

La crise sanitaire : un levier de transformation pédagogique d'un établissement de formation

YANN LE FAOU

IFPEK – CREAD EA3875 – Université de Rennes

Corinne GAILLAC

IFPEK

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

L'IFPEK, comme tous les autres établissements d'enseignement supérieur, a subi les effets de la crise sanitaire. Par une impulsion interne, et en utilisant la crise comme élément positif de transformation, l'établissement et les équipes pédagogiques ont su rebondir et faire évoluer les différents modèles pédagogiques. Ces nouvelles pratiques pédagogiques semblent s'implanter durablement engendrant une transformation des métiers de formateurs / enseignants et de celui de l'étudiant. Cette analyse sera présentée sous l'angle des communautés de pratique et des environnements capacitants.

SUMMARY

IFPEK, as other higher education institutions, has been hit by the health crisis. Through internal drive, and by using the crisis as a positive element of transformation, the high school and the teachers have been able to bounce back and develop various teaching models. News teaching practices seem to be taking hold over the long term, leading to a transformation in the professions of trainers / teachers and students. This analysis will be presented from the perspective of communities of practice and enabling environments.

MOTS-CLES (MAXIMUM 5)

Transformation pédagogique, environnement capacitant, communauté de pratique, développement professionnel.

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Transformation of high education, enabling environment, community of practice, professional development

1. Introduction

L'Institut de Formation en Pédicurie Podologie, ergothérapie et Masso-kinésithérapie (IFPEK), comme son nom l'indique, regroupe trois filières en santé. L'enseignement de ces trois métiers paramédicaux s'effectue de façon très compartimentée au sein de chaque institut de formation : pédicurie-podologie, ergothérapie et masso-kinésithérapie. L'IFPEK est donc

la somme de trois instituts de formation qui se partagent chacun une aile d'un bâtiment conçu architecturalement dans les années 2000, de telle sorte que les étudiants et formateurs d'une même filière peuvent ne jamais se croiser ceux des autres filières. Vingt ans plus tard, à l'heure de l'universitarisation, de l'évolution des référentiels pédagogiques ; l'IFPEK traverse comme beaucoup la crise sanitaire de plein fouet. Cette déstabilisation engage une réflexion sur l'hybridation des formations, la transformation des métiers d'enseignement et d'étudiant ainsi que la gouvernance opérationnelle de l'IFPEK.

2. Contexte

Dans le cadre de son évolution et de son positionnement stratégique en lien avec l'universitarisation des filières de santé (Adé & Piot, 2018), l'IFPEK s'est donnée comme objectif d'accompagner les formateurs dans leur développement professionnel (développement des compétences enseignantes et d'ingénierie) afin de décloisonner les trois filières de formation, dans une perspective du développement de la filière universitaire de rééducation.

Historiquement, les formateurs ne sont pas formés à la conduite de dispositif de formation, ils sont pour la très grande majorité spécialiste d'un domaine professionnel. Au cours de leurs carrières, ils reçoivent peu de formations spécifiques en pédagogie et en ingénierie avant la prise de poste (ou dans les 1ers temps de la prise de poste). Le métier de formateur/coordonateur s'apprend principalement sur le tas (une des voies de professionnalisation de Wittorski (2007)). Or l'impact de la crise sanitaire sur les pratiques enseignantes (isolement, mise à distance, besoin du numérique) à montrer un besoin important de développement des compétences pédagogiques, organisationnelles et d'ingénierie des formateurs.

Cette crise a apporté très rapidement une perte de repère pour beaucoup de formateurs. La crise a été brutale, violente pour beaucoup d'entre eux, avec une remise en cause de leur identité et de leur place dans la formation : l'hybridation forcée, la place du numérique et l'accompagnement des étudiants ont troublé les contours d'un métier encore peu stabilisé. Globalement, ils ont su répondre à la crise, souvent de manière très empirique ou par des stratégies d'essai – erreur. La question suivante se pose donc aux services d'appui à la pédagogie tout comme aux établissements : comment accompagner les formateurs dans cette évolutions majeures des pratiques enseignantes ? Pour tenter d'y répondre, nous prendrons appui sur notre expérience à l'IFPEK. La problématique que nous traiterons ici sera

: en quoi la crise a-t-elle permis une accélération de la transformation pédagogique à l'IFPEK ? La crise sanitaire peut-elle être considérée sur certains points comme un élément positif de la transformation des établissements du supérieur ?

Nous explorerons ces questions à travers deux axes : celui de la communauté de pratique et celui des environnements capacitants. Tout d'abord, du point de vue des acteurs : leur engagement et leur pouvoir d'agir ont-ils été facilités, révélés ? Ensuite, du point de vue des environnements d'apprentissage et d'enseignement, se sont-ils transformés en environnement capacitant pour les formateurs ? Nous essayerons d'analyser cette transformation aussi du point de vue de la gouvernance de l'établissement. Cela pose autrement la question de la transformation des organisations vers des organisations apprenantes, objet vers lequel nous dirigerons notre analyse.

3. Une communauté constituée d'enseignants capables

Les communautés de pratique

Un des principaux défis des formations à distance est de pouvoir créer de la présence à distance (Jézegou, 2010) dans le but de favoriser les apprentissages sur des plans cognitifs et sociaux. Pour mieux répondre à l'hybridation forcée advenue par la crise, des regroupements de formateurs se sont initiés pendant cette période : collectif sur Facebook, groupes sur riposte créative pédagogique ou encore diffusion sur le site innovation pédagogique. L'avènement des « communautés de pratique », permet de soutenir le développement professionnel des formateurs.

Le modèle de Garrison et d'Anderson

La recherche anglophone fonde la théorie de la formation à distance sur deux axes : celui de la distance transactionnelle et celui de « community of inquiry » (Garrison, 2017). Pour le dernier axe, les travaux de Wenger (1999) ont été fondateurs pour opérationnaliser le concept. La « community of inquiry » permet de développer un jugement, un esprit critique, à travers l'expérience des autres. Communauté dans laquelle les rôles d'apprenant et d'enseignant ne sont pas fixes, chaque participant alternant les deux rôles à l'intérieur de la communauté. Ce partage des rôles permet une diminution de la distance transactionnelle : tout en augmentant le dialogue entre apprenants, la structuration du dispositif diminue. Cette évolution permet à terme de favoriser l'autonomie des apprenants dans la communauté de pratique. Cette

autonomie transformatrice permettra éventuellement aux apprenants de s'autoréguler et de s'auto-diriger sur des modèles de démocratie participative (Jézegou, 2010).

Les « community of inquiry » permettent selon les chercheurs (Garrison, 2017) de créer des réseaux communiquant dans un contexte éducatif et formatif, grâce à l'augmentation des présences cognitives, sociales et enseignantes, dans le but de favoriser les apprentissages des individus.

Les communautés de pratique en ligne

Les recherches francophones sur les communautés de pratique en ligne ont été pour la première fois synthétisées dans l'ouvrage dirigé par Daele et Charlier en 2006, et plus récemment dans la note de synthèse de Cristol en 2017. Le processus de construction de ces communautés de pratique permet une hybridation dès la phase d'initialisation. Autant l'intérêt des échanges sur les forums ou les réseaux sociaux peut être grand lors des premières phases d'apprentissage cognitif (vérification d'une définition de concept, critique d'une idée, argumentation d'une réflexion...), autant la discussion et la transformation des représentations se font plus facilement en présence sur des moments informels (regroupements, pauses café, repas...). Pour définir ce modèle des communautés de pratique, Daele & Charlier (2006) présentent ces pratiques comme une « co-formation dans un espace plus ou moins informel ». Cette initiation de la communauté peut être soutenue par l'institution qui propose une structuration de l'environnement de formation. Ce processus renvoie à la diminution du niveau de structure du dispositif pour favoriser les apprentissages. Les participants considèrent à terme cette communauté comme un espace de liberté (en opposition à la « lourdeur administrative » d'un dispositif formel (Daele & Charlier, 2006).

Ces modèles des communautés de pratique semblent, selon les différents auteurs français et nord-américains consultés, être un environnement de co-formation, soutenu pour les participants eux-mêmes. Cet apprentissage par les « pairs communautaires » installe un environnement propice à l'instauration d'un conflit cognitif transformateur d'apprentissage, soutenant le développement professionnel des enseignants/formateurs.

Développement des capacités et du pouvoir d'agir des formateurs

Pour Fernagu Oudet (2016), le pouvoir d'agir est « la possibilité pour les individus d'avoir une prise sur les situations qu'ils rencontrent et de se développer grâce à elles ». Selon cet

auteur, on est alors proche du « je peux », mais il manque alors l'identification de ce qui rendrait celui-ci réalisable et il se mêle alors avec l'idée de capacité d'agir (savoir faire quelque chose en situation). Cet abord très restreint ne dit rien du pouvoir d'agir, de ce qui le constitue et de ce qui « en fait un outil de compréhension de nos actions (...) Néanmoins, capacité et pouvoir d'agir sont des concepts indissociables, car la capacité est mobilisée dans l'agir » (Fernagu Oudet, 2016). Le pouvoir d'agir des salariés dépend donc « des conditions de conversion des ressources ainsi mises à leur disposition dans un environnement et des situations d'interactions données » (Zimmermann, 2016).

Dans cette perspective, pouvoir d'agir et possibilité de développement sont inséparables. Aussi l'approche par les « capabilités » peut-elle nous permettre d'appréhender cette construction. Elle consiste à regarder le processus qui a conduit l'individu au résultat et non le résultat lui-même. De plus cette démarche « intègre une analyse des moyens et des opportunités dont les individus bénéficient lorsqu'ils doivent agir » (Fernagu Oudet, 2016). Elle est d'autant plus attrayante qu'elle prend appui sur les « forces, habiletés et droits, [sur] des opportunités et des moyens dont [les individus] disposent pour agir » (Ibid.).

C'est Amartya Sen en 1990 qui, par son travail sur la justice sociale a développé la notion de capacité et de « capabilité ». Il démontre alors que les seules ressources ne sont pas suffisantes pour l'autonomie des personnes. Il faut que les personnes sachent les déceler et les mobiliser pour gagner en pouvoir d'agir. « Ce dernier exprime l'exercice effectif d'un pouvoir d'action dépendant à la fois des opportunités offertes par l'environnement et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir et à choisir de le faire » (Ibid.). Les capacités sont du domaine du savoir-faire quelque chose et « les capabilités, du fait d'être en mesure de faire quelque-chose sont un pouvoir d'être et de faire » (Fernagu-Oudet, 2010).

Les capabilités sont donc subordonnées aux moyens et opportunités mis à la disposition de chacun pour agir et par ailleurs à la capacité de chacun de les transformer au moment le plus opportun pour lui. Une conversion des ressources s'opère alors : il s'agit de facteurs de conversion, ils sont d'ordre individuels, sociaux et environnementaux. Ils peuvent être positifs ou négatifs. Un facteur de conversion positif permettra alors la mise en œuvre concrète de l'action (fonctionnements réalisables ou capabilités) tandis qu'un facteur négatif engendrera une « incapacité ». On note également des facteurs de décision qui sont de l'ordre de la motivation de la personne. Les facteurs de décision déterminent alors l'usage qui va être fait des ressources car la seule existence de ces dernières « n'indique pas ce que la personne est en capacité de faire quand elle en dispose » (Fernagu Oudet, 2016). Les facteurs de décisions

représentent la part de liberté des individus, le choix qui les guide dans la réalisation de l'action (le fonctionnement accompli). L'objectif de cette réappropriation est bien d'appréhender le développement professionnel des formateurs et leur permettre de devenir des « sujets capables » au sens de Rabardel (2005).

De l'environnement professionnel à l'environnement capacitant

La notion d'environnement capacitant provient de l'économiste pakistanais Mahbub ul Haq (1934-1998), proche d'Amartya Sen et Fondateur du Rapport mondial sur le développement humain. Pour lui l'environnement capacitant est un environnement qui facilite le développement humain. L'objectif du développement humain étant d'accroître les possibilités de choix des personnes dans tous les domaines. En effet il considère que l'individu est la vraie richesse d'une nation.

« Cette approche donne un éclairage nouveau sur les problématiques de formation [...] en faisant porter le regard sur les conditions de l'apprentissage (et de transfert de ces derniers) sans se focaliser exclusivement sur les capacités de l'individu à apprendre et à transférer ses apprentissages. Si les caractéristiques des apprenants comptent dans ces processus, les approches pédagogiques mobilisées et l'environnement de travail sont eux aussi déterminants en termes d'accompagnement et de soutien à ces derniers » (Fernagu Oudet, 2016).

Vers une organisation apprenante ?

Ce type d'organisation privilégie les apprentissages individuels et collectifs afin de capitaliser et de formaliser les apprentissages collectifs au travail. Une articulation s'opère donc entre individu, équipe et organisation. « Ainsi la notion d'organisation apprenante a été développée notamment pour organiser les processus de transformation d'une organisation lors de la gestion d'aléas » (Wittorski, 2007). Les transformations ainsi opérées et les nouvelles règles qui en découlent, créent des apprentissages organisationnels uniquement « si les savoirs sont capitalisés [...] l'organisation apprend d'autant plus que les savoirs individuels sont partagés, diffusés, combinés et démultipliés » (Ibid.). Cette capitalisation peut alors engendrer de « nouvelles procédures ». Cette organisation est donc plus tournée vers la stratégie de l'entreprise.

Ce modèle de l'organisation apprenante s'adapte bien à l'environnement qui a été celui des formateurs/enseignants à l'IFPEK pendant l'épisode de crise sanitaire : gestion des aléas au sein d'une communauté de pairs, soutenue par une organisation mise en place par

l'institution. Nous présenterons plus loin les facteurs de mise en place de notre organisation apprenante.

4. Les outils de la transformation

Juste avant l'arrivée de la crise sanitaire, nous avons créé une cellule d'innovation et d'appui à la pédagogie regroupant plusieurs fonctions : recherche, ingénierie de formation, ingénierie techno pédagogie, des formateurs ainsi que des étudiants. Notre objectif était de créer un espace de négociation entre formateurs et étudiants et d'accompagner institutionnellement les projets pédagogiques. Le développement de cette cellule a été accompagné par une formation à la collaboration et aux usages du numérique. Le choix de la formation s'est porté sur le dispositif d'Animacoop . L'objectif était de générer un esprit collaboratif dans le groupe de formation composé de la moitié des salariés de la structure (formateurs et administratifs des services supports).

Trois autres dispositifs de formation interne à destination des formateurs sont venus depuis un an soutenir la création d'une communauté enseignante. En premier une formation à la simulation en santé en tant que premier dispositif commun à l'ensemble des 3 filières de formation de l'IFPEK. Puis un deuxième dispositif de formation à la classe inversée. Et enfin une formation à l'alignement pédagogique.

En parallèle de ces formations, nous avons souhaité renforcer l'accompagnement des équipes de formateurs par l'engagement de deux jeunes apprentis de la génération Z (Master ingénierie de formation et technologie pour l'éducation), avec un apprenti sur le versant médiation numérique et une autre apprentie sur le versant design pédagogique. Ce renforcement de la cellule initiale d'appui pédagogique s'est déroulé avec la mise en place d'ateliers réguliers dès le mois de septembre pour accompagner le déploiement de plusieurs outils numériques collaboratifs et le développement des compétences numériques des formateurs. Ces temps de formation et d'accompagnement des équipes pédagogiques ont été soutenus par des temps de réflexion par la recherche trois fois dans l'année avec des conférences débats avec des enseignants chercheurs sur des thématiques de l'enseignement supérieur (apprentissage interactif, ergonomie des interfaces numérique, pédagogie active par classe inversée, pratique collaborative dans l'enseignement supérieur, point sur la recherche en simulation).

Ces temps de formation et d'accompagnement des équipes pédagogiques ont été soutenus par des temps de réflexion autour de la recherche. Ainsi, lors de quatre conférences-débat animées par des enseignants-chercheurs, ont été abordées des thématiques de l'enseignement supérieur aussi diversifiées que l'apprentissage interactif, l'ergonomie des interfaces numériques, la pédagogie active par classe inversée, les pratiques collaboratives et enfin la recherche en simulation en santé.

Pour répondre à la demande croissante d'accompagnement de l'hybridation et venant renforcer le développement de l'ENT institutionnel et les usages des outils collaboratifs (depuis la mise en place du télétravail), nous avons créé un espace physique "le collaboratoire", au centre des circulations au sein de l'établissement, permettant de regrouper plusieurs fonctions supports (informatique 1er niveau, cellule techno pédagogique, recherche).

Enfin, pour permettre un décloisonnement du fonctionnement des équipes pédagogiques de filière, et créer cet esprit collaboratif des communautés apprenantes, plusieurs axes de mutualisation des enseignements ont été créés, en particulier autour des softskills et des compétences partagées entre les différents métiers de la rééducation. Cette mutualisation des enseignements et des équipes a été soutenue par le recrutement d'un coordonnateur pédagogique, spécialiste de la pédagogie de l'enseignement supérieur, dont la mission est de favoriser la transversalité entre les différentes équipes et filières de formation.

5. Résultats

Même s'il est encore difficile de quantifier les avancées à un an de la mise en place de cette stratégie, nous pouvons tout de même observer certaines tendances et transformations visibles. Au vu de nos enquêtes de satisfaction, les étudiants étaient en attente de certaines de ces évolutions en rapport avec une demande d'individualisation de la formation. Nombreux enseignements sont passés dans des modalités asynchrones (production de capsule vidéo, enregistrées, ppt sonorisé, espace de lecture de texte...), permettant cette individualisation des rythmes d'apprentissage des étudiants. Les temps de visioconférence synchrone par jour ont aussi largement diminué pour les étudiants. Le rythme de nombreuses séquences ne dépasse pas l'heure de face à face synchrone. Nous observons aussi une maîtrise plus importante par les formateurs du vocabulaire du monde de la formation et de l'hybridation.

Il existe aussi depuis quelques mois un changement visible de l'alternance dans la journée des étudiants : des phases de solo formation (lecture de capsule), de productions individuelles ou collectives, d'activités synchrones avec un formateur / enseignant. Cette transformation est le signe d'une plus grande variété d'approches et de méthodes pédagogiques. Accompagnant la diversité des approches, l'intégration de patients-enseignants et d'étudiants-formateurs (pairs aidants, tuteurs étudiants) montre aussi une évolution de la posture enseignante, avec des formateurs ne se trouvant plus au centre du transfert de connaissance. Une place à l'expérience des patients et des étudiants a été laissée par le corps enseignant permettant une plus grande variété d'expérience (de l'usagers - patients du système de santé à l'usagers - étudiants des établissements de formation).

La crise a aussi mis au jour une inclinaison très forte des métiers de la formation professionnelle, dans des établissements tels que les instituts de formation en santé. Nous observons une tendance forte vers l'ingénierie de formation (développement de dispositifs complexes, accompagnement méthodologique des intervenants, gestion des stratégies d'évaluation). Un second axe semble apparaître vers la transformation de l'enseignement en lui-même (évolution des modalités d'enseignement, de la relation didactique). Nous observons le passage d'un métier qui était unique (cadre formateur) et à plusieurs facettes (savoir tout faire, avec une forte notion de "bricolage"), vers une galaxie de métiers différenciés : conseiller formation, ingénieur techno-pédagogique, ingénieur formation, conseiller professionnel, expert métier.

La transformation la plus visible reste tout de même le développement de collaborations interfilières sur plusieurs dispositifs : ce qui fait communauté. Par l'augmentation des zones sécurisées d'échanges, les formateurs se rendent compte d'une grande similarité entre les dispositifs de formation et les unités d'enseignement : mutualisations possibles, harmonisations, partages des intervenants impulsant une culture commune auprès des étudiants (base de la collaboration interprofessionnelle), déssectorisation avec l'émergence d'un commun sur les stratégies de formation (enseignement, évaluation, ressources, intervenant, méthode...). Ce contexte d'initiation d'une communauté enseignante est facilement observable lors des réunions pédagogiques : de nouveaux projets ou intention de création de dispositifs naissent dans les échanges entre équipes de cultures différentes. Une habitude de conception collaborative commence à apparaître entre formateurs, sans commande de la part de la direction : nouveaux scénarii de simulation en santé, nouvelle mutualisation d'enseignements, échanges de techniques pédagogiques.

6. Et après....

D'après Sanojca (2018), les formateurs les plus enclins à développer des compétences collaboratives seraient ceux qui manifestent un état d'esprit collaboratif. C'est à dire ceux qui ont un a priori positif pour des activités effectuées en commun et qui ont suffisamment cheminé pour maîtriser leurs besoins de reconnaissance, et au niveau interpersonnel, ceux qui prennent en compte des relations d'interdépendance avec autrui, faisant preuve d'humilité et de bienveillance.

En travaillant sur un objet commun : maintenir la continuité pédagogique pour les étudiants durant ce temps de crise sanitaire, les formateurs ont démontré une capacité à créer des liens entre eux, à revoir leur organisation de travail dans cet environnement en pleine mutation. Certains ont donc développé une volonté de coopérer, de communiquer et une confiance mutuelle notamment avec les services supports informatiques, avec les ingénieurs techno-pédagogues et le coordinateur pédagogique.

Dans le processus d'activation et de pérennisation du projet, animer le groupe pour faciliter le travail implique pour le coordinateur pédagogique tout comme les ingénieurs techno-pédagogues, une posture d'attention et de lâcher prise ; l'animation s'appuie, en présentiel, sur les techniques d'émergence de « l'intelligence collective » et à distance, sur la communication et sur la mise en commun des informations via des outils numériques appropriés (Sanojca, 2018). Enfin, la vision commune du projet institutionnel partagé par l'ensemble des salariés semble maintenant être le fondement qui relie les membres du personnel entre eux (personnels administratifs et formateurs / enseignants). Peut-on espérer un effet d'entraînement pour ceux qui ont moins l'esprit collaboratif ?

Pour Jean Luc Rinaudeau (2018)¹ : « Cette capacité de rêverie ne peut être mise en œuvre que si l'institution est en capacité de transformer ses projections négatives en éléments de pensée. C'est à dire que l'institution n'est pas aux prises avec des sensations de perte de sens, de déstabilisation, de fragmentation. Les acteurs qui la composent doivent avoir l'impression de la faire grandir et simultanément pour eux même de se situer dans un processus de

¹ « Appropriation numérique et lien psychique », Journées du CREAD « les enseignants et le numérique », Université de Rennes 2, 21 décembre 2018. Lien (https://ubicast.visio.univ-rennes2.fr/videos/easycast-s93-21-12-2018-094049_part517/)

développement professionnel ». N'est ce pas cette capacité de rêverie que les environnements capacitants devraient alimenter ? Il nous semble aujourd'hui après une année de contraintes sanitaires dans l'enseignement supérieur, que le rôle de l'institution serait de sauvegarder ces espaces des rêves pour permettre au moment voulu l'engagement des enseignants dans la transformation des métiers (enseignants et étudiants), au service d'une émancipation professionnelle nécessaire pour anticiper la sortie de crise.

BIBLIOGRAPHIE

- Adé, D., & Piot, T. (2018). La formation entre universitarisation et professionnalisation. Tensions et perspectives dans des métiers de l'interaction humaine. PURH.
- Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble, Learning Communities: Learning Together. *Savoirs*, 43, 10- 55.
- Daele, A., & Charlier, B. (2006). Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches. Harmattan.
- Fernagu-Oudet, S. (2010). Des organisations pour apprendre : Tentative de contribution à l'idée de « ville apprenante », *Spécificités*, n° 3, 19-38.
- Fernagu-Oudet, S. & Batal, C. (2016). (R)évolution du management des ressources humaines, des compétences aux capacités. Belgique : Presses Universitaires du Septentrion.
- Friend, M. (2000). Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration. *Remedial and Special Education*, 21(3), 130-132.
- Garrison, D. R. (2017). *E-learning in the 21st century : A community of inquiry framework for research and practice* (Third edition). Routledge.
- Jézégou, A. (2010). Créer de la présence à distance en e-learning. *Distances et savoirs*, 8(2), 257- 274.
- Rabardel, P. (2005). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. Dans : Philippe Lorino éd., *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 251-265). Paris: La Découverte.
- Sanojca, E. (2018). Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride. Education. Université Rennes 2.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice : Learning, meaning, and identity*. Cambridge Univ. Press.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.
- Zimmermann, B. (2016). Développement des compétences et capacité d'agir. In Fernagu-Oudet, S. & Batal, C. (R)évolution du management des ressources humaines, des compétences aux capacités. Belgique : Presses Universitaires du Septentrion.