
Introduction : éclairer les points aveugles de l'alternance en éducation et en formation

Mehdi Boudjaoui*, Claudia Gagnon & Sandrine Breithaupt*****

** Université de Lille*

Département des Sciences de l'éducation et de la formation des adultes

Campus cité scientifique - Bâtiment B6

2, rue Élisée Reclus

59 655 Villeneuve d'Ascq Cedex France

mehdi.boudjaoui@univ-lille.fr

*** Université de Sherbrooke*

2500 boul. de l'Université

Sherbrooke (Québec)

Claudia.Gagnon2@USherbrooke.ca

**** Haute école pédagogique Vaud*

33, av. de Cour

CH – 1014 Lausanne

sandrine.breithaupt@hepl.ch

1. Introduction : Éclairer les points aveugles de l’alternance en éducation et en formation

Il est rare aujourd’hui qu’une formation professionnelle secondaire, post-secondaire ou universitaire ne se revendique pas d’une forme d’alternance avec un terrain professionnel. Loin d’être un phénomène nouveau, cette figure éducative se retrouve à des époques et dans des mondes sociaux très variés. En effet, pour certains auteurs (Bachelard, 1994), l’alternance aurait été initiée dès le moyen-âge avec le compagnonnage avant d’être remise en cause en 1789 avec la suppression des corporations de métier par la révolution française. Paradoxalement, quelques années plus tard, Napoléon réglementa en France une autre forme de formation alternée : l’internat en médecine. Au début du XXe siècle, d’autres modèles émergèrent sur d’autres aires culturelles pour la formation d’ingénieurs et d’architectes civils et navals : « Cooperative education » aux États-Unis et « Sandwich course » en Grande-Bretagne (Landry et Mazalon, 2002). Au lendemain de la première guerre mondiale, l’alternance sous statut salarié, c’est-à-dire l’apprentissage, fût réhabilité en France par la loi Astier en 1919 afin de faire face à la pénurie de main d’œuvre (Balleux, 2000 ; Bertrand, 2000). Néanmoins, il a fallu attendre les années 1940 pour que le concept d’alternance apparaisse dans la vulgate pédagogique francophone, et ce grâce aux expériences éducatives du mouvement des Maisons familiales rurales (MFR) en France (Chartier, 1978 ; Clénet et Demol, 2002) ; modèle qui s’étend aujourd’hui dans plus de 40 pays en Afrique, Amérique, Asie, Europe et Océanie (AIMFR, 2018). Du côté des pays de tradition germanique et en Suisse, le système dual est apparu dès le XIXe siècle, mais s’est structuré notamment en Allemagne à partir des années 1970 (Gehin, 1993) en donnant la primauté dans la formation aux branches professionnelles et aux entreprises, et ce afin d’accompagner leur développement économique, tout en favorisant l’intégration des apprentis dans un emploi permanent (Ministère fédéral de l’éducation et de la recherche, 2005 ; Tremblay, 2002 ; Tremblay et Le Bot, 2003). À partir du premier choc pétrolier, l’alternance fût appelée à répondre à d’autres difficultés sociales : le chômage de masse des jeunes et des adultes, l’exclusion sociale, le décrochage scolaire, etc. Dans ce sens, les travaux de Schwartz (2002) en France ont fortement influencé ce que l’on a appelé l’alternance d’insertion (Tilman et Delvaux, 2000) destinée à un public fragilisé de jeunes et d’adultes. C’est également afin de répondre à cette question de l’insertion des jeunes que le Québec a créé, dès les années 1980, les premiers programmes d’alternance travail-études (Mazalon et Landry, 1998 ; Mazalon, Gagnon et Roy, 2011 ; Rousseau et La Pierre, 2000) et que la Belgique a institué en 1991 les premiers Centres d’éducation et de formation par alternance (CEFA). Bien que l’enseignement coopératif dans la formation des ingénieurs apparaisse dès 1966 au Québec (Landry et Mazalon, 2002), ce n’est que dans les années 1990 que l’alternance s’est véritablement étendue à l’enseignement supérieur, un peu à l’image de l’internat en médecine, du Cooperative education et du sandwich course (Boudjaoui et Mazalon, 2011). Nous pouvons citer l’extension en 1987 de l’apprentissage à l’enseignement supérieur en France dans les formations d’ingénieurs et de managers (Hahn, Alexandre-Bailly, Geay et Vignon, 2008) ou l’expérimentation depuis 2013 de l’alternance dans les Hautes Écoles et les Universités en Belgique. L’alternance s’est également développée ces dernières décennies dans l’espace francophone dans la formation des enseignants (Correa Molina et Gervais, 2008 ; Gagnon, Mazalon et Rousseau, 2010 ; Portelance et Van Nieuwenhoven, 2010 ; Violet, 1997), des travailleurs sociaux (Fourdrignier, 2012 ; Molina, 2014) et des infirmiers (Auziol et Bourret, 2001 ; Boudjaoui, Guitard Sein-Echaluce, Sanchez Fernandez et Torner Benet, 2014). Que dit la recherche en éducation sur ce phénomène éducatif ?

Les écrits sur la formation en alternance dans la littérature d’éducation francophone ont longtemps été dominés par des réflexions pédagogiques qui ont essayé de proposer des typologies de formes d’alternance en fonction du degré d’intégration du travail et de la formation (Bourgeon, 1979 ; Gagnon, 2008 ; Lerbet 1995 ; Malglaive, 1975 ; Meirieu, 2011 ; Merhan, Ronveaux et Vanhulle, 2007 ; Tilman et Delvaux, 2000). Nous estimons pour notre part que ces approches sont idéaltypiques et qu’elles simplifient souvent l’analyse des dispositifs en alternance. D’autant plus que leurs arguments pour une alternance dite intégrative (Dumont et Wilk, 1992 ; Chartier, 2004) ou professionnalisante (Wittorski, 2014) est parfois reprise par la rhétorique des discours issus des milieux politiques, éducatifs et économiques (Barbier et Wittorski, 2015 ; Landry et Mazalon, 2002 ; Merle et Théry, 2012), ce qui brouille la compréhension du phénomène. En effet, l’un des problèmes de ces typologies est notamment qu’elles ne distinguent pas clairement l’alternance construite et prescrite, de l’alternance vécue (Astier, 2007).

Dans ce sens, il nous semble important de dépasser en termes scientifiques les discours politiques, professionnels et institutionnels qui peuvent être reliés à ceux de la professionnalisation (Barbier et Wittorski, 2015), et dépasser du même coup, les discours sous-entendus d'une « plus-value » de l'alternance pour tenter d'éclairer les nœuds, les effets « cachés », inattendus ou contre intuitifs, qui peuvent s'avérer positifs ou négatifs pour l'apprenant, l'école au sens large du terme, ou le milieu de travail. Trois points aveugles sont donc identifiés ici pour éclairer l'alternance.

Puisqu'il existe des décalages possibles entre le dispositif en alternance élaboré par des concepteurs, son appropriation par des opérateurs éducatifs (formateurs, enseignants, tuteurs...) et les usages qu'en feront les apprenants (Boudjaoui et Leclercq, 2014), ces écarts entre l'offre de professionnalisation (Barbier et Wittorski, 2015 ; Mazalon et al., 2011 ; Wittorski, 2014), les usages et les effets constituent selon nous le premier point aveugle de l'alternance. Les travaux de Billet (2006) sur les écarts entre le curriculum prescrit, le curriculum mis en œuvre et le curriculum réel dans les apprentissages en situations de travail rendent compte également de ce point aveugle.

De ce point de vue, nous considérons que les apprentissages en alternance ne vont pas de soi et qu'ils dépendent de nombreux facteurs. En effet, d'après Mayen (1999b), les apprentissages par simple imitation ou par application d'un savoir théorique peuvent s'avérer limités, voire trompeurs. Les travaux issus du courant anglo-saxon du Workplace Learning, Work-Based Learning ou de l'action située (Billett, 2001, 2003, 2004, 2008 ; Billett, Barker et Hernon-Tinning, 2004 ; Engeström, 2001 ; Engeström, Miettinen, et Punamäki, 1999 ; Engeström et Samino, 2010 ; Fuller et Unwin, 2003, 2004 ; Guile et Griffith, 2001 ; Malloch et al., 2010), ainsi que l'école française de la didactique professionnelle (El Mostafa, 2012 ; Pastré, 1999, 2002, 2011 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Rogalski, 2014 ; Tourmen, 2010) rendent compte de la complexité des apprentissages en alternance. Le terrain professionnel va offrir ou pas un certain nombre d'opportunités d'apprentissage (Mayen, 1999a ; Billet, 2001) et de ressources (organisationnelles, sociales, langagières, instrumentales,...) qui vont potentiellement provoquer le développement professionnel de l'apprenant. Ainsi, pour Mayen (1999b) et Fillietaz (2012), l'accès à des schèmes d'action (Vergnaud, 1996) efficaces chez l'apprenant va dépendre du contenu et de la fréquence des interactions langagières qu'il aura avec des experts. Cette caractéristique interroge le tutorat et les autres formes d'accompagnement par un tiers (Wittorski, 2009), les possibilités de participer à des collectifs de travail (Veillard, 2012), mais aussi les médiations opérées en formation (Mayen, 1999b). Cette question des apprentissages constitue selon nous le second point aveugle de l'alternance.

Enfin, il est possible d'élargir la question de l'alternance en adoptant une lecture plus macroscopique. Pour ce faire, nous pouvons reprendre la définition sociologique de Dubar (2001, p. 34) : « l'insertion professionnelle est d'abord une construction sociale ». Dans cette direction, Monaco (1993) a analysé, en France, l'alternance au regard de la transition professionnelle d'un point de vue historique et institutionnel. Pour cet auteur, l'alternance n'est pas simplement un système de formation. Elle est également un système d'emploi qui vise à mobiliser des flux de main d'œuvre juvénile vers les emplois flexibles de certaines entreprises (Léné, 2002). Pour le Québec, nous pouvons considérer que la formation en alternance des enseignants va également alimenter le marché d'emplois flexibles des commissions scolaires (Mukamurera et Martineau, 2009). La formation en alternance semble répondre ainsi à différents enjeux et logiques d'action pour chaque partie prenante. Leur rencontre au sein d'un dispositif de formation va entraîner ce que Schwartz (1977) a nommé la « fonction polémique » de l'alternance, c'est-à-dire la mise en tension des logiques de production, des logiques d'apprentissage et des logiques de transmission du savoir. La manière dont le dispositif va traduire ces enjeux et ces logiques d'action (Boudjaoui, 2011) constitue pour nous le troisième point aveugle de l'alternance. Cette dimension interroge les modes relationnels entre l'institution éducative et le monde professionnel et leur régulation. En effet, ils peuvent prendre différentes formes allant d'un modèle coopératif souvent qualifié de partenarial à un modèle plus asymétrique où l'un des acteurs s'érige implicitement en donneur d'ordre et l'autre en quasi sous-traitant (Boudjaoui, 2016 ; Doray et Maroy, 2001 ; Landry et Mazalon, 1997). La réflexion n'est pas simplement organisationnelle, elle est également instrumentale car elle questionne aussi l'outillage pédagogique-didactique qui vise à articuler le travail et la formation (Astier, 2007).

C'est pour éclairer ces points aveugles de l'alternance que des chercheurs francophones en éducation (provenant du Québec, de Belgique, de France et de Suisse) se sont regroupés lors d'un symposium à l'occasion des rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et en Formation (RÉF) qui se sont tenues au Conservatoire national des arts et métiers de Paris en juillet 2017. À cette occasion, les débats ont permis aux participants de rédiger un article qui apporte quelques éclaircissements sur un ou plusieurs de ces angles morts de la compréhension et de l'analyse de la formation en alternance.

Ainsi, dans le premier article de numéro thématique, Claudia Gagnon (Université de Sherbrooke, Québec – Canada) a analysé les pratiques mises en œuvre par des enseignants lors de sessions de retour de stage dans des formations professionnelles du niveau secondaire. Si les pratiques analysées montrent plusieurs convergences, Claudia Gagnon s'interroge sur l'effet de ces séances sur les apprentissages effectifs des apprenants, et à savoir si ces pratiques favorisent l'intégration de l'expérience vécue en milieu de travail au retour en milieu scolaire et le transfert des apprentissages dans la poursuite de la formation telle que proposée dans les prescriptions du Ministère de l'éducation, du loisir et du sport (MELS, 2006ab).

Dans le second article, Soraya de Simone (HEP Vaud, Lausanne - Suisse) s'est également intéressée aux activités discursives mais dans un autre contexte : l'accompagnement tutoral des stagiaires dans une formation initiale d'enseignants. Dans un dispositif pédagogique nommé entretien post-leçon qui est une forme de débriefing entre un tuteur et son stagiaire, elle fait le constat d'une difficulté à saisir les savoirs émergents du discours tutoral et ceux développés par l'enseignant novice ; ce qui interroge les effets de ce type de démarche.

Pour leur part, Mylène Leroux, Dominique Laflamme et Isabelle Vivegnis (Université du Québec en Outaouais – Québec, Canada) analysent dans le texte suivant les écarts entre les intentions pédagogiques de formatrices et le vécu d'étudiantes en enseignement lors de la mise en place de séances d'analyse de pratique inspirées de Fenstermacher (1987). Les résultats montrent que les étudiantes ont répondu à la majorité des finalités du dispositif sauf celle plus délicate qui vise à développer chez elles un habitus professionnel de réflexion sur l'action.

Dans la cinquième contribution à ce numéro thématique, Jean-François Desbiens, Enrique Correa Molina et Adel Habak (Université de Sherbrooke, Québec – Canada) présentent une enquête qui a été menée auprès de personnes chargées de la coordination de la formation en alternance d'enseignants au Québec : superviseurs universitaires et responsables des stages du côté universitaire, et enseignants associés du côté du milieu scolaire. Il s'avère que l'appropriation par ces acteurs du dispositif prescrit par les textes réglementaires semble relativement décalée par rapport aux intentions du ministère. En effet, les résultats de l'enquête suggèrent que ces différents acteurs de l'alternance ont des difficultés à coopérer afin de synchroniser les enseignements et les situations vécues en stage. De plus, ils ont des conceptions du métier parfois divergentes qui peuvent entraîner des clivages identitaires chez les stagiaires.

Dans le sixième texte, Liliane Portelance, Josianne Caron et Laurence Murray-Dugré (Université du Québec à Trois-Rivières, Québec-Canada) partent du même constat de décalage entre l'encadrement réglementaire de la formation des enseignants (Ministère de l'éducation du Québec, 2001) et les pratiques de terrain. À partir d'une enquête qualitative auprès des coordinateurs de stage à l'université et dans les commissions scolaires, elles mettent en évidence un clivage culturel persistant entre les deux mondes et relatent les défis exprimés par les acteurs.

L'article d'Anne Clerc-Georgy et Sandrine Breithaupt (HEP Vaud, Lausanne - Suisse) s'intéresse également aux différences de conceptions de l'alternance entre des décideurs des institutions de tutelle et des formateurs dans des formations initiales à l'enseignement. À partir de l'analyse documentaire comparée de textes réglementaires et de documents pédagogiques, elles font le constat de dissemblances sémantiques entre ces deux catégories d'acteurs dans l'usage de différentes notions rattachées à la formation en alternance : professionnalisation, développement professionnel, réflexivité, compétences, etc. Elles émettent le postulat que cette confusion sémantique, voire idéologique n'est pas sans conséquence sur la dévalorisation des savoirs disciplinaires et sur la déresponsabilisation des enseignants novices dans les apprentissages des élèves.

A contrario, dans le huitième texte de ce numéro, Mehdi Boudjaoui (Université de Lille – France) s'est intéressé à un dispositif alterné peu encadré par la réglementation et peu prescrit par l'institution éducative. Il s'agit de l'expérimentation par une université espagnole d'un troisième cycle en management logistique en alternance destinée à des jeunes adultes demandeurs d'emploi. Dans ce contexte peu régulé, le développement professionnel de ces logisticiens novices va énormément dépendre de leur parcours antérieur et de l'environnement de travail auquel ils vont être confrontés en entreprise. Le constat d'une forte asymétrie des apprentissages n'est donc pas étonnant entre ceux qui ont développé en fin de parcours une quasi professionnalité d'ingénieur/manager logistique, et ceux qui ont stagné dans des compétences de chargé d'étude ou de technicien logistique.

Enfin, le neuvième et dernier article de ce numéro, rédigé par Annie Malo (Université de Montréal, Québec-Canada), analyse également les apprentissages en situation de travail, mais ceux de trois stagiaires en enseignement au cours de leur stage final. Les entretiens révèlent que ces étudiants ont bénéficié de situations d'apprentissages prévues sur le terrain professionnel et d'autres plus inattendues. De manière générale, les

travaux universitaires rattachés au stage de fin d'études ne sont jamais cités par les étudiants comme situation d'apprentissage. Au regard de ces résultats, l'auteure invite à repenser les indicateurs de l'autonomie professionnelle acquise dans l'évaluation des étudiants en enseignement en fin de cursus.

Ces différentes contributions permettent d'apporter un certain éclairage sur ce qui nous semble être des points aveugles de l'alternance en éducation et en formation. Espérons que ce numéro thématique suscite la réflexion et l'intérêt en vue d'initier d'autres recherches qui permettront d'approfondir la compréhension de nombreux angles morts de la formation en alternance.

Références bibliographiques

- Altet, M. (2002). Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : l'analyse plurielle. *Revue française de pédagogie*, 138, 85-94.
- Akkerman, S.F. et Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169.
- AIMFR (2018). <http://www.aimfr.org/>.
- Astier P. (2007). Alternance construite, prescrite, vécue. *Éducation permanente*, (172), 61-72.
- Auziol E. et Bourret P. (2001). Complexité des situations et discours simplificateurs – le cas de l'alternance dans la formation des étudiants infirmiers. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier, *Alternance et complexité en formation*. Paris : Séli Arslan.
- Bachelard, P. (1994). *Apprentissage et pratiques d'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Balleux, A. (2000). *Les compétences de formateur des compagnons en formation professionnelle par apprentissage* (Thèse de doctorat). Université de Montréal, Montréal.
- Barbier J.-M. et Wittorski R (2015). La formation des adultes, lieu de recomposition ? *Revue française de pédagogie* (190), 5-14.
- Bertrand, O. (2000). L'évolution de l'alternance et de l'apprentissage ici et ailleurs. Dans C. Payeur et Y. Bernard (dir.), *Actes de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique : Les relations entre la formation et le monde du travail: enjeux et pratiques* (54-70). Montréal, Québec: CSQ.
- Billett, S. (2001). Learning through work: Workplace affordances and individual engagement. *Journal of Workplace Learning*. 13(5), 209–214.
- Billett, S. (2001). *Learning in the workplace. Strategies for effective practice*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Billett, S. (2003). Sociogeneses, activity and ontogeny. *Culture and Psychology*, 9(2), 133–169.
- Billett, S. (2006). Constituting the workplace curriculum. *Journal of curriculum studies*. 38(1), 31-48.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices. Conceptualising workplaces as learning environments. *The journal of workplace learning*, 16(6), 312-324.
- Billett, S. (2008). Learning through work: exploring instances of relational interdependencies. *International Journal of Educational Research*, 47, 232–240.
- Billett, S., Barker, M. et Hernon-Tinning, B. (2004). Participatory practices at work. *Pedagogy, Culture and Society*, 12(2), 233-257.
- Boudjaoui M., Guitard Sein-Echaluce, L., Sanchez Fernandez, M. et Torner Benet, T. (2014). Le développement professionnel en soins infirmiers : le cas d'un dispositif universitaire alterné en Espagne. L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et Francophonie*, 41(1), 169-187.
- Boudjaoui M. et Leclercq G., (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ? *Éducation et Francophonie*, 41(1), 22-40.
- Boudjaoui, M. (2016). La coopération université-entreprises dans les dispositifs alternés : entre partenariat et effet de reliances. *Phronesis*, 5 (1), 63–75.
- Boudjaoui, M. et Mazalon, É. (2011). L'alternance dans l'enseignement supérieur : de nouvelles perspectives ? *TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 6.
- Bourgeon, G. (1979), *Socio-pédagogie de l'alternance*. Paris : U.N.M.F.R.E.O. (2/II).
- Chartier, D. (1978). *Naissance d'une pédagogie de l'alternance*. Paris : U.N.M.F.R.E.O

- Chartier, D. (2004). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural* (2e édition actualisée). Paris : L'Harmattan.
- Clénet, J. et Demol, J.-N. (2002). Recherches et pratiques d'alternance en France : des approches et leurs orientations. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (83-108). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Correa Molina, E. et Gervais, C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement. Pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- Doray P. et Maroy C. (2001). *La construction sociale des relations entre éducation et économie. Les cas des formations en alternance en Wallonie et au Québec*. Bruxelles : De Boeck Université
- Dubar, C. (2001). La construction sociale de l'insertion professionnelle. *Éducation et sociétés*, 7, 3-36. Repéré à : www.cairn.info/revue-education-et-societes-2001-1-page-23.htm.
- Dumont, M. et Wilk, D. (1992). *Pour une alternance qualifiante*. Paris: Centre INFFO.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1),133-156.
- Engeström, Y. et Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(2010), 1–24.
- Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. L. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fillietaz L. (2012). Interactions langagières et apprentissage au travail. Dans E. Bourgeois et M. Durand, *Apprendre au travail* (87-98). Paris : Presses Universitaires de France.
- Fourdrignier M. (2012). L'alternance dans les formations sociales. *Éducation Permanente*, 190, 91-102.
- Fuller, A. et Unwin, L. (2003). Learning as apprentices in the contemporary UK workplace: creating and managing expansive and restrictive participation. *Journal of education and work*, 16(4), 407-426.
- Fuller, A. et Unwin, L. (2004). Young people as teachers and learners in the workplace: challenging the novice-expert dichotomy. *International Journal of Training and Development*, 8(1), 31-41.
- Gagnon, C. (2008). *Arrimage des pratiques éducatives d'enseignants et de formateurs en entreprises en contexte d'alternance. Études de cas en formation professionnelle agricole*. (Thèse de doctorat en Éducation). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Canada.
- Gagnon, C., Mazalon, É. et Rousseau, A. (2010). Fondements et pratique de l'alternance en formation à l'enseignement professionnel : quelques données de recherche autour de l'élaboration et de la mise en œuvre à l'Université de Sherbrooke. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(1), 21-41. Repéré à : <http://www.erudit.org/revue/ncree/2010/v13/n1/1017459ar.pdf>
- Gehin J.-P. (1993). Développement, de l'alternance en France et cohérence sociétale. *Éducation permanente*, 115, 19-27.
- Guile, D. et Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of education and work*, 14(1), 113-131.
- Hahn C., Alexandre-Bailly F., Geay A. et Vignon, C. (2008). *Former les managers : Quand l'alternance s'invite dans le débat*. Paris : Vuibert.
- Landry, C. et Mazalon, É. (2002). La construction de l'alternance au Québec. Entre deux vagues de croissance et quelques flots de recherches variées. Dans C. Landry (dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches* (9-48). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Léné, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité*. Paris : L'Harmattan
- Lerbet, G. (1995). *Bio – cognition, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- Malglaive G. (1975). La formation alternée des formateurs. *Revue française de pédagogie*, (30), 34-48.
- Malloch, M., Cairns, L., Evans, K., et O'Connor, B. (2010). *The Sage handbook of workplace learning*. London : Sage.
- Mayen P. (1999a). Des situations potentielles de développement. *Éducation Permanente*, (139), 65-86.
- Mayen P. (1999b). Les écarts de l'alternance comme espaces de développement des compétences. *Éducation Permanente*, (141), p. 23-38.
- Mazalon, É. (2011). Conclusion : L'alternance en enseignement supérieur sollicitée pour des finalités de professionnalisation. *TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 173-177.

- Mazalon, É. et Landry, C. (1998). L'alternance au Québec, une idée ancienne pour de nouvelles pratiques de formation. *Cahiers de la recherche en éducation*, 5(1), 93-116.
- Mazalon, É., Gagnon, C. et Roy, S. (2011). Le développement de l'alternance en formation professionnelle dans un contexte québécois. *TransFormations Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 73-85.
- Meirieu P. (2011). *Alternance. Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à : www.meirieu.com
- Merhan, F., Ronveaux, C. et Vanhulle, S. (2007). *Alternances en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Merle V. et Théry M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. *Éducation permanente*, (190), 9-29.
- Ministère fédéral de l'éducation et de la recherche (2005), *La réforme de l'enseignement professionnel – Loi de 2005 sur l'enseignement professionnel*. Repéré à : www.bmbf.de/pub/die_reform_berufliche_bildung_fr.pdf
- Molina, Y. (2014). Pratiques d'alternance et référentiels professionnels. Le cas de la formation d'assistant de service social en France. *Éducation et Francophonie*, 42(1), 65-79.
- Monaco, A. (1993). *L'alternance école – production*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mukamurera, J. et Martineau, S. (2009). La précarité d'emploi, une voie périlleuse d'entrée en enseignement. *Formation et profession*, 16(2), 54-56.
- Pastré, P. (1999). La conceptualisation dans l'action : bilan et nouvelles perspectives. *Education Permanente*, 139, 13–36.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 138, 9–17.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle : Approche anthropologique du développement des adultes*. Paris: PUF.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, 154, 145-198.
- Portelance L. et Van Nieuwenhoven C. (2010). Recherches sur la formation professionnelle en alternance. Repères théoriques et méthodologiques. *Éducation et francophonie* (2).
- Rogalski, J. (2014). Nouvelles pistes de recherche et évolutions de la didactique professionnelle. *Travail et Apprentissages*, 13, 118–138.
- Rousseau, N. et La Pierre, J. (2000). Expériences québécoises en alternance travail-études : de l'implantation à l'évaluation. Bilan et perspectives. Dans C. Payeur, et Y. Bernard, (Dir.), *Actes de la Conférence internationale sur la formation professionnelle et technique : Les relations entre la formation et le monde du travail: enjeux et pratiques*, 100-110. Montréal, Québec : CSQ.
- Schwartz, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.
- Schwartz, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris : La découverte et Syros.
- Tilman, F. et Delvaux, É. (2000). *Manuel de la formation en alternance*. Lyon: Chronique Sociale.
- Tourmen, C. (2010). Activity and learning. Researches in professional didactics. Dans L. Masse, W. Pullin, E. Hughes et R. Shankland (2011). *Anglais pour psychologues*. Paris : Dunod.
- Tremblay, D.-G. (2002). Le système dual allemand a-t-il toujours un avenir et lequel ? Dans C. Landry (Dir.), *La formation en alternance : État des pratiques et des recherches*, 135-159. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tremblay, D.-G., et Le Bot, I. (2003). Système dual allemand. Ses principes de base et son adaptation à la situation économique. Dans M. Hardy (Dir.), *Concertation éducation travail. Politiques et expériences*, 83-107. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Veillard, L. (2012). Construire des curriculums d'apprentissage en situation de travail. Quelle collaboration didactique entre écoles et entreprises dans les formations en alternance ? *Éducation et didactique*, 6(1). Repéré à doi : 10.4000/educationdidactique.1294.
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier, *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, 275-292, Paris : Presses Universitaires de France.
- Violet, D. (1997). *Formation d'enseignants et alternances* (XXXVIII, 2). Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (2014). Quelques réflexions à propos d'une formation par alternance « intégrative » et « professionnalisante ». Repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/30/2/alternance_integrative_et_professionnalisante_336302.pdf.
- Wittorski, R. (2009). À propos de la professionnalisation. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan. *Encyclopédie de l'éducation et de la formation*, 781-793. Paris : PUF.

