



**HAL**  
open science

## Former en situation de travail, dans un contexte de risques psychosociaux. Quelles conséquences ?

Christine Vidal-Gomel

### ► To cite this version:

Christine Vidal-Gomel. Former en situation de travail, dans un contexte de risques psychosociaux. Quelles conséquences ?. 53ème Congrès de la SELF : “ L’ergonomie à quelle échelle ? Quelles pratiques pour quelle taille d’entreprises et d’établissements publics ”, Oct 2018, Bordeaux, France. halshs-01893700

**HAL Id: halshs-01893700**

**<https://shs.hal.science/halshs-01893700>**

Submitted on 11 Oct 2018

**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.



---

---

*Texte original\**

# Former en situation de travail dans un contexte de RPS. Quelles conséquences ?

## Christine Vidal-Gomel

Université de Nantes ; Centre de recherche en éducation de Nantes ; Chemin de la Censive du Tertre ; BP 81227 ; 44312 Nantes Cedex 3. [Christine.Vidal-Gomel@univ-nantes.fr](mailto:Christine.Vidal-Gomel@univ-nantes.fr)

**Résumé.** Cette communication porte sur une action de formation continue réalisée en situation de travail : un animalier expert forme deux collègues à la réalisation d'une nouvelle opération, la collecte tardive d'embryons bovins. La particularité de cette opération est de devoir être réalisée et apprise sans contrôle visuel. Afin de faciliter la transmission entre professionnels, un dispositif de confrontations aux traces de l'activité et de débats collectifs est mis en place. Les premières situations analysées avec les acteurs mettent en évidence des difficultés d'apprentissage mais aussi des moments de découragement, d'énervements, des conflits. Leur analyse conduit à poser un diagnostic de troubles psychosociaux, qui interviennent comme des obstacles à la formation. Les conséquences de ce contexte de formation et l'intérêt du dispositif de formation pour l'apprentissage ciblé sont discutés.

*Mots-clés : Formation, situation de travail, risques psychosociaux.*

### Occupational training in a psychosocial risk context. What are the consequences?

**Abstract.** We analyse a workplace training in which an expert animal handler trained two colleagues who have to learn a new task: the late gathering of bovine embryos. The peculiarity of this operation is that it must be realized and learned without visual control. In order to facilitate the transmission between the workers, we used selfconfrontations, alloconfrontations, and collective debates. First situations analysed highlighted learning difficulties but also moments of irritation, discouragement and conflicts. Our analysis lead to a diagnosis of psychosocial risks. They bring into conflict with the training objectives and must be overcome. The consequences of this training context and the interest of the training course are discussed.

*Keywords: Training, workplace learning, psychosocial risks.*

---

---

\*Ce texte original a été produit dans le cadre du congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française qui s'est tenu à Bordeaux du 3 au 5 octobre 2018. Il est permis d'en faire une copie papier ou digitale pour un usage pédagogique ou universitaire, en citant la source exacte du document, qui est la suivante : Vidal-Gomel, C. (2018). Former en situation de travail, dans un contexte de risques psychosociaux. Quelles conséquences ? *Actes du 53<sup>ème</sup> Congrès de la SELF*, Bordeaux, 3-5 Octobre 2018. Aucun usage commercial ne peut en être fait sans l'accord des éditeurs ou archiveurs électroniques. Permission to make digital or hard copies of all or part of this work for personal or classroom use is granted without fee provided that copies are not made or distributed for profit or commercial advantage and that copies bear this notice and the full citation on the first page.

## 2.- INTRODUCTION

La formation en situation de travail connaît un intérêt croissant : elle permettrait de répondre à des contraintes économiques tout en conservant une efficacité pédagogique (Enlart, 2012). Elle fait en effet disparaître l'écart existant entre les caractéristiques des situations de formation et celles du travail, et permettrait d'impliquer davantage les apprenants, facilitant ainsi l'apprentissage (*op. cit.*). Ce type de formation est par ailleurs plébiscité par les opérateurs eux-mêmes (Billet et coll., 2012). Toutefois, les contraintes existant au travail peuvent constituer des obstacles à l'apprentissage et comporter des risques difficiles à gérer (Thébault et coll., 2014). Ainsi, la formation en situation constitue tout à la fois une opportunité d'apprentissage et une exposition à des risques professionnels.

La formation en situation examinée ici présente ces caractéristiques : elle se déroule dans un contexte présentant des facteurs de risques psychosociaux (RPS<sup>1</sup>), qui sont identifiés au cours-même de la formation, créant un contexte défavorable à l'apprentissage d'une tâche délicate et difficile.

Après avoir présenté la demande et le contexte de la recherche-action menée à propos de cette formation en situation de travail, nous nous attacherons à présenter le dispositif de formation mis en place, les caractéristiques de l'apprentissage à réaliser et ses difficultés, et la façon dont les RPS et leurs manifestations ont pu constituer des obstacles.

## 2- TERRAIN ET METHODE

### 2.1- La demande et le contexte de l'étude

Cette étude répond à la demande d'un Centre de Recherche et d'Expérimentation Animale (CREA) d'accompagner la

---

<sup>1</sup> Les RPS sont définis comme relevant de l'épuisement des ressources psychologiques et sociales (Clot, 2010) et pouvant se traduire par des « troubles

transmission entre un animalier expert (E) et deux de ses collègues expérimentés (A et B), qu'il doit former à la réalisation d'une nouvelle tâche : la collecte tardive d'embryons bovins (12 à 21 jours de gestation).

E est animalier depuis 17 ans. Il a conçu et validé la technique de collecte tardive. A est animalier depuis 5 ans, et B est animalière depuis 17 ans.

Au quotidien, A et B sont chargés de la réalisation des soins aux animaux et de la réalisation des expérimentations demandées par les chercheurs du CREA. La collecte d'embryons bovins est une opération réalisée suite à une insémination artificielle. La collecte tardive est un domaine d'expertise rare en Europe et une technique reconnue comme difficile à maîtriser.

A et B ont bénéficié d'une formation à la collecte tardive dispensée en situation de travail par E, mais celle-ci n'a pas été achevée. E a été transféré dans un autre centre. Au moment où débute notre accompagnement, les animaliers ne sont pas autonomes, mais depuis le départ de E, ils sont chargés de réaliser les collectes. Ils ont plusieurs fois été mis en difficulté. Dans certains cas, l'opération n'a pas été menée jusqu'à son terme. Les résultats des collectes ont chuté : la moyenne d'embryons collectés depuis le départ de E varie de 3,67 ( $\pm$  2,66) à 2,25 ( $\pm$  2,49) ; elle était de 4,93 ( $\pm$  5,07), précédemment<sup>2</sup>. L'accompagnement de la formation correspond au besoin de rendre A et B autonomes rapidement. Il s'agit donc de concevoir et de mettre en place un dispositif de formation favorisant la transmission entre E et les deux animaliers.

Après une phase d'analyse de la demande, le dispositif de formation est mis en place. Il s'est déroulé au cours de 14 journées durant une année, en fonction des collectes programmées. Une journée supplémentaire

psychosociaux » (TPS) (Van Belleghem et coll., 2013).

<sup>2</sup> Données du CREA.

a été consacrée à la restitution de l'étude, portant notamment à l'évolution des compétences des animaliers.

## **2.2- Le dispositif de formation mis en place**

Nous avons demandé que E soit présent au moment des collectes et puisse intervenir pour guider ses collègues et leur fournir des explications. Le dispositif que nous avons mis en place mobilise l'analyse de l'activité comme moyen de la formation (Teiger & Lacomblez, 2013) : nous nous appuyons sur des films de situations de collecte, suivis de différentes formes de confrontations aux traces de l'activité — autoconfrontations individuelles, croisées, et collectives (Mollo & Falzon, 2004). Notre approche utilise des apports de la vidéoformation (Gaudin & Chaliès, 2012) et de l'analyse guidée des traces ; différents auteurs ayant mis en évidence son intérêt pour les situations de transmission individuelles et collectives (Six-Touchard & Falzon, 2013 ; Mollo & Nascimento, 2013). Par ailleurs, le dispositif d'autoconfrontation produit des transformations dans la relation de transmission qui la rend plus propice à l'apprentissage (Leblanc, 2014).

Aucun acteur de l'encadrement n'a souhaité participer à un groupe de pilotage du fait leur charge de travail et n'en voyant pas l'utilité. Seule, une personne de la gestion des ressources humaines a été notre interlocutrice.

## **2.3- Les données recueillies**

Les données recueillies concernent d'abord l'objet de la formation : la collecte tardive. L'une des caractéristiques de la tâche et de son apprentissage réside dans l'absence d'informations visuelles sur l'opération en cours. Les films ont donc été utilisés pour produire des analyses à partir des aspects observables de l'activité : les outils utilisés, les verbalisations, les postures et leur évolution dans le temps. Ces données permettent d'identifier des difficultés du travail, différentes phases de

l'opération, et la façon dont elles sont réalisées. Des autoconfrontations individuelles, croisées entre A et B, puis collectives en incluant E ont été menées. Par ailleurs, les acteurs devaient dessiner après-coup l'appareil génital des vaches collectées pour expliquer les difficultés rencontrées ; difficultés qui ne sont pas observables. Les explications fournies et les débats collectifs qu'ils ont suscités étaient filmés. Pour compléter ces données et suivre l'évolution de l'accompagnement, il a été demandé aux trois animaliers de faire un point par écrit de l'évolution de la formation. Un journal de terrain a également été tenu (Beaud & Weber, 2003). L'analyse repose sur la triangulation des données recueillies (Leplat, 2002).

La conduite du projet, centrée uniquement au départ sur ce dispositif de formation, a dû évoluer du fait des difficultés rencontrées.

## **3- RESULTATS**

Nous ne détaillons pas ici l'ensemble des résultats mais seulement ceux qui permettent de comprendre l'opération à réaliser et de rendre compte des difficultés rencontrées, dont des manifestations de TPS.

### **3.1- Des caractéristiques de la collecte et des difficultés d'apprentissage**

La réalisation d'une collecte d'embryons nécessite un travail de préparation des vaches pour les amener à produire suffisamment d'embryons (choix des animaux, administration d'hormones, insémination, suivi et soins quotidiens)<sup>3</sup>. Au moment de la collecte, après une anesthésie locale (péridurale), il faut vider le rectum de la vache de ses excréments, nettoyer, passer un (ou plusieurs) dilatateur(s) du vagin jusqu'à l'entrée des cornes<sup>4</sup>. L'outil (dilatateur puis sonde de collecte) est poussé d'une main tandis que de l'autre l'opérateur manipule l'appareil génital via la paroi du rectum pour faciliter et contrôler la progression et pour éviter de blesser

<sup>3</sup> Plus loin nous utilisons aussi l'expression « gestion du troupeau ».

<sup>4</sup> Cornes utérines, équivalent des trompes de Fallope chez un humain.

l'animal. Quand le col est dilaté, il doit introduire la sonde de collecte dans le vagin et aller jusqu'à une corne, de la même façon. Quand la sonde est à l'entrée de la corne, il faut gonfler son ballonnet pour la maintenir en place, injecter du liquide dans la sonde, masser les cornes pour faciliter son retour (avec éventuellement des embryons) dans un bocal. Ensuite il faut changer de corne et renouveler l'opération. Les prélèvements sont enfin étiquetés et transmis au chercheur.

Dans cette tâche, les opérateurs doivent apprendre à identifier des sensations haptiques, sans aucun contrôle visuel, pour faire progresser les outils au sein de l'appareil génital de la vache. Les sensations éprouvées changent avec la progression vers les cornes ; elles servent à repérer la progression des outils et à contrôler de façon à ne pas blesser l'animal. Elles déterminent aussi la suite des opérations à réaliser, en permettant de contrôler le déroulement des différentes phases.

Élaborer cette compréhension est assez difficile, A et B éprouvent des difficultés, notamment pour passer les trois anneaux du col, qui est la phase la plus délicate, et quand ils collectent des vaches dont l'anatomie présente des particularités : des adhérences des cornes qui rendent difficiles leur manipulation, des caractéristiques des tissus qui rendent plus difficile de repérer la progression, etc.

Les interventions E pour les guider ou leur donner des explications sont basées sur ce qu'ils peuvent lui dire, alors qu'ils sont justement en difficulté pour verbaliser l'activité en cours, et sur ce qu'il comprend de la situation quand il est amené à les remplacer pour les aider. Or le fait même de remplacer l'un des animaliers transforme la situation. La localisation des outils peut évoluer considérablement au moment du changement d'acteur.

Enfin, la réalisation de la collecte nécessite

beaucoup de calme et de concentration pour accompagner les mouvements de l'animal, pour identifier suffisamment bien les sensations, pour comprendre la situation et les obstacles rencontrés. Calme et concentration remis en cause par les troubles qui les affectent.

### **3.2- Des situations de formation qui attirent l'attention**

Au début de la formation, des situations de découragement (A), d'énervement (B) et de conflit avec le formateur (A) ont attiré notre attention. C'est au fil de leur analyse que nous avons aussi identifié des risques et troubles psychosociaux. Pour en rendre compte l'une de ces situations est détaillée<sup>5</sup>.

A a commencé à introduire la sonde de collecte sans avoir passé un dilateur, pour gagner un peu de temps. Mais l'outil ne passe pas le col. Au bout d'un long moment, le formateur intervient et rappelle qu'il est nécessaire de passer un dilateur. L'animalier a l'air abattu, souffle, discute longuement puis accepte de faire l'opération. En autoconfrontation individuelle, en revoyant les images, il explique : « C'est pénible mais comme là on a fait plusieurs résultats nuls, voire des fois sans embryon du tout depuis le mois de septembre l'année dernière<sup>6</sup> [...] Plus on va passer de temps à la collecte et plus on va perdre du temps pour le reste du travail donc c'est une accumulation de choses [...] et qu'on est là depuis 6 heures le matin, ben ça commence d'être long quoi, c'est pour ça que moi je n'ai pas de patience. Et c'est pour ça qu'on essaie de se trouver un peu des combines ».

Les premières interprétations fournies par A et B de ce type de situations au cours d'une autoconfrontation croisée sont tout autres « c'est parce qu'on a mauvais caractère » « de toute façon pour travailler à XX, il vaut mieux avoir du caractère. » Ces interprétations « psychologisantes », qui empêchent tout raisonnement portant sur les difficultés et leurs causes, ont été reprises

---

<sup>5</sup> Voir Vidal-Gomel (2016) pour plus de détails.

<sup>6</sup> L'entretien se déroule en janvier.

dans les auto-confrontations individuelles et croisées suivantes, avec l'objectif d'identifier ce qui pouvait être à l'origine du refus des consignes de E, du découragement ou de l'énerverment au cours des collectes. Un accord collectif, construit au cours des auto-confrontations, a été dégagé autour de plusieurs explications : la volonté d'autonomie, les contraintes temporelles et la charge de travail, la nécessité de réussir pour soi et au regard des autres, la nécessité de résultats pour les chercheurs, dans un contexte de mutation de l'institution et de crainte de fermeture de leur centre.

#### **4- VERS LA MISE EN EVIDENCE DE TROUBLES PSYCHOSOCIAUX**

Approfondir la compréhension de ces difficultés a nécessité d'élargir le périmètre de l'analyse. Outre la recherche des déterminants des tensions ressenties par les animaliers au cours des autoconfrontations, des entretiens approfondis ont également été menés avec les chercheurs demandeurs des collectes et membres de l'encadrement<sup>7</sup>.

Ces nouvelles données permettent de mettre en évidence un ensemble de facteurs de RPS (Askenazy et coll., 2011) comme les sentiments d'instabilité de l'institution et d'incertitude pour l'avenir. Cette instabilité est aussi celle de leur encadrement de niveau « n+1 » et « n+2 » qui a changé de nombreuses fois ces dernières années. De plus, comme les encadrants recrutés n'avaient pas forcément de compétences dans le domaine de travail des deux animaliers, ces derniers ont parfois eu le sentiment de devoir « se battre » pour faire leur travail. Cette situation aboutit au sentiment qu'il est devenu difficile de faire du travail de qualité.

La baisse des résultats dans la collecte d'embryons ne dépend pas uniquement de l'opération de collecte elle-même, mais aussi de tout le travail qui est fait en amont,

qui concerne la gestion du troupeau et la préparation des expérimentations<sup>8</sup>, à propos desquelles nous avons relevé que s'était constituée une réelle difficulté depuis le départ de E, voire une impossibilité de faire du travail soigné. La gestion du troupeau et la préparation des expérimentations, ne sont pas de la responsabilité des animaliers. Leur encadrement n'a pas toujours compris le soin qu'il fallait y apporter.

Par ailleurs, les collectes sont longues et éprouvantes, elles durent au moins une heure quand tout se passe bien, et sont réalisées en adoptant des postures qui peuvent devenir coûteuses<sup>9</sup>. Les pressions ressenties et le stress s'ajoutent alors aux autres facteurs de TMS (Stock et coll., 2006). Par exemple A écrit : « Au niveau de ma posture, E dit que je suis trop haut par rapport à la vache, que je n'ai aucun moment de repos pendant ma collecte [...] j'ai quelques douleurs qui surgissent vers la fin [...] Je ne souhaite pas faire de "pause" sur des vaches avec de telles difficultés car si on sort du col pour une raison ou pour une autre c'est retour à la case départ, moi je n'envisage pas cette hypothèse ».

À ces différents facteurs s'ajoutent des surcharges de travail ou la manifestation de troubles dont A et B ont fait état à différents moments : « Si je n'avais pas eu un projet personnel important, j'aurais eu une dépression » (B). « En ce moment, il y a énormément de choses qui se passent sur notre unité qui ne me permettent pas d'aller serein en collecte ou même plus simplement au travail tous les jours » (A).

Ainsi alors que l'on pourrait penser qu'il ne s'agit que de conflits interpersonnels, particulièrement entre A et E, les données recueillies mettent au jour un ensemble plus large de difficultés et les pressions intériorisées par les animaliers, qui semblent en être l'origine. Elles contribuaient à créer une situation peu

<sup>7</sup> Cette nouvelle phase de l'intervention a pris place entre deux sessions de formation.

<sup>8</sup> Voir paragraphe 3.1. à propos de la préparation des collectes.

<sup>9</sup> La posture devient coûteuse car elle doit être maintenue sur un temps assez long sans pouvoir détendre les muscles.

favorable à un apprentissage qui nécessite particulièrement calme et concentration.

Dans un premier temps, le fait d'avoir posé un prédiagnostic de RPS et de l'avoir partagé avec les opérateurs a pu ramener un peu de sérénité dans la formation. « Bien sûr les problèmes existent toujours mais ça m'a permis de prendre du recul (enfin tout est relatif) », écrit A. Les situations de collectes étaient plus détendues : A était moins en opposition avec E, il a spontanément passé plusieurs dilatateurs au cours d'une opération de collecte difficile. A comme B ont fait des pauses au cours des collectes. Les difficultés des collectes ont dans l'ensemble été vécues de façon moins dramatique ; nous n'avons plus observé d'énervement.

Par ailleurs le guidage de E a évolué : alors qu'au début il intervenait peu, donnait peu d'explications, décrivait surtout les dimensions observables des gestes à réaliser, ses explications sont devenues plus longues et intégraient davantage de dimensions cognitives (liens entre les sensations, des obstacles et la progression des outils, par exemple).

C'est ainsi mis en place une situation plus propice à l'apprentissage.

## 5- DISCUSSION ET CONCLUSION

L'étude menée s'inscrit dans la lignée de travaux qui montrent comment, quand il s'agit de former en situation de travail, les conditions de réalisation du travail deviennent des conditions d'apprentissage et quelles en sont les conséquences (Thébault, et coll., 2014). Elle souligne quelques effets des RPS en formation, dans une tâche dont l'apprentissage est difficile et demande une concentration importante. Les troubles psychosociaux (TPS) ne permettent pas aux opérateurs de travailler avec le calme et la distance nécessaires. Il devient alors difficile de se concentrer sur les sensations ressenties alors qu'elles sont essentielles pour réaliser la tâche, le moindre échec est vécu de façon dramatique et peut difficilement être analysé dans un objectif d'apprentissage, les conflits entre

les individus deviennent majeurs. Les TPS interviennent comme des obstacles à l'apprentissage, ils imposent une marque sur ce qui peut être acquis et qui doit être incorporé pour réaliser une opération de collecte.

De ce fait, un nouvel objet d'analyse a dû être traité : il était nécessaire de comprendre les difficultés rencontrées dans la formation, de caractériser les déterminants de ces difficultés. Il s'agissait également d'alerter l'institution sur des risques de dégradation de la santé des personnels.

Au sein du dispositif de formation élaboré les autoconfrontations individuelles, et croisées ont constitué des moyens privilégiés facilitant l'expression de difficultés du travail quotidien et des pressions ressenties qui se traduisaient négativement dans la formation, contrairement aux alloconfrontations incluant l'expert. Ces données ont été complétées par un ensemble d'entretiens approfondis avec différents acteurs.

Cette étude met ainsi en évidence le travail de diagnostic qui prend place au cours de l'intervention en formation et se déroule en parallèle : l'analyse de l'activité et des connaissances issues de l'ergonomie sont mobilisées pour mieux comprendre le couplage sujet-situation (Leplat, 1997) et des déterminants possibles de difficultés qui se manifestent au cours même de la formation. Ce diagnostic a été nécessaire pour préserver la possibilité d'apprendre et de se développer dans cette formation réalisée en situation de travail et ainsi de constituer, au moins momentanément, une formation « capacitante » (Vidal-Gomel, sous presse).

## BIBLIOGRAPHIE

Askenazy, P. et coll. (2011). Mesurer les facteurs psychosociaux de risque au travail pour les maîtriser. *Rapport du Collège d'expertise sur le suivi des risques psychosociaux au travail*. Paris : Ministère du Travail, de l'Emploi et du Dialogue social.

- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Billet, S., Henderson, A., Choy, S. et coll. (2012). *Continuing education and training models and strategies: an initial appraisal*. Research report. Griffith University, Australian Government.
- Clot, Y. (2010). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.
- Enlart, S. (2012). Politiques d'entreprise et organisations du travail et de la formation. Dans E. Bourgeois et coll. (Coord.), *Apprendre au travail* (pp. 177-188). Paris : PUF. DOI : 10.3917/puf.bourg.2012.01.0177.
- Gaudin, C. & Chaliès, S. (2012). L'utilisation de la vidéo dans la formation professionnelle des enseignants novices. *Revue française de pédagogie*, 178, 115-130.
- Leblanc, S. (2014). Des dispositions concurrentes pour mener un entretien post-leçon : étude des effets d'un contexte d'entretien « innovant ». Dans A. Muller & I. Plazaola Giger (Coord.), *Dispositions à agir, travail et formation* (pp. 53-75). Toulouse : Octarès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Paris : PUF.
- Leplat, J. (2002). De l'étude de cas à l'analyse de l'activité. *Pistes*, 4(2). URL : <http://pistes.revues.org/3658>. DOI : 10.4000/pistes.3658.
- Mollo, V. & Falzon, P. (2004). Auto-and allo-confrontation as tools for reflective activities. *Applied ergonomics*, 35(6), 531-540.
- Mollo, V. & Nascimento, A. (2013). Pratiques réflexives et développement des individus, des collectifs et des organisations. Dans P. Falzon (Coord.), *Ergonomie constructive* (pp. 207-221). Paris : PUF.
- Six-Touchard, B. & Falzon, P. (2013). L'auto-analyse du travail : une ressource pour le développement des compétences. Dans P. Falzon (Coord.), *Ergonomie constructive* (pp. 237-249). Paris : PUF.
- Stock, S., Vézina, N., Seifert, A. M., Tissot, F. & Messing, K. (2006). Les troubles musculosquelettiques, la détresse psychologique et les conditions de travail au Québec : relations complexes dans un monde du travail en mutation. *Santé, Société et Solidarité*, 2, 45-58.
- Teiger, C., Lacomblez, M. (2013). *(Se) Former pour transformer le travail : Dynamiques de constructions d'une analyse critique du travail*. Québec : PUL-Etui.
- Thébault, J., Delgoulet, C., Fournier, P.-S., Gaudart, C. & Jolivet, A. (2014). La transmission à l'épreuve du travail. *Éducation permanente*, 198, 85-100.
- Van Belleghem, L., De Gasparo, S. & Gaillard, I. (2013). Le développement de la dimension psychosociale au travail. Dans P. Falzon (Coord.), *Ergonomie constructive* (pp. 47-74). Paris : PUF.
- Vidal-Gomel, C. (sous presse). *Formation et prévention des risques professionnels. Vers des formations capacitanes*. Dijon : Raison & passions.
- Vidal-Gomel, C. (2016). Formation en situation de travail et troubles psychosociaux. *Travail & Apprentissage*, 18, 25-47.