



Formation emploi

Revue française de sciences sociales

145 | Janvier-Mars 2019

Varia

Présentation de l'ouvrage *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*

Jean-Paul Cadet et Samira Mahlaoui



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/7062>

ISSN : 2107-0946

Éditeur

La Documentation française

Édition imprimée

Date de publication : 15 avril 2019

Pagination : 139-148

ISSN : 0759-6340

Référence électronique

Jean-Paul Cadet et Samira Mahlaoui, « Présentation de l'ouvrage *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* », *Formation emploi* [En ligne], 145 | Janvier-Mars 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/formationemploi/7062>

Note de Lecture

Présentation de l'ouvrage *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation* (sous la direction de Christine Vidal-Gomel)

par Jean-Paul Cadet

Ingénieur de recherche, Sciences de gestion, Département Travail Emploi Professionnalisation au Céreq

Samira Mahlaoui

Ingénieure de recherche, Sciences de l'éducation et de la formation. Responsable de l'animation nationale du réseau des Centres associés au Céreq



Voilà un ouvrage collectif qui révèle et actualise les formidables potentialités que recèle l'analyse de l'activité pour la formation¹. En effet, l'ouvrage « *traite de la conception et de la transformation des situations et dispositifs de formation à partir de l'analyse de l'activité* » (C. Vidal-Gomel, p. 7). Celle-ci consiste « à identifier et à caractériser ce que font les acteurs, comment ils le font et pourquoi ils le font, en les considérant comme des 'experts' de leur travail et en prenant en compte le fait que l'activité demeure pour partie obscure aux yeux mêmes des sujets » (p. 7). L'ouvrage a pour objectif de rendre compte de la façon dont différents types d'analyse de l'activité peuvent

éclairer les processus de conception et de transformation des formations pour contribuer *in fine* à leur amélioration, dans une perspective praxéologique clairement assumée.

¹ Cette recension fait suite à une présentation et une discussion de cet ouvrage collectif, le 11 décembre 2018, dans les locaux du Céreq à Marseille, dans le cadre du SEMAT (Séminaire d'analyse du travail) et avec la participation de Grégory Munoz et Dominique Cau-Bareille, deux auteurs ayant contribué à cet ouvrage.

Ces différents types d'analyse sont liés à la variété des disciplines des auteurs (certaines didactiques disciplinaires, les sciences du langage, la didactique professionnelle ou l'ergonomie) et des cadres théoriques qu'ils convoquent.

Mais ils partagent la même approche globale, dite « orientée activité ». Ils appréhendent en ce sens l'activité de façon à la fois distincte de la tâche et donc du prescrit, et située ou couplée à une situation donnée. Non sans évoquer, dans une certaine mesure, d'autres conceptions, notamment en sociologie (Dujarier, 2016), ils la considèrent comme le processus permettant au sujet de produire un comportement en situation de travail, susceptible de mobiliser des représentations, des stratégies, des prises et traitements d'informations, des décisions, des habiletés, des choix, des valeurs, etc., soit autant d'aspects non observables directement.

Réalisées dans différents secteurs (éducation, aéronautique, conduite automobile, agroalimentaire), les recherches présentées rappellent alors tout ce que peuvent apporter classiquement les analyses de l'activité à l'éducation et à la formation : permettre de concevoir ou de transformer des situations de formation ou d'enseignement ; contribuer à la formation des formateurs/enseignants ; améliorer leurs conditions de travail, de même que les conditions d'apprentissage des formés ; comprendre les apprentissages en situation et plus largement l'activité de l'ensemble des acteurs impliqués dans ces apprentissages (formateurs, tuteurs, futurs opérateurs, opérateurs)... Au sein de l'introduction générale, ces recherches sont d'ailleurs utilement replacées dans l'histoire de l'usage de l'analyse de l'activité dans le domaine de l'éducation et de la formation, qui commence dès les années 40-50, pour s'accélérer ensuite à partir des années 90, avec la mise à profit, dans ce champ, d'approches comme la didactique professionnelle (Pastré, 2011) ou la clinique de l'activité (Clot, 2006). Toutefois, ces recherches enrichissent toute l'expérience accumulée en ce domaine en produisant des éléments de connaissance inédits. Elles éclairent ainsi en quoi les analyses de l'activité représentent, aujourd'hui plus que jamais, un ressort pour la formation. Nous examinons à la suite leurs différents apports et intérêts, avant de déboucher sur ce les apports et intérêts de ces recherches.

1. Une mobilisation convaincante de l'analyse de l'activité comme outil de formation

Les trois textes réunis au sein de la première partie relatent des travaux portant sur les domaines de l'enseignement et de la formation des enseignants. Ils renvoient à des démarches qui invitent des enseignants à analyser leur propre activité ou celle d'un tiers, avec l'aide du chercheur-intervenant. Cette analyse apparaît alors comme un outil ou un objet pertinent de formation.

Nathalie Blanc (chapitre 1) & Yannick Le Marec (chapitre 2) montrent en quoi des analyses de l'activité peuvent être utiles à la formation de futurs enseignants. Nathalie Blanc

analyse les interactions orales qui se déroulent lors de situations d'enseignement en contexte de communication exolingue pour amener des étudiants-enseignants à prendre conscience du rôle du langage dans l'apprentissage des élèves et à développer ainsi des savoirs théoriques et professionnels autour de ce rôle.

Yannick Le Marec, pour sa part, met en perspective une séance d'enseignement de l'histoire, conduite par une enseignante expérimentée. Il pointe les modes opératoires et les ressources qu'elle mobilise, au regard d'une séance menée par une étudiante en formation, afin d'envisager un moyen d'élargir le pouvoir d'agir des débutants dans la discipline.

Comme Dominique Cau-Bareille l'illustre (chapitre 3) à travers les stages de formation qu'elle anime à l'intention d'enseignants et pour le compte d'une section syndicale départementale, l'analyse de l'activité peut également servir à aider les enseignants à faire face à une mise à mal de leur métier, générée par les prescriptions auxquelles ils se heurtent.

De plus en plus contraignantes, celles-ci sont liées aux réformes permanentes du monde de l'éducation et contribuent à les fragiliser, voire à dégrader leur santé. Ils se confrontent à ces prescriptions sous trois formes : ils s'y adaptent, les contournent ou leur désobéissent ; autant de postures qui ne sont pas sans souffrance pour eux. Dès lors, les stages animés par l'auteure permettent aux participants de réfléchir ensemble à ces différentes manières de se confronter aux prescriptions et de déboucher sur de possibles renormalisations partagées (Schwartz & Durrive, 2009), « *réserves d'alternative* » socialisées (Schwartz, 2014) et actions collectives visant à les faire reconnaître à l'échelle de l'institution.

Cœuvrer à la formation de futurs enseignants ou au dépassement de souffrances au travail rencontrées par ceux qui sont en poste : on a là, au sein de l'ouvrage, deux exemples forts de l'intérêt que représente l'analyse de l'activité pour la formation. Convaincu, et enclin à généraliser, le lecteur peut dès lors aller jusqu'à se demander s'il n'y aurait pas lieu, aujourd'hui, d'introduire l'analyse de l'activité ou de renforcer la place qu'elle occupe au sein de l'ensemble des contenus et programmes de formation professionnelle, initiale et continue.

2. Une invitation à repenser la conception des formations

Les six textes des deux autres parties de l'ouvrage permettent de mieux rendre compte de ce que recouvre la conception des formations à partir de son analyse en termes d'activité. Ainsi, le travail de conception nécessite de prendre en compte non seulement, comme on le fait classiquement, l'activité des « opérateurs » en poste en amont pour articuler au mieux travail et formation, mais aussi l'activité de formation des formateurs et l'activité d'apprentissage des formés, chacun de ces regards et leur mise en perspective se révélant très précieux.

Partant, l'ouvrage montre qu'un tel travail peut être repensé dans sa conduite individuelle ou collective, en n'étant plus réduit à un acte *a posteriori* « hors-sol », mais en étant au contraire exercé aussi en situation en fonction de certains contextes ou conditions de travail, et dans l'optique très concrète d'améliorer les conditions d'apprentissage des formés.

S'appuyant sur des investigations menées au sein du secteur aéronautique, Vincent Boccara & Catherine Delgoulet (chapitre 4), puis Joffrey Beaujouan, Fabien Coutarel & Sophie Aubert (chapitre 6) plaident ainsi en faveur d'un processus de conception qui ne se limite pas à une analyse *a priori* de l'activité concernée, dans une perspective simplement linéaire. S'intéressant à un dispositif virtuel dédié à la formation au métier d'assembleur-monteur en aéronautique, les premiers attestent que l'analyse de l'activité de l'ensemble des acteurs (les opérateurs, mais aussi les formateurs, les futurs opérateurs en formation et même leurs collègues de travail amenés à devenir leur tuteur) est un moyen pertinent de modifier la conception de cette formation et de tenter ainsi d'en faire un véritable « *instrument* » pour ses différents utilisateurs (Rabardel, 1995).

Quant à Beaujouan, Coutarel & Aubert, ils témoignent de leur expérience de la conduite d'un projet d'élaboration d'une formation par la pratique d'opérateurs chargés du perçage de tôles superposées en vue de l'assemblage d'un fuselage d'avion. Ils soulignent que le processus de conception de la formation ne peut se réduire à la définition préalable de contenus à transmettre et de manières de former, en référence à une liste de tâches circonscrites. Il doit également prendre en compte la totalité des déterminants du travail de formation lui-même (objectifs, contraintes, organisation du travail, bâties de l'entreprise, conditions d'action des tuteurs et des formés...).

La thèse suivant laquelle l'analyse de l'activité ne peut pas être juste menée en amont de la formation, mais qu'elle doit au contraire se poursuivre pendant sa mise en œuvre, est également documentée par Céline Chatigny, Sylvie Ouellet & Nicole Vézina (chapitre 5). Elles s'appuient sur des interventions menées au Québec, et plus particulièrement sur la mise en place d'un dispositif de formation à l'affilage de lames de couteau destiné aux opérateurs d'une entreprise agroalimentaire. Tirant profit à la fois de l'analyse de l'activité des opérateurs et de celle des formateurs, les auteures examinent ce qui se joue entre ce qui est appris en formation et ce que l'organisation du travail rend possible ou non. Elles identifient alors les leviers sur lesquels il est possible d'agir (gestion du temps, interaction...), pour en venir, en fin de compte, à concevoir de nouvelles procédures de formation et à préciser les conditions de leur implantation et de leur pérennisation.

À partir d'une recherche sur le travail de formateurs agissant auprès d'opérateurs d'une entreprise de dégraissage et de désossage de pièces de viande, la seconde contribution des mêmes auteures (chapitre 8) milite pour une action en faveur des conditions de travail des formateurs. En effet, une telle action est un enjeu central pour améliorer les conditions d'apprentissage des formés. On a là une vision intéressante de la conception de la formation qui ne la limite pas derechef à un acte de planification *a priori*. Elle l'appréhende au contraire plus globalement, en tenant compte de sa poursuite dans l'usage même de

la formation, qui de fait n'est jamais la simple application d'un dispositif préalablement et définitivement conçu. L'analyse de l'activité des formateurs révèle en effet qu'ils se montrent constamment attentifs à leurs conditions de travail et aux modalités effectives d'apprentissage des formés, en y répondant en actes et en continuant ainsi le processus de conception en situation.

Cette poursuite de la conception en situation est encore bien mise en évidence par Vincent Boccara, Christine Vidal-Gomel & Janine Rogalski (chapitre 7). Exposant une recherche sur l'activité dite de « médiation » des formateurs de deux auto-écoles, à partir de leçons de conduite filmées en situation de circulation, ils illustrent comment, dans un environnement très dynamique, ces formateurs en viennent à poursuivre en action leur travail de conception. Guidant les conducteurs en apprentissage, ils essaient de tirer parti des situations qui se présentent, sur lesquelles ils ont forcément très peu prise, pour en faire des situations apprenantes.

De même, le travail de conception de la formation en acte est bien éclairé par Grégory Munoz & Olivier Villeret (chapitre 9). Décrivant et analysant l'action d'enseignants de différentes disciplines amenés, au sein d'un lycée, à mettre au point ensemble une nouvelle option intitulée « Méthodes et pratiques scientifiques », prescrite dans le cadre d'une réforme nationale, ils soulignent que la conception en situation peut être aussi collective. Ce faisant, ils précisent tout ce qu'exige cette activité collective, et notamment son coût psychologique et relationnel pour les différents acteurs impliqués. Ils constatent que ces exigences n'ont pas été suffisamment prévues au stade de la prescription, c'est-à-dire lors de la première étape de la conception de la nouvelle option.

Au total, il est noté, à juste titre, que cette façon plus large et plus dynamique de considérer la conception des formations à partir d'analyses de l'activité permet de proposer une alternative à l'ingénierie de formation traditionnelle et de pallier ainsi ses défauts, comme sa distance par rapport au travail réel et aux conditions effectives d'apprentissage ou encore sa propension forte à la standardisation.

3. Des options disciplinaires, théoriques et méthodologiques relativement partagées

Si les trois parties de l'ouvrage sont parfois redondantes sur certains aspects, cette redondance a le mérite de souligner des options disciplinaires, théoriques et méthodologiques relativement partagées. La contribution de l'analyse de l'activité à la conception des formations y est principalement abordée sous le crible de deux disciplines, lesquelles sont d'ailleurs en train de se rapprocher de façon avantageuse : les sciences de l'éducation et de la formation, et l'ergonomie. On a là « *la marque d'un rapprochement et d'un débat entre des travaux menés à partir d'une 'orientation activité' en sciences de l'éducation [...] et ceux qui sont réalisés en ergonomie* » (C. Vidal-Gomel, p. 171).

Apanage habituel de l'ergonomie, l'analyse de l'activité s'est imposée, au sein des sciences de l'éducation, comme un moyen pertinent de concevoir, analyser et transformer les situations d'éducation et de formation. Quant à l'ergonomie, qui reconnaît classiquement la formation comme un levier pour transformer les situations de travail, elle s'intéresse aujourd'hui plus souvent aux situations de formation.

Du point de vue théorique et conceptuel, plusieurs cadres stimulants sont non seulement mobilisés, mais aussi le plus souvent mis en regard et associés de façon fructueuse. En particulier, deux grands cadres théoriques traversent la plupart des textes, même s'ils y sont parfois couplés à d'autres approches ou mobilisés à titre secondaire : la « *double régulation de l'activité* » (Leplat, 1997) et la « *conceptualisation dans l'action* » (Vergnaud, 1996).

Ces cadres théoriques trouvent alors l'occasion de démontrer à nouveau toute leur pertinence. Le cadre théorique de la double régulation conduit à une analyse systémique de l'activité, qui identifie les relations entre ses déterminants (âge, expérience, formation du sujet, ressources fournies pour travailler, organisation du travail, etc.), ses différentes dimensions (sociales, cognitives, émotionnelles, psychologiques) et ses effets sur le sujet (satisfaction, développement des compétences, construction de la santé) et les situations (production de biens et de services).

Quant au cadre théorique de la conceptualisation dans l'action, qui est celui de la didactique professionnelle, il postule que l'action en situation repose sur des « théories » construites par le sujet, sur des savoirs d'action et des savoirs théoriques à identifier pour savoir comment les transmettre par la voie de la formation. Au total, c'est sans doute la contribution de Boccara & Delgoulet (chapitre 4) qui articule le plus fortement et le plus explicitement les deux cadres théoriques au sein de l'ouvrage. La démarche qu'ils présentent, qu'ils n'hésitent pas à nommer « *démarche d'analyse des travaux* », vise à tenir conjointement la double finalité de comprendre les situations de travail en production et en formation pour intervenir au sein d'un projet de conception d'un environnement virtuel pour l'apprentissage humain (EVAH) dans l'aéronautique. Elle combine ainsi des apports de l'analyse du travail en ergonomie et de l'analyse du travail en didactique professionnelle, pour tenter de transformer les situations de travail existantes en formation.

Ces adossements disciplinaires et théoriques sont également intéressants car ils tendent à ne pas limiter l'enjeu et la problématique à la question des conditions d'apprentissage des formés. Ils permettent en effet de les étendre, dans la lignée de l'ergonomie constructive (Falzon, 2013), à la question de leur « développement » et de celui des différents acteurs concernés (formateurs, enseignants, tuteurs). En cela, la formation ne porte plus seulement sur des « *objets* », c'est-à-dire sur des savoirs à faire acquérir ; elle vise aussi les « *sujets* » eux-mêmes (Pastré, *op. cit.*). Comme l'avancent les textes de l'ouvrage, le développement des différents sujets impliqués dans les actions de formation peut, dès lors, signifier plusieurs choses à mettre en relation : obtenir les moyens d'apprendre pour leur permettre de réaliser un travail de qualité ; enrichir leurs représentations et leurs modes

d'interprétation des situations ; renforcer leur pouvoir d'agir ; construire et garantir, ce faisant, leur santé...

Sur le plan méthodologique, ces neuf textes, qui se réclament de la recherche-intervention, mêlent astucieusement mise en œuvre de procédures déjà bien connues et invention de démarches appropriées à leur terrain d'investigation. En globalisant, on peut dire que les méthodologies d'analyse de l'activité employées consistent à co-analyser ce que font les acteurs, comment ils le font et pourquoi ils le font. « *Cela signifie [qu'elles sont menées] en collaboration avec les acteurs concernés, sur la base de traces de leur activité, éclairées par leurs commentaires et explications* » (p. 7). Cela donne lieu à des démarches méthodologiques souvent raffinées, permettant de produire un matériau très riche : des observations couplées avec des entretiens de confrontation individuels ou collectifs, l'organisation et l'animation d'espaces de parole, d'échange et de réflexion, l'enregistrement filmé de situations complètes de formation en environnement dynamique...

4. Une incitation à poursuivre la réflexion et à aller plus loin

Enfin, comme toute production scientifique aboutie, la lecture de l'ouvrage incite à poursuivre la réflexion et les investigations. En le refermant, on a ainsi envie de continuer à s'interroger sur les spécificités de l'analyse de l'activité des opérateurs, des formateurs expérimentés ou débutants, quand il s'agit de concevoir, d'aménager et de mettre en œuvre des formations en situation de travail, comme il en est question de plus en plus à l'heure actuelle.

Notamment, comment appréhender davantage l'activité des tuteurs, sachant qu'elle se distingue de celle des professionnels de la formation et qu'il est d'ailleurs préférable qu'il en soit ainsi pour favoriser les apprentissages ? De même, on souhaiterait aussi pouvoir questionner les modes d'analyse à promouvoir lorsque la formation à concevoir porte sur un domaine émergent ou en pleine mutation, loin donc d'être stabilisé, ou quand l'exercice de la formation lui-même connaît de profondes transformations. Par exemple, la « révolution digitale » en cours, censée impacter l'ensemble des activités de travail et les activités de formation en particulier, requiert-elle ou non, aujourd'hui, des démarches originales ?

Dans la même veine, il apparaît possible de s'interroger sur l'élaboration et la conduite de l'analyse de l'activité quand la formation vise à permettre l'acquisition et la validation de compétences renvoyant à une certification comme un diplôme. Celui-ci réfère souvent à un champ professionnel large et donc à des tâches très diversifiées. Il s'appuie sur un référentiel qui prétend définir *a priori* des tâches précises à faire exercer aux apprenants, notamment en milieu de travail, et donc des buts à atteindre pour la formation. Sans doute y a-t-il lieu de réfléchir à la façon d'élaborer des référentiels pour qu'ils soient en mesure de se révéler suffisamment malléables et ré-interprétables en usage par les ensei-

gnants/formateurs, de façon à s'ajuster à la variabilité des formés et des situations. Mais dans cette optique d'élaboration, peut-on aussi envisager d'aller plus loin en renonçant à effectuer en amont une simple analyse classique des tâches, démarche de loin la plus répandue, pour user systématiquement d'une analyse de l'activité à part entière, qui est par nature très « micro » et très consommatrice de temps ?

À l'honneur au sein de l'ouvrage, la didactique professionnelle a proposé, pour sa part, les « référentiels de situations » (Mayen & al., 2010). Ces derniers mettent l'accent sur les situations de travail où les professionnels ne disposent pas d'emblée de la procédure à appliquer pour résoudre les problèmes rencontrés et doivent ainsi développer des savoirs d'action pour trouver des solutions efficaces. Au-delà, en clinique de l'activité, ont été pensés et expérimentés des référentiels centrés, eux, sur les « irrésolus » ou les « dilemmes historiques de métier » (Balas, 2011)².

Par ailleurs, si les analyses de l'activité présentées au sein de l'ouvrage se révèlent opératoires pour mieux concevoir les actes de formation, mieux appréhender et conduire cette conception et améliorer *in fine* les conditions d'apprentissage, la question de la diffusion et de la pérennisation de leurs résultats et de leurs effets reste certainement en suspens. En effet, ces analyses sont effectuées et exploitées à une échelle très locale, sur la base d'une demande particulière, parfois non partagée à l'échelle de l'ensemble de l'organisation ou de l'institution concernée.

De même, se pose la question de la reconnaissance et de l'institutionnalisation de pareilles pratiques d'analyse. Malgré leurs apports incontestables, et pour des raisons tant socio-culturelles qu'économiques, il n'est pas encore certain que de tels moments réflexifs sur les activités de travail puissent être reconnus partout comme des moments véritables de formation ou *a fortiori* comme des moments du travail à part entière, c'est-à-dire, dans le champ qui nous concerne ici, comme des occasions offertes aux formateurs de questionner et de modifier leur activité.

Afin de favoriser au mieux la diffusion et la pérennisation, il convient probablement que les chercheurs-intervenants transmettent aux acteurs impliqués dans les analyses de l'activité leurs savoirs méthodologiques en la matière. Mais ne faudrait-il pas avant tout y impliquer également leur encadrement et les acteurs faisant office de prescripteurs de leur travail ?

² À propos des kinésithérapeutes, Stéphane Balas identifie, par exemple, pareil dilemme qui se pose en permanence entre « rééduquer une fonction » ou plutôt « rééduquer un patient ». Il repère ce dilemme au sujet d'une intervention menée sur un genou. Tout un ensemble d'éléments qui plaident en faveur d'une rééducation centrée sur la flexion-extension du genou et donc d'une « rééducation de la fonction » s'oppose à un autre ensemble d'éléments qui incite à s'intéresser plus globalement à l'articulation, à penser en termes de conséquence pour la cheville et à prendre ainsi davantage en considération la « rééducation du patient ». Partant, la formalisation d'un tel dilemme au sein d'un référentiel peut être vue comme une façon de rendre ce dernier plus conforme au travail réel et donc d'usage plus pertinent en situation de formation.

En matière d'éducation et de formation, cela reviendrait à élargir encore plus l'angle de vue adopté pour appréhender le processus de conception des formations, en impliquant aussi cette fois des acteurs, comme par exemple les inspecteurs ou les chefs d'établissement au sein de l'Éducation nationale, voire en analysant également leur propre activité.

Cela conduirait aussi à s'intéresser aux évolutions de la prescription. En effet, de manière générale, et dans le champ de l'éducation et de la formation en particulier, elle contraint parfois aujourd'hui les professionnels à concevoir en grande partie leur agir au travail et à en rendre compte *a posteriori* par voie de reporting. De plus, elle apparaît de nos jours largement muette sur les modes opératoires à observer et se contente de fixer des objectifs à atteindre, présentés comme impératifs, mais souvent mal ou insuffisamment définis, ou de nature contradictoire.

■ Référence de l'ouvrage

Vidal-Gomel Christine (sous la direction de) (2018), *Analyses de l'activité. Perspectives pour la conception et la transformation des situations de formation*. Presses universitaires de Rennes, Coll. « Paideia : Éducation-Savoir-Société », p. 210.

■ Bibliographique

Balas S. (2011), « Kinésithérapeute, un métier de référence », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2011/2, n° 12, pp. 223-238.

Clot Y. (2006), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, Coll. « Le Travail humain ».

Dujarier M.-A. (2016), « Apports d'une sociologie de l'activité pour comprendre le travail », in Dujarier M.-A., Gaudart C., Gillet A. & Lénel P., *L'activité en théories. Regards croisés sur le travail*, Toulouse, Octarès, Coll. « Travail et activités humaines ».

Falzon P. (2013) (sous la direction de), *Ergonomie constructive*, Paris, PUF

Leplat J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*, Paris, PUF

Mayen P., Métral J.-F. & Tourmen C. (2010), « Les situations de travail. Références pour les référentiels », *Recherche et Formation* 64/2010, pp. 31-46.

Pastré P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*, Paris, PUF.

Pastré P. (2016), Développement, apprentissage, expérience », in Mebarki M., Starck S. & Zaid A. (coord.), *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail. État des lieux et nouveaux enjeux*, Toulouse, Octarès, Coll. « Le travail en débats », pp. 85-93.

-
- Rabardel P. (1995), *Les hommes et les technologies, approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, Coll. « U. Série Psychologie ».
- Schwartz Y. (2014), « Où se trouvent les réserves d'alternative ? Travail et « Projets-héritages ». Séminaire Gabriel Péri, 2 avril 2014. Cf. www.gabrielperi.fr/assets/files/doc/Yves%20Schwartz.docx
- Schwartz Y. & Durrive L. (Eds.) (2009), *L'activité en dialogues. Entretiens sur l'activité humaine (II)*, Toulouse, Octarès.
- Vergnaud G. (1996), « Au fond de l'action, la conceptualisation », in Barbier J.-M. (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris, PUF, pp. 275-292.