

Concevoir une formation par alternance: points de repère
Jean-François PERRET

Nº 57
Mars 2001

DOSSIERS DE PSYCHOLOGIE
PERIODIQUE DE L'INSTITUT DE PSYCHOLOGIE
DE L'UNIVERSITE DE NEUCHÂTEL

N°57
Mars 2001

Concevoir une formation par alternance :

Points de repère

Jean-François Perret

Institut de Psychologie
Faculté des Lettres et Sciences Humaines
Espace Louis Agassiz 1
2000 Neuchâtel – Suisse

CONCEVOIR UNE FORMATION PAR ALTERNANCE

Points de repère

Jean-François Perret
Université de Neuchâtel
Université de la Suisse Italienne

Préambule Notre but est de fournir quelques points de repère sur les formations par alternance et d'attirer l'attention sur les questions théoriques et pratiques que soulève leur mise en oeuvre. Cette contribution ne prétend pas faire le tour du sujet, elle se limite à fournir quelques indications utiles à l'élaboration de projets. Nous nous sommes largement appuyé sur le dossier consacré à l'alternance, paru en 1994 dans les *Cahiers Pédagogiques*¹. D'autres ouvrages auxquels nous nous référons sont signalés dans la bibliographie.

1 Alternance sous contrat scolaire

alternance et système dual Il convient en premier lieu de situer la formation en alternance par rapport au système dual de formation qui structure en Suisse l'organisation des apprentissages professionnels. Alors que le système dual est né de l'instauration d'un espace scolaire dans l'emploi du temps des apprentis, les formations en alternance relèvent en quelque sorte d'une histoire inverse: elles visent à introduire une fréquentation du monde du travail, au sein d'un emploi du temps scolaire. Les jeunes qui effectuent des stages en entreprise restent sous la responsabilité de l'école. L'alternance est dite alors *sous contrat scolaire*, et l'on comprend pourquoi cette perspective intéresse tout particulièrement les formations professionnalisantes dispensées aujourd'hui en école à plein temps, que cela soit dans les domaines commerciaux ou techniques.²

valeur formative de la situation de travail La formation en alternance considère l'entreprise comme un terrain formateur dont devraient pouvoir bénéficier tous les jeunes engagés dans une filière professionnalisante. Pour les élèves, c'est une occasion de prendre contact avec les technologies actuelles de production ou de gestion dans différents contextes et de

¹ "L'alternance", dossier coordonné par Martine Pascal, *Cahiers Pédagogiques* - No 320 - janvier 1994.

² Pour saisir d'un point de vue historique le développement des Ecoles de métiers à plein temps dans le contexte français, et l'enjeu du débat qui opposait les tenants de "l'atelier d'école" ou de "l'école à l'atelier", on pourra se référer à l'ouvrage de synthèse de Pelpel & Troger (1993) ou à Brucy & Troger (2000). La Suisse romande n'est pas restée à l'écart de ce débat sur la nécessité, dans certains domaines, de "scolariser" la formation professionnelle, avec la création des écoles de métiers autour des années 1900. La crise actuelle de l'apprentissage, l'attrait des jeunes pour les formations générales, ainsi que les mutations technologiques en cours semblent militer à nouveau pour le développement d'apprentissages à la composante scolarisée plus importante (Perret & al. à paraître).

se familiariser avec les formes actuelles d'organisation du travail dans les entreprises. Ce contact avec le monde du travail est un important facteur de socialisation, il favorise chez les jeunes l'élaboration de projets et ouvre par là des perspectives d'insertion professionnelle dynamisantes, comme le montrent diverses études: Wiel (1992), Zittoun (1996), Guillaunin (1997).

Effectuer des stages: une pratique ancienne

La valorisation des stages professionnels ne date pas d'aujourd'hui. "Un certain nombre de compétences ont toujours été impossibles à faire acquérir dans l'école. Des métiers comme le commerce, la médecine, l'agriculture, la communication, le management le démontrent amplement. C'est pourquoi de tous temps, les enfants de la grande bourgeoisie ont fait des stages chez le commerçant, le banquier, auprès du patron d'entreprise. C'est pourquoi aussi les écoles d'ingénieurs, de commerce, de médecine, ont toujours intégré dans la formation des stages à l'usine, à l'hôpital, à l'étranger. L'alternance a donc été en fait, jusqu'à la période récente, réservée à l'élite, d'abord aux meilleurs apprentis dans le Compagnonnage, puis aux meilleurs élèves dans l'école" (Geay, 1994, p. 16).

De fait, les stages professionnels remplissent de multiples fonctions. Fortin (1984) met en évidence divers éléments de la problématique des stages et illustrent quelques modalités de fonctionnement. Jedliczka & Delahaye (1994) présentent la classification des stages suivante:

- stage "dépayasant" (vivre un temps "autre")
- stage-découverte (sensibilisation et initiation)
- stage "apprentissage" (aquisitions complémentaires)
- stage "illustration" (application des connaissances)
- stage "terrain de valorisation" (faire ses preuves)
- stage-enquête (recueil de donnée).

La prise en compte de cette diversité aide à préciser ce que l'on attend de l'alternance, mais il convient cependant de garder à l'esprit que la problématique classique des stages ne recouvre que partiellement celle de l'alternance.

L'alternance accorde une place et des fonctions diverses aux stages

L'alternance peut prendre diverses formes qui vont du stage court dont la visée est de découvrir la réalité d'un métier, jusqu'aux formations pour lesquelles la majeure partie des apprentissages se fait en entreprise. Entre ces deux extrêmes, la diversité des pratiques est grande selon les manières d'intercaler et de pondérer les périodes de stage et les périodes d'école. Le choix d'un dispositif dépend des intentions poursuivies et variera selon que le but de l'alternance est d'abord de fournir aux élèves l'occasion de vivre des expériences motivantes, de leur permettre de vérifier un choix professionnel, de se familiariser avec le travail en entreprise, d'acquérir de nouvelles compétences, ou encore de favoriser une intégration professionnelle ultérieure. Concevoir pratiquement un dispositif d'alternance nécessite bien entendu de prendre aussi en compte un ensemble de

contraintes pratiques et institutionnelles liées notamment à l'organisation de l'année scolaire.

2 Répartition des tâches de formation entre l'école et l'entreprise

Pour décrire la diversité des situations d'alternance, Michel (1994) distingue quatre scénarios:

d'une

alternance

juxtaposée à

une alternance

interactive

- "*Décréter l'alternance et attendre*. Pour certains, installer une formation en alternance, c'est trouver les deux lieux, construire un calendrier et respecter les règles administratives et financières, sans s'occuper outre mesure des contenus de la formation.

- *Faire de l'entreprise un auxiliaire de la formation donnée en école*. Dans ce deuxième scénario, le centre prend en charge l'enseignement de tous les savoirs généraux et technologiques et confie à l'entreprise l'exercice des compétences que mettent en jeux ces savoirs.

- *Tirer un trait de partage dans le contenu de la formation*. Partage du temps, donc partage des responsabilités et partage du contenu de formation! Que chacun prenne ce qui lui convient!

- *Appliquer une stratégie globale et interactive*. C'est-à-dire prendre en compte l'ensemble "diplôme + métier" comme référence de formation (...), afficher pour chaque phase d'alternance des objectifs globaux communs aux deux périodes en centre et en entreprise (...), organiser une interactivité entre les acquis faits successivement dans les deux lieux par le jeu d'inductions-déductions-inductions, organiser un suivi coordonné de la formation du jeune." (p. 24).

des relations

école-entreprise

déliçates

à gérer

A chacun de ces scénarios correspond un type de relation école-entreprise. Comme le constate Agulhon (2000) ces relations ne sont pas faciles à régler notamment par le fait qu'elles sont dissymétriques. En effet, "ce sont les établissements scolaires qui initient ces stages et qui tentent d'en formaliser l'organisation et la validation. Les réponses des entreprises s'organisent sur le mode du bénévolat ou de l'investissement individuel de tuteurs dont les fonctions ne sont ni valorisées, ni reconnues dans l'entreprise. (p. 55).

3 Penser le processus de formation

Concevoir l'alternance en terme de répartition des tâches entre deux lieux de formation distincts n'est qu'une première étape. Il faut encore se donner les moyens de penser les processus d'apprentissage en jeu dans une telle démarche.

Pour ce faire, deux ordres de questions sont à articuler. Il s'agit tout d'abord des

questions propres à toute situation d'enseignement, elle portent sur les objectifs d'apprentissage visés. Que veut-on que les élèves acquièrent? Des connaissances, des compétences, des attitudes, des capacités de résolution de problème, des capacités d'invention, ... ? Le deuxième ordre de questions porte sur les lieux et les manières d'apprendre. Sur ce plan, les conceptions des acteurs de la formation reflètent une diversité d'expériences. Comme le formule Tilman (1994): "on peut apprendre en répétant inlassablement des connaissances ou des gestes à mémoriser, en observant ou en imitant un expert, en s'imprégnant des caractéristiques d'un environnement dans lequel on est immergé, en écoutant des spécialistes ou en lisant des manuels, en s'interrogeant sur des problèmes, en discutant avec des professionnels, en synthétisant des conseils autorisés, en cherchant par tâtonnement expérimental. Toutes ces méthodes ne sont pas interchangeables. Selon l'objet, certaines sont plus indiquées que d'autres" (p. 51).

**qu'est-ce qui
s'apprend à
l'école?
en entreprise?**

Lorsque l'on conçoit une formation par alternance, il convient de se demander quelles sont les types d'apprentissage spécifiques à chaque temps de formation. Lesquels sont à déployer en situation scolaire, lesquels relèvent par contre d'une situation de travail. Autrement dit, on est ainsi conduit à repérer ce qui peut s'apprendre à l'école (et ne peut s'apprendre probablement que là) et ce qui par ailleurs s'apprend dans l'entreprise (et probablement que là).

**des démarches
didactiques
inversées**

Les deux lieux de formation sont souvent caractérisés par des processus d'apprentissage en quelque sorte inversés. L'activité scolaire est associée à un mouvement qui va du *comprendre* au *réussir*, ou encore de *l'acquisition de connaissances* aux *situations de réalisations pratiques*. La formation en situation de travail suivrait par contre l'ordre inverse. Cette inversion n'est pas sans conséquence profonde sur la pédagogie scolaire. Quelle école alors pour l'alternance? demande Geay (1994). "Si c'est une école qui reproduit l'école du temps plein, c'est-à-dire qui maintient le primat du savoir formalisé, qui privilégie exclusivement l'ordre *comprendre-réussir*, qui présente la théorie d'abord, alors elle va mettre les alternants en situation de consommation de savoirs et, en prenant à contre-pied leur stratégie d'apprentissage, provoquer chez eux une véritable schizophrénie culturelle, comme nous l'avons constaté chez des Bac Professionnels. L'école de l'alternance ne peut être qu'une école fonctionnant à l'envers par rapport au modèle de transmission de l'école du temps plein. Dans l'école de l'alternance, la démarche est inversée: puisque l'apprenant s'est constitué une expérience en vraie grandeur et que cette expérience est le creuset d'un rapport au savoir producteur de sens pour lui, on partira de cette expérience pour l'exploiter didactiquement. Inverser la démarche, c'est partir de la pratique de l'alternant et de ses questions, partir des situations de travail, des dysfonctionnements et des problèmes rencontrés, pour y repérer les savoirs en usage: quels sont les savoirs (théoriques et pratiques) mis en œuvre dans les compétences professionnelles qui permettent de maîtriser ces situations,

**alternance
inductive
et
alternance
déductive**

autrement dit, les savoirs-outils de résolution de problème? " (p. 17).

C'est en termes d'*alternance inductive* et d'*alternance déductive* que Gérard Malglaive caractérise les deux mouvements en jeu dans les passages entreprise-école et école-entreprise. "L'alternance inductive est la forme élémentaire de toute alternance. Elle repose sur le fait que les étudiants disposent d'une expérience pratique acquise au cours des séquences en entreprise, donc d'une structure de compétences sur laquelle il est possible de s'appuyer pour illustrer les cours théoriques, donner des exemples concrets d'application des connaissances formalisées enseignées. L'alternance déductive est sans doute la forme que privilégie spontanément la tradition scolaire. Dans la mesure où la technique est considérée comme une application de la science, l'alternance peut être conçue comme une modalité élargie des travaux pratiques classiques. Les passages en entreprises sont alors pensés comme une application des connaissances acquises au centre de formation. (...). Le bon sens voudrait qu'une alternance bien pensée combine les deux formes que nous venons de décrire. Certes, mais comme souvent, le bon sens n'est pas suffisant. Au risque de surprendre, nous pensons que concevoir l'alternance, comme on le fait classiquement, en terme d'articulation de connaissances et d'activités n'est peut-être pas la meilleure voie. En tous cas, elle se heurte en pratique à la différence radicale des deux logiques d'*enseignement* et de *production* et conduit le plus souvent dans les faits à un constat d'incompatibilité puis à la simple juxtaposition des deux lieux et des deux moments de formation. En réalité, les connaissances formalisées enseignées à l'école peuvent très bien ne pas pouvoir être investies dans une activité lors de la prochaine séquence pratique; réciproquement, la compétence qui se structure en entreprise peut ne pas être directement mobilisée dans les prochains apprentissages scolaires. Ce qu'il faut prendre en considération, c'est la dynamique structurelle des compétences, et cette dynamique impose de compter avec le temps. (...) En d'autres termes, les compétences sont un système complexe dont le fonctionnement d'ensemble ne se résume pas au fonctionnement de chacune de ses parties. C'est à ce fonctionnement global que doit s'attacher une alternance que nous appelons *intégrative*" (p.28).

**Les pratiques
réelles de
formation sont
moins
contrastées**

Les oppositions entre les démarches inductives et déductives, de même que l'inversion de la relation *comprendre-réussir* qui sous-tendrait l'alternance sont certes heuristiques, elles aident à penser les rapports au savoir spécifiques propres à chaque lieu de formation. Mais ces distinctions se révèlent certainement plus tranchées que ne le sont les pratiques réelles de formation. Une observation attentive de celles-ci, comme nous l'avons montré dans le cadre d'une Ecole Technique, laisse voir ce que nous avons appelé des micro-alternances au sein de travaux pratiques. Des temps d'explication, d'application de connaissances, de tâtonnement et de résolution de problème peuvent en effet s'imbriquer étroitement au cours d'une même séquence de formation. (Perret & Perret-Clermont, à paraître). Ce constat invite à ne pas conceptualiser une démarche d'alternance sur

une trop grande simplification ou schématisation de ce qui se passe de fait en école ou en entreprise.

4 Rôles des enseignants et des maîtres de stage (tuteurs)

de nouvelles tâches pour les professeurs

Une formation par alternance n'est pas sans conséquence sur les tâches des professeurs. La gestion notamment d'un réseau de contact avec des entreprises donne une nouvelle dimension au métier d'enseignant. Comme l'exprime un professeur cité par Tacaille (1994): "Depuis que j'ai commencé à travailler en bac pro, je ne sais plus raisonner en terme d'horaires, je ne sais plus ce que sont les rapports hiérarchiques avec le chef d'établissement. J'ai pris un certain nombre de contacts avec les entreprises et ma vie a complètement changé. Je dois constamment, comme je le demande à mes élèves, m'adapter à la situation, aux situations". (p 15). Ces contacts permettent aussi de vérifier l'actualité de l'enseignement dispensé et favorisent ainsi des mises à jour.

le rôle des maîtres de stage (tuteurs)

La préparation et le suivi des élèves en stage requiert l'élaboration d'outils et de démarches ad hoc; ce sont souvent des tâches nouvelles pour les professeurs. Il peut s'agir par exemple de l'élaboration d'un questionnaire qui lors d'un premier stage facilitera le premier regard de l'élève sur l'entreprise, pour l'encourager à s'informer ou encore à prendre des initiatives; l'organisation d'un suivi régulier des stagiaires ne s'improvise pas (le rôle de la communication médiatisée par ordinateur dans ce suivi, est à explorer); la rédaction de rapports de stage nécessite des consignes et un feed-back approprié; l'évaluation des périodes de stage en entreprise demande la mise au point d'une méthodologie précise pour éviter notamment des conflits de rôle avec les maîtres de stage qui pourraient se sentir investis de cette tâche. (Peut-être que le terme même de maître de stage induit implicitement ce rôle d'évaluation).

le recrutement des tuteurs

Lors des périodes de formation en entreprise, le rôle des professionnels appelés à encadrer les jeunes (comme *maîtres de stage*, ou *tuteurs* selon la terminologie française) doit également retenir l'attention. Notons qu'au sein d'une entreprise, il peut s'agir tantôt d'un encadrement de type administratif assuré par un responsable du service du personnel ou d'un accompagnement de proximité qui concerne les tâches et l'expérience du travail. Les rôles des uns et des autres sont complémentaires: "cette double définition favorise une explicitation des normes qui règnent dans l'entreprise et que les responsables de formation sont chargés de transmettre. Elle permet en même temps toutes sortes d'apprentissages plus proches des coutumes de l'exercices des métiers, tant du point de vue relationnel que du point de vue pratique (Tacaille, 1994, p. 15).

Comment les tuteurs sont-ils sélectionnés? Trognon et al. (1993) observent qu'en général, "les tuteurs sont choisis au sein de l'entreprise par leurs supérieurs

hiérarchiques. Ces derniers s'appuient sur les connaissances qu'ils ont de leur personnel pour déterminer à qui confier la formation des débutants (...). Les critères qui semblent jouer un rôle important dans le choix du tuteur sont les suivants: le niveau hiérarchique, la compétence professionnelle, la motivation pédagogique, la moralité. Ainsi le tuteur doit être suffisamment proche de la tâche à accomplir pour bien la connaître, l'avoir beaucoup pratiquée et surtout il faut que ce soit quelqu'un qui réalise lui-même certaines tâches. Il doit être considéré comme un expert dans son domaine. Cependant, il ne doit pas occuper une place hiérarchique trop élevée, car cela l'éloignerait trop de la tâche qui doit être accomplie, mais il faut tout de même qu'il soit suffisamment haut placé pour avoir une vue d'ensemble et pour qu'il puisse exercer une certaine autorité sur le formé (p.9).

**la coopération
entre les
professeurs et
les tuteurs**

La nécessité d'une formation des maîtres de stage (tuteurs) est généralement reconnue, tant sur le plan d'un perfectionnement professionnel que sur celui d'une formation pédagogique. Cependant, cette formation est à adapter à la spécificité de l'activité du maître de stage. Il n'est pas souhaitable qu'elle amène les tuteurs à tenter de se conformer, consciemment ou non, à la didactique des professeurs des écoles.

Il est finalement nécessaire de considérer les relations qui peuvent s'établir entre les professeurs et les tuteurs. Les contacts personnels semblent ici jouer un rôle déterminant. Comme le note Tacaille (1994): "la coopération entre le professeur et les tuteurs prend difficilement la forme d'un contrat explicite. En fait, des complicités se nouent sur des reconnaissances mutuelles. Le tuteur est estimé pour sa compétence et sa disponibilité, pour le temps qu'il consacre à accueillir l'élève et à lui présenter ses activités successives. Le professeur est valorisé s'il sait motiver les jeunes pour le stage (p.15).

**la recherche
des entreprises
d'accueil**

5 Problèmes concrets de mise en œuvre.

La recherche des entreprises d'accueil peut être confiée à chaque enseignant ou à certains professeurs plus particulièrement concernés par l'enseignement des branches professionnelles. Mais les élèves peuvent aussi être impliqués dans cette recherche. Dans son étude de cas, Guillaumin (1997) souligne l'importance de ce qui se joue sur le plan relationnel et de l'image de soi, lorsqu'un élève trouve lui-même un lieu de stage et parvient à se faire engager comme stagiaire. "Il s'agit là d'un contrat très fort qui va bien au delà des termes de la convention bipartite entre le chef d'établissement et le chef d'entreprise" (p. 57). Le choix de l'entreprise peut se faire sur des critères pratiques (proximité, moyens de transport, ...), ou sur d'autres caractéristiques telles, la taille de l'entreprise, le type d'encadrement qu'elle offre, son expérience des tâches de formation, ou encore la nature et la diversité des travaux qui s'y réalisent.

La négociation du contenu de la formation qu'assurera l'entreprise n'est pas toujours aisée. Citons ici Colin (1994) qui relate l'expérience d'un lycée professionnel: "Avant que les élèves ne partent en entreprise, l'établissement adresse aux tuteurs une annexe pédagogique précisant les objectifs de formation et les activités qui pourront être proposées aux jeunes. Celle-ci n'arrive pas toujours à son destinataire, et reste bien souvent bloquée au service du personnel. Son contenu ne fait pas souvent l'objet d'une négociation avec l'entreprise car les professeurs déclarent ne pas savoir ce qu'elle peut proposer aux jeunes. De plus leur position vis-à-vis de l'entreprise est délicate, car ils sont demandeurs. Et s'ils imposent trop de contraintes, les portes risquent de se fermer. Devant les difficultés de placement des jeunes, les exigences deviennent moins grandes" (p.40).

L'intérêt formatif des activités proposées aux stagiaires n'est pas toujours assuré. Il arrive que des entreprises demandent à l'élève de réaliser des tâches simples, qu'ils sont capables d'effectuer de manière relativement autonome, mais qui ne présentent pas de grande nouveauté par rapport aux acquisitions scolaires. L'entreprise n'a pas une diversité infinie de tâches à confier qui soient d'un niveau de complexité adapté. Dans le travail comptable par exemple, il y a des tâches simples de saisies qui ne demandent pas de compétence particulière, puis on passe très vite au travail du spécialiste qui requiert des connaissances approfondies et ne peut être confié à des élèves. Lorsque dans une entreprise les travaux de complexité intermédiaire sont rares, l'intérêt d'y effectuer un stage est alors limité.

**faire face aux
réactions des
élèves au retour
d'un stage**

Le "retour" du stagiaire à l'école est un temps délicat qui demande à être géré avec doigté. Les réactions des élèves se révèlent contradictoires. "Certains reviennent déçus et se plaignent de ne rien avoir appris de plus qu'à l'école. Au mieux ont-ils employé une technique différente pour réaliser un travail, mais sur le fond, il y a peu d'acquis. D'autres sont enchantés parce qu'ils ont participé à une tâche importante ou l'ont même réalisée". (p41). Un stage peut se révéler pour les élèves une expérience si engageante et stimulante, qu'ils en viennent par contraste à discréditer le travail scolaire ou à en réinterroger les finalités. Un retour de stage n'est jamais triste! Bien entendu ces réactions dépendent aussi du type de suivi qui aura été mis en place au cours du stage, suivi qui aura permis que s'expriment au fur et à mesure les difficultés rencontrées. Le fait en particulier d'être plongé dans un monde d'adultes, avec leurs manières d'être, leurs préoccupations et discussions, notamment au moment des pauses, peut être un choc ou en tous cas une réalité pas toujours évidente à vivre. On peut d'ailleurs se demander si l'attrait des jeunes pour les filières de formation en école à plein temps, n'est pas lié à une volonté de reporter de quelques années l'entrée, parfois rude, dans ce monde d'adultes. De ce point de vue, l'alternance se présente probablement comme une bonne stratégie pour favoriser une prise de contact mesurée et progressive avec

**repenser la
gestion du
temps scolaire**

**dans une
approche
globale**

les réalités du monde du travail.

Enfin, un dernier problème que nous évoquerons ici est celui des conséquences de l'alternance sur les conceptions et la gestion du temps scolaire. La réduction des temps d'enseignement en école qu'impose l'alternance ne devrait pas conduire à une réduction des objectifs poursuivis. L'idée courante selon laquelle l'ampleur des acquis serait directement proportionnelle au nombre d'heures d'enseignement dispensées est à remettre radicalement en question; elle peut être une source de blocage à tout déploiement de projet d'alternance. Au delà des dotations horaires, il convient en effet de considérer l'apport de l'alternance dans sa globalité, à l'aune du nouvel environnement de formation qu'elle permet de proposer aux élèves.

6 Ressources bibliographiques

- Agulhon, C. (2000). L'alternance: une notion polymorphe, des enjeux et des pratiques segmentés. *Revue Française de Pédagogie*, No131, 55-63.
- Brucy, G., & Troger, V. (2000). Un siècle de formation professionnelle en France: la parenthèse scolaire. *Revue Française de Pédagogie*, No 131, 9-19.
- Colin, B., & Paccard, A. (1994). Les périodes de formation en milieu professionnel. *Cahiers Pédagogiques* - No 320, 40-42.
- Fortin, N. (1984). *Penser les stages*. Montréal: Ministère de l'Education du Québec.
- Geay, A. (1994). Une alternative au Tout-Ecole. *Cahiers Pédagogiques* - No 320, 16-18.
- Guillaumin, C. (1997). *Une alternance réussie en lycée professionnel*. Paris: L'Harmattan.
- Jedliczka, D., & Delahaye, G. (1994). *Compétences et alternances*. Paris: Editions Liaisons.
- Malglaive, G. (1994). Alternance et compétences. *Cahiers Pédagogiques* - No 320, 26-29.
- Michel, Y. (1994). Quel est le bon scénario? *Cahiers Pédagogiques* - No 320, 24-25.
- Pelpel, P., & Togger, V. (1993). *Histoire de l'enseignement technique*. Paris: Hachette Education.
- Perret, J.-F., & Perret-Clermont, A.-N. (à paraître). *Apprendre un métier technique, aujourd'hui*. Fribourg: Presses Universitaires de Fribourg.
- Tacaille, D. (1994). Des enjeux mouvants. *Cahiers Pédagogiques* - No 320, 14-15.
- Tilman, F. (1994). Il y a loin de la théorie à la pratique. *Cahiers Pédagogiques* - No 320, 51-52.
- Trogon, A. (1993). *L'apprentissage d'un métier dans l'interaction tuteur-apprenti*. Rapport du Groupe de Recherche sur les Communications, Université de Nancy.
- Wiel, G. (1992). *Vivre le lycée professionnel comme un nouveau départ. Comment libérer des adolescents du syndrome d'échec scolaire*. Lyon: Chronique Sociale.
- Zittoun, T. (1996) *L'envie devant soi : Etude monographique du secteur de préapprentissage du Centre professionnel du Littoral Neuchâtelois*. Séminaire de Psychologie, Université de Neuchâtel.