
L'autoformation professionnelle en situation

Frédérique Gérard

Université Paris Ouest Nanterre la Défense,
200, avenue de la République, 92001 Nanterre Cedex
Frederique.gerard@outlook.com

RÉSUMÉ

Cette recherche s'inscrit dans le courant de la cognition située. Elle a pour objectif d'étudier l'influence du contexte sur l'autoformation professionnelle. 36 entretiens, réalisés dans le cadre l'étude « Apprendre par soi-même aujourd'hui, les nouvelles modalités d'autoformation dans la société contemporaine » ont été analysés. Il en ressort que l'activité professionnelle structure l'autoformation des 36 professionnels dans la mesure où elle constitue la finalité de l'autoformation, qu'elle lui donne son rythme ainsi que lui donne ses ressources. Néanmoins, il ne s'agit pas de la seule sphère d'influence. La vie personnelle, la formation et les espaces tiers tels que les médiathèques influencent également l'autoformation de ces professionnels. En référence à la littérature sur les *boundaries*, une nouvelle hypothèse est alors posée : le fait d'être à la frontière entre différentes sphères d'influence est source d'apprentissage. Par ailleurs, de cette analyse se dégage deux types d'autoformation : l'apprentissage expérientiel et le projet d'autoformation.

MOTS-CLÉS

Activité professionnelle, profession, autoformation, cognition située

À l'heure où le numérique rend l'accès à l'information quasi instantané, où les expertises se transforment de plus en plus rapidement, où les entreprises cherchent à optimiser leur budget formation, et où les discours sur « le salarié, acteur de sa professionnalisation » dominant (Galambaud, 2014), il importe d'approfondir la compréhension que nous avons du phénomène de l'autoformation professionnelle.

1. CADRE THEORIQUE

Dans la littérature scientifique¹, de nombreux travaux se sont penchés sur les facteurs qui facilitent l'autoformation professionnelle (Carré, 1992 ; Carré, & Pearn, 1992 ; Dumazedier, 1996 ; Poisson, 1997). D'autres se sont penchés sur l'influence de l'organisation sur l'autoformation, (Bonvalot, & Courtois, 1985 ; Moisan, 1997 ; Oudet, 2006 ; Pain, 1985). Un autre pan de la recherche a visé la compréhension même du phénomène de l'autoformation à partir des monographies (Foucher, 1996) chez des ingénieurs de l'aéronautique, (Moisan, 1994) chez des cadres d'une grande entreprise de transport, (Falzon, 1994) chez des techniciens hautement qualifiés, chez des managers (Lowy, Kelleher, & Firestone, 1986), chez des cadres européens de la net-économie (Fourchet, 2007).

Notre ambition est de proposer un nouvel éclairage sur l'autoformation en mobilisant la théorie de la cognition située. Cette théorie s'est construite à la fin des années 80 en opposition à la psychologie cognitive classique. Elle part du principe que la connaissance ne relève pas seulement des individus (il ne s'agit pas « d'une substance dans le cerveau », (Collins & Greeno, 2010)), elle est au contraire distribuée entre l'individu, son

¹ Il s'agit de quelques exemples phares, la revue n'est pas exhaustive.

environnement physique, informationnel et social (Lave, 1989) (Brown, Collins, & Duguid, 1989).

Un exemple emblématique de ce courant nous permet de comprendre comment l'environnement peut structurer l'apprentissage. Lave (1989) a entrepris une recherche sur le programme Weight Watchers². Elle décrit une situation devenue célèbre "le problème du fromage cottage". Un participant au programme Weight Watchers doit respecter la consigne suivante dans la préparation de son repas : "Prendre trois quarts de deux tiers d'une tasse (*cup*) de fromage cottage". Spontanément, il exprime l'impression de se trouver face à un problème scolaire. Puis, d'emblée, il répond à la consigne : il verse les 2/3 de fromage cottage contenu dans la tasse et l'étale sur une planche à découper sous forme de cercle qu'il divise en 4. Il s'empare de 3 parts et laisse de côté la quatrième part. La personne a résolu son problème avec des ustensiles de cuisine (son environnement) et non de façon arithmétique (de tête uniquement) : $(3/4) * (2/3) = 1/2$. Nous arrivons à la conclusion que le savoir mathématique n'est pas uniquement localisé dans la tête des individus, il est aussi distribué dans leur environnement.

Si traditionnellement en psychologie cognitive, l'unité d'analyse est l'individu. Dans le courant de la cognition située, l'unité d'analyse est ainsi l'individu en tant qu'il est encadré dans un contexte (Beach, 1999 ; Basque, 2004). Appréhender l'autoformation à la lumière de ce courant, c'est donc étudier le professionnel qui s'autoforme dans le contexte de son activité professionnelle. Notre question de recherche apparaît alors : dans quelle mesure les épisodes d'autoformation sont-ils structurés par l'activité professionnelle ?

2. HYPOTHESE

Nous nous concentrerons donc sur l'activité d'autoformation en tant qu'elle est ancrée dans le contexte de l'activité professionnelle. En quelque sorte, nous changeons de focale (Desjeux, 2004) : au lieu de nous intéresser à l'individu (l'échelle micro), nous nous intéressons à l'individu dans le contexte de son activité professionnelle (l'échelle méso). Dans la lignée des travaux de Lave, nous cherchons à mieux comprendre la relation entre l'autoformation et l'activité professionnelle.

Hypothèse: L'autoformation est structurée³ par l'activité professionnelle.

3. METHODOLOGIE

Nous avons adopté une démarche qualitative. Nous nous sommes appuyés sur les données collectées dans le cadre de l'étude « Apprendre par soi-même aujourd'hui, les nouvelles modalités d'autoformation dans la société contemporaine » dirigée par P. Carré et M. Nagels pour le compte de la Bibliothèque publique d'information. Nous avons passé en revue les 76 entretiens pour repérer ceux qui portaient sur l'autoformation professionnelle. Concrètement, pour chaque entretien, nous avons mis en relation l'activité professionnelle et le « contenu » de l'autoformation. 36 interviews ont été sélectionnés⁴. Les professions les plus représentées étant les métiers liés à l'informatique (9 pers.), les métiers liés à la diffusion du savoir (8 pers.) et les métiers créatifs (7 pers.). Ensuite, nous avons synthétisé chaque entretien à l'aune de notre question de recherche. Pour mettre à l'épreuve notre

2 Weight Watchers est un programme alimentaire destiné à favoriser la perte de poids.

3 Nous adoptons ici une hypothèse « structuraliste ». « Le principe de base [du structuralisme] est que le sens d'un élément au sein d'un système déterminé est donné davantage par l'ensemble des relations que cet élément entretient avec les autres éléments du même système, que par la série successive des états par lesquels cet élément est passé au cours du temps » (Godin, 2004, p.1257).

4 Les 8 personnes à la retraite ont été écartées, les 3 personnes à la recherche d'un emploi ont été conservées. (Nous partons du principe que la recherche d'un emploi fait partie de l'activité professionnelle). 6 entretiens portant sur l'autoformation professionnelle ont été écartés par manque d'information.

hypothèse, nous avons cherché à répondre aux deux questions suivantes : qu'est ce qui relève de l'influence contextuelle dans les propos des interviewés ? Cette influence contextuelle relève-t-elle de l'activité professionnelle ? Et en quoi structure-t-elle l'activité d'autoformation ?

4. ANALYSE

Nous allons voir que l'activité professionnelle structure bien l'autoformation mais qu'elle n'est pas le seul contexte « organisateur ».

1. L'activité professionnelle comme finalité

En premier lieu, l'activité professionnelle structure l'autoformation dans la mesure où elle en est sa finalité. Et cela se manifeste d'au moins 5 façons.

Trois interviewés s'autoforment pour acquérir un métier : « Dans le spectacle, tu commences par un poste basique de montage de matériel. Tout le monde peut pas le faire mais presque mais si tu veux évoluer passer derrière, prendre la main programmer sur les consoles, il y a peu de logiciel français donc tout est en anglais donc il faut se débrouiller donc on arrive à évoluer. » [Stéphane, homme, 49 ans, Eclairagiste designer, Bac, 00h 18mn 32s]

Le même raisonnement s'applique quand un professionnel développe une nouvelle activité, tout comme Luigi : « Par exemple, je donne des formations à un outil sur lequel j'ai pas été formé, je donne des formations à Zotero, mais il a bien fallu que je l'apprenne par moi-même. » [Luigi, homme, 36 ans, Bibliothécaire, Bac + 2, 00h 02mn 32s]

Pour d'autres, il ne s'agit pas tant d'acquérir un métier que de se maintenir à niveau : « La sécurité informatique, c'est un sujet technique qui est très innovant, qui est lié donc clairement à l'évolution des attaques. C'est un sujet où la réponse institutionnelle est forcément en retard. [...] Et donc, pour lequel on a forcément des apprentissages au long cours avec des choses qui peuvent être formalisées mais a posteriori. » [Dominique, homme, 47 ans, responsable de sécurité des systèmes d'information, Bac + 5 et au-delà, 00h 02mn 20s] ; « Mon diplôme d'orthophonie date de 25 ans. En 25 ans, de nombreux domaines ont beaucoup évolué, notamment sur les troubles d'apprentissage et les pathologies neurodégénératives. Il me semble que les orthophonistes sont obligés de passer en formation continue de façon plus que régulière pour être à jour de nos connaissances et de nos compétences pour nos patients. » [Zoé, femme, 47 ans, Orthophoniste, Bac + 4, 00h 02mn 21s] Nous observons ici que la liberté d'orienter sa formation est contrainte et donc en quelque sorte relativisée par l'évolution très rapide du savoir.

À une échelle de l'activité quotidienne, l'autoformation est également provoquée par la nécessité de résoudre des problèmes : « Sur chaque projet, y a un nouveau problème qui apparaît, donc qu'il faut résoudre, et donc à chaque fois, notamment sur la maîtrise de logiciels, en fait c'est là-dessus que je m'autoforme le plus, sur la maîtrise de logiciels. » [Katia, femme, 44 ans, Monteuse vidéo, Bac + 5 et au-delà, 00h 03mn 35s]

Elle peut aussi être déclenchée par l'émergence de besoin. Au sein de l'organisation et ou chez leurs clients. « Historiquement, mon responsable avait demandé à ce que l'on mette un catalogue sur une clé USB pour le distribuer aux managers. Et donc, on avait pris un stagiaire Bac+2 pour finaliser ce catalogue interactif. [...] De fil en aiguille, c'est devenu : on va le mettre sur un site intranet et pourquoi se contenter du catalogue, et pourquoi on ne mettrait nos articles, et pourquoi on ne mettrait pas nos contacts et pourquoi on ne mettrait pas ceci... Et c'est devenu notre site institutionnel. Sauf que le stagiaire en question était là pour 3 mois, qu'il est parti et qu'à la fin il n'y avait pas de site vraiment fonctionnel. Et on n'avait plus de ressources. Comme moi, je pilotais le stagiaire, c'est moi qui ai continué, il a fallu que je me forme sur le tas. » [Philippe, homme, 57 ans, conseiller offre formation, BEP, 00h 03mn 04s]

2. L'activité professionnelle comme métronome

En plus d'être la finalité, l'autoformation est aussi très souvent structurée par le rythme de l'activité professionnelle. Voici les 4 « tempos » identifiés dans les interviews.

De prime abord, le rythme de l'activité professionnelle peut être perçu comme un obstacle à l'autoformation : « Sur la conduite de mon projet, j'essaie de me cadrer un peu, c'est un peu mon problème. J'ai fait des recherches documentaires mais l'année dernière j'étais surbooké, je n'ai pas eu le temps d'avancer. » [Hugo, homme, 22 ans, Web developer, Bac + 5 et au-delà, 00h 14mn 56s]

Pour d'autres, le temps libéré ne peut être que destiné à la résolution de problèmes : « Je vais au plus court. Si je passais du temps, si j'étais amené aussi à programmer très régulièrement. Si c'était mon métier, je m'investirais pour maîtriser une technique. Là, moi, je fais au plus court. Je fais de la bidouille. » [Philippe, homme, 57 ans, conseiller offre formation, BEP, 00h 23mn 28s] Clairement, on voit que l'activité professionnelle par la contrainte temporelle qu'elle exerce, limite la portée de l'apprentissage et par là-même le structure très fortement.

D'autres parviennent à organiser leur activité de façon à laisser de la place à l'autoformation : « Alors moi j'ai une technique pour aborder ce genre de sujet c'est que le matin quand je commence à travailler je commence par l'apprentissage parce que je sais que si je le fais pas le matin je le ferai surtout pas le soir (...) donc le matin je me réserve une heure à deux heures d'apprentissage pendant les périodes où c'est nécessaire. » [Lucien, homme, 52 ans, Chef projet informatique, Bac + 5 et au-delà, 00h 08mn 17s]

Enfin, l'autoformation paraît souvent liée à une activité professionnelle secondaire. En plus de leur activité principale, Luigi, Phong et Rémi s'autoforment en concevant et donnant des formations. À côté de son activité principale, Nathan participe à la rédaction d'un ouvrage, Léo tient un blog... « Ce qui est à la base de cet intérêt, c'est de tenir un portfolio et un blog. Ça part d'une intuition qui est que décrire une pratique, décrire ce que je fais, va m'aider à comprendre ce que je fais. Qu'est-ce que je le fais quand je le fais ? Je me forme à l'analyse des pratiques, au praticien réflexif, à des choses comme ça. » [Léo, homme, 47 ans, Documentaliste, Bac + 5 et au-delà, 00h 04mn 38s] Ainsi, autant le rythme de l'activité professionnelle ainsi que la possibilité de l'aménager donne forme à l'autoformation.

3. L'activité professionnelle comme facilitateur

Enfin, l'activité professionnelle peut également fournir également des ressources à l'autoformation. Sur le plan humain, les collègues et les membres du réseau professionnel sont très fréquemment cités. Les clients, prestataires et employeurs potentiels ont également été cités à une ou deux reprises. Par ailleurs, l'organisation peut aussi être une ressource. Ces deux types de ressources peuvent être « physiques » ou « numériques ». D'après notre analyse, les ressources humaines et organisationnelles facilitent de 5 façons différentes l'autoformation :

1. Permettre d'acquérir de l'expérience, faire découvrir : « J'ai travaillé en mode projet pour [une entreprise], [...] et en gros, bah leur méthodologie était pas la mienne au départ, ils utilisaient ce qu'on appelle une méthodologie "agile", du coup ils avaient des outils... Par exemple ils utilisaient par exemple Google Drive d'une manière que je trouvais pas mal [...], que j'ai reprise moi-même après. » [Paul, homme, 30 ans, Web designer, Bac + 3, 00h 23mn 08s]
2. Faciliter la résolution d'un problème : « Je n'ai jamais été découragé car tu trouves toujours quelqu'un la personne qui va t'aider à résoudre ton problème mais à chaque fois c'est jamais une histoire individuelle mais toujours une histoire collective dans mon métier. Tu ne peux pas travailler tout seul. » [Stéphane, homme, 49 ans, Eclairagiste designer, Bac, 00h 35mn 28s]

3. Donner du feedback, encourager : « Au final ça fait du bien un peu de tomber de son piédestal, à 24 ans qu'on nous dise "ouais tu n'es pas si bon que ça et que tu as encore beaucoup de choses à apprendre." Il y avait un management derrière qui était très agréable. » [Thomas, homme, 24 ans, Web designer, Bac + 3, 00h 27mn 45s]

4. Donner des conseils, idées et/ou des informations : « [Pour préparer cette semaine de formation], j'ai consulté quelques confrères journalistes [...] qui ont pu m'éclairer... Effectivement, je leur ai dit : "Comment toi, tu assures ta vie privée ou ta confidentialité sur un réseau ?" Du coup ils m'ont donné quelques outils, ils m'ont dit : "Va voir par là, si t'as envie de creuser va là..." » [Rémi, homme, 25 ans, Coordinateur associatif, Bac + 3, 00h 26mn 28s]

5. Donner des ressources financières : [Interviewer : Quel organisme ou institution aurais-tu envie de remercier pour ton apprentissage ?] [Hésite] « Ah, bah, le Pôle emploi. Parce que je suis intermittente, et donc quand je travaille pas, quand je fais pas de cachet, j'ai une allocation d'intermittent. Et c'est les jours, on va dire "non travaillés", où je m'autoforme. » [Katia, femme, 44 ans, Monteuse vidéo, Bac + 5 et au-delà, 00h 43mn 38s]

La perspective de la cognition située nous permet ainsi d'appréhender l'autoformation professionnelle autrement. On ne s'intéresse plus seulement au professionnel qui s'autoforme, mais au couplage entre autoformation et situation professionnelle.

4. L'activité professionnelle, un élément de structuration parmi d'autres

Si l'activité professionnelle structure l'autoformation en ce sens qu'elle en est la finalité, qu'elle la rythme et la facilite, ce n'est pas la seule source de structuration. Nous avons trouvé 3 autres contextes structurants: la vie personnelle, la formation et les espaces tiers.

▪ *La vie personnelle*

Sur le plan de la vie personnelle, les amis, la famille, les rencontres fortuites peuvent également ouvrir des opportunités d'autoformation, être source d'encouragement et source d'idées et d'information. Ainsi, il est intéressant de voir que Facebook, réseau non professionnel à l'origine a été cité à plusieurs reprises comme élément structurant de l'autoformation : « Je pense que je suis une des premières à avoir eu LinkedIn, j'utilise essentiellement Facebook et LinkedIn, je suis sur pleins de réseaux, LinkedIn c'est plus professionnel et Facebook plus artistique qui est aussi pro pour moi, ça fonctionne vraiment, je suis vraiment contactée, très souvent, j'ai travaillé comme ça comme consultante payée à l'heure pour une boîte indienne à New York. » [Johann, femme, 45 ans, Artiste chorégraphe, Bac + 4, 00h 48mn 22s]

Par ailleurs, la vie personnelle peut aussi rythmer l'autoformation dans certains cas. 5 des interviewés font ainsi des lectures professionnelles le soir ou le weekend. D'autres ont des loisirs susceptibles d'être réinvestis dans la vie professionnelle. Ainsi, l'un des loisirs de Viola est la calligraphie et elle aimerait à terme exploiter cette technique dans son travail. « Quand j'ai envie de me détendre, un peu, je me choisis un truc, une image, je la recopie, tranquille. [...] Je trouve ça fascinant, j'aime. Deuxième chose, pour mon boulot, c'est... Je pensais que ce serait un plus, pour mon boulot. Parce que c'est quelque chose que je pourrais exploiter comme une technique en plus. » [Viola, femme, 29 ans, Graphiste, Bac + 5 et au-delà, 00h 02mn 44s] Les propos des interviewés nous confirment la porosité entre la vie professionnelle et personnelle⁵.

⁵ Porosité étudiée par (Enlart, Charbonnier, 2013) notamment.

- *La formation*

La formation est un autre élément de structuration de l'autoformation, même si elle est beaucoup plus ponctuelle. Tout d'abord, elle peut être une finalité intermédiaire : Clara s'autoforme pour accéder à une formation qui lui permettra d'accéder au marché du travail, Lilly s'autoforme pour passer un examen et avoir un diplôme de comptabilité de façon à pouvoir prétendre à d'autres postes.

Ensuite, l'autoformation peut s'apparenter à de la formation formelle : Christopher se forme à partir de logiciels destinés à l'apprentissage, Lilly utilise des manuels, Paul a acheté une vidéo qui s'apparente à un cours...S'agit-il d'autoformation ou de formation formelle ? La distinction semble s'estomper.

De façon plus originale, l'institution scolaire peut aussi être un soutien matériel et psychologique à l'autoformation : « Je pourrai remercier [...] le directeur de Sciences po de mon campus qui a toujours promu des projets sympas des étudiants. Il encourage énormément l'engagement et s'intéresse à ce que chacun fait ou pense en dehors de sciences po. C'est bien de se sentir valorisé dans ce qu'on fait de a part de quelqu'un qui a une certaine légitimité. [...] Il met des salles à disposition pour organiser des réunions, des conférences. Il assiste à certaines conférences ouvertes. » [Anne, femme, 21 ans, Responsable politique, Bac + 5 et au-delà, 00h 27mn 45s]

- *Les espaces tiers*

Enfin, les espaces tiers tels que les médiathèques, bibliothèques et cantines numériques peuvent ponctuellement aussi structurer l'autoformation. Parmi les 36 interviewés, 6 ont mentionné ces espaces. Ils y ont trouvé 4 avantages. En premier lieu, les ressources papier et numériques sont gratuites (ou peu onéreuses).

En deuxième lieu, elles sont pertinentes : « La régulation qui est dans la bibliothèque donne un avantage intellectuel à la fois de véricité, de qualité de l'information. Et puis de non manipulation, parce que sur internet, on peut aussi faire de la manipulation. Il suffit de remplir les bons index, de noms de domaine, ou d'occurrence pour sortir dans les premiers sites. Ce qu'on aura pas dans une bibliothèque, parce que ce ne sont pas les premiers qui sont intéressants. C'est plutôt la renommée de l'auteur, du groupe de travail. » [Dominique, homme, 47 ans, responsable de sécurité des systèmes d'information, Bac + 5 et au-delà]

En troisième lieu, elles sont accessibles, en dehors de l'activité professionnelle.

Enfin, pour Paul, la cantine numérique présente un tout autre avantage. C'est un lieu où il peut faire des rencontres professionnelles grâce aux événements organisés par l'association qui gère la cantine. Les trois premiers avantages mis en avant par les professionnels sont liés à un usage « traditionnel » de la médiathèque : il s'agit d'avoir accès aux collections papier et numériques. Paul y trouve un intérêt « nouveau ». Indirectement, on comprend ici que le rôle de la médiathèque n'est pas tant de collectionner le savoir, ni de mettre à disposition des tables mais de créer une communauté (Audette-Chapdelaine, 2011).

5. DISCUSSION

Grâce à la théorie de la cognition située, nous comprenons maintenant que l'autoformation professionnelle est ainsi très souvent étroitement couplée avec l'activité professionnelle au niveau de sa finalité, son rythme et ses ressources. Il est dans une moindre mesure corrélé avec la vie personnelle, et parfois avec la formation et la médiathèque. Notre hypothèse est donc partiellement confirmée.

Traditionnellement, dans la cognition située, c'est la communauté de pratique (le fait d'avoir un engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé, selon Wenger (1998)) qui constitue le contexte. Clairement dans cette recherche, on voit que la communauté de pratique professionnelle n'est pas la seule sphère d'influence : la vie personnelle, la formation et les espaces tiers sont également structurants. En d'autres

termes, il semble que le professionnel soit à l'intersection de différentes « communautés de pratique ». Nous sommes alors amenés à poser une nouvelle hypothèse : c'est le fait d'être à l'intersection entre différents contextes qui est source d'influence. Nous retrouvons là un autre courant de recherche, celui qui porte sur les *boundaries* (cf. la revue de littérature réalisée par Akkerman et Bakker, (2011)).

L'ambition de cette recherche était de mieux comprendre l'autoformation professionnelle. Nous pouvons remarquer que nous n'avons pas donné de définition ce phénomène. Au lieu de faire cela, nous avons fait comme si l'autoformation professionnelle était un « trou noir », c'est-à-dire que nous avons cherché à mieux cerner ce phénomène à partir de son environnement. Avec le recul, nous pouvons maintenant voir que deux types d'autoformation se dégagent : l'apprentissage expérientiel et le projet d'autoformation⁶. Dans le premier, l'individu prend conscience de son apprentissage a posteriori : Paul apprend via les évènements de la cantine numérique ou encore via des collaborations avec un client. Ce n'était pas intentionnel, c'est après coup qu'il découvre qu'il a appris. Alors que dans le second, l'individu a dès le départ l'intention d'apprendre, on le retrouve notamment chez Lili, Lucien, Philippe qui s'autoforment pour avoir un diplôme, pour comprendre le métier du client ou répondre à un besoin.

6. REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier Philippe Carré pour m'avoir donné l'opportunité de participer à cette étude. Je tiens également à le remercier ainsi que Sandra Enlart, Olivier Las Vergnas et Marc Nagels pour leurs conseils.

7. BIBLIOGRAPHIE

- Akkerman, S. F. et Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), p.132-169.
- Audette-Chapdelaine V. (2011). "Espaces physiques et pratiques émergentes". *Bulletin des Bibliothèques de France*, 56(6), p. 34-38.
- Brown J. S., Collins, A., Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), p. 32-42.
- Carré P. (1992). *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Paris : la Documentation française.
- Carré P. (1995). L'autodirection en formation, Contribution à une analyse ternaire de l'autoformation. *Education Permanente*, 122, p. 221-232.
- Carré P., Moisan A., Poisson, D. (1997). *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Paris : PUF.
- Carré, P., Moisan, A., Poisson, D. (2010). *L'autoformation. Perspectives de recherche*. Paris : PUF.
- Carré, P., NAGELS M., (dirigés par) (sous presse). *Apprendre soi-même aujourd'hui, les nouvelles modalités de la société contemporaine?*
- Carré P., Pearn M. (1992). *L'Autoformation dans l'entreprise*. Paris: Entente.
- Collins A., Greeno J. G. (2010). Situated view of learning. In P. Peterson, E. Baker, M. McGaw (dir.). *International Encyclopedia of Education*, (3 edition). Oxford: Elsevier Science.
- Desjeux D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris : PUF.
- Enlart S., Charbonnier O. (2013). *À quoi ressemblera le travail demain ? : technologies numériques, nouvelles organisations et relations de travail*. Paris : Dunod.

⁶ Las Vergnas O. (2014, octobre). Grands Témoins – Annie Jézégou et collaborateurs. Communication présentée au colloque sur l'autoformation, Strasbourg.

- Fournet M. (2007). L'évaluation du processus d'autoformation des cadres européens de la net-économie. Dans A. Jorro (dir.). *Evaluation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan, p. 35-54.
- Galambaud B. (2014). *Réinventer le management des ressources humaines*. Rueil-Malmaison, France: Editions Liaisons.
- Godin C. (2004). *Dictionnaire de philosophie*. Paris: Fayard.
- Lave J. (1988). *Cognition in practice: mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Moisan A. (1994). *L'organisation apprenante. Pour une analyse en termes de construits sociaux*, thèse de doctorat en Sociologie du travail, CNAM, Paris.
- Oudet S. F. (2012). Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des saviors. *Formation emploi.*, 119, p. 7-27.
- Pastré P. (1999). Apprendre des situations, 139. Arcueil, France: *Education permanente*.
- Pavageau P., Nascimento, A. Falzon, P. (2007). Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 9(2), p. 2-17.
- Vergnaud G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualization. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press.