

DE LA FORMATION À L'AUTOFORMATION DES ENSEIGNANTS D'ÉCONOMIE-GESTION : POUR UNE ANALYSE DES BOUCLES DE REPRODUCTION PÉDAGOGIQUE

Solange Ramond

Université de Paris Ouest Nanterre-La Défense, CREF – EA 1589
200, avenue de la République
FR-92001 Nanterre
solange.ramond@orange.fr

Mots-clés : reproduction pédagogique, sentiment d'efficacité, expériences

Résumé. Tout formateur a une propension naturelle à reproduire les façons de faire apprises en formation. Les processus d'apprentissage s'inscrivent dans des boucles de reproduction pédagogique (BRP) vertueuses ou vicieuses, selon que les activités proposées visent ou non à rendre l'individu autonome, favorisent ou non des attitudes d'apprenance, facilitent ou non l'acquisition de savoirs et savoir-faire. B. Schwartz (1973) écrivait : «les formateurs n'agissent pas comme on leur dit d'agir, mais comme on a agi sur eux. Les attitudes façonnées à l'école constituent la base et la condition absolue d'une pratique ultérieure». La sortie d'une BRP vicieuse dépend du formateur et de l'environnement dans lequel il évolue. Son sentiment d'efficacité personnelle, l'autodirection qu'il donne à ses apprentissages, ses expériences de vie, scolaires, universitaires, professionnelles, participent à la régulation de sa professionnalité.

1. Contexte et problématique

La société du XXI^e siècle se situe dans une perspective d'apprentissages tout au long de la vie. En effet, la conjoncture et l'environnement économique contraignent les entreprises à adapter l'organisation du travail aux besoins des marchés. Sur le marché du travail, la flexibilité de l'emploi y contribue. Dans cet environnement turbulent, les connaissances et les compétences des salariés sont constamment mises à l'épreuve de l'efficacité et de l'efficience.

Les enjeux sont considérables :

- Enjeu de compétitivité économique : intégration de normes européennes et internationales dans la gestion des entreprises ;
- Enjeu d'employabilité pour les salariés : être capable de créer, d'innover, être autonome et responsable ;
- Enjeu de gestion des apprentissages : la sauvegarde d'un emploi et l'évolution d'une carrière professionnelle dépendront de la capacité à s'adapter à de nouvelles situations.

Les savoirs en économie-gestion évoluent extrêmement rapidement. Ainsi les salariés de ce secteur ont à assimiler, avec le maximum d'autonomie, les mutations technologiques, économiques, sociales, juridiques liées à l'emploi qu'ils occupent. Ils ont à développer dans de nouveaux contextes des compétences fondées sur des connaissances à réactualiser fréquemment.

Les professeurs de cette spécialité, agents de ce changement social permanent, sont particulièrement exposés à ces mutations. Les attitudes qu'ils adopteront en classe agiront sur les comportements futurs de leurs élèves. Elles les prédisposent à reproduire ce qu'ils auront appris.

En 1973, B. Schwartz écrivait :

- Les attitudes façonnées à l'école constituent la base et la condition absolue d'une pratique ultérieure, les modèles sont reproductifs ;
- Il faut préparer les jeunes à une situation réelle où il n'y aura pas un professeur à côté d'eux pouvant leur indiquer la méthode à suivre ;
- Les formateurs n'agissent pas comme on leur dit d'agir, mais comme on a agi sur eux.

Autrement dit, les formations, les stratégies, les processus utilisés par les formateurs pour permettre d'apprendre, constituent des expériences susceptibles d'influer sur le sentiment d'efficacité du sujet apprenant.

Selon Bandura (2003), l'expérience vécue est la première source du sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Les succès et les échecs entraînent respectivement une augmentation ou une diminution du sentiment de sa propre efficacité. L'expérience vicariante peut affecter les perceptions d'efficacité sous certaines conditions liées à la fois au modèle et à l'observateur. Ainsi, le fait d'observer un pair jugé de compétence égale en train de réussir une action amènera le sujet à se sentir capable d'en faire autant. Inversement les difficultés vécues par des pairs pourront affecter négativement les perceptions d'auto-efficacité du sujet.

1.1 L'analyse de la boucle de reproduction pédagogique

Notre hypothèse est que la boucle de reproduction pédagogique (BRP) inspirée de Schwartz, puis la rencontre avec la notion de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de Bandura, participent à la cristallisation de la BRP dans un schéma organisateur intégrant les deux processus.

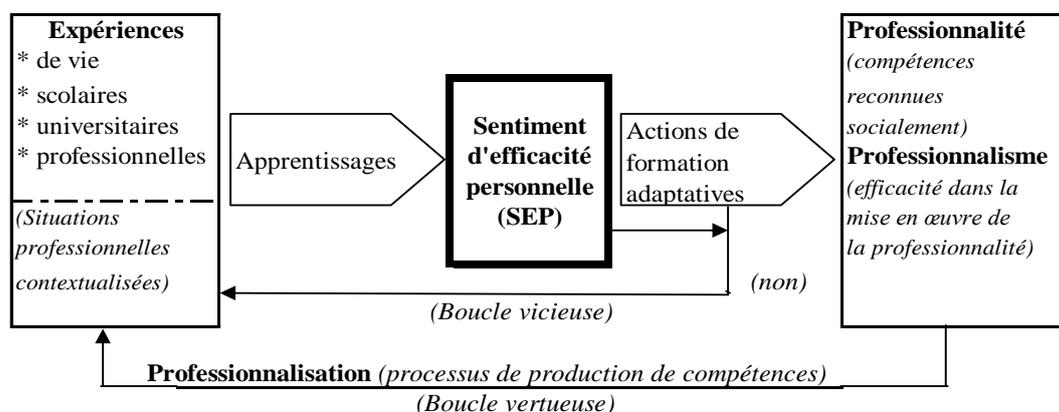


Figure 1 : Boucle de reproduction pédagogique (S. Ramond)

Les expériences permettent d'apprendre, mais elles ne sont pas toutes de même niveau et n'ont pas toutes la même valeur. Chatzis (1998) distingue cinq types d'expérience : l'expérience routine, l'expérience de maîtrise de situations, l'expérience des événements, de la singularité, de l'innovation. Les expériences nourrissent les apprentissages, mais elles lui font également obstacle. Ce qu'une expérience permet d'apprendre comporte nécessairement les limites de son propre parcours.

Le SEP correspond à la croyance qu'a une personne sur ses capacités d'action. Ce jugement se construit à partir de quatre sources d'apprentissage : les expériences vécues et vicariantes, la persuasion verbale, l'état émotionnel ou physiologique. Les perceptions d'auto-efficacité vont intervenir à l'occasion du choix des conduites à tenir, ainsi que dans la régulation et la persistance des efforts en cours. Le sentiment d'auto-efficacité représente un vecteur majeur de la performance.

Nous pouvons qualifier la boucle de vertueuse :

- Si la qualité des expériences donne à croire en ses propres capacités à organiser, exécuter, diversifier, réguler des actions de formation singulières ;
- Si les expériences vécues et vicariantes des apprenants leur donnent l'envie d'apprendre, développent chez eux des attitudes favorables à l'acte d'apprendre tout au long de la vie, des attitudes d'apprenance ;
- Si les situations d'apprentissage visent à rendre l'apprenant autonome.

La BRP est vicieuse, négative :

- Si le contenu des expériences ne favorise pas l'acquisition des savoirs et des savoir-faire nécessaires pour que l'apprenant agisse avec compétence ;
- Si l'échec de l'expérience vécue entraîne un affaiblissement du SEP, est un frein à l'engagement dans des actions de formation ;
- Si le sentiment d'être efficace repose uniquement sur une autoévaluation de son action non validée par autrui.

En résumé, nous pouvons dire que les expériences permettent d'apprendre, agissent sur le sentiment d'efficacité personnelle. Le sujet régule ou non ses savoirs grâce à des actions de formation, il développe ou non son professionnalisme.

Cette grille de lecture croisant SEP et BRP, est une contribution significative à l'évolution des idées en formation d'enseignants. Elle permet de gagner en intelligibilité dans l'analyse de nombreuses observations sur le caractère inadapté de certains modes de recrutement et de formation des enseignants aujourd'hui, particulièrement pour l'enseignement professionnel en lycée.

1.2 Professionnalisme et professionnalité

Comme tout professionnel (Le Boterf - 2002), le professeur d'économie-gestion doit savoir agir et réagir avec pertinence, combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte, transposer, apprendre et apprendre à apprendre, s'engager. Il est donc face à un double défi : maintenir et renforcer son professionnalisme, transmettre des savoirs, des savoir-faire, faire acquérir des attitudes, des compétences à des apprenants en créant des conditions favorables à l'acte d'apprendre, afin que ceux-ci acceptent de recevoir. «Apprendre est une aventure qui dépasse infiniment le cadre de l'école, qui est à réinventer, et qui est, sans doute, le seul métier durable aujourd'hui» (Trocmé-Fabre – 1999).

En matière de formation d'adultes, le modèle andragogique est construit sur six postulats (Knowles - 1990) :

- Pour apprendre, l'adulte doit prendre conscience de son besoin d'évoluer ;
- La volonté d'apprendre de l'adulte se manifestera dans le contexte de situations réelles ;
- L'apprentissage des adultes doit nécessairement contribuer à répondre à un problème qui se pose à eux ;
- Les motivations de l'adulte pour apprendre sont fondées sur le besoin d'autodéveloppement ;
- Les adultes sont nécessairement responsables de leur formation et ne peuvent être considérés comme des récepteurs passifs ;
- Le réservoir d'expériences accumulées par les adultes est la meilleure ressource de formation.

Selon cet auteur, à mesure qu'une personne se développe :

- Sa conception d'elle-même change, elle passe d'une conception de personne dépendante à celle de personne autodirigée ;
- Son bagage d'expériences grossit et il devient une ressource toujours plus importante en regard de son apprentissage ;

- Sa motivation à apprendre devient davantage conditionnée par l'exercice de ses divers rôles sociaux ;
- La perception du temps change pour passer de celle d'un usage éventuel de ce qui est appris à un usage immédiat ; conséquemment, son orientation envers l'apprentissage passe de celle d'un être centré sur le contenu à celle d'une personne centrée sur la résolution de problèmes.

En France, le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, précise que «l'apprenant doit être capable de s'engager, d'autodiriger son action, de s'autoévaluer. Pour cela, l'école doit lui donner les moyens d'explorer des situations contextualisées variées, de réaliser des projets individuels ou collectifs où il aura l'opportunité de vivre des expériences réussies et/ou manquées. Il doit être capable d'identifier un problème, d'analyser une situation, de traiter les informations sélectionnées en mobilisant des compétences multidisciplinaires, d'évaluer la pertinence d'une production, de réagir, d'autonomiser la réalisation d'activités».

L'autonomie, l'action et le choix raisonnés, la capacité de jugement contribuent à développer le sentiment d'efficacité, et sont des conditions à intégrer par l'élève pour qu'il adopte, pour son devenir personnel et professionnel, une attitude d'apprenance, c'est-à-dire qu'il éprouve l'envie d'apprendre, et qu'il ait les compétences pour le faire tout au long de la vie. Une nouvelle culture de la formation devrait donc pénétrer l'école et modifier les formes traditionnelles de transmission de la connaissance.

Depuis plusieurs années, dans les lycées professionnels, des instructions pédagogiques demandent aux enseignants de ne plus considérer l'apprenant comme un récepteur passif de connaissances. Des professeurs ont alors développé des pratiques pédagogiques où l'élève co-construit l'objet d'apprentissage, avec plus ou moins d'autonomie. Ces formateurs innovants ont su bâtir, à partir du réseau de relations professionnelles qu'ils ont établi et de leurs expériences du travail en entreprises, des situations d'apprentissage qui font sens dans l'imaginaire des élèves, dans lesquelles ceux-ci peuvent se transporter, concevoir et organiser leur action pour exécuter les tâches demandées. Ces enseignants donnent ainsi à leurs élèves l'occasion d'apprendre autrement. La multiplicité des activités proposées dans des situations contextuelles variées, devrait initier les apprenants à construire leur qualification en permanence, en les aidant à se positionner dans un processus de professionnalisation durable, en leur donnant l'envie d'apprendre, de s'autoformer. Le professionnalisme des formateurs s'inscrit dans une BRP vertueuse si la formation est signifiante pour l'élève, opère un modelage qui impacte l'envie d'apprendre, c'est-à-dire d'entreprendre et de chercher (Aumont – 1995).

1.3 Pour une évaluation des compétences du formateur

Nous proposons de situer le niveau de compétences du formateur sur une échelle de quatre niveaux allant du professeur qui ne sait pas faire, à celui qui sait assumer la complexité des situations, et que l'on peut qualifier de professeur expert.

Matrice des Échelles de Niveaux de Compétences (ENC)

Niveau	Description générique
1	Le professeur ne sait pas faire. Il engendre des dysfonctionnements dans son travail et celui de ses collègues, il n'exécute pas les minima attendus.
2	Pratique courante, reproduction. Le professeur fait toujours pareil, reproduit, exécute le 'modèle' minimal, il peut générer des problèmes pour les autres.
3	Maîtrise, adaptation. Le professeur sait gérer des situations, résout lui-même des problèmes, est opérationnel, sait s'adapter.
4	Création, transposition. Le professeur assume la complexité des situations, il est capable de transposer des savoirs, des savoir-faire, des méthodes, d'optimiser, d'innover.

Figure 2 : Matrice des ENC - S. Ramond (adaptée de Massot et Feisthammel-2001)

La BRP vertueuse correspond aux pratiques des niveaux 3 et 4.

Dans quelle mesure les pratiques professionnelles des professeurs d'économie-gestion favorisent-elles leur développement professionnel et engagent leurs élèves à se former, à s'autoformer tout au long de la vie ?

2. L'enquête empirique

Une enquête empirique a été réalisée en 2005 auprès de professeurs de lycées professionnels et polyvalents de l'Île de France (IDF), ayant le statut de professeurs d'économie-gestion de lycée professionnel. L'objectif prioritaire des formateurs de ces lycées est de permettre aux apprenants d'accéder directement à un emploi, ou d'améliorer leurs compétences, ou de changer de voie professionnelle.

2.1 Le recueil de données

L'enquête empirique repose sur 400 questionnaires distribués dans des lycées des académies de Créteil, Paris, Versailles, par l'intermédiaire de professeurs-relais lors de réunions pédagogiques organisées dans un lycée. La diversité des situations géographiques (zones difficiles ou non), des formations assurées (niveaux, spécificités) est présente dans l'échantillon. Les professeurs étaient libres de répondre ou non au questionnaire anonyme.

Les trois académies cumulent 3190 professeurs appartenant au corps des professeurs d'économie-gestion de lycée professionnel. Cette population représente 12 % des professeurs d'économie-gestion enseignant en France et dans les DOM. En France et dans les DOM, 8 957 formateurs ont le statut de professeur de lycée professionnel. Les trois académies de l'IDF représentent 36 % de cette population.

Le questionnaire comprenait 100 questions réparties en 7 groupes aux intitulés suivants :

- Les attitudes des professeurs face à leurs apprentissages ;
- Les ressources utilisées ;
- Leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) ;
- Les conditions de travail perçues ;
- Les compétences en économie-gestion ;
- La pédagogie et les ressources professionnelles ;
- Les dispositifs utilisés pour initier l'apprenance.

Un huitième groupe fournissait des informations sur le profil identitaire du professeur.

2.2 Les principaux résultats

Le taux de retour des questionnaires, légèrement supérieur à 50 %, représente environ 7 % des professeurs d'économie-gestion de LP de l'IDF. 59 % des enseignants travaillent dans des LP 'ordinaires', 39 % travaillent dans des LP classés en zones difficiles, 25 % travaillent dans des LP ayant des formations singulières (lycée des métiers, lycée avec classes européennes). La population de l'échantillon est plutôt jeune : 72 % ont moins de 40 ans. 60 % sont des femmes. 56% des ménages sont sans enfant. 68 % sont titulaires de leur poste. 52 % ont au moins 2 ans d'ancienneté.

Comme nous l'avons indiqué précédemment, dans la BRP, le SEP occupe une place centrale. C'est un moyen explicatif puissant du comportement des enseignants en formation initiale et en formation continue. Le SEP est en lien avec l'autodirection qu'ils vont donner à leur formation. En fonction de ce sentiment, ils (re)produiront des situations de travail selon la dynamique de développement professionnel qu'ils projettent pour eux et pour leurs élèves.

Les professeurs de l'échantillon ont un fort SEP. Dix items avaient été retenus pour caractériser le SEP. Ceux-ci portaient sur le sentiment de pouvoir toujours résoudre des problèmes difficiles, de savoir franchir un obstacle dans le cadre du travail, sur ses compétences, sur la confiance en soi pour faire face efficacement aux événements inattendus, sur sa capacité à maîtriser calmement les problèmes professionnels. Les formateurs devaient positionner leur sentiment sur une échelle ainsi constituée : tout à fait d'accord (paramètre de notation : 4), plutôt d'accord (notation : 3), pas vraiment d'accord (notation : 2), pas du tout d'accord (notation : 1). Pour l'échantillon, la valeur moyenne de notation de l'ensemble des items est de 2,98.

Ce sentiment est lié :

- Aux attitudes adoptées. Parmi les attitudes que le professeur adopte, cinq sont en relation avec tous les items du SEP. Elles concernent la volonté d'apprendre, de se former en toute occasion, l'autonomie dans l'organisation de sa formation et le développement de ses compétences. Cependant 2 attitudes sont plus liées que les autres. En effet les formateurs se sentent efficaces lorsqu'ils saisissent l'occasion de se former (liaison avec 8 items sur les 10 du SEP), lorsqu'ils prennent des risques (liaison avec 6 items sur 10). Le sentiment de savoir toujours faire face est en relation avec 4 des 5 attitudes ;
- A la perception des conditions de travail. Les conditions qui influent sur le SEP, concernent les ressources disponibles dans le lycée, l'autonomie dont dispose le formateur, le management. Six conditions de travail sont corrélées positivement avec 9 items sur les 10 du SEP. Quelles que soient les conditions de travail, aucune n'est corrélée positivement avec le sentiment de pouvoir toujours trouver une idée pour résoudre un problème. L'item du SEP qui considère les efforts faits par un individu pour résoudre un problème, sa persévérance, est en lien avec les 3 types de conditions. Les enseignants, selon leur statut, sont plus ou moins critiques par rapport aux conditions de travail offertes par le lycée. C'est l'enseignant contractuel qui est le plus en attente ;
- Au sentiment d'avoir appris avec des ressources variées. Les ressources mises en avant par les professeurs concernent des apprentissages informels. Elles sont corrélées positivement avec le sentiment de pouvoir résoudre les problèmes si le professeur s'en donne la peine ;
- A la perception de maîtrise des savoirs d'économie-gestion. Six items du SEP sont liés à la maîtrise des savoirs et au transfert de compétences. Cependant, les professeurs ne relient pas la maîtrise des savoirs à leur compétence pour résoudre des problèmes difficiles, ni aux remarques des collègues. La maîtrise de savoirs disciplinaires de haut niveau ne garantit pas *a priori* que le professeur saura trouver et utiliser la pédagogie adaptée pour que les élèves apprennent.

L'engagement du formateur à se former dépend aussi de sujétions personnelles, familiales, de son environnement. Les personnes vivant seules avec un ou plusieurs enfants, n'estiment pas que l'atmosphère de travail soit propice au développement de leurs compétences. De même, celles qui

enseignent dans les zones difficiles, ou dans les lycées des métiers, ont un regard négatif sur l'organisation du travail. Par contre, celles qui professent dans les classes européennes perçoivent positivement les conditions de travail. L'ouverture vers le monde extérieur que procurent les activités réalisées dans et avec les élèves de ces classes, procure de la satisfaction aux enseignants qui capitalisent ainsi de nouvelles expériences.

3. Conclusion et pistes de recherche

Les mutations environnementales imposent à chacun de se former tout au long de la vie. Les formations initiales et continues peuvent répondre aux attentes, mais elles ne suffisent pas pour satisfaire les besoins des organisations et des individus. L'autoformation et les expériences vécues modèlent aussi le professionnel.

La professionnalité des formateurs repose :

- Sur leur compétence à transmettre des connaissances actualisées, des savoir-faire, à faire acquérir des attitudes ;
- Sur leur aptitude à faire apprendre, en permettant à l'apprenant de construire des compétences ;
- Sur leur manière d'agir pour susciter le besoin et le désir d'apprendre tout seul.

Leur expérience professionnelle se fonde sur leur parcours de vie, sur leur vécu scolaire et universitaire, sur leur pratique du métier d'enseignant et, éventuellement, sur leurs activités en entreprise.

Les apprentissages issus de ces parcours de vie multiples accroissent (pourraient, devraient accroître) le sentiment d'efficacité des formateurs. La densité, les contenus des différentes activités de professionnalisation sont singuliers pour chaque formateur et pourraient (devraient) faciliter l'autodirection de sa formation tout au long de la vie.

Dans les écoles de formation des maîtres, l'instauration de nouvelles ingénieries pédagogiques participatives pourrait permettre d'acquérir des dispositions d'apprenance qui dynamiseraient la formation, qui susciteraient l'ambition d'entreprendre, d'innover.

7. Références et bibliographie

- Altet, M. (1993). Styles d'enseignement, styles pédagogiques (dir. Houssaye J.). *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris : E. S. F. 352 p.
- Altet, M., Paquay, L. & Perrenoud, P. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles : de Boeck université. 294 p.
- Analyse de l'activité et formation. *Revue Savoirs*, n° 2005-8. Paris : l'Harmattan. 143 p.
- Analyse du travail et formation (1). *Education permanente*. 2005. n° 165. 207 p.
- Analyse du travail et formation (2). *Education permanente*. 2006. n° 166. 207 p.
- Apprendre par l'expérience. *Education permanente*. 1989. n° 100-101. 190 p.
- Aumont, B., Mesnier, P. M. (1995). *L'acte d'apprendre*. Paris : PUF. 302 p.
- Baillauquès, S., Lavoie, M. & Chaix, M. L. et al. (2002). *L'identité chez les formateurs d'enseignants*. Paris : L'Harmattan. 284 p.
- Bandura, A. Traduction française de Lecomte, J. (2003). *Autoefficacité – Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck. 859 p.
- Bélair, L. (dir. Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et al.). (1998). *Former des enseignants professionnels*. Bruxelles : de Boeck université. 267 p.

- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2005). *La reproduction*. Paris : Les éditions de minuit. 279 p.
- Bourgeois, E. & Chapelle, G. (2008). *Apprendre et faire apprendre*. Paris : PUF. 297 p.
- Bourgeois, E. & Galand, B. (2006). *(Se) Motiver à apprendre*. Paris : PUF. 232 p.
- Boutinet, J. P., Denoyel, N., Pineau, G., Robin, J. Y. (2007). *Penser l'accompagnement adulte*. Paris : PUF. 369 p.
- Carré, P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. La Documentation Française. 212 p.
- Carré, P. (2002). *L'autoformation*. Paris : PUF. 276 p.
- Carré, p. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé, contribution à une théorie du sujet social apprenant. *La revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*. n° 66-91.
- Carré, P., Aubret, J., Chartier, D. et al. (2001). *De la motivation à la formation*. Paris : L'Harmattan. 211 p.
- Carré, P. & Charbonnier, O. (2003). *Les apprentissages autonomes*. Paris : L'Harmattan. 305 p.
- Chatzis, K., Mounier, C., Veltz, P., Zarifian, P. (1999). *L'autonomie dans les organisations. Quoi de neuf ?* Paris : L'Harmattan. 314 p.
- Comment les adultes apprennent ? Les styles d'apprentissage. *Revue Savoirs*, n° 2003-2. Paris : L'Harmattan. 125 p.
- Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006, *relatif au socle commun de connaissances et de compétences*, Journal officiel de la République française du 12 juillet 2006.
- Décret n° 2007-643 du 30 avril 2007, *relatif à la formation des maîtres*, Journal officiel de la République française du 2 mai 2007.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : de Boeck. 184 p.
- Jorro, A. (2007). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan. 253 p.
- Knowles, M. (1990). *L'apprenant adulte*. Paris : Editions d'organisation.
- L'expérience. *Revue Savoirs*, n° 2003-1. Paris : L'Harmattan. 123 p.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. Paris : Editions d'Organisation. 312 p.
- Les acquis de l'expérience, première partie. *Education permanente*. (2004). n° 158. 162 p.
- Les acquis de l'expérience, deuxième partie. *Education permanente*. (2004). n° 159. 172 p.
- Massot, P., Feisthammel, D. (2001). *Pilotage des compétences et de la formation*. Saint-Denis La Plaine : AFNOR pratique. 203 p.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants, entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan. 254 p.
- Perrenoud, P. (1999). *10 nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF. 188 p.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et al. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : de Boeck. 274 p.
- Schwartz, B. (1973). *L'éducation demain*. Paris : Aubier Montaigne. 333 p.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion. 257 p.
- Schwartz, B. (1994). *Moderniser sans exclure*. Paris : Editions La Découverte. 245 p.
- Sorel, M., Wittorski, R., Géraud, C. et al. (2005). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan. 271 p.
- Tremblay, N. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal. 329 p.
- Trocme-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*. Paris : Editions d'organisation. 269 p.
- Wittorski, R., Briquet-Duhaze, S., Buhot, E. et al. (2005). *Formation, travail et professionnalisation*. Paris : L'Harmattan. 205 p.
- Zimmerman, B. J., Bonnier, S., Kovach, R. Traduction française par Pagnouille, C. & Smets, G. (2000). *Des apprenants autonomes – Autorégulation des apprentissages*. Bruxelles : de Boeck. 182 p.