

La collaboration au coeur d'une évaluation de dispositif de formation. Le cas d'une recherche-intervention multipartenariale

Collaboration at the heart of a training device evaluation: the case of a multi-partner research-intervention

Lucie AUSSEL

Volume 7, Number 1, 2018

L'évaluation de dispositifs par des recherches collaboratives, enjeux d'un champ de recherche émergent

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1044254ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1044254ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

AUSSEL, L. (2018). La collaboration au coeur d'une évaluation de dispositif de formation. Le cas d'une recherche-intervention multipartenariale. *Phronesis*, 7(1), 45–58. <https://doi.org/10.7202/1044254ar>

Article abstract

This contribution is part of the context of a “Laboratoire Commun” (LabCom) supported by a research team in the humanities and social sciences and a socio-economic player in the Toulouse region. The aim of this partnership was to make the world of academic research come closer to business. Thus, this LabCom allowed the collaboration of a small enterprise, organizer of congress and a multidisciplinary research team. We are interested in this paper to develop program-training evaluation as it develops in a context of collaborative research. Thus, part of the results of the evaluation of an experimental training program, developed within this congress of interventional cardiology, will be presented.

La collaboration au cœur d'une évaluation de dispositif de formation Le cas d'une recherche-intervention multipartenariale

Lucie AUSSEL

Université Toulouse Jean Jaurès
UMR Education, Formation, Travail et Savoirs
Entrée 4 conduite et accompagnement du changement
lucie.aussel@univ-tlse2.fr

Mots-clés : évaluation de dispositif, recherche-intervention, collaboration

Résumé : Cette contribution s'inscrit dans le contexte d'un laboratoire commun (LabCom) porté par une équipe de recherche en sciences humaines et sociales (SHS) et un acteur socio-économique de la région toulousaine. L'objectif de ce partenariat était de « faire en sorte que le monde de la recherche académique se rapproche des entreprises » (convention). Ainsi, ce LabCom a permis la collaboration d'une petite et moyenne entreprise, organisatrice de congrès et d'une équipe de recherche pluridisciplinaire en SHS. Nous nous intéressons dans le cadre de ce dossier thématique à l'évaluation de dispositif lorsque qu'elle se développe en contexte de recherche collaborative. Ainsi, une partie des résultats de l'évaluation d'un dispositif expérimental de formation, développé au sein de ce congrès de cardiologie interventionnelle, sera présentée.

Collaboration at the heart of a training device evaluation: the case of a multi-partner research-intervention

Key words: program evaluation, intervention-research,

Abstract: This contribution is part of the context of a "Laboratoire Commun" (LabCom) supported by a research team in the humanities and social sciences and a socio-economic player in the Toulouse region. The aim of this partnership was to make the world of academic research come closer to business. Thus, this LabCom allowed the collaboration of a small enterprise, organizer of congress and a multidisciplinary research team. We are interested in this paper to develop program-training evaluation as it develops in a context of collaborative research. Thus, part of the results of the evaluation of an experimental training program, developed within this congress of interventional cardiology, will be presented

Introduction

Cette contribution s'inscrit dans le contexte d'un laboratoire commun (LabCom) porté par une équipe de recherche en sciences humaines et sociales¹ (SHS) et un acteur socio-économique de la région toulousaine. Le Labcom RiMeC (réinventer le média congrès) a vu le jour à la suite d'un appel à projets lancé par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) en 2013 visant à associer un organisme de recherche et une entreprise, celle-ci cofinçant avec l'ANR cette structure pour une durée de trois ans. L'objectif de ce partenariat était de « faire en sorte que le monde de la recherche académique se rapproche des entreprises » (convention). Ainsi, RiMeC a permis la collaboration d'une PME (petite et moyenne entreprise) organisatrice de congrès et d'une équipe de recherche pluridisciplinaire en SHS². Le LabCom avait un double objectif ; celui de développer des connaissances propres à chacun des champs scientifiques et celui d'accompagner ou d'impulser³ des innovations dans le domaine du congrès. Ce projet s'est donc inscrit dans des problématiques convergentes entre les sphères académiques et sociales, nées de besoins exprimés par l'entreprise et d'intérêts scientifiques à y répondre.

Le congrès peut être considéré comme « un média à part entière soit comme un dispositif social, lieu d'interactions entre des individus, des objets de savoirs, des images, etc. » (Davallon, 1992). Il est un événement rassemblant une communauté professionnelle autour d'une thématique. Chaque année, le congrès majeur est pour cette entreprise celui de cardiologie interventionnelle. Il qui réunit, trois jours durant, environ 12000 personnes (cardiologues, infirmiers.ières, promoteurs de l'industrie médicale). C'est précisément ce contexte qui sera au cœur la contribution. Nous nous intéressons dans le cadre de ce dossier thématique à l'évaluation de dispositif lorsque qu'elle se développe en contexte de recherche collaborative. Ainsi, une partie des résultats de l'évaluation d'un dispositif expérimental de formation, développé au sein de ce congrès de cardiologie interventionnelle, sera présentée.

Deux interrogations seront le fil rouge de notre exploration. La première est pragmatique, elle vise à connaître l'intérêt de ce type de dimension dans une évaluation de dispositif : l'analyse de la collaboration est-elle porteuse de sens pour expliquer les effets d'un dispositif de formation ? La seconde est de nature épistémologique, elle interroge la modélisation de l'évaluation de dispositif de formation que nous avons construite (Aussel, 2013 ; 2015), cette dimension de la collaboration doit-elle la compléter ?

1. Une recherche-intervention pour accompagner le développement d'un dispositif innovant de formation

La recherche-intervention (désormais R-I) est la démarche de recherche que nous avons mis en œuvre dans ce contexte, elle est une forme spécifique de recherche collaborative. La R-I est une démarche théorisée (Broussal, Ponté, & Bedin, 2015 ; Marcel, 2015) dont la spécificité est de penser la production scientifique à travers une intervention (Bedin, 2013) conduite par des chercheurs-intervenants. Elle est initiée à la suite de demande « adressée à » ou « suscitée par » une équipe de recherche et s'inscrit dans des préoccupations sociales ou professionnelles. Ainsi, elle se définit comme : « une démarche en lien avec une demande sociale, formalisée à des degrés divers (pouvant aller jusqu'à la commande) » (Marcel, 2015, p. 2). La R-I repose sur une « interdépendance fondatrice de la recherche et de l'intervention, interdépendance qui n'exclut pas, simultanément, l'autonomie relative de chacune des deux sphères ». Ainsi, deux visées sont poursuivies : celle de produire des savoirs et celle de participer à la transformation des pratiques étudiées. Ces visées reposent sur deux principes fondateurs, celui de la collaboration et de la participation des acteurs.

1 Unique au moment où nous écrivons ces lignes dans les SHS alors que courant dans d'autres disciplines.

2 Formée de chercheurs en arts, sciences de l'information et de la communication, intermédialité et sciences de l'éducation. L'équipe était soutenue par un ingénieur d'étude

3 Selon la posture adoptée par les chercheurs.

Le LabCom a pris en charge plusieurs demandes, nous choisissons de revenir sur un cas en particulier dans cette contribution. Il concerne la mise en place et l'évaluation d'un dispositif innovant de formation au sein d'un congrès de cardiologie interventionnelle. La formation y est organisée en « sessions » qui peuvent prendre respectivement la forme de dispositifs ou de programmes de formation⁴.

Cette demande a été portée par un groupe d'acteurs puis médiatisée par la direction (processus ascendant). Les acteurs, moteurs de la demande, sont associés à l'entreprise, ils sont consultants. Ils participent à la production de sessions innovantes au sein du congrès (qui correspondent à des dispositifs de formation).

Les sessions classiques qui composent majoritairement le congrès sont basées sur un mode de transmission dans lequel l'enseignant sait et l'apprenant reçoit le savoir (conception magistrale). Les sessions innovantes, elles, correspondent à un mode centré sur l'apprentissage qui considère le sujet apprenant capable d'entrer dans une démarche d'apprentissage et sachant ce qu'il veut apprendre (Blais, Gauchet, & Ottavi, 2014). D'un point de vue organisationnel, ces sessions (innovantes) sont remarquables par le fonctionnement de l'équipe qui leur est spécifiquement dédiée (acteurs moteurs de la demande). Elle est réunie par les consultants que nous venons de mentionner soit un professeur de cardiologie à la retraite⁵ et une infirmière de formation. Ils sont respectivement responsable et coordinatrice des « solutions éducatives », un service externalisé de recherche et développement de l'entreprise en matière de formation. Tous deux, avec l'appui de la direction, ont mobilisé des cardiologues afin de fonder un groupe de recherche en vue de développer de nouvelles pratiques de formation. Ensemble, ils travaillent à l'élaboration de nouveaux formats pour les congrès de cardiologie interventionnelle. Il est important pour les responsables des « solutions éducatives » de permettre au sein de ces sessions le passage du rôle de formateur à celui « d'apprenant » (Mohib, 2011, p. 58); davantage « actif dans la professionnalité des apprenants ». Ce passage est rendu possible par la formation de formateurs qu'ils ont créée et qu'ils proposent aux cardiologues qui intègrent cette équipe. Ainsi, ils recrutent des cardiologues volontaires pour les former à devenir des « apprenants » appelés facilitateurs. En fonction du sujet de la session ils construisent collectivement le contenu (sujet, outils pédagogiques, rôle de chacun au sein de la session⁶) et définissent l'agencement de l'espace (choix du lieu en fonction du nombre de participants⁷ et du mobilier)⁸.

L'objectif de cette équipe est donc de repenser la relation formateur/apprenant et de créer des situations pédagogiques actives centrées sur l'étude de cas réels, l'apprentissage collaboratif ou l'apprentissage par problème. Dans ce fonctionnement, nous pouvons repérer une permanence du changement car celui-ci est structuré, organisé par une équipe pour laquelle développer des sessions innovantes est une habitude. Ainsi, l'entreprise donne les moyens et le temps aux innovations de se développer (de réussir ou d'échouer).

Par le biais du LabCom cette équipe de consultants appuyée et relayée par la direction a souhaité construire et évaluer un dispositif innovant de formation. Ainsi, deux chercheurs se sont saisis particulièrement de cette demande :

- pour la construction d'un dispositif innovant pensé à partir des apports théoriques de l'intermédialité entendue comme ce qui met en relation différents médias définis comme « dispositifs sensibles et milieux dans lequel les échanges ont lieu articulant quatre dimensions : durée, espace, support médiatique et individus. » (Besson, 2014, p. 4)
- pour l'évaluation de ce dispositif innovant de formation pensée comme le moyen de son accompagnement.

Cette demande est institutionnelle et vise l'aide à la décision. Elle a pris la forme d'une commande à travers la formalisation d'attentes et de livrables spécifiques : produire un dispositif à tester dans l'édition 2015 du congrès et remettre deux rapports de recherche en juillet de la même année soutenue par une restitution orale aux différents partenaires (décideurs de l'entreprise, équipe des solutions éducatives, responsables scientifiques du congrès). Ce dernier point nous semble fondamental dans cette recherche, car la collaboration au sein du LabCom RiMeC est plurielle. Si le partenariat est entendu au sens de Mérini (2001) ne se situant pas : « dans le projet ni dans le dogme mais authentiquement dans l'action, dans une action commune et négociée (qui n'a rien à voir avec la délégation et ou la sous-traitance) », nous pouvons avancer que certains partenaires de nos partenaires sont devenus nos partenaires. Ainsi, les acteurs avec lesquels un travail collaboratif a été entrepris sont en effet :

4 Les sessions s'adressent en majorité aux cardiologues interventionnels, mais aussi aux infirmières et techniciens qui les assistent au bloc d'opération (*cath lab*).

5 Figure emblématique à l'origine du congrès qui a participé avec le directeur général de l'entreprise à la création de ce congrès de cardiologie interventionnelle à la fin des années 80

6 En général les sessions sont menées par plusieurs facilitateurs.

7 Peut varier de 30 à 150 personnes en fonction des objectifs poursuivis par les sessions.

8 Enfin, après la phase de mise en œuvre une dernière étape d'évaluation permet de faire le bilan et de tirer des enseignements.

- des membres de l'entreprise (équipe de direction et équipes opérationnelles dédiée à ce congrès) ;
- l'équipe de consultants mentionnée *supra* (ingénierie de formation) ;
- des clients de l'entreprise (directeurs et membres du conseil scientifique du congrès) ;
- des membres de l'équipe pédagogique propre au dispositif expérimental de formation (cardiologues).

Il est donc important à travers l'appellation de ce partenariat « université-entreprise » de percevoir la complexité du mode de collaboration mis en place.

Tableau 1
Synthèse des acteurs engagés dans la recherche-intervention

| Acteurs | | Objectifs | Enjeux |
|---|----------------------|---|------------------------------|
| Direction entreprise | | Tester un nouveau type de session | Economique (compétitivité) |
| Client de l'entreprise (responsables scientifique du congrès) | | Répondre aux attentes/besoins de formation des participants | Pédagogique |
| Consultants en ingénierie de formation | | | |
| Acteurs du dispositif | Coordinateur | Tester un nouveau mode de formation | |
| | Facilitateurs* | | |
| Chercheurs du LabCom | Chercheur-initiateur | Par un agencement intermédiaire permettre aux acteurs un mode d'échange capable de couvrir l'ensemble des besoins | Heuristique et praxéologique |
| | Chercheur-évaluateur | Accompagner le développement du dispositif innovant de formation et des acteurs par l'évaluation du dispositif. | |

*C'est le nom donné aux formateurs au sein des sessions innovantes de ce congrès, cela renvoie à la figure « d'appreneur » dont nous parlions *supra*

2. Les processus collaboratifs au cœur de l'évaluation d'un dispositif de formation

A partir de la littérature scientifique (Agamben, 2007; Albero, 2010; Astier, 2012; Audran, 2007, 2010; Aussel, 2013 ; Barrère, 2013 ; Deleuze, 1988 ; Foucault, 1975 ; Raffnsøe, 2008) il est possible de dire qu'un dispositif est un agencement qui organise des espaces, des objets et des moyens humains en vue de satisfaire une intention (souvent une volonté de changer pour améliorer dans le cas des dispositifs de formation).

Dans des travaux précédents (Aussel, 2013, 2017) deux processus ont été mis au jour décrivant le fonctionnement type des dispositifs. Le premier appelé fondamental correspond à l'ensemble des éléments (intentions, expériences, effets) structurant le fonctionnement d'un dispositif. Afin de s'intéresser aux processus collaboratifs au sein d'un dispositif innovant de formation, une attention va être portée au second processus, dit « organisationnel ». Celui-ci permet de penser les dispositifs du point de vue des étapes et du rôle des acteurs qui y sont à l'œuvre. Ainsi, il n'est pas possible de présenter une structure, trop rigide ou figée, mais de penser quelques jalons, des scénarii, qui constituent les dispositifs. En effet, il n'existe pas deux dispositifs identiques ; ils varient en fonctions des acteurs qui l'impulsent, le créent, le mettent en œuvre, participent à sa diffusion et l'habitent. Ces acteurs peuvent être tout à fait différents en fonction de ces phases ou jouer plusieurs rôles, il est possible de distinguer néanmoins quelques figures-types d'acteurs au cœur des dispositifs :

- les initiateurs, à l'origine de l'intention initiale ;

- les commanditaires (pouvant être initiateurs mais pas nécessairement), prenant en charge⁹ l'intention de départ ;
- les administrateurs, assurant sa mise en œuvre ;
- les partenaires, participant à la mise en place sans toutefois l'avoir conçue ;
- les destinataires, vivant c'est-à-dire expérimentant le dispositif.

Dans cette mécanique du dispositif des phases peuvent également être présentées. Elles sont des étapes repérables dans l'analyse des dispositifs. Pour les besoins de cette présentation nous les dissocions mais en situation réelle elles peuvent se chevaucher. Ainsi, celle de la conceptualisation correspond à la création du dispositif qui permet la recherche et la mise en œuvre des moyens nécessaires à son déroulement. Une seconde phase, celle de la réalisation correspond à la préparation et à la diffusion qui incluent respectivement les moyens, humains et matériels, mobilisés dans son agencement. La phase d'expérimentation enfin est l'aboutissement du dispositif dans sa réalisation, elle est dirigée vers les destinataires.

La description de ces étapes constitutives de ce processus opérationnel est essentielle pour accéder à la singularité d'un dispositif.

2.1 Du cadre théorique de l'évaluation d'un dispositif de formation ...

L'évaluation pensée pour appréhender ce type d'organisation de la formation se situe dans une approche en tension entre une logique d'évaluation centrée sur les produits et une logique écologique (Broussal, 2010; Younès, 2010). En effet, l'évaluation de dispositif telle que nous la développons s'attache à mettre au jour les effets du dispositif au regard de phénomènes explicatifs, du point de vue des acteurs (de la préparation jusqu'à l'expérimentation). Ainsi deux orientations sont poursuivies : apporter des éléments permettant d'objectiver les résultats du dispositif (comparaison référé-référent, Hadji, 1989) et d'expliquer ces résultats au regard du vécu des acteurs (triangulation référé, référent et référence, Lecoite, 1997). La première orientation, « objectiver », est une demande souvent portée par les commanditaires ; elle permet de présenter un instantané d'une situation. L'objectif est de construire quantitativement des informations reflétant une situation observée. La seconde orientation, « expliquer », vient compléter la première ; elle permet de l'interpréter par une connaissance fine du fonctionnement du dispositif de formation (référence).

Comme nous l'avons mentionné *supra* nous nous intéressons particulièrement aux processus de collaboration dans la phase de conceptualisation d'un dispositif de formation (création puis recherche et mise en œuvre de moyens) que l'évaluation cherche à mettre au jour. Il s'agit de penser un des volets de la seconde orientation. Pour opérationnaliser cette modélisation, il est possible de dire que la première orientation vise la mesure des effets¹⁰ du dispositif et la seconde cible la connaissance des effets produits par le dispositif sur les acteurs (administrateurs, partenaires, destinataires). Dans le cas des destinataires, en fonction de l'objectif du dispositif, les évolutions cognitives sont étudiées (connaissances, représentations, etc.) dans une comparaison avant-après. Concernant les administrateurs et les partenaires, il s'agit de prendre en compte les changements impliqués par leur participation dans la mise en œuvre du dispositif (sur leurs pratiques professionnelles par exemple). Enfin, pour l'ensemble des acteurs impliqués, leurs perceptions en matière d'efficacité sont interrogées.

Ainsi, l'objectif de cette contribution est de faire évoluer cette modélisation avec l'ajout d'un niveau qui viendrait compléter la seconde orientation. Celui-ci viserait la connaissance de la collaboration entre les différents partenaires afin de mettre au jour ce qui la facilite, la freine, ou l'empêche. Cette perspective permettrait d'enrichir les apports concernant les explications des effets du dispositif. Ainsi, nous cherchons à connaître la nature de la collaboration des différents partenaires dans la conception et la mise en œuvre du dispositif de formation.

2.2... à la définition l'objet de l'évaluation

Le dispositif évalué peut être qualifié à la croisée entre une « situation pré-expérimentale » et une « situation quasi-expérimentale » à la manière de Mialaret (2004, p. 105,106) qu'il définit pour la première comme « celle dans [la]quelle le chercheur introduit au sein de la situation d'éducation une action définie dont il veut apprécier les effets. Le groupe lui est imposé ; son action est celle qu'il choisit et qu'il exerce » ; la seconde situation correspond à celle pour laquelle un groupe d'enseignants utilisent la même méthode en comparaison d'un autre groupe qui utilise une méthode différente.

⁹ Ils possèdent les capacités de mobiliser les moyens humains, matériels et financiers pour permettre au dispositif de se mettre en place.

¹⁰ Nous choisissons de travailler sur les effets plutôt que sur les impacts qui renvoient davantage aux « effets nets » (Barbier & Matyjasik, 2010).

Ainsi, nous avançons le fait que le dispositif étudié est entre ces deux situations du fait de la posture du chercheur (différent de nous, chercheur-initiateur) qui a transformé les habitudes en introduisant certaines variables, mais n'a cependant pas eu la maîtrise d'autres facteurs tels les contenus et le public. Le protocole expérimental particulier que nous évaluons a donc été établi par un chercheur, membre de notre équipe, qui en a assuré les bases ; décrivant le découpage du temps et le recours aux différents supports médiatiques à partir d'une perspective intermédiaire. Le coordinateur de l'équipe¹¹ des cardiologues, en relation avec ceux-ci, a pour sa part défini le contenu, l'un des co-directeurs scientifiques du congrès a participé quant à lui à la définition du contenu ainsi qu'au nombre de sessions à réaliser.

Ainsi, ce dispositif a été nommé par les équipes de façon informelle « dispositif en trois temps » car il se compose d'une pré-session, d'une série de communications et d'une post-session. Ici, l'apport se situe dans les temps encadrant les communications visant à faire entrer les « bruits du couloir »¹² à l'intérieur même d'une session.

La pré-session, à partir d'un sujet préalablement choisi et préparé par l'équipe à l'avance donne la possibilité aux participants de poser des questions sur la pratique professionnelle du sujet traité. Les facilitateurs recensent les besoins dans le but de les intégrer à leurs communications (correspond à l'étape suivante). Ces échanges se font dans un espace dédiée avec un aménagement spécifique (mange debout, *paper board*, café, petits biscuits). Les séries de communications qui suivent se font dans une salle attenante (qui ne nécessite pas de sortir de la précédente) reprennent les codes classiques du congrès en ce qui concerne l'aménagement en intégrant les éléments de contenu recensés dans la partie précédente. La post-session se fait dans le premier espace, c'est un moment d'échange intégrant la possibilité de questions et/ou de commentaires qui habituellement n'étaient pas pris en compte.

3. Méthodologie de l'analyse de la collaboration au cœur de l'évaluation

Comme cela vient d'être mentionné, un nouveau volet de cette évaluation de dispositif de formation qui concerne la collaboration est présenté dans cette contribution. Cette partie de l'évaluation s'inscrit dans l'orientation connaître pour expliquer de la modélisation présentée *supra* et cible particulièrement la phase de conceptualisation (création, recherche puis mise en œuvre de moyens).

3.1 Les traces écrites de la collaboration comme corpus

L'expérimentation appelée « dispositif en trois temps » par les acteurs du projet a fait l'objet de nombreux échanges entre les différents partenaires. Nous avons retenu trois types de documents écrits représentant ce travail collaboratif :

- les notes d'observations prises durant les réunions ou conférences téléphonées qui ont jalonné le projet ;
- les courriels entre les différentes parties prenantes de cette expérimentation ;
- les documents produits par : soit l'équipe du LabCom, soit les partenaires ; ou co-produits par l'ensemble de ces acteurs.

Tableau 2
Nature et quantité de documents composant les 3 corpus

| Nature du document | N |
|----------------------------------|----|
| Notes d'observation | 8 |
| Documents produits et coproduits | 5 |
| Courriels | 37 |
| Total | 50 |

11 Cardiologue lui-même.

12 Expression utilisée par le coordinateur de l'équipe des cardiologues.

3.2 Analyse statistique des données textuelles

Ces données ont été analysées avec le logiciel libre Iramuteq¹³ utilisant la méthode Alceste¹⁴. Cette méthode à partir de textes préparés (nous y reviendrons) fonctionne ainsi :

L'organisation des données dans un espace multidimensionnel qui découle de ces analyses serait en quelque sorte l'expression de l'organisation cognitive des éléments du champ représentationnel. [...] Les sujets ne partageraient pas (ou pas seulement) un référentiel catégoriel commun, mais (également) des fonctions de traitement de l'information impliquant différents critères de découpage, d'ordonnement et d'orientation des éléments du champ (Doise, Clémence, & Lorenzi-Cioldi, 1992, p. 57,58).

Selon Netto (2011, p. 166), Alceste recoupe un double objectif celui de « déterminer comment les éléments d'un corpus s'organisent, mais aussi de découvrir l'information essentielle qu'il contient ». Cette méthode permet donc d'organiser et d'analyser un discours. Pour Delavigne (2003) « les logiciels d'analyse statistique partent des mots et, en recherchant leurs cooccurrents, forment des classes. Ils procèdent ainsi à une classification hiérarchique ascendante. Inversant la démarche, Alceste utilise une méthode de classification originale, une méthode de classification hiérarchique descendante ». Ainsi, est une méthode fondée sur une analyse statistique distributionnelle qui fonctionne indépendamment du sens (Delavigne, 2003). « Alceste classe les phrases [appelées uc : unités de contexte] en fonction de la distribution du vocabulaire présent dans ces unités de contexte. Le logiciel repère le vocabulaire dans les différentes unités de contexte et les met en relation. » (Delavigne, 2003).

Une préparation fine des textes est nécessaire afin de rendre opérationnelle l'analyse automatisée. Les documents que nous avons listés ne constituent pas un seul corpus mais trois. En effet, ils doivent respecter un principe homogénéité (traiter d'un même sujet) et comporter une seule langue. Les notes d'observation ; courriels, et documents produits ont été dissociés ayant tous trois des statuts et des fonctions différentes.

Trois analyses seront donc proposées. À partir de ces corpus, chaque texte (uci : unité de texte initiale) a été formaté (Loubère & Ratinaud, 2013). Ils sont introduits par des variables illustratives qui donnent les caractéristiques de chacun.

```
**** *type_reu *date_24-10-14 *p1_jm *p2_bp *p3_rb *p4_la *p5_sm
```

Extrait 1 : codage corpus « notes d'observation »

Dans l'exemple ci-dessus, les quatre étoiles indique un changement d'uci : c'est un nouveau texte¹⁵. Ensuite, des variables illustratives, reconnaissables à l'astérisque qui les précèdent, permettent de reconnaître et discriminer les documents. Nous pouvons lire dans l'exemple ci-dessus qu'il s'agit de notes prise lors d'une réunion (*type_reu) qui a eu lieu le 24 octobre 2014 (*date_24-10-14) en présence des cinq acteurs indetifiables par leurs initiales. Ensuite, d'autres variables illustratives, des thématiques (*-) introduisent l'uci, elles sont semblables pour chaque document.

De même, il est important de garder une homogénéité dans le discours, dans les courriels, les acteurs ont eu différentes façons de se nommer les uns, les autres. Un travail d'harmonisation a donc été fait pour tout le corpus, puisque la façon dont les acteurs s'adressent les uns aux autres ne fait pas partie de notre analyse.

Une fois les trois corpus formatés et enregistrés dans le format texte brut, ils étaient prêts à passer (indépendamment) dans le logiciel Iramuteq utilisant la méthode Alceste pour une CHD (classification hiérarchique descendante). Ainsi, des regroupements sémantiques ont été construits sous la forme de classes de discours, « ces classes terminales sont rassemblées dans un dendrogramme, qui permet de visualiser les découpages successifs que le logiciel Iramuteq a générés sur les uce¹⁶ analysées. » (Netto, 2011, p. 168). L'analyse peut alors commencer.

13 Iramuteq est un logiciel libre écrit par Ratinaud (2009), l'acronyme signifie « Interface de R pour les Analyses MULTidimensionnelles de TExtes et de Questionnaires ».

14 Alceste est l'acronyme pour « Analyse des Lexèmes Co-occurrents dans les Énoncés Simples d'un Texte ».

15 Il pourrait tout aussi bien s'agir d'un article, poème, entretien, etc.

16 Les uce sont des unités de texte élémentaires et correspondent à des tronçons de textes, quelques lignes.

4. Rendre compte des processus collaboratif par l'évaluation : analyse et interprétation des données

4.1 Construire les fondations de la collaboration (notes d'observation)

La classification hiérarchique descendante (CHD) a permis de mettre au jour cinq classes. La lecture et l'analyse des données permettent d'interpréter cette répartition à partir d'un thème qui traverse l'ensemble des notes et qui permet ce classement en cinq discours. Il s'agit de l'appropriation de l'expérimentation. En effet, les notes d'observation ont été prises lors de moments de rencontre entre présentiel (réunions) et distance (conférences téléphonées) durant lesquels l'équipe conceptrice (LabCom RiMec) a cherché à passer le relais aux autres équipes du projet. L'analyse de ce corpus permet de mettre en évidence d'une part une appropriation institutionnelle (classes 1 et 5) qui se situe à la fin de l'année 2014 et une appropriation pédago-scientifique (classes 2, 3 et 4) au cours de l'année 2015.

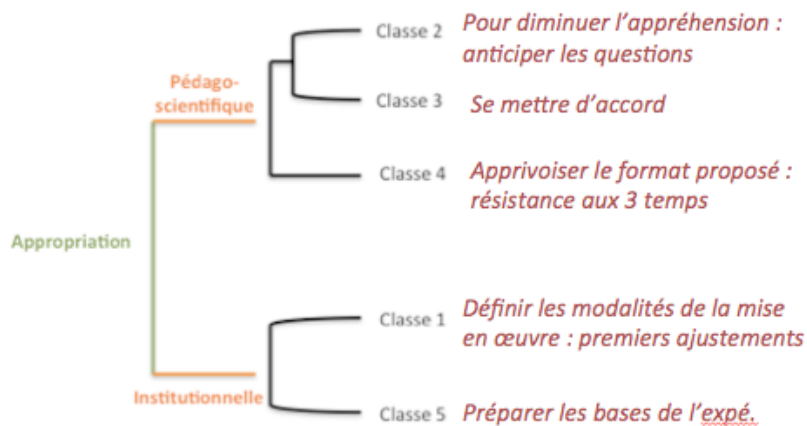


Figure 1 : dendrogramme des classes du corpus « notes d'observation »

4.1.1 Une appropriation institutionnelle

Classe 5 : préparer les bases de l'expérimentation

Cette classe de discours met en avant des termes organisationnels « forme », « réunion », « présenter », « animer », « présentation », « mission » qui pointent des éléments correspondant aux prémices de l'expérimentation. Les écrits qui entrent en compte dans cette classe sont datés de juin et mai 2014 c'est-à-dire en amont de la phase de conceptualisation. Cela correspond au temps d'analyse des besoins de l'entreprise, à travers ses partenaires (les consultants en ingénierie), réalisée par les chercheurs. En effet, les premières rencontres ont permis de connaître l'environnement des congrès de cardiologie interventionnelle, les objectifs des projets déjà en cours en terme de formation, les différentes équipes en lien avec les missions du groupe des « solutions éducatives ». Ainsi, les bases nécessaires au déploiement de l'expérimentation ont été posées. D'autres termes significatifs, c'est-à-dire ayant été pris en compte dans la composition de la classe, comme « rendez-vous », « partenaire », « ensemble » ou « intervenir » vont dans ce sens.

Classe 1 : définir les modalités de la mise en œuvre : le premier ajustement

Cette classe présente la spécification des contours de l'expérimentation qui devra être répliquée trois fois et comparée à une session classique. A ce stade du développement, la phase de conceptualisation de ce dispositif suscite l'enthousiasme mais laisse entrevoir le premier ajustement autour du choix du lieu et des moyens alloués à sa préparation. En effet, c'est un point de discussion entre les acteurs concernés par le contenu de cette expérimentation (consultants et facilitateurs) et ceux par la gestion des espaces (équipe logistique de l'entreprise). Le directeur de l'entreprise ne valide pas la proposition de réaliser ces sessions dans un des petits théâtres du Palais des Congrès de Paris et préfère une salle plus petite. Cette négociation ne sus-

cite aucune résistance car la salle proposée en remplacement contient un accès direct à la lumière du jour comme préconisé dans la proposition de départ. Par ailleurs, le directeur insiste pour que la préparation soit légère tant du point de vue humain (les facilitateurs sont déjà très sollicités pour animer d'autres sessions au sein de ce congrès) et financier (concernant l'équipe pédago-scientifique, il préconise d'associer ces réunions de préparation de l'expérimentation à des temps de réunion déjà planifiés pour l'organisation d'autres sessions).

3.1.2 Une appropriation pédago-scientifique

Classe 3 : se mettre d'accord sur les thèmes et les titres des sessions

Nous faisons un saut dans le temps et quittons 2014 pour le printemps 2015. Cette catégorie de discours se focalise sur la première conférence téléphonique de l'équipe source et sur l'enjeu de la formulation du titre de ces sessions. Les termes « thème », « commencer », « donner », « problème », « précis » sont caractéristiques de cette classe. Un point de tension sur le choix du thème et des termes est survenu. En effet, cette étape représentait pour le cardiologue à la retraite, initiateur du projet (responsable des solutions éducatives), un moment décisif de la suite du travail collectif et a nécessité de trouver un point d'accord autour de propositions précises.

Classe 4 : apprivoiser le format : une résistance aux trois temps

Cette classe se centre sur la seconde conférence téléphonique qui réunit pour la première fois une équipe un peu étoffée de cardiologues à qui le coordinateur pédagogique du dispositif et le chercheur-initiateur vont présenter le projet d'expérimentation. Les termes de références de cette classe de discours sont « demander », « parler », « organiser », « facilitateur », « ambiance », « trois temps ».

Cette réunion va être fondamentale pour la poursuite du projet car elle va permettre de soulever des questions et parfois des inquiétudes, de les discuter et de les dépasser. Une critique du découpage en trois temps a été amorcée. La crainte s'ancrait à la fois dans la nouveauté du format (aucun repère) et dans l'innovation de l'animation pédagogique (impliquant de nouvelles façons de faire dans la relation avec les participants). C'est au cours des échanges, pris en main par le chercheur-initiateur et le coordinateur pédagogique que les craintes ont pu s'estomper.

Classe 2 : pour diminuer l'appréhension, anticipation des questions

Un autre point de tension entre l'équipe pédago-scientifique et l'équipe porteuse du projet aura été la souplesse du dispositif qui prévoit une session sur mesure, répondant aux besoins des participants. Ce qui est apparu inquiétant pour les facilitateurs a été l'aspect imprévisible. Voici le type de questions qui ont été soulevées :

- que vont-ils poser comme question ?
- vais-je savoir y répondre ?

Cette marge de manœuvre pensée comme un moyen d'être au mieux ajuster aux attentes des cardiologues-participants a, un moment, désarçonnée les facilitateurs. Les termes significatifs de cette classe de discours sont « forme », « question », « poser », « réponse », « vague », « message », « problème », « prévoir ». On y trouve à la fois le champ lexical de leurs préoccupations mais aussi celui des réponses apportées par le consultant, le chercheur-initiateur et le coordinateur pédagogique. Deux stratégies différentes ont été mise en place, le consultant a tout d'abord cherché à rassurer son équipe, rappelant les expériences passées qui pouvaient faire office d'exemple pour diminuer leurs craintes puis le coordinateur soutenu par le chercheur-initiateur se sont appuyés sur les fondements du dispositif pour expliciter comment prendre en charge les questions, comment les traiter et quel serait l'appui logistique disponible dont ils disposeraient sur place.

On peut dire pour terminer cette partie sur les notes de recherche que deux types d'appropriation ont été mises au jour, la première institutionnelle a été plus facile à obtenir tandis que la seconde pédago-scientifique, même si elle n'a pas fait l'objet de difficultés, a nécessité un temps plus fin d'explicitation et de discussion. C'est pour cela que nous parlons d'ajustement dans le premier cas et de négociation, de résistance dans le second. Les propositions du directeur de l'entreprise ont été acceptées en l'état alors que des réticences ont été négociées par l'équipe restreinte porteuse de la conception du dispositif. Dans ce

second cas il s'agit non pas d'une difficulté mais un signe d'une collaboration où chaque acteur peut entrer dans le dialogue et la négociation favorisant la progression du projet.

4.2 Agencer le dispositif (les documents produits et coproduits)

L'analyse propose cinq classes de discours qui se divisent en fonction des auteurs des documents et présente des champs lexicaux tout à fait spécifiques. Ainsi les classes 4, 5 et 1 correspondent à des documents produits par le LabCom RiMeC pour les partenaires et les classes 2 et 3 représentent des documents co-construits par le LabCom et au moins un autre de ses partenaires.

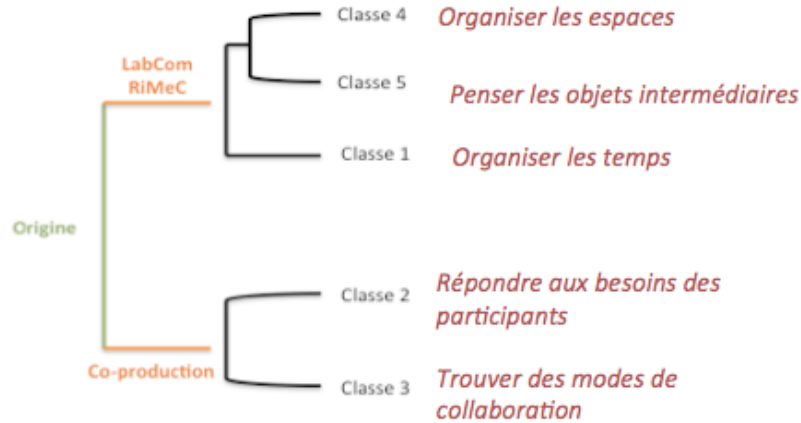


Figure 2 : dendrogramme des classes du corpus « documents produits et co-produits »

4.2.1 Les productions du LabCom RiMeC

Classe 4 : organiser l'espace de la session

Il s'agit en réalité d'un document produit pour la réunion durant laquelle l'équipe du LabCom a rencontré l'équipe technique chargée de penser l'organisation spatiale et matérielle de l'ensemble du congrès. Les termes significatifs de la composition de cette classe de discours sont : « salle », « informel », « espace », « organiser », « table », « scène », « pupitre ».

Classe 5 : penser des objets intermédiaires au sein de l'expérimentation

Cette classe fait ressortir des éléments de vocabulaire qui ont été employés par le chercheur-initiateur dans la présentation de l'expérimentation mais elle ne correspond pas spécifiquement à un document en particulier. Les termes significatifs de cette classe de discours sont « tablette », « papier », « feuille », « micro », « café », « écran », « intermédiaire ». La volonté du chercheur-initiateur de travailler les objets intermédiaires en les présentant afin qu'ils puissent être introduits dans la session expérimentale transparaît.

Classe 1 : penser les temps des sessions

La dernière classe correspondant aux documents produits par le LabCom est axée sur la définition de l'expérimentation. Elle correspond à une fiche, destinée à être diffusée pour le faire connaître. L'accent était mis sur les temps de la session, les termes significatifs de cette classe sont « pré-session », « post-session », « forme », « moment », « expérience » et « communication ».

4.2.2 Les co-productions

Classe 2 : répondre aux besoins des participants

On trouve dans cette classe de discours des éléments relatifs à la définition d'objectifs communs. Elle émane des documents co-construits et met en avant les termes significatifs suivant : « évaluation », « besoin », « formation ». On se situe au niveau fondamental de l'expérimentation, ce qu'elle vise, son essence qui est partagé entre tous. D'autres termes moins forts mais tout de même significatifs vont dans le même sens : « transformative » qui rappelle la vision du consultant à l'origine du projet, « participer » qui l'un des objectifs forts de cette session, « usage » qui renvoie à ceux qui animent le dispositif et à ceux à qui il se destinent qui ont tous le pouvoir de le transformer ou le détourner.

Classes 3 : Trouver des modes de collaboration

La dernière classe de ce corpus rassemble des éléments en lien avec des modes de travail collaboratif. En effet, elle regroupe les termes significatifs « LabCom RiMeC », « dispositif », « équipe », « xxx »¹⁷, « accompagner », « appropriation », « processus » et « recherche ». La coordination du projet y est centrale.

4.3 Coopérer plus que collaborer (les courriels)

L'analyse textuelle permet de mettre en évidence cinq classes de discours en fonction du contenu (vocabulaire) des messages ainsi que des variables illustratives (auteurs/ destinataires/ dates). Les termes spécifiques à l'organisation y sont majoritairement significatifs. Les courriels électroniques ont été le moyen de communication permettant de stabiliser des décisions, de faire émerger de nouvelles propositions ou de demander des rendez-vous.

Il est possible de remarquer tout d'abord la scission en deux du corpus (classes 5 et 1 versus classes 3, 4 et 2), que la lecture des profils permet d'interpréter. En effet, les messages des classes 5 et 1 correspondent davantage à une organisation interne à l'entreprise et ses partenaires. Il s'agit plutôt de courriels envoyés au début de l'année 2015 (essentiellement en janvier, un courriel date d'avril) par le consultant à l'origine du projet et un des directeurs scientifiques du congrès. Les trois classes restantes correspondent elles à une organisation transversale aux différentes équipes, LabCom RimeC compris.

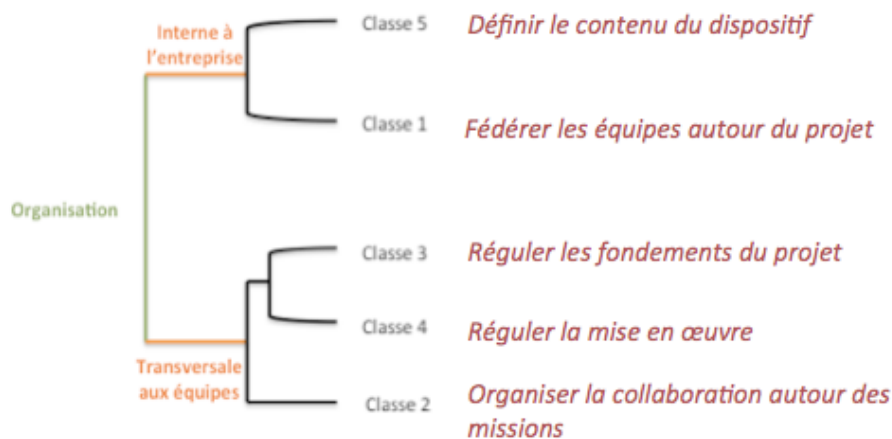


Figure 3 : dendrogramme des classes du corpus « courriels »

Classe 1 : fédérer les équipes autour du projet

Cette classe de discours s'est construite autour des termes « recherche », « sembler », « xxx »¹⁸, « Labcom RiMeC », « objectif ». Elle contient des messages plutôt à l'initiative du consultant qui fait figure de pivot ou de relais dans ce projet puisqu'il est membre de toutes les équipes. Cette classe intègre la partie organisation interne de l'entreprise car même si le consultant est un membre actif du LabCom ce sont bien ces connexions passées qui lui permettent de prendre ce rôle de metteur en scène

17 Nom de l'entreprise que nous avons rendue anonyme.

18 Nom de l'entreprise rendue anonyme.

à ce moment du précis du projet¹⁹. Ici, il est question de rassembler, de discerner le rôle de chacun. Les termes secondaires (bien que significatifs) donnent des indications sur le rythme « rapidement » et la teneur des enjeux « important », « indispensable », « clarifier », « coordonner », « apporter », « proposer ». De plus, une des premières missions de co-construction semble apparaître, celle du choix des facilitateurs. Enfin, le nom du coordinateur pédagogique apparaît à deux reprises comme une personnalité envisagée pour rejoindre le projet.

Classe 5 : définir le contenu des sessions

Cette catégorie de discours met en lien les termes « session », « besoin », « choisir », « programme ». Les messages visent à organiser le contenu scientifique et technique de l'expérimentation. Dans ce cas, c'est l'un des deux directeurs scientifiques du congrès qui mobilise les acteurs avec qui il a l'habitude de collaborer pour impulser l'organisation du travail. La temporalité est la même que la classe précédente et il s'agit, à un niveau plus fin, du début de la mise en œuvre du dispositif : on entre davantage dans les détails concrets avant la réalisation. Ainsi, les termes secondaires sont « participants », « minute », « décision », « sujet », « thème », « salle », titre ».

Classe 3 : réguler les fondements du projet

Il s'agit pour cette partie du discours, des éléments renvoyant directement aux façons de fonctionner ensemble, au lancement du dispositif au stade de projet, en plein cœur de la phase de conceptualisation. Les deux noms des chercheurs (initiateur et évaluateur) apparaissent comme les termes les plus significatifs de cette classe. En effet, les messages sont principalement envoyés par l'ingénieur d'étude du LabCom qui s'est fait le porte-parole de l'équipe de recherche-intervention. Il s'agit de messages dans lesquels l'équipe opérationnelle a été associée. Ainsi, ce sont les échanges après la première étape de validation qui légitime et permet le passage aux autres étapes de validation (réunion de restitution et de présentation au comité scientifique du congrès). Les autres termes significatifs de la classe sont « préparation », « réunion », « discuter », « convenir », « dispositif ».

Classe 4 : réguler la mise en œuvre du projet

Cette classe de discours complète la précédente, d'ailleurs les deux fonctionnent ensemble, elles font partie de la même branche du dendrogramme. Elle est composée de messages dont le contenu est similaire mais qui se situe plus tard quand la mise en œuvre du dispositif est en cours. Il est intéressant de remarquer que l'auteur des messages a changé il s'agit à présent de la consultante de l'entreprise qui s'adresse principalement à l'ingénieur d'étude du LabCom.

Classe 2 : organiser la collaboration autour de missions

La dernière classe pour ce corpus de données rassemble des éléments textuels ayant pour point commun des questions pratiques de mise en route du projet autour de missions. Les messages sont envoyés par le consultant et le chercheur-initiateur, ils sont adressés à l'équipe du LabCom et à la consultante. Ils concernent la production de documents à diffuser à l'ensemble des équipes pour bien faire connaître et surtout faire comprendre les enjeux de l'expérimentation. Les termes significatifs de cette classe de discours sont « document », « envoyer », « adaptation », « question », « mail ».

Discussion conclusive: des enjeux et tensions de cette collaboration à la modélisation de l'évaluation de dispositif de formation

L'analyse des traces écrites produites durant la phase de conceptualisation (de la création à la recherche et mise en œuvre de moyens) du dispositif expérimental de formation permet de connaître la collaboration d'acteurs issus de différents modes professionnels.

Quelque soit la catégorie de documents analysée et le rôle ou la posture professionnelle des acteurs au sein du projet, il apparaît qu'ils ont pu entrer dans une dynamique de travail et participer aux échanges et à la co-création du dispositif. Il faut rappeler la particularité de cette démarche qui repose sur la complémentarité de chacun. En effet, que ce soit les chercheurs,

19 Deux réunions importantes viennent de valider l'expérimentation, celle de restitution en novembre 2014 auprès de la direction d'Europa Organisation et celle de décembre auprès des directeurs scientifiques du congrès lance le volet opérationnel.

cardiologues, employés de l'entreprise²⁰, directeurs scientifiques du congrès ou consultants, chacun a pu trouver sa place du fait de compétences spécifiques nécessaires à la mise en œuvre du dispositif.

Un point nous paraît important à souligner dans la réussite de cette collaboration. Les différentes traces écrites que nous avons analysées montrent le souci collectivement porté de se comprendre. Ainsi, des temps d'échanges (en réunions ou par messages) ont été consacrés à la production de documents hybrides entre les différents mondes professionnels. Leurs objectifs étaient ceux de la connaissance et de la compréhension par tous de la démarche entreprise. Ainsi, les tensions ayant entraîné des négociations ne sont pas à lire comme des freins mais bien comme des indicateurs de la construction d'un travail collaboratif engageant l'ensemble des acteurs. Par cette dynamique, chacun a su trouver une partition à jouer.

Trois enjeux nous paraissent importants dans ce contexte :

- L'enrôlement des acteurs autour de la figure charismatique du responsable des solutions éducatives (consultant) qui a réuni et rassemblé autour du projet mais aussi de sa personnalité (légitime, reconnue et appréciée aussi bien du côté de l'entreprise organisatrice du congrès que des cardiologues),
- La participation de tous sans difficulté du fait du premier point et d'une étape de traduction (Callon, 1986) de la démarche en amont par l'équipe de recherche auprès des différents cercles d'acteurs,
- Le faire ensemble enfin, c'est-à-dire la co-construction d'idées et de ressources.

Cette dimension de la collaboration nous apparaît importante à prendre en compte dans le cas de recherche de cette nature. Ici la particularité de ces résultats tient au fait qu'ils ne renseignent pas sur la nature de la collaboration dans le cadre de l'évaluation mais dans celui de la mise en œuvre d'un dispositif de formation. Ils indiquent dans un contexte facilitant les éléments qui ont été favorables à la création et la mise en œuvre de ce dispositif en trois temps.

Néanmoins, il paraît essentiel de soulever un point aveugle de cette analyse dans la perspective de repenser la modélisation que nous avons présenté précédemment. En effet, ce volet de l'évaluation ne se base QUE sur les traces écrites dont une seule renvoie (notes d'observations) à des interactions spontanées (en face à face). Ce corpus réduit ne peut représenter l'étendue de la construction de la collaboration qui se tisse dans des instants informels. De plus, il ne dit rien de la construction de la collaboration à l'intérieur de chacun des mondes professionnels (au sein de l'équipe académique par exemple). Aussi, il sera important de poursuivre ce type d'analyse en y intégrant le point de vigilance qui précède.

La prise en compte de ce volet de l'évaluation de dispositif de formation nous paraît donc à développer pour le potentiel révélateur des phénomènes vécus par les acteurs qu'il recèle. En effet, il permettra de mettre au jour des nœuds dans ces processus collaboratifs et par leur analyse, ils seront susceptibles de devenir des leviers actionnables par les acteurs en jeu afin de les dépasser. En cela ce niveau pourrait développer le pouvoir d'agir des acteurs et participer du développement de dispositif de formation que l'évaluation se propose d'accompagner.

Références bibliographiques

Agamben, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris: Payot & Rivages.

Albero, B. (2010). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. In *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris: PUF.

Astier, P. (2012). Les dispositifs, utopie éducative pour temps de crise: un point de vue sur l'ensemble des textes. *Transformations*, (7), 17-30.

Audran, J. (2007). Dispositifs et situations, quelles articulations ? *Questions vives*, 4(8), 12-15.

Audran, J. (2010). *Dispositifs et situations. Contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'enseignement supérieur*. Université Paris Descartes.

Aussel, L. (Soumis). Dispositif de formation expérimental: double enjeu de professionnalisation. Analyse du sentiment d'efficacité professionnelle et du sentiment de réussite des acteurs. In *Mise en oeuvre de la professionnalisation dans l'enseignement supérieur (alternance, e-learning, parcours)* (Peter Lang).

Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 2(36), 95-116.

Bedin, V. (2013). La recherche-intervention en éducation et en formation: une nouvelle forme de conduite et d'accompagne-

- ment du changement. In V. Bedin (Éd.), *Conduite et accompagnement du changement contribution des sciences de l'éducation* (p. 87-105). Paris: L'Harmattan.
- Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2014). *Apprendre, transmettre*. Paris: Stock.
- Broussal, D. (2010). Evaluation des dispositifs de formation des professions paramédicales dans un contexte d'universitarisation : quelle place pour la professionnalité ? Présenté à Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.
- Broussal, D., Ponté, P., & Bedin, V. (Éd.). (2015). *Recherche-Intervention et accompagnement du changement en éducation*. Paris: L'Harmattan.
- Callon, M., Lascoumes, P., & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain*. Paris: Seuil.
- Davallon, J. (1992). Le musée est-il vraiment un média ? *Culture & Musées*, 2(2), 99-123. <https://doi.org/10.3406/pumus.1992.1017>
- Delavigne, V. (2003). Alceste, un logiciel d'analyse textuelle. *Texto ! Textes et Cultures*, n.a.
- Deleuze, G. (1988). Qu'est-ce qu'un dispositif ? In Michel Foucault. *Rencontre internationale, Paris 9, 10, 11, janvier 1988* (p. 316-325). Paris: Le Seuil.
- Doise, W., Clémence, A., & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyse de données*. Grenoble: P.U.G.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Gallimard.
- Hadji, C. (1989). *L'évaluation, règles du jeu des intentions aux outils*. Paris: ESF Editeur.
- Lecointe, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris Montréal: L'Harmattan.
- Loubère, L., & Ratinaud, P. (2013). Documentation Iramuteq. 0.6 alpha 3. Version 01.
- Marcel, J.-F. (Éd.). (2015). *La recherche-intervention par les sciences de l'éducation. Accompagner le changement*. Dijon: Educagri éditions.
- Mérini, C. (2001). Le partenariat: histoire et essai de définition. Acte de la journée nationale de l'OZP.
- Mialaret, G. (2004). L'expérimentation pédagogique. In G. Mialaret (Éd.), *Méthodes de recherche en sciences de l'éducation* (p. 98-121). Presses Universitaires de France.
- Mohib, N. (2011). Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel. *Formation Emploi*, (114), 55-71.
- Netto, S. (2011). *Professionnalisation du métier d'enseignant et informatique à l'école élémentaire: une approche par la théorie des représentations sociales et professionnelles*. Université de Toulouse II Le Mirail, Toulouse.
- Raffnsøe, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium (Canadian Journal of Continental Philosophy / Revue canadienne de philosophie continentale)*, 12(1), 44-66.
- Ratinaud, P. (2009). Uma evidencia experimental do conceito de representação profissional através do estudo da representação do grupo ideal. *Nuances : estudos sobre Educação*, 17(16), 135-150.
- Younès, N. (2010). L'évaluation « écologique » des dispositifs éducatifs et de formations comme perspective. Présenté à Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Université de Genève.