



Recherche sur les pratiques de formation liées aux activités d'intégration professionnelle à l'intention de futurs éducateurs spécialisés

Un groupe de travail inter-écoles sur la formation des éducateurs spécialisés par la pratique professionnelle : le « GT stage de form'éduc » en Belgique francophone.

Dijon - 2013

Marc DUPUIS et François GILLET

English Abstract

This paper aims to describe a research process that was engaged about the practical training of social educators in the french-speaking part of Belgium in the frame of an association called Form'Educ. It happens in a group of eight University-Colleges (Haute-Ecoles) who engage themselves together in a research project during five years (2011-2015) with the aim of exchanging their training practices concerning the practical training of the students on the professional field (field placements) as well in the Haute Ecole (courses connected with the practice). Similarity and dissimilarity in the methodologies, concepts, processes, organizations brings interesting opportunities for questioning those practices and the connection with the professional changes observed today in the job of social education -as for different social professions- , and... for the University-College trainer job.

Abstract en Français

Cet article a pour objectif de décrire un processus de recherche engagé sur la formation pratique d'éducateurs sociaux en Belgique francophone dans le cadre d'une association dénommée Form'Educ. Cela se passe dans un groupe de huit Haute-Ecoles qui s'engagent ensemble dans un projet de recherche pendant cinq ans (2011-2015) dans le but d'échanger leurs pratiques de formation concernant la formation pratique des étudiants sur le terrain professionnel. (stages pratiques) ainsi qu'en Haute Ecole (cours liés à la pratique). La similitude et la dissemblance dans les méthodologies, les concepts, les processus, les organisations offrent des opportunités intéressantes pour remettre en question ces pratiques et le lien avec les changements professionnels observés aujourd'hui dans le métier de l'éducation sociale -comme pour différentes professions sociales.

1. Contexte

Notre communication s'inscrit dans une étude portant sur l'impact de la construction identitaire et la professionnalisation des futurs éducateurs spécialisés au cours de leur formation.

Le cadre de cette étude est celui de la plateforme Form'Educ. Cette association de fait a vu le jour au début des années 2000 ; elle rassemble des formateurs [MA (master, niveau 7 ou bac +5) et MFP (bachelier, niveau 6 ou bac +3)] représentant la majeure partie des hautes écoles d'éducateurs spécialisés de la partie francophone de Belgique. Elle transcende les différences de réseaux et de types d'enseignement.

C'est le désir commun de travailler à la promotion du métier d'éducateur spécialisé par le biais de la formation qui rassemble tous ces partenaires et crée la dynamique du réseau. L'objet de son existence porte sur la réalisation de journées d'étude ouvertes aux professionnels, aux formateurs et aux étudiants, la confrontation des expériences de formation de chacun, la concertation pour les modifications des grilles de cours, une forte implication dans l'élaboration du référentiel de compétences, la participation à des associations nationales ou internationales d'intervenants sociaux, le soutien à la relance d'une association professionnelle, un documentaire sur les éducateurs en formation ainsi que la mise sur pied de groupes de travail portant sur différents objets de la formation.

Form'éduc tente de contribuer à la promotion de la formation et du métier d'éducateur spécialisé (qui dans la fédération Wallonie-Bruxelles) n'a pas de statut en tant que tel). Dans ce cadre, lors des réunions et des échanges informels, la problématique des stages d'intégration professionnelle était fréquemment abordée.

Les convergences et surtout les divergences dans leurs prises en charge par les formateurs ont amené ceux-ci à s'interroger sur la validité du contenu de formation notamment en ce qui concerne la formation pratique. Autrement dit, le contenu de formation lié au « cours stage » répondait-il à une réalité professionnelle ou au contraire était-il l'expression d'un construit académique. Une question sous-jacente à cette réflexion portait sur une redéfinition des 2 orientations (en termes de dispositifs, de contenus, de procédures, ...) de la prise en charge des « stages ».

En effet, sous l'impulsion de changements sociaux, le travail social subit des mutations (Chopart, 2000) redéfinissant les contours de l'intervention (nouveaux territoires, management, apparition de nouveaux métiers du social, ...). Ce changement de paradigme appellerait une plus grande expertise de la part des intervenants (dont les éducateurs spécialisés) ainsi qu'un corpus de connaissances plus étoffé (Besson et Guay, 2000). Dans ce contexte, le modèle - en termes de contenu - de formation serait interrogé (les pratiques actuelles seraient-elles toujours appropriées ?). Derrière ces questions qui ressortent du champ pédagogique, se posent aussi - en termes d'enjeux politiques (reconnaissance du métier, positionnement par rapport aux autres métiers du social) – la construction identitaire et la professionnalisation du métier.

Les formateurs intéressés par la question sentaient la nécessité de porter un regard sur leur pratique de formation, de s'interroger sur la contextualisation professionnelle des savoirs transmis. Ainsi s'est constitué sous l'impulsion de quelques formateurs (représentant huit Hautes Ecoles) un groupe de travail en rapport avec les activités d'intégration professionnelle susnommé « GT Stages ».

2. Problématique de recherche

Objet général

Le métier d'éducateur spécialisé est protéiforme, en soulignant la diversité des lieux, la diversité des personnes prises en charge, la diversité des situations (Davagle et al, 2012). La visibilité de ce métier reste complexe, en souligne, également le peu de consensus sur les savoirs professionnels ou du moins son hétérogénéité. Dans ce contexte, il apparaît que les pratiques de formation peuvent être mises à mal.

Cependant, partant du postulat que la formation participe à la construction identitaire et à la professionnalisation du métier (Debras et Renard, 2008), il allait de soi que l'objet d'étude se focaliserait sur les activités d'intégration professionnelle, lieux où s'articulent théorie et pratique, lieux par excellence de production de savoirs d'expériences, posant ainsi chez les formateurs la problématique de l'émergence de ce type de savoirs. A cette condition, la question du sens de ces activités ainsi que celle de leurs modalités d'application restent un sujet de préoccupation de la part des formateurs.

Traditionnellement, le stage est l'endroit où le stagiaire va se confronter à une réalité professionnelle ; c'est aussi le lieu où il risque de se trouver écartelé entre d'une part les attentes académiques (cf. les compétences de formation) et d'autre part les exigences institutionnelles (cf. les compétences professionnelles), attentes et exigences qui ne sont pas nécessairement du même ordre. Ce décalage entre ces deux organisateurs soulève le problème d'un côté de la légitimité du formateur et de l'adéquation du contenu de formation au regard de l'objet enseigné lié aux exigences institutionnelles et de l'autre de l'investissement - et de sa qualité - du responsable institutionnel (maître de stage) dans le travail d'accompagnement de l'étudiant stagiaire. Ce suivi de la part du maître de stage permet-il au stagiaire un véritable travail d'appropriation (en termes de savoirs d'action) de la réalité professionnelle ou au contraire repose-t-il sur le principe d'un apprentissage implicite.

Dans ce sens, comment le formateur peut-il accompagner le stagiaire dans la construction de ses compétences ?³ Ce projet de recherche s'étale sur cinq ans et se décompose en trois phases distinctes comportant chacune deux étapes. La phase une se focalise sur un travail de partenariat entre formateurs des différents centres de formation. La première étape porte sur l'inventaire des pratiques actuelles de formation dans le cadre de la prise en charge des stages (2011-2012), la seconde, sur l'analyse des convergences et divergences des pratiques de formation (2012-2013).

La phase deux se centrera sur un travail de collaboration entre formateurs et responsables de stage, phase dans laquelle l'étape trois tentera de relever les attentes du « terrain » (2013-2014), tandis que l'étape quatre se concentrera sur la comparaison de ces demandes et les attentes des centres de formation et sur leur analyse (2014-2015). La phase trois aura pour but de définir un corpus contextualisé dont l'étape cinq visera un travail de synthèse à partir des convergences et du sens donné tandis que l'étape six essaiera d'objectiver l'incidence de ce dispositif sur la pratique de formation. Les phases deux et trois répondent en cela à une logique d'articulation entre formation (champ pédagogique) et pratique (champ professionnel).

□ Etude (RAC)

La présente communication porte de manière générale sur l'analyse des pratiques de formation liées aux activités d'intégration professionnelle à l'intention des étudiants de la section « éducateur spécialisé » et de manière plus particulière sur le travail d'échanges et de partenariat entre formateurs des différents centres de formation, en vue de transformer ces mêmes pratiques. Ce regard croisé sur les différents lieux de formation a pour objectif de produire des connaissances afin de soutenir la formation et son ancrage dans une réalité professionnelle.

Il est question donc d'un travail en deux temps (2011/2012 et 2012/2013) où il s'agirait d'abord d'un état de la question (approche descriptive) et d'un questionnement (c'est-à-dire définir les principes qui animent les dispositifs de formation) puis d'une analyse réflexive (convergences

et divergences de ces pratiques de formation). Nous nous situons dans une problématique de la construction de savoirs en lien avec le développement d'actions de formation (Foudriat, 1999). Ainsi, réinterroger les fondements des pratiques de formation permet de poser la question de la contextualisation des savoirs enseignés (Pastré, 2011).

Le but consiste donc après une mise en mots (en maux !) à un travail de réécriture du dispositif de formation à l'égard des activités d'intégration professionnelle en vue d'une plus grande correspondance avec la réalité de terrain. Dans ce sens, nous nous inscrivons dans un processus de changement.

3. Méthodologie

Le groupe de travail est constitué de représentants de huit Hautes Ecoles francophones formant des Educateurs Spécialisés : HE Charlemagne (Liège), HE de la Province de Liège (Liège), ISEP (Mons), HEPH (Marcinelle), HELMO-CFEL (Liège), HEB (Bruxelles), HE Lucia De Brouckère (Jodoigne) et HE de Virton (Virton). 4 En mai 2011, le groupe se réunit pour la première fois et définit les attentes, les objectifs, les règles et modalités de travail (planning des réunions, définition des rôles, répartition de tâches...) ainsi que le contenu.

Les attentes portent sur la volonté de définir un sens commun à nos pratiques de formation ; ce travail de ré-écriture n'a pas pour intention de figer un modèle idéal de fonctionnement mais bien de garder une pluralité de pratiques tout en oeuvrant pour une cohérence dans les savoirs enseignés.

Les objectifs de ce groupe de travail sont de mettre en place une réflexion autour de la place et du sens des stages dans la formation des Educateurs Spécialisés et d'aborder la question de la complémentarité entre le stage et les cours afin d'oeuvrer à la professionnalisation de ce métier.

En termes d'organisation, dans l'étape une, huit réunions (de septembre 2011 à mai 2012) sont organisées à raison, plus ou moins, d'une fois par mois. Ces réunions se déroulent la matinée à l'exception de la dernière qui prend une journée entière (synthèse et évaluation). Chaque réunion a lieu dans une école différente. Nous proposons de changer de secrétaire et d'animateur à chaque réunion : celui qui reçoit anime la réunion et celui qui recevra la fois suivante gère le secrétariat.

Une procédure de dépôt est mise en place. Le recueil des données se fait à partir d'un document préparatoire aux réunions qui est déposé dans une mémoire collective ainsi que tout document concernant nos pratiques (contrats de stage, carnets de stage, carnets pédagogiques, documents d'évaluation, ...) gérée par un membre du groupe. Lors de chaque réunion, le déroulement est identique : chacun d'entre nous expose la façon dont la pratique professionnelle est abordée au sein de son école, en fonction de thématiques définies. Lorsque toutes les présentations ont été entendues, nous échangeons sur nos différentes pratiques de manière constructive et interactive (dépassez l'anecdotique).

En ce qui concerne le contenu, nous partons d'une trame qui caractérise les aspects de la prise en charge des stages par les formateurs. Les sujets (thèmes) à traiter sont au nombre de sept, à savoir la recherche d'un lieu de stage (adéquation au projet de l'étudiant, qualité d'encadrement, offre et demande...), la préparation au stage (cours, séminaires, documents, choix pédagogiques...), l'accompagnement du stage par l'école (séminaires, entretiens individuels, rencontres...), l'accompagnement du stage par le terrain (suivi, référents, rencontres formelles, rapports...), la production écrite (de l'étudiant, des formateurs, des professionnels de terrain...), l'évaluation (seuils de compétences, compétences transversales, séminaires, écrits, évaluation du référent...

Conseils de classe, délibérations...) et les attributions de la pratique professionnelle (MFP/MA, nombre d'heures, charge...).

Pour chaque thème abordé, afin d'éviter un discours trop général ou référé uniquement à une énonciation d'intentions, de constat, nous nous fixons un guide, dans lequel sont reprises six questions qui baliseront notre travail (qui ? où ? quoi ? comment ? quand ? pourquoi ?).

Dans l'étape deux (de septembre 2012 à mai 2013), les réunions durent une journée mais sont davantage espacées. Quatre dates sont arrêtées (octobre, décembre, mars, mai). Le travail porte sur l'analyse des différentes présentations faites par chaque H.E. Ce travail d'analyse se fait en binôme ou trinôme en fonction de la thématique choisie. Chaque binôme (trinôme) doit préparer un texte martyr d'environ 4 - 5 pages sur la thématique. Ce texte sera construit sur le canevas suivant : (a) partir des question(nement)s que soulève la thématique (énoncées préalablement ou non), (b) illustrer les convergences/divergences dans nos pratiques via les réponses typées/contrastées que nous apportons chacun dans nos écoles respectives, (c) conceptualiser la thématique via une construction théorique. Ce texte martyr sera ensuite 5 présenté en réunion. Il devra être envoyé huit jours avant la réunion au plus tard pour que chacun puisse en prendre connaissance. Après la réunion et discussion, le binôme aura pour tâche de finaliser son texte dans les 15 jours, en tenant compte des remarques formulées en réunion.

En résumé, nous partons d'un travail d'énonciation et d'explication (étape une) pour aller vers un travail de formalisation et d'approfondissement (étape deux) ; ce travail de formalisation est produit par les acteurs (formateurs) eux-mêmes.

Dans notre dispositif, nous ne faisons pas appel à un intervenant externe (chercheur).

Nous rendons à Form'éduc (lors d'une assemblée) une synthèse de l'évolution du travail après notre journée de mai ainsi que des questionnements qui feront suite.

4. Discussion

Nous ne sommes pas des chercheurs au sens classique du terme mais une communauté de formateurs qui se met en recherche par rapport à une question liée à notre pratique de formation. Le but essentiel de cette communauté réside dans le partage de connaissances et d'expériences. Nous nous situons dans un échange de savoirs explicites et tacites, entre pairs issus de H.E., interpellés d'une part par leur pratique se référant au champ pédagogique et d'autre part par le contenu de formation se référant au champ professionnel.

Cette posture de « formateurs en recherche », issus de H.E. en Belgique francophone, de manière générale, pose la question des compétences méthodologiques propres à un travail de recherche. Il est d'usage dans ce contexte afin de valider une étude de faire appel à un intervenant externe en l'occurrence un chercheur venant d'une université. Nonobstant le fait que nous n'étions pas en situation de dépendance par rapport à une commande externe et voulant être avant tout producteurs de savoirs, générés par nos échanges et leur analyse, nous n'avons pas désiré faire appel à un chercheur externe au groupe (certes qui aurait pu faire émerger des dimensions non explorées de travail). Se pose alors la question de la prise de recul par rapport au processus, par rapport à la réflexion et par rapport à l'accompagnement théorique mais nous assumons entièrement ce biais méthodologique. Dans ce cadre, nos repères théoriques sous-jacents à notre travail se sont construits au fur et à mesure de l'avancement de notre réflexion. Nous nous sommes donc investis dans une tâche de co-construction animée par la volonté collective du groupe et guidée par nos objectifs.

La référence à la théorie de communauté de pratiques (Wenger, 2005) répondait à la philosophie de Form'Educ ainsi qu'aux attentes respectives de chacun des membres du groupe de travail. Nous voulions en effet nous inscrire dans un processus d'apprentissage par le partage de connaissances issues de nos pratiques respectives. Il était clair dans l'esprit de chaque formateur que nous ne positionnions pas dans des enjeux de pouvoir, des jeux stratégiques ni de rivalités entre H.E. mais au contraire dans une position éthique dont les valeurs phares sont

l'engagement mutuel et le partage, en vue de donner du sens à ce qui est entrepris. C'est l'interaction entre pairs dans un « processus d'incorporation de savoirs » (expérience partagée) qui permet la construction de l'objet à savoir une production de savoirs. Cette pratique sociale (engagement dans une communauté de pratiques) se veut réflexive par rapport à sa propre pratique (Wenger, 2005, p. 55). En ce qui concerne le concept, nous nous situons dans une perspective pragmatique (outil de formation).

Nous sommes partis d'un constat à savoir que **les dispositifs de formation ont des formes organisationnelles multiples** ancrées dans des perspectives historiques diverses (Franssen, 2009) engendrant des pratiques variées. Cette réalité nous a interpellés et nous a amenés à entreprendre un travail d'objectivation des principes qui sous-tendent nos pratiques respectives. La question centrale de cet article porte sur la modification des compétences en acte et la production de savoirs liés au dispositif de formation suite à l'inscription du groupe dans une perspective d'un travail de partenariat.

Ce travail de formalisation passe par l'analyse des pratiques à savoir celles qui se rapportent à la prise en charge des activités d'intégration professionnelle des futurs éducateurs spécialisés. Si la mise en récit des diverses expériences a une fonction de soutien et de reconnaissance, il n'en demeure pas moins que le travail de formalisation des différentes pratiques a permis l'énonciation de principes animant cette prise en charge de stages. Le dispositif d'explication de la pratique tel qu'il a été conçu favorise l'appropriation du travail de formalisation par les formateurs eux-mêmes (Foudriat, 1999). Toutefois, nous avons été confrontés à quelques difficultés notamment celles de passer d'une approche descriptive (l'énonciation des pratiques sur le mode du vécu, de l'anecdote) à un travail de théorisation (recherche de références)¹.

1. Comment s'approprier collectivement une approche théorique qui va permettre de sortir de l'anecdote afin de construire un modèle ?

La pratique d'une formation professionnalisante pose la question certes de la pratique pédagogique (formes, dispositifs, procédures, ... qui ressortent du champ pédagogique) mais aussi celle des savoirs enseignés, extérieurs à l'univers académique, issus du champ professionnel de référence. C'est la référence à ce champ qui donne sa légitimité au processus de formation. En effet, elle va déterminer les contenus de formation et orienter les activités d'apprentissage (Terrisse, 2001). Mais chez les éducateurs spécialisés, nous sommes dans une perspective multi référentielle (Davagle et al., 2012) qui met à mal un travail de modélisation où le danger dans ce cas-ci consisterait à juxtaposer des « éléments », référencés à diverses pratiques sociales (Raisky, 2001).

Un des buts de ce groupe de travail comporte justement la nécessité de réinterroger nos pratiques sociales de référence et de délimiter les « incontournables » (le noyau dur) du métier (Renard, 2009) en lien avec les activités d'intégration professionnelle dans un processus de formation. Toutefois, nous ne voulions pas tomber, dans le cadre de cet exercice de formalisation, dans le gommage des particularités des différents dispositifs de formation, de réduire « l'âme » d'un centre de formation à une procédure univoque. Ce travail sur les savoirs objectivés (Barbier, 1996) découlant de savoirs tacites oblige le formateur à extérioriser son savoir faire, c'est-à-dire à mettre en mots sa propre expérience.

Cette énonciation, compte tenu qu'elle n'est pas codifiée, doit être décodée par les autres membres du groupe faisant apparaître toute l'importance du lexique (terminologie différente). En ce sens, ce travail d'éclaircissement était formateur pour l'ensemble des partenaires. Suite à cette phase, et en vue de prétendre à une opération de transfert de

connaissances, il a fallu déterminer les connaissances utiles et pertinentes au regard de l'objet investigué (travail en cours). Dans ce cadre, nous nous inscrivons dans l'interaction sociale où l'échange occupe la place centrale du dispositif, où les formateurs sont producteurs et utilisateurs d'un contenu (méthodologie d'intervention en formation). A ce stade, l'utilisation de 7 savoirs produits est de type instrumental (effets sur la formation), stratégique (enjeux identitaires) et processuel (impact sur le groupe).

Convoquer les formes institutionnalisées de savoirs en vue de déterminer les modèles organisés de conduite nous a permis de pointer les savoirs formalisés, codifiés, en usage dans nos centres de formation (méthodes, outils, techniques, concepts, ...). Ce travail sur la dimension organisationnelle de nos pratiques relevait d'une première étape qui a amené chez tous les formateurs une relecture de leurs savoirs professionnels (corpus théorique et savoirs produits) et chez certains un repositionnement (adoption de nouveaux outils, nouvelles techniques, ...). La deuxième étape consistait à interroger les savoirs implicites, ceux issus de l'expérience.

Participant à une approche constructiviste, il allait de soi que nous devions recourir à une **évaluation participative**. Celle-ci a été pratiquée à la fin de la première étape ; elle portait sur les questions transversales abordées dans les thématiques ainsi que les difficultés rencontrées lors de cette première année de travail² (Lherminiaux et al., 2012). Une deuxième évaluation participative est, à l'heure actuelle, en cours (question d'agenda) et se réfère à l'étape deux. Elle porte sur une mesure de l'effet du processus. A ce sujet, quatre dimensions sont explorées : le fonctionnement (en rapport avec la distribution des rôles et l'organisation), le processus en lui-même (le mode interactif), le contenu théorique (à partir des points de convergences et de divergences et de leur théorisation) et les effets (changements observés).

2. Ce travail a été exposé lors d'un colloque organisé par la FESET à Marseille en 2012. En ce qui concerne **la méthodologie de travail** si elle s'est basée sur un canevas (qui, quand, où, quoi, comment ?) il n'en reste pas moins qu'elle s'est ré-écrite au fur et à mesure de l'avancement de la réflexion. En effet, d'emblée, s'inscrivant dans une intention d'auto-transformation, nous nous sommes placés dans une position clinique. Cette intention résidait dans la volonté d'améliorer l'efficacité de la pratique de formation. Cette posture en ce qui concerne le partage de savoirs enseignés a permis d'une part une transmission de savoirs entre formateurs et d'autre part une transmission de connaissances du groupe vers les organisations.

Le dispositif de formalisation a produit quelques effets : une transformation des représentations des formateurs (découverte d'autres pratiques), une production de savoirs (notions transversales : par exemple la notion de triangulation dans le processus de formation), une évolution de compétences en acte (changement de pratique). Chaque formateur a contribué à la production d'un écrit (énonciation de sa pratique de formation) ce qui a facilité un éclaircissement (justification) par rapport à sa propre pratique. Le groupe, en jouant son rôle de régulateur, nous a évités de nous situer dans une perspective d'auto-justification. En conséquence, cette activité de distanciation a eu comme résultat, grâce aux échanges, des repositionnements professionnels. Ce travail de réflexivité s'est effectué dans un double mouvement à savoir celui d'une auto-analyse, dans le cadre des interactions entre formateurs, et celui d'une action collective (recherche de cohérence – d'un sens commun). 8

Bibliographie

- Avenier, J.-M., et all, La construction de savoirs par l'action, L'Harmattan, (2007)
- Barbier, J.-M. (dir.), Savoirs théoriques et savoirs d'action. Paris : Presses universitaires de France (1996)
- Begin, P. et Schmitt, C., Dynamique de savoirs par l'action, Octarès, Toulouse, 2009
- Besson, C. et Guay, J., Profession travail social. Savoir évaluer, oser s'impliquer, Edgar Morin, 2000
- Chopart, J. N., Les mutations du travail social. Dynamique d'un champ professionnel, Dunod , Paris, 2000
- Davagle, M., et all., Les carnets de l'éducateur. Exploration de la profession. Rhizhome ASBL, 2012,
- Fablet, D., Animer des groupes d'analyse de pratiques, L'Harmattan, 2009
- Foudrier, M., Dispositifs de recherche-action pour l'explication net la formalisation de la pratique in Blanchard-Laville et Fablet, Développer l'analyse des pratiques professionnelles, L'Harmattan, 1999
- Franssen, A., Les éducateurs sur l'échiquier des professions, L'observatoire n°63, Liège, 2009.
- Lerminiaux K., Logjes S., Martinez T., Colloque FESET, « D'étudiant à professionnel: apprendre par l'action et la réflexion", Marseille, 2012
- Pastré, P., La didactique professionnelle, PUF, 2011
- Raisky, Cl., in Didactique des disciplines. Les références au savoir. De Boeck-Université, Bruxelles, 2001
- Renard, E., "Quel est le noyau dur du métier d'éducateur spécialisé ?" ? L'observatoire n°63, Liège, 2009.
- Terrisse, A., Didactique des disciplines. Les références au savoir. De Boeck-Université, Bruxelles, 2001
- Walker, B. et all, Resilience, adaptability and transformability in social-ecological, Ecology and Society, n°9, 2004
- Wenger, E., La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité, Presse Université Laval, 2005
- Wittorski (sous la direction.), Formation, travail et professionnalisation, Editions l'Harmattan, Collection: Action et Savoir, 2005
- Animer un processus de transfert des connaissances. Bilan des connaissances et outil d'animation Direction de la recherche, formation et développement, Institut national de santé publique, Québec, Octobre 2009