



HAL
open science

(R)évolution ou développement ?

Stéphane Balas

► **To cite this version:**

Stéphane Balas. (R)évolution ou développement?. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Faire/Se faire, Sep 2021, Paris, France. hal-03446715

HAL Id: hal-03446715

<https://hal-cnam.archives-ouvertes.fr/hal-03446715>

Submitted on 24 Nov 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles : "faire/se faire"
Paris 22-23-24-25 septembre 2021

Titre : (R)évolution ou développement ?

Dans le cadre du Symposium « Pédagogies et didactiques du travail dans un monde professionnel en (r)évolution » (J.-F. Métral, & P. Olry)

Auteur : Stéphane Balas, Maître de conférences en SEF, Equipe « métiers de la formation », Unité de Recherche « Formation et Apprentissages Professionnels » (EA 7529) et CRTD Equipe « Travail, psychosociologie, sciences de la formation et philosophie » (EA 4132), Cnam, Hesam université.

stephane.balas@lecnam.net

Résumé :

Il est incontestable que le monde du travail connaît depuis quelques décennies une transformation profonde aussi bien dans son organisation (émergence de nouvelles formes managériales, renforcement des fonctions support, économie servicielle- du Tertre, 2013) que dans son exécution, en particulier avec la survenue de plusieurs révolutions numériques (web, web 2.0, *big data* et IA). Travailler revient aujourd'hui avec une intensité variable selon les postes, à collaborer avec des outils digitaux plus ou moins « autonomes » ce qui entraîne, par contrecoup, une accélération des prises de décision, des processus de conception et de mise en œuvre, une inflation d'informations que certains qualifient « d'infobésité ».

Si l'on se situe du point de vue des enjeux de formation professionnelle cela pose la question de la temporalité de la conception d'un dispositif formatif en référence à des situations professionnelles présentes, alors même que les formés devront affronter des situations prochaines, par nature très différentes.

On peut alors se désoler et proposer avec humilité de s'approcher au plus près du présent pour réduire au mieux un décalage inévitable.

On peut aussi produire des démarches prospectives, en imaginant ce que sera demain et en espérant ne pas se tromper.

De mon point de vue, ces deux solutions sont insatisfaisantes car trop incertaines ou insuffisantes. Je propose plutôt d'envisager que ce qui permet aux professionnels de résister (Bastide, 2020) aux transformations constantes des conditions de leur travail, ou plutôt de conserver le sens de leur travail alors même que tout autour d'eux bouge et ce qui permet à des futurs professionnels d'apprendre leur futur métier peuvent être de même nature. Ces deux processus sont de même nature.

Ce qui permet le développement professionnel d'un collectif de travail est aussi ce qui permet le développement de la professionnalité des futurs professionnels et ceci transcende les questions d'incertitudes du travail.

Le travail des formateurs n'est donc pas uniquement de confronter les formés à des situations apprenantes inspirées des situations de travail, par nature présentes, mais surtout de faire de ces confrontations des occasions de réflexivité et d'identification des ressources pour y faire face,

ici et maintenant mais aussi demain, quand la situation aura varié... ce que l'on peut qualifier de processus développemental.

Mots clés : développement, incertitude, transformation, travail, réflexivité

Introduction

Il est incontestable que le monde du travail connaît depuis quelques décennies une transformation profonde aussi bien dans son organisation (émergence de nouvelles formes managériales, renforcement des fonctions support, économie servicielle- du Tertre, 2013) que dans son exécution, en particulier avec la survenue de plusieurs révolutions numériques (web, web 2.0, *big data* et IA). Travailler revient aujourd'hui avec une intensité variable selon les postes, à collaborer avec des outils digitaux plus ou moins « autonomes » ce qui entraîne, par contrecoup, une accélération des prises de décision, des processus de conception et de mise en œuvre, une inflation d'informations que certains qualifient « d'infobésité »¹.

Si l'incertitude peut être assimilée, positivement, comme « un moteur permettant de changer de position et de dépasser le biais de confirmation » (Pasquinelli et al. 2020, cité par Lehmans, 2021) et trouve donc une valeur du point de vue des démarches des chercheurs, elle constitue aussi, sur le plan pratique, un vrai empêchement à l'anticipation.

Comment, en effet, prévoir sans savoir ? Comment dessiner des possibles sans horizons vraisemblables à défaut d'être certains ? Il est donc assez naturel que l'homme, dans de nombreuses situations, cherche à réduire ces incertitudes.

Quand on se situe du point de vue des enjeux de formation professionnelle cela pose en particulier la question de la temporalité de la conception d'un dispositif formatif en référence à des situations professionnelles présentes, alors même que les formés devront affronter des situations prochaines, par nature très différentes. Dis autrement, comment former une personne à un métier qu'il exercera demain dans des conditions inconnues, avec des outils nouveaux... sur la base de ce que l'on sait du métier exercé hier ?

On peut alors se désoler et proposer avec humilité de s'approcher au plus près du présent pour réduire au mieux un décalage inévitable.

On peut aussi produire des démarches prospectives, en imaginant ce que sera demain et en espérant ne pas se tromper.

De mon point de vue, ces deux solutions sont insatisfaisantes car trop incertaines ou insuffisantes. Je propose plutôt d'envisager que ce qui permet aux professionnels de résister (Bastide, 2020) aux dégradations constantes des conditions de leur travail, ou plutôt de conserver le sens de leur travail alors même que tout autour d'eux bouge et ce qui aide de futurs professionnels à apprendre leur futur métier peuvent être de même nature. Ces deux processus sont en effet proches.

Ce qui soutient les professionnels pour poursuivre leur action face aux aléas de plus en plus récurrents et ce qui permet à des apprenants à devenir des professionnels ne relèvent pas d'une capacité à s'ajuster, sans fin, à de nouvelles tâches ou à de nouveaux outils mais bien l'adoption d'une posture professionnelle d'analyse des situations que l'on vit ou que l'on a vécu,

¹ Sans parler des hypothèses de disparition de certains emplois occupés à l'avenir par des systèmes automatiques que proposent certains prévisionnistes (Frey & Osborne, 2017).

individuellement et collectivement... Ce qui permet le développement professionnel d'un collectif de travail est aussi ce qui permet le développement de la professionnalité des futurs professionnels et ceci transcende les questions d'incertitudes du travail.

Le travail des formateurs n'est donc pas uniquement de confronter les formés à des situations apprenantes inspirées des situations de travail, par nature présentes, mais surtout de faire de ces confrontations des occasions de réflexivité et d'identification des ressources pour y faire face, ici et maintenant mais aussi demain, quand la situation aura varié... ce que l'on peut qualifier de processus développemental.

Pour étayer cette proposition, nous reviendrons, dans un premier temps, sur les différentes démarches d'ingénierie de formation professionnelles possibles, pour faire face aux transformations accélérées du travail. Après avoir explicité les choix conceptuels sur lesquels nous nous appuyons, nous illustrerons nos propos par deux exemples empiriques issues de deux interventions dans les secteurs de l'enseignement professionnel et de la protection sociale. Enfin, nous discuterons des premiers constats faits avant de conclure.

Problématique

Si l'ingénierie de formation trouve ses origines dans une volonté de rationaliser des pratiques et ainsi de prévoir pour réduire les incertitudes (Meignant, 2003), comme en atteste le champ lexical « emprunté » aux démarches des ingénieurs (besoins, diagnostic) mais aussi des sciences expérimentales (référentiel), de nombreux travaux montre que l'ingénieur de formation est plus un bricoleur qu'un technicien gestionnaire (Lembelet, 2010).

Dans ces démarches, l'incertitude n'est réductible qu'en partie. Le propre des projets de formation est de nécessiter des ajustements constants, face à des aléas non prévisibles.

Ce qui est valable pour toute démarche de conception de formation l'est encore plus quand il s'agit d'une formation professionnelle, surtout si cette dernière est construite sur la base d'une « ingénierie didactique professionnelle » (Mayen, Olry, Pastré, 2017). Cette ingénierie consiste, en effet, à prendre pour référence les situations de travail, telles que les professionnels les affrontent, et de les transposer dans des situations de formation. Les aléas du déroulement de la formation se double alors, nous l'avons dit, des aléas et des transformations permanentes du travail.

Pour former les professionnels au mieux à ce qu'ils devront affronter à l'issue de la formation et, si possible dans les années à venir, trois positions peuvent être adoptées :

La première consiste à se saisir de la réalité la plus contemporaine possible des situations de travail affrontées dans l'exercice du métier. Les différentes démarches d'analyse de l'activité, préalable à la formation, permettent de produire des données tout à fait utiles pour enrichir les contenus de formation, penser les principaux obstacles qu'affrontent les professionnels, reproduire des situations formatives ou évaluatives « authentiques » par rapport au métier. Cependant, cette position comprend une difficulté, celle de nécessiter un investissement temporel assez lourd. Conduire une démarche d'analyse des situations de travail, qu'elle que soit la méthode utilisée, requière des compétences spécifiques et du temps, que l'ingénieur de formation ne possède pas toujours. De plus, même si cette démarche est conduite dans de bonne condition, elle ne renseignera que l'exercice présent du travail, mais n'aidera pas à envisager le futur.

C'est pourquoi, légitimement, certains cherchent à introduire une dimension prospective dans leur démarche d'ingénierie. C'est par exemple le cas de la méthode ETED pour « Emploi Type Étudié dans sa Dynamique » développée en France au CEREQ et formalisée par la sociologue

Nicole Mandon (2009). Cette méthode relève d'une prospective qualitative des emplois et des compétences. Elle cherche à analyser les emplois, « en partant non de définitions a priori de nature descriptive mais, de façon systématique et organisée, de l'analyse du travail "réel" ». (Liaroutzos, & Sulzer, 2006, p. 5). Cependant, si cette méthode permet, en effet, de se projeter vers un avenir vraisemblable (et non certain), nous avons déjà pu pointer (Balas, 2011) que ce dont parle cette méthode est en fait assez éloigné du travail réel mais relève plus d'une analyse socio-économique des périmètres d'emplois. Ainsi, elle ne permet pas d'équiper le formateur pour qu'il puisse préparer ses apprenants à affronter des situations de travail futur.

Nous proposons alors d'explorer une troisième position qui repose sur le constat que les recherches d'ajustement temporel entre situation de référence et formation ne fonctionne pas. Il faut alors penser la question « de biais » (Jullien, 2020).

Billet (2009) propose une conception de ce qu'il désigne par *workplace participatory practices* (modalités de participation en situation de travail). Selon lui, « les apprentissages par le travail sont médiatisés à la fois par les pratiques sociales et par l'histoire personnelle des individus » (p. 41). Cela l'amène à proposer une mise en parallèle des processus ontogénétiques de l'apprenant et l'histoire du métier. Se développer, comme professionnel, revient alors à « refaire » le chemin de l'histoire du métier (Balas, 2018).

Si l'on donne crédit à cette conception de la formation, on peut alors saisir que l'important n'est pas de proposer à l'apprenant d'expérimenter des situations plus ou moins proches des situations qu'il devra affronter demain, mais bien de le guider dans la manière d'affronter les situations. Plus précisément, le plus apprenant pour un futur professionnel est de parvenir, à partir d'une première situation, à « penser » l'affrontement d'autres situations, c'est-à-dire, dans une tradition vygotkienne, faire d'une expérience vécue, une ressource pour la prochaine expérience. Si la trajectoire de développement professionnel de l'individu se superpose à celle du développement historique du métier qu'il souhaite acquérir, alors il s'agit de penser la formation, non comme une accumulation de confrontation à des situations, mais comme une trajectoire développementale, c'est-à-dire productrice de déséquilibres et de prises de conscience, de genèses instrumentales... (Folcher et al., 2021).

Cadre théorique et méthodologique

Sur le plan conceptuel, ce travail tente de concilier deux traditions scientifiques, celle de l'ingénierie de formation pour penser la conception des dispositifs de formation et celle de la « clinique de l'activité » (Clot, 1999) pour équiper sur le plan technique et théorique les démarches d'analyse de l'activité. Nous nous inscrivons, en effet, dans une approche « orientée activité » qui suppose d'une part, de penser la formation à partir du travail, et d'autre part de considérer que les principaux déterminants du travail (sociaux, organisationnel, techniques...) s'imprimant dans l'activité, ils seront visibles à partir d'une analyse fine de cette activité.

Au-delà de cette attention spécifique à l'activité, la « clinique de l'activité » se distingue d'autres courants d'analyse de l'activité par la place qu'elle accorde au développement. Pour elle, le développement est non seulement un objectif de ses démarches (développement des individus et des collectifs, de la santé au travail, des activités de travail des personnes, de leur pouvoir d'agir) mais c'est aussi un moyen méthodologique. Pour Clot, il ne s'agit pas de comprendre pour transformer (maxime du positivisme) mais bien de transformer pour comprendre... les mécanismes par lesquels s'opèrent les processus transformatifs.

Pour illustrer cette proposition, nous allons revenir sur une intervention conduite récemment. Elle vise à identifier les activités et les compétences de professionnels d'un métier spécifique

du champ de la protection sociale que l'on nomme « conseiller en action sociale » en vue de penser les futures formations continues dans un domaine en très grande évolution actuelle.

Parmi les changements récents, on observe la transformation progressive de l'action sociale tournée vers les individus en difficulté vers une action sociale collective, c'est-à-dire visant à produire des effets indirects, à partir des actions de prévention sensibilisation (par exemple en entreprise comme illustré plus bas) ou en soutenant l'action de structure associative. D'autre part, ce secteur de l'action sociale au sein des groupes de protection sociale est marqué une redéfinition de la fonction exacte de l'action sociale : cette dernière n'est plus seulement un moyen de venir en aide aux plus fragiles mais c'est aussi, à l'échelle de l'organisation, un moyen d'entrer en contact avec des « clients » potentiels pour l'offre assurantielle des groupes. Dans les échanges collectifs, ces professionnels admettent jouer parfois un rôle de « cheval de Troie » dans les entreprises.

Pour conduire cette identification des activités et des compétences de ces conseillers, nous avons mis en place un atelier avec une dizaine de professionnels volontaires du secteur, et nous leur avons proposé de conduire avec eux une démarche mobilisant la méthode de « l'instruction au sosie » (Oddone et al., 1981). Cette méthode, conduite dans ce cas à distance, avec un système de visioconférence du fait des contraintes sanitaires, consiste à proposer, à tour de rôle, au professionnel du groupe d'instruire un sosie (l'intervenant) afin que ce dernier « ne le remplace demain sur son poste de travail sans que personne ne s'aperçoive de la substitution ». Cette situation est fictive, chacun le sait, mais en même temps, le professionnel instructeur, comme l'intervenant sosie doivent s'immerger dans la situation, faire comme si. C'est à cette condition que la méthode permet de produire des effets développementaux dans la manière dont le professionnel pense, à partir de cette position singulière d'extériorité de son vécu, son travail (Balas, 2021, à paraître).

Dans l'extrait² ci-dessous, B. explique, après environ quatre minutes d'entretien, que son rôle est d'être à l'écoute des entreprises, mais que leur offre ne peut couvrir certains sujets comme celles de la santé au travail (36). En 37, nous proposons alors à B d'envisager justement une situation à laquelle il n'est pas possible de répondre. B explique alors qu'il peut répondre négativement mais qu'il doit prendre la précaution de fournir cependant des pistes à son interlocuteur.

En 42, pour justifier cette précaution, B indique « parce que ça reste un, ça reste un client, entre guillemets j'ai une démarche de client, même si c'est un adhérent avant tout, il cotise » traduisant alors toute l'ambiguïté de la situation et plus généralement des évolutions de son métier. Il offre une « aide » mais s'adresse à un « client » (sous-entendu à qui l'on vend une prestation) mais pour autant ce client est un « adhérent » qui « cotise » pour bénéficier de ces prestations gratuitement...

En 43, alors, je pousse B à envisager les conséquences d'une attitude moins « stratégique » face au client adhérent. Apparaît alors (44 à 46), dans la réponse de B, deux autres enjeux à cette attitude conciliante : d'abord, le métier de conseiller en aide sociale, dans cette nouvelle configuration, ne consiste plus à répondre à des demandes d'aide mais à proposer des prestations (gratuites) à des acteurs que l'on a besoin de convaincre de l'intérêt de ces offres (par exemple une conférence sur les aidants au sein de l'entreprise pour les salariés concernés soient informés des droits qui sont associés à cette situation). Il s'agit ici d'une démarche à caractère commercial qui tranche avec l'univers symbolique de l'aide sociale où ces professionnels choisissent d'œuvrer pour des raisons axiologiques explicites.

² Le numéro indique le déroulé des prises de parole. B est le professionnel et S le chercheur en position de sosie.

L'autre raison est qu'une réponse négative trop brutale pourrait altérer l'image de son groupe. Le conseiller action sociale, s'il est parfois un « cheval de Troie » est aussi une « tête de pont » qui doit « représenter » son organisation afin de ne pas obérer les chances de succès des prochaines démarches auprès de ce client.

36	B	Voilà, c'est important. Nous on a ... finalement on a .. on n'a pas de solutions particulières à vendre, on est vraiment à l'écoute et on a des offres, on a des offres, on a des solutions mais on pourra pas répondre à toutes, à tous les besoins donc nous nos parcours, je te le rappelle, nos parcours ils tournent autour des aidants, autour du maintien dans l'emploi des personnes en situation de handicap, des fragilités sociales et de la seconde partie de carrière, donc des sollicitations autour de... risques psycho-sociaux ou autre, typiquement, ça c'est des solutions auxquelles on peut pas répondre
37	S	Ah si demain matin je, je dois appeler un... et qu'il me dit « moi j'ai besoin que vous interveniez parce qu'on a euh, on a des, beaucoup de développement des TMS dans l'entreprise et donc ça nous coûte de l'argent, est-ce que vous pouvez nous aider... euh...
38	B	Là, là je lui répondrais que malheureusement ça rentre pas du tout dans notre champ d'intervention, que je l'invite à se rapprocher de son service de santé au travail si lui-même ne l'a pas encore fait, lui trouver si tu veux d'autres relais peut-être au sein de sa structure...
39	S	Donc j'ai la préoccupation de ne pas lui dire un non sec
40	B	Non parce que
41	S	Et de lui donner un... de lui expliquer que c'est pas mon registre mais que pour autant il faut trouver des pistes ailleurs, c'est ça ?
42	B	Tout à fait. En tout cas moi c'est la démarche que je t'invite à suivre parce que ça reste un, ça reste un client, entre guillemets j'ai une démarche de client, même si c'est un adhérent avant tout, il cotise pour des solutions mais moi je dois avoir une démarche de relation client et je me dis que si je le renvoie comme ça, euh... assez brusquement euh... dans ses 22, il va jamais revenir vers nous pour euh... pour nous re-solliciter de nouveau ou il sera déçu effectivement de la réponse qu'on aura pu lui apporter, donc je
43	S	Je risque quoi si je fais pas ça ?
44	B	Bein d'avoir... bein si demain tu vas... là on est dans une demande initiée par un client, si toi demain tu fais une démarche un peu proactive, si tu vas resolliciter cet interlocuteur, lui dire « bein voilà, j'aimerais peut-être vous proposer de travailler avec vous sur votre problématique des aidants », bein s'il a eu une mauvaise réponse la première fois que tu l'as eu en interlocution, il risque peut-être de pas être très enclin à t'ouvrir sa porte et à vouloir te rencontrer, donc euh, on n'a pas 36 occasions de faire une bonne impression, euh donc autant que, même si on peut pas répondre là typiquement à sa solution, c'est essayer de trouver quand même des moyens de l'orienter sur d'autres interlocuteurs qui pourront les... voilà, toujours avoir cette euh
45	S	Ok, c'est d'avoir toujours un coup d'avance quoi, c'est un jeu d'échec aussi

46	B	Bein c'est aussi de préparer euh, on tisse une ... surtout avec des grands groupes, c'est quand même des ... c'est quand même des Des Des des, des grosses entreprises et il y a aussi l'image de notre institution qui est importante aussi à véhiculer donc... on peut pas se permettre de répondre comme ça brusquement à un DRH d'un grand groupe en disant comme ça, bein non je peux rien faire pour vous quoi... euh... alors certes on va rien pouvoir faire, mais peut-être qu'on peut l'orienter vers des solutions auxquelles il n'avait pas penser...
----	---	---

Tableau 1 : extrait d'instruction au sosie avec B.

Ce court extrait illustre les effets potentiels de prise de conscience pour le professionnel et de mise en visibilité de dimensions multiples qui pèsent sur l'activité des professionnels en situation. On peut par exemple observer comme les choix organisationnels pèsent directement sur l'exercice professionnel de B et transforme profondément ses manières d'agir comme le sens de son action.

On peut également identifier que le cadre méthodologique de l'instruction au sosie a un effet transformatif sur la manière dont B conçoit son travail. C'est parce qu'il est mis en situation de penser son métier à travers l'autre (le sosie) que son activité quotidienne, « décollée » de cette quotidienneté justement, est mis en visibilité dans toutes ses dimensions, y compris pour lui.

Ce processus de développement de la conscience offre, au professionnel, un espace apprenant d'une grande richesse, et cet espace est partagé avec le groupe de professionnels. Mais au-delà de cet apprentissage, on peut faire l'hypothèse que cette expérience vécue par B fera ressource quand il s'agira, pour lui, d'affronter une prochaine situation proche, mais par nature différente.

Discussion

La proposition portée dans ce travail est ambitieuse est nous avons bien conscience de la nécessité d'approfondir de nombreux points. De même, les données empiriques mobilisés ici sont largement insuffisantes pour documenter plus finement le propos.

Une des principales critiques que l'on peut adresser à notre approche est son manque de réalisme. En effet, porter comme principe central de formation les processus de développement implique de pouvoir « mesurer » le développement. En effet, l'enjeu est majeur pour les dispositifs éducatifs et formatifs qui sont en permanente en recherche de mesure pour des raisons intrinsèques et extrinsèques ? La proposition de Mayen et Vanhulle (2010) d'identifier des repères de développement dans les situations pourraient constituer une voie prometteuse.

Pour autant, malgré ces limites, cette proposition cherche à traiter d'une question centrale pour notre discipline des sciences de l'éducation et de la formation, celle de saisir les mécanismes par lesquels un professionnel se forme et non se conforme.

Conclusion

Dans un monde professionnel en (r)évolution, disposer d'une référence fiable à partir de laquelle former les professionnels de demain constitue un défi difficile à affronter pour les ingénieurs de formation. Nous avons proposé trois positions distinctes pour répondre à ce défi : se saisir du présent, envisager l'avenir ou ne pas répondre à la question mais la déplacer. De notre point de vue, la question de la temporalité des situations de référence n'est pas le

problème. C'est la temporalité des processus de développement qui est central : développement historique du métier et ontologique de l'apprenant.

Après avoir présenté les soubassements conceptuels de notre proposition, nous avons illustré le propos en présentant une intervention conduite auprès de conseiller en action sociale dans des groupes de protection sociale. Dans un court extrait de retranscription d'une instruction au sosie, nous montrons comment ce type de démarche produit des effets transformateurs sur le professionnel et comment cette transformation enrichit sa manière de penser son métier.

Si nous nous posions, initialement, la question de savoir si nous nous trouvions devant une *(r)évolution ou un développement*, nous serions tenté, dorénavant, d'espérer être devant une *(r)évolution basée sur le développement*.

Pistes bibliographiques

- Balas, S. (2011). Le référentiel, un outil de formation, un instrument de développement du métier. Le métier de masseur-kinésithérapeute en référence. *Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation*. Paris : CNAM, <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00669690>
- Balas, S. (2018). Le développement de l'activité : un artifice didactique ou une condition didactique pour la formation professionnelle ? Communication dans le cadre du *7e Séminaire international Vygotski, Vygotski en débat*, Université de Genève, 20-22 juin 2018.
- Balas, S. (2021, à paraître). De la formation des individus à la certification des compétences. Transformation ou renoncement ? *TransFormations*, n°21.
- Bastide, T. (2020). RESISTER Quand une intervention articulant analyse du travail et formation remodèle l'activité managériale, *Mémoire de Master de Sciences Humaines et Sociales - Mention Sciences de l'éducation - Parcours « Conseil, Intervention, Développement de Compétences »*
- Billett, S. (2009). Modalités de participation au travail : la dualité constitutive de l'apprentissage par le travail in M. Durand et al., *Travail et formation des adultes*. Presses Universitaires de France | « Formation et pratiques professionnelles », p. 37 à 63.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Folcher V., Bationo-Tillon A. Poret C., Couillaud S. (2021) Des genèses instrumentales aux genèses organisationnelles, voies et moyens d'un défi développemental, In J. Arnoud, M. Cerf, M.S Perez Toralla, F. Barcellini (eds) *Développements et Intervention*, Octarès.
- Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment : How susceptible are jobs to computerisation ? *Technological Forecasting and social change*, vol. 114, pp. 254-280.
- Jullien, F. (2020). *Politique de la décoïncidence*. Paris : Éditions de L'Herne.
- Lehmans, A. (2021). Éduquer à l'incertitude : culture de l'information et esprit critique, une approche comparée. *Éducation et sociétés*, 2021/1 n° 45, p. 57 à 77.
- Lambelet, D. (2010). L'ingénierie de formation : entre imaginaire techniciste, idéologie gestionnaire et bricolage in L. Brémaud, & C. Guillaumin, *L'archipel de l'ingénierie de la formation*. Rennes : PUR, pp. 237-246.
- Liaroutzos, O & Sulzer, E. (2006). La méthode ETED. De l'analyse du travail aux référentiels d'emploi/métier. *Relief, Echanges du Céreq*, 14, février 2006.
- Mandon, N. (2009), *Analyser le sens et la complexité du travail*, la méthode ETED (Emplois Types en Dynamique). L'Harmattan, coll. « Action et savoirs clés ».
- MAYEN, P. & VANHULLE, S. (2010). Quels repères de développement dans les situations de travail ? in Léopold Paquay et al., *L'évaluation, levier du développement professionnel ? De Boeck Supérieur*, « Pédagogies en développement », p. 225-236.
- Mayen, P., Olry, P., & Pastré, P. (2017). L'ingénierie didactique professionnelle. in Philippe Carré et al., *Traité des sciences et des techniques de la formation*, Paris : Dunod, « Psycho Sup », pp. 467-482.
- Meignant, A. (2003). L'ingénierie de formation : du far west au néo-académisme ? *Education permanente*, n° 157/2003-4, pp. 37-43.
- Oddone, I., Ré, A. & Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Paris : éditions sociales.
- Renault, E. (2012). Dewey et la centralité du travail, *Travailler*, 2012/2 n° 28, pp. 125-148.

Tertre, C. du (2013). Économie servicielle et travail : contribution théorique au développement « d'une économie de la coopération », *Travailler*, 2013/1 n° 29 | pages 29 à 64.