



HAL
open science

Transmission des gestes professionnels et engagement des apprenants

Solange Ciavaldini-Cartaut, Géraldine Sestillange

► **To cite this version:**

Solange Ciavaldini-Cartaut, Géraldine Sestillange. Transmission des gestes professionnels et engagement des apprenants. Éducation permanente, 2017. hal-03079772

HAL Id: hal-03079772

<https://hal.science/hal-03079772>

Submitted on 17 Dec 2020

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.

Transmission des gestes professionnels et engagement des apprenants

La visée de la formation de la voie professionnelle est de préparer les jeunes au monde du travail et de lutter contre l'obsolescence des compétences des salariés. L'apprentissage en entreprise et les enseignements professionnels y occupent une place de choix. Ces derniers sont dispensés en atelier, en laboratoire ou dans le cadre de plateaux techniques. Ils visent l'acquisition des gestes professionnels et, plus largement, des compétences attendues du métier préparé. Ces enseignements doivent être contributifs d'un agir efficace en situation de travail, donc proches du travail réel. A la suite du rapport Ceccaldi (1990), ils s'adosent, dans les filières techniques, à l'ergonomie pour l'analyse, la compréhension du travail et la prévention des risques professionnels (Lang, 2001).

Cependant, comme le souligne un rapport de l'OCDE (2010), « la formation de la voie professionnelle est déconsidérée par les élèves et plus largement par la société ». Malgré une réforme engagée en 2009, elle s'apparente encore à un contexte de réparation pour une part significative d'élèves ne pouvant intégrer une formation générale ou technologique (Jellab, 2014). Paradoxalement, alors même qu'en lycée professionnel, nombreux sont encore les élèves à subir leur orientation dans certaines filières au regard de leurs faibles résultats scolaires (Bavoux et Pugin, 2013), la voie professionnelle apparaît comme le moyen de leur possible émancipation scolaire et sociale. L'un des défis de l'enseignement professionnel est alors de restaurer chez ceux « qui ont été déçus par l'enseignement général » (OCDE, 2015) la confiance en leur potentiel d'apprentissage et de développement grâce à un accompagnement bienveillant et à une exigence intellectuelle leur permettant de progresser (Mayen et Orly, 2012 ; Weixler, 2014). Comme le souligne Jellab (2014), « voilà pourquoi la subtilité du travail pédagogique et

didactique des enseignants réside dans leur capacité à pacifier le rapport aux études chez les élèves [...] tout en élevant progressivement le niveau d'exigence et en veillant à ce que les apprenants ne soient pas découragés ».

La formation de la voie professionnelle se doit d'« accrocher » les élèves susceptibles de sortir précocement du système scolaire sans qualification. Elle requiert pour cela des enseignants ayant « une expérience professionnelle récente et de solides compétences à la fois pédagogiques, pratiques et théoriques » (OCDE, 2010), et une élévation « des exigences en ce qui concerne le niveau de qualification afin d'atteindre cet objectif » (OCDE, 2015). En France, le public qui constitue le corps des professeurs de lycée professionnel (PLP dans le reste du texte) s'est progressivement professionnalisé dans cette perspective. Les intervenants issus du monde de l'entreprise quittent progressivement leur statut de vacataire contractuel de l'Éducation nationale et préparent l'un des concours (externe, interne ou réservé) du professorat de lycée professionnel (CAPLP).

Cet article porte sur la formation dispensée à des élèves en première et seconde année du certificat d'aptitudes professionnelles (CAP) en pâtisserie, préparé dans un lycée professionnel au sein d'un GRETA « tourisme et hôtellerie » du Sud de la France. Sa visée est d'apporter des connaissances sur la professionnalité des PLP des matières professionnelles (anciennement ouvrier pâtissier, chocolatier ou boulanger). L'observation participante et l'instruction au sosie seront mobilisées pour documenter la stratégie de transmission des gestes professionnels qui organise leur activité orientée vers l'engagement des apprenants. Les préconisations qui seront faites s'inscriront dans le prolongement des enjeux de professionnalisation soulignés par l'OCDE (2015).

La transmission : imitation et transposition des gestes professionnels

La notion de geste professionnel renvoie à un processus d'opérations physiques, manuelles (et kinesthésiques) attentionnelles et cognitives, toujours présentes mais plus ou moins prégnantes. Cette notion souffre d'une indétermination conceptuelle (Cizeron, 2010). Pour certains auteurs (Clot et Fernandez, 2005), le geste professionnel ne peut se circonscrire à une configuration spatio-temporelle du corps, voire de la main ou du bras. Il possède une dimension générique et sociale qui fonde son appartenance à un genre professionnel (Clot et Faïta, 2000). Autrement dit, dans le geste professionnel, se mesurent les manières d'agir, de se comporter (savoir-être) et de faire (savoir-faire et techniques), constitutives de la compétence professionnelle dans l'exercice d'un métier. Les savoir-être renvoient à l'ensemble des qualités professionnelles (attitudes) que manifeste une personne lors de la réalisation de tâches individuelles ou collectives, et au registre

de communication qui s'y trouve associé. Les savoir-faire se rapportent à la connaissance et à la maîtrise des moyens d'accomplissement d'une tâche, qui peuvent se présenter sous la forme de méthodes, de techniques, de procédures, selon les situations de travail. Le savoir-faire se dit d'un savoir qui intègre les connaissances à la technique et à l'action. Au niveau de la technique, dans cette étude par exemple, cela renvoie à l'usage des équipements professionnels dans le respect de l'hygiène (microbiologie, parasitologie alimentaire, biochimie des aliments et nutrition) ou à l'application des règles de sécurité dans la rotation des postes de travail en laboratoire (prévention des risques professionnels). La compétence professionnelle est la disposition à mobiliser ses ressources, ses aptitudes, ses capacités et ses habiletés, dans le but de résoudre des problèmes liés à des événements prévisibles ou fortuits dans un contexte professionnel. C'est un ensemble reconnu, éprouvé et intégré de représentations et de savoirs, savoir-être et savoir-faire, mobilisés dans divers contextes.

Dans l'assertion que nous retenons, le geste professionnel ne se réduit ni au mouvement ni à des automatismes, bien qu'il soit incorporé au fil des expériences et des situations professionnelles rencontrées. La transmission repose sur une imitation ; elle doit toutefois être entendue comme un « mouvement d'appropriation qui transpose le geste de l'autre [celui du PLP] dans l'activité du sujet » [l'élève] (Clot, 1999). Cette source externe de l'apprentissage professionnel de l'élève doit devenir une ressource interne du développement de son activité (appropriation). Une fois l'imitation du geste incorporée dans son action, elle en changera le statut (externalisation). « Ce retournement du geste oblige à regarder la transmission comme un processus qui ne va pas simplement du dehors au dedans, mais aussi du dedans au dehors » (*ibid.*). Les PLP ne devraient pas rechercher la conformité du geste de l'élève avec leur conception personnelle d'un « bon ouvrier pâtissier » ou d'un modèle à suivre. Selon nous, c'est à cette condition que la transmission des gestes professionnels relève d'une transposition plus que d'une modélisation, et que la répétition créative ne se confond pas avec la répétitivité.

Mise en œuvre de l'étude

Cette étude s'inscrit dans un programme de recherche technologique en éducation et formation. Trois PLP travaillant dans le même GRETA ont accepté de collaborer à une démarche exploratoire de la transmission des gestes professionnels (*tableau 1*).

PLP 1	PLP2 vacataire	PLP 3
entre 45 et 50 ans	45 ans	entre 40 et 45 ans
Titulaire du CAP pâtisserie	Titulaire du CAP pâtisserie	Titulaire du CAP pâtisserie
Lauréat du CAPLP externe. 10 ans d'ancienneté	Vacataire contractuel, 1 an d'ancienneté	Lauréat du CAPLP réservé 10 ans d'ancienneté
Expérience en entreprise de 15 ans	Expérience en entreprise de 25 ans	Expérience en entreprise de 5 ans
Consultant pour une société produisant des purées de fruits	Ouvrier boulanger-pâtissier à son compte	Pas d'autres activités que l'enseignement

Tableau 1. Caractéristiques socioprofessionnelles des participants à l'étude.

Recueil de données

Deux catégories de données ont été recueillies. D'abord, nous avons observé pendant six mois les cours dispensés en atelier et en laboratoire auprès d'élèves de première et de seconde année de CAP pâtisserie. En complément d'une prise de notes de type ethnographique, trois instructions au sosie (Oddone *et al.*, 1981) ont été menées. Chacune comportait une phase d'explicitation de l'expérience et de reconstruction des significations accordées aux modalités opératoires, aux actions et aux gestes professionnels d'enseignement. Cette phase prenait la forme d'une instruction adressée à un sosie fictif (le chercheur), lui-même formulant la consigne suivante : « Suppose que je sois ton sosie et que demain je me trouve en situation de devoir te remplacer dans ton travail. Quelles sont les instructions que tu devrais me transmettre afin que personne ne s'avise de la substitution ? » L'instruction repose sur le « suivi actif », par le sosie, du mouvement d'analyse enclenché par l'instructeur (chaque PLP). Cette première phase a fait l'objet d'un enregistrement audionumérique. Une deuxième phase a consisté à transcrire *verbatim* chaque enregistrement. Les PLP les ont complétés de commentaires écrits dans le but d'évoquer de nouveaux détails procéduraux, de nouvelles significations attribuées au métier et à sa transmission.

Procédure de traitement des données

Les instructions au sosie ont fait l'objet d'une analyse de contenu à l'aide du logiciel QSR N'Vivo11. Un premier codage des extraits a abouti à un ensemble de (sous)-catégories obtenues par la redondance d'« éléments probants » (mots, groupes de mots, phrases) traitant de notions en particulier (tableau 2).

	PLP1	PLP2	PLP3
<i>Ingénierie pédagogique</i>			
Supports d'enseignement	1,15	3,15	11,80
Évaluation sommative	-	-	1,00
Évaluation formative	-	-	6,13
Travail individuel ou collectif	3,22	9,50	4,99
Référentiel et programme	-	2,70	-
Pédagogie de l'essai-erreur/Découverte	2,67	1,00	5,41
<i>Stratégie de transmission des gestes professionnels</i>			
Ancrer les acquis	3,40	3,50	10,52
Expliquer les contenus	2,30	6,15	2,20
Expliquer les objectifs et les attentes	2,10	-	1,38
Faire des démonstrations	2,10	0,70	0,92
Faire réfléchir, raisonner	10,30	2,80	13,47
Montrer ce qu'il faut faire	1,90	1,90	2,79
Donner des directives	-	4,85	-
Encourager, valoriser les élèves	0,90	6,90	-
Etre exigeant	8,70	3,20	-
Reprendre, répéter pour créer des habitudes	6,65	7,50	-
Responsabiliser les élèves	4,85	8,80	-
Accompagner	-	2,50	-
Guider, étayer, réguler	-	-	8,18
<i>Contenus d'apprentissage</i>			
Règles de métier et protocoles	11,45	11,50	2,83
Savoir-faire	8,30	7,40	5,83
Savoir d'application technique	6,80	7,30	0,83
Savoir-être	8,70	6,00	3,75
<i>Contenus d'apprentissage en lien avec l'expérience d'entreprise du PLP</i>			
Normes d'hygiène et de sécurité	1,45	3,15	-
Esthétique du produit et qualité	4,80	-	-
Gestion du gaspillage de marchandise	9,20	-	-
Gestion du temps et productivité	5,80	-	-

Tableau 2. Catégorisation des instructions au sosie transcrites a verbatim et pourcentage du contenu cité.

Un second chercheur a vérifié la cohérence des catégories jusqu'à l'obtention d'un consensus interjuges à plus de 80 % (Blais et Martineau, 2006). Des statistiques descriptives ont été obtenues à partir de cette catégorisation, elles rendent compte de simples tendances.

L'enjeu de « l'accrochage des élèves » et de leur engagement par les situations d'apprentissages professionnelles

Selon Mayen et Orly (2012), « une situation d'apprentissage professionnelle est définie par une fonction liée à un ou plusieurs buts, un espace [atelier, service,

bureau, etc.], des tâches à accomplir, des règles et des principes ». Dans le cadre de cet article, nous documentons des situations en lien avec deux fonctions : la fonction d'organisation, associée à la planification du travail dans le temps et dans l'espace et à l'organisation du poste de travail (équipement, matériel et outillage) ; la fonction de production et de transformation, qui renvoie à la maîtrise de différentes techniques et méthodes de fabrication (fermentation, cuisson) et à la réalisation des opérations de finition des produits.

La fonction d'organisation abordée en laboratoire permet de responsabiliser les élèves lors de l'acquisition de savoir-faire, savoir-être, et leurs applications techniques. On y apprend que « le métier de pâtissier ne se limite pas à faire des gâteaux » (PLP1), que « la pâtisserie, c'est de la chimie » (PLP3), « que le nettoyage, ça fait partie du travail » (PLP2) et « qu'être un artisan, c'est aussi coordonner les membres d'une équipe » (PLP1). Le travail collectif et collaboratif y est privilégié : « Toutes les semaines, il y a un chef de laboratoire, un responsable de four, de plonge, de cuisson, et un responsable de nettoyage aussi. On joue vraiment sur l'esprit d'équipe parce que c'est avant tout un métier où le travail en complémentarité doit se faire naturellement. Ils doivent également restituer le laboratoire dans les meilleures conditions en appliquant les nouvelles normes d'hygiène et de sécurité » (PLP2).

L'accrochage des élèves au bénéfice de leur engagement passe également par une valorisation des finalités professionnelles pour leur permettre de dépasser leur désignation scolaire : « Les sensibiliser à la fonction de production et de fabrication, c'est leur montrer qu'ils sont capables, avec un minimum de conscience professionnelle, de faire quelque chose de leurs mains. S'ils sont satisfaits de leur travail, c'est un sursaut qui prouve qu'on a su les impliquer, les intéresser » (PLP1). Enfin, donner du sens à la réussite de leur projet professionnel repose le plus souvent sur une pédagogie différenciée : « C'est pour leur permettre d'être en confiance et de réussir. Ils aiment ça quand ils sont acteurs de leur propre formation » (PLP3). Les PLP de notre étude tentent de concilier leurs exigences éducatives et pédagogiques avec celles de l'entreprise : « Les règles, c'est pour leur avenir [...] Un bon ouvrier, c'est quelqu'un qui respecte le lieu dans lequel il travaille et la matière première » (PLP1). Ils maintiennent « le niveau » tout en étant vigilants face aux retards accumulés dans les apprentissages professionnels afin d'éviter le décrochage scolaire : « Il faut que les élèves assimilent toutes les semaines, sinon c'est grave parce qu'ils prennent tout de suite du retard, alors on va doucement » (PLP1).

La transposition des gestes professionnels ou leur modélisation

Pour les PLP de notre étude, le processus d'assimilation des connaissances et des gestes professionnels se fonde sur la répétition, le rappel systématique des

procédures, des protocoles, des règles de métier qui organisent l'activité professionnelle : « Pendant le cours, il faut être derrière, refaire et éventuellement reprendre. C'est important, ils ne peuvent pas faire sans au moins une démonstration même pour les choses les plus simples et même s'ils sont en binôme » (PLP1). Il s'agit non pas d'une recherche de mémorisation « par cœur » des contenus abordés, mais d'une maîtrise des procédures au regard de critères d'efficacité et de production : « Le plus important, c'est la façon de faire : dans quel ordre je vais mettre mes ingrédients en route pour gagner du temps, pour qu'elle soit bien réussie et aux normes d'hygiène » (PLP1). La seconde visée de cette « répétition sans répétition » (Clot, 1999) est la compréhension et la construction du sens. Une première différence apparaît sur ce point entre le PLP2, vacataire contractuel, et ses collègues titulaires du CAPLP. Le processus réflexif et le statut de l'erreur dans l'apprentissage n'y tiennent pas la même place. Ainsi, le PLP1 privilégie le questionnement de l'élève à des fins de déconstruction du problème rencontré lors de la phase d'externalisation des acquis qui se cristallise par une réalisation maladroite : « Si ta pâte à choux est ratée, est-ce que tu sais pourquoi ? S'il ne sait pas pourquoi, c'est catastrophique. Il faut le questionner, le faire réfléchir pour qu'il comprenne qu'on peut toujours faire des erreurs évidemment, mais il faut savoir la récupérer, ne plus la refaire » (PLP1). L'enjeu de la démarche réflexive de l'élève est également celui d'une adaptation future dans des situations professionnelles variées, au regard de tâches proches de celles apprises en atelier : « Si tu repères ça, après, que tu la fasses au chocolat ou au café, ça ne change pas grand-chose. La crème pâtissière, c'est vraiment une base importante qu'il faut faire dans les règles de l'art ; ça va leur servir toute leur vie » (PLP1). Pour le PLP3, la pédagogie privilégiée en laboratoire est celle de la découverte et des tâtonnements, ce qui requiert un étayage : « Je leur montre la méthode pour coucher, comment cirer une plaque ; ensuite, ils repartent le faire et pendant ce temps, je circule pour vérifier, guider, leur apporter une aide individualisée. Le but par le biais d'une expérience, c'est de découvrir la pâte à choux et de s'approprier un raisonnement ; ils ont le droit à l'erreur. » Cet étayage se prolonge par des exercices d'autoévaluation afin que les élèves aient confiance en eux : « Ils remplissent une feuille d'autoévaluation avec les techniques qu'ils doivent réaliser lors du TP. On va leur donner des critères de performance, les indicateurs pour justifier leur note et apporter des mesures correctives pour la prochaine fois. » Le PLP3 privilégie également le questionnement pour aider les élèves à dépasser leurs difficultés : « Il faut créer une dynamique. Ils ont les réponses, il faut juste aller les chercher : comment arriver à monter plus facilement votre chantilly ? Allez, on joue avec quoi ? Ben avec le froid. De quelle manière ? Oui, on met un cul de poule dans le frigo ! C'est bien. »

Le PLP2 vacataire n'ancre pas sa stratégie de transmission des gestes professionnels sur les mêmes principes. Si la répétition est régulièrement évoquée, elle est toutefois mise au service de l'acquisition d'automatismes ou d'habitudes :

« Les habitudes se font par répétition. En conclusion, ne pas hésiter à revenir sur le tableau, la recette, mais surtout le procédé. Il faut leur faire prendre de bonnes habitudes, sinon c'est très difficile de revenir en arrière. Ils sont en apprentissage et doivent acquérir tous les automatismes. » Après la phase d'explication de la tâche à réaliser, les élèves reproduisent, voire imitent, le professeur qui ne se positionne pas comme un pédagogue : « Il y en a toujours un pour aider celui qui a le moins écouté l'explication. Après, il n'y a plus qu'à les accompagner. Ils doivent être capables de le faire comme je l'ai montré pour qu'ils reproduisent après. Le cours est fait pour apprendre la gestuelle ou le procédé, notamment par la répétition. L'idée, c'est de partir sur une technique que tu fais : tu démontres et ils réalisent. » Il n'attribue pas non plus la même signification à l'erreur dans le processus d'apprentissage. Elle n'est qu'un point de repère pour indiquer aux élèves leur marge de progression : « Si tu n'as pas repéré les erreurs, je vais te les dire : tu as travaillé salement, ta bavaroise tu l'as trop cuite, ta crème était trop montée. Ils doivent prendre conscience que s'ils sont contents d'eux, ils pourraient faire encore beaucoup mieux. » Le PLP2 inscrit son enseignement dans une modélisation-imitation proche du compagnonnage. La répétition du geste professionnel se fait alors au risque de la répétitivité stérile et dénuée de réflexivité.

Discussion

Fondée sur l'analyse du travail, la démarche exploratoire mise en œuvre aboutit à des résultats qui, bien qu'heuristiques, ne prétendent pas à une généralisation des connaissances produites. Tous les PLP de notre étude expriment un réel intérêt pour l'enseignement auprès d'élèves parfois en difficulté scolaire auprès desquels ils s'efforcent de faire « découvrir le métier » et de donner « des repères » leur permettant « d'être fier de ce qu'ils produisent ». Ils réunissent une forme de bienveillance pédagogique et un haut niveau d'exigence, conformément aux recommandations de l'OCDE de 2015 et à celles du rapport Weixler (2014) sur le décrochage scolaire. Nos résultats mettent toutefois en évidence une différence significative de stratégies de transmission des gestes professionnels qui invite à en faire un objet de professionnalisation. En effet, les PLP issus du concours de CAPLP (PLP1 et PLP3) ne circonscrivent pas leur transmission des savoirs ou des valeurs du métier à un modèle à imiter. Ils le font dans la logique de « transposition », au sens de Clot (1999), caractérisée par la prégnance de la démonstration et de la répétition, mais surtout de la vérification des acquis professionnels des élèves et du soutien de leur démarche réflexive et critique sur leurs savoir-être (gérer une équipe, coordonner le travail en laboratoire), savoir-faire (la pâte à choux, la crème pâtissière) et applications techniques (l'hygiène, la sécurité). Ils adoptent une pédagogie fondée sur la résolution de problèmes et les actions entreprises pour lutter contre le sentiment d'échec scolaire. Ils s'appuient

sur le partage des indicateurs du travail bien fait, celui dont « on peut être fier » (PLP1). Enfin, l'évaluation formative comme support de l'apprentissage (PLP3) se veut proche d'une appréciation des compétences et des connaissances théoriques (Jellab, 2005). En revanche, le PLP2 vacataire contractuel n'a bénéficié d'aucune formation à l'enseignement. Il fonde sa stratégie de transmission des gestes professionnels sur le principe d'un modèle à imiter, de la répétitivité et l'acquisition d'habitudes attendues par le milieu professionnel. Toutefois, comme le souligne Jellab (2005), face à un public d'élèves vivant une « expérience de déclassement » en LP et ne trouvant du sens que dans des formations où « l'on apprend de ses mains », leur « accrochage scolaire » ne peut se faire par le seul biais d'une « surestimation d'un apprentissage pratique, plus ou moins mimétique, et rarement conçu comme un rapport réflexif aux activités proposées ».

Conclusion

La transmission des gestes professionnels est un processus complexe qui nécessite d'y être préparé afin d'éviter une approche inspirée du compagnonnage. Par conséquent, nous considérons que l'échange des pratiques d'enseignement, enrichi des apports de l'analyse des situations de travail et de l'expérience professionnelle (à l'aide d'outils comme l'instruction au sosie ou la vidéoformation, dans une perspective ergonomique ou de didactique professionnelle) serait une voie prometteuse pour la conception d'un dispositif de formation continue des PLP. Nous considérons qu'une telle conception permettrait notamment aux vacataires d'être accompagnés dans leur transition professionnelle au regard de deux finalités. Il s'agirait d'abord de développer leur ingénierie pédagogique dans la logique de l'approche par compétences et de leur évaluation (*tableau 2*). Cela permettrait en outre de tendre vers un enseignement plus homogène visant l'engagement scolaire des élèves. Il s'agirait ensuite de soutenir « institutionnellement » le passage du métier de pâtissier vers celui d'enseignant de la voie professionnelle qui peut être vécu comme un champ de tensions (identitaire, d'expertise) entre le monde de l'entreprise et celui de la formation.

Cette suggestion ne peut toutefois se substituer aux enjeux d'un recrutement systématique des intervenants de la voie professionnelle par l'intermédiaire du concours du CAPLP préparé au sein d'une école supérieure du professorat et d'éducation. Néanmoins, le faible nombre de places au concours ne permet pas de proposer cette formation à tous ses lauréats. En 2017, 2 245 postes seront répartis de la façon suivante : 1 920 au concours externe, 10 au concours réservé, 315 au concours interne. En ce qui concerne la section hôtellerie-restauration, option « organisation et production culinaires » (dont la pâtisserie), elle ne disposera que de 42 postes en externe et 5 en interne. La professionnalisation des PLP de l'enseignement professionnel serait-elle finalement elle aussi « déclassée » ? ■

Bibliographie

- BAVOUX, P. ; PUGIN, V. 2013. *Etude exploratoire sur les jeunes scolarisés en lycée professionnel dans des établissements partenaires de l'AFEV*. Lyon, AFEV.
- BLAIS, M. ; MARTINEAU, S. 2006. « L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes ». *Recherches qualitatives*. Vol. 26, n° 2, p. 1-18.
- CECCALDI, D. 1990. *L'enseignement de la prévention des risques professionnels dans les formations techniques. Rapport du groupe de travail*. Paris, ministère du Travail.
- CIZERON, M. 2010. « Le geste professionnel comme concept et outil d'analyse ». Dans : M. Cizeron ; N. Gal-Petitfaux. *Analyse de pratiques : expérience et gestes professionnels*. Clermont-Ferrand, Presses de l'université Blaise Pascal, p. 257-268.
- CLOT, Y. 1999. « Le geste est-il transmissible ? ». *Apprendre autrement aujourd'hui, 10^e entretiens de la Villette*. Paris, Cité des sciences de la Villette.
- CLOT, Y. ; FAÏTA, D. 2000. « Genre et style en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*. Vol.4, p. 7-42.
- CLOT, Y. ; FERNANDEZ, G. 2005. « Analyse psychologique du mouvement : apport à la compréhension des TMS ». *@activités*. N° 2, p. 69-78.
- JELLAB, A. 2005. « Les enseignants de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves ». *Revue française de sociologie*. Vol. 46, n° 2, p. 295-323.
- JELLAB, A. 2014. *L'émancipation scolaire : Pour un lycée professionnel de la réussite*. Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- LANG, N. 2001. « Comprendre et transformer les situations de travail quand on est enseignant en lycée professionnel ? Les apports d'une formation à l'analyse ergonomique ». *Formation emploi*. N° 74, p. 53-66.
- MAYEN, P. ; ORLY, P. 2012. « Expérience du travail et développement pour de jeunes adultes ». *Recherche et formation*. N° 70. <http://rechercheformation.revues.org/1872>
- OCDE. 2010. *Formation et emploi : relever le défi de la réussite. Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles*. Paris, OCDE.
- OCDE. 2015. *Examens de l'OCDE sur l'éducation et la formation professionnelles. Apprendre au-delà de l'école. Rapport de synthèse*. Paris, OCDE.
- ODDONE, I. ; RÉ, A. ; BRIANTE, G. 1981. *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail*. Paris, Editions Sociales.
- WEIXLER, F. 2014. *Evaluation partenariale de la politique de lutte contre le décrochage scolaire*. Paris, ministère de l'Education nationale.