniques, cognitives et sociales. La « compétence », mot valise selon Gilbert et Parlier (1992), est le résultat d'une combinaison pertinente entre plusieurs ressources. L'individu réalise avec compétence des activités en mobilisant, en situation, des ressources incorporées (connaissances, attitudes, habiletés, gestes) et des ressources de son environnement : réseaux professionnels, banques de données... Schwartz (1997) développe six « ingrédients » de la compétence : les savoirs conceptualisés et formalisés ; la « mise en savoir » par l'expérience ; la capacité à mettre en résonnance la conceptualisation du savoir et son expérimentation ; la capacité à investir des « mises en

patrimoine » ; un partage des valeurs entre l'individu et la collectivité ; le sentiment d'appartenance à un milieu de travail et l'incorporation non consciente de l'historique de l'environnement. Dans toutes ces acceptions de la compétence, les « ingrédients » individuels ne sont qu'un aspect des ingrédients mobilisés. On n'est pas compétent tout seul.

Alors que la situation initiale de Christophe pouvait sembler plus favorable que celle de Charles, le dispositif d'alternance s'avère dans son cas inefficace au regard des attendus du dispositif et des compétences valorisées par l'entreprise. Christophe n'a pas échoué seul, pas plus que Charles n'a réussi seul. Si Charles semble faire preuve d'un engagement soutenu dans une formation où « le projet de soi pour soi rencontre le projet de soi pour autrui » (Kaddouri, 2006), Christophe s'inscrit davantage dans un « projet de préservation de soi » *(ibid.)*, où l'affrontement avec les autrui significatifs perçus comme une menace identitaire conduisent à la rupture du contrat. « Il nous semble qu'une construction de soi ne peut émerger de la relation entre les différentes activités organisées par l'alternance, que si celles-ci sont englobées dans une activité plus large, qui se reconnaît elle même comme processus d'apprentissage, dans la tension créée par les actions dans ces différents mondes » (Zeitler, 2001).

• ***Pour une évaluation dynamique***

Emerge ici, pour l'enseigne de distribution, la nécessité de dépasser les références habituelles, les allant-de-soi, les procédures établies et formalisées. C'est l'occasion de faire évoluer un référentiel de compétences vers autre chose que le support d'une action de contrôle de la conformité : un instrument de repérage et d'orientation dans et par l'action, dans une évaluation située (Guillemot et Vial, 2010). « Les compétences, propres à telle ou telle activité, ne se "découvrent pas" [...] elles ne sont pas disponibles une fois pour toutes » (Parlier, 1994). L'évaluation passe de la vérification exhaustive de la présence d'indicateurs fixés *a priori* et de l'atteinte de seuils normés à l'appréciation des différentes dimensions d'une situation dans l'agir, par un travail d'élaboration et de hiérarchisation de critères dans et par l'agir.

Un premier facteur favorable à la réussite de l'alternance pourrait être que les acteurs de formation et d'intégration du salarié alternant soient formés à l'évaluation (pas seulement au contrôle), et appréhendent l'alternance comme dispositif pour un processus d'apprentissage « créé par la tension et la relation subjective construite par la personne alternante entre plusieurs mondes d'action » (Zeitler, 2001). Il leur revient d'accompagner le salarié alternant à vivre avec cette tension inhérente au passage d'un monde à l'autre. Le guider sur une trajectoire balisée d'avance ne suffit pas à la réussite de l'alternance.

Conclusion

Au terme de cette première phase de recherche, il ressort que deux approches contraires coexistent, conceptuellement mais aussi dans la pratique du terrain telle que restituée par les entretiens, et cela indépendamment du dispositif formel et des ressources déployées pour l'accueil de ces salariés. D'un côté, priorité est donnée par les acteurs à un fonctionnement déjà là, au respect des procédures qui ont prouvé leur efficacité dans les situations antérieures, au contrôle. Le salarié intègre le rayon dans un poste de travail où ses possibles sont conformes aux prérequis du poste. De l'autre, le fonctionnement et les procédures pourront faire l'objet d'aménagements, conduisant à une évolution de l'organisation, afin d'optimiser les possibles du salarié dans un poste qui lui devienne accessible par ces changements organisationnels. Ces derniers influent sur le travail des autres membres de l'équipe.

L'interprétation des résultats obtenus permet d'avancer que les moyens matériels et humains quantitativement équivalents ne garantissent pas des résultats identiques et ne sont pas un gage d'efficacité : l'accueil d'un salarié alternant dans un rayon de cette entreprise amène les salariés de l'équipe à évoluer dans leurs habitudes, leurs certitudes et leurs compétences. L'hypothèse d'effets sur les identités professionnelles et sur les compétences dans l'organisation tout entière est confirmée.

Ces résultats questionnent sur les modèles de la compétence et de l'évaluation disponibles et mobilisés pour l'ensemble des acteurs. Ils invitent à interroger le concept d'« entreprise apprenante » (Mallet, 2001), où l'on considère que l'entreprise est un organisme susceptible d'apprentissage, de mémorisation, de créativité, qui réagit, s'adapte, apprend pour survivre aux contraintes et aux changements que lui impose son environnement (Boutte, 2008). Au-delà des modèles juxta-positifs ou intégratifs de l'alternance, il reste à explorer la construction de dispositifs qui, pour l'alternant, favorisent la construction du sens de l'activité dans plusieurs mondes d'action, dans une tension favorable à l'élaboration du « soi » professionnel. Le rôle du formateur pourrait contenir explicitement ce processus, à condition qu'il ne se limite pas au seul guidage. ■

Bibliographie

BOSMAN, C. ; GÉRARD, F.-M. ; ROEGIERS, X. 2000. *Quel avenir pour les compétences.* Bruxelles, De Boeck.

BOUTTE, J.-L. 2008. « La compétence et les nouveaux enjeux de la professionnalisation ». *Questions vives.* N° 10, p. 11-23.

DUBAR, C. 2002. *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles.* Paris, Armand Colin.
GILBERT, P. ; PARLIER, M. 1992. « La compétence : du mot valise au concept opératoire ». *Actualité de la formation permanente.* N° 116, p. 11-18.
GIRARD, R. 1982. *Le bouc-émissaire.* Paris, Grasset.
GIUST-DESPRAIRIES, F. 1996. « L'identité comme processus, entre liaison et déliaison ». *Education permanente.* N° 128, p. 63-70.
GOFFMAN, E. 1975. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps.* Paris, Minuit.
GUILLEMOT, V. ; VIAL, M. 2010. « De l'usage du référentiel d'activité pour s'autoriser à devenir formateur donc guide et accompagnateur ». *Questions vives.* N° 12, p. 93-108.
INSEE. 2012. *Taux d'emploi des seniors.* www.insee.fr
KADDOURI, M. 2002. « Le projet de soi entre assignation et authenticité. Les dynamiques identitaires ». *Recherche et formation.* N° 41, p. 31-47.
KADDOURI, M. 2006. « Dynamiques identitaires et rapports à la formation ». *Dans :* J.-M. Barbier, G. de Villiers, M. Kaddouri (dir. publ.). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation.* Paris, L'Harmattan, p. 121-145.
KEABLE, P. 2007. *L'intégration sociale, un cadre conceptuel porteur de changements.* www.aifris.org/IMG/pdf/Keable_Pierre.pdf
LIPIANSKY, E.-M. ; TABOADA-LEONETTI, I. ; VASQUEZ, A. 1990. » Introduction à la problématique de l'identité ». *Dans :* C. Camilleri *et al. Stratégies identitaires.* Paris, Puf, p. 7-41.
MALLET, J. 2001. *L'entreprise apprenante.* Aix-en-Provence, Université de Provence.
MARTINEZ, M.-L. 2001. « Du bon usage de la différenciation : éclairage psychosociologique et anthropologique sur le handicap ». *Spirale.* N° 27, p. 95-115
PARLIER, M. 1996. « La compétence : nouveau modèle de gestion des ressources humaines » *Personnel.* N° 366, p. 41-44.
PASQUIER, D. ; VALÉAU, P. 2005. *Adhésion à la norme d'internalité et clairvoyance normative : un passage par les contingences de la socialisation.* http://avenirentreprise.free.fr/adhesio-norme.pdf
REY, A. 1995. *Dictionnaire historique de la langue française.* Paris, Robert.
RICŒUR, P. 1990. *Soi-même comme un autre.* Paris, Le Seuil.
SCHWARTZ, Y. 1997. « Les ingrédients de la compétence : un exercice nécessaire pour une question insoluble ». *Education permanente.* N° 133, p. 9-34.
VIAL, M. 2012. *Se repérer dans les modèles de l'évaluation : méthodes, dispositifs, outils.* Bruxelles, De Boeck.
VILLE, I. 2002. *Identité, représentations sociales et handicap.* http://apf-front1.heb.fr.colt.net/informations_medicales/dmsh/Introduction/identite&hp_IV_48-52.pdf
ZEITLER, A. 2001. « Une conception située de l'alternance : se construire dans plusieurs modes d'action ». *Questions de recherches en éducation.* N° 2, p. 95-108.

Les synergies travail-formation

Hors-série AFPA

Marie-Charlotte Bailly
Nicole Barges
Alain Bessou
Thibaut Bidet-Mayer
Grégory Bouadroune
Anne Bouthry
Jean-Louis Boutte
Evelyne Bouvard
Guillaume Demont
Philippe Denimal
Marc Durand
Fabrice Faijan
Sylvie Faisandier
Solveig Fernagu Oudet
Annie Goudeaux
Catherine Guillaumin
Valérie Guillemot
Christophe Guitton
Zoya Horcik
Christine Lagabrielle
Jean-François Métral
Gilbert Morlet
Hervé Ndindi
Bruno Pacquola
Chiara Pacquola
Isabelle Pitoiset
Germain Poizat
Dominique Pouchard
Martine Poulin
Nadine Poussin
Paul Santelmann
Pascal Simonet
Louisa Toubal
Michel Vial
Florence Vidaillac-Gilbert
Richard Wittorski

EDUCATION PERMANENTE