



Formation  
Apprentissage  
Professionalisation  
Innovation

## Carnets de recherche sur la formation

# L'enseignement partagé comme source de développement professionnel. Apprentissage transformatif et renforcement de l'identité professionnelle

Loïse JEANNIN – Faculté d'éducation, Université de Johannesburg, Afrique du Sud.

Cette étude a pour terrain l'une des plus grandes universités d'Afrique du Sud (49 500 étudiants) dans laquelle les étudiants présentent une large diversité d'origines socioéconomiques et une myriade de langues maternelles, à l'image de la société sud-africaine (Carpentier & Cross, 2009). Le contexte national est marqué par les revendications étudiantes pour la diminution des frais de scolarité (« Fees must fall ») mais aussi par des débats autour de la décolonisation des savoirs enseignés à l'université (Le Grange, 2016). Ces débats s'inscrivent dans le contexte postapartheid de l'Afrique du Sud, où les inégalités demeurent, malgré les espoirs nés en 1994 avec l'élection de Nelson Mandela. En réponse à la demande des étudiants, les universités souhaitent décoloniser leurs formations en invitant les enseignants à développer des contenus plus pertinents en regard du contexte sud-africain et africain. Pour les enseignants, des ateliers de formation à la décolonisation/africanisation des contenus sont offerts dans plusieurs universités du pays. Cependant, les programmes de formation continue souffrent d'un déficit de reconnaissance (Council on Higher Education, 2016) et sont souvent critiqués pour leur manque de contextualisation (Leibowitz, Vorster, & Ndebele, 2016). Ainsi, la pratique de co-enseignement, qui est l'objet de cet article, s'inscrit dans une dynamique de contextualisation et de recherche d'efficacité pour la formation continue des enseignants-chercheurs (Leibowitz *et al.*, 2016).

Cet article sur un enseignement partagé en Afrique du Sud revient sur une expérience de coenseignement qui a eu lieu en 2016, entre une chercheuse française et sa collègue sud-africaine à l'Université de Johannesburg, dans le cadre d'un séminaire d'accompagnement à la recherche suivi par des étudiants en master et en doctorat en sciences de l'éducation.

L'article se déploie autour de la question suivante : *dans quelle mesure la pratique d'un enseignement partagé peut-elle être source d'apprentissages pour l'enseignant, voire même une opportunité de développement de l'identité professionnelle ?* Par une démarche réflexive, nous souhaitons mettre en évidence les opportunités créées en termes d'apprentissage transformatif et de renforcement de l'identité professionnelle qui naissent de cette expérience d'enseignement partagé. La problématique centrale de cet article s'appuie sur les concepts d'« apprentissage transformatif » (*transformative learning*), d'« étude de soi » et de « dissonance cognitive » (*disorienting dilemmas*) avec des références à des auteurs anglophones (Mezirow, 2012) et francophones (Prud'homme & Bergeron, 2015). L'article tend à démontrer comment la confrontation des pratiques des enseignants peut conduire à un développement professionnel, dans une acception large de cette notion (Jorro, 2014).

Les deux enseignantes qui ont pris part à l'expérience de coenseignement représentaient une diversité de nationalités (Afrique du Sud/France), de disciplines (éducation/économie-gestion), de bagages académiques (PhD/EdD) et d'expériences (enseignement primaire en Afrique du Sud/enseignement supérieur en France et en Thaïlande). Malgré la diversité de leurs parcours, elles se sont appuyées sur la volonté commune de valoriser ces différences afin de faire émerger des complémentarités, tant dans la conception que dans l'enseignement du cours. Le point de départ de ce projet d'enseignement partagé reposait sur la croyance selon laquelle la diversité des perspectives pouvait contribuer à la qualité de l'enseignement proposé. Dans cette optique, les deux enseignantes ont développé en 2016 un séminaire d'un mois sur la méthodologie de recherche en sciences de l'éducation (20 heures). Ce séminaire visait à accompagner les étudiants dans le développement de leur projet de recherche. La responsabilité du cours et l'enseignement de chacune des sessions étaient partagés à parts égales entre les enseignantes.

À l'issue du séminaire, un journal réflexif a permis de consigner la richesse et la complexité de leurs expériences. Cet exercice de retour sur soi s'est accompagné d'un travail de conceptualisation de la relation d'enseignement partagé dans un contexte de diversité culturelle et académique. L'analyse thématique des données (journal réflexif) et de la littérature sur le coenseignement ont permis de conceptualiser la relation d'enseignement partagé dans un contexte de diversité et de mettre en évidence des opportunités d'apprentissages et de renforcement de l'identité professionnelle. Ce travail de conceptualisation visait à analyser puis à disséminer les bienfaits de l'enseignement partagé dans le cadre d'un projet de coécriture.

À la suite de cette démarche réflexive, deux avantages majeurs de l'enseignement partagé dans un contexte de diversité se sont imposés : *l'apprentissage mutuel de nature transformative* (Mezirow, 2012) et *le renforcement de l'identité professionnelle*. Ces deux composantes font partie intégrante du *développement professionnel* des enseignants comme explicité ci-dessous. Cependant, avant de présenter ces deux aspects de manière plus circonstanciée, il convient de revenir sur la différence entre le coenseignement et l'enseignement partagé (Cook & Friend, 1995 ; Tremblay, 2015). L'enseignement partagé désigne les situations où les deux enseignants partagent de manière égale la conception et l'enseignement du cours. Il s'agit d'une forme de coenseignement – terme générique utilisé lorsque deux enseignants interviennent conjointement ou en parallèle. Les coenseignants peuvent en effet jouer différents rôles : un enseigne-l'autre observe, un enseigne-l'autre soutient, ou un enseignement parallèle en groupes (Cook & Friend, 1995 ; Tremblay, 2015). Après avoir déterminé les particularités de l'enseignement partagé dans un contexte multiculturel, l'argumentaire s'articulera autour des opportunités créées en termes d'apprentissage transformatif et de renforcement de l'identité professionnelle.

## 1. L'enseignement partagé dans un contexte multiculturel

Le contexte multiculturel est source d'apprentissages si les participants parviennent à naviguer parmi les écueils de la communication interculturelle (Brooks & Brooks, 2015 ; Spencer-Oatey, 2013). En effet, dans ce contexte, la collaboration peut être entravée par des problèmes de communication, puisqu'un même mot en anglais ne revêt pas nécessairement la même signification d'une culture à l'autre (Brooks & Brooks, 2015 ; Spencer-Oatey, 2013). Le sens des mots est contextualisé et implicitement partagé par les membres d'une même culture. Par exemple, les adjectifs « international » et « étranger » en français peuvent être utilisés de manière interchangeable pour désigner un enseignant non français (sans pour autant porter un jugement de valeur). En revanche, dans le contexte postapartheid de l'Afrique du Sud, les adjectifs « *international* » et « *foreign* » revêtent une signification réellement différente. *Foreign* désigne un enseignant africain alors qu'*international* qualifie un enseignant étranger non-africain (européen ou américain par exemple). *Foreign* possède une connotation négative qui n'est pas aussi marquée en français. Quoique anecdotique, cet exemple illustre la difficulté pour un enseignant français de deviner ces différentes acceptions sans les explications d'un collègue sud-africain alors qu'une utilisation interchangeable des deux termes peut provoquer des malentendus.

Les modes de communication (directs ou indirects), les codes du langage et les comportements sociaux diffèrent d'une culture à l'autre (Brett, Behfar & Kern, 2006), et les enseignants peuvent en faire l'expérience au cours de leur démarche d'enseignement partagé. Comme soulignés par

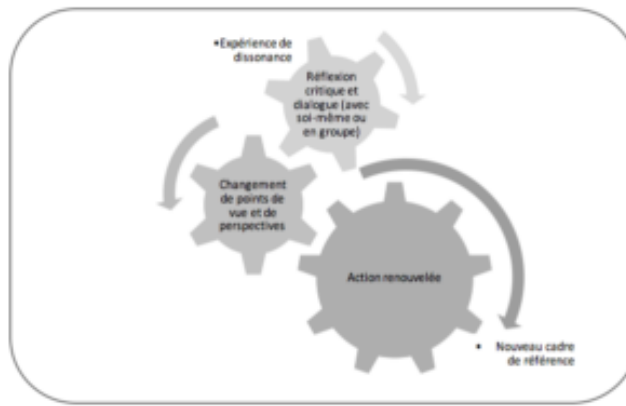
Kainzbauer et Hunt (2014), et Mizzi (2017), les habitudes d'enseignement sont culturellement ancrées (pratique pédagogique, posture de l'enseignant vis-à-vis des étudiants), et les coenseignants peuvent faire l'expérience de dissonances lorsque leurs manières d'agir ou de penser entrent en contradiction. Ces dissonances portent par exemple sur la manière d'interagir avec les étudiants, l'objectif du cours, ou le rôle de l'enseignant puisque ces pratiques sont inscrites dans la culture locale et nationale de l'université d'accueil (Lai, Li & Gong, 2016 ; Mizzi, 2017).

Ainsi, le contexte multiculturel est riche d'apprentissages si les enseignants partagent leurs perspectives tout en permettant à leur collègue de décrypter le contexte local d'enseignement. Cela nécessite d'explicitier et de clarifier les attentes de chacun. Afin d'approfondir l'analyse des bienfaits de l'enseignement partagé, la section suivante apporte un éclairage nouveau sur les opportunités d'apprentissage transformatif dans un contexte de diversité culturelle.

## 2. L'enseignement partagé comme source d'apprentissage transformatif

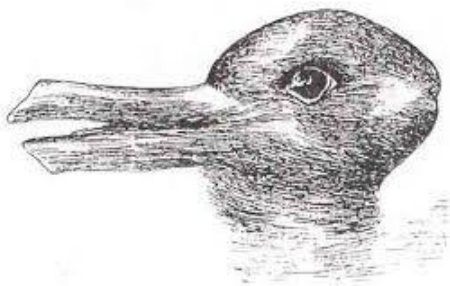
L'apprentissage dans le coenseignement émane des opportunités créées en termes de dialogues avant ou après la classe, d'observations *in situ*, et de réflexion sur sa propre pratique. Dans le cas étudié, les discussions des coenseignantes portant sur le contenu du cours et le choix de la terminologie ont permis de confronter les points de vue, tout en créant une atmosphère positive d'échanges et d'émulation. Comme mentionnés par d'autres enseignants-chercheurs (Birrell & Bullough Jr, 2005 ; Graziano & Navarrete, 2012), le coenseignement est source de motivation et d'inspiration, permettant aux enseignants de faire de nouvelles recherches pour approfondir et perfectionner leurs connaissances. Mais l'argument central de cet article est que la relation d'enseignement partagé conduit à des changements transformatifs plus profonds que ce simple perfectionnement des connaissances. En effet, la possibilité d'observer et d'échanger avec un collègue culturellement différent fournit de formidables opportunités d'apprentissage compte tenu de la diversité des pratiques et des cadres conceptuels. Cela suppose néanmoins de prendre le risque de révéler ouvertement ses compétences et d'être confronté à une pratique pédagogique différente. Cette exposition à la différence peut être source de découvertes, de révélations (« *Aha moments* ») mais aussi de dissonances et de contradictions.

Dans le cadre du coenseignement, les enseignants s'exposent à d'autres pratiques ou contenus pédagogiques en marge de leur zone de confort. Cela peut conduire à des désaccords et des dissonances cognitives, appelés « *disorienting dilemmas* » par Mezirow (1997, 2012). Ces dissonances conduisent l'enseignant à s'interroger sur sa propre pratique, voire à remettre en cause le bien-fondé de ses croyances. Dans la théorie de l'apprentissage transformatif (*ibid.*), les dissonances génèrent un processus d'introspection et un dialogue qui permettent de faire évoluer le cadre de référence des individus (« *frame of reference* ») et donc d'initier de nouvelles pratiques. Dans le cas étudié, quelques dissonances sont apparues lors de la sélection des contenus et de la coécriture de l'article puisque chaque partie-prenante avait ses propres attentes vis-à-vis du rôle de chacune. La clarification *a posteriori* des attentes implicites a permis d'aboutir à un compromis. Cela a requis une explicitation des différentes conceptions de la coécriture, situation dans laquelle il existe nécessairement un premier et un deuxième auteur (dont les rôles doivent être définis en amont). Ainsi, l'échange qui naît des différences de points de vue entre les coauteurs et coenseignants peut conduire à clarifier ou à remettre en cause les perspectives de chacun. Ce changement de perspectives peut conduire à une évolution des comportements (*ibid.*).



*Théorie de l'apprentissage transformatif (inspiré de Mezirow, 1997, 2010).*

Par ailleurs, l'apprentissage par immersion se révèle efficace puisque la présence des deux enseignants en classe permet d'observer, de réfléchir sur sa propre pratique, et d'agir (Graziano & Navarrete, 2012 ; Prud'homme & Bergeron, 2015). Porté par la pratique de son collègue, l'enseignant peut expérimenter de nouvelles approches pédagogiques. L'apprentissage est ainsi facilité par la possibilité de faire l'expérience de nouvelles activités d'enseignement en classe. Par exemple, au cours du séminaire, une enseignante a pu observer comment sa collègue s'appuyait sur des images et des citations pour susciter l'intérêt des étudiants, en utilisant l'humour et des métaphores de la vie courante. D'une nature plus introvertie, elle a pu entrevoir une autre manière d'interagir avec les étudiants et s'inspirer de cette nouvelle pratique en décalage avec ses habitudes.



*Exemple d'image pour engager le dialogue avec les étudiants et illustrer le changement de paradigmes en méthodologie de recherche.*

Dans l'enseignement partagé, chaque enseignant s'expose au risque d'être jugé par son collègue (Ferguson & Wilson, 2011 ; Luke & Rogers, 2015). Ce jugement peut porter sur les connaissances de l'enseignant ou sur sa manière d'enseigner en classe. Par exemple, à l'issue du séminaire, une enseignante a fait part de son hésitation au moment d'envoyer les premiers résultats de ses recherches de contenu, par peur de « n'avoir pas assez fait ». Elle a expliqué sa réticence par l'incertitude portant sur les attentes de sa collègue et par l'absence d'un cadre commun pour orienter la collaboration (en dehors du plan de cours). Les échanges initiaux ont permis de dissiper ces craintes tout en prenant la mesure des différentes méthodes de travail propres à chacune. En effet, les protagonistes préparaient leurs interventions de manière différente : l'une cherchait du contenu en ligne (images, tableaux) afin d'illustrer le cours, tandis que l'autre structurait ses idées en amont avant d'identifier du contenu. En partageant leurs supports de cours et en confrontant leurs conceptions, les enseignantes sont parvenues à intégrer leurs pratiques pour créer des sessions cohérentes et structurées au cours desquelles il était possible d'intervenir de manière spontanée tout en respectant le fil conducteur du cours.

La littérature fait état du phénomène de l'imposteur (Clance & Imes, 1978 ; Luke & Rogers, 2015) lorsque certains enseignants estiment ne pas être à la hauteur et craignent ainsi d'être démasqués au cours d'un projet d'enseignement partagé (Luke & Rogers, 2015). Cet exemple met en évidence les vulnérabilités et les peurs initiales qui s'expriment dans la relation de coenseignement. Pour désamorcer ces craintes de jugement, chaque enseignant doit s'engager à accueillir la diversité des pratiques de son collègue. Ainsi, la relation de coenseignement nécessite une confiance émancipatrice afin d'accueillir les points forts et de combler les lacunes de chacun. Elle doit s'accompagner d'un dialogue continu pour identifier les complémentarités existantes autant dans la

conception-négociation du contenu du cours que dans l'enseignement lui-même. Le dialogue, l'ouverture d'esprit, et la flexibilité sont des conditions sine qua none pour que la relation d'enseignement partagé conduise à un apprentissage transformatif. Sous les mêmes conditions, la relation d'enseignement partagé peut contribuer au renforcement du sentiment de compétence des enseignants et renforcer leur identité professionnelle, comme décrit dans la section suivante.

### 3. L'enseignement partagé comme source de renforcement de l'identité professionnelle

Une relation de coenseignement réussie peut conduire à renforcer le sentiment de compétence des enseignants (Clement & Vandenberghe, 2000). Avant d'entrer en classe, les enseignants ont négocié le contenu du cours, validant leurs points de vue ou consolidant leurs connaissances, si bien que leurs savoirs sont confirmés au cours des échanges préparatoires. De même, les activités pédagogiques sont mises en place conjointement en classe de manière concertée. Par exemple, lorsque les enseignants partagent la même philosophie de l'enseignement ou des pratiques pédagogiques analogues, leurs approches entrent en résonance, ce qui conforte leur sentiment d'expertise. Ainsi, la validation mutuelle des contenus et des pratiques contribue au renforcement du sentiment de compétence des enseignants (*ibid.*).

Finalement, l'étude de soi qui s'opère par le dialogue et la comparaison des approches pédagogiques peut être source de développement identitaire (Prud'homme & Bergeron, 2015). De la même manière que dans l'étude de Prud'homme et Bergeron, les deux participantes ont porté un regard réflexif et critique sur leurs manières d'agir en les comparant aux pratiques et perspectives de leur collègue. Elles ont pu renforcer leurs convictions portant sur les approches pédagogiques efficaces en classe (« *Think-Pair-Share* ») et confirmer leurs savoirs dans l'échange. L'enseignement partagé a ainsi agi comme un miroir reflétant les pratiques et les croyances de chaque enseignante tout en permettant de croiser et de confirmer leurs connaissances. Le développement identitaire qui en résulte complète les apprentissages pédagogiques et transformatifs mentionnés ci-dessus si bien que l'enseignement partagé peut conduire au développement professionnel des enseignants, dans une acception large de celui-ci.

### 4. Conclusion

L'enseignement partagé, lorsqu'il s'effectue dans un contexte de confiance émancipatrice et de flexibilité, permet de confronter des points de vue, d'observer in situ des pratiques pédagogiques différentes, mais aussi de confirmer des savoirs et de renforcer le sentiment de compétence des enseignants. Ainsi, la pratique de coenseignement est source de découvertes, de mise en résonance des pratiques pédagogiques, et dans certains cas, de dissonances. En accord avec la théorie de l'apprentissage transformatif (Mezirow, 1997, 2012), ces dissonances peuvent être résolues par le dialogue dans un contexte d'ouverture et de flexibilité afin de lever d'éventuelles incompréhensions liées à l'environnement multiculturel et à la diversité des attentes implicites qu'il génère. Le dialogue et la réflexion produits par l'expérience de dissonance peuvent induire une remise en cause du cadre de référence des individus et conduire à renouveler leurs pratiques (Mezirow, 2012). Dans la relation d'enseignement partagé telle que vécue par les deux protagonistes, les apprentissages sont nés des observations et des interventions en classe, mais aussi de la réflexion sur leur propre pratique. Le dialogue, avant et après la classe, favorise le retour réflexif (Prud'homme & Bergeron, 2015) et le développement des connaissances. L'enseignement partagé peut ainsi conduire à un apprentissage transformatif mais aussi à un renforcement de l'identité professionnelle des enseignants puisque ceux-ci valident mutuellement leurs savoirs et leurs pratiques.

Ainsi la littérature invite les universités à renforcer les opportunités de coenseignement dans un contexte universitaire de plus en plus international (Graziano & Navarrete, 2012 ; Hersi, Horan, & Lewis, 2016 ; Mizzi, 2017 ; Plank, 2011). Du fait de la croissance de la mobilité géographique des enseignants, il est possible de favoriser le coenseignement (et les échanges) au sein de la communauté facultaire afin d'exposer les enseignants à de nouvelles pratiques pédagogiques et de



faciliter leur développement professionnel. L'enseignement partagé dans un contexte interculturel est riche d'apprentissages à la condition que l'environnement universitaire lui soit propice. Cela soulève alors d'autres questions relatives au développement des compétences interculturelles et linguistiques des enseignants et à la possibilité pratique de mettre en place le coenseignement dans un contexte universitaire circonscrit par des contraintes budgétaires et administratives.

## Bibliographie

---

- Birrell, J. R. & Bullough, Jr R. V. (2005). Teaching with a peer: A follow-up study of the 1st year of teaching. *Action in Teacher Education*, 27 (1), 72-81.  
<https://doi.org/10.1080/01626620.2005.10463375>
- Brett, J., Behfar, K. & Kern, M. C. (2006). Managing multicultural teams. *Harvard Business Review*, 84 (11), 85-98.
- Brooks, M. C. & Brooks, J. S. (2015). Exploring opportunities and challenges of cross-cultural and international teaching, research, and service for higher education faculty members. In N. Erbe & A. Normore (eds.), *Cross-cultural collaboration and leadership in modern organization* (pp. 35-48). IGI Global.
- Carpentier, C. & Cross, M. (2009). Les nouveaux étudiants en Afrique du Sud : la culture institutionnelle face au défi de la démocratisation. *Carrefours de l'éducation*, 27, 183-212.  
[http://www.cairn.info/resume.php?ID\\_ARTICLE=CDLE\\_027\\_0183](http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=CDLE_027_0183)
- Clance, P. R. & Imes, S. A. (1978). The imposter phenomenon in high achieving women: Dynamics and therapeutic intervention. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 15 (3), 241-247.  
<https://doi.org/10.1037/h0086006>
- Clement, M. & Vandenberghe, R. (2000). Teachers' professional development: A solitary or collegial (ad)venture ?. *Teaching and Teacher Education*, 16 (1), 81-101.  
[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00051-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00051-7)
- Cook, L. & Friend, M. (1995). Co-teaching: Guidelines for creating effective practices. *Focus on Exceptional Children*, 28 (3), 1-16.
- Council on Higher Education (CHE). (2016). *South African Higher Education Reviewed. Two Decades of Democracy*. [http://www.che.ac.za/media\\_and\\_publications/monitoring-and-evaluation/south-african-higher-education-reviewed-two-decad-0](http://www.che.ac.za/media_and_publications/monitoring-and-evaluation/south-african-higher-education-reviewed-two-decad-0)
- Ferguson, J. & Wilson, J. C. (2011). The co-teaching professorship: Power and expertise in the co-taught higher education classroom. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 5 (1), 52-68.
- Graziano, K. J. & Navarrete, L. A. (2012). Co-teaching in a teacher education classroom: Collaboration, compromise, and creativity. *Issues in Teacher Education*, 21 (1), 109-126.
- Hersi, A. A., Horan, D. A. & Lewis, M. A. (2016). Redefining "community" through collaboration and co-teaching: a case study of an ESOL specialist, a literacy specialist, and a fifth-grade teacher. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 22 (8), 927-946.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1200543>
- Jorro, A. (ed.) (2014). *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Kainzbauer, A. & Hunt, B. (2014). Meeting the challenges of teaching in a different cultural environment: Evidence from graduate management schools in Thailand. *Asia Pacific Journal of Education*, 36, 1-13. <https://doi.org/10.1080/02188791.2014.934779>
- Lai, C., Li Z. & Gong, Y. (2016). Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 54, 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.007>

Le Grange, L. (2016). Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30 (2), 1–12. <https://doi.org/10.20853/30-2-709>

Leibowitz, B. L., Vorster, J. & Ndebele, C. (2016). Why a contextual approach to professional development ? . *South African Journal of Higher Education*, 30 (6), 1–7. <https://doi.org/10.20853/30-6-714>

Luke, N. & Rogers, C. (2015). Responding to uncertainty: Teacher educator professional development through co-teaching and collaborative reflection. *LEARNing Landscapes*, 8(2), 245–260.

Mezirow, J. (1997). Transformative learning: Theory to practice. In P. Cranton (ed.), *Transformative learning in action: Insights from practice* (pp. 5–12). San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2012). Learning to think like an adult: Core concepts of transformation theory. In E. W. Taylor & P. Cranton (eds.), *The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice* (pp. 73–95). San Francisco: John Wiley & Sons.

Mizzi, R. C. (2017). Bridging borders: Toward a pedagogy of preparedness for visiting faculty. *Journal of Studies in International Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1177/1028315316687011>

Plank, K. M. (ed.). (2011). Introduction. In *Team teaching: Across the disciplines, across the academy*. Sterling : Stylus Publishing, LLC.

Prud'homme, L. & Bergeron, G. (2015). Diversité, étude de soi et engagement professionnel en formation initiale à l'enseignement. In F. Merhan, A. Jorro & J.-M. De Ketele (eds.), *Mutations éducatives et engagement professionnel*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Spencer-Oatey, H. (2013). Maximizing the benefits of international education collaborations managing interaction processes. *Journal of Studies in International Education*, 17 (3), 244–261. <https://doi.org/1028315312454545>

Tremblay, P. (2015). Le coenseignement : condition suffisante de différenciation pédagogique ? ». *Formation et profession*, 23 (3), 33–44. <https://doi.org/10.18162/fp.2015.276>

## Pour citer l'article

---

Jeannin Loïse. « L'enseignement partagé comme source de développement professionnel. Apprentissage transformatif et renforcement de l'identité professionnelle ». *Carnets de recherche sur la formation* [en ligne], avr. 2017. <<https://crf.hypotheses.org/85>>

Crédits photographiques :

(1) [University of Johannesburg, Auckland Park Campus](#), by Aurobindo Ogra (CC BY-SA 3.0)



Les Carnets de recherche sur la formation sont une publication portée par le laboratoire Formation et apprentissages professionnels et le Centre de documentation sur la formation et le travail (CDFT) du Cnam. Ils sont hébergés par hypotheses.org (ISSN : 2679-4985).