
La professionnalisation de l'éducateur spécialisé. Le cas des diplômés exerçant en internat

Bernard VALLERIE²⁰
*Maître de conférences, Université Pierre Mendès France,
IUT II, département «carrières sociales»,
Grenoble,*

Introduction

La recherche présentée ici se veut exploratoire. Depuis trois années, nous enseignons les sciences de l'éducation à des étudiants en formation d'éducateur spécialisé. En envisageant la professionnalisation comme un développement des compétences et une amélioration de la qualité du travail, nous nous intéressons au processus d'appropriation des savoirs favorisant cette dynamique. Nous nous interrogeons sur la façon dont, une fois diplômés, les étudiants utilisent les savoirs acquis en formation. Nous étudions ce qu'il en est des savoirs théoriques enseignés et des savoirs d'action acquis en stage ou à partir de la réalisation d'un travail. Ainsi, nous cherchons à vérifier que les enseignements magistraux (psychologie, sociologie, droit, politiques sociales, sciences de l'éducation, etc.) ne constituent pas qu'une mosaïque et que la formation en alternance procure une opportunité d'assimilation de ces enseignements alors mobilisables dans l'action.

Cette interrogation personnelle rejoint la préoccupation plus large du remaniement des différents cursus de formation des travailleurs sociaux ; remaniement nécessitant une *«bonne théorie de l'activité et de bonnes méthodes pour analyser l'activité en situation» afin de «transposer en formation ce qu'on estime le plus utile de savoir et de savoir faire»* (Vergnaud, 2005, p. 139).

Pour ce faire, nous étudions, ici, les savoirs en jeu dans l'utilisation d'un type d'outil par des éducateurs spécialisés : la conduite de projet. En effet, cet outil est aujourd'hui indispensable dans la mise en œuvre des interventions socio-éducatives. Et ce, en

²⁰ Bernard Vallerie, (bernard.vallerie@wanadoo.fr).

accord avec les textes de loi précisant le droit des usagers au sein des institutions sociales et médico-sociales récemment promulgués (loi 2002-2). Nous examinons ce qu'il en est pour des éducateurs spécialisés exerçant en maison d'enfants à caractère social (M.E.C.S.), accueillant des enfants ou adolescents en importantes difficultés familiales et/ou sociales. Le choix de ce terrain d'enquête est en lien, d'abord, avec les fréquents problèmes rencontrés par les équipes éducatives dans la gestion de la violence, ensuite, avec les critiques émises par les associations représentant les usagers (A.T.D. Quart Monde, par exemple) à propos des démarches éducatives mises en œuvre, enfin, par les directeurs d'institution ou d'association se plaignant de ne pas être contactés par des professionnels diplômés pour exercer dans ce contexte.

Trois éducateurs spécialisés participant à cette recherche sont diplômés depuis huit mois et trois autres depuis quatre années. En créant deux groupes distingués par l'ancienneté d'obtention du diplôme d'état, nous tentons d'appréhender le rôle des instances d'apprentissage comme l'analyse de pratique, la supervision, les séquences de formation continue, dans le développement des compétences mobilisées.

Le recueil de données est réalisé en référence aux techniques de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). Le contenu des entretiens porte sur les aspects procéduraux de la conduite d'un projet concernant l'enfant ou l'adolescent et sa famille. La mise en œuvre de cette technique vise à prendre en compte le décalage entre l'explicite et l'action et à repérer les éléments relevant du registre déclaratif (références juridiques, psychologiques, organisationnelles, etc.) utilisés en cours d'action. Le mode de participation des parents aux négociations inhérentes au projet peut, par exemple, permettre de s'assurer du respect de la législation.

Cette recherche se veut complémentaire à celles menées, entre autres, par Lassaie (2004), Leplay (2006), Le Poulitier (1989), Perrier (2006) et Sorel (2000) portant sur ce même thème.

D'abord, nous présentons succinctement notre approche des notions de professionnalisation et de savoirs ainsi que quelques réflexions concernant ce qu'il en est dans la formation d'éducateur spécialisé. Puis, nous exposons l'organisation de l'enquête en abordant successivement son support, le projet personnalisé, la technique de recueil de données privilégiée, les professionnels rencontrés, la durée des entretiens. Enfin, nous commentons les résultats issus du traitement des données recueillies.

1. Professionnalisation, types de savoirs et formation d'éducateur spécialisé

Nous envisageons la professionnalisation en tant que « processus d'amélioration et/ou de développement des compétences, la question étant celle de la qualité du travail en

relation avec l'expertise des individus» (Sorel et Wittorski, 2005, p. 249). Ce qui nous amène à l'étude des pratiques de formation à mettre en œuvre afin de favoriser la production des compétences des éducateurs spécialisés et leur actualisation en situation.

La compétence est attachée à une personne ou à un collectif. Elle correspond à des *«savoirs mis en œuvre (et tels qu'ils sont mis en œuvre) par l'opérateur dans les diverses situations de travail»* (De Montmollin, 1998, p. 193). L'identification de la compétence n'est pas d'accès direct mais procède de l'inférence, est supposée au vu des résultats de l'action : *«Est jugé compétent celui dont la performance, au regard de l'efficacité de son acte et de la qualité du résultat est appréciée comme positive»* (Sorel et Wittorski, id, p. 187). Pour Charlot (cité par Malglaive, 1998, p. 69), *«les savoirs à l'œuvre dans une pratique valent par leur pertinence vis-à-vis de cette pratique, c'est-à-dire par leur capacité à servir d'instrument pour atteindre la fin poursuivie»*.

Tout en prenant en compte le point de vue de Barbier (1998, p. 6) selon lequel la distinction entre savoirs théoriques et savoirs d'action est «surinvestie», nous retenons cette catégorisation afin de rester proche de la formation, organisée essentiellement à partir d'enseignements magistraux et de stages sur le «terrain».

Les *savoirs théoriques* donnent à connaître les lois d'existence, de constitution, de fonctionnement du réel (Malglaive, id.). Ils n'entretiennent pas de rapports opératoires directs avec les pratiques, mais sont susceptibles de permettre d'agir avec discernement en faisant connaître ce qui est. Ils tiennent un rôle heuristique en orientant l'action et ses procédures. Ainsi, ils constituent le fondement de l'efficacité des savoirs qui règlent l'action. Ces savoirs sont transmis lors des enseignements magistraux.

Pour définir la notion de *savoir d'action*, nous retenons le point de vue repris par Astier (in Barbier et Galatanu, 2004, p. 277) : *«énoncé relatif à une action construite et considérée comme inédite et efficace par l'acteur»*. *Ils sont construits dans l'action, à partir des réussites et des échecs. Ils sont les savoirs que le praticien se forge par l'expérience. Ils ne constituent pas un simple moyen d'application, d'adaptation des connaissances. Ils rendent compte de ce que les savoirs théoriques laissent dans l'ombre (Malglaive, id.). Le réel étant toujours plus complexe que la connaissance qu'en donne la théorie, ils donnent du réel une connaissance contingente mais souvent efficace à l'opérationnalité de l'acte. Ils sont beaucoup moins structurés et codifiés que ne le sont les savoirs théoriques. La formation à ces savoirs repose sur l'activité elle-même. Il n'est plus question de simple transmission par enseignement. Ils sont, en effet, liés au praticien. C'est dans l'action et par l'action qu'ils se transmettent, souvent sur le mode agi (Malglaive, id.). Ils sont produits par une réflexion du praticien sur sa pratique. La verbalisation de l'action nécessite la mise à jour de l'implicite contenu dans cette action.*

La plupart de nos conceptualisations naissent dans l'action, non pas dans le verbe, même si le verbe joue un rôle extrêmement important dans la structuration de cette connaissance (Vergnaud, 2000). Cet auteur (1998, pp. 276-277) précise que *«les savoirs théoriques sont loin d'occuper la place de toute-puissance que la culture savante et l'école privilégient»*, qu'*«il existe dans les compétences de l'expert beaucoup de savoir-faire (ou de savoirs d'action) qu'il est souvent incapable de restituer à autrui sous une forme explicite»*. De même, pour Zuniga (1986, p.110, cité par Brichaux, 2004, p. 87), *«conceptualiser le savoir pratique comme une forme préalable du savoir théorique ou comme sa dégradation subséquente n'est que l'impérialisme naïf du sens commun de la tribu des savants»*. Selon une approche identique, Mialaret (1998, p. 185) nous rappelle le point de vue de Langevin (1947) : *«La pensée part de l'action pour y retourner»*. Ainsi, l'action exige la mobilisation des deux types de savoir, chacun d'entre eux ayant besoin de l'autre pour se produire. Enfin, Bourassa, Serre et Ross (1999, p. 5) insistent : *«l'expérience est non seulement à l'origine de la connaissance, mais elle est aussi le fondement légitime de la connaissance»*.

De Montmollin (id., p. 199) nous avertit : *«on ne peut cependant nier l'existence de situations de travail où l'affectivité, l'émotion, l'empathie sont plus importantes que les savoirs, et que les savoirs ne peuvent neutraliser. (...) Il n'y a pas, aujourd'hui, de modèles et de méthodes suffisamment solides pour traiter efficacement ces composantes de l'activité»* ; avertissement à prendre en compte en éducation spécialisée.

Comme le précisent les annexes de l'arrêté de 1990 fixant, entre autres, ses modalités de formation, l'éducation spécialisée, dont le diplôme d'Etat a été institué en 1967, concourt à l'éducation d'enfants et d'adolescents ou au soutien d'adultes présentant des déficiences psychiques, physiques ou des troubles du comportement ou en difficulté d'insertion, en collaboration avec tous ceux qui participent à l'action éducative, thérapeutique et sociale.

La formation repose sur une pédagogie de l'alternance : 1450 heures d'enseignement et 15 mois de stages. Elle vise donc, d'une part, à *«l'acquisition de connaissances et de démarches méthodologiques»*, d'autre part, à *«une formation professionnelle»*.

De nombreux travaux critiquent l'organisation de cette formation. Ainsi, pour Lassaie (2004), elle constitue une initiation à différentes disciplines dans une perspective *«applicationniste»*. Brichaux (2004, pp. 11 et 95) parle de *«l'immaturation structurelle et conceptuelle de la condition socio-éducative. (...) A défaut de disposer de concepts et de théories propres, les éducateurs se voient contraints de braconner sur les terres des sciences humaines et sociales, les outils et les clés de compréhension de leur pratique»*.

Mais, énonce Marpeau (2000, p. 29), «*les sciences disciplinaires ne sont pas complémentaires les unes des autres. Elles sont hétérogènes et, de ce fait, créent des énoncés d'intelligibilité, des perspectives et de priorités d'action concurrentes, ce qui ne les empêche pas de se procurer réciproquement des informations utiles*». Donc, selon cet auteur (id., p. 17), «*il n'existe actuellement aucune théorie satisfaisante pour permettre à l'éducation spécialisée de constituer un ensemble de références destinées à expliciter les processus essentiels à l'œuvre dans l'action éducative. Les disciplines juxtaposées (psychologie, psychanalyse, psychosociologie, sociologie, pédagogie, (...)) ne créent ni un ensemble explicatif ni une cohérence de références en soi pertinente, ni une complémentarité possible et satisfaisante*». Le Poulthier (1989, p. 73) estime que les éducateurs utilisent du «prêt-à-porter cognitif» quand il s'agit de décrire la personnalité des personnes concernées par leurs interventions.

2. Organisation de l'enquête

Support : le projet personnalisé en M.E.C.S.

Pour Gaberan (1998, p. 108), deux outils, outil au sens «*d'objet fabriqué afin de transformer la matière de la relation éducative*», caractérisent le métier d'éducateur : le projet personnalisé et l'équipe. La loi du 2 janvier 2002 définit les garanties dont bénéficient les personnes accueillies dans un établissement social et met à leur disposition les moyens censés leur permettre de faire valoir leurs droits. Il en est ainsi du contrat de séjour ou, dans le cadre des M.E.C.S., d'un «document individuel de prise en charge» (D.I.P.E.C.) élaboré avec la participation de l'intéressé ou celle de son représentant légal et consignant un engagement entre l'établissement et les personnes concernées par la mesure, le mineur et ses parents, en l'occurrence. L'élaboration du projet personnalisé précise la mise en œuvre des prestations énoncées dans le contrat. Sont ainsi définis les objectifs et la nature de l'accompagnement, en lien avec les principes déontologiques et éthiques, les recommandations de bonnes pratiques professionnelles et le projet d'établissement. Elaboration, mise en œuvre et clôture du projet nécessitent, de la part de l'équipe éducative, des qualités, entre autres, de négociation, d'écoute, de collaboration avec d'autres institutions ou services, de créativité, de prise en compte de la singularité de chaque situation.

La mise en œuvre d'entretiens d'explicitation :

L'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) vise à aider à la prise de conscience du pré réfléchi et à sa mise en mots, à propos d'une action singulière et passée. Il constitue une «source d'information directe et oblique» (Vermersch, 2003, p. 29) : information directe en tant que description du déroulement de l'action, information oblique dans la mesure où l'action nous renseigne sur ses «satellites» (buts, représentations, savoirs, valeurs, etc). Ainsi, entre le but énoncé, conscientisé par la personne et le but tel qu'il apparaît lors de l'exécution de l'action, seule une lecture inférentielle de la description de l'action nous informe du but réellement poursuivi. Il en

est de même concernant les connaissances discursives et celles effectivement utilisées dans l'action, les connaissances opératoires.

Cette technique d'aide à la verbalisation des éléments implicites de l'action est donc tout à fait appropriée pour tenter de mettre en évidence les savoirs réellement utilisés par les professionnels.

Les professionnels rencontrés :

Trois éducateurs spécialisés, que nous dénommons «jeune diplômé», sont diplômés depuis juin 2006, 3 autres, que nous dénommons «ancien diplômé», depuis juin 2003. Les 6 ont suivi les enseignements dans le même centre de formation.

Durée des entretiens : une heure environ. Tous ont donné lieu à un enregistrement phonique.

3. Traitement des données recueillies

Les deux premiers traitements sont effectués entretien par entretien. Dans un premier temps, nous avons reconstitué la chronologie des opérations réalisées dans le cadre de l'élaboration, de la mise en œuvre et de la clôture du projet décrit par chaque éducateur. Dans un deuxième temps, nous avons cherché à repérer les références liées à chacune des opérations. Le traitement suivant regroupe l'ensemble des résultats de ce deuxième traitement, par catégories de référence et ancienneté des professionnels. Enfin, nous regroupons les différentes catégories à partir des deux types de savoirs retenus pour organiser cette recherche. Ce sont les résultats de ce dernier traitement que nous présentons ici.

3.1. Références à des savoirs théoriques :

Droit :

- Pour respecter la loi 2002-2, la mise en place du D.I.P.E.C., en particulier (jeune diplômé A, jeune diplômé B, jeune diplômé C, ancien diplômé A et ancien diplômé B).
- Pour tenir compte des règles fixant les responsabilités de l'éducateur (jeune diplômé C).
- Pour transmettre aux intéressés des informations les concernant (ancien diplômé A).
- Pour prendre en compte la législation concernant la protection de l'enfance (ancien diplômé C).

Psychologie :

- Pour organiser le travail avec la famille à partir d'une sensibilisation à l'approche systémique (jeune diplômé B).
- Pour repérer ses filtres personnels, lors d'entretiens, afin de favoriser l'écoute (jeune diplômé C).

- Pour repérer la place de l'histoire familiale dans le parcours d'un adolescent et comprendre, en référence à l'approche systémique, sa gestion simultanée de sa famille et d'une famille d'accueil (ancien diplômé B).

Sciences de l'éducation :

- Pour organiser les conditions susceptibles de permettre aux personnes de grandir (élaboration du rapport de fin de mesure destiné au magistrat avec les personnes concernées, par exemple). Pour avoir un regard positif sur les personnes. Pour réfléchir à propos du vocabulaire utilisé. Pour organiser l'intervention en prenant en compte le réseau social des personnes concernées. Pour considérer la place des familles dans les interventions au regard de l'histoire de l'éducation spécialisée. Pour mettre en œuvre les conditions susceptibles de favoriser l'écoute dans les entretiens (jeune diplômé C).
- Pour constituer et gérer un groupe (ancien diplômé B).

3.2. Savoirs théoriques énoncés comme non appropriés :

Psychopathologie :

- Pour appréhender la notion de «psychose infantile» : «Quand je vois le jeune, ça n'a pas forcément de sens pour moi» (jeune diplômé B).

Psychologie :

- Pour aider un adolescent à vivre sa sexualité (ancien diplômé B).

La référence à une action menée durant la formation (réalisation de travaux, stages, échanges aux retours de stage) relève d'un savoir d'action.

3.3. Savoirs d'action référés à un travail réalisé en formation :

Référence au mémoire de fin d'études pour :

- Elaborer un projet éducatif en tenant compte des critiques émises à propos du projet basé sur le même support éducatif (jeunes diplômés A et C).
- Organiser le travail avec les familles (ancien diplômé A).

Référence à un autre travail réalisé en formation pour :

- Réaliser des fiches de lecture en s'inspirant de celles élaborées en formation (jeune diplômé A).
- Associer les personnes concernées par un projet à toutes les étapes de ce projet : dynamique ayant été appréciée lors du projet conduit en petit groupe (UF 7) (jeune diplômé B et ancien diplômé A).
- Travailler en équipe en tenant compte de l'expérience du projet conduit en petit groupe (UF 7) (ancien diplômé C).
- Signifier le «gain de sérénité» acquis grâce à la prise de conscience de ses propres capacités à l'issue de la réalisation des travaux écrits (dossier de

- psychopédagogie, dossier UF 8, etc.) (Jeune diplômé C).
- Préciser l'emploi actuellement occupé (M.E.C.S. accueillant des mineurs étrangers isolés) : mémoire et projet conduit en petit groupe (UF 7) portant sur le même thème (l'accueil des mineurs étrangers isolés) (ancien diplômé C).
- Faire part de l'incapacité à mener à terme un projet, et ce, en lien avec le fait qu'il n'était pas imposé de clôturer le projet conduit en petit groupe (UF 7) (jeune diplômé C).

3.4. Savoirs d'action référés à un stage :

- Pour approcher les notions de «séparation», «rupture», «enfance abandonnique» (jeune diplômé B).
- Pour travailler avec la famille en favorisant la réflexion et la négociation (jeune diplômé A).
- Pour travailler en équipe et en réseau (ancien diplômé C).
- Pour utiliser un réseau de professionnels établi pendant un stage (jeune diplômé B).
- Pour qualifier les difficultés rencontrées par un adolescent : *«Plutôt que de parler d'enfant carencé, je préfère parler d'enfant dont les manques qu'il ressent sont liés à son histoire»* en référence à un adolescent accompagné en cours de stage (jeune diplômé B).
- Pour apprendre la gestion de la violence ; *«Aucun cours ne m'a éclairé à ce sujet !»* (ancien diplômé C).

3.5. Savoirs d'action référés aux échanges se déroulant, en centre de formation, aux retours de stage (analyse de la pratique) :

- Pour questionner sa pratique en échangeant avec ses pairs (jeune diplômé A, jeune diplômé B et ancien diplômé A).
- Pour écrire et échanger à propos des interventions réalisées afin de préciser son positionnement (jeune diplômé C).
- Pour «mettre des mots sur les actes» et pratiquer l'«écoute active» (jeune diplômé B et ancien diplômé A).
- Pour gérer ses émotions (ancien diplômé B).

3.6. Synthèse des résultats :

Tableau indiquant les savoirs de référence des professionnels rencontrés.

		Jeune diplômé	Ancien diplômé
Référence à un savoir théorique	<ul style="list-style-type: none">• Droit• Psychologie• Sciences de l'éducation	A, B, C B, C C	A, B B B
Référence à un savoir d'action (acquis au cours de...)	<ul style="list-style-type: none">• Réalisation d'un travail• Stage• Analyse de la pratique	A, B, C A, B A, B, C	A, C C A, B

4. Discussion

Cette recherche vise à repérer les savoirs théoriques et les savoirs d'action, effectivement mis en œuvre, lors de la conduite de projets, par des éducateurs spécialisés, diplômés depuis 8 mois ou 4 années, exerçant en M.E.C.S. S'agissant des savoirs théoriques enseignés en formation, les résultats présentés ici font état de la référence à 3 disciplines : droit, psychologie et sciences de l'éducation. Si chacun des 3 «jeunes» diplômés se réfère à au moins un savoir théorique, l'un des 3 se référant aux 3, un «ancien» diplômé se réfère aux 3 savoirs et un autre à un seul. Concernant les savoirs d'action, acquis en stages ou en analyse de la pratique ou à partir de la réalisation de travaux, 2 «jeunes» diplômés font référence aux 3 situations d'acquisition, le troisième à 2 d'entre elles. Deux «anciens» diplômés se réfèrent à 2 situations, le troisième à une seule.

Il est aujourd'hui établi que l'exposé magistral seul ne permet aucunement l'appropriation d'un savoir théorique, processus nécessitant l'expérience et la réflexion sur celle-ci. Quant à la prise de conscience et la mise en mots d'un savoir d'action, elles sont susceptibles de s'opérer à travers l'analyse de la pratique. Nous ne relevons pas, ici, de différence marquée à propos des savoirs de référence entre les deux catégories de professionnels ; les «anciens» ne se réfèrent pas à plus de savoirs théoriques ou d'action que les «jeunes». Ainsi, nous ne repérons pas les effets de l'expérience professionnelle ni ceux des temps d'analyse de la pratique auxquels les «anciens» participent depuis plus de trois années. Mais nous soutenons la nécessité de favoriser, durant la formation, la construction, par chaque étudiant, de ses propres savoirs d'action. En effet, 5 des 6 professionnels rencontrés font référence aux savoirs élaborés au cours des échanges relatifs au «terrain». Les savoirs d'action ainsi acquis visent à permettre à chacun de mener de façon plus lucide ses interventions.

Cette recherche comporte deux limites importantes. La première porte sur la qualité des entretiens réalisés : le niveau de fragmentation du questionnement est sans doute trop faible pour autoriser le repérage de certaines références professionnelles. Nous

n'avons donc certainement pas repéré tous les savoirs théoriques ou d'action de référence. Nous ne sommes également pas en mesure d'énoncer si les savoirs théoriques utilisés le sont pour en déduire les éléments de la pratique ou pour les légitimer ou pour prendre une certaine distance avec la situation (Sorel, id.). La seconde limite concerne l'organisation du recueil de données qui est focalisé sur un seul outil éducatif, le projet personnalisé, dans un contexte d'exercice donné, la M.E.C.S. Il est évident que l'étude d'un autre outil dans un autre contexte livrerait d'autres résultats, complémentaires à ceux exposés ici : d'autres savoirs utilisés seraient alors mis en évidence. C'est en ce sens que nous qualifions cette recherche d'exploratoire ; d'autres enquêtes organisées sur le même modèle mais prenant en compte ces deux réserves seraient nécessaires pour compléter ces premiers résultats. Ces réserves prises en compte, en présentant cette recherche, nous espérons contribuer modestement à l'approche de l'activité de l'éducateur spécialisé en précisant quelques unes de ses caractéristiques et donc à sa professionnalisation.

Bibliographie

- ASTIER, P. (2004), Perspectives en formation des adultes. In Barbier, J-M., Galatanu, O. (coordonné par). *Les savoirs d'action : une mise en mot des compétences ?* Paris : L'Harmattan.
- BOURASSA, B., SERRE, F. et ROSS, D. (1999), *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- BRICHAUX, J. (2004), *L'éducateur spécialisé en question(s). La professionnalisation et l'activité socio-éducative*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- DE MONTMOLIN, M. (1998), Savoir travailler. Le point de vue de l'ergonome. In : Barbier, J-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp. 189 - 199.
- GABERAN, P. (1998), *Etre éducateur dans une société en crise. Un engagement, un métier*. Paris : ESF éditeur.
- LANGEVIN, P. (1947), *Ecrits philosophiques et pédagogiques*. Paris : GFEN.
- LASSAIRE, J-P. (2004), *Les théories métisses des éducateurs : savoirs professionnels et représentations*. Paris : L'Harmattan.
- LEPLAY, E. (2006), Co-construction de savoirs professionnels par la recherche : vers un dispositif expérimental en formation initiale de travailleurs sociaux. *Esprit Critique*. Vol 08, n° 01. Consulté sur internet : <http://espritcritique.org>
- LE POULTIER, F. (1989), Les descriptions psychologiques dans le travail social : organisation interne et propriétés sociocognitives. In Monteil, J-M. et Fayol, M. *La psychologie scientifique et ses applications*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble. pp. 237 – 255.
- LIETARD, B. (2000), Evaluation et appropriation des connaissances. In : Ruano-Borbalan, J-C. (sous la direction de). *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*. Paris : les éditions Demos. pp. 147 - 180.
- MALGLAIVE, G. (1998), *Enseigner à des adultes*. Paris : PUF.
- MARPEAU, J. (2000), *Le processus éducatif. La construction de la personne comme sujet responsable de ses actes*. Ramonville Saint-Agne : Erès.
- MIALARET, G. (1998), Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action en éducation. In Barbier, J-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp. 161 - 187.
- PERRIER, M. (2006), *La construction des légitimités professionnelles dans la formation des travailleurs sociaux*. Paris : L'Harmattan.
- SOREL, M. (sous la direction de), (2000), *Quand il s'agit d'identifier les référents théoriques des travailleurs sociaux...* Université René Descartes-Paris V, Centre de formation continue.

SOREL, M., Wittorski, R. (coordonné par), (2005), *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan.

VERGNAUD, G. (1998), Au fond de l'action, la conceptualisation. In : Barbier, J-M. (sous la direction de). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF. pp. 275 - 291.

VERGNAUD, G (2000), Apprentissage et didactique en formation professionnelle. In : Ruano-Borbalan, J-C. (sous la direction de), *Savoirs et compétences en éducation, formation et organisation*. Paris : les éditions Demos. pp. 127 - 146.

VERGNAUD, G. (2005), Les tensions à l'œuvre dans le modèle social du professionnalisme. In Sorel, M., Wittorsky, R). *La professionnalisation en actes et en questions*. Paris : L'Harmattan. pp. 135 - 140.

VERMERSCH, P. (1994), *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF éditeur.

VERMERSCH, P. (2003), Des origines de l'entretien d'explicitation aux questions transversales à tout recueil de verbalisations à posteriori. *Expliciter*. n° 50, mai. pp. 16 - 35.

ZUNIGA, R. (1986), La construction collective des significations : un projet de systématisation d'expériences. *Revue internationale d'action communautaire*. 15, 55. pp. 101 - 112.