



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

## Introduction

Auteures

Otilia Holgado, Professeure, Université de Sherbrooke, Canada,  
[Otilia.Holgado@usherbrooke.ca](mailto:Otilia.Holgado@usherbrooke.ca)

Marie Alexandre, Ph. D., Professeure en psychopédagogie de  
l'enseignement professionnel, Université du Québec à Rimouski,  
Canada,  
[Marie.Alexandre@uqar.ca](mailto:Marie.Alexandre@uqar.ca)



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Né d'une rencontre entre chercheurs québécois et français en 2018, dans le cadre du colloque organisé pour le 86<sup>e</sup> congrès de l'ACFAS, ce numéro thématique illustre un désir commun de placer la relation entre l'apprentissage, le travail et la formation au centre des préoccupations de recherche en formation professionnelle. Les diverses méthodologies utilisées dans chacune des démarches de recherche rendent observable l'activité des personnes autant en situation professionnelle qu'en situation de formation. À travers leurs contributions, les auteurs montrent, données empiriques à l'appui, les possibilités et les limites qu'offrent les cadres théoriques et les méthodes d'analyse qu'ils mobilisent. Même s'ils ne l'expriment pas toujours de manière explicite, la relation triadique travail-formation-apprentissage au cœur de leurs travaux ouvre la voie à une vision systémique de la recherche en formation professionnelle.

Lors de ce colloque, nous avons lancé une réflexion autour du triptyque formation-travail-apprentissage en partant de l'idée que la complémentarité de ces trois notions est une condition indispensable au développement de la compétence des personnes au travail. Si cette idée n'est pas nouvelle, elle semble néanmoins communément acceptée aujourd'hui. Toutefois, il faut reconnaître et expliciter la complexité de l'interdépendance des trois composantes du triptyque. En s'efforçant à relever ce défi, les auteurs ont fait émerger plusieurs concepts porteurs et fondateurs permettant d'enrichir la compréhension des interrelations entre chacun des éléments et des axes du triptyque (figure 1). Cette démarche conceptuelle au service de l'apprentissage requiert plusieurs dimensions de la formation et du travail. En effet, les environnements, les organisations, les groupes et les individus qui participent à une démarche commune sont parfois porteurs de logiques différentes (Wittorski, 2016) qu'il convient d'arrimer. Cela pose de nouvelles questions de recherche : peut-on considérer que la relation travail-formation-apprentissage est une unité fonctionnelle indispensable à la compréhension des milieux dans lesquels se forment les professionnels ainsi que des problèmes qui interviennent dans ces milieux ? Comment conceptualiser ces rapports réciproques prenant en compte l'apprentissage en contexte scolaire et hors contexte scolaire ? À quelles conditions un environnement de travail devient-il un environnement d'apprentissage ? Quand une organisation de travail devient-elle une organisation apprenante ?

### **Pour une unité d'analyse de la compétence professionnelle en cours de développement**

Depuis environ 40 ans, les chercheurs européens francophones en ergonomie, en psychologie du travail, en sciences de l'éducation et de la formation pour adultes s'unissent pour questionner le rapport problématique qu'entretiennent l'apprentissage professionnel avec le travail et la formation. Des chercheurs tels Jacques Leplat, Janine Rogalski, Renan Samurçay, Pierre Pastré, Patrick Mayen, Jean-Marie



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Barbier ou Yves Schwartz, pour ne citer qu'eux, s'appuient sur les travaux précurseurs d'Ombredane et Faberge (1955), de Maurice De Montmollin (1974) ou encore de John Dewey (1938/2011). Si chacun de ces chercheurs privilégie un angle d'approche de la relation apprentissage-travail-formation qui lui est propre, leurs travaux s'accordent sur un point : pour améliorer l'apprentissage professionnel de manière à mieux répondre par la formation à des problèmes qui se posent dans le milieu professionnel, le point de départ se situe dans la compréhension du travail à accomplir et des compétences requises. C'est ainsi que plusieurs démarches spécifiques d'analyse du travail voient le jour. La didactique professionnelle (Pastré, 1992 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006 ; Mayen, 2013) en est une. Celle-ci s'appuie sur l'analyse de l'activité des professionnels expérimentés afin de comprendre les exigences du travail, les compétences nécessaires et les situations qui en permettent le développement pour ensuite concevoir de nouveaux dispositifs de formation ou pour améliorer les programmes de formation existants.

Au Québec, la gestion des programmes d'études, l'organisation de l'offre de service, l'accessibilité ainsi que le développement de la formation professionnelle articulé autour de l'approche par compétences, sont assurées par le ministère de l'Éducation. En ce sens, la majeure partie des recherches qui portent sur l'arrimage entre le marché du travail et la formation des travailleurs privilégient une entrée par les sciences de l'éducation. Ces travaux s'appuient sur des avancées théoriques souvent issues des autres ordres d'enseignement. Il apparaît que les méthodes d'analyse utilisées risquent de laisser échapper certaines des spécificités qui donnent sens à la formation professionnelle. Or, comment comprendre et dépasser les obstacles de l'apprentissage des métiers spécialisés en centrant uniquement le regard sur la formation elle-même et sur ceux qui la fréquentent (élèves, enseignants et intervenants) ? À ce titre, la prise en compte du développement des compétences pour le travail, considéré comme la finalité de la formation, l'intérêt pour les évolutions en cours dans les entreprises (organisationnelles, technologiques, législatives, sociales, etc.) ainsi que l'observation des travailleurs en poste sont des passages obligés.

### **Travail-formation-apprentissage en didactique professionnelle**

La didactique professionnelle est bâtie sur plusieurs postulats dont voici les principaux (en italique dans le texte). Premièrement, celui selon lequel *l'activité de travail est située*. La situation oriente l'activité dans le sens que toute activité de travail consciente se construit autour d'une analyse de la situation dans laquelle ce travail doit être effectué. Cette analyse dure aussi longtemps que le professionnel reste engagé dans le travail : initiée dès le début de l'activité par le recueil de toute information et de tout détail jugés pertinents, elle se poursuit à des degrés différents jusqu'à la validation du résultat. Le recueil d'information se fait par



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

observation de l'environnement immédiat, de ses particularités contextuelles et temporelles, des règles à respecter, des ressources et des outils disponibles. Deux professionnels ne recueillent jamais exactement le même ensemble d'informations, faisant ainsi de chaque situation une situation singulière, qui conduit à une façon de faire qui est, elle aussi, singulière. Placer le couplage situation-activité dans l'espace situé entre le travail et la formation, détermine les conditions d'apprentissage. À l'un des extrêmes, au travail, l'apprentissage se produit lorsque le professionnel rencontre des situations nouvelles. Le plus souvent, ces situations se présentent au professionnel de manière incidente, produisant chez lui un effet de surprise porteur de changement, donc d'apprentissage. Ainsi, et malgré lui, le professionnel développe sa compétence. Les compétences à développer pour intégrer le marché du travail sont propres à chaque métier ou profession. Considérant qu'il y a du savoir dans le faire, Pastré (2001) associe des connaissances aux compétences, sans pour autant considérer qu'il soit nécessaire de les aborder de manière distincte. En revanche, en suivant Samurçay et Rabardel (2004), Pastré (2006) distingue *deux formes d'activité : l'activité productive et l'activité constructive*. L'activité productive permet d'accomplir le travail prescrit, alors que l'activité constructive fait référence à la part d'apprentissage qui a lieu en réalisant ce même travail. Plus le professionnel est compétent, plus l'activité productive prime sur l'activité constructive. En effet, face à des situations de travail courantes, que les professionnels traversent sans un apport cognitif significatif, l'activité constructive est réduite, voire absente. Leplat appelle « compétences incorporées » (Leplat, 1995) les compétences qui sont mobilisées face à des situations de travail habituelles et donc confortables, qui ne déclenchent pas chez le professionnel une réflexion sur le travail. Pastré (2002) appelle *conceptualisation dans l'action* (Vergnaud, 1992) cette forme de réflexion qui produit une activité constructive.

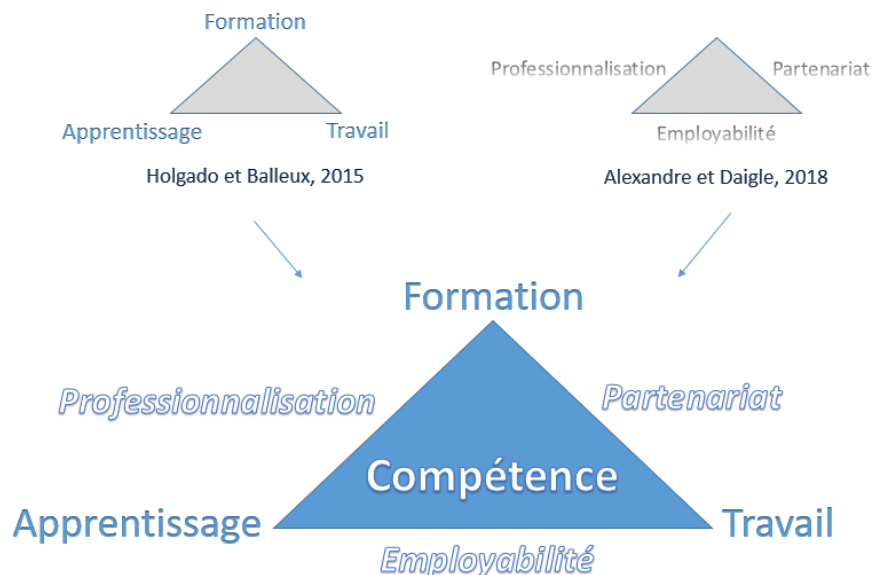
En formation, le rapport entre les deux formes d'activité est inversé : c'est l'apprentissage qui est visé. Ainsi, les situations didactiques préparées dans le cadre de la formation se proposent de stimuler la conceptualisation dans et sur l'action et ainsi déclencher l'apprentissage visé. L'activité productive sert principalement de support à l'activité constructive visant à préparer les professionnels à la confrontation future avec des situations réelles. En conclusion, en situation de travail, l'activité productive est un objectif et l'activité constructive (l'apprentissage) est un résultat potentiel ; en situation de formation, l'activité productive est un moyen au service de l'apprentissage qui est, lui, l'objectif visé.

	Apprentissage	
	Réel, à travers de :	Visé, en vue de :
Travail	Situations réelles	Situations futures plus complexes
Formation	Situations préparées	Situations réelles



### Les contributions

Les articles de ce numéro font état de recherches empiriques qui portent sur plusieurs secteurs professionnels. Ils nous introduisent aux univers propres aux soins infirmiers, au domaine du soudage-montage, aux secteurs de la pêche, de la protection de la jeunesse ou encore de la formation des enseignants. Les textes abordent des questions vives d'apprentissage, de formation ou d'insertion professionnelle, examinent des modalités de formation localisées ou des dispositifs transversaux tels que la reconnaissance des acquis de métier, les stages des élèves en formation professionnelle ou en formation à l'enseignement. Chaque article tente d'apporter un éclairage nouveau sur l'un ou l'autre des aspects qui composent le monde de la formation professionnelle et de mettre en lumière les phénomènes qui contribuent à établir l'interdépendance entre le travail, l'apprentissage et la formation.



**Figure 1 : Cadre conceptuel du développement des compétences durables en formation professionnelle et technique**

Dans ce diagramme, le *travail* prend plusieurs dimensions. Pour les personnes en formation ou en devenir professionnel c'est un objectif. Pour les personnes en poste ou en stage c'est un milieu d'exercice de l'activité



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

productive et un moyen de développement des compétences par le biais de l'activité constructive. Au travail, l'apprentissage est l'affaire des tous : des travailleurs débutants, bien entendu, car tout ce qui compose un nouveau milieu de travail est une source potentielle d'apprentissage. Cependant, les travailleurs les plus expérimentés sont également confrontés à des situations nouvelles et porteuses d'apprentissage : caractéristique courante du travail pour certains, contextuelle pour d'autres : transformation du poste de travail, prise d'une nouvelle fonction ou tout simplement lorsqu'un nouvel employé intègre le collectif de travail, car faire apprendre aux débutants est souvent synonyme d'apprentissage pour soi.

Le terme **formation** fait référence aux dispositifs conçus explicitement dans un but d'apprentissage ainsi qu'aux structures qui déploient ces dispositifs (centres de formation ou milieux professionnels). La formation vise une finalité sociale, qui est de préparer les professionnels de demain, leur insertion et leur stabilité en emploi.

En ce qui concerne l'**apprentissage**, celui-ci est à la fois une finalité et un moyen. Du point de vue de la formation, il s'agit d'une finalité, car susciter l'apprentissage est l'objectif de toute formation. En revanche, du point de vue du travail, l'apprentissage est un moyen pour devenir un travailleur plus compétent. En tant que processus, l'apprentissage n'a pas de lieu en particulier pour se produire. Aussi, l'apprentissage des jeunes professionnels est l'affaire des tous : des décideurs (Ordres professionnels, gestionnaires des centres de formation professionnelle scolaires, responsables de la formation continue en entreprise), enseignants et formateurs bien sûr, mais aussi des collègues, professionnels en poste qui se trouvent sur le chemin de l'apprentissage des futurs professionnels et des professionnels novices, que ce soit en stage, dans les premiers moments en emploi, voire tout au long de la vie, car le travail est rarement une activité solitaire et que l'activité collective est rarement dénué d'opportunités d'apprentissage et de développement professionnel.

Les textes de ce numéro font référence à l'apprentissage en contexte scolaire ou universitaire, en stage ou en emploi, en travaillant ou en conceptualisant son expérience pour en rendre compte comme dans le cadre de la reconnaissance des acquis et des compétences. En contexte scolaire, les ateliers et les terrains pédagogiques sont des espaces d'apprentissage aménagés en environnements de travail. On vise un apprentissage formel, organisé, progressif, accompagné, supervisé. En revanche, les stages immergent les élèves et les étudiants dans des environnements de travail réels, qui deviennent espaces d'apprentissage pour l'occasion.

**L'axe apprentissage-formation** met en évidence la dimension de la professionnalisation. Cet axe cible les environnements, leur potentiel de développement de compétences ainsi que la capacité des futurs



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

travailleurs à saisir et exploiter ce potentiel (Mayen, 1999, Billett, 2004). Pour Barbier (2012), la professionnalisation correspond à un « espace de production de biens et de services organisé autour d'une intention de développement de compétences » (p. 25). Sous cet axe s'inscrivent l'acquisition et la mise en œuvre des savoirs professionnels (Jobert, 2002), la construction d'une identité professionnelle de référence (Perrenoud, 2004 ; Fray et Picoulou, 2010) et l'inscription d'un rapport spécifique à l'activité sociale (Champy-Remoussenard, 2008).

La dimension du partenariat sous-tend **l'axe formation-travail**. Le partenariat réfère aux conditions externes au travailleur. Les moyens d'action se situent au niveau du rapport au savoir. La dimension partenariale inclut l'adéquation entre les aspirations professionnelles et les besoins de formation des travailleurs ainsi que les effets des transformations sociales et technologiques qui redessinent le monde du travail (Dignard, 2017), le codéveloppement professionnel (Payette et Champagne, 2000), les environnements de travail (Billett, 2004), la qualification et l'ensemble des pédagogies de l'alternance (Geay, 2007) ainsi que les pratiques participatives à une pédagogie du milieu de travail (Billett, 2004).

La dimension de l'employabilité de **l'axe travail-apprentissage** prend en compte le développement, l'activation et la transférabilité de la compétence (Bricler, 2009 ; Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). Le concept d'employabilité vise à diminuer le constant décalage entre l'adéquation des compétences acquises dans le système de formation et son déploiement en situations de travail. L'application et la maîtrise d'une compétence dans des situations nouvelles et possiblement plus complexes permettent une mobilité accrue de la main-d'œuvre. Plus spécifiquement, il est question de **l'employabilité durable** définie selon la « capacité d'un individu, à tout moment de sa vie professionnelle, de conserver, de trouver ou de retrouver un emploi dans des délais raisonnables tenant compte de la situation économique » (Bricler, 2009, p.100). En d'autres mots, l'ensemble des compétences acquises incluant les capacités et les connaissances sécurisent le parcours professionnel face à l'évolution rapide des métiers, des techniques et de l'organisation du travail (Bricler, 2009).

Au centre de ce modèle, les **compétences durables** articulent les liens entre les champs de la formation et de l'emploi incluant le processus de raisonnement de métier (Alexandre, Thériault et Daigle, 2016). Cette forme de « délibération » situationnelle constituée de paliers décisionnels et opérationnels forme un ensemble interrelié d'activités clés et d'actions qui en découlent. La prise en compte des dimensions de la situation, des actions posées et des résultats attendus, correspond à la pensée professionnelle de métier exercée en situations de travail (Alexandre, Thériault et Daigle, 2016).



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

**Alexandre et Amyot** traitent la question de l'arrimage entre l'enseignement professionnel et le marché du travail. La diversification et la complexification du travail contribuent à creuser l'écart entre les compétences acquises et la nature du travail disponible. Les autrices examinent la dimension cognitive de l'action. Le sens que les professionnels donnent à leur action conduit à l'identification du métier, au-delà des référentiels, des croyances et des supposés. Ainsi, à travers une étude menée en soudage-montage, auprès d'enseignants, de formateurs en milieu de travail et de travailleurs, cet article développe le concept de « raisonnement de métier » situé à la convergence entre la formation le travail et l'apprentissage.

Le raisonnement de métier fait aussi l'objet du texte signé par **Daigle et Alexandre**, cette fois dans le domaine de la santé. Le savoir infirmier est fondé sur le processus de raisonnement de métier défini selon un processus décisionnel en situation (Alexandre, Thériault, Daigle, 2016). L'écart entre la formation des infirmières et infirmiers auxiliaires et les besoins du marché du travail, continuellement à la hausse sont abordés. L'apprentissage nécessaire pour combler cet écart – reconnu par l'Ordre des infirmières et infirmiers auxiliaires du Québec, passe par des activités de formation continue qui vise une mise à niveau. Or la complexification du travail impose la nécessité de professionnalisation. Comment accorder apprentissage, formation et travail dans le secteur de la santé alors que la pratique diffère des théories formelles (Benner, 1995) et que l'expérience est décisive dans le développement du raisonnement du métier ? Favorisant la conception des contenus de formation sur la base des situations de travail qui ont un fort potentiel d'apprentissage, l'analyse du travail réalisée montre que le processus de raisonnement en Santé, assistance et soins infirmiers comprend des actions associées à quatre activités clés : la planification des soins en fonction du milieu, l'application des procédés de soins, la collaboration avec l'équipe de soins et l'optimisation de la pratique.

Dans son texte, **Merri** explore le travail, à la fois individuel et collectif, dans une communauté de pêche au Québec. Ici, le développement des compétences se fait en relation avec l'environnement, vu comme un écosystème naturel, politique, économique et culturel. Dans ce texte, il est question de savoirs et de leur transmission, à la façon de Delbos et Jorion (1984). Il est aussi question de partage communautaire, familial et temporel, de détermination, de progression lente caractéristique de la transmission intergénérationnelle parfois depuis l'enfance. Il est question aussi de valeurs, transmises ou « prises au vol » à un plus ancien, d'apprentissage dans la douleur et la frustration de ne pas être autorisé à aller plus vite et plus loin, car dans le jeu de la transmission qui s'installe, les anciens sont avares du partage et les jeunes avides d'expériences





## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

nouvelles. Ici, le faire est synonyme de pouvoir : faire l'épreuve suppose d'avoir été mis à l'épreuve par les plus anciens.

Le texte d'**Oiry** est dédié à la dimension collective du travail des éducateurs de la protection judiciaire de la jeunesse. Dans certains milieux de travail, comme ici, lorsqu'on travaille avec des jeunes délinquants, chaque situation est singulière et demande une solution adaptée. Les professionnels ont constamment quelque chose à apprendre. Chacun apprend des autres et tous ensemble produisent des connaissances utiles à tous. Le processus d'apprentissage est donc collectif et réciproque. Parfois l'apprentissage sur le lieu de travail joue des tours aux professionnels les plus expérimentés, notamment en raison de l'effet surprise qui introduit des points aveugles sur ce qui est à apprendre. Par ailleurs, ceci est valable pour les professionnels, mais aussi pour le chercheur, car les formes d'analyse mobilisées par la recherche n'arrivent pas à couvrir la totalité des aspects.

**Holgado et Allard-Martin** analysent le travail des experts-évaluateurs en reconnaissance des acquis de métier afin de contribuer à la conception d'un dispositif de formation pour leur professionnalisation. Le travail des experts-évaluateurs consiste à attribuer un niveau de compétence à partir de la « *variété* » et de la « *complexité* » des expériences de travail personnelles décrites par les candidats. Le texte focalise sur la relation entre le travail attendu et l'apprentissage nécessaire pour réaliser ce travail, la formation que les experts reçoivent à cette fin étant courte et plutôt informelle. Les auteurs abordent un double point de vue sur le travail et sur l'apprentissage : celui des candidats s'efforçant à démontrer la variété et la complexité de leurs expériences professionnelles et celui des experts-évaluateurs soucieux de réaliser une évaluation juste. Les points de vue ne se superposent pas toujours ; ils sont parfois antagonistes, d'autres fois complémentaires. Le texte met en évidence une tension entre le besoin des experts-évaluateurs d'avoir à disposition des instruments d'évaluation avec des critères et indicateurs concrets, et celui de transgresser, au besoin, les règles d'évaluation. Car si le travail est une forme d'activité cadrée et organisée, c'est aussi une forme d'activité personnelle, donc singulière et par conséquent subjective, qui s'accommode mal des règles prédéterminées pour son analyse et son évaluation.

Les textes de **Dubeau, Beaulieu et Chochard** ainsi que celui signé par **Cody, Coulombe, Gagné, Doucet et Nadeau-Tremblay** s'intéressent au point de vue des élèves et des étudiants au regard de leur vécu en stages. Dubeau, Beaulieu et Chochard analysent de manière quantitative les perceptions des élèves en stage, dans le but de mieux comprendre le phénomène d'abandon observé dans plusieurs programmes de formation professionnelle en raison de l'expérience défavorable vécue en stage par certains élèves. Les auteurs examinent la relation entre la formation, le



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

travail ayant une visée formative et l'apprentissage comme résultat. En stage, la formation se structure autour des tâches à réaliser, s'adapte aux besoins de l'entreprise et à la cadence du travail. Le texte montre que la qualité de l'apprentissage en stage dépend de la taille et de l'organisation de l'entreprise d'accueil, ainsi que de la qualité de la prise en charge par le superviseur de stage. Or, si le soutien de la part des superviseurs semble satisfaisant, la rétroaction s'avère souvent insuffisante. Toujours au niveau des stages, le texte de Cody, Coulombe, Gagné, Doucet et Nadeau-Tremblay introduit le lecteur dans l'univers de la formation initiale à l'enseignement, dans lequel l'expérience vécue en stage semble insuffisante pour développer pleinement les compétences en enseignement. Les auteurs analysent les savoirs partagés par les stagiaires et les modes de partage (co-construction et collaboration), avec le constat de l'émergence d'un type particulier de savoirs : savoirs identitaires et collaboratifs, liés au défi de définir son propre rôle et ses responsabilités au fil des stages. Situé à mi-distance entre le rôle professionnel et celui d'étudiant, la recherche que le rôle de stagiaire est ambigu et ne favorise pas toujours le partage et la construction de savoirs professionnels.

Dans la rubrique « Milieu scolaire », le texte de **Dufour et Daigle** aborde également la question du travail collectif. L'apprentissage scolaire, malgré ses composantes professionnalisantes telles que les stages, ne permet pas aux élèves infirmières de développer certaines compétences indispensables à l'entrée sur le marché du travail. Cet article témoigne des difficultés vécues par les infirmières auxiliaires débutantes à s'affirmer sur leur lieu de travail, notamment dans les relations avec les autres acteurs du milieu de travail. Il s'agit notamment de la compréhension des rôles des différents professionnels de la santé ainsi que le soutien et l'aide aux autres intervenants. L'article rend compte d'un projet coopération entre des infirmières leaders et des infirmiers et infirmières auxiliaires en milieu de stage. En brisant les barrières imposées par les rôles et les fonctions de chacun, cette initiative a permis de participer ensemble au développement des compétences.

Enfin, le dernier texte de ce numéro thématique est une contribution plus théorique. En partant de l'idée selon laquelle certaines dimensions du travail échappent à la vue du professionnel, car trop proche du travail, trop concerné et trop impliqué, **Mayen**, qui signe ce texte, ouvre sur l'apprentissage du travail en situation de travail, en invitant les professionnels à prendre une certaine distance par rapport au travail effectif afin de mieux « voir » le potentiel d'apprentissage qu'offrent les milieux de travail et ainsi rendre le travail apprenant. L'auteur propose quatre formes principales d'apprentissage en milieu de travail : apprentissage sur le tas, environnement apprenant, circulation réflexive et l'aide des autres.

Bonne lecture !



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

### Références

- Alexandre, M, Thériault, N. et Daigle G. (2016). Modélisation du savoir professionnel du travailleur du compagnon et de l'enseignant en techniques d'usinage : le processus de raisonnement de métier. *Revue Travail et Apprentissages*, 18(2), p. 7-23.
- Barbier, J.M. (2012). Tendances d'évolution de la formation des adultes. Dans M. Bailleul, J.-F.Themines, R. Wittorski (dir.). *Expériences et développement professionnel des enseignants : formation, travail, itinéraire professionnel* (p. 11-25). Octares.
- Billett, S. (2004). Workplace participatory practices: Conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(6), 312-324.
- Bricler, M. (2009). Des Compétences d'Employabilité Durable pour sécuriser les parcours professionnels des individus. *Projectique*, 3(3), 95-101.
- Champy-Remoussenard, P. (2008). Incontournable professionnalisation. *Savoirs*. 2(17), p. 51-61. Doi 10.3917/savo.017.0051
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation*. Armand Collin.
- Delbos, G. et Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Maison des Sciences de l'Homme.
- Dignard, H. (2017). *L'adéquation formation-emploi : une notion polysémique*. En ligne. <http://www.icea.qc.ca/site/fr/actualites/l'adéquation-formation-emploi-une-notion-polysémique>
- Fray, A. et Picouveau, S. (2010). Le diagnostic de l'identité professionnelle : une dimension essentielle pour la qualité au travail. *Management et Avenir*, 38(8), 72-88.
- Geay, A. (2007). L'alternance comme processus de professionnalisation : implications didactiques. *Éducation permanente*, 172, p. 27-38.
- Jobert, G. (2002). La professionnalisation entre compétences et reconnaissance sociale. Dans M. A. L. Paquay et P. Perrenoud (dir.) *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation ?* (p. 247-260). De Boeck.



## REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, nouvelle édition, 2009, 293-314.
- Pastré, P. (2006). Apprendre à faire. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*. PUF.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 138, 9-17.
- Pastré, P. (2001). Les compétences professionnelles et leur développement. *La revue de la Cfdt*, 39, 3-10.
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Payette A. et Champagne C. (2000). *Le Groupe de co-développement professionnel*. Presses de l'Université du Québec
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales de l'éducation. Dans Inisan, J.F. (dir.), *Analyse de pratiques et attitude réflexive en formation* (p. 11-32). Reims.
- Samurçay R., Rabardel P. (2004), Modèles pour l'analyse de l'activité et des compétences. Dans R. Samurçay et P. Pastré (dir.), *Recherches en didactique professionnelle* (p163-180). Octares.
- Vergnaud, G. (1992). Approches didactiques en formation d'adultes. *Éducation permanente*, 111, 21-31.