

Les dispositifs de professionnalisation des formations universitaires en communication

*Récit et analyse d'un projet belgo-canadien de
pédagogie active*

François Lambotte, professeur,
Université catholique de Louvain, LASCO,
francois.lambotte@uclouvain-mons.be

André A. Lafrance, professeur,
Université de Montréal,
andre.a.lafrance@umontreal.ca

Catherine Coyette, assistante de recherche,
Université catholique de Louvain, LASCO,
catherine.coyette@uclouvain-mons.be

Dans cet article, nous développons une réflexion sur la professionnalisation de la formation universitaire en communication. Après avoir exposé les différentes significations possibles pour la notion de professionnalisation ainsi que les dispositifs pédagogiques s'y référant, nous faisons état de la situation en Belgique, en France ainsi qu'au Canada. Nous dégageons ensuite une série d'enjeux que nous abordons au travers du récit de notre propre dispositif d'enseignement. Le récit retrace la mise en place d'un séminaire de communication interne interactif dans lequel des étudiants canadiens, français et belges collaborent pour la résolution d'un audit de communication interne fictif. Au final, en prenant appui sur le cadre théorique de Wittorski (2012), notre article se clôture par une discussion sur les plus-values et les limites d'un tel projet tant pour les étudiants que pour les enseignants. Nous concluons que notre dispositif de formation que nous qualifions de « pédagogie active » est en adéquation avec les attentes et recommandations des associations professionnelles. Parallèlement, il préserve chez eux le développement de compétences universitaires. Les étudiants sont notamment amenés à accroître leur savoir-faire tout en élaborant une réflexion critique sur leurs pratiques professionnelles.

À l'heure actuelle, nous sommes confrontés à une professionnalisation importante de nos cursus universitaires (Wittorski, 2012, p. 2 ; Eneau, Bertrand & Lameul, 2012). Sous l'impulsion des politiques de la Communauté européenne, elle devient une quasi-norme pour les institutions universitaires européennes engrangeant ces dernières années, de plus en plus de missions (insertion des étudiants sur le marché de l'emploi, déploiement de la formation continue, etc.) (Marcyan, 2010, p. 286). Néanmoins, la professionnalisation des formations n'est pas une thématique récente ; elle a commencé à émerger aux alentours des années trente. Cette époque dite des « trente glorieuses » est marquée par l'essor des cursus courts et spécialisés liés, d'un côté à une « hausse sans précédent des effectifs étudiants et dans le même temps d'une diversification de la population estudiantine » (Marcyan, 2010, p. 30), et de l'autre, au développement « d'une politique adéquationniste » (Marcyan, 2010, p. 30). « Adéquationniste » car le fond même du cursus est défini sur la base « de référentiels d'activités professionnelles et d'emplois-types » (Marcyan, 2010, p. 49). Le but visé par ces formations est d'envoyer sur le marché de l'emploi de jeunes diplômés directement efficaces. Cela se rapproche d'une « industrialisation de la formation » (Moeglin, 1988). La période suivant les années trente est caractérisée par une crise économique à laquelle s'ajoute une « stagnation de l'emploi, d'une dégradation progressive des conditions d'accès à l'emploi ainsi qu'une hausse puis une stabilisation d'un chômage de masse » (Marcyan, 2010, p. 30) et une tertiarisation de l'économie (Marcyan, 2010, p. 61). La mutation de la conception de la professionnalisation des études marque le passage des années des trente glorieuses à cette phase de crise économique. De relativement limitée (au début cette notion définissait « une spécialisation des études sur des segments d'activités étroits » (Rose cité par Marcyan, 2010, p. 48), elle s'est étendue et s'est liée avec un autre thème, celui « de la gouvernance des universités » (Marcyan, 2010, p. 30). Les diplômés et les cursus professionnalisant créés doivent dorénavant « former efficacement à des secteurs ou domaines d'activités qui requièrent des compétences et savoirs plus clairement reliés à la pratique » (Marcyan, 2010, p. 65).

Il en résulte, selon Brulois et de la Broise (2010, p. 125), une similitude troublante « entre les référentiels de formation et les référentiels de métiers ». Dans ces derniers, sont mentionnés des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être (qualités et attitudes que doivent posséder les détenteurs du diplôme). Les auteurs soulignent deux dangers de cette « référentialisation ». D'un côté, elle devance le devenir professionnel du jeune. D'un autre côté, cette logique de référencement en faisant « la promesse de compétences mobilisables en situation professionnelle tend à les assimiler ou à les substituer aux compétences universitaires » (Brulois & de la Broise, 2010, p. 125).

Dans cet article, nous évoquons dans un premier temps la notion de professionnalisation des formations et détaillons une série de dispositifs pédagogiques y correspondant. Puis, nous présentons et discutons de la situation

particulière des formations en sciences de l'information et de la communication. Ce premier tour d'horizon, nous permet d'avancer une série d'enjeux liés à cette professionnalisation que nous mettons ensuite en perspective à travers notre propre récit de pédagogie active.

1. La professionnalisation : notion polysémique

Différents sens peuvent être conférés au vocable « professionnalisation ». Selon Wittorski (2008a, p. 108), trois acceptions potentielles existent : *la professionnalisation-formation*, *professionnalisation-profession* et enfin, *la professionnalisation-travail*. Dans le premier cas, il s'agit du sens attribué par les instructeurs à la professionnalisation et renvoie au déploiement « des savoirs et des compétences » (Wittorski, 2008a). Selon Bourdoncle (2000), professionnaliser la formation rime avec le fait de structurer celle-ci, de sorte que les individus y participant soient en mesure de pratiquer une activité économique particulière. Dans le deuxième cas, la signification du terme est donnée par les acteurs sociaux. Pour eux, la professionnalisation consiste à faire émerger un ensemble dans la société appelé « profession », distinct des autres activités/métiers. Pour Hutmacher (2001 cité dans Marcyan 2010), éduquer un professionnel favorise l'élaboration de sa professionnalité, donc sa « capacité à satisfaire aux standards de sa profession ». Dans l'ultime cas de figure, la profession est définie par les organisations et correspond au « développement de la flexibilité des personnes au travail et au final, leur plus grande efficacité » (Wittorski, 2008a).

Afin de mettre en œuvre ces formes de professionnalisation, différents dispositifs « professionnalisant » existent : l'alternance, les formations continues et la pédagogie active.

1.1. L'alternance

En France, jusqu'en 2010, les étudiants qui souhaitaient faire carrière dans l'enseignement secondaire se formaient par ce biais (Wittorski, 2012). Concrètement, leur semaine de cours se répartissait entre pratique (heures dispensées à des élèves dans des collèges ou lycées) et théorie (deux journées de classe ordinaires). En parallèle aux savoirs « de nature disciplinaires » et aux savoirs « transversaux », les étudiants dans une optique de professionnalisation réfléchissaient à leurs propres pratiques une fois la période de stages achevée (Wittorski, 2012, p. 4). Cette prise de recul leur donnait l'occasion de revenir sur les actions effectuées et leur permettait également « la transformation des actions habituellement mobilisées au travail en connaissances sur l'action » (Wittorski, 2012, p.4).

La mise en place de formation en alternance à l'université nécessite la collaboration entre différents protagonistes (ex. les entreprises, les associations) (Pentecouteau, 2012). Trois grands types d'acteurs sont impliqués dans le processus : les étudiants formés, les professionnels encadrants et enfin les enseignants-formateurs. Pentecouteau (2012) répartit les dispositifs d'alternance en trois catégories : l'alternance juxtapositive, associative et intégrative. Dans le premier cas, le stage est considéré comme une discipline s'ajoutant à celles déjà dispensées à l'université. Dans ces formes associatives et intégratives, l'alternance présente des avantages, car elle transforme le stagiaire en un « acteur de ses savoirs, qui se construisent dans l'interaction constructive ». Elles lui permettent également de se muer en un véritable « partenaire de la formation au même titre que l'institution de formation et la structure du lieu de stage » (Pentecouteau, 2012, p.5). Ceci dit, malgré les avantages apparents que peut revêtir une formation en alternance, il existe de nombreuses embûches à sa mise en œuvre liées notamment à la coordination des différents acteurs impliqués dans le dispositif. Selon Pentecouteau (2012, p.9) : « La formation par alternance [...] nécessite une plus grande disponibilité, un suivi régulier de la formation, une démarche de communication active et l'animation ainsi que la gestion sociale d'un réseau avec les professionnels ».

1.2. Les formations continues

Wittorski (2012) évoque le cas des formations professionnelles continues des travailleurs sociaux en France. Le public ciblé par ces formations est composé de personnes déjà insérées dans la vie active. Le levier de professionnalisation identifié dans ce dispositif est celui « de la recherche-action professionnelle qui est sollicitée à l'occasion de la réalisation d'un mémoire » (Wittorski, 2012, p.4). Les étudiants sont amenés à résoudre une question problématique identifiée au cours de leur immersion professionnelle. Pour ce faire, ils développent un propos théorique et empirique se concluant par une solution « susceptible d'être transférée dans l'espace professionnel » (Wittorski, 2012, p. 4). Ce procédé de « recherche-action professionnelle » a le mérite de rendre des travailleurs déjà spécialistes capables d'élaborer de nouveaux programmes d'actions. Ce système se distingue de « l'acte professionnel » et de « l'acte de recherche » (Wittorski, 2012, p.5).

1.3. La pédagogie active

En parallèle aux dispositifs d'alternance et de formation continue présentés précédemment, mentionnons d'autres procédés qualifiés de « pédagogie active ». Autrement dit, des dispositifs qui, au sens de Bachy, Lebrun & Smidts (2010, p.2), sont à l'opposé des méthodes traditionnelles d'apprentissage développées à

l'université. Il s'agira par exemple d'études de cas, de jeux de rôle, d'apprentissage par projet ou par problème ou encore de méthodes favorisant des interactions dans les auditoriums. À la différence de l'apprentissage par projet, l'étude de cas (notre dispositif) n'aboutit pas à une réalisation « concrète » pour les étudiants (ex. projet directement applicable pour une organisation).

Généralement, dans ces méthodes actives, un des objectifs de l'équipe enseignante est de stimuler l'apprentissage chez les futurs diplômés grâce à des travaux collaboratifs. Cela nécessite un travail tant personnel (ex. préparation du cas individuel la veille) que collectif. Les étudiants font émerger ensemble des solutions basées sur des réflexions individuelles antérieures, ils sont au cœur d'un processus de co-construction de savoir-action. Le problème souvent soulevé pour ces modes pédagogiques particuliers est celui de l'évaluation (Bachy, Lebrun & Smidts, 2010). En effet, l'évaluation traditionnelle mise en place à l'université concerne le plus souvent « les connaissances et les savoir-faire disciplinaires » (Bachy, Lebrun & Smidts, 2010, p.2). Les autres types de compétences que les étudiants développent au cours de leur cursus (en lien avec les relations ou la méthode) et provenant souvent de dispositifs « dits de pédagogie active » ne font pas toujours l'objet d'une appréciation spécifique. Des auteurs tels que Lebrun (2007) et Tardif (2006) se sont attelés à la description ainsi qu'à la mise en place de moyens pour évaluer les dispositifs de pédagogie active⁷⁸.

2. La professionnalisation des formations en SIC

Le secteur des SIC (sciences de l'information et de la communication) n'a pas échappé à cette logique de professionnalisation de l'offre de formation. Cependant, elle est confrontée à un problème : l'illisibilité de son offre complexifiée par l'abondance des tâches, fonctions et missions attribuables au communicateur d'organisation (Michel, 2004 ; de la Broise, 2006 ; Brulois & de la Broise, 2010). Actuellement, pour Brulois et de la Broise (2010, p. 126), ériger une « cartographie » détaillée des cursus en communication est laborieux. On dénombre plus d'un millier de titres différents au niveau de l'enseignement supérieur rien qu'en France. Ces enseignements sont dispensés par des universités, mais aussi par des écoles spécialisées.

Au niveau des différents types de dispositifs de formation que nous avons mentionnés précédemment, le stage est le procédé de professionnalisation le plus répandu dans les cursus (de type court ou long) en communication à la fois en France, en Belgique et au Canada. L'alternance, quant à elle, peine à faire son

⁷⁸ Nous reviendrons à la question de l'évaluation dans l'analyse de notre cas.

apparition dans les formations universitaires en Belgique bien que la législation le permette. Au Canada, ainsi qu'en France, le recours à cette méthode pédagogique pour former les étudiants en SIC est courant. Pointons que l'immersion professionnelle des apprenants en stage est souvent de moins longue durée que lorsqu'ils optent pour l'alternance. Concernant les formations continues, évaluer leur importance dans les dispositifs de formation en communication n'est pas évident. Ces dernières sont souvent éparpillées. Une partie d'entre elles sont dispensées par les associations professionnelles (ex. ABCI⁷⁹ en Belgique ou AFCI⁸⁰ en France), d'autres sont délivrées par des organismes privés (notamment de consultance. ex. Kluwer en Belgique) ou par des institutions universitaires. La mise en place de dispositifs de pédagogie active en communication dépend quant à elle des différents enseignants. C'est à eux que revient le choix d'insérer ou non dans leur cours, par exemple, des études de cas ou des jeux de rôles.

Cette professionnalisation des cursus universitaires est constructive, mais ne doit pas se faire au détriment du développement de connaissances théoriques chez l'étudiant. Être un professionnel de la communication (interne et externe) implique, selon nous, autant de connaissances que de savoir-faire. Brulois et de la Broise (2010) se sont interrogés sur la vision de la professionnalisation des formations universitaires qu'ont les praticiens de la communication interne. Il en ressort que, pour mieux se positionner au sein de son organisation et gagner en légitimité, il faut que le communicateur interne aille au-delà de la maîtrise des outils de communication. Il doit posséder, entre autres, de solides connaissances théoriques tant en économie pour pouvoir dialoguer avec les managers et la direction générale, qu'en sciences humaines et sociales. La sociologie par exemple, peut constituer un atout pour le praticien de la CI pour l'aider à discerner les logiques des acteurs au sein de son entreprise (Brulois & de la Broise, 2010). L'importance du bagage théorique de l'étudiant pour sa future pratique professionnelle est renforcée par une étude récente menée auprès des associations professionnelles de la communication en France, et en Belgique⁸¹. Les présidents d'associations professionnelles rencontrés insistent sur la valeur d'une formation théorique pour la perception des enjeux auxquels sont confrontées les entreprises privées et publiques ainsi que pour réagir rapidement aux dangers qui menacent ces organisations (en cas de fusion ou de restructuration par exemple). Comme le rappelle de la Broise (2006), « l'employabilité des diplômés ne vaut que par l'acquisition d'un certain nombre de fondamentaux sans lesquels l'employabilité pourrait n'être que conjoncturelle » au vu notamment de l'aspect très hasardeux des pratiques professionnelles.

⁷⁹ Association belge de la communication interne.

⁸⁰ Association française de la communication interne.

⁸¹ Recherche menée dans le cadre du Projet RESIPROC : réseau d'études de la professionnalisation des communicateurs.

La professionnalisation des formations en SIC navigue donc entre deux acceptations développées par Wittorski (2008a) : la professionnalisation-formation et la professionnalisation-profession. Ne pouvant reposer sur un ensemble de standards édictés par une profession en pleine émergence, les instructeurs composent et développent leurs formations en édictant une série de savoirs et de compétences qui leur semblent appropriés. Au regard de cette situation, nous pensons qu'il est crucial de se questionner sur les dispositifs mis en œuvre, car leurs caractéristiques permettront une plus ou moins grande interaction entre les professionnels et les instructeurs ce qui in fine permettra une meilleure définition des savoirs et compétences à enseigner. En effet, s'il faut éviter de « sacraliser le savoir théorique et d'attribuer à l'organisme de formation un rôle de « prescripteur » et au terrain professionnel un rôle d'« utilisateur » (Wittorski, 2008a, p. 115), il est important de ne pas négliger les atouts d'un cursus universitaire en communication pour les praticiens.

Selon nous et en regard à ce qui a été évoqué précédemment, les enjeux de la professionnalisation de la formation en communication sont nombreux :

- elle doit à la fois permettre une meilleure réussite des étudiants sortants dans le milieu du travail,
- rehausser le bien-fondé des cursus universitaires dans le domaine des SIC
- et contribuer à faire tomber les cloisons existantes entre les mondes universitaire et professionnel (Wittorski, 2008a).

3. Chronique de la mise en œuvre d'une pédagogie active

3.1. De la méthode

Nous proposons à présent de questionner et de mettre en perspective ces enjeux au travers d'une étude de cas, celle de notre dispositif d'enseignement. En confrontant notre récit d'une part aux apports théoriques de Wittorski (2012) et d'autre part en comparant notre dispositif au référentiel de compétences de l'AFCI (Association française des communicateurs des internes), notre objectif est de questionner notre capacité en contexte à faire face aux enjeux de la professionnalisation en SIC.

Le récit proposé est le fruit d'une réflexion collective que nous menons autour de ce projet et que nous avons présenté et discuté dans plusieurs colloques et formations pédagogiques à destination de nos pairs. Cet exercice réflexif n'est pas chose aisée néanmoins nous espérons que la mise en récit suivie d'une analyse de celui-ci offriront un regard objectif et critique sur la question des professionnalisations des formations en SIC.

3.2. Mise en contexte

Deux des co-auteurs, l'un professeur dans une université belge et l'autre dans une université québécoise ont, lors d'une première rencontre, échangé sur les contenus de leurs enseignements en communication interne. Ces échanges ont engendré une synergie qui a mené à la rédaction d'un manuel commun pour leurs cours respectifs (Lafrance & Lambotte, 2008). L'ouvrage fut conçu et réalisé essentiellement à distance via l'utilisation de Skype, ce qui leur donna l'idée de développer une expérience innovante de travaux réalisés en équipes mixtes d'étudiants des deux universités en réseau virtuel. Dans un monde de plus en plus global et médiatisé technologiquement, il leur semblait intéressant d'armer et de confronter les étudiants à la réalité du travail en équipe à distance. Ils ont donc développé un dispositif pédagogique obligeant les étudiants non seulement à observer le fonctionnement des réseaux de communication, objets de la formation, mais à en connaître et en ressentir eux-mêmes les effets.

C'est alors que commence la réflexion sur la création d'un dispositif pédagogique et technique permettant d'atteindre cet objectif.

3.3. Premier dispositif : l'innocence et l'enthousiasme

L'objet du cours est de former les étudiants en troisième année de bachelier ou première année de master en communication à l'audit de communication interne. L'enseignement se partage entre cours *ex cathedra* où le modèle théorique est exposé et la résolution de l'audit d'une entreprise fictive, « la cimenterie ».

La cimenterie est un document d'une certaine de pages reprenant l'historique d'une cimenterie. L'histoire se déroule en trois phases : l'entreprise familiale, l'étatisation, le rachat par une multinationale. On y trouve aussi des fiches détaillées pour une trentaine d'employés de l'entreprise. Sur cette base et en appliquant le modèle exposé, les étudiants doivent réaliser un examen, un diagnostic et une prescription des réseaux humains et techniques de communication. Ensuite, ils doivent mettre en œuvre un mandat de communication interne (par exemple communiquer le départ à la retraite du PDG, utilisant les réseaux de la manière la plus efficiente possible). L'ensemble de ce travail (divisé en trois parties échelonnées sur la session/quadrimestre) est réalisé en équipe⁸² mixte composée pour moitié d'étudiants de Montréal (3 à 4 étudiants) et pour l'autre d'étudiants de Bruxelles (3 à 4 également).

⁸² Nous utiliserons le terme groupe ou équipe pour désigner l'ensemble composé des étudiants belges et québécois. Nous privilégierons le terme sous-groupe pour parler d'une des composantes locales.

Techniquement, nos universités mettent à disposition des plates-formes d'apprentissage comme *Blackboard*, *Moodle* ou *Claroline*. Celles-ci permettent, au-delà du simple postage de fichier, la mise en place de systèmes de communication dédiés à chaque groupe. Nous créons, pour chaque groupe, un blogue et un salon de « chat » ou de « clavardage » selon les cultures. Par ailleurs, les groupes doivent poster leurs travaux sur la plate-forme avant l'échéance, une seule version par groupe est autorisée.

Au final, les 19 groupes réalisent le travail qui leur était demandé. Seul, le groupe 13 décide, pour une des trois parties, de remettre deux versions différentes. Mentionnons qu'en plus de ce travail par équipe, chaque étudiant remet un travail individuel appliquant le modèle d'audit de communication au fonctionnement et à la communication de son propre groupe. Ce dernier travail permet de faire ressortir les leçons de l'expérience pour les étudiants et pour l'équipe enseignante.

Leçon du point de vue de l'étudiant

Bien entendu, les étudiants ont beaucoup travaillé. Mais le choc est surtout lié au « désapprentissage » de l'utilisation des technologies. En effet, cette génération est née ou presque avec Internet. Elle n'a donc aucun problème a priori à utiliser ce genre de technologie, mais dans un contexte ludique connu (Fayad & Lambotte, 2011). Le paradoxe vient du fait de travailler avec des technologies que l'on suppose connaître pour un objectif et dans un contexte totalement nouveau (Cramton, 2001; Fiol & O'Connor, 2005; Peters & Karren, 2009; Webster & Wong, 2008).

Concrètement, nous résumons les leçons en trois décalages : temporel, communicationnel, et culturel.

Le décalage temporel est évident, il est de six heures entre la Belgique et le Canada. Mais il entraîne le deuxième décalage, communicationnel celui-là. Les étudiants privilégient les communications asynchrones laissant souvent à l'autre sous-groupe une nuit ou une journée complète à se morfondre ou à s'énerver devant les incompréhensions que suscite le dernier message posté par le sous-groupe « d'en face ». Ce n'est qu'après quelques semaines que certains groupes commencent à utiliser les moyens synchrones qui leur sont proposés, ou d'autres, de même nature, mis à leur disposition. Certains groupes ont notamment profité du système de téléconférence mis à leur disposition dans le cadre du cours pour accorder leurs violons. Le troisième décalage est culturel. Les étudiants ont du mal à se mettre à la place de l'autre. Il leur est souvent reproché de ne pas tenir compte du contexte universitaire de ceux « d'en face ». Par exemple, les étudiants belges ont des stages à réaliser. Cela pose problème, car il empêche ces étudiants de participer normalement aux cours. Ce décalage culturel est la source de beaucoup de frustrations dans les équipes qui peinent à comprendre la manière de travailler de l'autre sous-groupe.

En résumé, le travail en ligne chamboule les repères des étudiants. La génération actuelle d'étudiants fait preuve d'une compétence médiatique élevée lorsque la technologie est utilisée pour des raisons ludiques ou sociales. Force est de constater qu'elle n'est pas, pour autant, armée pour évoluer socialement et cognitivement dans un environnement virtuel à des fins professionnelles. Dans ce nouveau contexte, les étudiants doivent apprendre à faire confiance à des inconnus (Kanawattanachai & Yoo, 2002; Lambotte & Huang, 2010) et réapprendre le travail en équipe dans un contexte (décalage horaire, différences de culture, communication majoritairement écrite, etc.) qui leur est jusque-là peu connu (Hertel, Geister, & Konradt, 2005).

Dit autrement, les étudiants apprennent que dans un monde virtuel où l'information voyage à la vitesse de la lumière, tout prend... plus de temps !

Leçon du point de vue de l'équipe enseignante

L'équipe enseignante (composée à l'époque de deux professeurs et deux assistants) réalise un suivi très rapproché du fonctionnement de chaque groupe. Cela passe notamment par un suivi quotidien des discussions sur les blogues des 19 équipes afin de recadrer les étudiants et d'atténuer les effets de ces décalages.

Les décalages sont aussi présents entre les équipes d'enseignement qui n'ont pas toujours donné les mêmes instructions ou réponses à des questions similaires. La leçon principale de cette première édition a été qu'une mise en situation ne s'improvise pas. Ces imprévus, nous les avons compensés par un certain nombre d'ajustements. Par ailleurs, l'entente entre les membres de l'équipe pédagogique a été un point crucial du succès de cette première édition. Elle a permis d'arrondir les angles là où d'autres baisseraient les bras.

Plus concrètement, nous avons pris conscience, notamment à travers deux recherches réalisées sur le dispositif, de l'importance des décalages vécus par l'étudiant. Ils ont été pris en considération dans la seconde édition du cours.

3.4. Deuxième dispositif : la raison

Pérenniser le dispositif et le rendre plus efficace encore sont les maîtres mots de la seconde édition. Afin de cadrer la mise en situation, nous avons opéré deux changements fondamentaux dans le dispositif. Le premier est le travail en synchrone en dispensant les cours en présence au même moment et en ajoutant une heure d'atelier afin que les équipes puissent communiquer ensemble de façon synchrone. Ce temps « obligatoire » réduit les échappatoires ou les excuses faciles que l'étudiant peut avancer en cas de difficulté. Ce temps permet aussi aux équipes de se mettre d'accord, en direct pendant l'atelier, et ce, afin de donner une version unique des faits. La deuxième mesure opérationnelle a été la création d'une petite formation

au travail en équipe virtuelle où nous avons insisté sur l'existence de décalages, sur l'importance qu'il faut donner à la connaissance de l'autre et de son environnement de travail, à la synchronicité des échanges, la flexibilité, la courtoisie et la confiance.

Leçon du point de vue de l'étudiant

Même si les étudiants témoignent toujours de certaines difficultés liées aux décalages précités, les problèmes semblent mieux appréhendés et moins exacerbés.

Leçon du point de vue de l'équipe enseignante

Dans ce dispositif, l'équipe lâche un peu la bride concernant la dynamique de groupe et se concentre sur le contenu du modèle d'audit. En effet, le modèle expérimenté par les étudiants nécessite des ajustements majeurs sur le fond. Le professionnel cède à nouveau la place à l'universitaire qui, de par sa réflexion et son enseignement, amène l'étudiant à se poser les bonnes questions lors de l'analyse d'une situation donnée. Ce travail durera près d'un an et demi jusqu'au lancement de la troisième édition. La complicité de l'équipe pédagogique leur permettait de soutenir l'expérimentation des étudiants sans jamais s'éloigner du modèle que ces derniers devaient mettre en pratique. Cette cohésion a également facilité la remise en question du modèle sous l'effet des questionnements provoqués par cette expérimentation.

3.5. Troisième dispositif : l'ingénierie à trois

La routine aurait dû s'installer, mais un changement d'institution pour l'un des titulaires a quelque peu compliqué les choses. Nous voici, avec deux groupes belges et un groupe québécois, deux professeurs et deux assistants répartis sur trois campus. Ce changement de contexte provoque un véritable chamboulement de l'entièreté du dispositif. On repart à zéro : un nouveau modèle, un nouveau cas, une nouvelle plate-forme et un nouvel horaire. Le fruit du travail de réflexion aboutit à un nouveau modèle (Lambotte & Lafrance, 2011) que nous enseignons actuellement aux étudiants. Le cas est changé, car après deux années consécutives, notre crainte est que les étudiants se transmettent les solutions (via par exemple des forums d'entraide étudiants). Le passage d'une institution à l'autre implique aussi l'utilisation d'une nouvelle plate-forme où les étudiants utilisent le wiki pour écrire conjointement leur analyse. Le cours étant organisé à la session hiver-printemps, nous faisons face à un décalage temporel dans l'organisation des sessions, les Québécois commençant début janvier tandis que les Belges commencent un mois plus tard. Les cours *ex cathedra* sont regroupés en sessions intensives aidant ainsi à

rattraper le décalage et à lancer la collaboration intercontinentale. Cette troisième édition signe également le retour de la téléconférence. Cette fois, elle sert à connecter les trois campus pendant deux leçons afin que les 20 équipes se présentent une à une, devant les autres équipes⁸³. Elle est aussi l'occasion pour l'équipe enseignante, de donner un cours commun résumant les choses avant de passer à la résolution du cas.

Leçon du point de vue de l'équipe enseignante

Ce dispositif est ambitieux à la base, mais il s'avère plus efficace que les précédents. Du point de vue de la communication, alors que les éditions précédentes avaient mixé les périodes de présences et de travail virtuel, cette édition présente une coupure plus nette entre le travail en face-à-face avec l'équipe enseignante et le travail en ligne. Cela se ressent également dans le nombre de courriels et de questions reçus depuis que les cours sont terminés. Enfin, notons que nous ne recevons pas de messages mettant en évidence des incohérences entre les instructions données par les membres de l'équipe d'enseignement. Alors que la première édition met en évidence une identité qui se construit principalement au niveau du sous-groupe (Cramton, 2001; Fayad & Lambotte, 2012; Fiol & O'Connor, 2005), cette édition a favorisé l'émergence d'une identité d'équipe dépassant la frontière découlant de la distance. Elle met également en évidence les limites en matière de prescription technologique. Alors que la mise à disposition d'un wiki voulait pousser la collaboration un pas plus loin vers une écriture commune du travail d'audit, aucun groupe n'a utilisé cet instrument.

Vers une cinquième édition

À l'heure où nous écrivons ces lignes, l'équipe entame une cinquième édition. Un déséquilibre dans les contingents nous contraint une fois de plus à revoir le dispositif. Cette fois, nous avons choisi d'attribuer différents rôles aux membres de l'équipe (notamment celui de coordinateur d'équipe ou, selon notre modèle aux analogies empruntées au monde nautique, le rôle de « navigateur »). Enfin, nous demandons aux groupes d'étudiants de choisir les technologies de communication qu'ils souhaitent mobiliser dans leur communication.

Une première lecture de ce récit met en lumière l'adaptation et l'ajustement permanent du dispositif par les membres de l'équipe qui surviennent en réponse aux actions d'apprentissage et aux réactions des étudiants face aux changements de contexte technologique ou institutionnel. Analysons maintenant plus en profondeur

⁸³ Nous l'appelons le "speed-dating"

les objectifs d'apprentissage que l'équipe enseignante à souhaiter soutenir à travers ce dispositif et ces multiples ajustements.

4. Les principes et formats de professionnalisation des formations.

Pour ce faire, nous avons choisi de mobiliser le cadre théorique de Wittorski (2012) dans l'optique de questionner notre dispositif d'enseignement. Selon Wittorski (2012, p.6) les deux principaux appuis de la professionnalisation des formations sont l'alternance et l'étude « orale ou écrite des pratiques professionnelles ». Wittorski (2012, p.7) propose d'envisager la professionnalisation comme une association de « formats de situations apprenantes » différents. L'auteur (2012, p. 6-7) établit une distinction en se basant sur Soontag (2007) entre une formation « professionnelle et une formation professionnalisante ». Dans le premier cas, il s'agit de former les étudiants « aux outils, méthodes, techniques utiles pour agir ». Les apprenants, en plus des savoirs théoriques et scientifiques, doivent s'approprier des « savoirs d'action ou pratiques ». Une formation dite « professionnalisante » quant à elle, délivre également à ses étudiants les « outils et les techniques nécessaires pour agir dans l'exercice ordinaire du métier », mais ces savoirs *doivent être légitimés* par le groupe professionnel adéquat. Au sein d'un cursus « professionnalisant », des représentants du corps professionnels seront même invités à s'impliquer auprès des étudiants (en étant tuteur d'un projet par exemple). De la sorte, en suivant une formation « professionnalisante », l'étudiant acquiert *des savoirs professionnels* alors qu'il possède *des savoirs d'actions* au terme d'une formation « professionnelle ».

Wittorski (2012, p.8) distingue six moyens possibles en vue de professionnaliser un cursus. Six « formats spécifiques de situations apprenantes observées dans des situations de travail et/ou de formation proposés aux individus (formation par alternance, mise au travail) qui conduisent à développer des apprentissages particuliers et distincts d'une voie à l'autre ». Nous les citons succinctement :

- **Le principe de l'action (ex. formations sur le tas) :** Les sujets font face à une situation habituelle dans laquelle est apparu un élément inédit. Cet élément les amène à ajuster leurs actions au fur et à mesure sans en avoir nécessairement conscience.
- **Le principe de la réflexion et de l'action (ex. dispositifs d'apprentissage en alternance) :** Les apprenants sont confrontés à des difficultés nouvelles. Pour les surmonter, ils créent progressivement « un procès d'action intellectualisé ou mentalisé au sens où il fait l'objet d'un accompagnement réflexif » (Wittorski, 2012, p.8).
- **Le principe de la réflexion sur l'action (ex. examen de pratiques) :** Les étudiants sont dans ce cas, amenés à réfléchir après coup sur les actions menées.

- **Le principe de la réflexion pour l'action (ex. examen de pratiques) :** Ici, les individus œuvrent seuls ou collectivement à la définition de nouvelles manières de procéder AVANT l'action. Ce type de logique de professionnalisation rend possible le déploiement de savoirs POUR l'action.
- **Le principe de la traduction culturelle par rapport à l'action (ex. assistance) :** Cette logique s'illustre notamment par des situations de monitorat. L'encadrant délivre ses connaissances et ses savoirs à l'apprenant. Ce faisant, il suscite chez lui une modification dans sa manière usuelle de « voir et de penser l'action et la situation » (Wittorski, 2012, p.8).
- **Le principe de l'intégration assimilation (ex. formation *ex cathedra*) :** Dans ces moments, les étudiants se forment grâce à des documents écrits ou visuels. Les connaissances développées dans ces situations sont essentiellement théoriques.

L'auteur précise que pour certains apprentissages une seule voie de professionnalisation peut suffire alors que dans d'autres cas, il faut envisager une combinaison des principes évoqués précédemment.

5. Discussion

Notre dispositif d'enseignement peut être qualifié de méthode « de pédagogie active » (Bachy, Lebrun & Smidts, 2010). Le séminaire proposé aux étudiants repose sur la réalisation d'un projet collaboratif (audit de communication interne d'une entreprise fictive). Il implique également la participation d'étudiants séparés culturellement et géographiquement, rendant ainsi le public cible de notre dispositif hétérogène. Bien que n'immergeant pas directement les apprenants dans un univers professionnel particulier (entreprise ou association), il vise à mettre en lien leurs acquis théoriques avec une forme virtuelle de terrain. Si leur terrain (entreprise) est fictif, il n'en demeure pas moins une simulation très proche de la réalité appuyée par une importante contextualisation (document pédagogique d'une centaine de pages).

Il combine plusieurs voies de professionnalisation évoquées par Wittorski (2012). Tout d'abord, il repose sur le principe de l'intégration. Les étudiants reçoivent une formation théorique de plusieurs heures réunies en bloc de cours intensifs avant de réaliser le travail collaboratif. Un ouvrage servant de base à leur apprentissage fixe les notions théoriques du modèle et retrace la mécanique d'un audit de communication. Ensuite, il implique le principe de la réflexion pour l'action et sur l'action. *Pour l'action*, car les futurs diplômés anticipent ensemble de nouvelles manières de faire afin de réaliser le plus efficacement possible l'audit demandé (ex. planifier leur travail, répartir des tâches en vue de la mise au point de l'audit, mettre en commun les analyses). *Sur l'action*, car individuellement en fin de parcours ils sont invités à interpréter leurs pratiques (ex. réalisation de l'audit de communication de leur propre groupe et énumération de leurs propres dysfonctions de

communication). Nous rejoignons les opinions de Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G. (2012, p.4) qui pointent l'importance au travers de dispositifs de professionnalisation de favoriser « le travail sur l'expérience individuelle et collective ». Ce travail rend les étudiants aptes à prendre conscience des « contextes dans lesquels s'insère l'action » et deviennent plus aptes à « percevoir les inférences, les rôles, les logiques et surtout les modes d'interprétation présidant à l'action » (Mezirow, 2000 ; Donaldson, 2009 cités par Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G., 2012, p.4). À travers cette combinaison, il s'agit non seulement de permettre aux jeunes étudiants en formation de maîtriser les mécanismes/outils nécessaires à leur exercice professionnel futur, mais également de participer à la construction chez eux de « capacités de distanciation ». (Eneau, J., Bertrand, E., & Lameul, G., 2012, p.4).

D'un point de vue plus réflexif et rétrospectif, nous constatons que l'équipe enseignante a procédé à ces multiples ajustements du dispositif afin d'améliorer chacune des phases – de réflexion pour et sur l'action et d'intégration –, mais également l'articulation entre ces phases d'apprentissage.

5.1. Notre dispositif de formation en lien avec les attentes des professionnels

À présent, nous allons tenter de situer l'apport de notre dispositif par rapport aux attentes des professionnels du secteur en nous basant sur le référentiel de compétences édité par l'AFCI (Association française des communicateurs internes) (AFCI, 2005). Ce document délivre des repères précis sur le métier de communicateur interne et détaille pour chaque mission et activité du praticien les connaissances, savoir-faire et savoir-être indispensables afin d'assumer une fonction de communication interne en organisation.

L'élaboration d'un audit de communication interne se rapproche de la mission « d'écoute et de compréhension du corps social » du *référentiel de l'AFCI*. Le modèle enseigné développe leur connaissance des théories de l'organisation et de la communication, notamment les approches psychosociologique et systémique, les enjeux et des jeux d'acteurs. En termes de savoir-faire, les étudiants doivent, par exemple, être en mesure de procéder à l'examen de la communication interne de leur organisation impliquant par exemple l'analyse des jeux de pouvoir dans l'organisation. Ils doivent être aptes à poser un diagnostic de communication précis et être capables de formuler des recommandations à leurs commanditaires (au niveau des réseaux humains et des techniques de communication). Le travail d'équipe à distance implique de savoir composer et de maintenir un réseau de relations internes malgré les décalages (temporels et culturels) possibles. Au niveau des savoir-être, les qualités requises de la part des étudiants sont celles de l'ouverture et de la confiance (ex. avec leurs camarades étudiants outre-Atlantique), de l'adaptabilité (ex. par rapport aux modes de fonctionnements du groupe et aux outils utilisés pour

communiquer avec les membres du groupe) et de la créativité (dans les solutions proposées au terme de l'audit).

Pointons qu'en parallèle à la mission d'écoute et de compréhension du corps social, notre dispositif de formation permet à nos étudiants de se confronter à deux autres missions/activités quotidiennes du communicateur interne : celle du développement de la dynamique collective au sein de l'organisation et celle du management d'équipe. En vue de déployer une dynamique collective au sein de son groupe de travail, l'étudiant doit susciter le débat entre ses membres. Pour ce faire, il met en place des mécanismes d'expression particuliers (wikis, forums, organisation de téléconférence, etc.) qui favorisent l'émergence de bonnes relations entre les collaborateurs du projet. Pour ce qui est du management d'équipe, l'étudiant doit, au cours de la réalisation de l'audit, solliciter des notions de management et de gestion pour fixer des objectifs précis, évaluer l'efficacité des décisions prises par son groupe de travail et coordonner les tâches effectuées par les autres étudiants actifs dans son équipe en Belgique, en France ou au Canada. Ces savoir-faire sont reliés à de nouveaux savoir-être comme l'organisation et la capacité d'influence.

De notre point de vue, le séminaire de communication interne proposé aux étudiants en communication est un dispositif adéquat en vue de professionnaliser des études en sciences de l'information et de la communication. D'une part et en nous basant sur Wittorski (2012), nous avons constaté qu'il combine différentes logiques de professionnalisation. Ce faisant, il permet d'accroître les savoirs pratiques des étudiants tout en préservant leur capacité de distanciation. D'autre part, en mettant en perspective le récit de notre expérience et le référentiel de l'AFCI, nous remarquons que notre dispositif favorise le développement de différents savoir-faire et savoir-être présents dans le référentiel. Notons que nous ne limitons pas à « coller » au référentiel. Comme le font remarquer Nadine Postiaux et ses collègues (2010), la difficulté n'est pas tant de créer le référentiel de compétence, mais bien de transmettre et d'évaluer ces différents savoirs. En effet, le dispositif prévoit une double évaluation collective et individuelle qui couvre l'ensemble des savoirs d'intégration et des compétences de réflexion sur et pour l'action. Au final, nous tentons donc par la mise en place de ce séminaire disciplinaire de répondre à la fois à la demande des professionnels du secteur, mais également de préserver l'apport de l'université (savoirs théoriques et capacités de réflexivité).

5.2. La professionnalisation des formations passe-t-elle par la pédagogie active ?

Rappelons ici que les enjeux de la professionnalisation de la formation en communication sont nombreux ; elle doit à la fois permettre une meilleure réussite des étudiants sortants dans le milieu du travail, rehausser le bienfondé des cursus universitaires dans le domaine des SIC et contribuer à faire tomber les cloisons

existantes entre les mondes universitaire et professionnel (Wittorski, 2008a). Même si l'alternance, combinaison de cours théoriques et d'exercice professionnel tout au long du cursus, peut être considérée comme un des leviers pour professionnaliser les systèmes d'enseignement, il ne faut pas négliger l'apport « des analyses orales ou écrites des pratiques professionnelles » permises entre autres, par la pédagogie active (Wittorski, 2008a). Dans cette optique, il s'agit dans l'expérience relatée, en parallèle de la réalisation effective d'un audit de communication interne, d'inciter les étudiants à faire un retour sur leurs pratiques et d'engager leur réflexivité. Comme pour la rédaction d'un mémoire professionnel (et même si l'audit se base sur une entreprise fictive), l'étudiant est encouragé à exprimer des solutions personnelles sur base de ses acquis antérieurs, ce qui va au-delà de la « simple application d'une procédure ou d'une technique restituées telles quelles » (Demaizière, Cord-Maunoury, 2003, p. 546). De plus, faire appel à une activité réflexive de la part des individus déjà professionnels ou encore étudiants, est une technique qui a le mérite de leur permettre de s'adapter plus rapidement à des univers de travail mouvants (Wittorski, 2008b, p. 31). Pour Barbier & Galatanu (2004, p.126 cités dans Wittorski 2008b), formuler des savoirs d'action favorise « une mentalisation et une formalisation des compétences de gestion et de rhétorique de l'action... » ainsi qu'« une flexibilisation des compétences ».

Dans le cas que nous avons exposé, l'obligation pour ceux qui apprennent à maîtriser un modèle d'en expérimenter les effets nous rappelle une réalité pédagogique en tant qu'enseignants: on ne saurait s'approprier un modèle d'évaluation et de planification d'outils (de communication) sans en valider soi-même la pertinence et l'efficacité dans une « aventure » dont on est soi-même « le héros » ou... la victime.

La mise en place de ce cours pilote était donc aussi pour nous, universitaires, l'occasion d'une remise en question des modèles que nous développons et que nous enseignons. Les étudiants ont éprouvé le dispositif proposé et l'ont remis en question. Nous avons tenté d'éviter le danger d'une université se figeant dans un positionnement épistémologique privilégié dans lequel les recherches et les enseignements proposent des modèles d'évaluations et d'analyse qui ne servent plus à tester ou questionner des positionnements, mais bien à renforcer les postulats privilégiés. Notre dispositif de formation en incluant les TIC se veut innovant et se distingue des approches pédagogiques dites « transmissives » où la « connaissance est construite en dehors des personnes ». Avec ce cours pilote collaboratif, la connaissance est « construite dans les interactions entre des individus qui partagent un projet commun » et requiert de la part des étudiants la mobilisation d'aptitudes (communicationnelles) (Charlier, Bonamy & Saunders, 2003, p. 50-51). Une piste supplémentaire peut être pour nous d'envisager la transformation (ou la prolongation) de cet audit « fictif » en cas de terrain pratique et réel, par la mise en lien des étudiants avec une véritable entreprise basée au Canada ou en Belgique.

Cela revient à ouvrir les portes de nos institutions à des « acteurs économiques qui se tournent sur base d'intérêt bien précis vers les universitaires » et à les intégrer à notre dispositif de formation (Maillard & Veneau, 2006), en ayant bien entendu toujours comme objectif sous-jacent d'encourager et de « cadrer » la réflexivité de nos jeunes sur leurs pratiques professionnelles.

Bibliographie

- Association belge des communicateurs internes (ABCI) (2012). *Liste des écoles formant à la communication*, Repéré à <http://www.abci.org/etudiants/liste-des-ecoles-formant-a-la-communication>.
- Association française des communicants internes (AFCI) (2005). *Le référentiel d'activités et de compétences du responsable communication interne* [pdf], Repéré à http://www.afci.asso.fr/sites/default/files/pdf/publication/referentiel_afci.pdf
- Bonamy, J., Charlier, B., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. Dans Charlier B. & Peraya D. (dirs), (p. 43-64). Bruxelles : De Boeck.
- Bourdoncle, R. (2000). Autour des mots «professionnalisation, formes et dispositifs» : Formes et dispositifs de la professionnalisation. *Recherche et formation*, (35), 117-132.
- Brulois, V., & De la Broise, P. (2010). La communication interne aux prises avec la professionnalisation. *Revue internationale Communication sociale et publique*, (3-4), 123-134.
- Cramton, C. D. (2001). The Mutual Knowledge Problem and Its Consequences for Dispersed Collaboration. *Organization Science*, 12(3), 346-371.
- De la Broise, P. (2006). La professionnalisation des communicateurs: De la fonction aux métiers. *Education permanente*, (167), 67-78.
- Demaizière, F., & Cord-Maunoury, B. (2003). Penser une formation aux TIC. *Distances et savoirs*, 1(4), 533-550.
- Fayad, F., & Lambotte, F. (2011). Le sensemaking collectif dans une équipe virtuelle. *Recherches en Communication*, 33(33), 131-146.
- Fayad, F.-P., & Lambotte, F. (2012). Matérialisation et développement de l'identité collective dans une équipe virtuelle. In B. Cordelier & G. Gramaccia (Éd.), *Management par projet: les identités incertaines*, Communication (p. 47-63). Montréal: Presses de l'Université du Québec.

- Fiol, C. M., & O'Connor, E. J. (2005). Identification in Face-to-Face, Hybrid, and Pure Virtual Teams: Untangling the Contradictions. *Organization Science*, 16(1), 19-32.
- Hertel, G., Geister, S., & Konradt, U. (2005). Managing virtual teams: A review of current empirical research. *Human Resource Management Review*, 15(1), 69-95.
- Jones, M., Orlikowski, W. J., & Munir, K. (2004). Structuration Theory and Information Systems: a Critical Reappraisal. Dans J. Mingers & L. Willcocks (Éd.), *Social Theory and Philosophy for Information Systems* (p. 297-328). Hoboken, N.J.: Wiley.
- Kanawattanachai, P., & Yoo, Y. (2002). Dynamic nature of trust in virtual teams. *The Journal of Strategic Information Systems*, 11(3-4), 187-213. doi:10.1016/S0963-8687(02)00019-7
- Lafrance, A., & Lambotte, F. (2008). *Arrêtez de communiquer, vous en faites trop! : pour un développement durable des réseaux de communication dans l'entreprise*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Lambotte, F., & Huang, M. (2010). *What Influences Trust Building in Cross-Cultural Distributed Work Teams: A Multilevel Analysis*. Présenté à 60th Annual ICA Conference, Singapore.
- Lambotte, F., & Lafrance, A.-A. (2011). *Tenir le C.A.P. de vos communications en entreprise: pour une performance optimale de vos réseaux humains et techniques* (EdiPro.). Liège.
- Laroche, H. (2003). Mann Gulch, l'organisation et la nature fantastique de la réalité. *Le sens de l'action : Karl Weick : sociopsychologie de l'organisation*. Vuibert.
- Latour, B. (2005). *La science en action : Introduction à la sociologie des sciences* (Nouvelle éd.). Paris : Editions La Découverte.
- Lenoir, F. (2011). *Petit traité d'histoire des religions*. Points.
- Maillard, D., & Veneau, P. (2006). Les licences professionnelles. *Sociétés contemporaines*, (2), 49-68.
- Marcyan, Y. (2010) *La professionnalisation des diplômés universitaires: la gouvernance des formations en question*. (Thèse de doctorat). Université de Nancy, UFR connaissance de l'homme.
- Michel, J.-L. (2004). *Les professions de la communication: Fonctions et métiers*. Paris: Ellipses.
- Moeglin, P. (1988). *L'industrialisation de la formation. Etat de la question?* Paris : CNDP.

- Orlikowski, W. J. (1992). The Duality of Technology: Rethinking the Concept of Technology in Organizations. *Organization Science*, 3(3), 398-427.
- Peters, L., & Karren, R. J. (2009). An Examination of the Roles of Trust and Functional Diversity on Virtual Team Performance Ratings. *Group & Organization Management*, 34(4), 479-504. doi:10.1177/1059601107312170
- Vaast, E., & Walsham, Geoff. (2005). Representations and actions: the transformation of work practices with IT use. *Information and Organization*, 15, 65-89.
- Viale, T. (1997). *La communication d'entreprise: pour une histoire des métiers et des écoles*. Paris : Editions L'Harmattan.
- Walsham, G. (1993). Interpretative Case Studies in IS Research: Nature and Method. *European Journal of Information Systems*, 4, 74-81.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H., & Jackson, D. D. (Donald D. A. (1979). *Une logique de la communication*. Seuil.
- Webster, J., & Wong, W. K. P. (2008). Comparing traditional and virtual group forms: identity, communication and trust in naturally occurring project teams. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 41. doi:10.1080/09585190701763883
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Weick, K. E. (2009). *Making Sense of the Organization: The Impermanent Organization*. John Wiley & Sons Ltd.
- Wittorski, R. (2008a). La professionnalisation. *Savoirs*, (2), 9-36.
- Wittorski, R. (2008b). Professionnaliser la formation: enjeux, modalités, difficultés. *Formation emploi*, (1), 105-117.