

Enseigner dans la voie professionnelle des métiers de la « prévention sécurité » De la situation à la logique de l'action

Antonio ARROYO

Chercheur associé au laboratoire CIRNEF - Université de Caen Normandie

RESUME - A partir des résultats de notre thèse en sciences de l'éducation sur la professionnalisation et le développement professionnel des agents de sécurité privée en France, de nos expériences et de nos observations participantes (Diaz, 2005) dans le champ d'activité de la sécurité privée nous essayons de concevoir une pédagogie issue du terrain, à partir du vécu des opérationnels, adaptée aux différents niveaux de nos élèves. Cette pédagogie du concret qui devient une aide à l'attractivité des métiers et à la motivation des élèves doit les amener à construire eux-mêmes les compétences requises par la pratique. Les observations du modèle Espagnol de sécurité privée, considéré par la recherche comme une référence Européenne en matière de professionnalisation par la formation, de son contrôle et de sa régulation par l'Etat, nous aide à mieux penser notre réflexion pédagogique et induire à partir de l'activité la réflexion sur l'action. Cette réflexion s'articule autour de travaux pratiques et dirigés, de projets d'événements extérieurs et des périodes de formation en milieu professionnel pour mieux faire appréhender à nos élèves le réel de l'activité.

Mots clefs : Risques, Situation, Imprévu, Action, Professionnalisation & Développement professionnel

INTRODUCTION

Les métiers de la sécurité comprennent les acteurs de, la sécurité privée, la sécurité civile et la sécurité publique. Récemment intégrée dans le code de la sécurité intérieure, la sécurité privée contribue à la sécurité générale de la nation. Pourtant, sur le terrain les agents de sécurité privée ne sont pas reconnus comme dans la plupart des autres pays Européens et notamment en Espagne. En France les Agents de sécurité privée n'ont pas de prérogatives officielles et ne peuvent pas utiliser la coercition. Ils ne disposent d'aucun moyen opérationnel de défense, et agissent par l'intermédiaire d'un contrat, les mettant à la disposition d'un client. La société du risque transforme presque radicalement ses domaines d'action en présence du public ou aux cotés des forces de sécurité de l'État et interroge le secteur dans un nouveau rapport au savoir. De plus les enjeux économiques d'une dynamique de marché décalent les réponses sur le terrain en focalisant le marché sur le sentiment d'insécurité.

Pourtant, avec plus de 165 000 personnes, d'après le rapport parlementaire des députés Thourot et Fauvergue (Septembre 2018), les acteurs privés de sécurité échangent et coopèrent avec l'ensemble des forces de sécurité sur le terrain. Leur articulation et les conditions de leur collaboration contribuent à la qualité de la coproduction de sécurité, dans le cadre d'un « continuum de sécurité » entre l'État et le marché. Mais toujours d'après ce rapport, le concept de « sécurité globale » est mieux adapté à la participation de tous les acteurs dans la mise en œuvre d'un dispositif en vue d'atteindre un objectif commun. Le manque de reconnaissance institutionnelle de la profession, et la visibilité de l'activité ne rendent pas le secteur attractif pour nos élèves, qui entrent en formation avec des représentations erronées. Nos élèves se dirigent alors (pour la plupart), vers les métiers de la sécurité publique ou civile, bien que la branche professionnelle annonce des recrutements forts, et un besoin affirmé de cadres intermédiaires de proximité avec la création récente d'un BTS. Tout comme le préconise le rapport parlementaire, nous pensons qu'il faut bâtir une filière complète et intégrée des métiers de la sécurité, de la classe de 3ème aux études universitaires supérieures, et favoriser les passerelles entre les différents acteurs de la sécurité.

Enseignant de la formation initiale dans cette nouvelle voie professionnelle de la « prévention-sécurité » dans un contexte ambigu et aux contours flous, comment vas-tu modifier ton enseignement afin que les élèves des différents niveaux des classes dont j'ai la charge prennent conscience du caractère attractif du métier et qu'ils soient amenés à construire eux-mêmes les compétences requises par sa pratique ?

A partir de nos recherches de terrain sur la professionnalisation et le développement professionnel (Witorski, 2007), des agents de sécurité privée nous avons mis en évidence un processus d'apprentissage construit par les opérationnels à partir des situations de travail. Notre double posture de professionnel de la sécurité globale et d'enseignant spécialisé nous permet d'appréhender la complexité des contextes issus de la société du risque (Beck, 2008). Pour mieux répondre aux attentes institutionnelles de professionnalisation, nous élaborons une conception pédagogique à partir du point d'ancrage de ce processus d'apprentissage qui guide les démarches d'action et de résolution de problèmes spécifiques de sécurité. Intégré dans ce processus interactif l'élève prend conscience des situations réelles en maîtrisant l'imprévu principale composante interactive de la situation de travail. La dynamique groupale d'une équipe opérationnelle constituée comme approche pédagogique définit le cadre et permet la transmission du sens à partir d'une évaluation subjective des risques (Obertelli1995) acquise au fil des séances.

I- ETAT DE L'ART SUR LA QUESTION DE LA PROFESSIONNALISATION PAR LA FORMATION

A. Vers un nouveau contexte de sécurité entre l'Etat et le marché

Historiquement, les modèles de sécurité privée ont été conçus avant ceux de la sécurité publique (George, et Button, 2000). La régulation de la coexistence entre sécurité publique et sécurité privée n'a pas la même forme dans toute l'Union Européenne. La France, l'Espagne et la Belgique optent pour la cohabitation réglementaire publique-privée. D'après Button (2007), l'Espagne est actuellement la référence Européenne en matière de professionnalisation et de coproduction de sécurité aux côtés de l'Etat pour assurer la sécurité collective. En France les tensions existantes entre l'Etat et le marché freinent le processus de professionnalisation et les événements récents ont montré que le décalage existant entre la prescription et la réalité redynamisent de nouvelles exigences afin de concevoir un modèle complémentaire et opérationnellement adapté aux exigences de la sécurité citoyenne que la police du quotidien devra intégrer dans une nouvelle approche de sécurité collective (colloque de l'association française du droit de la sécurité et de la défense, Bordeaux, 2018).

B. Entre prescriptions et réalités pour faire face aux situations dégradées

En l'absence de cadrage de l'organisation et de cadres intermédiaires de proximité, soumis aux injonctions de l'institution, les agents de sécurité se voient obligés de bricoler l'activité (Arroyo, AREF, 2010).

Ils passent ainsi d'un domaine d'action « la sécurité », à un autre domaine d'action « la sûreté » pour gérer les événements redoutés qu'ils appellent « crise ». Nous voulons alors comprendre les modalités concrètes des apprentissages pour comprendre les transformations des agents de sécurité en cours d'action. Comment établissent-ils des diagnostics de situations à risques, détectent les imprévus ou perturbations et agissent en toutes circonstances en acceptant les risques qui induisent l'action ?

C. Approches de compréhension de l'action et transformations des sujets en cours d'action.

Deux types de travaux nous intéressent particulièrement : ceux qui concernent la notion d'action, et ceux réalisés sur les mécanismes de transformation des personnes au contact de l'action (Wittorski, 2007). Nous distinguons globalement 4 orientations de la notion d'action, à savoir : elle existe s'il y a une intention, elle est pensée et définie par ses déterminants externes, elle est appréhendée dans ses processus de développement, elle est étudiée par ses résultats.

Ricoeur (1977), définira l'action comme une mise en intrigue. Avec les travaux de la psychologie du travail (Leplat & de Montmollin, 1997), l'action comprends des actes, des buts et s'inscrit dans une activité qui lui donne sens.

D'après Leplat (2009, p.109), l'action a un sens actif et passif, elle est à la fois « ce que fait l'homme et ce qui est fait par lui ». En ce sens la « prévention » capacité principale de l'agent de sécurité, vue comme manière de réfléchir et d'agir plus ou moins dynamique (et moins visible), avant l'action et « l'intervention », lorsqu'un dysfonctionnement survient (imprévu, manière de réagir visible dans l'action).

Pour compléter la vision sur l'action, nous ferons références à certaines approches plurielles qui ne s'opposent pas entre elles, (Wittorski, 2007), à savoir : les approches cognitives qui analysent l'action sous l'angle du traitement des informations, l'approche de la didactique professionnelle (Vergnaud, 1996, et Pastré, 1999 a et b), qui analysent l'action comme le support d'une conceptualisation (production de schèmes). L'approche constructiviste structurale de Bourdieu (1972) en sociologie, conçoit l'action comme faisant l'objet de déterminants culturels et sociaux (les « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes », l'habitus de Bourdieu(1980)). Pour Clot (1999) ces approches considèrent que le réel de l'action n'est pas dans l'action réalisée et que l'action est dirigée.

Pour Wittorski (2007), ces approches défendent l'idée que l'action est guidée par la perception à chaque fois singulière que le sujet a de son environnement et par ce qu'il fait (Lave, 1988, faisant la différence entre « l'arena » et « le siting », par exemple).

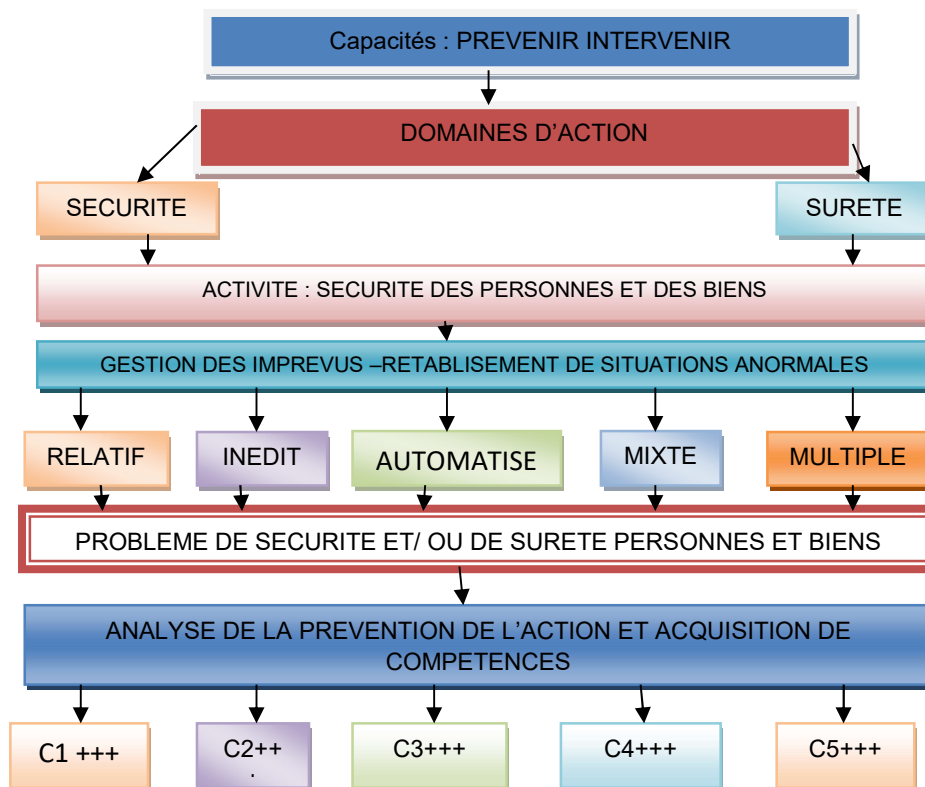
1. Gestion des imprévus, bricolage de l'activité, et processus d'apprentissage et transformations opérées :

En faisant référence aux travaux de Perrenoud (1999), nos résultats de thèse en sciences de l'éducation sur la professionnalisation et le développement professionnel des agents de sécurité privée en France, mettent en évidence une catégorisation d'imprévus qui induisent les conduites opérationnelles dans les deux contextes d'action cités précédemment. Le tableau ci-dessous établit les relations permettant l'analyse de l'action et l'acquisition de compétences en situation.

Tableau 1 : Catégorisation des imprévus et relations à la logique de l'action (nous en retenons un)

Catégories	Typologies	Exemples de situations relatives aux : imprévus.	Domaines de compétences – Sûreté : intentionnel Sécurité : accidentel
1-imprévu relatif unique automatisé en sûreté	b)-relatif inédit	1)-déclenchement déclenchement d'un détecteur de métaux lors d'un contrôle d'accès (magnéto graphe)	-sûreté

2. Gestion opérationnelle des risques : perception / évaluation / acceptation / prévention & intervention



À partir de la détection d'un imprévu (perturbateur de la situation de sécurité) la réponse apportée ne sera élaborée qu'à partir d'une norme informelle d'acceptation des risques (Obertelli, 1995), après un diagnostic préalable ou en cours d'action.

La phase de résolution se décompose en trois temps: 1) (avant) analyse préalable et pré diagnostic de la situation 2) (pendant) diagnostic et décision d'intervention. 3) (après) retour d'expérience et prise de conscience. Trois temps de résolution psychologique des mécanismes cognitifs à l'œuvre sont également nécessaires aux conduites opérationnelles productrices des apprentissages. Nous qualifions ces trois temps en fonction du degré de risque perceptible par l'opérationnel de situations psychologiques : vert, orange et rouge.

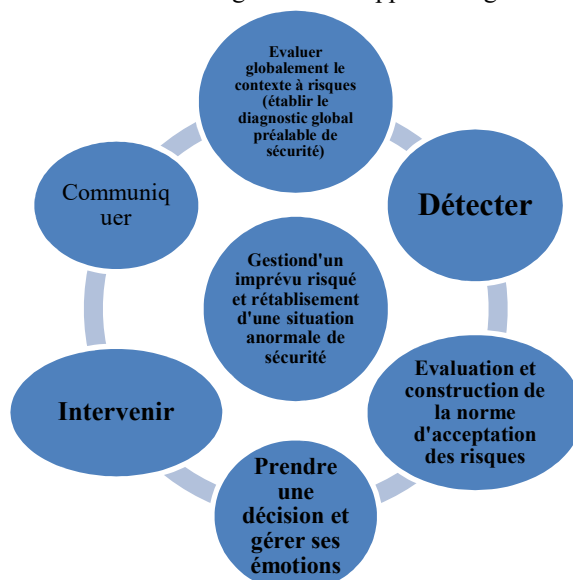
Figure 2 : trois niveaux de situations et de préparation psychologiques préalables à l'action.



Des biais cognitifs feront alors pencher la balance de la prise de décision intégrant l'opérationnel dans un processus dynamique inducteur des apprentissages transformant le sujet dans l'action.

3. processus d'apprentissage ou boucle d'interaction et de gestion d'un imprévu en situation.

Figure 3 : boucle interactive de gestion et d'apprentissage en cours d'action



En Espagne, il n'existe pas encore de formation initiale aux métiers de la sécurité privée. Les dispositifs de formation intègrent des modules réglementaires dispensés par des formateurs habilités. Les futurs agents de sécurité candidats à l'embauche, après avoir reçu la formation minimale dispensée par des centres de formation agréés par le ministère de l'intérieur se présentent aux épreuves théoriques, pratiques, et physiques sous convocation de la police. Les candidats admis reçoivent l'habilitation correspondante, et peuvent déposer leur candidature auprès des entreprises de sécurité privée. Les formateurs possèdent des compétences pédagogiques et de la discipline correspondant aux modules de formation réglementaires. Les méthodes pédagogiques inductives et des simulations sont le plus souvent pratiquées, pour résoudre les différents problèmes de sécurité qu'ils peuvent rencontrer en relation permanente avec les forces publiques de sécurité.

II- REPOSE PEDAGOGIQUE : DE LA RECHERCHE A L'ACTION

A. Description de la situation : constats et questionnements pour induire l'action

Dans le cadre de mes séances de T.P (travaux pratiques), je constate que la plupart des élèves ne vont pas jusqu'au bout de la logique de l'action. Ils ne parviennent pas au terme de la procédure de résolution inductrice des apprentissages : « gestion d'un imprévu pour rétablir une situation anormale de sécurité ».

1. La séance de T.P.

Celle-ci se déroule en partie en salle de T.P et sur le terrain au cœur même du lycée. Durée de la séance : 2X55Mn – date : jeudi 09/11/2017 de 14H45 à 16H50- classe de CAP 1 A Groupe 2- scénario N°1 – thème : assurer la sécurité d'un stade-

2. Les situations dans la progression

Séquence N°1 – Objectif : les systèmes de sécurité et la culture de l'entreprise-séance N°1 : TP N°1 objectif : utiliser les systèmes de sécurité conformément à la culture de l'entreprise. Compétence critique visée (pendant presque toute l'année scolaire) : C1 – prise en compte du poste de travail et des missions afférentes (reliée à des), sous-compétences, C1-01 s'approprier à la prise de fonction l'information relative à la sécurité. C1-012 les dispositifs de surveillance.

3. De la gestion de l'imprévu par simulation à l'intelligence de l'action : déroulement et explication (deux temps nécessaires à l'action).

3.1. Présentation et appropriation du problème de sécurité : première heure de TP : mise en place du dispositif opérationnel sous le regard du professeur et briefing.

A la sonnerie de l'interclasse (deuxième heure de TP), le dispositif opérationnel monté, distribué par les élèves, et activé par le professeur est en place. Je prends un ERP (émetteur récepteur portatif), pour la liaison permanente avec le poste central de sécurité. J'ai un rôle d'enseignant et de chef de service de sécurité privée. Je vérifie sur le terrain « l'opérationnalité », écoute les transmissions radio, veille à la sécurité des élèves, observe les manières d'apprendre en situation, et induit la réflexion dans l'action.

Pour atteindre mes objectifs, je teste la disposition opérationnelle des binômes : les postures (savoirs être), aux postes fixes et mobiles (poste central de sécurité, ronde surveillance générale, accueil filtrage et contrôle d'accès). J'observe la mise en mouvement et la dynamique de socialisation de l'équipe, je pose des questions à chaque binôme sur les prés-requis face à la situation problématique. J'adopte une double posture articulée d'analyste du travail professionnel de l'activité, et de tiers expert de la relation pédagogique, entre l'élève et son contexte d'apprentissage en situation. J'induis la motivation à partir de l'activité pour provoquer les conditions d'apprentissage et faire progresser les élèves en même temps que je progresse à partir des imprévus dans l'action. L'écoute active me permet de saisir les différences pour adapter ma pédagogie aux besoins spécifiques des élèves. L'activité « opérationnelle » me permet d'encourager et de faciliter l'autonomie en positionnant les élèves aux différents postes de travail au fil des séances et dont les missions sont plus ou moins complexes en fonction des objectifs de la progression. La régulation et les exigences de la tâche me permettent de valoriser les élèves à partir des interactions d'une équipe opérationnelle. Pour dynamiser la relation pédagogique, je me sers de la diversité de mes expériences afin de construire les situations d'apprentissage, et d'utiliser les outils pédagogiques.

3.2. L'observation : deuxième heure de TP, réponse opérationnelle sur le terrain (ou résolution) et débriefing en salle à l'issue.

Théo jouant un rôle de « supporter de l'équipe de Nancy », se présente à l'accueil filtrage, où Adriana est en poste. Adriana lui indique la procédure de contrôle réglementaire. Au passage à distance du détecteur à métaux sur le corps de Théo, un signal sonore et visuel de couleur rouge indique une anomalie de sécurité. Adriana, surprise, gère ses émotions et demande à Théo : « Monsieur, qu'avez-vous sur vous ? », « c'est ma ceinture qui est en métal, regardez », « ah bon, d'accord » répond Adriana, « alors vous pouvez passer ». Le supporter accède à l'établissement (stade), et prend la secrétaire en otage avec une arme à feu factice, sortie de son pantalon. Le binôme en ronde est informé par le PCS de se rendre sur les lieux en renfort. Sur place, c'est la panique : les élèves en renfort et ceux jouant les policiers se voient menacés à leur tour, et ne savent plus quoi faire. En raison du temps et du dysfonctionnement « opérationnel » (à ma demande), le chef de poste informe l'équipe de rentrer au PCS pour le débriefing. Je m'interroge sur les représentations des élèves, car Adriana et les élèves en renfort ne disposent pas encore de procédures de résolution (vu l'incident). La réponse individuelle (Adriana) et celle de l'équipe est inadaptée et provoque une mise en danger des personnes au lieu de les protéger. Pourquoi Adriana a-t-elle fait confiance à Théo (supporter), mettant en péril la vie des personnes sur le site ? Qu'aurait dû faire Adriana pour rétablir la situation anormale de sécurité, et éviter son aggravation ? Comment va-t-elle se rendre compte de son erreur ? Quels sont les éléments ou indicateurs vérifiables qui auraient pu permettre à Adriana et aux autres élèves intervenus en renfort d'agir opérationnellement face aux risques et de rétablir cette situation sans se mettre en danger, ni mettre en danger les autres personnes ?

4. *Le retour au PCS (poste central de sécurité) : débriefing de l'équipe et prise de conscience des erreurs.*

J'interroge chaque binôme, qui confirme le dysfonctionnement et les erreurs. Puis vient le tour d'Adriana, principale actrice opérationnelle qui répond « oui, je sais que je n'aurais pas dû faire confiance et vérifier avant de laisser entrer, j'ai fait courir des risques à la secrétaire et au personnel de l'établissement, j'ai compris ». J'interviens en rappelant les règles élémentaires de sécurité « n'oubliez pas d'analyser la situation avant d'agir, posez-vous les bonnes questions, et mettez-vous en sécurité avant tout, il s'agit de résoudre un problème de sécurité », la sonnerie de l'intercours annonce la fin de la séance.

5. *Analyse et interprétation des résultats.*

Pour induire chez les élèves la logique de l'action, nous sommes passés d'une « situation problème » (situation pour laquelle l'individu ne dispose pas encore de procédures de résolution à une « situation d'exécution » (situation dans laquelle les procédures de résolution sont connues de l'individu et applicables directement). Pour Barbier (1996), « le savoir d'action est un savoir relatif aux transformations du réel ». En faisant préalablement réfléchir les élèves sur la réflexion dans l'action au cours de l'articulation entre les TP inducteurs du faire et les TD inducteurs des savoirs je modifie leurs représentations qui deviennent des savoirs préalables à l'action, exemple : que faites-vous lorsque le détecteur de métaux déclenche une alarme ? Ou que faites-vous en cas de détection d'un objet présumé dangereux ? Réponse : « je fais vider toutes les poches à la personne et repasse l'appareil de détection pour vérifier. Si l'appareil sonne à nouveau, je lui redemande de vider ses poches, ou je complète avec la technique des palpations. Les représentations ainsi modifiées deviennent alors des savoirs préalables à l'action. Elles fonctionnent comme un outil permettant d'analyser, de comprendre et d'agir. Je veille sans cesse à saisir le moment pour estimer, détecter et évaluer les représentations, afin de parvenir à la transformation souhaitée de la représentation initiale. La confrontation d'Adriana à une situation pour laquelle elle ne disposait pas de procédures de résolution pour analyser, comprendre et agir, peut faciliter la transformation des représentations. Mais celles-ci peuvent l'être également à partir d'une coopération active lors des TD et des TP quand les élèves travaillent en équipe fixée par un cadre strict, discipliné et méthodologique nécessaire à l'activité opérationnelle et spécifiquement réglementée de la sécurité privée ; Par une relation d'aide, entre l'apprenant et ou un adulte ou un pair (le binôme), ou par l'analyse de son propre fonctionnement intellectuel par l'apprenant lui-même. Ces mises en situation professionnelles permettent aux élèves de construire un espace de réflexion autour d'un problème à résoudre, pour enrichir leurs connaissances de nouvelles représentations, en éliminant celles qui faisaient obstacle. Mais pour réussir une telle démarche, plusieurs conditions sont nécessaires : le problème doit demeurer ni trop près, ni trop loin de ce que l'élève sait déjà ; la situation problème doit permettre à l'élève de prendre conscience de l'insuffisance de son savoir antérieur par la situation elle-même et non par l'enseignant ; lorsque l'élève a pris conscience de l'inadéquation de ses représentations ou de stratégies anciennes, une aide par un groupe de camarades , par l'enseignant , par des documents sera nécessaire. La difficulté sera de l'aider sans faire le travail à sa place.

CONCLUSION

A partir des théories de l'apprentissage, de mes recherches en sciences de l'éducation dans le domaine de la sécurité, de mes expériences dans le monde professionnel de la sécurité et des observations de mes élèves en situation d'apprentissage au lycée, en PFMP (périodes de formation en milieu professionnel), ou lors des événements extérieurs, je relève quatre temps nécessaires à l'apprentissage dans l'action : 1)- la découverte de l'action ; 2)- la réflexion sur la logique de l'action ; 3)- la réponse apportée à l'action, à partir d'une conduite opérationnelle spécifique ; 4)- l'autoévaluation de l'action ou satisfaction à travers la performance issue de l'action. En prenant comme référence les travaux de Perrenoud, sur la gestion des imprévus je mets en évidence le processus d'apprentissage des agents de sécurité dans leur périmètre spécifique d'intervention. Ce processus devient alors un guide méthodologique de conception pédagogique et d'élaboration des situations inductrices des apprentissages. J'espère ainsi concevoir un véritable modèle pédagogique spécifiquement adaptée afin de contribuer à la conception d'un véritable modèle de coproduction de sécurité, entre l'Etat et le marché. La complexité, et les transformations presque radicales de l'activité et des métiers interrogent les enseignants dans une double posture articulée entre l'ingénierie pédagogique et l'ingénierie des situations de travail qui deviennent de plus en plus complexes et variées.

REMERCIEMENTS

Je remercie l'ensemble de la branche professionnelle et des agents de sécurité de m'avoir permis d'observer cette activité de plus en plus importante dans notre société, et qui demande à être valorisée, le conseil national des activités privées de sécurité et la délégation interministérielle aux coopérations de sécurité pour m'avoir facilité les informations nécessaires à mes recherches, l'unité centrale de sécurité privée Espagnole pour avoir répondu à mes questions ainsi que Monsieur Romain-Bernard Mignot pour m'avoir permis de valoriser mes travaux de recherche.

REFERENCES

- Arroyo A (2010), « Professionnalisation et développement professionnel du secteur privé de sécurité : la surveillance humaine, une coproduction de sécurité prescrite entre l'Etat et le marché », communication, symposium AREF sous la coordination de Richard Wittorski, la professionnalisation entre prescriptions et réalités, regards croisés en éducation et formation, actualités de la recherche en éducation et formation, Genève, (Suisse).
- Arroyo A (2010), Le modèle Espagnol de sécurité privée, sécurité publique, sécurité privée, partenariat ou conflit, cahiers de la sécurité n°19, institut national des hautes études de la sécurité et de la justice.
- Barbier J-M, Bourgois E, Chapelle G (2009) sous la direction de, Encyclopédie de la formation, Demos, PUF.
- Beck U (2008), La société du risque : sur la voie d'une autre modernité, P.U.F.
- Bourdieu P(1972), Le constructivisme structuraliste, http://www.chez.com/social/socio/socionouv/constru_bourdieu.htm
- Bourdieu P (1980), Le sens pratique (1^{er} édition), Paris, Editions de Minuit.

- Clot Y (1999), La fonction psychologique du travail, Paris, P.U.F.
- De Montmollin M(1997), Vocabulaire de l'ergonomie, Toulouse, Octares
- George B, Button M (2000), Private security, vol1, perpetuity pres Ltd.
- Obertelli P (1995), Attitudes et conduites face aux risques ; « deux études en milieu technologique nucléaire et en milieu technologique de type classique », thèse de doctorat de psychologie (dominante psychologie sociale), université de Paris X,1993.
- Leplat Jacques (1997), Regards sur l'activité en situation de travail, contribution à la psychologie ergonomique, Paris, P.U.F.
- Leve J (1988), Cognition in practice : Mind mathematics and culture in everyday life,Cambridge,NJ,Cambridge University Press.
- Pastré P (1999), Travail et compétences :un point de vue de didacticien, formation emploi, n°67,Juil-Sept.
- Perrenoud Ph (1999), Gestion de l'imprévu : analyse de l'action et construction de compétences, Education permanente.
- Ricoeur P (1977), Le discours de l'action, CNRS éditions.
- Salanskis J-M (2000), Modèles et pensée de l'action, L'Harmattan.
- Thourot A, Fauvergue J-M (2018), rapport de la mission parlementaire, D'un continuum de sécurité vers une une sécurité globale.
- Vergnaud (1996), Au fond de l'action, la conceptualisation, in J-M,Barbier (ed), savoirs théoriques et savoirs d'action,Pais,P.U.F.
- Wittorski Richard (2007), Professionnalisation et développement professionnel, L'Harmattan.