

Quelle place pour la recherche dans l'apprentissage des métiers de la communication ?

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

Olivia Foli, Maîtresse de conférences,
Sciences de l'Information et de la Communication,
Sorbonne Université CELSA, GRIPIC,
olivia.foli@sorbonne-universite.fr

Erika Léonard, doctorante,
Sciences de l'Éducation,
Université de Lille, CIREL,
erika.leonard.etu@univ-lille.fr

Céline Matuszak, Maîtresse de conférences,
Sciences de l'Information et de la Communication,
Université de Lille, GERiCO,
celine.matuszak@univ-lille.fr

Marie-Ève Saint-Georges, docteure,
Sciences de l'Information et de la Communication,
Université de Lille, GERiCO,
marie-eve.saint-georges@univ-lille.fr

Résumé

Sur la base d'une étude conduite en collaboration avec le CFA Formasup en région Hauts-de-France, il s'agit d'observer ce que « la recherche fait à l'apprentissage » et, réciproquement, ce que « l'apprentissage fait à la recherche » dans la diversité des projets pédagogiques en Sciences de l'Information et de la Communication et des besoins en recherche exprimés par les structures d'accueil. En bref, il s'agit d'apprécier les formes et la valeur ajoutée de la recherche dans les dispositifs de formation à la communication par voie d'apprentissage.

Mots-clés : professionnalisation, apprentissage, recherche, formation, communication.

Abstract

On the basis of a study conducted in collaboration with Formasup in the Hauts-de-France region, the aim is to observe what “research does to learning” and, conversely, what “learning does to research” in the diversity of educational projects in the field of information and communication sciences. In short, it is a question of appreciating the forms and the added value of the research in the devices of training to the communication by way of learning.

Keywords: professionalization, learning, research, training, communication

Notre étude vise à interroger l'opportunité d'une professionnalisation *par* la recherche en communication plus certainement que les tensions épistémologiques entre chercheurs et praticiens. De même, la propension des communicateurs à mobiliser les acquis scientifiques dans l'accomplissement de leur(s) métier(s) est ici appréciée à travers le prisme de formations universitaires par voie d'apprentissage où alternent les séquences professionnelles et académiques. Cette alternance n'est pas rare dans une université où les incursions, ponctuelles ou prolongées, des étudiants dans la sphère professionnelle sont au programme de leur cursus. Cela étant, une immersion durable, assortie de missions opérationnelles ou stratégiques, affecte nécessairement les modalités d'une professionnalisation dont les cadres d'accomplissement sont réputés complémentaires mais, ce faisant, distincts.

Inspiré par une étude conduite en région Hauts-de-France sur la place de la recherche dans les formations par voie d'apprentissage de l'Enseignement Supérieur¹, notre propos vise à discuter la réciprocité des apports entre l'entreprise et l'université dans des cursus où la professionnalisation des apprentis ne se départit pas de la recherche, fût-ce à titre initiatique. Dans ces cursus, le choix et la construction d'un objet de recherche sont motivés par le cadre d'exercice, l'activité, les dispositifs et processus de communication observables en situation d'apprentissage. La question de recherche est d'inspiration professionnelle ; sa problématisation est universitaire. Or, cette dialectique est aussi l'objet d'une confusion fréquente entre les attendus de la recherche et ceux de l'action ; confusion d'autant plus probable que la recherche-action (ou recherche-accompagnement) s'est progressivement imposée comme un modèle de compromis entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Mais plus encore, les écrits de recherche produits en complément, substitut ou prolongement de « rapports d'apprentissage » ou encore de « mémoires professionnels », dont il conviendra d'analyser la nature, contribuent-ils à éprouver une posture singulière de professionnel ? Plus largement, se peut-il que la recherche, en tant que mission cardinale des universités, constitue encore une valeur ajoutée de la professionnalisation ?

Notre propos analyse la place de la recherche pour l'étudiant-apprenti placé dans un système d'action, et donc de représentations et d'objectifs, au confluent de l'entreprise et de l'université. À travers différentes expériences, il s'agit d'apprécier la dynamique et les enjeux d'une professionnalisation *par* la recherche. L'hypothèse d'une valeur ajoutée de la recherche dans l'apprentissage et, réciproquement, de l'apprentissage pour des formations universitaires nous conduit ainsi à rendre compte des points de vue exprimés, respectivement, par les apprentis, leurs tuteurs pédagogiques et leurs maîtres d'apprentissage.

¹ 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).

Sur le plan méthodologique, les douze entretiens semi-directifs menés avec les responsables de formation, le corpus de « mémoires », à l'échelle d'une promotion d'apprentis par formation, comme aussi les prescriptions et formats pédagogiques qui accompagnent leur réalisation servent notre analyse. Un examen des maquettes, référentiels (fiche RNCP) et autres documents d'accréditation nous permet d'identifier les modules de formation dédiés à la recherche à des fins d'initiation (épistémologie, méthodologie), d'accomplissement et d'écriture d'une production académique connectée, ou non, aux missions de l'apprenti dans sa structure d'accueil. Soulevant l'hypothèse que la « recherche en communication » peut être investie autrement, et selon d'autres grilles de lecture, en vertu d'une « observation participante » stimulante et, néanmoins, complexe, nous questionnons non seulement la posture (ou *im*-posture²) de l'apprenti-chercheur évoluant alternativement – mais tout à la fois – en qualité de salarié dans une organisation et d'étudiant aux prises avec des « missions », mais aussi les temporalités de cette professionnalisation alternée. Si, de fait, l'apprenti semble devoir composer avec plusieurs échelles de temps³ (Lesourd, 2009), qu'en est-il du temps de la recherche ? Il se pourrait que la recherche opère comme une parenthèse nécessaire (pour l'apprenti et/ou l'organisation qui l'accueille), comme une étape, un rite de passage pour celles et ceux qui feront métier de communiquer.

Après avoir rappelé brièvement le contexte réformateur de l'apprentissage (loi du 5 septembre 2018) et de l'enseignement supérieur en France, puis dressé, à la lumière des mots de la recherche, une cartographie des formations françaises en sciences de l'information et de la communication accessibles par voie d'apprentissage, nous en interrogeons les projets et modalités pédagogiques à l'articulation des connaissances et des compétences.

1. Éléments contextuels

La réforme de la formation introduite par la loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » (du 5 septembre 2018) entend renforcer l'attractivité de l'apprentissage pour le développer à tous les niveaux de qualification. Ce faisant, elle prévoit aussi une implication accrue des branches professionnelles dans la détermination de l'offre de formation (identification des besoins en compétences des entreprises en vue d'adapter l'appareil de formation, élaboration et rénovation des certifications professionnelles). Difficile, pour l'heure, d'en apprécier les conséquences dans l'enseignement supérieur. Nous partons toutefois du postulat fondateur selon lequel l'alternance, entre enseignements fondamentaux et pratique professionnelle,

2 Par *im*-posture, nous renvoyons non seulement à une posture *im*-pliquante de l'apprenti mais aussi à la difficulté pour lui de tenir cette double posture durant son cursus.

3 Le temps académique, le temps pédagogique, le temps de travail collectif, le temps de travail individuel, le temps personnel, social et familial, le temps professionnel etc.

contribue à forger les postures professionnelles de futurs diplômés. Si la recherche, dans ses formes, ses objets et ses modalités, semble jouer un rôle déterminant dans la professionnalisation des apprentis en communication, il n'en reste pas moins que la détermination de sa nature n'est pas sans difficulté, au regard de la diversité de l'offre de formation proposée aux apprentis.

1.1. Un recensement complexe

D'après les sources de l'Office National d'Information sur les Enseignements et les Professions (ONISEP)⁴, il y aurait en France quelque trente-deux masters⁵ préparant aux métiers de l'information et de la communication. En réalité, il apparaît très difficile de procéder à un recensement exhaustif de telles formations. À l'image d'une discipline plurielle, les cursus universitaires en information et communication s'appuient sur des Unités de Formation et de Recherche (UFR) de natures variées, lesquelles relèvent diversément des sciences humaines et sociales ou des sciences de gestion. Les responsables de formation eux-mêmes sont issus de disciplines multiples : si, pour la majorité d'entre eux, les enseignants-chercheurs responsables des parcours concernés sont qualifiés en Sciences de l'Information et de la Communication (71^e section du Conseil National des Universités), il n'est pas rare de trouver à cette responsabilité des historiens, des linguistes, des sociologues ou encore des politologues. Parmi ces formations, certaines sont proposées par voie d'apprentissage⁶. Pour les besoins de notre étude, nous nous focalisons sur vingt-quatre parcours de Master proposés par voie d'apprentissage dans treize universités afin de comparer, au sein de ces parcours, non seulement la place réservée à la recherche, mais aussi les modalités d'approches de ladite recherche.

1.2. Quid de l'alternance ?

L'alternance affichée dans les plaquettes et maquettes de formations peut prêter à confusion. Pour rappel, est appelé « alternance » tout système de formation proposant, sous la forme d'un contrat de travail à durée limitée, un rythme alterné entre deux

4 Résultat de requête « master en information et communication » sur le site de l'Onisep : <http://www.onisep.fr/Ressources/Univers-Formation/Formations/Post-bac/Master-information-communication>

5 D'après la nouvelle nomenclature des diplômes. Le master 2 demeure pour quelques mois un titre certifié de niveau I avant de devenir un titre de niveau 7, en janvier 2020, conformément à la nomenclature européenne.

6 En France, l'apprentissage désigne une formation en *alternance* relevant de la « formation initiale » (FI), alternant des séquences pédagogiques en centre de formation et des périodes d'activité professionnelle en organisation. L'alternance comprend aussi les contrats de professionnalisation, lesquels relèvent de la formation dite « continue » (FC).

lieux et modalités de formation, le lieu académique et le lieu d'exercice professionnel en organisation. Deux types de contrats de travail sont proposés pour réaliser cette alternance : le contrat d'apprentissage et le contrat de professionnalisation. Si le premier relève, en France, de la formation initiale, le second, en revanche, ressortit de la formation continue. Les modes de financement⁷ et de rémunération des jeunes, ainsi que la limite d'âge sont par ailleurs distincts. L'apprentissage constitue à ce titre l'une des deux modalités d'alternance. S'ajoute à ces deux modalités contractuelles une troisième voie, appelée abusivement « alternance », qui consiste à larder les temps de formation de périodes de stage, plus ou moins longues, qui ne sont pas rémunérées et peuvent s'effectuer dans différentes organisations tout au long du cursus. S'il y a bien une alternance de rythme de formation, cette modalité ne constitue pas, contractuellement parlant, une formation en alternance.

Parmi les cursus (mentions et parcours) en Information et Communication, certains proposent les trois modalités⁸ de formation. Or la confusion introduite par le législateur est telle que les usages langagiers confèrent, par contraste, un caractère innovant aux formations « par voie d'apprentissage ». Par opposition, on parlera volontiers de « formation par voie classique » voire de « formation initiale » – ce qui constitue bien un abus de langage – pour désigner un système de formation qui ne comprend pas d'alternance. Ce glissement lexical et sémantique, porte avec lui un implicite : il y aurait toujours déjà une dimension « impliquante » dans le choix de se former « par voie d'apprentissage », la voie classique apparaissant comme celle par défaut.

1.3. L'apprentissage en master

Sur les vingt-quatre parcours considérés, dix-sept ne proposent le format de l'apprentissage qu'à partir de la deuxième année de Master. Six autres parcours sont accessibles intégralement en apprentissage, sur un contrat de vingt-quatre mois. Une seule formation propose la signature d'un contrat indifféremment en Master 1 (M1) pour les deux ans ou en Master 2 (M2) sur douze mois.

Deux logiques argumentatives s'opposent : les tenants d'un apprentissage limité au M2 estiment que les étudiants accédant au M1 ne sauraient intégrer immédiatement une organisation ; de sorte qu'une première année par voie « classique » confère au futur apprenti un bagage théorique plus solide, mais aussi, à travers des opportunités

7 C'est en effet un fonds de formation, un OPérateur de COmpétences (OPCO), reposant sur une branche professionnelle, qui finance la formation continue du contrat de professionnalisation. Les aides perçues par les employeurs à l'embauche ne sont pas de même nature pour les deux types de contrats, non plus que la limite d'âge pour souscrire ce type de contrat. Enfin, la rémunération de l'alternant est calculée selon un barème propre.

8 Formation initiale « classique » comprenant des stages, formation initiale « par voie d'apprentissage », et formation continue sous « contrat de professionnalisation ».

de stages ou de rencontres professionnelles, une vision plus claire de son orientation professionnelle future et du type d'organisation souhaité pour y faire, ensuite, son apprentissage. Cette première année serait également l'occasion pour l'étudiant de gagner en maturité pour mieux construire son *projet de formation* et son *projet professionnel*.

Les tenants d'un apprentissage s'accomplissant sur la totalité du parcours estiment, quant à eux, que les apprentis ont besoin d'une immersion en organisation dès le début de leur formation afin de monter en compétences sur deux années consécutives, arguant du fait que le temps long d'un continuum M1-M2 permettrait une acculturation progressive de l'apprenti au monde du travail et favoriserait sa montée en compétence, à la faveur d'une plus grande autonomie en deuxième année dans l'accomplissement de ses missions.

Au demeurant, le temps de formation à l'université est en moyenne moins important que celui passé en entreprise : un tiers, voire un quart, de la formation est dispensé à l'université (25 % minimum) ; l'essentiel étant dédié à un apprentissage de terrain. Les modalités d'alternance sont également très disparates : selon les parcours, l'apprenti doit composer avec une alternance hebdomadaire ou mensuelle (à raison de plusieurs semaines consécutives en entreprise) avant, ou après, des regroupements programmés en formation. Les rythmes peuvent d'ailleurs différer au sein d'un même parcours en fonction de l'année de référence (M1 ou M2).

Par ailleurs, les formations à la communication par apprentissage portent sur des objets très différents : si certaines revendiquent de former à *la communication* – dans la globalité et la diversité de ses formes, axes, fonctions et métiers – d'autres (plus nombreuses), optent pour une spécialisation relative (numérique, management des ressources humaines, conseil, communication publique, etc.). Ces parcours « orientés » couvrent un large spectre de fonctions et de métiers dont le degré de spécialisation ne dépend pas nécessairement d'un secteur ou d'une branche professionnelle d'exercice. S'il importe de tisser des liens avec des entreprises ou des collectivités, toutes les formations recensées s'obligent néanmoins à diversifier les structures d'accueil de leurs apprentis : entreprises privées, fonctions publiques, associations, cabinets-conseil ou encore organisation non gouvernementale. Et c'est encore la force de la discipline que de n'être strictement dépendante d'aucune branche professionnelle et de n'être dédiée à aucune enseigne⁹. Cela étant, les regroupements (ou fusions) d'universités ont sensiblement modifié la cartographie des formations et interrogent, plus encore en contexte de réforme¹⁰, sur la soutenabilité d'une offre de formation croissante et concurrentielle à l'échelle d'un même bassin d'emplois.

9 Il existe en effet, inspirées du modèle allemand d'apprentissage, des formations entièrement dédiées à certaines entreprises : celles-ci sont alors de fait non seulement à l'origine de l'ouverture des formations mais aussi les prescripteurs des contenus pédagogiques de ces dernières.

10 Initiée par la loi ESR 2013, article 718-2-1.

2. Les mots de la recherche

Les maquettes de formation, telles qu'elles se donnent à voir et à lire sur Internet, détaillent les unités d'enseignement (UE) imposées ou proposées aux étudiants, parmi lesquelles il convient de distinguer la formation *à* la recherche d'une formation *par* la recherche. Mais, quel que soit le sens de cette relation, de quelle recherche s'agit-il ?

2.1. Quelle recherche ?

De la recherche dite « fondamentale » à la « recherche-action », en passant par la « recherche-intervention », la « recherche appliquée » ou encore la recherche-développement (R&D), les postures comme les objectifs diffèrent. Pourtant, toutes ces formes sont potentiellement mobilisables par les apprentis en formation comme par les futurs professionnels. Si la formation *à* la recherche implique la connaissance des méthodes de recueil et d'analyse des données et la maîtrise d'un cadre de référence théorique¹¹, la formation *par* la recherche n'est assurément pas réductible à la programmation de séminaires ou à l'évaluation d'écrits y afférant.

Interroger les apprentis d'Information-communication sur ce qu'ils attendent d'une formation à la recherche, c'est déjà être confronté au prisme disciplinaire. Dans leurs représentations de la recherche, les nouveaux apprentis, interrogés, en début de parcours, dans le cadre d'un séminaire, sur l'importance et la signification de la recherche¹² dans leur discipline, insistent sur les aspects déontologiques de son accomplissement et de son écriture : « s'assurer de la vérité d'une information », « protéger ses sources » et « respecter la confidentialité », vérifier « la pertinence de sa recherche par rapport à l'état de l'art » ; ils soulignent aussi la maîtrise méthodologique qu'exige, notamment, l'approche du terrain. Les bénéfices déclarés d'une formation à la recherche sont pour eux de deux ordres : le recul (ou regard critique) et l'enrichissement (ou l'ouverture d'esprit). La réalisation du mémoire d'apprentissage est, à cet égard, formatrice aux yeux des apprentis, en ce qu'elle suppose de mobiliser des concepts, de mettre en œuvre une méthodologie et offre l'occasion de poser un regard critique sur l'organisation d'accueil¹³. Finalement, cette réalisation permettrait

11 Certains parcours de formation proposent par exemple de gérer les données qualitatives par la théorisation ancrée adaptée de la *Grounded Theory* de Glaser et Strauss (Paillé, 1996). C'est le cas des parcours CNO et CPO de l'université Paul Valéry de Montpellier.

12 La collecte des données est issue d'un travail de groupe avec les apprentis entrants (12) du Master « Information Communication » de l'Université de Lille (promotion 2019-2021). Les apprentis sollicités ont eu à répondre par petit groupe, à l'écrit, à cinq questions sur la nature de la recherche, son importance, ses pré-requis et les opportunités qu'elle offre. Les réponses ont ensuite été analysées.

13 « Analyse réflexive et distanciée » mais aussi « esprit critique » sont, par exemple, au cœur des compétences visées par la formation en master Infocom de l'Université de Franche-Comté.

de « ne pas être de simples exécutants, mais d'être amenés à réfléchir », de « sortir de son apprentissage ». L'expression « apprenti-chercheur », entendue lors d'une soutenance de mémoire¹⁴ est, à cet égard, intéressante : elle traduit cette double posture de l'apprenti, acteur de son organisation, et du chercheur, interrogeant à l'université une pratique, une notion, ou encore une situation de travail.

2.2. Ce que véhiculent les maquettes

L'étude des maquettes de formation des masters composant le corpus à l'étude permet d'apprécier la diversité des formats proposés pour aborder la recherche.

Globalement, les fondements théoriques et le cadrage de la recherche se manifestent plus formellement en première année de master. Ainsi, le master en « communication des organisations » de l'université de Poitiers propose une UE entièrement dédiée à la recherche dès le premier semestre du M1, complétée en M2 par une UE titrée « recherche-action en communication ». Des enseignements complémentaires en méthodologie jalonnent les deux années de formation et portent plus spécifiquement sur les modalités de réalisation du mémoire de fin d'année. À Lille, une initiation à la recherche est incluse dès le M1 dans une UE généraliste et se voit isolée l'année suivante dans une UE dédiée ; de sorte que l'évaluation du travail de recherche ne puisse être « compensée » par des résultats enregistrés dans d'autres modules d'enseignement, à l'instar des méthodes d'enquête et autres pratiques d'analyse (ex : analyse de discours) repérables également dans la maquette. Le tronc commun à tous les parcours en information-communication à l'université de Corse initie d'abord aux méthodes d'enquête, tandis que les « outils et [la] méthodologie », à l'appui du « mémoire », complètent la formation des apprentis de deuxième année. Le programme proposé par l'université d'Alsace, dans le cadre des deux parcours accessibles par voie d'apprentissage, fait état d'une « approche des dispositifs, des discours, des données et des usages à travers les recherches en information-communication ». Dans cette optique, les acquis de la recherche en Sciences de l'information et de la communication (SIC) servent de socle théorique et méthodologique qu'il reviendra à l'apprenti de mobiliser et d'éprouver. Les méthodes sont également parfois au cœur du programme de deuxième année, comme c'est le cas à l'université de Franche-Comté ; nulle trace, en revanche, d'une « recherche » sanctuarisée, à la différence des cours dispensés par l'université de Cergy-Pontoise où un séminaire « littérature et édition » dit aussi la spécialisation du parcours quand d'autres séminaires méthodologiques de « rédaction du mémoire » et des cours pratiques dédiés à la « veille » et à la « recherche » serviront l'accomplissement de la recherche et sa restitution. À charge pour les apprentis de rédiger, en deuxième année, un mémoire présenté comme « l'occasion

14 Soutenance publique de mémoire d'apprentissage d'un apprenti de M2, Infocom Roubaix, septembre 2019.

de mener un travail de recherche et de réflexion personnelle ». À Villetaneuse, dans le master « communication et ressources humaines », l'accent est mis sur la méthode – en première comme en deuxième année –, tandis qu'à la Sorbonne (Celsa), le M2 « Communication des entreprises et des institutions » fait exclusivement mention du « mémoire ». Comprendons qu'au Celsa, les apports méthodologiques et théoriques en lien avec la recherche sont réputés acquis depuis le M1, lequel n'est d'ailleurs pas accessible par voie d'apprentissage. À l'université de Versailles-Saint-Quentin, la plaquette mentionne un « mémoire de recherche appliquée » : quelque cinquante heures sont ici consacrées en deuxième année à un travail encadré titré « mémoire et recherche d'apprentissage » dont le « rapport de recherche » constitue le produit et, ce faisant, l'objet d'évaluation. Le socle acquis en première année de master, souvent en formation par voie classique, est ensuite mis à l'épreuve des réalisations et mobilisé voire conforté en deuxième année.

Les situations professionnelles du parcours « Communication publique, associative et culturelle » de l'université Montpellier 3 inspirent ainsi la recherche. Parmi les savoir-faire et compétences à acquérir, il est fait mention « d'aptitudes » à mener, notamment, des « enquêtes qualitatives » auxquelles un « séminaire transversal » et un enseignement de « méthodologie de mémoire » consacrent respectivement 25 heures et 30 heures en deuxième année et renforcent encore la méthodologie de recherche qualitative et l'écriture scientifique, initiées en première année à l'approche du « Dispositif et [de l'] organisation d'une recherche ». Le Celsa, dont sept parcours de formation sont accessibles par voie d'apprentissage, forme de façon optionnelle ses apprentis à la « méthodologie de la recherche » dans le parcours « Conseil, management et organisations » et consacre une UE au « mémoire de recherche appliquée » largement instruit et accompagné en séminaire. De son côté, le master « Icones » de l'Université Côte d'Azur propose au dernier semestre du M2 des « ateliers combinatoires de professionnalisation et méthodologie de recherche appliquée » dont vingt heures sont consacrées à la méthodologie du mémoire. Enfin l'Université Paul-Valéry Montpellier (UPMV) programme, en deuxième année de son parcours « Communication des entreprises et médias sociaux », des séminaires de méthode (dont certains sont dits « renforcés ») à l'accompagnement du mémoire et au traitement quantitatif du corpus numérique.

La sensibilisation à la recherche menée, la plupart du temps en première année, semble donc trouver sa réalisation dans l'exercice des travaux écrits, en cours ou en fin de deuxième et dernière année, appelant, au fil des mois des ajustements théoriques voire des approfondissements.

2.3. Un apprentissage contrasté de la recherche

Ce tour d'horizon des maquettes et autres référentiels de master en SIC par voie d'apprentissage nous permet d'observer combien la recherche y est diversement représentée et déployée.

Pour en rendre compte plus sensiblement, nous nous risquons ici à comparer deux formations par voie d'apprentissage, respectivement accessibles en deuxième année de master au Celsa (Sorbonne Université) et dès le Master 1 à l'université de Lille¹⁵. D'où il ressort que ces deux formations diffèrent dans leurs projets pédagogiques et leurs formats, tout en partageant l'exigence d'une professionnalisation scientifiquement fondée, instruite et questionnée.

Le Master 2 « Conseil, management et organisations » du Celsa alterne, sur un rythme hebdomadaire, l'apprentissage « en cabinet » (4 jours) et « en formation » (1 jour) du conseil en management. En cabinet, les apprentis œuvrent comme chargés de missions à l'accompagnement de changements organisationnels (restructurations, fusion, déménagement, déploiement de « solutions » techniques, mise en œuvre de progiciels RH, etc.). Ils sont intégrés à des équipes-projets où ils animent des groupes de travail et des groupes de discussion (*focus groups*) pour des clients, conduisent des entretiens individuels à des fins d'audit ou d'étude qualitative, conçoivent et passent des questionnaires pour des études quantitatives, participent à des réunions avec les commanditaires et les salariés à l'occasion desquelles ils préparent les « livrables » permettant de visualiser et d'évaluer l'avancement de leurs missions. S'ils ne sont pas mobilisés dans la conception des cahiers des charges en réponse aux appels d'offres, ils le sont en revanche dans l'accomplissement des projets et peuvent être affectés à des missions d'appui aux consultants, comme aussi à des activités de communication (*community management*, site web, développement de réseaux sociaux numériques notamment) en cabinet.

La formation dispensée à l'Université Sorbonne se déroule, quant à elle, à temps plein en début d'année universitaire, de septembre à novembre. Sur cette période, les cours sont dispensés pour moitié par des enseignants-chercheurs en sciences sociales et, pour l'autre, par des professionnels préparant les étudiants aux méthodologies et outils à mettre en œuvre dès leur arrivée en cabinet (management de projet, management de mission de conseil et de la relation client, stratégie de communication et changement organisationnel, leadership, etc.). De décembre à juin, les apprentis reviennent à l'université les vendredis pour participer à des ateliers d'analyse de pratique, préparer leur mémoire de recherche appliquée de fin de M2 et réaliser divers projets collectifs donnant lieu à des évaluations. Les mois d'été passés à temps plein en cabinet sont également consacrés à l'écriture des mémoires, lesquels sont soutenus oralement en septembre.

À Lille, le master « Information Communication » (dit « Infocom ») par apprentissage offre une voie alternative au parcours « Communication Interne et Externe » dont il

15 Si « comparaison n'est pas raison », la mise en perspective de ces deux formations a d'abord été motivée par l'expérience des chercheurs respectivement investis dans ces cursus. Elle se justifie aussi par le repérage de différences formelles, pour une même discipline de référence et à niveau égal de certification, des temporalités et modalités d'accomplissement et d'encadrement de la recherche en Master SIC par voie d'apprentissage.

partage le projet pédagogique mais s'en différencie par une alternance dès l'accès au M1 et jusqu'au terme du M2. Ce master vise à former des professionnels qui – évoluant en entreprises publiques ou privées, dans les différentes fonctions publiques, en agences de communication ou dans des associations – sont aptes à mettre en œuvre une communication stratégique et contribuent au développement et à la mise en visibilité de projets. Il s'agit donc de former des professionnels polyvalents, capables de concevoir, d'orchestrer et de mettre en œuvre des politiques et stratégies de communication interne et externe dans des contextes organisationnels variés. Programmée sur vingt-quatre mois, au rythme moyen d'un retour en Centre de Formation des Apprentis (CFA) une semaine sur trois, la formation privilégie une approche « située » de la communication où les savoirs académiques sont mis à l'épreuve des situations vécues en contexte de travail. Il en est ainsi du diagnostic sociologique, de l'analyse des écrits professionnels, comme aussi des « ateliers » où les structures d'accueil des apprentis sont autant de « cadres d'expérience » servant d'appui à l'enseignement et à la réalisation de projets individuels ou collectifs. Un séminaire viendra, quant à lui, discuter et éprouver les « approches communicationnelles des organisations », lesquelles composent un domaine de recherche suffisamment riche et pertinent pour que « s'y retrouve » un public évoluant déjà en contexte professionnel.

Sur ce continuum M1-M2 lillois, la recherche (et son écriture) opère comme « extension intellectuelle » d'un apprentissage irréductible aux seules missions de l'apprenti. Comprendons que ce dernier doit produire deux écrits distincts (par leur objet et leur écriture) : un rapport d'apprentissage et un mémoire de recherche. Le « rapport » interroge et restitue, selon un fil rouge thématique, les principales missions accomplies par l'apprenti dans sa structure d'accueil ; le second tire son inspiration et son accomplissement d'une « observation sur site » dont l'objet peut être fort éloigné des tâches et des missions confiées à l'apprenti. Le cadre, en somme, est celui de deux expériences concomitantes où l'analyse de l'activité (plus présente dans le « rapport d'apprentissage ») le dispute à la problématisation d'un objet observable sur un terrain que l'apprenti a déjà, professionnellement, investi.

Le choix et la construction d'un objet de recherche sont, certes, motivés par ce cadre d'exercice, mais l'objet de recherche et sa problématisation ne se confondent pas avec les missions et la résolution de problème(s) ordinaires ou stratégiques y afférant. À dire vrai, la différenciation (et le cumul) de ces deux productions écrites n'est pas toujours bien vécue par les apprentis. Mais leur synthèse dans un seul et même « mémoire professionnel » a été maintes fois discutée en équipe pédagogique lilloise sans que la possibilité de cet « objet hybride » ne soit retenue.

Dans notre corpus de plaquettes et de maquettes où les formations se donnent à lire, le vocable « mémoire » prévaut (Seurra, 2014). Il désigne cet « écrit long » universitaire, produit d'un questionnement réflexif sur une expérience vécue (Mackiewicz, 2004). Ce « mémoire » diffère toutefois du « rapport », dont l'appellation réfère plus volontiers à l'exposé de missions et tâches confiées à l'apprenti (même si leur problématisation

n'est pas exclue)¹⁶. Or l'appellation « mémoire », fut-elle très largement en usage, cache aussi des disparités de contenus et de formes qui interrogent sur l'objet et, ce faisant, le genre de cet écrit universitaire. Ainsi est-il diversement nommé « mémoire d'apprentissage », « mémoire de recherche », « mémoire de recherche appliquée », « mémoire de fin d'études » ou encore « mémoire de recherche professionnel ». C'est dire l'instabilité d'un « genre » toujours revisité et réinterprété au gré des projets pédagogiques et selon ses prescripteurs.

3. Observation participante *versus* participation engageante : une question de posture

Une formation par alternance est inévitablement un dispositif de « l'entre deux » où se vivent des écarts identitaires et des tensions subjectives (Kaddouri, 2008). Les apprentis sont investis dans deux espaces (académique et professionnel) de socialisation distincts – et parfois antagoniques –, dont l'inclusion génère simultanément des opportunités et des écueils possibles pour la formation des apprentis (Kaddouri, 2012).

3.1. Les outils du positionnement

Dans la démarche de simple observation, le chercheur ne prend pas part à la vie du groupe : il l'observe de l'extérieur à l'insu ou avec l'accord des parties prenantes. Mais ici, en tant que salarié, membre d'une organisation, l'apprenti est plus qu'un simple observateur. Il est en mesure de mener une démarche d'*observation participante* en ce qu'il étudie une communauté en participant à sa vie même. De surcroît, et dans la mesure où il est autant salarié qu'étudiant, l'engagement de l'apprenti peut l'amener à inverser le sens de la relation entre *observation* et *participation*. On parlera alors de « participation observante » (Peretz, 2004), en ce que l'action ne constitue pas seulement la scène (ou le cadre) de l'observation, mais en deviendrait le mobile. Dans ce glissement – parfois imperceptible ou involontaire – de posture, toute la difficulté, consiste « à ne pas être “aspiré”, voire obnubilé par l'action, ce qui bloquerait toute possibilité d'analyse approfondie et se ferait au détriment de l'abstraction » (Soulé, 2007, 129). Hughes (1996) qualifiait ainsi d'**émancipation** la démarche dans laquelle le chercheur trouve « un équilibre subtil entre le détachement et la participation [...] : être participant et observateur à temps partiel, c'est-à-dire participant en public et observateur en privé » (cité par Soulé, *op. cit.*, 129).

En l'espèce, le parti-pris didactique du Celsa est de prévoir des espaces où les étudiants puissent exprimer les écarts pratiques et identitaires qu'ils éprouvent dès leurs débuts en cabinet-conseil, mais aussi de donner à ces écarts matière à réflexion

16 L'appellation « rapport de recherche », repérable notamment dans l'offre de formation de l'Université Versailles Saint-Quentin (UVSQ), fait ici exception.

et analyse. À Lille, des rapports « d'étonnement », comme il en existe dans certaines écoles d'ingénieurs, ouvrent déjà un espace d'écriture dans lequel les apprentis consignent les « nouveautés » et « incongruités » d'un environnement de travail qui ne leur est pas encore familier. De sorte que cet « étonnement » premier sera susceptible d'ouvrir un autre espace de discussion et – pourquoi pas ? – de problématisation en recherche.

Il s'agit aussi d'inviter les apprentis-chercheurs à questionner le fonctionnement « réel » de l'organisation où ils exercent, c'est-à-dire les dynamiques de coopération au-delà d'une structure et de ses règles formelles (organigrammes, prescriptions, prévisions en amont sur les délais et budgets des missions, fiches de postes, feuilles de tâches et de temps, etc.). L'objet est l'activité en train de se faire, dans la tension connue, mais ici éprouvée, entre « travail réel » et « travail prescrit » (Dejours et Molinier, 1994).

À Paris (Celsa) comme à Lille (Infocom), les apprentis sont également encouragés à appliquer cette (re)lecture à leur parcours personnel dans l'organisation. Bien que des missions leur aient été affectées en amont – préalablement à la signature de leur contrat – et qu'un maître d'apprentissage s'en porte garant, les situations de travail comportent cette part d'imprévu qu'il importe d'assumer. Et plutôt que de laisser l'expérience des apprentis aux portes des salles de cours, les séances sont alimentées ou enrichies par les apports des étudiants, tant dans les séminaires dédiés spécifiquement à la recherche que dans les enseignements et ateliers où les savoirs et savoir-faire sont tout aussi volontiers discutés à l'aune de l'expérience vécue.

Tandis qu'à Lille, les étudiants produisent leurs premiers rapports d'étonnement et, munis de savantes grilles d'observation, s'acquittent d'une monographie nourrie par un diagnostic sociologique préalable, les apprentis du Celsa s'appliqueront à rédiger leur journal de bord, conscients (peut-être) que cet « écrit pour soi » est aussi matière à écrire « pour sa recherche ». Les observations rapportées en « ateliers d'analyse d'activité » alimenteront également la réflexion sur la thématique d'une recherche qui, dans le fond, intéresse « vraiment » l'étudiant, qui le mobilise et lui tient à cœur. Un travail de recherche engagé et investi personnellement s'amorce alors, dont la matière empirique est invariablement inspirée par l'expérience vécue en organisation (Foli, 2019). L'encadrement du travail des apprentis-chercheurs consiste ici à les aider à faire des choix parmi leurs observations, à construire un objet de recherche et à le problématiser ; y compris en regard des options méthodologiques qu'oblige cette problématisation. Des lectures scientifiques en sciences sociales, sans ostracisme disciplinaire, leur sont parallèlement conseillées.

3.2. Lieux d'aménagement des contraintes

Un retour sur expérience¹⁷ à partir des mémoires soutenus, en fin de cursus, par les apprentis de M2, dans les formations SIC, témoigne des tensions invariablement vécues par les apprentis pendant leur alternance. Ces tensions seront dissipées, au moins partiellement, à partir de compromis et d'aménagement inventés par l'étudiant. Chaque situation est assurément singulière ; il semble néanmoins que se dégagent trois cas de figure¹⁸ dans la façon d'aménager ou de concilier les contraintes.

Dans un premier cas, l'étudiant est adepte de l'approche compréhensive et vise, autant que possible, à la mettre à profit dans sa démarche de recherche, comme aussi dans le développement de ses compétences professionnelles. Ainsi en est-il du parcours d'une apprentie qui, affectée à un rôle très délicat à assumer, aux confluent d'un réseau d'acteurs épars aux intérêts divergents, a investi très activement les séances de « suivi d'apprentissage » et la démarche de « recherche appliquée » pour mieux comprendre son système d'action. Elle en tire des enseignements pour adapter sa manière d'agir en organisation, tant sur le plan pratique que relationnel ; cette étudiante témoigne aussi d'une aisance progressivement gagnée dans sa mission et des signes de reconnaissance du collectif de travail quant à son habileté dans la gestion de projet. Les visites tripartites en entreprise, en présence de son maître d'apprentissage, le confirmeront. De surcroît, l'expérience de cette apprentie l'a précisément amenée à choisir la coordination d'un projet comme objet de recherche. Elle a exploité son vécu, enrichi d'entretiens semi-directifs, pour écrire un mémoire sur « les jeux d'acteurs et les vicissitudes dans le management de projet ». Ainsi témoigne-t-elle d'une conversion possible – et dans toute la limite d'une expérience singulière – des difficultés professionnelles en opportunités d'étayage et de compréhension à la faveur de sa professionnalisation.

Un deuxième cas de figure relève d'une « dé-corrélation » entre la démarche de recherche et la réalisation des missions en organisation. Le vécu de l'apprenti, avec son lot de tensions et de dilemmes, est bien exploité dans une optique compréhensive de recherche appliquée. Mais l'apprenti fait ici le choix de cloisonner ses analyses et ce qu'il met au service de ses missions en cabinet. Son aptitude à la réflexivité, réellement développée à l'aune de ses travaux universitaires, n'est en revanche pas investie dans sa mission de consultant junior. Ici, l'apprenti choisit un sujet de mémoire et un objet de recherche assez éloignés de ses objectifs professionnels. Son envie le porte vers une problématique liée au fonctionnement du cabinet où il officie, mais très librement choisie, indépendamment des objectifs de développement de compétences professionnelles du consultant. Ainsi, cet apprenti a-t-il travaillé sur le processus de

17 Mené par leur responsable de formation, elle-même enseignante-chercheuse.

18 Ces trois cas de figure sont dégagés à partir du retour d'expérience d'apprentis du Celsa dont les considérations sont exemplifiées.

socialisation des consultants à partir de ses observations en cabinet et d'une enquête élargie sur les trajectoires personnelles et professionnelles des salariés de sa structure. Une autre apprentie, quant à elle, a choisi « le temps et les temporalités » comme objet de recherche utile à la compréhension du fonctionnement interne à son organisation d'accueil ; dans une perspective longitudinale, elle problématisera les temporalités du changement organisationnel. Le compromis réalisé par l'apprenti réside, là encore, dans la séparation entre sa démarche de recherche appliquée et l'accomplissement de ses missions. On peut émettre l'hypothèse qu'une telle « dé-corrélation » est néanmoins utile au développement d'une compétence professionnelle : l'apprenti acquiert effectivement une compétence de réflexivité potentiellement valorisable dans l'exercice de ses missions.

Enfin, une troisième configuration est celle de l'apprenti réalisant son mémoire « à l'économie », sans investissement manifeste d'une démarche compréhensive en situation de travail, parfois jusqu'à dénier ou réfuter « l'utilité » de la démarche et des savoirs de recherche. En quel cas, l'apprenti mène sa recherche *a minima*, s'obligeant seulement à respecter une consigne. Ce faisant, il manque – par défaut de réflexivité (Schön, 1994, 1996) – l'occasion de réfléchir au fonctionnement réel de l'organisation et à sa propre contribution.

La formation *par* la recherche s'appuie de préférence sur un triptyque pédagogique : des outils d'approche de terrain ou d'analyse de données, des séminaires thématiques (souvent mutualisés entre parcours de formation) et un accompagnement en méthodologie du mémoire d'apprentissage (cadre, conception, rédaction, soutenance). Nombre de formations mêlent d'ailleurs la partie méthodologique, liée à la réalisation du mémoire, à la recherche d'emploi et, ce faisant, inscrivent l'initiation à la recherche dans une perspective professionnalisante.

3.3. Les écueils

Il faut toutefois considérer certaines limites à la démarche initiatique de recherche et à son expérimentation en contexte professionnel d'apprentissage. Trois principaux écueils sont ainsi repérables. Le premier tient aux conditions de recueil et d'exploitation des données en organisation. Or ces « pépites » pour la compréhension, sont parfois sensibles et les investigations de l'apprenti-chercheur, en écho ou en marge des missions qui lui sont dévolues, ne sont pas toujours appréciées, ni même facilitées par sa hiérarchie (maître d'apprentissage) ou ses collègues. Ici réside, précisément, la difficulté d'une « observation participante » où la curiosité de l'apprenti-chercheur peut être perçue comme « déplacée » ou « incongrue ». À la méfiance des collègues de travail s'ajoute parfois l'autocensure, quand certaines questions surgissent sur des dysfonctionnements pourtant propices à l'analyse et, de fait, à la critique.

Une deuxième difficulté tient aux velléités de contrôle par l'employeur du sujet et du contenu d'une recherche dont il n'est, au demeurant, pas commanditaire. En séances de formation, les étudiants font part de leurs craintes et expriment parfois

un sentiment de culpabilité à l'égard d'une hiérarchie qui les interroge régulièrement sur l'avancée de leur travail académique et sur la nature même de leurs « écrits ». Le rôle de responsable de formation est alors interpellé, sachant que le mémoire est, d'abord, un « écrit universitaire » évalué par un jury où l'employeur n'est, *a priori*, pas représenté (Perrin-Joly et *al.*, 2015).

Enfin, le temps d'analyse et de maturation nécessaire à l'élaboration d'un travail de recherche appliquée constitue une véritable difficulté à surmonter. Mener une recherche sous forte contrainte, avec la pression des délais et la charge de travail, tant en entreprise qu'à l'université, affecte nécessairement le travail de l'étudiant et sa restitution. Sans doute faut-il y voir le « malentendu bien compris » qui vaut aux étudiants d'être encore « surpris » par l'imminence d'un « rendu » à échéance. Il en résulte souvent une frustration, même si quelques-uns feront le choix de poursuivre leur parcours de recherche en prolongeant leurs études universitaires par un autre master (naguère labellisé « recherche ») ou par une inscription en doctorat.

Pour conclure

Au terme de notre questionnement sur la place de la recherche dans la professionnalisation des apprentis en communication, que pouvons-nous conclure de « ce que la recherche fait à l'apprentissage » et, réciproquement, de « ce que l'apprentissage fait à la recherche » ? Notre intention n'étant pas de prescrire de « bonnes pratiques » qui viendraient en disqualifier de « mauvaises », nous soulignons d'abord que l'adossement à la recherche trouve sa confirmation formelle dans l'ensemble des masters que nous avons recensés et dont nous avons étudié les maquettes. C'est là un principe que les formations universitaires sont, certes, tenues de respecter (Lessard et Bourdoncle, 1994) mais qui, assurément, constitue une valeur ajoutée des formations dispensées à l'université, notamment par voie d'apprentissage (Paivandi, 2015). Il n'est d'ailleurs pas rare que les employeurs eux-mêmes en conviennent et arguent de cette « disposition intellectuelle » dans le recrutement des apprentis et les missions qu'ils leur confient. Réciproquement, il faut convenir que l'immersion prolongée dans l'organisation qui l'emploie offre à « l'apprenti-chercheur » une opportunité remarquable d'observation et d'analyse, lesquelles constituent les conditions, non suffisantes mais nécessaires, à une recherche « située ».

Cela étant, il faut aussi considérer l'ingénierie pédagogique d'une « initiation à la recherche » dont le syntagme, modeste, traduit très partiellement l'ambition de contribuer, *par* une lecture distanciée, critique et théoriquement fondée, à une professionnalisation nécessairement réflexive en sciences de l'information et de la communication. Or la diversité des formats pédagogiques, jusques – et y compris – des formats d'écriture (Morisse et Lafortune, 2014) auxquels il aurait fallu consacrer ici une analyse plus aboutie, dit aussi la difficulté à concilier un projet pédagogique, un projet de formation et un projet professionnel dans l'accomplissement universitaire d'un apprentissage en communication.

On doit à Howard Becker une contribution importante à l'écriture de la recherche en sciences sociales (Becker, 2004), laquelle constitue, en l'espèce, une véritable gageure pour les « apprentis-chercheurs ». Le temps long de la recherche, fût-elle initiatique, n'est guère ménagé ; ni dans le calendrier des formations, ni dans l'agenda de l'étudiant. Et les campagnes de sensibilisation auxquelles nous participons souvent pour inciter les étudiants à programmer leur travail de recherche et à s'astreindre à un échéancier ne sont pas toujours assez convaincantes pour que « d'autres priorités » ne priment sur le temps de la recherche (de La Broise et Chantraine, 2012).

Du reste, l'écriture (Morisse, Cros et Lafortune, 2011) est aussi la source d'une confusion fréquente entre les attendus de la recherche et ceux de l'action, confusion d'autant plus probable que la recherche-action s'est progressivement imposée comme un modèle de compromis entre recherche fondamentale et recherche appliquée. Dans le corpus de mémoires que nous avons constitué à partir des travaux d'apprentis, cette confusion est souvent manifeste dans les objets et surtout dans les problématisations qu'en proposent les étudiants. Nombre d'entre eux posent une question qu'ils érigent en problème de recherche, alors même qu'il s'agit le plus souvent d'un problème d'efficacité (mobilisation, portée, impact, rentabilité, satisfaction, paix sociale...) que rencontre une organisation et auquel ils voudraient apporter des solutions. Là encore, la confusion opère par conjonction des exercices d'étude et de recherche et, surtout, par un « syndrome de la concrétude » (Winkin, 2003) où la résolution de problèmes opérationnels ou stratégiques l'emporte souvent, et jusque dans l'écriture, sur l'exercice de compréhension et d'élucidation critique.

Mais, finalement, ces « écarts » de posture (entre recherche et action) sont aussi des indices fertiles et heuristiques, tant pour la démarche de recherche que pour la professionnalisation de l'étudiant (Barbier et Demailly, 1994). Les recherches en sciences sociales le confirment : la formation *par* la recherche, visant la réflexion critique, la distanciation et la théorisation de la pratique (Hébrard, 1994 ; Guigue-Durning, 1995), sert la professionnalisation tout en atténuant sa normalisation (de La Broise, 2012).

Bibliographie

- Barbier, J.-M. et Demailly, L. (1994). Analyse des fonctions sociales et professionnelles de dispositifs utilisant la recherche comme outil de formation. Le cas des formations étudiées dans le réseau « Recherche et Professionnalisation ». *Recherche & Formation*, 17, 65-75. doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1230>
- Becker, H.S. (2004). *Écrire les sciences sociales*. Paris, France : Economica (éd. originale : 1986).
- Dejours, C. et Molinier, P. (1994). Le travail comme énigme. *Sociologie du Travail*, 36, 35-44. doi : <https://doi.org/10.3406/sotra.1994.2147>

- de La Broise, P. (2012). La professionnalisation au risque de la norme ? Dans D. Demazière, P. Roquet et R. Wittorski (dir.), *La Professionnalisation mise en objet* (p. 133-152). Paris, France : L'Harmattan.
- de La Broise, P. et Chantraine, O. (2012). De la position critique comme condition d'existence d'une recherche en communication organisationnelle. Dans T. Heller, R. Huet et B. Vidaillet (dir.), *Communications-organisations et pensées critiques* (pp. 389-400). Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.
- Foli, O. (2019). La relation apprenant – formateur au service du développement personnel de l'étudiant ? Expérimentation universitaire d'une médiation par la parole au travail. *Communication & Management*, 16(1), 79-92.
doi : <https://doi.org/10.3917/comma.161.0079>
- Guigue-Durning, M. (1995). *Les Mémoires en formation. Entre engagement professionnel et construction de savoirs*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hébrard, P. (1994). Initiation à la recherche sur les pratiques et formation professionnelle : Quels dispositifs pour apprendre à penser sa pratique ? *Recherche & Formation*, 17, 23-34. doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1226>
- Hughes, E.C. (1996). *Le Regard sociologique: essais choisis (textes rassemblés et présentés par Jean-Michel Chapoulie)*. Paris: Édition de l'EHESS.
- Kaddouri, M. (2008). L'alternance comme espace de transitions et de tensions identitaires. Dans E. Correa Molina et C. Gervais (dir.). *Les Stages en formation à l'enseignement : pratiques et perspectives théoriques* (pp. 59-81). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Kaddouri, M. (2012). Écarts épistémiques et écarts identitaires de l'alternance. *Éducation Permanente*, 193, 203-218.
- Lesourd, F. (2009). Construire et habiter le temps de l'enseignement en ligne. Dans S. Kim et C. Verrier (dir.), *Le Plaisir d'apprendre en ligne à l'université : implication et pédagogie* (pp. 91-102). Bruxelles, Belgique : De Boeck université.
- Lessard, C. et Bourdoncle, R. (1994). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire ? Les caractéristiques spécifiques : programmes, modalités et méthodes de formation. *Recherche et formation*, 17, 131-181. http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF142_11.pdf
- Mackiewicz, M.-P. (dir.). (2004). *Mémoires de recherche et professionnalisation*. Paris, France : L'Harmattan.

- Morisse, M., Cros, F. et Lafortune, L. (dir.) (2011). *(Se) professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements ?* Coll. Recherche. Québec, Presses universitaires du Québec.
- Morisse, M. et Lafortune, L. (2014). *Écriture réflexive. Objet de recherche et de professionnalisation.* Québec : Presses universitaires du Québec.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 15, 79-194
- Paivandi, S. (2015). La qualité de l'apprentissage à l'université : revue de la recherche internationale. Dans S. Paivandi (dir.), *Apprendre à l'université* (pp. 19-44). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Peretz, H. (2004). *Les Méthodes en sociologie. L'observation.* Paris, France : La Découverte.
- Perrin-Joly, C., Mignot-Gérard, S., Sarfati, F. et Vezinat, N. (2015). L'apprentissage dans l'enseignement supérieur ou l'art d'une relation à trois. *Connaissance de l'emploi*, 119, 1-4.
- Schön, D.A. (1994). *Le Praticien réflexif.* Montréal, Logiques.
- Schön, D.A. (1996). *Le Tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas.* Montréal, Logiques.
- Seurat, A. (2014). *Écrire un mémoire en sciences de l'information et de la communication.* Paris, France : Presses Sorbonne Nouvelle.
- Soulé (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches Qualitatives*, 27, 2007, 127-140.
- Winkin, Y. (2003). *La Communication n'est pas une marchandise, résister à l'agenda de Bologne.* Coll. Liberté j'écris ton nom. Bruxelles, Belgique : Labor/Espace de libertés.