

Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Revisiting the system concept to understand Co-operative Education

Revisar el concepto de dispositivo para comprender la alternancia en formación

Mehdi Boudjaoui and Gilles Leclercq

Volume 42, Number 1, Spring 2014

L'alternance en formation : nouveaux enjeux, autres regards ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024563ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024563ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Boudjaoui, M. & Leclercq, G. (2014). Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation. *Éducation et francophonie*, 42(1), 22–41. <https://doi.org/10.7202/1024563ar>

Article abstract

In this contribution, we mobilized the central concepts of a theory of systems in connection with Co-operative Education. We focused on the multiple component nature, through which ideal, functional and factorial arrangements make a system. This allowed us to contribute to a reflection on making the fundamental processes involved in this type of training more understandable. Here, Co-operative Education programs become an emerging property relative to certain training experiences, not necessarily having the theoretical characteristics of a system. In this article, we have first revisited the system concept. Then we laid the foundation for a model for understanding the mechanisms of training, and finally came back to the specificity of Co-operative Education systems and empirically illustrating our discussion with two case studies involving university-level teaching in France.

Revisiter le concept de dispositif pour comprendre l'alternance en formation

Mehdi BOUDJAOU

Université de Lille 1, France

Gilles LECLERCQ

Université de Lille 1, France

RÉSUMÉ

Dans cette contribution, les auteurs mobilisent les concepts centraux d'une théorie des dispositifs pour s'intéresser à la formation en alternance. Ils insistent sur sa nature ensemblière à travers laquelle des dispositions idéelles, fonctionnelles et actuelles font système. Ils peuvent ainsi contribuer à une réflexion capable de rendre intelligibles les processus fondamentaux dont est porteur ce type de formations. L'alternance devient ici une propriété émergente en relation avec certains vécus en formation, et non forcément la caractéristique *a priori* d'un dispositif. Dans cet article, ils revisitent tout d'abord la notion de dispositif. Ensuite, ils posent les bases d'un modèle de compréhension des dispositifs de formation, ce qui leur permet, enfin, de revenir à la spécificité des dispositifs de formation alternée et d'illustrer empiriquement leur propos avec deux études de cas issues de l'enseignement universitaire français.

ABSTRACT

Revisiting the system concept to understand Co-operative Education

Mehdi BOUDJAOU
University of Lille 1, France

Gilles LECLERCQ
University of Lille 1, France

In this contribution, we mobilized the central concepts of a theory of systems in connection with Co-operative Education. We focused on the multiple component nature, through which ideal, functional and factorial arrangements make a system. This allowed us to contribute to a reflection on making the fundamental processes involved in this type of training more understandable. Here, Co-operative Education programs become an emerging property relative to certain training experiences, not necessarily having the theoretical characteristics of a system. In this article, we have first revisited the system concept. Then we laid the foundation for a model for understanding the mechanisms of training, and finally came back to the specificity of Co-operative Education systems and empirically illustrating our discussion with two case studies involving university-level teaching in France.

RESUMEN

Revisar el concepto de dispositivo para comprender la alternancia en formación

Mehdi BOUDJAOU
Universidad de Lille 1, Francia

Gilles LECLERCQ
Universidad de Lille 1, Francia

En esta contribución, hemos movilizado los conceptos centrales de una teoría de los dispositivos afin de interesarnos a la formación en alternancia. Hemos insistido sobre la naturaleza ensambladora a través de la cual las disposiciones ideales, funcionales y factorial que devienen sistema. Esto nos ha permitido contribuir a una reflexión capaz de volver inteligibles los procesos fundamentales que conlleva este tipo de formación. La alternancia deviene aquí una propiedad emergente relacionada con ciertas vivencias en formación, y no necesariamente la característica a priori de un dispositivo. En este artículo, para comenzar, hemos revizado la noción de disposition. En seguida, hemos puesto las bases de un modelo de comprensión de las disposiciones de formación, lo que nos permitió finalmente regresar a la especificidad de

los dispositivos de formación alternada e ilustrar empíricamente nuestros propósitos con los dos estudios de cas provenientes de la enseñanza universitaria francesa.

Introduction

Dans la francophonie, le mot «dispositif» est devenu une notion courante du champ de la formation. Cependant, comme le précisent Beuscart et Peerbaye (2006), ce terme, très ancré dans la sphère intellectuelle francophone, se prête difficilement aux traductions en anglais. D'ailleurs, pour certains auteurs anglo-saxons, il est même assimilable à une sorte de concept idiosyncratique propre à la pensée de Foucault (Raffnøe, 2009). Malgré cette limite, nous allons doter cette notion d'une force questionnante et opératoire. Contrairement à l'usage courant, nous ne considérerons pas le syntagme de «dispositif de formation» comme un allant-de-soi. Avec différents chercheurs (Peeters et Charlier, 1999) qui depuis plus d'une décennie l'interrogent à travers l'avènement des technologies éducatives, nous allons revisiter les notions de dispositif et de dispositif de formation. Cela nous conduira à envisager une construction théorique qui dépasse les contradictions épistémologiques courantes en éducation : contrainte/autonomie, conception/usage, matériel/symbolique, etc. Ainsi, nous posons le postulat que la conception d'un dispositif de formation potentialise des fonctions éducatives, mais s'actualise à travers des usages. Pour illustrer notre propos, nous nous intéresserons à la formation en alternance, car il nous semble que sa nature ensemblière (Barbier, 2007) est plus à même de rendre compte de certains processus fondamentaux dont sont porteurs ces dispositifs. Aussi, nous nous demanderons si l'alternance relève plus d'une intention, d'une caractéristique *a priori* ou de la propriété émergente de certains dispositifs de formation. Si l'ambition de ce texte est principalement théorique, nous proposerons, pour éclairer le débat, deux cas issus de l'enseignement supérieur français : une formation continue de formateurs en ostéopathie et la formation initiale d'entraîneurs et de préparateurs sportifs. Nous examinerons dans un premier temps la notion de dispositif. Dans un second temps, nous poserons les bases d'un modèle compréhensif des dispositifs de formation; ce qui nous permettra, dans un troisième temps, de revenir à la spécificité des dispositifs de formation alternée et d'illustrer empiriquement notre propos.

Lire l'activité de formation avec une théorie des dispositifs

D'une conception disciplinaire à une conception coopérative des dispositifs

Le mot dispositif vient de «disposer», verbe issu du latin *disponere* qui voulait dire «mettre en ordre, arranger». L'usage évolua au XIII^e siècle et donna «disposer de» qui voulait dire «décider, utiliser à sa convenance de quelque chose ou de quelqu'un» (Baumgartner et Ménard, 1996). L'étymologie laisse entendre deux idées : une organisation ordonnée et un libre usage. À travers ses applications en droit, en mécanique et en art militaire, c'est vraisemblablement le premier sens qui a été retenu. Par la suite, la notion de dispositif va devenir une expression essentielle de l'œuvre du philosophe français Michel Foucault (1926-1984). Agamben (2007) va établir une filiation entre les dispositifs foucauldien et le concept grec d'*oikonomia* qui voulait dire l'administration de la maison, l'*oikos*. Les théologiens, à l'époque, traduisirent *oikonomia* par *dispositio*, c'est-à-dire dispositif. Pour Agamben (2007), les dispositifs foucauldien sont associés à cette idée : un ensemble de moyens qui permet la réalisation d'une gouvernance. Cependant, l'œuvre de Foucault va servir de repère pour indiquer comment la dimension disciplinaire, inquisitrice et aliénante des dispositifs a permis de contrôler les corps et les esprits. La définition qu'en donne Foucault (Revel, 2002, p. 24-25) est la suivante :

Un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref: du dit, aussi bien que du non-dit, [...] Le dispositif lui-même, c'est le réseau qu'on peut établir entre ces éléments.

Cette définition met en perspective la multidimensionnalité des dispositifs : discours, valeurs morales, paradigmes scientifiques, agencements techniques, structures normatives explicites et tacites, le tout faisant système. Elle permet aussi de saisir leur dynamique. Beuscart et Peerbaye (2006) nous rappellent que Foucault distingue deux moments majeurs dans la genèse des dispositifs : ils se mettent d'abord en place pour remplir «une fonction stratégique dominante», souvent pour «répondre à une urgence» (Foucault, 1994, 1977), puis ils survivent à l'intentionnalité et aux visions qui ont présidé à leur mise en place par un double processus de «surdétermination fonctionnelle» et de «perpétuel remplissage stratégique».

Au tournant des années 1990, avec la montée en puissance des technologies numériques, on envisage les dispositifs d'une façon moins panoptique, plus pragmatique. On parlera de dispositifs ouverts, co-construits, ouvrant sur des potentialités en devenir, coopératives et collaboratives (Leclercq et Varga, 2010). C'est un changement que Beuscart et Peerbaye (2006) parviennent à saisir en substituant à l'idée foucauldienne de surdétermination celle d'indétermination des dispositifs. Simultanément, une idéologie «dispositive» s'affirme avec pour norme une récursivité forte entre conception, intervention et usages fondée sur le principe d'auto-organisation

(Peeters et Charlier, 1999); évolution idéologique que d'aucuns nomment postdisciplinaire (Heller, 2009). Certes, les dispositifs qu'étudie Foucault (prison, asile...) ne sont pas ceux qui nous préoccupent ici et la généralisation des technologies numériques induit un changement dans les représentations que nous avons des dispositifs. Pourtant, l'approche qu'il nous propose reste féconde et se prête à des aménagements qui permettent de saisir précisément notre objet de recherche.

Le dispositif : entre artefact et instrument

La compréhension des dispositifs peut être consolidée par les apports de l'école française de psychologie du travail (Ombredane et Faverge, 1955; Leplat, 1997). Elle nous apprend que le travail réel ne correspond jamais exactement à ce que le travail prescrit en dit. Pour rendre effectif le travail prescrit, chaque opérateur repense, réorganise et transforme la tâche en fonction de ses singularités et les contingences de la situation. La conception devient alors une activité distribuée à laquelle participent implicitement les opérateurs quand ils se mobilisent subjectivement dans la tâche, autrement dit, quand ils font usage d'eux-mêmes (Schwartz, 2000). C'est à ce titre que nous pouvons établir que la conception d'un dispositif se poursuit dans l'usage qui en est fait. Le recours à la théorie instrumentale de Rabardel et Pastré (2005) permet de renforcer ce principe. Ainsi, un dispositif est un artefact que des usagers transforment en instrument en y mettant du « leur ». Quand les usages issus de cette appropriation sont conformes à ce qui a été prévu, ils sont qualifiés d'affordances (Gibson, 1977). Quand les usages détournent les fonctions prévues, ils sont appelés catachrèses (Clot, 1997), et ce, par analogie avec une pratique linguistique qui consiste à donner un sens nouveau à un mot ou à une expression qui existe déjà (Rabardel, 1995). Cette conceptualisation nous invite à envisager l'existence d'un dispositif comme une chaîne de transformation artefacts/instruments, c'est-à-dire comme un processus discontinu capable de générer de la nouveauté et de la continuité. Il nous reste à préciser que les dispositifs sont des lieux d'inscription de l'expérience. L'expression « schème de fonctionnement », que nous empruntons à Simondon (1989), permet de signifier l'existence d'une expérience inscrite dans l'artefact, qui s'éveille lorsque celui-ci devient un instrument. Tel que nous le définissons, le schème de fonctionnement est une organisation structurante de ce que peuvent faire les organismes ou des machines à travers des structures intégrées, capables d'activer et de déclencher des comportements. Un artefact qui n'est pas utilisé existe comme espace potentiel d'actions. Pour devenir effectif, il doit être activé et, pour cela, les schèmes de fonctionnement qui y sont intégrés doivent être actionnés par les schèmes d'utilisation (Rabardel, 1995) des usagers. Reste à savoir comment analyser les dispositifs de formation en alternance au regard de ces caractéristiques.

L'esquisse d'une théorie générale des dispositifs de formation

Définition

Albero (2010a) définit le dispositif de formation comme un artefact fonctionnel organisé à partir d'objets matériels et symboliques, d'acteurs, de structures et de systèmes de relations, en fonction de finalités dans un contexte donné. Une propriété fondamentale du dispositif de formation est d'imposer aux utilisateurs certains modes de perception et d'action, d'induire de nouvelles représentations et de subir dans le même temps leurs interprétations subjectives liées à leurs dispositions biographiques et enjeux. C'est à ce titre que le dispositif de formation en tant qu'artefact se transformera en instrument, et c'est à travers ces usages que les acteurs développeront des schèmes d'utilisation. En effet, il est rare qu'un travail d'ingénierie circonscrive entièrement les situations d'apprentissages telles qu'elles seront vécues par les apprenants (Weisser, 2010). Pour rendre compte de ce phénomène, nous allons nous inspirer d'une théorisation d'Albero (2010b) pour proposer un modèle compréhensif des dispositifs de formation qui combine trois types de dispositions : idéelles, fonctionnelles et actuelles. Nous utilisons à dessein le terme « disposition » dans sa polysémie pour qualifier ces trois composantes : la tendance de quelque chose à devenir quelque chose (dispositions idéelles), l'agencement d'éléments au sein d'un ensemble (disposition fonctionnelle), l'inclinaison et l'aptitude de quelqu'un (dispositions actuelles).

Les dispositions idéelles

L'idéal entretient avec l'« idéal » une relation de proximité qu'il importe de préciser. Nous appelons « idéal » un état, un but que l'on peut approcher et qui se présente comme une utopie mobilisatrice. En contrepoint, nous nous autorisons à doter l'« idéal » d'une ambition plus philosophique, de manière à ce que le mot entretienne nécessairement une relation à la vérité. Les différents courants philosophiques nous donnent de multiples exemples d'« idéellité ». Si nous adoptons un point de vue anthropologique, nous pouvons constater que pour agir les humains se réfèrent souvent à un idéal qu'il leur arrive d'idéaliser. La disposition idéale se rapproche du paradigme (Kuhn, 1983) et comprend des valeurs, des métaphores (Morgan, 1989) et des modèles (Le Moigne, 1995). Elles peuvent être issues d'idées dominantes (Bernoux, 2004) historiquement situées. Parfois, elles auront pour origine l'intuition créatrice d'un pionnier (Nonaka et Takeuchi, 1997) qui deviendra un mythe fondateur. La disposition idéale va structurer les actes et les discours au cours de la réalisation du dispositif. Nous pouvons retenir l'idée de concepts mobilisateurs (Barbier, 2000) qui orientent l'action des concepteurs et des responsables, sans toujours être totalement partagés par l'ensemble des acteurs (Albero, 2010b).

La disposition fonctionnelle

Pour Albero (2010b), la disposition fonctionnelle correspond à la mise en actes de l'idéal. C'est le projet opérationnel explicite : définition des contenus, des rôles et

des tâches, planification, étapes du développement, contrôle et évaluation. Ce projet matérialise l'architecture des moyens matériels et symboliques disposés de manière intentionnelle pour atteindre des objectifs et tendre vers un but. Il se pense en regard d'un destinataire, comme un projet relatif à autrui (Leclercq, 2007). Il est une offre de significations faites à autrui (Barbier et Galatanu, 2000) et d'intentions de transformation d'autrui (Astier, 2007), une offre de professionnalisation (Wittorski, 2007; Boudjaoui, 2011a) et une offre d'identité (Kaddouri, 2010). La disposition fonctionnelle va rencontrer les dispositions actérielles des usagers, et c'est à ce titre qu'ils pourront se l'approprier et qu'elle sera instrumentalisée.

Les dispositions actérielles

Les dispositions actérielles sont les inclinaisons, les propensions, les penchants propres aux usagers du dispositif de formation: apprenants, formateurs, partenaires... Elles intègrent des logiques d'action (Bernoux, 2010), des habitus (Bourdieu, 1980) et des routines. En présence de ces dispositions actérielles, la disposition fonctionnelle pourra faire face à des formes de résistances. Les routines pourront devenir défensives (Argyris, 1995). Dans le même temps, la disposition fonctionnelle pourra faire évoluer ces logiques d'acteurs et faire naître ici un ensemble de règles et de schèmes d'utilisation nouveaux qui seront autant d'indices de l'appropriation du dispositif.

Les interactions des dispositions idéelles, fonctionnelle et actérielles

Voilà ce que nous entendons par dispositif: des dispositions idéelles qui finalisent un projet qui sera opérationnalisé à travers une disposition fonctionnelle qui elle-même sera instrumentalisée au travers de dispositions d'acteurs. Certes, il faut convenir que parfois l'idéal, le fonctionnel et l'actériel ne se rencontrent pas (Albero, 2010a). Il arrive qu'un dispositif s'épuise malgré les régulations opérées avec les parties prenantes. Mais il peut aussi perdurer si les dispositions actérielles parviennent à interpréter, traduire, réaménager, parfois à détourner la disposition fonctionnelle ou à remodeler les dispositions idéelles. La capacité des dispositions idéelles à recréer un sens partagé face aux dispositions actérielles est déterminante (Weick, 1995). Nous retenons le concept de valorabilité de Lecointe (1997) pour qualifier la capacité des dispositions idéelles à valoriser ou pas les effets non prévus du dispositif, ce qui soulève la question de sa plasticité. Comment peut-on entrevoir ces interactions dans le contexte spécifique de formations en alternance?

Les spécificités dispositionnelles de la formation en alternance

Les dispositions idéelles de l'alternance

L'alternance trouve ses fondements dans des systèmes d'idées variés. Son institutionnalisation a souvent répondu historiquement à différents enjeux sociaux: exode rural, pénurie de main-d'œuvre, chômage des jeunes, échec scolaire, professionnalisation des salariés débutants, etc. Certains mouvements d'éducation populaire qui ont adopté l'alternance, comme en France les Maisons familiales rurales dans les années 1930, se fondent sur des dispositions idéelles issues du catholicisme

social, de la philosophie personnaliste et d'un modèle pédagogique dit de l'alternance intégrative, inspiré de l'éducation nouvelle (Chartier, 2003). D'autres fois, les dispositions idéelles prennent appui sur l'intuition d'un pionnier comme dans l'enseignement coopératif né aux États-Unis en 1901 des observations d'un professeur en génie et en architecture : Herman Schneider (Miller, Vandome et McBrewster, 2010). Au début des années 1980, Bertrand Schwartz (1997), une figure historique de l'éducation permanente en France, expérimenta l'alternance éducative avec des jeunes en rupture sociale au cours de l'opération « Les nouvelles qualifications » en s'inspirant de la recherche-action. Si tous les dispositifs de formation en alternance n'ont pas la même histoire, ils se fondent en général sur un certain nombre de croyances et de savoirs qui orientent la conception de la disposition fonctionnelle.

La disposition fonctionnelle de l'alternance

En termes fonctionnels, les formations en alternance sont des modes d'organisation de parcours éducatifs qui articulent plusieurs lieux, plusieurs temps et plusieurs modalités d'apprentissage (Mathey-Pierre, 1998). Elles constituent des architectures complexes nommées dispositifs ensembliers (Barbier 2007) qui impliquent souvent une ingénierie sur les plans institutionnel, didactique, pédagogique et personnel (Geay, 1998). La disposition fonctionnelle prescrite par la littérature comprend souvent différentes unités actives :

- un sous-dispositif de partenariat qui organise les rapports avec le monde professionnel (Boudjaoui, 2011b) à travers des instances et des supports de contractualisation;
- un sous-dispositif de travail dont le caractère qualifiant est la condition d'une alternance éducative (Geay, 1998);
- un sous-dispositif de ressources qui comprend des enseignements plus ou moins inductifs et de la documentation;
- un sous-dispositif d'accompagnement avec un double tutorat professionnel et universitaire dont la finalité est respectivement la socialisation professionnelle, la transmission de savoir-faire et l'aide à l'abstraction du vécu;
- un sous-dispositif de production de savoir à partir de la mise en objet de l'expérience et de sa combinaison avec des connaissances scientifiques. Parmi ces activités de l'« entre-deux », nous pouvons distinguer des activités de type applicatif (application sur le terrain de savoirs étudiés dans le monde universitaire), réflexif (retour d'expérience, débriefings, analyse de pratiques) ou heuristique (travail de recherche ancré dans le terrain professionnel). L'activité scripturale est en général très mobilisée, notamment dans l'enseignement supérieur (Leclercq, 2006; Leclercq 2007) : journal de bord, portfolio, histoire de vie, autobiographie raisonnée, rapport d'activité, rapport de stage, mémoire professionnel, thèse clinique, etc.

Les dispositions actérielles de l'alternance

À travers ce qu'il nomme la « fonction polémique », Schwartz (1977) avait perçu très tôt les décalages possibles entre une disposition fonctionnelle et des dispositions

d'acteurs. Pour les entreprises, loin de constituer un «système pédagogique progressiste», l'alternance va d'abord répondre à des logiques d'emploi en étant utilisée comme un outil de flexibilité externe pour des emplois peu qualifiés (Monaco, 1993; Léné, 2002) ou comme un outil d'expertise (Blas et Boudjaoui, 2003). Au mieux, elle répondra à une logique sélective (Sauvage, 2000) en permettant à l'entreprise de constituer un vivier pour des recrutements. Les tuteurs professionnels pourront être soumis au dilemme de suivre la progression des apprentissages prescrite par le monde éducatif ou d'utiliser l'alternant pour faire face à des événements organisationnels. Veillard (2011) a analysé dans une formation d'ingénieurs en alternance le paradoxe suivant: quand les tuteurs professionnels appliquaient la progression de l'école, des apprentis ingénieurs avaient tendance à se maintenir dans des spécialités de techniciens; inversement, quand ils ne l'appliquaient pas, ils développaient plus facilement des compétences d'ingénieurs. Dans le monde académique, les enseignants peuvent être soumis à un autre dilemme: se conformer aux exigences universitaires, favoriser l'esprit critique, la certification ou répondre aux attentes de professionnalisation des entreprises (Boudjaoui, 2000). L'idée d'un curriculum réel ou caché sous-entend la possible adaptation à des contingences locales par les enseignants du curriculum officiel (Barrère et Sembel, 1998). Ainsi, chaque dispositif de formation développe sa propre culture, ses propres règles implicites de réussite, ses habitus qui laissent suggérer l'existence d'un «métier d'étudiant» à acquérir par affiliation (Coulon, 2005). La spécificité de l'alternance provient de la nécessaire acculturation à deux mondes. Ainsi, Cohen-Scali (2000) montre que les alternants ayant réussi leur intégration en entreprise ont tendance à gérer leur transition professionnelle de manière beaucoup plus proactive que les étudiants classiques. Dans le cas contraire, ils ont tendance à être plus fragilisés. Ce constat confirme l'écart entre des formes instituées d'alternance et une alternance vécue cognitivement par l'apprenant (Lerbet, 1995). Dans ce sens, l'apprenant n'est pas simplement usager; il est aussi bel et bien le concepteur d'une alternance encadrée par le dispositif (Laot et Orly, 2004).

Vers une analyse dispositionnelle de la formation en alternance

Un possible monde commun pour réguler un espace d'activités

Comme nous l'avons vu, pour qu'un dispositif perdure il est nécessaire que les dispositions idéelles, fonctionnelles et actuelles se rencontrent. Dans l'alternance, ce processus met en jeu des mondes académique, professionnel et domestique. Pour Béguin (2004), un «monde» est un ensemble d'implicites conceptuels, axiologiques et praxéologiques qui forment système avec les objets de l'action. Un monde commun qui s'établit entre des mondes différents se définit de la façon suivante: «c'est un système apprenant, dont la cartographie est à plusieurs entrées, un système de mondes» (Béguin, 2004, p. 47). Un monde commun n'est pas une communauté homogène d'esprit et d'action, mais plutôt un système de positions différenciées

auxquelles chacun pourra se référer afin de se construire un point de vue sur une pluralité de points de vue en apprenant à parler le langage de l'autre sans pour autant renoncer au sien. Les analyseurs de la constitution d'un monde commun au sein d'un dispositif de formation en alternance sont les outils intégrateurs des activités de l'entre-deux et ils sont utilisés comme des objets-frontières¹ (Star et Griesemer, 1989; Trompette et Vinck, 2009). À titre d'exemple, un mémoire de recherche professionnelle qui répond aux attentes de formalisation du milieu de pratique, aux exigences universitaires et dans lequel l'apprenant trouve un sens peut jouer ce rôle. Si la constitution d'un monde commun est un facteur facilitant, il n'est pas suffisant.

Nous considérons le dispositif de formation en alternance comme un espace d'activités (Wittorski, 2009) potentiellement mises en tension cognitivement par les apprenants; ce qui peut produire des apprentissages situés, source d'un développement professionnel à moyen terme. Pour comprendre ces transformations, nous nous basons sur les concepts d'activité productive et d'activité constructive proposés par Rabardel et Samurçai (2006). Ces auteurs partent de l'hypothèse qu'en agissant un sujet transforme le réel (matériel, social, symbolique), et qu'en transformant le réel (activité productive) il se transforme lui-même (activité constructive). L'idée est ici de comprendre la manière dont des apprenants combinent des activités productives de l'«entre-deux», applicatives, réflexives ou heuristiques, et en quoi ces combinaisons produisent des activités «constructives»: développement de compétences d'action et de gestion de l'action, de compétences métacognitives (modélisation de situation, résolution de problème), de connaissances méthodologiques (Wittorski, 2007). Dans cette acception, l'alternance devient une propriété émergente des dispositifs de formation, et non forcément une caractéristique *a priori* (Boudjaoui, 2011a) car elle peut être rencontrée également dans des systèmes non conçus explicitement en alternance, voire dans certaines formes d'autodidaxie (Gehin, 1990; Le Meur, 1993). Comment rendre compte de ces phénomènes?

Méthodologie

Notre stratégie de recherche s'est orientée vers la méthode des cas que nous définissons comme l'analyse spatiotemporelle d'un phénomène à travers les conditions, les événements, les acteurs et leurs implications (Eisenhardt, 1989; Wacheux, 1996). L'étude de cas est assez bien adaptée aux démarches compréhensives (Yin, 1994), car elle permet la mise en évidence des processus et de l'enchaînement d'événements qui ont généré le phénomène. Dans notre recherche, nous avons choisi des cas qui constituent des configurations atypiques de formation en termes de finalités et d'effets. Le premier est la formation continue de formateurs en ostéopathie dans un master en éducation. Le second cas est un master en formation

1. Trompette et Vinck (2009, p. 8) définissent l'objet-frontière dans ces termes: «Il s'agit d'objets, abstraits ou concrets, dont la structure est suffisamment commune à plusieurs mondes sociaux pour qu'elle assure un minimum d'identité au niveau de l'intersection tout en étant suffisamment souple pour s'adapter aux besoins et contraintes spécifiques de chacun de ces mondes. Ces objets-frontières sont censés maximiser à la fois l'autonomie de ces mondes sociaux et la communication entre eux. La notion est donc étroitement liée aux questions de signification partagée et d'interprétation. Elle suppose l'existence d'une structure minimale de connaissance, reconnaissable par les membres de différents mondes sociaux, laquelle peut prendre des formes très diverses: l'objet malléable qui peut être façonné par chacun.»

initiale de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), destiné à former aux métiers de l'entraînement et de la préparation sportive. Dans ces dispositifs, nous avons triangulé plusieurs types de méthodes qualitatives: observations participantes, entretiens qualitatifs avec des apprenants ou leurs tuteurs, des enseignants, et analyse documentaire de traces écrites (les productions des apprenants).

Une alternance à visée intégrative sans monde commun : une formation qualifiante de formateurs en ostéopathie

Contexte initial

Ce dispositif est l'aménagement d'un master « métiers de la formation » existant dans un département de sciences de l'éducation d'une université française depuis environ quinze ans (Boudjaoui et Clénet, 2010). Il est destiné à former dans le cadre d'un partenariat les formateurs d'une école supérieure privée d'ostéopathie. Ces derniers sont ostéopathes, parfois kinésithérapeutes-ostéopathes. L'enjeu pour l'école est d'utiliser cette qualification universitaire comme argument pour obtenir de l'autorité de tutelle le renouvellement de son agrément.

Les dispositions idéelles

L'équipe pédagogique universitaire avait en commun des habitudes de travail et une pratique de l'éducation permanente. Il en résultait, entre autres, une conception coopérative des relations avec les milieux professionnels, une orientation non directive de l'accompagnement et une volonté d'intégrer travail et formation à travers une pédagogie à visée réflexive. Du côté de l'école d'ostéopathie, on souhaitait faire de la dimension pédagogique et didactique des enseignements un atout pour l'image institutionnelle.

La disposition fonctionnelle

Le dispositif combinait l'élaboration d'un projet de formation sur le terrain professionnel, l'écriture d'un mémoire et le suivi d'unités d'enseignement. Il était de type hybride: une partie en présentiel pour les enseignements et une partie à distance pour l'accompagnement. Les unités d'enseignement étaient regroupées en cinq pôles en première année de master (pédagogie et didactique; lecture et audit des dispositifs de formation; accompagnement à l'écriture et à la recherche; ouverture sur les dispositifs étrangers; gestion et droit de la formation), et en trois pôles en seconde année (séminaires; accompagnement à l'écriture et à la recherche; questions de recherche en formation et éducation).

Les dispositions actuelles

Le dispositif devait accueillir au moins quinze formateurs; onze se sont inscrits. Cinq d'entre eux ont abandonné avant la fin de la première année. Six ont soutenu leur mémoire et validé le master 1. Un seul s'est inscrit en seconde année, mais n'a pas poursuivi. Comment peut-on expliquer cette situation?

Tout d'abord, il y avait des tensions dans la manière de concevoir le partenariat entre l'équipe pédagogique et la direction de l'école. Bien que celle-ci ait été séduite

initialement par un projet qui laissait place à la co-construction du projet et à une pédagogie inductive et réflexive, un existant faisait obstacle: des convictions bien installées chez les formateurs ostéopathes. Des divergences sont apparues rapidement dans la manière de concevoir la relation au savoir, à l'apprentissage et à l'enseignement. Habités à la transmission de savoirs dits savants, les stagiaires ont connu des difficultés devant la démarche questionnante de l'équipe universitaire (Petit, Oudart et Leclercq, 2011). Deux mondes sont entrés en conflit et une question s'est progressivement posée: comment «éteindre» ce dispositif d'un commun accord?

La finalité de professionnalisation est certainement au cœur du malentendu. Les formateurs «métier» ou les formateurs occasionnels ont souvent un ancrage identitaire dans leur activité principale et une logique de rejet de l'identité de formateur (Gravé, 2009). La plupart des formateurs en ostéopathie se situaient dans ce cas de figure. Être formateur à temps partiel était pour eux un moyen d'obtenir un revenu complémentaire et une reconnaissance symbolique de leur pratique ostéopathique, alors que la direction de l'école les invitait à s'engager dans la formation pour favoriser le renouvellement de l'agrément de l'école. Le processus de formation a été soumis à une confrontation de projets peu lisibles initialement et difficiles à concilier, si ce n'est de gré à gré et individuellement avec chaque étudiant. L'équipe universitaire, pourtant habituée à former des professionnels de la formation, n'a pas trouvé les «leviers à actionner», si ce n'est ceux du renoncement. Elle a certainement sous-estimé les jeux dans lesquels elle était prise et le poids de l'activité libérale sur le processus de formation. En effet, la logique de «production de savoir», l'écriture d'un mémoire impliquent un investissement conséquent de l'apprenant dans un «tiers-temps» de l'alternance. Pour des professionnels payés à l'acte pendant leur activité libérale, l'engagement dans les productions demandées par le dispositif (rédaction d'un mémoire et de dossiers thématiques, travaux de sous-groupes, lectures) entraînait une baisse de chiffre d'affaires sans contrepartie palpable par ailleurs. Pour Bercot et De Coninck (2006), c'est d'ailleurs la principale raison de la faible implication des professionnels de santé sous statut libéral dans les différentes formes de coopérations, de partenariats ou de réseaux. Nous voyons, à travers ce cas, comment la difficulté de faire émerger un monde commun entre concepteurs et usagers peut rendre un modèle de formation difficilement praticable.

Un dispositif applicationniste aux effets inattendus: la formation initiale d'entraîneurs et de préparateurs sportifs

Contexte initial

Notre cas se situe dans une faculté de sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Le master qui nous intéresse prépare, en formation initiale, aux activités d'entraîneurs et de préparateurs pour le sport de haut niveau, le sport amateur ou le secteur de la remise en forme. Une partie des métiers sont en émergence et n'offrent que des statuts atypiques (temps partiel, contrat à durée déterminée, statut libéral ou d'auto-entrepreneur).

Les dispositions idéelles

Ce dispositif est implanté dans une composante universitaire avec une identité scientifique affirmée en recherche, mais dont l'offre de formation est relativement professionnalisée. Par contre, les conceptions pédagogiques de l'équipe pédagogique restent très académiques et applicationnistes: cours magistraux, travaux pratiques et travaux dirigés. La pédagogie est à dominante transmissive, sauf dans une unité d'enseignement en préparation mentale où certaines séances sont animées de manière active (jeux de rôle, simulation). Les terrains de stage sont considérés également comme des lieux d'application de savoirs théoriques. En effet, la croyance partagée par l'équipe pédagogique est qu'une grande partie des milieux sportifs est sous-qualifiée et que l'université doit jouer un rôle de transfert de méthodes scientifiquement validées et de normalisation des pratiques. Chez les étudiants, il existe une hiérarchie implicite. Les sportifs de haut niveau, les étudiants impliqués dans le sport professionnel ou de haut niveau et les créateurs d'entreprises innovantes dans le champ sportif ont droit à quelques aménagements dans le dispositif.

Les dispositions fonctionnelles

En master 1, les étudiants doivent faire trois stages pratiques éventuellement dans des structures différentes:

- un micro-stage individuel d'application en préparation mentale de 18 heures;
- un micro-stage en sous-groupes d'application en préparation physique de 18 heures;
- un stage individuel principal de 150 heures.

En master 2, il y a deux stages pratiques:

- un micro-stage d'application en sous-groupes de préparation nutritionnelle;
- un stage individuel principal de 300 heures.

Dans ces micro-stages, les étudiants sont mis dans des postures d'application de techniques apprises à l'université.

Chaque semestre est organisé autour d'une thématique: préparation mentale (semestre 1); préparation physique théorique: biomécanique, physiologie... (semestre 2); préparation nutritionnelle (semestre 3); préparation physique appliquée (semestre 4). Il existe ensuite un certain nombre d'enseignements non liés au cœur de métier, mais qui s'inscrivent dans la perspective de la transition professionnelle: étude de marché, création d'entreprise, projet professionnel, etc. En matière d'écrits, les étudiants doivent réaliser des dossiers individuels et collectifs pour différentes unités d'enseignement – préparation mentale, préparation physique, préparation nutritionnelle – dans lesquels ils sont censés décrire et analyser une situation d'application des outils présentés en cours. D'autres dossiers à finalité plus prospective sont demandés pour des modules tels que l'étude de marché, la création d'entreprise, le projet professionnel. Pour les stages longs, les étudiants ont à produire deux mémoires professionnels qui ressemblent à un mémoire de recherche clinique médicale ou paramédicale. L'accompagnement réflexif des personnes se limite au suivi individualisé des mémoires.

Les dispositions actérielles

L'insertion professionnelle des étudiants des filières STAPS est l'une des meilleures de l'université française. Néanmoins, près de 53 % de ces étudiants quittent définitivement les métiers du sport dans les deux ans après leur entrée dans la vie active (Giret, Molinari-Perrier et Moullet, 2006). De plus, dès le master 1, nous avons observé que près de 50 % des étudiants en entraînement et en préparation sportive développaient une forte propension à l'entrepreneuriat. Comment expliquer cet esprit d'entreprise et cette polyvalence?

Le développement professionnel est de plusieurs ordres. C'est en préparation mentale et en préparation nutritionnelle que les apports méthodologiques vont permettre plus facilement des expérimentations, de manière officielle en stage ou de façon clandestine dans le club sportif d'appartenance. En effet, certaines structures de sport amateur restent réfractaires à la préparation mentale ou nutritionnelle pour leurs sportifs. Par contre, le développement de compétences en préparation physique ou dans l'entraînement de haut niveau sera beaucoup plus difficile, sauf pour ceux qui étaient intégrés préalablement dans ce type de milieux. Au mieux, ils pourront plus ou moins expérimenter quelques pratiques de base dans des structures amateurs ou des centres de remise en forme. Cependant, ils ne seront pas confrontés à des situations professionnelles qualifiantes comme la ré-athlétisation d'un sportif blessé ou la conception d'un plan de préparation annuel en fonction des compétitions majeures. De plus, comme les séances d'analyse de pratique ou de pratique réflexive sont inexistantes, l'expérimentation accompagnée de techniques plus complexes ne se fait pas. Comment expliquer la dynamique de professionnalisation qui amène ces jeunes vers l'entrepreneuriat ou la reconversion professionnelle?

Selon nous, paradoxalement, c'est grâce aux marges de liberté du dispositif que des dynamiques professionnalisantes intéressantes vont apparaître. En effet, comme la présence en cours n'est pas obligatoire, ces jeunes vont cumuler un nombre très élevé d'activités occupationnelles et professionnelles, la journée, le soir, en fin de semaine, pendant les vacances scolaires : pratique sportive personnelle, entraînement d'autrui, emplois d'étudiants liés ou non au sport, vie associative, stages pratiques demandés par le master. C'est à travers ces multiples expériences qu'ils vont se socialiser à l'implication professionnelle, à la flexibilité horaire et statutaire, en plus de développer des compétences d'organisation et de leadership. Les mémoires scientifiquement exigeants demandés par le dispositif vont les aider à acquérir de manière autonome une aptitude à l'abstraction. Nous voyons ici que les leviers identitaires et cognitifs du développement professionnel d'étudiants dans une formation initiale de l'enseignement supérieur peuvent être parfois non intentionnels. Il peut exister parfois, dans des dispositifs de formation non prévus à cet effet, des formes d'alternances implicites vécues par les usagers.

Conclusion

Nous voyons à travers ces cas comment une analyse dispositionnelle peut permettre d'entrevoir l'alternance en formation de manière moins normative. En effet, nous avons vu qu'une alternance plutôt « intégrative » pouvait ne pas convenir à un public et à un milieu professionnel précis : des professionnels en ostéopathie avec une activité libérale. *A contrario*, une alternance que d'aucuns qualifieraient de « juxtapositive » pouvait induire un développement professionnel intéressant, parfois de manière non intentionnelle. Si nous considérons le dispositif de formation comme un espace d'activités où des mondes sociaux peuvent se rencontrer, nous sommes plus à même de rendre compte des processus de développement professionnel dont il est porteur. En termes de recherche, cela amène à entrevoir les dispositifs de formation comme des objets à penser dans leur contexte, non pas comme nous voudrions qu'ils soient, mais plus comme ils sont. En termes d'ingénierie, cela nous impose de ne pas « jeter avec l'eau du bain » les dispositifs qui n'auraient pas telle ou telle caractéristique *a priori*, mais de lire les usages effectifs comme des leviers possibles d'amélioration. Comme nous l'avons vu, l'alternance est d'abord conçue par l'alternant dans une grande variété de situations à l'intérieur et à l'extérieur des dispositifs de formation.

Références bibliographiques

- AGAMBEN, G. (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif?* Paris : Payot & Rivages.
- ALBERO, B. (2010a). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier et F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : Presses universitaires de France.
- ALBERO, B. (2010b). De l'idéal au vécu : le dispositif confronté à ses pratiques. Dans B. Albero et N. Poteaux (dir.), *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Étude de cas* (p. 67-94). Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- ARGYRIS, C. (1995). *Savoir pour agir*. Paris : InterÉditions.
- ASTIER P. (2007). Entre dispositifs et situations : espèces intermédiaires et dynamiques de l'activité. *Questions vives*, 4(8), 49-59.
- BARBIER, J.-M. (2000). Sémantique de l'action et sémantique de l'intelligibilité des actions. Le cas de la formation. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 89-104). Paris : Presses universitaires de France.

- BARBIER, J.-M. (2007). Les dispositifs de formation : diversités et cohérences. Outils d'approche. Dans J.-M. Barbier, É. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbolan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 223-249). Paris : Presses universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. et GALATANU, O. (2000). *Signification, sens, formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- BARRÈRE, A. et SEMBEL, N. (1998). *Sociologie de l'éducation*. Paris : Nathan.
- BAUMGARTNER, E. et MÉNARD, P. (1996). *Dictionnaire étymologique et historique de la langue française*. Paris : Librairie générale française.
- BÉGUIN, P. (2004). Mondes, monde commun et versions des mondes. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 45-48.
- BERCOT, R. et DE CONINCK, F. (2006). *Les réseaux de santé, une nouvelle médecine?* Paris : L'Harmattan.
- BERNOUX, P. (2004). *Sociologie du changement*. Paris : Seuil.
- BERTEN, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité : petite généalogie. Le dispositif entre usage et concepts. *Hermès*, 25, 33-47.
- BEUSCART, J.-S. et PEERBAYE, A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains & travaux* 11, 3-15. Récupéré de www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-2-page-3.htm
- BLAS, C. et BOUDJAOU, M. (2003). L'apprentissage par problème dans une formation d'ingénieurs en alternance. *Les Cahiers d'études du CUEEP*, 49, 9-33.
- BOUDJAOU, M. (2000). Les compagnons du devoir. Dans J. Clénet *et al.* (dir.), *Comprendre l'alternance et développer sa qualité* (p. 189-214). Lille : C2RP/Préfecture et Région Nord-Pas-de-Calais.
- BOUDJAOU, M. (2011a). Enseignement supérieur et dynamiques professionnalisantes : étude comparée de deux dispositifs français. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 44(2), 49-69.
- BOUDJAOU, M. (2011b). Les enjeux et modalités de partenariats éducatifs université-entreprise : la comparaison de deux dispositifs alternés de l'enseignement supérieur, *TransFormations – Recherches en éducation et formation des adultes*, 6, 21-34.
- BOUDJAOU, M. et CLÉNET, J. (2010). Les enjeux d'une pédagogie de l'alternance dans la formation des enseignants : les apports d'expériences françaises de formations de formateurs d'adultes. Dans J. Clénet et P. Maubant (dir.), *Débats sur la professionnalisation des enseignants. Les apports de la formation des adultes* (p. 13-52). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- BOURDIEU, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- CHARTIER, D. (2003). *À l'aube des formations par alternance. Histoire d'une pédagogie associative dans le monde agricole et rural*. Paris : L'Harmattan.

- CLOT, Y. (1997). Le problème des catachrèses en psychologie du travail : un cadre d'analyse. *Le Travail humain*, 60, 113-129.
- COHEN-SCALI, V. (2000). *Alternance et identité professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.
- COULON, A. (2005). *Le métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : Economica.
- EISENHARDT, K. (1989). Boulding theories from case study research. *The Academy of Management Review*, 4(4), 532-550.
- FOUCAULT, M. (1994, 1977). *Dits et écrits, Tome II*. Paris : Gallimard.
- GEAY, A. (1998). *L'école de l'alternance*. Paris : L'Harmattan.
- GEHIN, J.-P. Le formel et l'informel en formation continue. *Éducation Permanente*, 104, 83-97.
- GIBSON, J. J. (1977). The theory of affordances. Dans R. E. Shaw et J. Bransford (dir.), *Perceiving, Acting, and Knowing* (p. 67-82). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- GIRET, J.-F., MOLINARI-PERRIER, M. et MOULLET, S. (2006). 2001-2004 : les sortants de l'enseignement supérieur face au marché du travail : Enquête Génération 2001. *Note emploi formation*, 21, CEREQ.
- GRAVÉ, P. (2009). Trajectoires et identités professionnelles des formateurs. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 435-454). Paris : Presses universitaires de France.
- HELLER, T. (2009). Introduction. *Études de communication*, 28, Récupéré de <http://edc.revues.org/index244.html>
- KADDOURI, M. (2010). *Dynamiques identitaires et engagement en formation. Lecture transversale d'une problématique de recherche*. Soutenance en vue de l'habilitation à diriger des recherches, Université de Paris 13.
- KUHN, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion.
- LAOT, F. et ORLY, P. (2004). *Éducation et formation des adultes*. Paris : INRP.
- LE BOTERF, G. (1999). De l'ingénierie de formation à l'ingénierie des compétences. Quelles démarches? Quels acteurs? Quelles évolutions? Dans P. Carré et P. Caspar (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (p. 335-353). Paris : Dunod.
- LE MEUR, G. (1993). Dirigeants de PME : autodidaxie ou autopraxéologie. *Éducation permanente*, 114, 78-79.
- LE MOIGNE, J.-L. (1995). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- LECLERCQ, G. (2006). Les écrits professionnalisés longs. Un paysage contrasté. *Lidil*, 34, 9-30.

- LECLERCQ, G (2007). Écriture et alternance. *Éducation permanente*, 173, 85-107.
- LECOINTE, M. (1997). *Les enjeux de l'évaluation*. Paris : L'Harmattan.
- LÉNÉ, A. (2002). *Formation, compétences et adaptabilité*. Paris : L'Harmattan.
- LEPLAT, J. (1997). *Regards sur l'activité de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : Presses universitaires de France.
- LERBET, G. (1995). *Bio-cognition, formation et alternance*. Paris : L'Harmattan.
- MATHEY-PIERRE, C. (1998). Alternance. Dans P. Champy et C. Étévé (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (p. 60-62). Paris : Nathan.
- MERLE, V. et THÉRY, M. (2012). Un projet politique pour les formations en alternance. *Éducation permanente*, 190, 9-29.
- MILLER, F, VANDOME, A. et MCBREWSTER, J. (dir.) (2010). *Cooperative Education*. Beau-Bassin (Mauritius) : VDM Verlag.
- MONACO, A. (1993). *L'alternance école-production*. Paris : Presses universitaires de France.
- MORGAN, G. (1989). *Images de l'organisation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- NONAKA, I. et TAKEUCHI, H. (1997). *La connaissance créatrice*. Bruxelles : De Boeck Université.
- OMBREDANE, A. et FAVERGE, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Paris : Presses universitaires de France.
- LOUDART, A.-C. et LECLERCQ, G. (2011). Contribution à une didactique de l'accompagnement à l'écriture professionnelle en milieu universitaire. Dans M. Morisse, L. Lafortune et F. Cros (dir.), *Se professionnaliser par l'écriture. Quels accompagnements?* (p. 107-130). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PEETERS, H. et CHARLIER, P. (1999). Introduction. Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-23.
- PETIT, L., LOUDART, A.-C. et LECLERCQ, G. (2011). Professionnaliser des formateurs en ostéopathie : enjeux et tensions. 6^e Colloque *Questions de pédagogie en enseignement supérieur*, Angers, France, mai.
- RABARDEL, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. (1999). Le langage comme instrument? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski* (p. 265-289). Paris : La Dispute.
- RABARDEL, P. et PASTRÉ, P. (2005). Instruments subjectifs et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Rabardel et P. Pastré (dir.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques, activités, développement* (p. 11-30). Toulouse : Octarès.

- RABARDEL, P. et SAMURÇAY, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier et M. Durant (dir.), *Sujets, activités, environnements. Approches transversales* (p. 31-60). Paris : Presses universitaires de France.
- RAFFNSØE, S. (2008). Qu'est-ce qu'un dispositif? L'analytique sociale de Michel Foucault. *Symposium*, 12(1). Récupéré en mars 2012 de <http://ir.lib.uwo.ca/symposium/vol12/iss1/5>
- REVEL, J. (2002). *Le vocabulaire de Foucault*. Paris : Ellipses.
- REYNAUD, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, 29(1), 5-18.
- SAUVAGE, F. (2000). *L'insertion organisationnelle des futurs cadres par apprentissage*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Villeneuve d'Ascq : Université de Lille 1.
- SCHÖN, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- SCHWARTZ, B. (1977). *Une autre école*. Paris : Flammarion.
- SCHWARTZ, B. (1997). *Moderniser sans exclure*. Paris : La Découverte et Syros.
- SCHWARTZ, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Toulouse : Octarès.
- SCHWARTZ, Y. et DURRIVE, L. (2009). *L'activité en dialogues. T. II. Entretiens sur l'activité humaine*. Toulouse : Octarès.
- SIMONDON, G. (1989). *Du mode d'existence des objets techniques*. Paris : Aubier.
- STAR, S. L. et GRIESEMER, J. (1989). Institutional ecology, « translations » and boundary objects. Amateurs and professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology. *Social Studies of Science*, 19(3), 387-420.
- TROMPETTE, P. et D. VINCK (2009). Retour sur la notion d'objet-frontière. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), 5-27.
- VEILLARD, L. (2011). *Construire des parcours d'apprentissage en situation de travail : de la difficulté d'une collaboration didactique entre écoles et entreprises*. Congrès de l'ACFAS, Université de Sherbrooke, 10 et 11 mai.
- WACHEUX, F. (1996). *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*. Paris : Economica.
- WEICK, K. (1995). *Sensemaking in Organizations*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- WEISSER, M. (2010). Dispositif didactique? Dispositif pédagogique? Situations d'apprentissage! *Questions vives*, 4(13). Récupéré en février 2012 de <http://questionsvives.revues.org/271>
- WITORSKI, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

WITTORSKI, R. (2009). Jeter les bases d'une conception d'ensemble des liens entre activité-compétence-professionnalisation / développement professionnel-identité. *Penser l'éducation*, 25, 143-155.

YIN, R. K. (1994). *Case Study Research – Design and Methods*. London: Sage Publications.