Transmission de savoir-faire. Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice

Jean-Louis Boutte

▶ **To cite this version:**

Jean-Louis Boutte. Transmission de savoir-faire. Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice. Actualité de la Recherche en Education et en Formation, 2007, Strasbourg, France. hal-03250219

HAL Id: hal-03250219
https://amu.hal.science/hal-03250219

Submitted on 4 Jun 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Transmission de savoir-faire

Réciprocité de la relation éducative Expert-Novice

Jean-Louis Boutte

Université de Provence,
Département des Sciences de l'Education
1, avenue de Verdun
13410 Lambesc
jean-louis.boutte@club-internet.fr

RESUME : Cette recherche menée dans le contexte de la grande entreprise tente de décrire l'évolution de la relation éducative lors d'une transmission de savoir-faire entre un Expert, proche du départ en retraite ou muté et un Successeur. Les épisodes, en nombre et en durée cumulée montrent une évolution vers plus de réciprocité des échanges. Les entretiens avec chacun des acteurs, en début et fin de transmission, puis après la transmission montrent l'évolution des représentations de part et d'autre, que l'auteur interprète comme d'une part, un apprentissage et d'autre part, une confirmation des motivations filiales. Paradoxalement, ce dispositif proche du compagnonnage traditionnel peut s'inscrire dans la panoplie des nouvelles voies de professionnalisation prônée par l'Entreprise Qualifiante et l'Entreprise Apprenante.

MOTS-CLES : Apprentissage - Compagnonnage - Expérience - Expert/Novice - Filiation - Réciprocité - Relation éducative - Transmission de savoir-faire

Nous souhaitons rendre compte ici d'une recherche menée dans le cadre de notre parcours doctoral en Sciences de l'Education (Boutte, 2005), sous la direction du Pr. Yvan Abernot. Elle se situe dans le contexte de la grande entreprise caractérisé par une tension dialectique entre un paradigme dominant et des contraintes fortes, internes et externes, prémisses d'un nouveau changement à l'œuvre.

1. L'entreprise, champ de la recherche

Si la grande entreprise d'aujourd'hui est l'héritière des préconisations du taylorisme (Bernoux, 1985, Livian, 2000, Sorel et Wittorski, 2005) dont les « 30 glorieuses » sont l'avènement, il semble délicat cependant, de proposer un modèle unique d'entreprise. On peut toutefois noter des repères forts de cette évolution.

La révolution industrielle a opéré une rupture entre *l'Homme de métier* et *l'Homme bras*, par la déqualification du travail (Chevallier, 1991). La fin des années 70 apporte de nouvelles donnes économiques, sociales et technologiques et annonce la fin des 30 glorieuses : de profondes réorganisations, de nouveaux styles de management, des démarches Qualité, l'élargissement du périmètre des emplois et la G.P.E.C.[1] Une nouvelle rupture apparaît, le *Professionnel* doit faire preuve de ses compétences, évaluées et ajustées en regard d'un référentiel. Les formes traditionnelles de professionnalisation inspirées du Compagnonnage[2] laissent la place à des parcours formatifs validés, qualifiants et diplômants, en formation initiale et continue. La Formation Professionnelle Continue se développe (Dubar, 1996). Les années 90 apportent de nouvelles mutations, qui s'accélèrent. Les organisations et les emplois évoluent, intégrant là-encore, les mutations technologiques. Le modèle dominant, cybernétique, montre ses limites. L'*Entreprise Qualifiante* propose une nouvelle approche de la professionnalité et de la compétence (Sorel et Wittorski, 2005 ; Zarifian, 1999). Le professionnel devient un *praticien réflexif* (Schön, 1994), susceptible de réfléchir *sur* l'action et *en* action, réfléchir à l'évolution de son activité, faire savoir ce qu'il fait, tutorer. La compétence s'enrichit de nouvelles composantes cognitives et relationnelles. Les dépenses de formation se rationnalisent, la professionnalisation cherche de nouvelles voies (Sorel et Wittorski, 2005), articulant les savoirs d'action et les savoir théoriques (Barbier, 1998) dans et pour l'activité, mettant en lien la formation initiale, l'activité professionnelle, la formation professionnelle continue.

---

[1] Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences

[2] Ce terme renvoie aux Compagnons du Devoir qui revendiquent leur origine dans la construction du temple de Salomon (Guédez, 1994), référence qui incarne tout à la fois « l'homme de métier » et le dispositif de formation perpétué, préservé. Le « compagnonnage » est d'une remarquable actualité, non seulement chez les Compagnons du Devoir mais aussi, sous des formes dérivées, chez les artisans. Il est aussi actif, de manière tacite ou confidentielle, dans la grande entreprise des 30 glorieuses. Il est enfin marginalisé sous la forme de tutorat, coaching, mentorat, dans la grande entreprise actuelle.

Certaines entreprises, évoluant dans des environnements incertains, chaotiques sont séduites, dans les discours au moins, par un nouveau modèle : l'*Entreprise Apprenante* (Mallet, 1994). L'entreprise est ici considérée comme un *organisme vivant*, au delà du *cerveau biologique et cybernétique*[3], susceptible d'*apprentissage organisationnel* (Argyris et Schön, 1996). Dans ce modèle, les connaissances sont considérées comme les premières richesses et sources de plus value. La transversalité, la mise en lien systématique, une circulation permanente des connaissances, favorisent l'émergence de nouvelles connaissances et l'intelligence collective. Le *Knowledge Management* (Prax, 2000) inspiré de ce modèle, propose des applications concrètes, essentiellement instrumentalisées : bases de données, GED, e-learning, workflow, groupware, communautés virtuelles de pratiques...

Une nouvelle contrainte apparaît pour la plupart des grandes entreprises : le vieillissement des effectifs, concentrés sur la *génération baby boom*, aujourd'hui proche de la retraite (Novik, 2003). L'augmentation des départs annoncée jusqu'en 2020, occasionnera des recrutements importants, des réorganisations, des mouvements de personnel. Conscientes du risque de perte d'expérience ou sensibles à l'Entreprise Qualifiante et/ou Apprenante, certaines entreprises explorent de nouvelles voies de capitalisation et de partage des connaissances.

Parmi les différentes initiatives, nous étudions une situation appelée dans la langage de l'entreprise une *Transmission de Savoir-Faire*, mettant en relation un Professionnel Expérimenté proche du départ en retraite ou d'une mutation, et un Successeur recruté ou muté. Nous nous interrogeons sur l'évolution de cette relation éducative, sur ce qui motive la participation de l'un et l'autre des partenaires.

2. La problématisation de la relation dyadique

Nous inscrivons notre problématisation dans une épistémologie constructiviste (Bachelard, 1987, Le Moigne, 1995) et abordons la relation comme un *système dyadique complexe* (Le Moigne, 1990, Lerbet Séréni, 1994) constitué des deux *processeurs* : le Professionnel Expérimenté et le Successeur en interaction, ouvert sur son environnement, le tiers exclu. La dynamique auto-eco-organisationnelle (Morin, 1990) du système est constituée de multiples processus, d'interactions et de rétroactions dans laquelle chacun des processeurs se construit et se reconstruit dans la relation à l'Autre, chacun devient *ipse* (Ricœur, 1990).

2.1. Le Professionnel Expérimenté

Le premier processeur du système est considéré comme Professionnel, titulaire d'un emploi, porteur de compétences reconnues et d'une identité forte (Sorel et Wittorski, 2005). Il est aussi fortement expérimenté - 40 ans d'expérience professionnelle dans le cas extrême du départ à la retraite - et a vécu les multiples

[3] Suivant les 7 métaphores proposées par Morgan (Livian, 2000).

mutations techniques, organisationnelles, sociales de l'entreprise. Il a aussi vécu de multiples situations professionnelles, des situations problèmes, au cours desquelles il a construit et reconstruit des connaissances (Bastien, 1997). *L'apprentissage expérientiel* (Courtois et Pineau, 1991, Kolb, 1984), suppose que dans ces situations vécues, parfois inédites, le sujet articule *action* et *réflexion* (Bachelard, 1987), *théorie et pratique* (Barbier, 1998), *comprendre* et *réussir* (Piaget, 1975). Ces connaissances ont aussi des dimensions culturelles du groupe d'appartenance (service, métier, entreprise), des représentations sociales (Jodelet, 1998) jusque dans des dimensions symboliques (Eliade, 1977). Il est aussi *acteur-ailleurs* (Sainsaulieu, 1987), dans d'autres sphères, ou il a construit des connaissances.

Le Savoir-Faire, processus indissociable du Professionnel Expérimenté et de ses connaissances, est un complexe de savoirs *articulés* dans l'action (Barbier, 1998, Malglaive, 1990), tant en entrée - prise d'information, sélection, discrimination, intégration - qu'en sortie du système cognitif, manifestation de connaissances en situation (Lerbet, 1997). Ses connaissances, ses gestes (Coste, 1977) et ses décisions (Zoudji, Debu et Thon, 2002) sont routinisés, incorporés. Nous considérons le Professionnel Expérimenté comme un *Expert* au sens de Dreyfus (1992), il raisonne par analogie, il fait appel à sa base de données de situations vécues, par *abduction* (Tochon, 1993), il adopte des *stratégies de devinement* (Bastien, 1997), il n'a plus conscience de ce qu'il sait faire. Dans la relation au Successeur, l'Expert doit *expliciter* (Vermerch, 1996) ce qu'il ne sait plus qu'il sait, *retrouver le chemin de son expertise* (Tochon, 1993). Ainsi, de manière récursive, il réorganise ses propres connaissances (Abernot, 1993, Vygostki, 1985, Wallon, 1970), il réapprend autrement ce qu'il sait déjà.

La motivation du Professionnel expérimenté est un processus lié au projet - ici de transmettre son savoir-faire - dont les racines sont multiples (Nuttin, 1985) qui se combinent, s'articulent dans le projet de transmission de savoir-faire au Successeur. On accède à sa motivation par les *attributions causales* (Lieury et Fenouillet, 1997), aux motifs extrinsèques (l'entreprise, les pairs, la hiérarchie, les règles et normes, bref le Tiers exclu) et intrinsèques que le sujet invoque. Nous considérons aussi le *deuil* lié à son départ en retraite, préretraite ou mutation, à la perte de son emploi (Linhart, 2003), de son identité professionnelle, de ce à quoi il est attaché. L'Expert traverse différents états émotionnels, jusqu'à pouvoir s'engager dans un nouveau projet. Mais cette mort professionnelle annoncée, conduit à penser au désir de léguer, de *donner* (Mauss, 1999) en héritage ce savoir-faire, générant une *dette* chez le Successeur, qui s'acquittera par l'*échange*, le *contre-don* , un signe de reconnaissance. Ce désir de se prolonger, de s'éterniser par le Successeur qui reprendra le flambeau après lui, est appelé par les psychanalystes la *filiation* (Anzieu et Kaes, 1973, Legendre, 1996). Le Successeur est alors le *fils symbolique*.

2.2. Le Successeur apprenant

Le Successeur, muté ou recruté, possède ses propres connaissances, son propre savoir-faire. La situation de professionnalisation - construction de ses compétences

et de son identisation (Sorel et Wittorski, 2005) - que nous étudions est une situation d'apprentissage, dans laquelle le Successeur est actif (Aumont et Mesnier, 1992 ; Kolb, 1984 ; Piaget, 1975), dans l'interaction avec l'Expert, sous un angle socio-constructiviste, (Bandura, 1980 ; Vygostki, 1985 ; Wallon, 1970). Le Successeur apprend par *imitation modélisation interactive* (Winnykamen, 1990) : dans la relation à l'Expert, il construit son propre modèle. L'Expert étaye, accompagne, favorise l'apprentissage du Successeur par *guidage-tutelle* (Bruner, 1998).

Comme pour l'Expert précédemment, la motivation du Successeur - ici à apprendre - peut présenter des motifs divers (Carré, 2001), extrinsèques ou intrinsèques. Winnykamen (1990) propose les motivations *à l'attachement* et *à la compétence*. Ces motifs ne sont pas figés, le sens de cet engagement se construit voire se reconstruit (Bourgeois, 2000) dans la relation. L'entreprise - Tiers exclu du système - peut être considérée comme un motif extrinsèque (*injonction* chez Carré). Au niveau des motifs intrinsèques, le désir de savoir - motif épistémique chez Carré - est à rapprocher de la problématique œdipienne (Aumont et Mesnier, 1992). Le désir de savoir est à la fois contraint et initié par celui qui incarne l'Interdit, celui qui sépare, *la figure paternelle*, qui empêche l'accès au savoir et en même temps qui le permet, ici l'Expert, figurant le Père symbolique.

2.3. La relation éducative

Le savoir-faire et la relation inextricablement liés, habitent la dynamique auto-eco-organisationnelle du système dyadique, et font système (Lerbet-Séréni, 1994). La relation éducative est une communication (Ardoino, 2003) traversée de nombreux processus, de médiations cognitives et affectives (Raisky et Caillot, 1996), de processus transférentiels et contre transférentiels (Postic, 1988). Dans cette relation éducative, traversée de processus de communication, d'explicitation et d'apprentissage, les activités respectives de l'un et de l'autre des protagonistes sont multiples. Le système peut présenter trois modalités relationnelles (Lerbet-Séréni, 1994) : *Eros* (fusion-dépendance), *Philia* (séparation-autonomie), *Agapé* (paradoxale). Dans cette troisième modalité, qui intègre et dépasse les deux premières, se construit un *tiers inclus*, monde commun co-construit de la relation. Chacun des deux processeurs du système est affecté par la relation à l'Autre. Le Professionnel Expérimenté est potentiellement novice en matière de formation, on ne peut donc pas s'attendre à une didactisation, une préparation (Tochon, 1993), un *curriculum* (Perrenoud, 1994). L'activité, ce qui est à faire, détermine pour partie au moins ce qui est à transmettre et à apprendre. L'Expert utilise tous les moyens de communication à sa disposition, verbaux et non verbaux (Postic, 1988, Coste, 1977), voire même les NTIC et des formalisations écrites existantes (procédures, schémas…). Il expose, explique, raconte et se raconte, questionne, répond, fait et montre, fait avec, fait faire, évalue, corrige, régule, étaye, guide, renforce … Le Successeur apprenant écoute, questionne, répond, essaie, fait, expose, cherche et entreprend, se trompe, corrige, apprend et transfère … Au fil des apprentissages, la relation devient moins *dissymétrique, les conflits socio-cognitifs* sont plus nombreux

(Winnykamen, 1990), l'Expert explicite, réorganise, réapprend ce qu'il sait déjà, peut-être même apprend-il *du nouveau* (Labelle, 1996) dans la relation au Successeur. Chacun reconstruit le sens de son engagement dans cette relation (Bourgeois, 2000). Notre hypothèse est donc que, la relation éducative Expert-Novice que nous étudions est réciproque, réciprocité ici entendue au sens de Labelle (1996), processus, aller-retour, mouvement et non une parfaite symétrie.

3. Le dispositif de recherche

Nous observons 10 dyades réparties dans quatre grandes entreprises (BP, CRNA, EDF, RTM), présentant des situations de transmission proches des contextes présentés plus haut[4]. Pour chaque dyade observée ont été prévus :

- 3 entretiens semi-directifs (E1 en début, E2 en fin, E3 six mois après la transmission) avec chacun des protagonistes, enregistrés et retranscrits,
- une série de 10 séquences (de S1 à S10) filmées et analysées.

Les entretiens, sont analysés à partir d'une grille de 4 catégories (Bardin, 1998) : « Soi », « l'Autre », « Tiers exclu », « Relation », et des sous-catégories. L'unité de codage est la phrase. Les sujets (je, tu, il, elle, nous, on, ils), les compléments et les verbes sont les *marqueurs linguistiques* qui permettent l'attribution des unités de codage aux catégories et sous-catégories. L'analyse des entretiens montrera que les sous-catégories de « Soi », et de « l'Autre » ne sont que peu exploitables, en revanche, les sous-catégories de « Relation », (« Eros », « Philia », « Agapé », « Symétrique », « Dissymétrique », « Tiers inclus ») seront interprétables.

Les séquences filmées sont analysées sur les 30 dernières minutes, à partir d'une grille composée des *épisodes* - concept opératoire proposé par Altet (1994) - *Inducteurs, Médiateurs, Adaptateurs,* en nombre et en temps cumulé, et des *conflits socio-cognitifs* (Bandura, 1980, Winnykamen, 1990) en nombre. Les épisodes sont repérés à partir des *marqueurs linguistiques* de début et de fin d'épisode, expressions d'annonce et de clôture d'une unité de sens de l'interaction.

Nous ne faisons état ici que des tendances moyennes, les résultats de nos observations sont présentés sur les tableaux ci-dessous. Les tableaux 1 et 2 montrent les évolutions moyennes des entretiens, les expressions sont exprimées en pourcentage (ramenées au nombre total d'unités de codage de l'entretien). Les tableaux 3 et 4 montrent l'évolution moyenne des relations des 10 dyades observées.

[4] Nous n'avons émis aucun souhait quant à l'emploi et la qualification, nous ne cherchons pas à faire de distinction, voire de typologie de relations, en fonction de l'emploi.

Tableau 1 et 2. *Analyse des 3 entretiens E1, E2, E3 (en pourcentages moyens d'occurrences)*

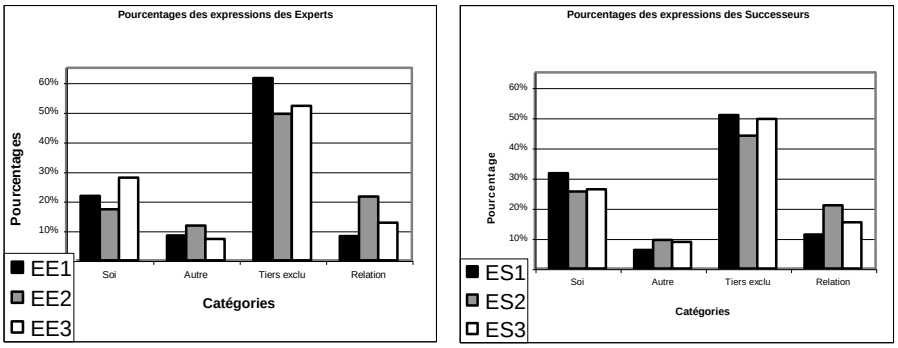


Tableau 3. *Analyse de la relation par séquence (S1 à S10 / moyennes d'occurrences des épisodes et conflits socio-cognitifs)*

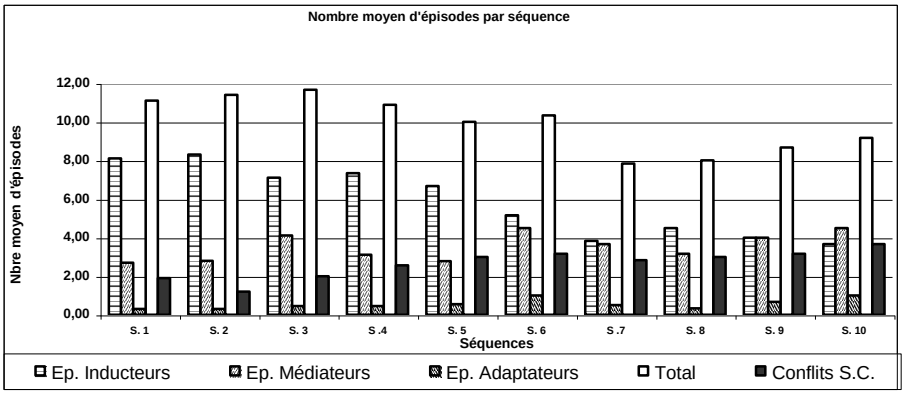
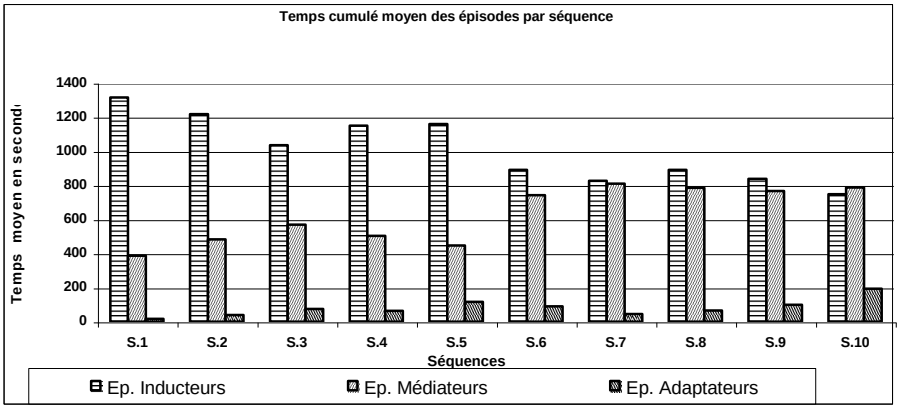


Tableau 3. *Analyse de la relation par séquence (S1 à S10 / épisodes en temps cumulé moyen)*



3.1. Interprétations et commentaires

La tendance moyenne d'évolution de la relation n'est pas linéaire, elle présente deux périodes distinctes : la première (de S1 à S5) se caractérise par une *relation complémentaire rigide* et un *apprentissage par réception-consommation* (Altet, 1994) – épisodes inducteurs majoritaires, peu de conflits socio-cognitifs - la seconde (de S6 à S10) se caractérise par une *relation complémentaire souple* et un *apprentissage par production* (Altet, 1994) - équilibre entre les épisodes *Inducteurs* et *Médiateurs*, les conflits socio-cognitifs sont plus nombreux.

Les analyses des entretiens montrent, en tendance, une évolution des scores en fin de transmission (E2), pour l'Expert et le Successeur. Notons que pour les dyades interrompues (*les surprises* évoquées ci-dessus), les évolutions des représentations sont moins marquées. Les tendances d'évolution confirment notre hypothèse : la relation éducative expert-novice telle que nous l'étudions est réciproque.

Le système relationnel s'auto-eco-organise, se complexifie, présente un palier de complexité visible entre la 5ème et la 6ème séquence. A mi-parcours, le système change de modalité relationnelle, les processus d'apprentissage et d'explicitation sont plus intégrés dans la deuxième période, les évolutions de représentations sont alors plus importantes. Les scores relatifs aux sous-catégories ne sont interprétables que pour la catégorie « Relation ». L'évolution majeure se situe pour la relation « Eros », (fusion-dépendance) qui augmente significativement en fin de transmission, et dans une moindre mesure le « Tiers inclus ». Chacun se décentre pour fusionner avec l'Autre, chacun parle au « nous », l'entreprise est moins influente. En fin de transmission, chacun manifeste plus *d'autodétermination* et de *compétence perçue* (Lieury et Fenouillet, 1997). Les motifs intrinsèques, les positions Père et Fils symboliques sont plus manifestes.

Les entretiens menés 6 mois après la transmission (E3) montrent en tendance, une évolution inverse. Chacun se recentre sur « Soi », le « Tiers exclu » reprend son importance, la relation « Eros » diminue au profit de la relation « Philia » ; toutefois les scores ne retrouvent pas leurs niveaux initiaux, en particulier le « tiers inclus ». Chacun conserve une trace, une rémanence de la relation à l'Autre et de ce qui s'y est construit., au delà de la transmission elle-même. Pour les deux partenaires, l'influence de l'entreprise, Tiers exclu, semble plus importante dans l'imaginaire que dans les faits, particulièrement dans la séparation, là où elle a un rôle de *séparation castratrice* (Anzieu et Kaes, 1973).

Il semble que l'entreprise ait oublié ce que d'autres - les Compagnons, les artisans - perpétuent. La transmission de savoir-faire apparentée au compagnonnage traditionnel n'est plus une pratique courante, ni reconnue. Paradoxalement, cette pratique peut s'avérer un processus nécessaire de professionnalisation et de socialisation particulièrement d'actualité dans la perspective démographique, et à la lumière de l'Entreprise Apprenante, dernier modèle d'organisation en vigueur. En effet, dans cette actualité, ce dispositif peut s'inscrire en cohérence dans la panoplie des nouvelles voies de professionnalisation prônées par l'Entreprise Qualifiante, et de partage de connaissances prônées par le Knowledge Management , pour peu que l'entreprise devienne *apprenante*.

Bibliographie

ABERNOT Y., (1993) : *La Périmaîtrise*, Habilitation à diriger des recherches, Université Louis Pasteur, Strasbourg,

ALTET M.,(1994) : *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ANZIEU D., KAES R., (1973) : *Fantasme et formation*, Paris, Edition Dunod.

ARDOINO J., (1993) *: Repères et notes de lecture, fragments de textes, notions et définitions (J. Ardoino*), ANDSHA.

ARGYRIS C. et SCHÖN D.A., (1996) : *Organisational learning II : a Théory, Method and Practice*, Reading (Mass.) Addison Wesley.

AUMONT B. et MESNIER P.M., (1992). : *L'acte d'apprendre,* Paris, PUF.

BACHELARD G. (1987), : *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, P.U.F, Quadrige.

BANDURA A. (1980) : *L'apprentissage social*, 1976, traduction française, Bruxelles, Mardaga.

BARBIER J. M. (Ed.), (1998) : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF.

BARDIN L., (1998) : *Analyse de contenu*, Paris, P.U.F., collection Le Psychologue.

BASTIEN C., (1997) : *Les connaissances, de l'enfant à l'adulte,* Paris, Armand Colin.

BERNOUX P., (1985) : *La sociologie des organisations*, Paris, Editions du Seuil.

BOUGEOIS E., (2000) : « Le sens de l'engagement en formation », in Barbier J.M. et Galatanu O. (Dir.) *Signification, sens, formation*, Paris, P.U.F., pp.87-106

BOUTTE J.L., (2005) : *Transmission de Savoir-Faire, une relation pédagogique de l'Expert au Novice*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence.

BRUNER J. S., (1998) : *Savoir faire, savoir dire*, Paris, P.U.F.

CARRE P. (2001) : *De la motivation à la formation*, Paris, L'Harmattan.

CHEVALLIER D. (Ed.), (1991) : *Savoir-faire et pouvoir transmettre*, Paris, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Collection ethnologie de la France, Cahier 6.

CLOT Y., (1999) : *La fonction psychologique du travail*, Paris, P.U.F.

COSTE J.-C., (1977) : *La psychomotricité*, Paris, P.U.F.

COURTOIS B. et PINEAU G., (1991) : *La formation expérientielle des adultes*, Paris, La Documentation Française, Recherche en Formation Continue.

CROZIER M. et FRIEDBERG E., (1981) : *L'acteur et le système*, Paris, Editions du Seuil.

DREYFUS H.L., (1992) : « La portée philosophique du connexionisme » in Andler D. : *Introduction aux sciences cognitives*, Paris, Editions Gallimard, pp.352-373.

DUBAR C., (1996) : *La formation professionnelle continue*, Paris, Editions La Découverte, Collection Repères.

ELIADE M., (1977) : *Forgerons et alchimistes*, Paris, Flammarion.

GUEDEZ A., (1994) : *Compagnonnage et apprentissage*, Paris, PUF.

JODELET D., (1998) : « Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie », in Moscovici S. (Ed.) : *Psychologie sociale*, Paris, P.U.F.

KOLB D., (1984): *Experiental learning,* Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice Hall

LABELLE J.-M, (1996) : *La réciprocité éducative*, Paris, PUF.

LEGENDRE P., (1996) : *Filiation, fondement généalogique de la psychanalyse, leçon IV, suite 2*, Paris, Fayard.
LE MOIGNE J.L., (1990) : *La modélisation des systèmes complexes*, Paris, Editions Dunod.
LE MOIGNE J.L., (1995) : *Les épistémologies constructivistes*, Paris, P.U.F.
LERBET G., (1997) : *Pédagogie et Systémique*, Paris, P.U.F.
LERBET–SERENI F., (1994) : *La relation duale, complexité, autonomie et développement*, Paris, Editions L'Harmattan, Alternances et Développements.
LIEURY A. et FENOUILLET F. (1997) : *Motivation et réussite scolaire*, Paris, Dunod.
LINHART D., (2003) : *Perte d'emploi, perte de soi*, Cahors, Edition Eres.
LIVIAN Y.F., (2000) : *Introduction à l'Analyse des Organisations*, Paris, Editions Economica.
MALGLAIVE G., (1990) : *Enseigner à des adultes*, Paris, P.U.F.
MALLET J., (1994) : *L'Entreprise apprenante, de l'organisation formatrice à l'organisation apprenante en passant par les théories de la complexité*, Aix-en-Provence, Oméga Formation Conseil Editeur.
MAUSS M., (1999) : *Sociologie et anthropologie*, Paris, P.U.F, Quadrige.
MORIN E., (1990) : *Introduction à la pensée complexe*, Paris, Editions ESF.
NOWIK L., (2003) : « Les approches générationnelles : enjeux, avancées, débats », Journées d'études des 13 et 14 novembre 2003, Laboratoire Printemps, Université de Saint Quentin en Yvelines
NUTTIN J., (1985) : *Théorie de la motivation humaine*, Paris, PUF.
PERRENOUD P., (1994) : *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF.
PIAGET J., (1975) : *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, PUF.
POSTIC M., (1988) : *La relation éducative*, Paris, PUF.
PRAX J.-Y., (2000) : *Le guide du knowledge management*, Paris, Editions Dunod.
RAISKY C. et CAILLOT M., (1996) : *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*, Bruxelles, Edition De Boeck Université.
RICHARD J.F., (1990) : *Les activités mentales*, Paris, Armand Colin.
RICOEUR P., (1990) : *Soi-même comme un autre*, Paris, Editions du Seuil.
SAINSAULIEU R., (1987) : *Sociologie des organisations et de l'entreprise*, Paris, Dalloz, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.
SCHÖN D. A., (1994): *Le praticien réflexif*, Montréal, Les Editions Logiques
SOREL M. et WITTORSKI R., (2005) : *La professionnalisation en actes et en questions*, Paris, L'Harmattan.
TOCHON, F.V., (1993) : *L'Enseignant-Expert*, Paris, Editions Nathan.
VERMERCH P., (1996) : *L'entretien d'explicitation*, Paris, Edition ESF.
VYGOTSKI L.S., (1985) : *Pensée et langage*, Paris, Messidor Editions Sociales.
WALLON H., (1970) : *De l'acte à la pensée*, Paris, Edition Flammarion.
WINNYKAMEN F., (1990) : *Apprendre en imitant ?* Paris, P.U.F.
ZARIFIAN P., (1999) : *Objectif compétence*, Paris, Editions Liaisons.
ZOUDJI B., DEBU B. et THON B., (2002) : « Caractéristiques fonctionnelles du système mnémonique des experts et des novices dans les pratiques sportives à dominante décisionnelle », *Science et Motricité*, vol. 47, pp 9-39.