Document généré le 12 oct. 2024 00:06

Éducation et francophonie

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

Mehdi Boudjaoui et Claudia Gagnon

Volume 42, numéro 1, printemps 2014

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1024561ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1024561ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer ce document

Boudjaoui, M. & Gagnon, C. (2014). L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et francophonie*, *42*(1), 1–9. https://doi.org/10.7202/1024561ar

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2014

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Liminaire

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

Mehdi BOUDJAOUI
Université de Lille 1, France

Claudia GAGNON
Université de Sherbrooke, Québec, Canada

Les écrits sur la formation en alternance dans la littérature d'éducation francophone ont souvent été dominés ces vingt dernières années par des témoignages de pédagogues ou par des recherches à dominantes sociohistorique, socioéconomique, sociopédagogique et cognitive (Geay, 1999). L'intelligibilité du phénomène reste dans la plupart des cas influencée par le paradigme de référence des chercheurs (Geay, 1999), tout en étant parfois brouillée par la rhétorique des discours issus des milieux politiques, éducatifs et professionnels (Landry et Mazalon, 2002; Merle et Théry, 2012). Entre les plaidoyers et les analyses critiques, il nous semble important de considérer l'alternance éducative comme un objet de recherche évolutif qui gagne à être complexifié, qui est porteur de nouveaux enjeux et sur lequel il semble possible d'adopter de nouveaux points de vue. C'est la posture que les auteurs de ce numéro proposent, à la suite du colloque « L'alternance en formation : entre dispositifs institués et pratiques d'acteurs, quels développements pour l'apprenant ? », qui s'est tenu au congrès de l'Acfas 2011.

La fréquentation de réseaux de recherche internationaux nous invite tout d'abord à nous distancier d'une vision « ethnocentrée » de l'alternance en formation. Nous constatons qu'au niveau international, avec beaucoup de singularités locales, trois grands modèles institués d'alternance sous statut salarié coexistent : le système

dual dans les pays de tradition germanique et en Suisse, l'apprentissage en France et en Belgique, l'enseignement coopératif en Amérique du Nord et dans les pays anglo-saxons (Landry, 2002). D'autres dispositifs existent également sous statut scolaire ou universitaire ou, encore, dans le cadre de la formation continue. Cette diversité pose nécessairement la question de la contextualisation des théories élaborées. Certains pays qui n'ont pas de tradition ancienne de formation professionnelle alternée ont tout de même développé d'autres formes d'alternance éducative. À cet égard, nous pouvons nous interroger sur les problèmes organisationnels, pédagogiques et didactiques que pose aujourd'hui un système de formation en alternance à l'institutionnalisation plus récente comme l'alternance travail-études au Québec.

Dans un même souci de contextualisation, nous allons nous interroger sur les formes d'alternance présentes dans l'enseignement supérieur qui sont les héritières de deux principaux modèles : l'internat en médecine (Bernardou, 1998) et l'enseignement coopératif en génie (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay, Vignon, 2008; Miller, Vandome, McBrewster, 2010). En effet, aujourd'hui, l'alternance dans l'enseignement postsecondaire est souvent au centre des débats sur la professionnalisation de l'université (Le Boterf, 2008; Wittorski, 2008) et de la pédagogie universitaire (De Ketele, 2010).

Le développement de l'enseignement coopératif nord-américain ou l'extension plus récente de l'apprentissage à l'université et aux grandes écoles en France nous amènent à nous poser la question de l'utilisation de l'alternance pour la formation des dirigeants, des ingénieurs et des gestionnaires, et non plus simplement pour la qualification d'ouvriers, d'employés, de techniciens, d'artisans ou d'agriculteurs. Au regard de cette évolution, n'est-on pas en train de repenser une pédagogie et une didactique de l'alternance propres au développement professionnel de futurs cadres qui auront à agir principalement à partir d'artefacts symboliques, et non simplement matériels, et d'abstractions du travail concret dans un environnement marqué de plus en plus par l'incertitude et l'hypermodernité, comme l'a décrit Martinet (2007)?

La possibilité de porter un nouveau regard sur l'alternance éducative dans l'enseignement supérieur est présente également pour la formation à des métiers et à des professions s'adressant à autrui : enseignants (Portelance et Van Nieuwenhoven, 2010) et formateurs d'adultes (Boudjaoui et Clénet, 2011), travailleurs sociaux (Fourdignier, 2012), infirmiers (Ouharzoune et Coudray, 2008), médecins (Bagros, 2005). Si des formes d'alternance, parfois anciennes, existent dans la formation de ces professionnels, la cohérence entre des apprentissages expérientiels parfois difficiles, une construction identitaire qui reste fragile pour les novices et l'accompagnement formatif induit de nouveaux enjeux. En effet, si l'approche par les compétences (APC) et différentes formes de pratique réflexive se généralisent dans ces milieux, une réflexion plus globale sur les spécificités d'une pédagogie de l'alternance est à envisager. Par exemple, quel sens donner à l'action en grandeur réelle, aux apprentissages par essais et erreurs, quand les alternants peuvent avoir à faire face sur les terrains professionnels à ce que Dubet (2002) a appelé un déclin du programme institutionnel? Ce déclin se caractérise notamment par de multiples injonctions paradoxales vécues dans les situations professionnelles, sources parfois de dilemmes

éthiques pour les praticiens : une forte pression productive et économique, une exigence accrue de prise en compte des besoins de l'usager et de sa famille, des risques humains multiformes, des protocoles d'intervention de plus en plus normés, une judiciarisation des erreurs, etc.

Nous allons aussi adopter un point de vue anthropologique et considérer l'alternance entre la formation et le travail comme une forme culturelle ancienne qui remonte au compagnonnage et qui, dans l'enseignement supérieur, est associée à une forme culturelle plus ancienne encore, l'écriture. Penser l'alternance, c'est alors concevoir différentes manières de produire du savoir en lien avec l'expérience vécue en milieu professionnel. À ce titre, l'influence sur le développement professionnel de différents types d'activités scripturales à visée intégratrice à la fois dans des temporalités académiques (mémoire professionnel, thèse clinique) et dans des temporalités plus personnelles (journal de bord, portfolio, histoire de vie) reste une question posée. On se demandera quel est l'impact d'une nouvelle forme culturelle véhiculée par les environnements numériques individuels et collectifs. N'y a-t-il pas ici à penser aux effets d'une alternance tridimensionnelle qui voit se rencontrer le monde académique, le monde professionnel et un monde virtuel?

Avec l'introduction de la dimension spatiotemporelle, nous nous demanderons si l'alternance peut être vécue non simplement de manière synchrone au sein de dispositifs, mais également de manière asynchrone à l'échelle du parcours professionnel d'un sujet fait de continuités, de ruptures, de bifurcations, d'oscillations. Dans cette optique, la réflexion sur l'alternance asynchrone se rapproche de l'idée de formation tout au long de la vie. On peut alors s'interroger sur l'existence d'alternances multiples à la fois formelles (formalisée dans un dispositif de formation), non formelle (non formalisée, mais présente au sein d'un dispositif de formation) et informelle (émergente à partir de situations non prévues par un dispositif). L'alternance ne serait-elle pas finalement une propriété fondamentale de différentes situations d'apprentissage mises en tension par le sujet?

Ce numéro de la revue *Éducation et francophonie* se propose de répondre en partie à ces questions, en explorant différents contextes et réalités de formation. Les « portes d'entrée » théoriques et empiriques se situent à différents niveaux. Dans chaque article, l'une ou l'autre de ces dimensions sera privilégiée, aménagée; parfois des dimensions seront combinées.

À un premier niveau, l'alternance se retrouve implicitement au centre de la question de la professionnalisation de la formation et de l'enseignement, mais aussi de l'activité professionnelle. Si dans cette perspective macroscopique c'est souvent la dimension curriculaire, à travers son évolution vers une approche par les compétences, qui sert d'analyseur (Bourdoncle, 2000), nous pouvons nous demander en quoi l'alternance contribue à la transformation des systèmes éducatifs, mais également des organisations productives partenaires.

À un second niveau, l'alternance peut être analysée d'un point de vue mésoscopique à l'aune des dispositifs (Barbier, 2009; Albero, 2010) et de leur fonctionnement. En partant de l'hypothèse de décalages possibles entre un projet de transformation d'autrui (Astier, 2007), une offre de professionnalisation (Wittorski, 2007) et des

usages effectifs, nous pouvons nous interroger, dans différents contextes, sur la manière dont des opérateurs éducatifs (enseignants, formateurs, tuteurs) et des apprenants s'approprient les dispositifs dans lesquels ils se trouvent impliqués.

À un troisième niveau, l'alternance en formation peut être appréhendée à l'échelle microscopique du sujet à partir des activités productives (éducatives, professionnelles) conduites et de leurs résultats en matière d'activités constructives (Rabardel et Samurçay, 2006), c'est-à-dire d'apprentissages. C'est bien ici la question du développement professionnel (Barbier, Chaix et Demailly, 1994; Wittorski, 2007) des apprenants qui est en jeu. À ce titre, nous pouvons nous interroger sur les effets en termes de construction des compétences (Wittorski, 1998) et de dynamique identitaire des différentes formes d'alternance éducative (Cohen-Scali, 2000; Grosjean, 2009).

Ces questionnements transversaux seront mobilisés dans dix articles dévoilant une pluralité de contextes de formation en Espagne, en France, au Québec et en Suisse, qu'il s'agisse de formation initiale ou continue, de formations de niveau secondaire destinées à un public de jeunes ayant d'importantes difficultés scolaires (Charbonneau, Samson et Rousseau) ou non (Mazalon, Gagnon et Roy), de formations postsecondaires de niveau certificat (Chaubet et Gervais), diplôme universitaire de technologie (entre diplôme d'études collégiales et baccalauréat) (Veillard et Kouamé), licence (équivalent baccalauréat) (Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet), licence professionnelle (équivalent baccalauréat) (Leclercq, Marois et Oudart) ou *master* (équivalent maîtrise) (Boudjaoui et Leclercq; Merhan).

Bien qu'ils renvoient tous au triptyque apprenant – milieu de formation – milieu professionnel, ces textes mettent également en lumière différents acteurs de la formation en alternance qui, selon les particularités de chaque contexte et de chaque culture, revêtent une appellation spécifique qui tantôt s'applique au milieu de formation, tantôt s'applique au milieu de pratique, alors que chez les apprenants on se limitera généralement à parler d'élèves ou d'étudiants, de stagiaires, d'alternants et d'apprenants, mais aussi, parfois, d'apprentis (Veillard et Kouamé; Charbonneau *et al.*), d'éduqués (Maubant et Roger) ou de formés (Chaubet et Gervais), de tutorés (Mazalon, Gagnon et Roy), d'accompagnés (Leclerc, Marois et Oudart) ou, enfin, de futurs professionnels, de professionnels en formation (Chaubet et Gervais) ou de professionnels débutants (Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet). Du côté des intervenants du milieu de formation, plusieurs parleront bien sûr des enseignants et professeurs, des chargés de cours et vacataires, mais également des équipes pédagogiques (Boudjaoui et Leclercq; Merhan; Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet), des responsables de formation ou de stages et des directions d'écoles, d'études ou de mémoire (Boudjaoui et Leclercq; Veillard et Kouamé; Mazalon, Gagnon et Roy; Leclercq, Marois et Oudart) ou, plus largement, d'accompagnateurs, accompagnants ou éduquants (Maubant et Roger; Leclercq, Marois et Oudart; Merhan). Dans certains cas, les termes formateurs, tuteurs ou superviseurs seront employés pour désigner des acteurs du milieu de formation (Boudjaoui et Leclercq; Veillard et Kouamé; Molina; Chaubet et Gervais; Merhan; Charbonneau, Samson et Rousseau), alors que ces appellations sont également utilisées pour désigner les intervenants du

milieu de pratique (Molina; Mazalon, Gagnon et Roy; Leclercq, Marois et Oudart; Merhan; Charbonneau, Samson et Rousseau; Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet), ce qui prouve que la sémantique des praticiens ou des chercheurs n'est pas totalement stabilisée pour nommer les acteurs de l'alternance. Du côté du milieu de pratique, on désignera encore les intervenants comme des maîtres de stage ou d'apprentissage (Veillard et Kouamé; Charbonneau, Samson et Rousseau), des experts ou professionnels du milieu (Mazalon, Gagnon et Roy; Chaubet et Gervais) ou tout simplement des acteurs de terrain (Boudjaoui, Guitard, Sanchez et Torner Benet) ou des employeurs (Mazalon, Gagnon et Roy; Charbonneau, Samson et Rousseau).

Outre ces parités et ces distinctions sur le plan des contextes de formation et de l'appellation des acteurs, quatre thématiques permettent de regrouper les différents articles de ce numéro.

Tout d'abord, c'est par une réflexion sur les fondements de l'alternance en formation que nous souhaitons ouvrir ce numéro thématique d'*Éducation et francophonie*. Ainsi, avec une entrée axiologique, P. Maubant et L. Roger proposent de sortir le concept d'alternance éducative des discours rhétoriques dont il est parfois l'otage. Après des détours par la philosophie de l'éducation et de l'éducation nouvelle, ces auteurs proposent de faire de l'alternance en formation une « figure de la pédagogie », car elle peut être porteuse de principes fondamentaux qui en font une illustration, avec ses singularités, de l'éducation en général. Pour leur part, M. Boudjaoui et G. Leclercq revisitent l'alternance éducative à l'aune d'une théorie du dispositif. Ainsi éloigné de la perspective foucaldienne, le concept de dispositif devient un outil de compréhension de l'alternance, car il permet de dépasser les contradictions habituelles dans l'analyse des systèmes de formation entre les intentions vs les usages, l'artefact vs l'instrument... Le modèle proposé intègre trois dimensions (idéel, fonctionnel, actoriel) et permet d'entrevoir l'alternance non simplement comme une offre de formation spécifique, mais également comme la propriété d'un dispositif au regard de son appropriation par les acteurs. Les auteurs apportent un éclairage empirique à leurs propos avec deux études de cas : la formation continue de formateurs en ostéopathie et la formation initiale d'entraîneurs et de préparateurs sportifs.

De ce point de vue, c'est bien la question de l'instrumentation dans l'alternance qui est en jeu. Dans ce sens, Dans ce sens, L. Veillard et D.K. Kouamé soulèvent pour leur part la question du transfert des savoirs enseignés dans les situations de travail à l'aide d'un outil développé lors d'une recherche collaborative menée avec des enseignants d'un institut universitaire de technologie (IUT). À travers cette expérience, ils confirment que la « pragmatisation » des savoirs scientifiques et méthodologiques par les apprenants peut être facilitée par une réorganisation pédagogique des formations. Avec une grille de lecture plus sociologique, Y. Molina a analysé les effets de la mise en place de référentiels de plus en plus normés dans les formations alternées de travailleurs sociaux en France. Si les usages des référentiels sont relativement conformes aux prescriptions dans les centres de formation, ils sont beaucoup plus décalés sur les lieux de stage. Cette situation est, selon elle, l'analyseur d'une volonté du groupe professionnel de maintenir son autonomie face aux injonctions

institutionnelles. F. Merhan évoque pour sa part l'importance, parfois sous-estimée, de l'utilisation de l'écriture narrative, réflexive et évaluative dans des portfolios pour le développement professionnel d'étudiants en alternance. À partir de l'étude biographique de parcours d'étudiants en *master* de formateurs d'adultes à l'Université de Genève, Molina démontre l'utilité de l'outil et de l'activité scripturale pour la construction de l'identité professionnelle.

Au-delà de l'outillage, c'est bien évidemment le problème de l'accompagnement des apprenants que soulèvent implicitement ces contributions. À cet égard, J. Charbonneau, G. Samson et N. Rousseau s'intéressent aux fonctions d'accompagnement dans un parcours de formation axée sur l'emploi destiné à un public de jeunes en échec scolaire. Après analyse, il s'avère que la réussite de ce type de programmes d'insertion par l'alternance travail-études se fonde principalement sur l'accompagnement du superviseur en milieu scolaire et du formateur en entreprise. En effet, l'employabilité de ces publics dépend beaucoup, par l'intermédiaire de ces acteurs, des conditions de leur socialisation professionnelle et de leur apprentissage des codes de la recherche d'emploi. É. Mazalon, C. Gagnon et S. Roy interrogent également la fonction tutorale en entreprise pour la formation professionnelle alternée. À partir d'une enquête exploratoire, elles ont pu mettre en évidence que le mode organisationnel de l'alternance le plus développé au Québec dans la formation professionnelle est le mode concerté. Le tutorat en entreprise s'établit le plus souvent sur le mode d'un guidage de l'activité centré sur l'exécution et le contrôle des tâches, et moins sur celui de l'accompagnement d'apprentissages professionnels. G. Leclercq, T. Marois et A.-C. Oudart se penchent sur l'activité d'accompagnement à l'écriture de mémoires professionnels dans une licence professionnelle de formateurs d'adultes. En se fondant sur une étude menée sur des tuteurs universitaires et des étudiants, ils proposent une typologie de styles d'accompagnement : directif, spéculatif et dialogique. Pour ces auteurs, il n'y a pas de modes d'accompagnement plus efficaces qu'un autre, mais plus des appariements plus pertinents que d'autres entre le style de l'accompagnateur et le style de l'accompagné.

Néanmoins, l'alternance éducative, comme toute forme éducative, ne peut pas faire l'impasse d'une réflexion sur ses effets sur l'apprenant. Nous pouvons nous demander ce qu'elle produit en termes d'apprentissages, de développement des compétences et de construction identitaire. Dans cette perspective, P. Chaubet et C. Gervais proposent différentes illustrations de ce qu'ils nomment le corridor de pollinisation croisée pratique/théorie. Par une étude empirique menée auprès d'étudiants à un certificat de coopération internationale, ils ont mis en évidence trois processus d'hybridation entre les savoirs théoriques et les savoirs d'action. Ces processus sont activés à partir de ce qu'ils nomment le pôle savoir et le pôle activité ou à travers une alternance des deux. Ils invitent les pédagogues à construire des stratégies en prenant appui sur ces potentialités d'apprentissage. M. Boudjaoui, L. Guitard Sein-Echaluce, M. Sanchez Fernandez et T. Torner Benet s'intéressent au développement professionnel d'étudiants infirmiers dans le cadre d'un nouveau dispositif de formation alternée mis en place dans une université espagnole après la réforme européenne des grades de diplôme. L'étude collaborative menée avec

l'équipe pédagogique a permis de mettre en évidence les leviers de la construction de l'identité professionnelle de ces étudiants. Dans cette formation très « encadrée » et fortement axée sur la socialisation professionnelle, la construction identitaire va s'amorcer tardivement avec la réussite des premiers gestes professionnels et la « digestion » émotionnelle des premières situations humaines difficiles. Ce constat suggère l'existence de deux paradoxes à gérer dans la conception de dispositifs alternés, notamment pour la formation à des métiers adressés à autrui : la sécurisation vs la dynamisation des apprentissages professionnels et la sensibilisation à l'éthos professionnel vs le développement de compétences opérationnelles.

Références bibliographiques

ALBÉRO, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : Presses universitaires de France.

ASTIER, P. (2007). Entre dispositifs et situations : espèces intermédiaires et dynamiques de l'activité. *Questions vive*s, *4*(8), 49-59.

BAGROS, P. (2005). Entre l'hôpital et la faculté, l'enseignement en alternance en médecine. *Éducation permanente*, *163*, 7-12.

BARBIER, J.-M., CHAIX, M.-L. et DEMAILLY, L. (1994). Recherche et développement professionnel. Éditorial. *Recherche et Formation*, *17*, 5-8.

BARBIER, J.-M. (2009). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences. Outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris : Presses universitaires de France.

BERNARDOU, A. (1998). Savoir théorique et savoirs pratiques. L'exemple médical. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 29-42). Paris : Presses universitaires de France.

BOUDJAOUI, M. et CLÉNET, J. (2011). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : les apports d'expériences françaises de formation de formateurs d'adultes. Dans P. Maubant, J. Clénet et D. Poisson (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (p. 13-57). Québec : Presses de l'Université du Québec.

BOURDONCLE, R. (2000). Professionnalisation, formes et dispositifs. *Recherche et Formation*, *35*, 117-132.

COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.

DE KETELE, J.-M. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. *Revue française de pédagogie, 172*, 5-13.

DUBET, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Seuil.

FOURDIGNIER, M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Éducation permanente, 190*, 91-101.

GEAY, A. (1999). Note de synthèse : actualité de l'alternance. *Revue française de pédagogie, 128*, 107-125.

GROSJEAN, G. (2009). *Doing Co-op. Students Perceptions of Learning and Work*. Saarbrücken : Lambert Academic Publishing.

HAHN, C., ALEXANDRE-BAILLY, F., GEAY, A. et VIGNON, C. (2008). *Former les managers. Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris : Vuibert.

LANDRY, C. (2002). Introduction. Diversité des formations en alternance. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. États des pratiques et des recherches* (p. 1-5). Québec : Presses de l'Université du Québec.

LANDRY, C. et MAZALON, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance. États des pratiques et des recherches* (p. 9-48). Québec : Presses de l'Université du Québec.

LE BOTERF, G. (2008). Des cursus professionnalisants ou par compétences à l'Université : enjeux, craintes et modalités. *Actualité de la formation permanente, 209*, 49-55.

MARTINET, A.-C. (2007). Gouvernance et management stratégique : fin de l'histoire ou régénération du politique? Dans A.-C. Martinet (dir.), *Sciences du management. Épistémique, pragmatique et éthique* (p. 85-112). Paris : Vuibert.

MERLE, V. et THÉRY, M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. *Éducation permanente, 190*, 9-29.

MILLER, F., VANDOME, A. et MCBREWSTER, J. (2010). *Cooperative Education*. Beau Bassin : VDM Publishing House.

OUHARZOUNE, Y. et COUDRAY, M.-A. (2008). La formation infirmière à l'aube d'une ère nouvelle. *Soins, 731*, 5-7.

PORTELANCE, L. et VAN NIEUWENHOVEN, C. (2010). Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques. *Éducation et francophonie, XXXVIII*(2).

RABARDEL, P. et SAMURÇAY, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durant (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transversales* (p. 31-60). Paris : Presses universitaires de France.

WITTORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Éducation permanente, 135*, 57-69.

WITTORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI, R. (2008). Professionnaliser la formation : enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi, 101*, 118.