



# Institutional Repository - Research Portal

## Dépôt Institutionnel - Portail de la Recherche

researchportal.unamur.be

## RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

### Un modèle de développement professionnel des enseignants en formation initiale

Biemar, Sandrine; Milstein, Catherine; Charlier, Evelyne

*Published in:*

Actes du VIème colloque. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur

*Publication date:*

2011

*Document Version*

Première version, également connu sous le nom de pré-print

[Link to publication](#)

*Citation for pulished version (HARVARD):*

Biemar, S, Milstein, C & Charlier, E 2011, Un modèle de développement professionnel des enseignants en formation initiale. Dans *Actes du VIème colloque. Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur : Les courants de la professionnalisation : enjeux, attentes, changements*. VOL. 2, Université d'Angers, Angers, p. 815-825.

#### General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

#### Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

# UN MODELE DE DEVELOPPEMENT PROFESSIONNEL DES ENSEIGNANTS EN FORMATION INITIALE

Sandrine Biémar<sup>1</sup>, Catherine Milstein et Evelyne Charlier

<sup>1</sup> *Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix, Département  
Education et Technologie, Namur, Belgique*

catherine.milstein@fundp.ac.be

## **Résumé**

Dans le cadre d'une recherche exploratoire, nous élaborons un modèle relatif au développement professionnel des enseignants en formation initiale sur base d'une revue de la littérature et de l'analyse du discours des professeurs à l'Université de Namur. Cette communication présente l'analyse des représentations du développement professionnel des futurs enseignants, véhiculées par les professeurs.

## **Mots-clés**

Développement professionnel des enseignants, identité et compétence professionnelle, formation initiale des enseignants.

## **I. LA PRESENTATION DU PROJET**

Cette communication présente une partie exploratoire d'une recherche interuniversitaire réalisée à l'Université de Namur en collaboration avec les Universités de Mons et de Liège. Ces trois universités sont engagées dans un projet FNRS (Fonds National de la Recherche Scientifique) d'une durée de trois ans. L'objectif commun est d'analyser des dispositifs mis en œuvre dans les Universités afin d'en dégager les éléments de professionnalisation des enseignants. Cet intérêt pour la professionnalisation des futurs enseignants s'inscrit notamment dans le cadre institutionnel et le contexte décretaal propre à la Communauté française de Belgique.

L'Université de Namur porte un regard particulier sur le passage du curriculum prescrit au curriculum réel. Le curriculum réel est exploré à partir de deux éclairages : d'une part, celui des formateurs et d'autre part, celui des étudiants. Dans le cadre de cette communication, nous nous centrerons sur le premier volet.

## II. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE

Dans les pays francophones, de nombreuses évolutions sont observées dans le champ de la formation des enseignants. Selon Perrenoud, Altet, Lessard et Paquay [2008, pp.7-14], « *le mouvement de professionnalisation du métier d'enseignant, l'émergence des compétences, le succès du paradigme du praticien réflexif* » sont autant d'éléments qui participent à ces changements. En Communauté française de Belgique, la formation initiale des enseignants qui se destinent à l'enseignement secondaire supérieur a été réformée à travers deux décrets (MB 22/02/2001)<sup>1</sup>, (MB 18/06/2004)<sup>2</sup>. Les compétences à développer chez les nouveaux enseignants sont présentes. Elles se rapportent aux différentes facettes du métier d'enseignant [Paquay, 1994]. Les trois figures du métier les plus valorisées par ce curriculum prescrit sont l'enseignant comme « personne en relation », comme « acteur social » et celle du praticien réflexif.

Cinq axes de formation sont définis et ainsi que le nombre d'heures de cours qui y correspondent (210h obligatoire). Un bloc de 90h est laissé à la liberté de chaque institution de formation pour personnaliser le prescrit en valorisant les axes qu'elle juge pertinents de développer.

Dans le cadre de cette communication, la recherche présentée porte sur les dispositifs de formation développés par l'Université de Namur. La formation des enseignants est organisée conjointement par trois facultés ou départements. Deux facultés disciplinaires prennent en charge 40% du curriculum via les stages et les cours de didactiques. Un département interfacultaires se charge du tronc commun, à savoir les cours de psychopédagogie et de sociologie de l'éducation.

## III. LA PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Le décret met explicitement l'accent sur le développement des compétences professionnelles et de l'identité professionnelle des futurs enseignants. La visée professionnalisante des formations à l'enseignement est donc décrétée. S'il est souvent admis que la formation continuée des enseignants s'inscrit dans cette logique, il est moins évident de reconnaître ce caractère « spécifique » à une formation universitaire. Cette perspective « nouvelle » de la formation des enseignants à l'université invite à interroger sa mise en œuvre effective, lors du passage du curriculum prescrit au curriculum réel. D'autant plus que ce passage est spécifique à chaque université, voire à chaque formateur, étant donné la liberté

---

1 Décret définissant la formation initiale des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur. (D. 08-02-2001). Ministère de la Communauté française.

2 Décret définissant l'enseignement supérieur, favorisant son intégration dans l'espace européen de l'enseignement supérieur et finançant les universités. (D. 31-03-2004). Ministère de la Communauté française.

partielle laissée à chaque institution dans l'organisation de son curriculum. Celle-ci s'ajoute à la liberté pédagogique de chaque formateur qui l'amène à s'approprier le contexte décréteil. De plus, un facteur supplémentaire risque d'influencer ce passage, celui de l'adaptation aux publics formés [Noël et Depover, 2005]. En effet, la formation initiale des enseignants du secondaire accueillent des étudiants de différentes formations disciplinaires de base (math, sciences, philo et lettre, gestion, etc), certains ont déjà une fonction comme enseignant, d'autre pas encore leur.

Pour tenter de mettre en lumière le passage du curriculum prescrit au curriculum réel, nous avons, dans un premier temps, centré nos travaux sur le curriculum déclaré par les formateurs pour construire un modèle compréhensif du développement professionnel des étudiants.

## IV. LE CADRE THEORIQUE

### IV.1 Former des praticiens réflexifs

Depuis plusieurs années, dans le contexte de la professionnalisation des enseignants, un modèle de professionnalité tend à s'affirmer, celui du praticien réflexif. Il marque une rupture avec les anciennes conceptions du « maître instruit »<sup>3</sup> ou du « pédagogue »<sup>4</sup>.

En Communauté française de Belgique, un certain consensus semble s'observer autour du paradigme du « Praticien réflexif ». Le décret de 2001 définit des compétences professionnelles qui s'organisent autour de 6 axes. Ils explicitent les facettes du métier d'enseignant à développer en formation et dans la suite de la carrière. L'enseignant est un *acteur social*, un *chercheur*, un *maître instruit*, une *personne en relation*, un *pédagogue*, un *praticien*. Selon Paquay [1994] « Tous [ces axes] convergent vers le cœur de l'identité professionnelle de l'enseignant : être un praticien réflexif, c'est-à-dire capable de faire évoluer ce référentiel, de manière autonome et critique, au rythme de l'évolution de la profession »

La conception du métier véhiculée dans ce décret se voit ainsi élargie. Elle dépasse la classe pour s'étendre à l'ensemble de l'école et à la trajectoire professionnelle de l'enseignant.

---

3 Selon le modèle du maître instruit ou de magister, la maîtrise des savoirs est primordiale de même qu'un certain niveau de culture. L'enseignant donne des cours magistraux à des groupes définis.

4 Dans le modèle du technicien pédagogue, les savoir-faire pédagogique sont particulièrement mis en avant pour faire face aux différences rencontrées au niveau de l'apprentissage des élèves. Les connaissances pédagogiques, la capacité à prendre en compte les besoins et les intérêts des élèves et mettre en place un dispositif qui permette l'évaluation de l'efficacité des actions caractérisent ce modèle.

## IV.2 La professionnalisation et le développement professionnel

Bourdoncle [2000] met en évidence le caractère polysémique du terme « professionnalisation ». Il distingue au moins cinq objets et sens : la professionnalisation de l'activité, du groupe exerçant l'activité, des savoirs, des personnes exerçant l'activité et de la formation. Dans le cadre de nos travaux, nous nous centrerons sur la professionnalisation des personnes exerçant l'activité. Elle renvoie au « *processus d'acquisition de savoirs et de compétences professionnelles en situation réelle et de construction d'une identité* ». Il s'agit du développement professionnel entendu comme « *le processus d'amélioration des savoirs et compétences* » [Bourdoncle, 1991]. En référence à Donnay et Charlier [2008], le développement professionnel est « *un processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel, dans ses interactions avec l'altérité, et dans les conditions qui le permettent, une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là enrichit et transforme son identité professionnelle* » [p.13]. Cette définition invite à spécifier ce que nous entendons par compétences et identité professionnelles.

D'une part, la compétence professionnelle est entendue par Beckers [2007] comme la capacité à agir efficacement en mobilisant spontanément, correctement et de façon organisée des ressources internes et externes en situation complexe. Le Boterf [2001] la présente comme « une « combinatoire » de ressources variées pouvant être mise en œuvre ; au-delà des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, le professionnel doit agir avec compétence ».

D'autre part, l'identité professionnelle se définit comme « *la façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes* » [Sainsaulieu, 1985]. Toutefois, il existe plus d'une forme de manifestations de l'identité. Elle peut être collective, individuelle, mais également sociale, personnelle, professionnelle [Kaddouri et al, 2008]. Ces trois dernières formes sont détaillées par Donnay et Charlier [2008] qui relèvent trois champs (profession, personne et organisation) différents mais cohérents dont l'intersection donnent une image de l'identité professionnelle en actes.

## IV.3 . Le travail réflexif

Selon Wittorski [2008], le modèle du praticien réflexif est omniprésent dès que l'on s'intéresse au développement professionnel des enseignants. Cet auteur se base sur le modèle du « praticien réfléchi » de Schön [1994], considérant l'enseignant comme un professionnel « multi-forme » [Bourdoncle, 1991]. Selon ce modèle, professionnaliser un individu consiste à « *faire en sorte qu'il prenne de la distance par rapport à son action. Tout en se centrant sur l'action, le but du praticien réflexif est de comprendre, d'extraire du savoir à propos de ses propres décisions* » [Donnay & Charlier, 2008].

La démarche du praticien réflexif participe au développement des compétences professionnelles et du développement identitaire de l'enseignant. Cette démarche repose entre autres, sur le sentiment du praticien de pouvoir agir sur ses situations de travail (« empowerment ») et sur une démarche systématique d'analyse et de prise de recul par rapport à sa réflexion sur et dans l'action, intégrant les savoirs issus des pratiques et les théories standardisées. Cette démarche permettrait à l'enseignant de résoudre des problèmes et de s'adapter au changement. Elle engage l'enseignant dans un processus actif de création de savoir. Mais cette démarche n'est pas naturelle, tout en étant complexe. Chacun s'y engage de manière singulière, en fonction de sa personne, de son contexte, de son projet, de ses besoins et ce, sans nécessairement aller jusqu'au bout du processus.

Ainsi Donnay et Charlier [2008] identifient différentes postures dont celles du :

- praticien réfléchi est très proche des situations de travail. Il prend son histoire comme référence et la description de plusieurs situations vécues pour rapporter ce qu'il fait. Son savoir correspond à une description d'actions situées, une mise en mots de ses pratiques.
- praticien réflexif est centré sur l'action mais son but est de comprendre, d'extraire du savoir à propos de ses propres réflexions. Il dialogue sur ses situations pour les comparer, les analyser, les mettre en question, les enrichir.
- praticien chercheur tente de comprendre les situations vécues afin de transférer à d'autres. Il décontextualise le savoir créé à travers une démarche réflexive, ce qui permet une mise en relation avec les savoirs standardisés. Il dialogue dans un langage partagé par la Communauté scientifique.

#### **IV.4 Soutenir le développement professionnel des enseignants...**

Selon Huberman [1989], c'est à partir des années 70 qu'apparaissent des études biographiques sur l'enseignant. Avant cette décennie, les recherches portaient « *uniquement sur la période de la formation initiale et sur l'entrée dans le métier* » [p.10]. Il met, entre autres, en exergue que les occasions de développement professionnel ne se limitent pas à différentes modalités de formations. L'enseignant peut aussi se développer professionnellement sur son lieu de travail ou dans des rencontres informelles. La perspective du développement professionnel élargit la perspective de la formation en mettant l'accent sur la personne et son évolution plutôt qu'uniquement sur des dispositifs, des méthodes et des stratégies [Donnay & Charlier, 2006]. Dans ce sens, nous considérons le développement comme un « *processus continu d'apprentissage tout au long de la vie* » [Donnay & Charlier, 2001].

Dans un contexte de professionnalisation des enseignants, on peut supposer que les institutions de formation tentent de développer des dispositifs qui mettent leurs étudiants sur des trajectoires de développement professionnel. Dans cette perspective, des travaux [Parmentier et Paquay, 2002 ; Barbier, 2004] relèvent le caractère professionnalisant de certaines activités comme:

- la confrontation à des situations complexes authentiques qui permet d'interagir directement avec des pratiques réelles ;
- l'analyse de situations-problèmes soutenue par un travail de réflexion sur l'action qui aide la transformation et l'adaptation et la construction de représentations autour des situations travaillées ;
- l'interaction entre les membres : les échanges, les discussions soutiennent la remise en question, l'explicitation et l'intégration.

De son côté, Wittorski [2001-2009] identifie des pratiques de formations qui traduisent différents processus de développement de compétences. Elles ont été caractérisées et organisées en 6 « voies de professionnalisation ». Chacune d'elles renvoie à des configurations distinctes d'apprentissage, qui développent des compétences de natures différentes.

- ***La voie de la logique de l'action*** : elle correspond au modèle de la formation sur le tas. L'acteur individuel est face à une situation familière avec toutefois un caractère nouveau. L'individu se forme par l'action elle-même. Les compétences se transforment par tâtonnement, essai-erreur.
- ***La voie de la logique de la réflexion et de l'action*** : elle correspond au schéma de la formation alternée, itération entre la transmission de savoirs théoriques en classe et la production de compétences en stage. Le sujet se forme par l'accès à des savoirs et leur mise en œuvre.
- ***La voie de la logique de la réflexion sur l'action*** : elle renvoie à une analyse rétrospective de l'action. Le sujet analyse son action, après coups, pour l'évaluer, pour mieux la comprendre ou pour la transmettre. Le sujet formalise les compétences implicites produites dans l'action en les partageant.
- ***La voie de la logique de réflexion pour l'action*** : concerne l'analyse anticipatrice de l'action. Des moments individuels ou collectifs sont prévus afin de réfléchir à des nouvelles façons de faire dans l'action. L'intention est d'être plus efficace au travail.

Wittorski combine ces deux voies en un processus appelé l'analyse des pratiques.

- ***La voie de la: logique de traduction culturelle par rapport à l'action*** : elle correspond aux situations dans lesquelles le sujet est accompagné dans son

action par un tiers. En d'autres mots, l'individu se forme en situation grâce à un tiers.

- ***La voie de la logique de l'intégration assimilation*** : elle correspond à la formation magistrale. Le sujet se forme par l'acquisition de savoirs théoriques, en utilisant des ressources documentaires ou visuelles. En plus d'apprendre de nouveaux savoirs, il les met en œuvre dans des séances d'exercices durant lesquelles il développe des *compétences méthodologiques*.

Cette conception de la professionnalisation [Wittorski, 2009] offre une grille d'analyse qui pourra aider à caractériser des dispositifs de formation.

## V. LA RECHERCHE

### V.1 Buts et questions de recherche

Notre but est de construire un modèle des représentations du développement professionnel des étudiants véhiculées par les formateurs. Notre hypothèse est que les représentations des formateurs vont les amener à poser des actes, à construire des dispositifs de professionnalisation particuliers (curriculum réel) dans un contexte défini.

Nos questions de recherche sont : Quelles images du métier d'enseignant sont véhiculées à travers les discours et les actes posés par les formateurs dans la conception de leur dispositif de formation ? En quoi ces images participent-elles à la construction du dispositif de formation ainsi qu'au processus de développement professionnel des enseignants ?

Nos objets d'étude sont les représentations des formateurs relatives au développement professionnel des futurs enseignants, aux actes posés pour le favoriser ainsi que les conditions de formation mises en place pour le soutenir.

### V.2 Recueil et analyse des données

Pour Galatanu [2009, dans Barbier et al, 2009], le discours en sciences de l'éducation est un moyen d'accéder indirectement *aux représentations, aux valeurs et aux identités des acteurs de la formation*. Dans ce sens, les données récoltées sont de nature discursive : 10 formateurs ont été rencontrés individuellement et interrogés via des entretiens semi-directifs. Ce sont des professeurs de didactique disciplinaire (didacticiens), des professeurs de sciences de l'éducation (pédagogues), des spécialistes (professeurs de cours à option)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Les didacticiens sont enseignants et forment respectivement des enseignants de trois sections différentes : Mathématiques, Sciences, Sciences économiques et de Gestion. Les autres professeurs travaillent avec les étudiants de toutes les sections confondues.



Le guide qui soutient l'entretien aborde les notions d'identité, d'insertion et de compétences professionnelles ainsi que les objectifs de formation fixés par chaque formateur et leur mise en œuvre via des activités.

Ces données sont traitées selon une analyse systématique du contenu. Dans un premier temps, nous procédons à une analyse thématique qui nous permet d'organiser les discours autour des thèmes dominants. Dans un second temps, nous utilisons conjointement **deux grilles d'analyse construites** sur la base :

- du **prescrit** (compétences professionnelles attendues et axes de formation). Cette grille permet d'associer les images du métier véhiculées par les formateurs à celles qui sont décrétées et de faire des liens entre les axes de formation et les activités de formations afin de voir quand, où et comment elles sont développées en formation.

Cette première grille soutient l'analyse des écarts entre le curriculum prescrit et le curriculum réel.

- des **travaux** de Wittorski [2009], de Cattonar [2005] et de Paquay [1994]

Cette grille se centre davantage sur le curriculum réel en vue de lui donner une plus grande intelligibilité tant au niveau des images du métier véhiculées que des actes de formation posés. Elle permet d'apporter des éléments de compréhension utiles à l'élaboration d'un modèle de développement professionnel, fondé sur les représentations véhiculées par les formateurs.

La grille se compose de deux parties. L'une est centrée sur les images du métier et l'autre sur les dispositifs de formation. Ces deux lectures soutiendront une analyse croisée entre représentations et actions.

- **La grille des images du métier** : elle prend appui sur les modèles de professionnalisation véhiculés à travers le temps [Cattonar, 2005 et Paquay, 2004]. Les images véhiculées dans le discours des formateurs seront organisées au sein de cette grille.
- **La grille des dispositifs de formation** : elle prend appui sur les voies de professionnalisation de Wittorski [2009]. Les dispositifs décrits seront analysés en regard des voies de professionnalisation. Une attention pourra être portée aux aspects quantitatifs (proportion des voies empruntées) et aux aspects qualitatifs (comment sont-elles investies par les formateurs ?).

Deux types d'analyse sont menés à partir de ces grilles :

- une analyse transversale des pratiques de formation au sein du curriculum namurois. Elle donne une intelligibilité à l'ensemble du curriculum via les images du métier qui sont véhiculées et les voies de professionnalisation empruntées, de manière globale.

- une analyse de cas des pratiques de chaque formateur en lien avec les images du métier dont il est porteur. Elle soutient la compréhension des modalités de conception d'un dispositif de formation.

Un modèle du développement professionnel sera progressivement dégagé des différentes analyses.

## VI. QUELQUES RESULTATS

L'analyse des actions de formation à la lumière des voies de professionnalisation a permis de relever que :

- *La voie de l'action* n'est abordée par aucun des professeurs en entretien.
- *La voie de l'assimilation* est développée par tous les formateurs comme l'acquisition de connaissances et de démarches via des transmissions, des rencontres avec personnes-ressources ou participations à des conférences.
- *La voie de l'alternance* est valorisée par beaucoup de formateurs. Elle prend de multiples formes en formation initiale, au-delà de l'articulation stages/cours.
- *La voie de l'accompagnement* semble avoir pour fonction d'apporter de nouveaux points de vue, d'élargir le regard des étudiants et de bousculer leurs idées préconçues, grâce à un tiers présent ou des ressources théoriques.
- *La voie de la réflexion sur l'action* est opérationnalisée via différents supports didactiques (les séquences vidéo, les situations vécues en stage et réflexion sur des situations mises en situation durant le cours).
- *La voie de la réflexion pour l'action* se décline via des activités de sensibilisation sur des thématiques, des observations en classe et des planifications d'activités proactives.

Certains dispositifs concernent plusieurs voies de professionnalisation, une ou plusieurs voies dites « secondaire » enrichissant la voie « principale ». De manière globale, le curriculum de formation permet aux étudiants de visiter l'ensemble des voies de professionnalisation. En outre, des stratégies d'actions valorisées par les formateurs dans les différents cours, en lien avec leurs images du métier et les actes de formation posés ont été dégagées. Elles seront davantage présentées lors de la communication.

**REFERENCES**

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identités professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, n°94, p.73-92.
- Cattonar, B. (2005). L'identité professionnelle des enseignants du secondaire : approche biographique et contextuelle. *Thèse de doctorat en sciences politiques. Université Catholique de Louvain : LLN, 588p.*
- Donnay, J. et Charlier, E. (2008). *Apprendre par l'analyse des pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*. Namur : Presses Universitaires de Namur, Sherbrooke : Editions du CRP, pp.11-22,52.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : Evolution et bilan d'une profession*. Paris : Delachaux & Niestlé, pp.10-22.
- Galatanu, O. (2009). « Analyse du discours et formation : L'approche des discours relatifs à la construction des sujets. ». In Barbier, J-M., Bourgeois, E., Chapelle, G. et Ruano-Borbalan, J-C. (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Kaddouri, M., Lespessailles, C., Maillebouis et M., Vasconcellos, M. (2008). *La question identitaire dans le travail et la formation*. Paris : L'Harmattan, pp.149-162.
- Le Boterf, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation, 3<sup>e</sup> éd.
- Depover, C. & Noël B. (2005). *Le curriculum et ses logiques : Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (1994). *Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ?* Recherche et Formation N° 15.
- Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). "En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles la construction de compétences ? Développement d'un outil d'analyse : le COMPAS." Louvain-la-Neuve
- Barbier, J.-M. et Galatanu., O. (2004). *Les savoirs d'action : une mise en mots des compétences*. Paris : L'Harmattan.
- Perrenoud, P., Altet, M., Lessard, C. et Paquay, L. (2008). *Conflits de savoirs en formation des enseignants*. Bruxelles : de Boeck, pp.7-14.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail*. Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, 2<sup>e</sup> éd.
- Wittorski, R. (2008). La professionnalisation : note de synthèse. *Savoirs*, n°17, pp.11-39.
- Wittorski, R. A propos de la professionnalisation. In Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G. & Ruano-Borbalan, J.C. (2009). *Encyclopédie de la formation*. Paris : PUF.