La conception d'une formation comme environnement capacitant

ANNE-CELINE GROLLEAU
Université de Nantes
23 rue du Recteur Schmitt, BP 92235, 44322 Nantes Cedex 3
anne-celine.grolleau@univ-nantes.fr
FABRICE PAGNIEZ
Université de Nantes, UFR des Sciences Pharmaceutiques et biologiques
9, rue Bias- 44000 Nantes
fabrice.pagniez@univ-nantes.fr
ARNOLD MAGDELAINE
Université de Nantes
23 rue du Recteur Schmitt, BP 92235, 44322 Nantes Cedex 3
arnold.magdelaine@univ-nantes.fr

TYPE DE SOUMISSION

Analyse de dispositif

RESUME

En France, le décret 2020-553 du 11 mai 2020 et l'arrêté du 25 juin 2020 impliquent un mouvement d'« universitarisation » des études de santé. En septembre 2019, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) a lancé un appel à expérimentation pour transformer le brevet professionnel de Préparateur en pharmacie en licence professionnelle au sein des universités. L'Université de Nantes s'est portée candidate à l'automne 2019. Cet article présente le travail mené par l'UFR des Sciences Pharmaceutiques et Biologiques en mettant en lumière les conditions mises en œuvre pour potentialiser le développement d'un environnement capacitant.

SUMMARY

In France, the decree 2020-553 of 11 May 2020 and the order of 25 June 2020 imply a movement of "universitarisation" of health studies. In September 2019, the Ministry of Higher Education, Research and Innovation (MESRI) launched a call for experimentation to transform the professional diploma of Pharmacy Technician into a vocational undergraduate degree within universities. The University of Nantes has applied to take part in the experimentation in autumn 2019. This article presents the work carried out by the UFR of Pharmaceutical and Biological Sciences by highlighting the conditions implemented to potentiate the development of an enabling environment.

MOTS-CLÉS (MAXIMUM 5)

Ingénierie de formation, Coopération interprofessionnelle, Environnement capacitant

KEY WORDS (MAXIMUM 5)

Curriculum design, Inter-branch cooperation, capabilities

Le décret 2020-553 du 11 mai 2020 et l'arrêté du 25 juin 2020 impliquent l'« universitarisation » des études de santé. En septembre 2019, le Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI) a lancé un appel à expérimentation pour transformer le brevet professionnel (BP) de Préparateur en pharmacie en licence professionnelle (LP) au sein des universités. L'Université de Nantes (UN) s'est portée candidate à l'automne 2019. Cet article explicite l'expérience interprofessionnelle menée par l'UFR de Pharmacie en mettant en lumière les conditions mises en œuvre pour faciliter le co-développement d'un environnement capacitant. Après la présentation du contexte et de l'organisation d'un collectif professionnel (Fernagu Oudet , 2006), nous présentons les problématiques rencontrées et les solutions mises en œuvre pour les dépasser. Nous analysons enfin dans quelle mesure le dispositif répond aux indicateurs clés d'un environnement capacitant (Arnoud & Falzon, 2013) avant d'esquisser des perspectives d'approfondissement de l'étude du dispositif.

1. Conjuguer partenaires et niveaux d'action variés

1.1. « Universitarisation » des études de santé

La formation actuelle, de l'avis des professionnels des métiers de la pharmacie, préparateur en pharmacie inclus, mérite d'être développée au niveau licence de par les responsabilités endossées et l'évolution de la pratique professionnelle. L'UFR de Pharmacie a répondu, comme onze autres facultés en France, à l'appel à expérimenter du MESRI ayant pour objectif d'« universitariser », institutionnellement, pédagogiquement et professionnellement (Schweyer, 2008), la formation de niveau BP. Cette expérimentation a pour objet la « mise en œuvre et [l']évaluation des modalités particulières permettant de renforcer les échanges entre les formations, la mise en place d'enseignements en commun et l'accès à la formation par la recherche […] » (Décret n°2020-553 du 11 mai 2020).

En s'appuyant sur le référentiel de formation BP existant, la formation est revue et organisée en alternance sous le format d'un DEUST suivi d'une L3 Professionnelle (LP). Le DEUST vise un niveau de développement de compétences au moins équivalent au BP actuel. En LP,

l'étudiant se spécialise dans un des trois domaines proposés : pharmacie d'officine, à usage intérieur (hospitalière) ou industrielle.

La construction de la formation intègre, tout au long du processus, les logiques compétences et vise à rendre la formation compatible avec la réglementation et la nouvelle architecture de l'offre de formation, au niveau licence, de l'UN.

1.2. Une démarche de conception à plusieurs dimensions

Le projet débute à l'automne 2019 par la construction d'un groupe de travail (GT) réunissant tous les acteurs impliqués dans la formation ou l'exercice du métier de préparateur en pharmacie. Ce GT, tel un collectif professionnel, se caractérise par : la coopération de tous les membres dans le travail, la transversalité des activités, la formalisation d'enjeux communs et le rassemblement de l'ensemble des professions concernées par le but à atteindre.(Fernagu-Oudet, 2006).

Ce collectif professionnel très élargi travaille pendant huit mois à établir un référentiel commun (Giboin, 2004, cité par Michinov & Michinov, 2013) de la formation sur la base de l'existant et de la confrontation aux référentiels de compétences d'autres pays francophones. L'élaboration de ce référentiel est l'occasion de clarifier les buts de la formation entre les différentes parties prenantes et participe ainsi de ce que Lewin (1947, 1951) nomme la phase de dégel permettant à chaque partenaire d'expliciter son positionnement, d'aborder les contraintes et leviers, communs et propres à chacun, et d'envisager des moyens pour les dépasser ou les actionner. Ce référentiel commun, objet vivant et dynamique, contribue à la mise en mouvement (phase deux d'un changement chez Lewin) du collectif.

La phase suivante de construction de la maquette pédagogique repose sur les membres du GT appartenant aux établissements de formation (UFR Pharmacie, Centre de Formation d'Apprentis Intelligence-Apprentie (CFA IA), Centre de développement pédagogique (CDP)). Une répartition des unités d'enseignement (UE) est soumise à une équipe pédagogique, organisée autour de formateurs du CFA et d'enseignants de l'UFR. Ils ont pu ainsi définir le contenu des UE en interagissant entre eux et avec le GT restreint. Suite à la validation par ce dernier de cette co-construction, la phase trois portant sur la conception des enseignements débute en avril 2021.

Tout au long du processus, le MESRI suit l'état d'avancement des projets des différentes UFR et ré-oriente certains objectifs. L'ensemble DEUST-LP, bien que toujours en attente de validation par le MESRI, ouvrira à la rentrée universitaire 2021.

Ainsi, le développement de cette formation implique de paralléliser les dimensions suivantes :

1. le pilotage du projet et la coordination avec les partenaires ;

2. la conception de l'environnement sociotechnique de formation (Albero, 2010), inscrit dans un contexte pluri-institutionnel, avec élaboration d'une convention entre les partenaires, définition d'un cadrage de la formation dont des principes directeurs, identification des compétences visées par la formation ;

4. la conception de l'environnement d'apprentissage (Blandin, 2007) avec construction de la maquette de formation sur trois ans, répartition des enseignements entre les enseignants de l'UN et les formateurs du CFA, constitution et animation des dispositifs d'enseignement, d'apprentissage, d'évaluation et d'accompagnement ;

5. l'évaluation et la régulation à la fois du pilotage du projet et des objets produits.

1.3. Des acteurs aux profils et statuts variés

Le projet, porté par le doyen de l'UFR, est piloté par le vice-doyen aux affaires générales, Fabrice Pagniez, qui a réuni un collectif professionnel composé de personnes aux profils, aux statuts et aux compétences variés. Deux profils principaux sont représentés : les acteurs de la formation et les praticiens. Les membres de ce collectif sont sollicités en fonction de la phase du projet en cours.

1.3.1. Acteurs de la formation

La formation étant co-animée par l'UN et le CFA IA, le GT comprend des personnels des deux établissements.

Outre la chefferie de projet (pilote et doyen de l'UFR), une PAST[1] est invitée à contribuer à la réflexion dès le début du projet. L'UFR ayant décidé de construire la formation en intégrant les logiques compétences et les porteurs n'ayant que très peu d'expérience dans le domaine, le CDP est sollicité en appui à la démarche. Une chargée de développement pédagogique (ChDP), Anne-Céline Grolleau, est identifiée au sein du service comme référente pour le projet : elle accompagne le pilote et participe au collectif. Au lancement de la phase 2,

[1] PAST : Professeur Associé en Service Temporaire ; ces intervenants ont une activité de praticien en parallèle des enseignements qu'ils assurent.

l'ensemble des MCF[2] de l'UFR est invité à participer à la création et à l'animation des UE. Une partie s'est portée volontaire ; une autre a été « motivée » par le pilote pour les enseignements où il lui semblait important qu'un MCF participe à la construction. En parallèle, des temps de travail réguliers sont organisés avec l'IUT de Nantes, spécifiquement sur la conception du parcours « pharmacie industrielle ».

Tous les CFA de l'académie, dont celui de l'UN, ont été invités à prendre part à la nouvelle formation. Différents obstacles et contraintes posées par le MESRI amènent certains CFA à se retirer du projet. Aujourd'hui, le CFA partenaire est représenté par sa directrice et le responsable du BP au moment du lancement du projet. Deux formatrices ayant des responsabilités dans la formation participent également au GT.

1.3.2. Partenaires praticiens

Des praticiens, préparateurs en pharmacie d'officine et hospitalière, sont conviés et s'investissent dans l'élaboration du référentiel de compétences de la formation. Il s'agit de la présidente et de la vice-présidente de l'ANPPH[3].

La co-présidente départementale du FSPF[4] et des représentants de l'USPO[5] contribuent à la première phase du projet en tant que représentants des futurs employeurs des diplômés.

1.3.3. Niveau national

L'expérimentation nationale est pilotée par le MESRI qui organise des réunions de coordination, par projet et collectives, auxquelles participent des syndicats de pharmaciens. Il est à noter que le responsable de l'expérimentation au MESRI a changé en cours de projet. Le Ministère de la Santé et le Ministère de l'Education Nationale sont invités sur certaines réunions en fonction des thèmes.

1.3.4. Un collectif en développement continu

Le rôle des professionnels de terrain a été capital dans la création du référentiel de compétences, socle de la construction de la maquette pédagogique. L'entrée dans une approche compétences a été facilitée par le concours constant du CDP. Ce rôle de tiers

[2] MCF : Maîtres de conférences

[3] ANPPH : Association Nationale des Préparateurs en Pharmacie Hospitalière

[4] FSPF : Fédération des Syndicats Pharmaceutiques de France

[5] USPO : Union des Syndicats de Pharmaciens d'Officine

externe est précieux pour apporter un regard autre. L'équipe pédagogique du collectif a permis de co-construire la mise à niveau du BP vers les diplômes universitaires.

Suivant les phases du projet, chaque membre du collectif peut être une personne concernée ou une personne impliquée (Vallerie & Le Bossé, 2006). Cette alternance des rôles entraîne un engagement des différents acteurs et des marges de manœuvre personnelles (Clot & Simonet, 2015) variables au fil du projet. Ainsi différentes questions émergent dans le pilotage du projet concernant cet engagement des différents acteurs.

2. Analyse d'un travail d'organisation (de Terssac, 2011)

Comment mobiliser les acteurs autour du projet à des moments différents, sur le long terme, dans un contexte incertain ? Comment fédérer une équipe pédagogique pluridisciplinaire, pluri-institutions, etc. ? Comment conjuguer expérimentation et cadre règlementaire évolutif ? Quels éléments mettre en place pour permettre aux personnes concernées de s'approprier le projet ?

2.1. Un apprentissage expérientiel par le dialogue réflexif (Mezirow, 1991)

F. Pagniez, pilote du projet légitimé par le doyen de l'UFR, s'est appuyé tout d'abord sur ses expériences précédentes pour organiser le projet :

> *Je n'avais pas vraiment d'expérience de création de formation. Quand j'avais repris la coordination de la 3e année du Diplôme de Formation Générale en Sciences Pharmaceutiques, la maquette était créée. J'y ai apporté des modifications, quelques-unes très importantes (fusion d'UE, modification de la structure des semestres...). Cette coordination d'année m'a permis de me confronter à la gestion d'une équipe pédagogique et de comprendre l'organisation des maquettes pédagogiques et des MCC. Mon expérience au décanat comme chargé de mission puis vice-doyen m'a permis de suivre le dossier de création du Master 2 en apprentissage, mais je n'étais pas impliqué directement.*

Aussi prend-il contact avec des collègues plus expérimentés dans la conception d'une formation, tels que la vice-doyenne à la formation et à la pédagogie de l'UFR, saisissant l'opportunité de s'appuyer sur ses compétences et ses responsabilités d'élue à la Commission Formation et Vie Universitaire (CFVU). Il sollicite aussi les services d'appui de l'université comme le CDP ou la Direction de la Formation et de la Vie Etudiante. Il s'entoure des

compétences mises à disposition par l'université pour affiner son travail d'organisation, développant ainsi ses « capabilités ». De la sorte, il a maintenu au quotidien « l'interaction entre [les] différentes dimensions de la capabilité » : ses ressources internes (compétences, expériences antérieures, croyances et représentations), les opportunités offertes, les moyens mis à sa disposition et l'inscription dans des réalisations (Fernagu-Oudet, 2012).

Les temps d'échanges avec la ChDP sont également l'occasion de développement professionnel (Frenay, 2010) de par l'explicitation de ce qui se passe en réunion, les discussions pour organiser et planifier les étapes à suivre, les conversations dans le cadre d'actions de valorisation.

2.2. Développement de conditions favorables aux pouvoirs d'agir des acteurs

Ces décisions du pilote ont créé des conditions favorables pour qu'un « conflit de critères dans l'activité conjointe » (Clot & Simonet, 2015) se produise et permette ainsi le développement des acteurs engagés dans le projet.

Le GT constitué est devenu un espace de traduction (Callon, 1986) entre les partenaires, un espace « de confrontation et [de] médiations entre les acteurs » (Detchessahar, 2011) où l'on confronte les idées, les réflexions et les expériences pour aboutir à un consensus. La mise en œuvre de cet « espace de discussion et de régulation » s'est faite tout d'abord par des invitations à participer à un public large et varié. Malgré la régularité de ce GT en début de projet, le pilote voire le doyen de l'UFR ont créé également des espaces bipartites dans des situations de blocage liées à des incompréhensions, en s'appuyant sur les rôles et responsabilités des acteurs rencontrés. Ces espaces de négociation, bipartites et collectifs, ont rendu possible le montage d'une formation équilibrée par rapport aux attendus et aux contraintes de chacun.

Cette « organisation et management de la discussion » se traduit par des actions de décloisonnement telles qu'une approche inter-professionnelle et inter-établissements, la communication régulière avec les enseignants, la coordination à travers des outils méthodiques et techniques. Ainsi, des points d'avancement sont réalisés, par écrit ou en réunion synchrone, à des moments stratégiques comme les changements de phase, les grandes évolutions règlementaires. Des temps entre les formateurs du CFA et les MCF de l'UN sont organisés pour favoriser la rencontre, découvrir les fonctionnements respectifs, se préparer à co-animer des enseignements. De plus, des gabarits ou autres objets intermédiaires sont proposés pour guider la co-construction, garder traces des décisions prises à l'instar des

« fiches UE ». Les équipes UE sont invitées à compléter ces fiches qui détaillent les UE d'un point de vue administratif et pédagogique au fur et à mesure de leur conception. Ces fiches sont donc l'occasion pour les enseignants et les formateurs de premières découvertes. Chaque équipe (*a minima* le responsable d'UE) a bénéficié ensuite d'un temps d'explicitation et d'approfondissement de la méthode et des fiches avec la ChDP. En complément, des ateliers de formation-production, utilisant des méthodes créatives, sont programmés en juin 2021 afin de former les enseignants sur deux objets des logiques compétences et de les accompagner dans l'élaboration de leurs situations d'enseignement-apprentissage. Cette approche décloisonnante a contribué à l'intercompréhension (Zarifian, 2009) entre les membres du collectif professionnel et à la construction d'un modèle mental partagé (Michinov &Michinov, 2013). Le pilote, en programmant ces actions, a facilité des occasions de développement du pouvoir d'agir de chaque partenaire.

Afin de coordonner projet local et orientations nationales, la chefferie de projet, qui assure à la fois une régulation de contrôle et une régulation autonome (Reynaud, 1988) en fonction des interlocuteurs, s'est impliquée fortement dans l'expérimentation pour agir à différents « niveaux déterminants de l'action » (Arnoud & Falzon, 2013). Tout d'abord, elle a rencontré des services et la gouvernance de l'UN pour mobiliser autour du projet et convaincre l'établissement de se lancer dans l'expérimentation. Ensuite, des actions au niveau territorial ont été menées pour identifier les acteurs intéressés et pertinents pour contribuer à la création de la formation. Des négociations ont lieu pour développer une stratégie gagnante pour tous. Enfin, la chefferie de projet intervient au niveau national en participant régulièrement aux réunions du MESRI, aux échanges inter-UFR inscrites dans l'expérimentation, en discutant au sein de la Conférence des doyens de pharmacie et en étant force de proposition. Cet investissement dans les différents niveaux de prises de décisions a permis d'anticiper certaines évolutions règlementaires et de ne pas remettre en question ou supprimer le travail déjà réalisé. La chefferie régule le travail en fonction des jalons nationaux et des attentes de validation pour ne pas demander un travail possiblement inutile aux enseignants.

3. Premier bilan et perspectives

A ce jour, nous n'avons pas encore finalisé d'évaluation de l'expérience du fait des étapes d'avancement et du contexte lié à la Covid-19. Ce premier bilan s'appuie donc sur les échanges entre le pilote du projet et la ChDP ainsi que sur des retours informels de membres

du collectif. Les propos suivants constituent donc des conjectures[6] argumentées que nous devrons vérifier.

3.1. Des développements du pouvoir d'agir induits par l'environnement créé

Nous faisons l'hypothèse que cette expérience de conception d'une formation a permis un développement professionnel, notamment pédagogique (Frenay, 2010), des acteurs, variable suivant leur rôle et leur implication dans le projet. Ainsi, le pilote du projet, en plus de constructions de nouvelles connaissances en pédagogie, s'est également développé sur les dimensions : création d'une nouvelle formation, animation d'un collectif professionnel, régulations conjointes (Reynaud, 1988). Les enseignants en ont appris plus sur le fonctionnement de l'établissement partenaire et sur l'intégration des logiques compétences dans une formation. Concernant la ChDP, elle s'est notamment développée sur la dimension administrative de la conception d'une formation en alternance et sur le fonctionnement de l'UFR et du CFA.

La chefferie de projet, en particulier le pilote, a eu l'occasion d'exploiter ses nouvelles connaissances dans le cadre de la réflexion de l'UFR sur l'évolution de la formation des pharmaciens. Il se sent plus à l'aise et confiant dans l'animation d'espace de discussion et pour intervenir en réunion sur des questions pédagogiques.

La ChDP a pu expérimenter l'élargissement de ses marges de manœuvre ainsi que de ses ressources internes. Elle a constaté, dans le cadre d'accompagnements d'équipes de masters, le développement de son champ d'actions.

En nous appuyant sur le modèle des « niveaux déterminants de l'action » cité par Arnoud & Falzon (2013), nous observons que les régulations du projet au niveau du collectif professionnel, c'est-à-dire au niveau trois selon le modèle, ont exercé une influence sur le cadre national (niveau 1), notamment avec la reprise de la structure nantaise du parcours pharmacie industrielle en LP. Les effets sur le niveau 2, « ce qui relève de l'établissement local », sont peu discernables pour le moment, même si les échanges actuels portent sur la coordination et la mise en cohérence pédagogiques entre les deux établissements, opérateurs de la formation.

---

[6] *LOG., SC.* Idée, (...) explication anticipée qui attend sa vérification, soit de l'expérience, soit du raisonnement (https://cnrtl.fr/definition/conjecture)

3.2. Perspectives d'évaluation

Nous finalisons actuellement le plan d'évaluation de l'expérience à mettre en œuvre à partir de juin 2021. Cette évaluation portera tant sur *(i)* le dispositif de formation créé par le collectif professionnel que sur *(ii)* le montage de la formation et le management du projet. C'est la partie potentialisation d'un environnement capacitant pour le collectif professionnel que nous présentons maintenant.

Arnoud & Falzon (2013) citent un questionnaire développé par Falzon *et al.* (2008) qui « propose trois indicateurs clés permettant de « détecter » un environnement capacitant autour des moyens favorables pour faire un travail de qualité, du sentiment d'utilité au travail et des possibilités d'apprentissage ». Pour leur étude, ils ont ajouté « des questions autour de la créativité […], l'efficacité […] et l'autonomie [...]». Nous partirons de ce cadre pour formaliser le recueil de données. Nous prévoyons d'associer à un questionnaire diffusé aux membres du collectif des entretiens semi-directifs pour recueillir leurs représentations et leurs ressentis. Des entretiens d'explicitation permettront d'évaluer les connaissances acquises en participant au projet et d'envisager leur mobilisation dans d'autres situations et contextes. Ces entretiens seront planifiés à l'automne pour une présentation des premiers résultats en janvier.

Nos premières réflexions et analyses s'appuient également sur le modèle ICP de Figari et Remaud (2014) pour identifier comment le contexte local et national du projet (pôle I – instruit) a pu influencer le travail d'organisation du pilote et de la ChDP (pôle C – construit) pour quelles réalisations (pôle P – produit). L'utilisation de ce cadre, qui évalue la pertinence, l'efficacité, l'efficience et l'utilité du dispositif par la mise en relation des trois pôles, permettra aussi d'enrichir l'évaluation du potentiel de ce dispositif comme environnement capacitant.

Ce projet, regroupant autant d'acteurs issus de mondes qui ne se côtoient qu'occasionnellement, a permis à chacun, avec ses ressources, d'enrichir la discussion du collectif pour créer une formation professionnalisante, en prise avec les besoins du terrain. De nombreux aléas ont été surmontés en prenant le temps de la discussion. Le climat de confiance entre les différents acteurs, ainsi créé, a permis d'échanger sans tabou, d'accepter les points de vue et contraintes de chacun, de surmonter les évolutions proposées (GT restreint) ou imposées (MESRI) au cours du processus.

Nos premières réflexions sur cette expérience nous permettent d'identifier des repères d'actions. Le projet étant toujours en cours, nous pourrons vérifier leur pertinence et expérimenter leur utilisation dans d'autres situations. D'autres pistes d'études s'ouvrent également : quels rapports établir entre le développement du pouvoir d'agir des membres du collectif et de celui du collectif ? Quels rapports entre degré d'implication dans le projet et développement du pouvoir d'agir individuel ? Dans quelles mesures la constitution du collectif professionnel contribue-t-il au développement du pouvoir d'agir et des marges de manœuvre de ces membres ? Comment le développement professionnel des acteurs engagés dans le projet bénéficiera-t-il à leurs collègues et à leurs services ?

Références bibliographiques

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. *Éducation et didactique*, *4*(1), 7-24.

Arnoud, J., Falzon, P. (2013). Changement organisationnel et reconception de l'organisation : des ressources aux capabilités. *Activités*, *10*(2), 109-130.

Blandin, B. (2007). *Les environnements d'apprentissage*. L'Harmattan.

Callon, M. (1986). La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc. *L'Année Sociologique, 36,* 169-207.

Clot, Y., Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain, 1*(1), 31-52.

Detchessahar, M. (2011). Santé au travail: Quand le management n'est pas le problème, mais la solution... *Revue française de gestion, 5*(5), 89-105.

Fernagu Oudet, S. (2006). *Organisation du travail et développement de compétences/construire la professionnalisation*. L'Harmattan.

Figari, G., Remaud, D. et Tourmen, C. (2014). *Méthodologie d'évaluation en édudation et formation. Ou l'enquête évaluative*. De Boeck Supérieur.

Frenay, M., Saroyan, A., Taylor, K. L., Bédard, D., Clement, M., Colet, N. R., Paul, J.-J. et Kolmos, A. (2010). Accompagner le développement pédagogique des enseignants universitaires à l'aide d'un cadre conceptuel original. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, *172*, 63-76.

Lewin, K. (1947). Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. *Human Relations, 1*(1), 5-41.

Lewin, K. et Cartwright, D. (1951). *Field Theory in social science*. Harper.

Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'auto formation* (traduit par D. et G. Bonvalot ; 1991. Chronique Sociale.

Michinov, E. et Michinov, N. (2013). Travail collaboratif et mémoire transactive : revue critique et perspectives de recherche. *Le travail humain*, *1*(1), 1-26.

Reynaud, J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. *Revue française de sociologie*, *29*(1), 5-18.

Schweyer, F.-X. (2008). L'universitarisation de la formation en soins infirmiers : les promesses et leurs ombres. *Recherche en soins infirmiers, 93*(2), 120-121.

Terssac (de), G. (2011). Théorie du travail d'organisation. Dans B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 97-121). PUF.

Zarifian, P. (2009). *Le travail et la compétence : entre puissance et contrôle*. PUF.