

De l'apprentissage comme processus et format d'une professionnalisation prescrite

Patrice de La Broise
Professeur en Sciences de l'Information
et de la Communication
Laboratoire GERiiCO
Université de Lille
patrice.de-la-broise@univ-lille.fr

Erika Léonard
Doctorante et ATER en Sciences de l'Éducation
Laboratoire CIREL
Université de Lille
erika.leonard@univ-lille.fr

Résumé

Cette proposition vise ici à questionner les enjeux, modalités et ressources d'une professionnalisation par alternance. Ce faisant, elle interrogera : (1) l'apprentissage dans le rapport métonymique entre le processus et le format pédagogique ; (2) la partition ou le transfert de responsabilité entre l'instance académique de formation et la sphère professionnelle ; (3) les ressources mobilisables à des fins d'équipement et d'accompagnement ; (4) la compétence disputée entre projet pédagogique et projet professionnel.

Mots-clés : professionnalisation, ressources, apprentissage, alternance, communication.

Abstract

This proposal aims here to question the issues, methods and resources of vocational training through work-study programs. In doing so, it will question: (1) learning in the metonymic relationship between the process and the pedagogical format; (2) the division or transfer of responsibility between the academic training body and the professional sphere; (3) competence negotiated between educational project and professional project; (4) the place of academic research in higher education.

Keywords: professionalization, resources, apprenticeship, work-study, communication.

Sur les encouragements répétés du législateur et des établissements de l'Enseignement Supérieur, l'alternance se déploie massivement à l'université ; au point que l'année 2021 a enregistré une hausse historique de plus de 40 %, portant à 495.000 le nombre d'apprentis¹. Dopée par les aides, cette montée en puissance de l'apprentissage doit beaucoup à la loi « Avenir professionnel » du 5 septembre 2018 et au plan « un jeune, une solution » lancé à l'été 2020. On peut, certes, discuter le caractère artificiel d'un tel engouement. Mais il est indéniable que l'apprentissage « s'installe » à l'université et qu'il y a là une *trans*-formation majeure à laquelle nous prenons part depuis une vingtaine d'années.

Or cette « alternance prescrite » n'est pas neutre : elle s'écrit non seulement dans les maquettes et les agendas, mais inscrit surtout la professionnalisation dans un processus de « recrutement » et de « mise au travail » précoce où le statut de salarié le dispute à celui d'étudiant. De fait, une formation académique est mise à l'épreuve de terrains et missions multiples dont la formation initiale et, plus largement, l'éducation formelle ne sont pas coutumières.

Comme un écho à une précédente contribution à la revue *Communication & Professionnalisation* (de La Broise *et al.*, 2020)², notre proposition vise à questionner les enjeux, modalités et ressources d'une professionnalisation par alternance. Ce faisant, elle interroge : (1) l'apprentissage dans le rapport métonymique entre le processus et le format pédagogique, (2) la partition ou le transfert de responsabilité entre l'instance académique de formation et la sphère professionnelle, (3) les ressources techniques et humaines d'un apprentissage, (4) la compétence disputée entre projet pédagogique et projet professionnel.

L'alternance, déjà à l'œuvre dans la généralisation de stages « filés » ou hebdomadaires, comme aussi sous contrat de professionnalisation³, n'apparaît plus seulement compatible avec la formation universitaire ; elle est désormais prescriptrice d'une ingénierie de formation, sinon d'une ingénierie pédagogique. Comprendons que la professionnalisation n'est plus l'apanage de disciplines « à métiers » (hors enseignement et/ou recherche) ; elle fait aujourd'hui argument dans les projets et

1 22 % des contrats d'apprentissage concernent la préparation d'un diplôme ou un titre de niveau bac+2 (101.000 contrats) ; 17,5 %, un diplôme ou un titre de niveau bac+3/4 (82.000 contrats) ; 18 %, un diplôme ou un titre de niveau bac+5 et plus (84.000 contrats). Soit une majorité absolue de contrats préparant un diplôme du supérieur (Source : DARES). Entre 2015 et 2019, selon le ministère de l'Enseignement supérieur, le nombre d'apprentis en Master a d'ailleurs augmenté de 615, passant de 3.000 à 21.500 apprentis.

2 Sur la base d'une étude conduite en collaboration avec le CFA Formasup en région Hauts-de-France, il s'agissait d'apprécier les formes et la valeur ajoutée de la recherche dans les dispositifs de formation à la communication par voie d'apprentissage. Nous ne reviendrons pas ici sur le protocole d'enquête déjà exposé dans l'article paru en 2020.

3 En France, les « contrats de professionnalisation » coexistent encore avec les « contrats d'apprentissage ». Les premiers relèvent de la formation « continue », tandis que les seconds relèvent de la formation « initiale ».

bilans des formations du supérieur. Performative, l'écriture des référentiels montre combien la *compétence* a pris le pas sur la *connaissance* et comment la « mise en blocs » d'un projet pédagogique s'inspire autant du référentiel « métier » que du référentiel de « formation ».

Ici réside le premier axe de notre analyse instruite par l'expérience de l'alternance à l'université et par une enquête conduite, voici deux ans, en région Hauts-de-France⁴. À la faveur de supports multiples – entretiens menés avec les responsables de parcours, questionnaire à destination des apprentis en fin de cursus et documents pédagogiques divers, tant prescriptifs qu'évaluatifs, il ressort notamment un hiatus entre le processus cognitif d'apprentissage et l'hétéronomie des dispositions légales et réglementaires de son déploiement. Le modèle d'une alternance *dispositive* (Patroucheva et Triby, 2013) aux prises, paradoxalement, avec un dispositif qui la normalise et, ce faisant, la contrôle. C'est là ce dont nous voulons rendre compte, notamment, dans la généralisation de l'alternance, l'écriture de la compétence et les écueils observables d'une « mise au travail » académique.

Le *transfert* de responsabilité ou, tout du moins, la *partition* entre l'organisation (productive) et l'institution (éducative) constituera notre deuxième point de développement. La relation, assurément complémentaire, n'en est pas moins asymétrique entre l'instance de formation et la structure d'accueil, comme aussi entre le tuteur pédagogique et le maître d'apprentissage. Or c'est bien davantage dans la coproduction que dans le transfert ou le partage de la charge que devrait être posée la question de l'alternance, qui plus est dans l'enseignement supérieur. Il nous importe moins ici de discuter ce que la formation fait à la pratique (et réciproquement)⁵ que ce que les cadres de l'expérience, professionnel et académique, peuvent apporter conjointement à la professionnalisation des apprentis.

La compétence, dans l'impératif réputé probatoire d'une mise en situation, constitue le mot d'ordre d'une professionnalisation où le verbe (d'action) se défie du substantif et où le *savoir* se mue en *savoir-faire*. À la manière des verbes irréguliers, le Bureau d'Aide à l'Insertion Professionnelle (BAIP) de l'université de Lille propose ainsi un référencement non exhaustif de compétences propres à inspirer les étudiants et, le cas échéant, les ingénieurs de formation dans l'écriture de leurs propres référentiels.

4 Recherche conduite par le Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication (GERiiCO, Université de Lille) en partenariat avec le CFA Formasup Nord Pas-de-Calais, avec l'aimable contribution de chercheur·es des laboratoires CIREL (Université de Lille), GRIPIC (Sorbonne Université) et LabSic (Université Paris 13).

5 « Influences croisées entre pratiques et recherches en communication des organisations », Laurent Morillon, Marie-Ève Carignan et Sylvie Parrini-Alemanno (éd.), *Communication & Professionnalisation*, 10, 2020.

De là une quête d'opérationnalité, de pratique, dont les apprentis sont eux-mêmes demandeurs en ce que leurs « missions » leur assigne, même en qualité d'apprenant, un rôle de praticien. C'est pourquoi la « recherche » académique et la critique qui lui est consubstantielle sont souvent mal vécues par des étudiants praticiens appelés à *observer* et *comprendre* avant de pouvoir agir, là où leurs maîtres d'apprentissage leur demandent, en premier lieu et rapidement, de *produire* et, ce faisant, d'*agir*, avant même d'avoir une vue d'ensemble de l'environnement. Ce « malentendu bien compris » de l'intervention, entre un problème à résoudre et la problématisation d'un questionnement, trace une ligne de crête dans l'accès au terrain : l'action située et la réflexivité du praticien ne garantissent pas la teneur épistémologique, la rigueur méthodologique et la portée heuristique d'une professionnalisation à l'université.

1. De l'analogie entre processus et format pédagogique

Forts d'une expérience déjà longue en ingénierie de l'alternance éprouvée dans le portage d'une formation en *communication des organisations* par voie d'apprentissage, nous nous risquons ici à un travail réflexif critique sur la prétention performative d'une professionnalisation bousculant les normes académiques de la formation initiale. Là où, naguère, l'université revendiquait plus volontiers ses fonctions de transmission de savoirs et de production de la recherche, l'insertion professionnelle s'impose aujourd'hui comme principal indicateur de pertinence et, ce faisant, de qualité des formations. La loi du 10 août 2007, relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU), inscrit l'orientation et l'insertion professionnelle parmi les missions de service public de l'enseignement supérieur (art. L 123-3 du Code de l'Éducation)⁶. Et même l'acronyme de la Direction Générale de l'Enseignement Supérieur (DGES) se trouve augmenté de deux nouvelles initiales : « I.P. » pour « Insertion Professionnelle ». Cet ajout n'est pas anodin. Il dit aussi l'obligation pour les établissements de produire des indicateurs d'insertion dont l'incidence sur leur dotation budgétaire s'avère déterminante.

De fait, la loi ouvre sur des dispositifs ostensibles d'accompagnement des diplômés dans l'accès à l'emploi. Le rapport Uhaldeborde et Chaudron (juin 2008), titré « Contribution à la mise en œuvre de bureaux d'aide à l'insertion professionnelle dans

6 Article L123-3 (modifié par Loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 - art. 1 JORF 11 août 2007)

Les missions du service public de l'enseignement supérieur sont :

1° La formation initiale et continue ;

2° La recherche scientifique et technologique, la diffusion et la valorisation de ses résultats ;

3° *L'orientation et l'insertion professionnelle* ;

4° La diffusion de la culture et l'information scientifique et technique ;

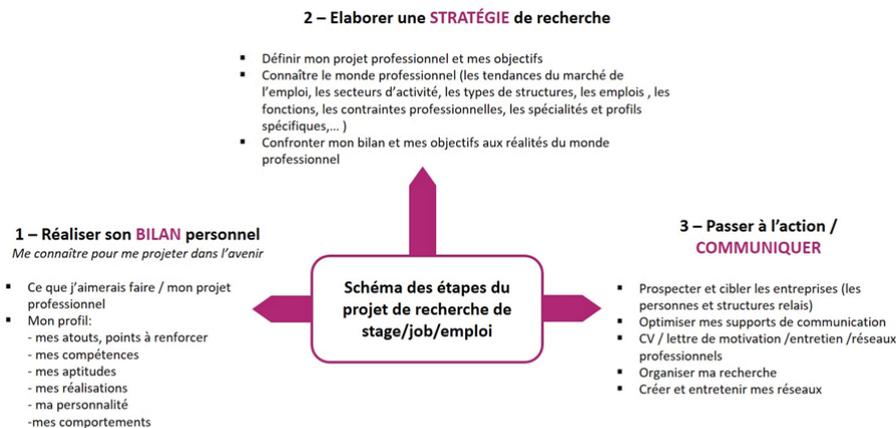
5° La participation à la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la recherche ;

6° La coopération internationale.

les universités », précisait déjà que « le dispositif d'aide à l'insertion professionnelle [devait] assurer deux types de missions qui constituent le dénominateur commun minimal d'engagement pour toute université : d'une part, une mission de diffusion des offres de stages et d'emplois et d'assistance à leur recherche, d'autre part, une mission de conseil et d'accompagnement à l'insertion professionnelle ». Ce faisant, des schémas directeurs et autres dispositifs d'Aide à l'Insertion Professionnelle ont été conçus et déployés dans tous les établissements.

Nous avons nous-mêmes recours à cette « Aide à l'Insertion Professionnelle » en l'inscrivant dans la maquette de formation d'apprentis inscrits en Master Information Communication par voie d'apprentissage⁷. Conçus sous la forme d'ateliers d'analyse de l'activité, le retour d'expérience s'inscrit ici dans la progression d'un parcours où, successivement, l'apprenti s'emploie à réaliser son bilan personnel, à rédiger son projet professionnel, à « cibler son marché [de l'emploi] », à « confronter cette analyse avec ses compétences et ses valeurs » puis à élaborer son portfolio jusqu'à se préparer aux entretiens de recrutement.

Tableau 2 : Organisation du module « analyse de l'activité » Master 1 – Master 2 (source : BAIP Université de Lille)



Les ressources sont ici multiples : portefeuille d'expériences et compétences (PEC), tests psychométriques (Perf ECHO), analyse d'activité, méthodes et outils de recrutement, développement des réseaux professionnels, étude de « marché » et suivi

⁷ Nous adressons nos sincères remerciements à Carine Dubois, responsable du BAIP sur le Campus Pont-de-Bois de l'Université de Lille, laquelle déploie et coordonne des modules d'Aide à l'Insertion Professionnelle dans de multiples cursus lillois et, notamment, dans le Master *Communication des Organisations* par voie d'apprentissage. La critique d'une professionnalisation aux prises avec le paradigme de la compétence et les techniques qui lui sont associées ne pouvait opérer sans le matériau ici (re)constitué partiellement en corpus d'analyse.

des offres d'emplois, simulations d'entretiens (Visiotalent)... Les apprentis trouvent dans ces techniques un cadre d'expression subjective de leur parcours de formation, de formalisation de leur projet professionnel et de préparation à leur insertion. Un tel dispositif procède, certes, d'un accompagnement distinct, jusque dans son évaluation, de l'acquisition de savoirs académiques et des modalités de leur contrôle (MCC), mais il indique aussi une nouvelle « direction d'ajustement » entre les mots et le monde (Anscombe, 2002 [1957] ; Searle, 1982) par laquelle des ressources empruntant volontiers à la GRH et aux techniques de recrutement ré/dé/transforment et, ce faisant, performant la professionnalisation à l'université. Et l'on n'évitera pas, ici, la *trivialité* (Jeanneret, 2014) d'une « préparation » où les « compétences », les « motivations » et les « valeurs » s'énoncent à partir de consignes et de grilles constitutives de véritables « mallettes pédagogiques » : la pyramide de Maslow croise une axiologie ordinaire, la méthode « S.T.A.R. » de l'entretien par recrutement prolonge la « roue de Deming » d'une introspection et le marketing appliqué à la présentation de soi encourage à « se mieux vendre ». Au demeurant, ces outils d'analyse n'affectent pas seulement des parcours de formation réputés « professionnels » ou « professionnalisés », mais s'appliquent aujourd'hui à un ensemble vaste, protéiforme et concurrentiel : l'Enseignement Supérieur.

Comprenons que la rhétorique de la professionnalisation (de La Broise, 2008) tend à neutraliser les anciennes dialectiques (ex. : théorie *versus* pratique, savoir *versus* savoir-faire) en leur substituant d'autres vocables ou paradigmes (et notamment celui des compétences). Une neutralisation parfaitement repérable dans une « grammaire » de la professionnalisation mise en mots et en actes : et l'on pourrait multiplier à l'envi les catégories sémantiques dont les différences sont artificiellement gommées. Mais c'est ici l'apprentissage dont nous discutons la dialectique, entendu que l'alternance, comme condition réputée nécessaire d'immersion dans la sphère professionnelle, se double d'une contractualisation par laquelle l'étudiant se fait « professionnel en formation ». L'apprenant – pour reprendre le lexique des sciences de l'éducation – devient ainsi l'acteur d'une « hybridation », sinon d'une « inversion », par laquelle la mise à l'épreuve du terrain précède l'acquisition de savoirs ou, du moins, lui est concomitante.

2. Partition et transfert de responsabilité

La loi « Avenir professionnel » (5/09/2018) marque un tournant dans l'histoire de l'apprentissage. Elle signe l'émergence de nouveaux acteurs en vue d'harmoniser les pratiques et les coûts. L'apprentissage, comme dispositif de formation, articule traditionnellement trois acteurs principaux que sont le centre de formation (CFA), l'apprenti et l'organisation d'accueil ; son fonctionnement est en réalité plus complexe. Gouvernance et financement manquaient jusqu'alors singulièrement de transparence et favorisaient des inégalités majeures à l'échelle nationale. De multiples acteurs intervenaient en effet à l'instar des Régions (depuis la loi du 7/01/1983). En

charge de la gestion de l'apprentissage sur leurs territoires, les instances régionales autorisaient et finançaient les CFA *via* la taxe d'apprentissage collectée alors par les OPCA (Organismes paritaires collecteurs agréés). Les chambres consulaires (CMA-Chambres des métiers et de l'artisanat et CCI – Chambres de Commerce et d'Industrie) étaient parties prenantes du processus de contractualisation.

2.1. Une nouvelle cartographie des acteurs de l'alternance

Arguant d'une simplification du système, et d'une plus grande équité, la loi « Avenir professionnel » a délésté les Régions de ses prérogatives en matière d'apprentissage, au profit d'un établissement public : *France compétences*. Véritable pivot de la gouvernance nationale en matière d'apprentissage, et plus largement de la formation professionnelle, cette institution centralise les fonds collectés qu'elle redistribue pour partie aux OPCO (Opérateurs de compétences). On estime que 55 à 83 % du solde dont dispose France compétences, après dotation destinée à la formation des demandeurs d'emploi, sont dirigés vers l'alternance (Delabarre, 2021). Depuis le 1^{er} janvier 2022, ces dotations à destination des OF (organismes de formation) sont soumises à l'obtention, par ces derniers, d'une certification dite « Qualiopi⁸ » (Teboul et Ledogar, 2020). Les branches professionnelles deviennent, en outre, les acteurs majeurs du nouveau système de gouvernance : elles se voient confier le pilotage des formations ; aux côtés des OPCO⁹, elles fixent le « coût-contrat » des formations et définissent les besoins de leurs secteurs. Elles contribuent, enfin, à construire avec leurs partenaires les certifications professionnelles et les cahiers des charges y afférant. Cette redistribution des rôles n'est pas sans conséquences sur les formations en communication.

2.2. Quelques dispositions et incidences d'une loi

En premier lieu, cette nouvelle configuration impose de rattacher les formations à une branche professionnelle, elle-même affiliée à un OPCO. Or ces formations, souvent de nature transversale, peinent à s'appuyer sur une branche spécifique : les apprentis d'un master en *sciences de l'information et de la communication* peuvent intégrer des organisations relevant de branches multiples. Le master *information et communication*, mention « conseil en communication », de Besançon propose ainsi de

8 Initialement prévue au 1^{er} janvier 2021, elle a été repoussée d'un an en vertu de l'Ordonnance n° 2020-387 du 1^{er} avril 2020. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000041776899/>

9 La réforme a contraint les quelque 330 branches professionnelles à s'organiser autour d'onze OPCO contre vingt auparavant. Dès 2014, l'État, ayant recensé plus de 700 conventions collectives, a imposé une restructuration progressive des branches. L'objectif de 200 branches fixé en 2016 a fait l'objet de négociations. Le Ministère du Travail, de l'Emploi et de l'Insertion recensait en 2021 « près de 329 branches ». <https://travail-emploi.gouv.fr/ministere/acteurs/partenaires/opco>

former à quelque sept métiers et treize codes ROME identifiés. L'harmonisation des attentes relève, dans ces conditions, d'une vraie gageure. Par ailleurs, le rôle octroyé aux organisations, dans la définition des compétences professionnelles, a tendance à reléguer la sphère académique au second plan : dans des logiques d'optimisation des formations et plus largement de gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC), elles dictent à cette dernière ce qui, jusqu'alors, relevait de ses prérogatives. Alors que la sphère académique avait coutume d'articuler les savoirs académiques aux « compétences métiers », elle se voit désormais contrainte de repenser lesdits savoirs en fonction de critères exogènes, financiers et/ou professionnels. En d'autres termes, la conception des maquettes de formation est largement tributaire de prescriptions professionnelles qui conditionnent le référencement au Registre National de Certification Professionnelle (RNCP), condition impérieuse d'éligibilité à une prise en charge des formations pour les actifs en reprise d'étude.

Il ne s'agit pas ici de porter un regard nostalgique sur un passé, encore récent, où la sphère académique et la sphère professionnelle campaient sur leurs positions. Mais la mainmise, invisible ou indirecte, des branches professionnelles sur les contenus de formation peut être porteuse de menaces.

La première d'entre elles consiste à faire fi des apports spécifiques, sur les plans théoriques notamment, de la sphère académique. La seconde est de voir cette dernière instrumentalisée, au nom de la professionnalisation et de l'insertion des jeunes, par des organisations préoccupées de servir des besoins à court terme. Rappelons en effet que le référentiel de compétences proposé à l'issue d'une concertation interne par les branches professionnelles n'a qu'une validité limitée¹⁰. Enfin, le risque majeur tient à l'émergence de formations « dédiées » et, en l'espèce, de masters « fléchés » vers telle ou telle branche professionnelle, voire une organisation-cible. Cette menace ne pèse pas seulement sur une éthique universitaire de la professionnalisation, mais ouvre la voie à une multiplication d'organismes de formation au sein même des entreprises, en contradiction avec les perspectives de mobilité externe encouragées par la loi « Avenir professionnel ».

La réforme de l'apprentissage s'inscrit ainsi dans la perspective d'une optimisation des formations et d'une plus grande adéquation entre les attentes des entreprises et le contenu formatif dispensé aux futurs salariés. Articulée autour des compétences-métier, cette adéquation vise une insertion plus « efficace », mais aussi plus pérenne, des jeunes diplômés. En mettant au cœur du dispositif de formation, les organisations elles-mêmes, elle assure en outre une meilleure GEPC et entend pallier les déficits sur les métiers en tension comme sur les métiers d'avenir. Pourtant, s'agissant des formations en communication, on peut s'étonner que des compétences transversales ne fassent pas davantage l'objet d'une co-construction. L'acquisition et la mobilisation de telles compétences, qu'elles relèvent de la réflexivité, de la dimension critique, des capacités rédactionnelles ou encore de la maîtrise des outils numériques, exigeraient

10 Référentiel reconductible tous les deux ans.

une plus grande concertation de tous les acteurs sur les prérogatives et les apports réels de chacune des deux sphères. Si une partition hermétique des domaines de compétences entre l'univers académique et les organisations ne saurait aboutir à une insertion pertinente des futurs salariés, un transfert massif vers l'organisation nuirait aux intérêts des premiers intéressés. Formés aux seules compétences attendues par des organisations, en réponse à des situations circonstanciées, les apprentis passeraient à côté de compétences transversales, voire de méta-compétences¹¹, pourtant indispensables à la poursuite de leur carrière. Une telle configuration semble brouiller l'économie – au sens étymologique du terme, comme « art de gérer » – du savoir. Comment, à la lumière de ces éléments, articuler projet pédagogique et projet professionnel ? Les ressources en présence sont nombreuses. Leur efficacité – voire leur survie – dépendra du maintien d'un tissu réticulaire.

3. De l'équipement à l'accompagnement : quelles ressources pour l'apprentissage ?

Nous qualifions ici de « ressources » les moyens humains, techniques, pédagogiques ou péculiaires favorisant la mise en œuvre du dispositif. Elles s'articulent autour de lieux, de compétences et d'acteurs singuliers.

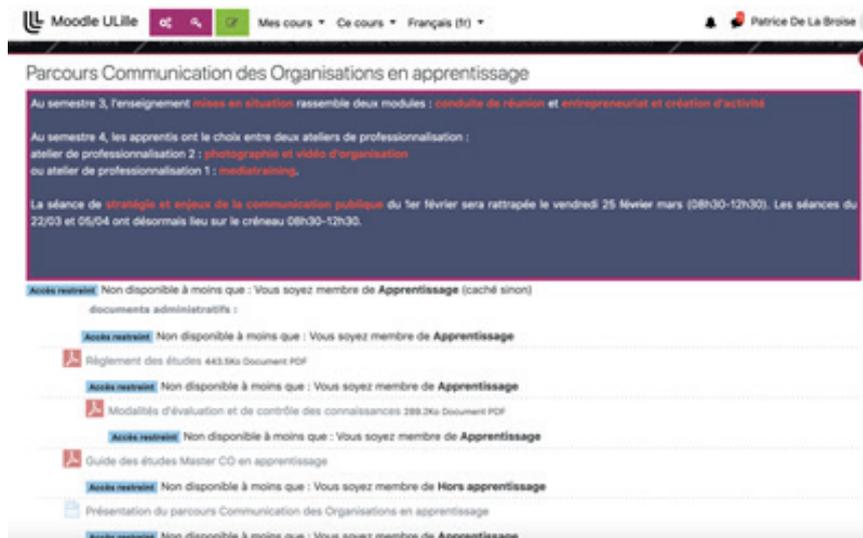
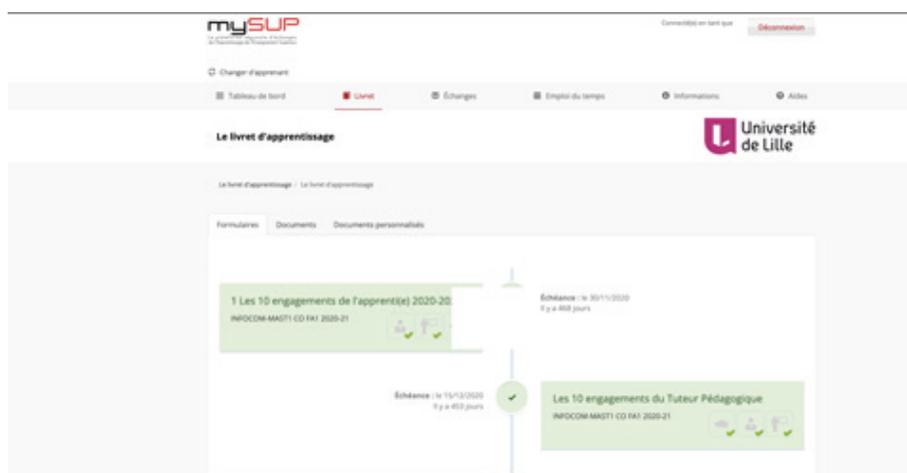
3.1. Les ressources mobilisables

Véritable moteur de l'alternance dans le supérieur, le Centre de Formation des Apprentis (CFA) constitue l'interface entre la sphère académique et la sphère professionnelle. Il œuvre à déployer l'alternance dans les organisations partenaires et constitue un interlocuteur de choix des universités et grandes écoles dans le montage des formations et leur ingénierie. Il gère les aspects contractuels, propose un suivi des apprentis et assure même des formations à destination des maîtres d'apprentissage. L'interface numérique *Mysup* mise à la disposition des trois signataires du contrat fluidifie leurs relations et permet aux différents acteurs d'apprécier la progression et, partant, la professionnalisation des apprentis : tous sont ainsi partie prenante de la formation. « L'objectif de la plateforme est de mettre en relation l'apprenti, son maître d'apprentissage et son tuteur académique. Chaque type d'acteur a un accès spécifique qui lui permet des actions de lecture / écriture différenciées. Les différentes actions à réaliser sont identifiées dans des tableaux de bord et l'organisation des différents formulaires à remplir se fait sous forme de ligne de temps » (Seurat, 2020 rapport). Le livret électronique d'apprentissage de *mysup.fr* est personnalisable par les responsables de formation. Ainsi, en fonction de leurs attentes et ambitions pédagogiques, ces

¹¹ Comme capacité auto-évaluative du niveau de développement de telle ou telle compétence. Cette dimension n'est pas sans lien avec la réflexivité.

derniers peuvent construire autant de formulaires qu'ils le souhaitent, à classer dans des catégories librement définies. Au demeurant, la coexistence des plateformes numériques dédiées à l'apprentissage (livret de l'apprenti) et de celles déployées pour l'ensemble des cursus de formation (ex : Moodle) pose la question de leur interopérabilité.

Tableau 3. : Captures d'écran du Livret Électronique de l'Apprenti (LEA) et de la plateforme Moodle (sources : CFA Hauts-de-France et Université de Lille)



Le CFA du supérieur n'assure en revanche pas d'enseignements théoriques comme cela peut être le cas dans les niveaux inférieurs ou dans les CFA de métiers. La ressource pédagogique est donc, à ce titre, singulière : l'ingénierie de formation ne vise pas tant les apprentis que leurs maîtres d'apprentissage, soucieux d'honorer les missions qui leur incombent. Des modules sont ainsi proposés aux structures qui le souhaitent pour sensibiliser les futurs maîtres d'apprentissage relativement aux attentes de l'alternance. Hors les murs, les CFA du supérieur disposent d'antennes académiques opératrices des formations. Les enseignements sont donc assurés par les universités ou les écoles.

Au sein de la sphère académique, la configuration est plus complexe. De nombreux acteurs interagissent dans des rôles spécifiques, parfois avec des niveaux d'appréciation différents. Les porteurs de projet de formation en alternance : le plus souvent enseignants-chercheurs (EC), ils sont convaincus qu'une expérience professionnelle significative articulée aux apports théoriques dispensés dans le supérieur constitue une valeur ajoutée dans les parcours de formation. Mais la mise en œuvre d'un tel projet trouve aussi ses détracteurs, notamment parmi les enseignants et enseignants-chercheurs. On pourrait d'ailleurs s'interroger sur l'absence réelle de formation des universitaires aux particularismes de l'alternance. Enseigner dans ce format, devenir soi-même tuteur pédagogique et accompagner les apprentis dans l'acquisition de leurs compétences impliquent une connaissance du monde professionnel et de ses attentes mais aussi une posture singulière. La contribution de professionnels intégrés aux équipes pédagogiques en qualité de professeurs associés (PAST) est, à cet égard, d'un apport précieux. Sortes de marginaux-sécants, ils partagent avec les apprentis la « double vie » de praticiens universitaires et peuvent, par cette posture hybride, en être les interlocuteurs privilégiés.

Le maître d'apprentissage (MA) incarne, quant à lui, l'organisation d'accueil. Parfois même dirigeant – à l'exemple des créateurs de startups dont l'intégration par un apprenti est souvent problématique en l'absence de service dédié à la communication –, la responsabilité de MA est généralement endossée par un cadre dans les organisations industrielles ou tertiaires. Son appellation connote un rapport singulier à l'apprenti, conjuguant volontiers les figures de mentor ou de parrain. Au demeurant, si cette appellation cède progressivement le pas à celle de « tuteur entreprise¹² » (Moreau, 2016), le maître d'apprentissage, dispensateur et prescripteur de savoirs professionnels, demeure l'interlocuteur privilégié de l'apprenti. Il contribue à sa professionnalisation en même temps qu'il assure, sciemment ou non, la GPEC de son organisation. La relation d'apprentissage dans laquelle le MA est engagé constitue un investissement à de multiples égards : financier, d'abord, mais aussi intra- et interpersonnel.

12 Appellation consacrée dans le cadre du contrat de professionnalisation, après avoir été instaurée pour le contrat de qualification.

Comprenons que l'organisation, impliquée dans une transaction, attend un retour sur investissement qui pèse sur l'apprenti mais aussi indirectement sur la sphère académique. Les griefs des praticiens à l'égard de l'instance de formation sont historiques. Ils ont nourri une approche par compétences dont les référentiels de formation sont aujourd'hui la traduction. Plus encore, la quête d'opérationnalité, visée au départ par l'organisation, semble désormais au cœur de la demande que formulent les apprentis à l'égard de l'instance de formation. Ce transfert, rendu possible par une incorporation par l'apprenti des attentes de l'organisation, confronte plus que jamais ce dernier à des « conflits inter-rôles » (Alves *et al.*, 2010, p. 37) et met l'université en porte-à-faux.

Au cœur de ce réseau institutionnalisé de formation, l'apprenti doit pouvoir bénéficier de ressources diverses pour construire son parcours, envisager plus ou moins sereinement son insertion, avec le sentiment d'être armé intellectuellement autant que pratiquement pour faire face aux situations qu'il va rencontrer. Aussi l'accompagnement s'impose-t-il comme une ressource indispensable.

3.2. L'accompagnement comme ressource humaine

Pour faire face aux attendus académiques, l'apprenti dispose d'un cadre formel posant les consignes et les attentes mais aussi d'outils théoriques, méthodologiques ou rédactionnels lui assurant la maîtrise de l'exercice. Le cadre, dans les missions professionnelles ou dans la réalisation des écrits longs de la recherche, donne sens au travail à accomplir, comme direction et signification. Mais ce dernier n'est pas constructif hors d'un espace d'écoute. L'écoute caractérise, sur les deux terrains, un accompagnement efficient ; elle est d'autant plus profitable à l'apprenti qu'elle constitue l'amorce d'une communication saine et constructive. L'apprenti doit pouvoir compter sur le soutien conjoint de ses deux principaux référents (Alves *et al.*, 2010). Mais ce ne sont pas les seuls.

L'accompagnement par les pairs (Bourgeois, 2018) contribue, pour sa part, à une mutualisation des connaissances et une consolidation des compétences. Les travaux de groupe, menés autour de thématiques transversales, se nourrissent des apports de chacun et, parfois, subsument les singularités professionnelles.

Mais si « accompagner », c'est guider, suivre, conseiller voire simplement informer, c'est aussi viser, pour l'autre, l'arrêt de cet accompagnement. La prise d'autonomie monte en puissance au cours de la formation en alternance. Attendue sur le terrain professionnel, *a fortiori* dans les plus hauts niveaux, elle devient déroutante quand la demande émane de la sphère académique. Un responsable de formation en « Communication des Organisations » rapporte ainsi l'étonnement des apprentis face à des innovations qu'ils attendent plus volontiers de l'entreprise que de l'université. Accompagner, c'est parfois bousculer. D'autant que les apprentis n'arrivent pas en formation vierges de tout savoir ; ni de toute expérience : des savoirs à construire et à déconstruire. L'accompagnement en formation (Le Bouëdec *et al.*, 2001) n'est

pas un faire *avec*, ni même un faire *pour*. Ce sont les points de vue, les échanges, les controverses sur des théories, méthodes ou résultats qui permettent à l'apprenti de construire son parcours. Cet espace de confrontation émerge à la jonction de deux sphères et se déploie dans un mouvement pendulaire, à condition que les deux mondes ne s'ignorent pas.

3.3. De ressources en *architextes* : une évaluation « assistée » ?

Si l'analyse des grilles d'évaluation nous renseigne déjà sur certains choix opérés par les responsables de formation (Seurraat, 2020), l'homogénéisation des pratiques d'évaluation est néanmoins relative. L'industrialisation de la formation (Moeglin, 2016) n'y opère pas encore de manière massive, même si des *architextes* (Jeanneret et Souchier, 1999) assistent les tuteurs pédagogiques et, le cas échéant, les maîtres d'apprentissage dans leur suivi et leur travail d'évaluation. Au demeurant, ces derniers sont surtout sollicités dans la validation fiches de suivi de missions et autres comptes rendus de visites, plus qu'ils ne participent à l'évaluation des écrits longs de la recherche (mémoire) et de l'apprentissage (rapport). Pour autant, la tendance est à la « certification qualité » de l'alternance autant qu'à la certification des apprentis. De sorte que la traçabilité des échanges et la rationalité de l'ingénierie pédagogique s'y développent de manière visible. Il n'est pas sûr qu'elles opèrent comme véritables ressources, mais leur *agentivité* textuelle est d'ores et déjà avérée.

Tableau 4. Formulaire d'évaluation des mémoires proposé sur Mysup
(source : Formasup Hauts-de-France)

Evaluation du mémoire de fin d'année

1.1) Evaluation du mémoire sur la forme*

Une seule réponse possible par ligne

	Très insuffisant (0 points)	Insuffisant (1 point)	Satisfaisant (2 points)	Très satisfaisant (3 points)
Présentation générale du document	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orthographe, grammaire, tournure de phrases	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Présentation du texte (justifié, lisibilité, espace, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Présentation des schémas, tableaux, références, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Présentation de la bibliographie (respect des normes)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.2) Evaluation du mémoire sur le fond*

Une seule réponse possible par ligne

	Très insuffisant (0 points)	Insuffisant (1 point)	Satisfaisant (2 points)	Très satisfaisant (3 points)
Pertinence de la problématique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinence des concepts et théories mobilisées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinence du plan retenu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Niveau de compréhension des concepts mobilisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Méthodologie de recherche (enquête, questionnaire, entretien,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinence du recueil de données de terrain	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Qualité de l'analyse des données recueillies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinence des résultats présentés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pertinence des préconisations proposées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

MySup, basé sur une technologie numérique, prescrit ainsi toute une gamme d'usages en proposant des formulaires d'évaluation qui tendent à lisser les pratiques (Seurrat, 2020 rapport).

4. La compétence disputée entre projet pédagogique et projet professionnel

La *compétence* comme « paradigme » n'est assurément pas neutre dans l'ingénierie de formation et les modalités de sa mise en œuvre. Les partisans de l'Approche Par Compétence (APC) le savent bien qui se défendent de porter atteinte aux savoirs disciplinaires mais, au contraire, visent à les rendre plus « efficaces » et « opérationnels » en vue de leur mobilisation (Prégent *et al.* 2009, Poumay, Georges et Tardif, 2017, Georges et Poumay, 2020). En bref, l'APC introduirait une dynamique d'acquisition, au gré des savoirs dont l'étudiant aurait besoin (Prégent *et al.*, 2009, p. 39). Mieux, l'APC permettrait au monde de l'enseignement de s'affranchir des déterminismes politiques ou économiques par la « construction de programmes ambitieux, nés de décisions prises librement par les acteurs en connaissance de leur terrain » (Poumay, Tardif et Georges, 2017, p. 11). Pourtant, cette approche ne fait pas l'unanimité. Selon Crahay (2006), on est passé d'une définition de la compétence comme « réseau de connaissances mobilisables en contexte » à celle de « capacité à les mobiliser » en situation. La compétence ne serait donc pas observable hors de situations inédites où l'individu est amené à agir en reconfigurant les savoirs, savoir-faire et savoir-être comme autant de « procédures prédéterminées et pré-existantes » à actualiser (Georges et Poumay, 2020, p. 2). Désormais, l'individu au travail développerait une compétence en mobilisant des ressources internes et externes. « Une ressource est dite *interne* dans la mesure où il s'agit de ce qu'une personne maîtrise déjà, tant sur le plan de la cognition que sur celui des attitudes et des conduites, alors qu'une ressource *externe* a trait à tout ce que la personne consulte, examine et analyse dans son environnement » (Tardif, 2019, p. 51). Or cette rhétorique, pour le moins absconse, trouve sa traduction dans l'écriture prescrite des référentiels de formation qui, à l'exemple du Bachelor Universitaire de Technologie, consacrent la « situation » professionnelle d'expression de la compétence. L'apprentissage de la communication est, d'ores et déjà, mis en module dans le BUT en information-communication. Qu'en sera-t-il en master ?

Il faut, selon nous, et comme le suggérait déjà Pentecouteau en 2012, envisager « une approche alternative où recherche, pratique, et formation s'articuleraient dans un aller-retour dialectique permanent, au service de la formation professionnelle universitaire » (p. 3). Bien loin d'une alternance *juxtapositive*, vide de sens, voire générant des « savoirs [théoriques] morts » (Meirieu, 2019), une alternance *interactive*¹³ (*Ibid.*). Plus encore, il ne s'agirait pas seulement d'intégrer les savoirs

¹³ Geay et Sallaberry (1999) et Pentecouteau (2012) parlent d'une alternance « intégrative » (p. 13), Combes (1984) évoque une alternance « liée ».

théoriques en situation professionnelle, mais aussi de construire du savoir théorique *à partir du* contexte professionnel (Pentecouteau, 2012) ou du moins s'en nourrir. Les études de cas, ou encore les approches par problème (APP), sont à cet égard intéressantes. Soumises à l'ensemble des apprentis d'une section, elles font l'objet d'une réflexion collective, instruites par les savoirs savants de l'enseignant et nourries de leur propre pratique. Souvent mises en œuvre dans les écoles d'ingénieurs, elles ont même supplanté les cours dits « magistraux », transformant le rôle des enseignants et la nature de leurs interactions avec les apprentis. L'université se montre aujourd'hui plus sensible à ses modalités pédagogiques : des commandes, émanant d'organisations, sont ainsi adressées à des groupes d'apprentis en communication qui s'en emparent, analysent la situation, élaborent un problème, dessinent des pistes et proposent *in fine* des solutions. Un regroupement récent entre des promotions belge et française a ainsi donné lieu à un travail collaboratif et interculturel qui, au titre d'une mobilité transfrontalière financée par le CFA, ouvre la focale de l'intervention et déborde opportunément le cadre circonscrit des missions dont s'acquitte d'ordinaire l'apprenti. Ce faisant, les apprentis se prêtent à une casuistique qui, par la résolution collective de problèmes posés par des commanditaires, ouvre sur des compétences valorisables en entreprise. Ce type d'expérience collective atteste que l'organisation n'est pas seulement consommatrice de savoirs qui lui préexistent mais qu'elle peut aussi contribuer à en créer de nouveaux : à ce titre, « [elle peut] être considérée comme un contexte d'innovation et d'émulation de la réflexion théorique » (Pentecouteau, 2012, p. 3).

Ces initiatives se heurtent cependant à deux écueils diamétralement opposés. Le premier est imputable aux réticences – voire aux résistances – d'enseignants-chercheurs imprégnés d'une « culture de l'institution universitaire [...] éloignée de cette idée qui consisterait à pouvoir former non seulement à l'intérieur mais également à l'extérieur de l'université, en collaborant avec d'autres partenaires qui ne seraient pas universitaires » (*Ibid.*) Enrôlés dans des cursus en alternance, ils laissent à l'apprenti le soin d'accommoder deux visions d'un même objet. Or les compétences transversales auxquelles prétend former un dispositif de qualité s'acquièrent à la faveur d'une co-construction¹⁴ des acteurs engagés autour d'un référentiel de compétences. Le second écueil tient précisément à l'élaboration de ce référentiel : on n'enseigne plus tant des savoirs pour permettre au jeune de s'insérer professionnellement qu'on ne le forme à l'insertion et *par* elle. Si les savoirs sont à penser en articulation avec une pratique en train de se construire et à partir d'elle, ils risquent, dans cette configuration, de ne constituer qu'une réponse à un questionnement circonstancié. Ne faut-il pas défendre une *discipline* à même d'offrir aux apprentis des outils d'analyse voire de critique leur permettant de se saisir de sujets plus transversaux ? La proactivité attendue aujourd'hui des apprentis se construit en réponse aux besoins des organisations. Ces

14 Celle-là même qui préside à « l'alternance intégrative », née des travaux de Malglaive sur la formation des formateurs dans les années 90 (Labruière et Simon, 2014).

derniers sont donc premiers. Or, construire les savoirs théoriques à la seule lumière des besoins et des attentes des organisations fait encourir le risque d'appauvrir les connaissances générales et met en péril les capacités d'adaptation du jeune.

Réciproquement, le projet professionnel doit pouvoir s'inspirer des apports académiques. Pour cela, l'organisation ne doit-elle pas se saisir des compétences spécifiques acquises par l'apprenti à l'université pour nourrir sa réflexion, voire améliorer ses pratiques ? Lorsque la sphère académique offre d'observer, d'interroger et de comprendre, le maître d'apprentissage exige, lui, que l'apprenti produise. En situation schizophrénogène vécue par l'apprenti, cette dichotomie le conduit à remiser les savoirs académiques. Est attendue de l'instance de formation qu'elle prépare l'apprenti à être opérationnel. Développer chez celui-ci des capacités réflexives apparaît même contre-productif alors que l'adaptabilité, la résolution de problèmes, les capacités d'analyse et de synthèse sont autant de compétences où la réflexivité sert la réalisation pertinente des missions. Au demeurant, les maîtres d'apprentissage s'associent bien souvent à la conception et à l'évaluation de mémoires de fin d'année. Travail rédigé, éminemment réflexif, le mémoire problématise une situation professionnelle interrogée sous le prisme critique de l'apprenti, à la faveur de concepts théoriques et des acquis méthodologiques. L'organisation tout entière tire souvent profit des résultats de cet apprentissage de/par la recherche, laquelle opère par distanciation d'avec la fiche de poste et ses missions associées.

Les questionnements seront-ils formulés dans les mêmes termes au sein des deux espaces formatifs ? Rien n'est moins sûr. Et nous avons déjà relevé ce *hiatus* entre deux conceptions de la recherche : sphère professionnelle et sphère académique n'en n'ont ni la même écriture, ni la même lecture. De fait, les apprentis peinent à inscrire la recherche académique dans leur apprentissage en organisation et la secondarisent, trop souvent, dans leur projet et leur agenda de formation.

L'université est l'une des institutions qui a connu le plus de transformations récentes : contrainte de s'adapter à de nouveaux publics, elle n'est plus tant prescriptrice de savoirs que récipiendaire d'une commande professionnelle, quand bien même elle la reformule. Or l'instance de formation est porteuse d'un projet pédagogique qui doit d'abord servir les intérêts des apprentis. Sans doute les temporalités ne sont-elles pas les mêmes. Peut-être est-ce là que peut être (re)pensée une articulation des deux projets, dans la coexistence négociée de deux temporalités. Si le projet professionnel mérite d'être incarné au sein de la sphère académique, à travers des compétences assurant une efficacité des apprentis au sein des organisations, l'université peut faire valoir ses prérogatives et faire reconnaître ses apports aux organisations. L'inscription de la formation dans un temps long, dans un parcours réflexif, en dialogue avec les contraintes de l'organisation, et non en réponse à ces dernières, conférerait à l'apprenti le ressort nécessaire à la construction de son cheminement. Mais c'est à l'intersection de ces sphères, au contact de tous les acteurs de l'apprentissage que la ressource principale peut être mobilisée : l'*accompagnement* (cf. *infra*) ; d'autant qu'il en constitue une particularité contractuelle.

5. La critique comme ressource d'une professionnalisation à l'université

Au terme de cette analyse critique et réflexive d'une professionnalisation en communication par voie d'apprentissage dans l'université française, il nous semble nécessaire de dégager quelques enseignements et perspectives de développement d'un apprentissage non réductible à son contrat éponyme. Comprenons que le déploiement de l'alternance et, en l'espèce, des contrats d'apprentissage dans les formations en communication ne doit être envisagé ni comme une panacée, ni comme une menace pour la professionnalisation académique à la communication, à ses fonctions et métiers.

Nos réserves sur la prétention praxéologique d'une « mise-au-travail » ne visent certainement pas à jeter l'anathème sur un dispositif dont nous connaissons suffisamment les vertus pour le promouvoir. Cela étant, nous défendons aussi son déploiement raisonné en prévenant l'écueil d'une « industrialisation de l'apprentissage », alors même que la formation des apprentis requiert une individualisation, et ce faisant un accompagnement au plus proche de l'apprenant. Sans parler d'une « massification » de l'apprentissage dans le supérieur, le recrutement commode et largement subventionné des apprentis en entreprises et l'ouverture concomitante à la concurrence de multiples cursus raliés à l'alternance – sans instance réelle de régulation à l'échelle d'un territoire ou d'un bassin d'emploi – composent un nouveau paysage académique où le « moins disant » intellectuel peut s'imposer à la faveur d'une « compétence » réputée opérationnelle.

Et s'il faut parler de ressources, celles-ci ne sont assurément pas réductibles à des plateformes numériques ou à des techniques dont l'utilité, sans être contestable, butte encore sur leur *utilisation* prescrite ou enjointe.

Bibliographie

- Alves, S., Gosse, B. et Sprimont, P.-A. (2010). Les apprentis de l'enseignement supérieur : de la satisfaction à l'engagement ? *Management & Avenir*, 33, 35-51. Doi : <https://doi.org/10.3917/mav.033.0035>
- Anscombe, G.E.M. (2002). *L'intention* (M. Maurice et C. Michon, trad. [1957]). Paris, France : Gallimard.
- Bourgeois, E. (2018). *Le désir d'apprendre*. Paris, France : PUF.
- Combes, M.-C. (1984). « Apprentissage et alternance ». *Formation Emploi*, 7, 816.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110. Doi : <https://doi.org/10.4000/rfp.143>

- Delabarre, V. (2021, 1 juin). Textes d'application publiés de la loi Avenir professionnel, *Centre Inffo*. URL : <https://www.centre-inffo.fr/site-droit-formation/actualites-droit/textes-d-application-de-la-loi-avenir-professionnel>
- de La Broise, P. (2008, 11-13 juin). *La professionnalisation en sciences de l'information et de la communication : le savoir-faire au péril des savoirs ?* [Conférence], XVI^e Congrès de la SFSIC, Les sciences de l'information et de la communication : affirmation et pluralité. URL : <https://www.sfsic.org>
- de La Broise, P., Foli, O., Léonard, E., Matuszak, C. et Saint-Georges, M.-E., (2020). Quelle place pour la recherche dans l'apprentissage des métiers de la communication ? *Communication & professionnalisation*, 10, 14-33. Doi : <https://doi.org/10.14428/rcompro.vi10>
- Geay, A. et Sallaberry J.-C. (1999). La didactique en alternance ou comment enseigner dans l'alternance. *Revue française de pédagogie*, 128, 7-15. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1069>
- Georges, F. et Poumay, M. (2020). *Rédiger le référentiel de compétences du Bachelor Universitaire de Technologie*. ADIUT.
- Jeanneret, Y. (2014). *Critique de la trivialité. Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*. Paris, France : Éd. Non Standard.
- Jeanneret, Y. et Souchier, E. (1999). Pour une poétique de « l'écrit d'écran », *Xoana*, 6, 97-107.
- Labruyère, C. et Simon, V. (2014, décembre). L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique, *Bref, Céreq*, 328. URL : <https://www.cereq.fr/lalternance-integrative-de-la-theorie-la-pratique>
- Le Bouëdec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. et Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation : un projet impossible ?* Coll. Défi formation. Paris, France : L'Harmattan.
- Meirieu, P. (2019). Alternance. Dans *Dictionnaire*. [https://www.meirieu.com/ DICTIONNAIRE/Alternance.htm](https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/Alternance.htm)
- Mœglin, P. (dir.) (2016). *Industrialiser l'éducation. Anthologie commentée (1913-2012)*. Coll. Médias. Saint-Denis, France : Presses universitaires de Vincennes.
- Moreau, G. (2016). L'apprenti et son maître. *Recherche & formation*, 83, 19-31. Doi : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2692>
- Morillon, L., Carignan, M-E. et Parrini-Alemanno, S. (éd.) (2020). Influences croisées entre pratiques et recherches en communication des organisations, *Communication & Professionnalisation*, 10. Doi : <https://doi.org/10.14428/rcompro.vi10.55603>

- Patroucheva, M. et Tribby, E. (2013). Alternance et gouvernance, le devenir de la professionnalisation à l'université. Dans V. De Briant et D. Glaymann (dir.). *Le stage. Formation ou exploitation ?* (pp. 185-201). Rennes, France : Presses universitaires de Rennes.
- Pentecouteau, H. (2012). L'alternance dans une formation professionnelle universitaire. De l'idéal épistémologique aux contradictions pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur* [En ligne], 28(1). Doi : <https://doi-org.ressources-electroniques.univ-lille.fr/10.4000/ripes.605>
- Poumay, M., Georges, F. et Tardif, J. (2017). *Organiser la formation à partir des compétences : un pari gagnant pour l'apprentissage dans le supérieur*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Prégent, R., Bernard, H. et Kozanitis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme – Un défi à relever*. Montréal, Canada : Presses internationales Polytechnique.
- Searle, J.R. (1982). Taxinomie des actes illocutoires. Dans *Sens et expression. Études de théorie des actes du langage*. Traduit de l'anglais et préfacé par J. Proust (pp. 39-70). Coll. Le sens commun. Paris, France : Les Éditions de Minuit.
- Surrat, A. (2018). *Les médiations des savoirs pratiques sur les médias et la communication : des représentations médiatiques de l'altérité à la socio-politique des savoirs sur la communication : parcours et perspectives de recherche* [mémoire d'habilitation à diriger des recherches, soutenu le 8 décembre 2018], Université Sorbonne Paris Nord. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-03149677/>
- Surrat, A. (2020). Sélection, présentation et légitimation des savoirs «théoriques» sur la communication dans la formation professionnelle courte. *Communication & Professionnalisation*, 10, 34-55. Doi : <https://doi.org/10.14428/rcompro.vi10>
- Surrat, A. (2020 rapport). Les conceptions de la recherche dans l'évaluation des mémoires. Contribution au rapport d'étude *La recherche dans l'Apprentissage du Supérieur (RECAP)*, Formasup Nord Pas-de-Calais, 76-110,
- Tardif, J. (2019). Organiser la formation dans une logique de parcours : l'ADN de l'approche par compétences. *Administration & Éducation*, 161, 49-54. Doi : <https://doi.org/10.3917/admed.161.0049>
- Teboul, T. et Ledogar, D. (2020). Former dans le cadre de l'alternance. Dans M. Barabel et al., *Le Grand Livre de la Formation. Techniques et pratiques des professionnels du développement des compétences* (pp. 239-274). Malakoff, France : Dunod.