

La Fabrique des formations

Roussel, J. (propos recueillis par) (2022,01). Étude de cas - La gestion de la détresse sociale dans le cas du secours à personnes : Entretien avec Pierre Parage [interview]. Fabrique des formations, Université de Lille. <https://pod.univ-lille.fr/video/27716-entretien-avec-pierre-parage-etude-de-cas/>

Étude de cas – Gestion de la détresse sociale dans les opérations de secours à personne.

Justine Roussel, Université de Lille (France)

 Résumé : Pierre Parage est spécialiste des questions d'apprentissage chez l'adulte et développe des dispositifs de formation centrés sur l'analyse de l'activité et la conception de ressources dans un cadre de didactique professionnelle. Cette interview est la deuxième partie d'une ressource composée également d'un podcast. Dans cette interview, Pierre Parage illustre les principes fondateurs de la didactique professionnelle en s'appuyant sur la gestion de la détresse sociale dans les opérations de secours à personne par les chefs d'agrès des sapeurs-pompiers. La ressource est disponible à l'adresse suivante : <https://fabrique-formations.univ-lille.fr/>

Mots-clés : analyse de l'activité, didactique professionnelle, modélisation, formation, apprentissage, étude de cas, détresse sociale, SAP, chef d'agrès.

 Abstract: Pierre Parage is a specialist in adult learning issues and develops training systems centred on activity analysis and the design of resources within an occupational didactics framework. This interview is the second part of a resource that also includes a podcast. In this interview, Pierre Parage illustrates the founding principles of occupational didactics based on the management of social distress in life-saving operations by fire chiefs. The interview is available at: <https://fabrique-formations.univ-lille.fr/>

Keywords: activity analysis, occupational didactics, modelling, training, learning, case study, social distress, fire chief.

I- L'analyse de l'activité du chef d'agrès dans les opérations de secours à personnes (SAP)

1. Contexte de l'analyse

J. Roussel : Pierre Parage, bonjour. Vous vous êtes penché sur l'analyse de l'activité du chef d'agrès dans les opérations de secours à personnes (SAP). Comment est née cette idée ? Comment avez-vous été amené à travailler sur ce sujet ?

P. Parage : Commençons par dire que la mission de sécurité civile des sapeurs-pompiers dépasse aujourd'hui le strict cadre de l'incendie et des feux de forêt. Les sapeurs-pompiers sont entre autres amenés à intervenir en cas d'accidents de la circulation ou de risques environnementaux. Mais la grande partie de leurs interventions se passe dans le domaine du secours aux personnes (SAP). Dans cette perspective, les sapeurs-pompiers assurent eux-mêmes une part importante de la formation de leurs effectifs (professionnels et volontaires)

Le cas que nous allons évoquer fait référence à une formation de sapeurs-pompiers à la conception de situations d'apprentissage à partir de l'analyse du travail. Cette formation prévoyait la mise en œuvre de chantiers dans le but d'expérimenter la démarche proposée aux participants. Parmi les chantiers proposés, l'un des sous-groupes a retenu la thématique du secours à personnes (SAP). Et lorsqu'il s'est agi de déterminer une situation de travail de référence, le sous-groupe a instantanément proposé la gestion de la « détresse sociale ».

La détresse sociale désigne pour les sapeurs-pompiers une catégorie d'interventions qui ne fait pas a priori partie de leurs attributions initiales, mais qui, progressivement, leur a été dévolue par absence de traitement des incidences de la misère sociale, notamment dans les villes : prise en charge des SDF ou de la petite délinquance qui ne justifie pas nécessairement l'intervention directe des services de santé et/ou de police. Et ces derniers temps, l'augmentation des violences faites aux femmes est venue s'ajouter à ce tableau. Or une grande ambiguïté accompagne ce type d'interventions relativement peu pris en compte par le cadre législatif de la profession.

En tant qu'analyste, nous dirons que cette activité est de l'ordre des activités discrétionnaires, c'est-à-dire dont le traitement ne dépend pas tant de l'application de règles prescrites que des prises de position des acteurs eux-mêmes, ici, des chefs d'agrès.

J. Roussel : Pouvez-vous préciser ce qu'est un chef d'agrès ?

P. Parage : Un Chef d'Agrès (C/A) est un sapeur-pompier (SP) professionnel ou volontaire responsable d'une équipe d'intervention (de 2 à 6 SP) et d'un équipement (Camion pompe, ambulance, camion échelle, etc.)

2. Sélection de la classe de situation

J. Roussel : Pour ce cas, avant de concevoir la formation, vous vous êtes appuyé sur une analyse de l'activité en situation de travail. Comment avez-vous procédé ?

P. Parage : Et bien les sous-groupes ont d'abord réalisé une analyse de la situation de travail retenue dans le cadre du dispositif de formation établi, lequel accordait une place importante à l'alternance. Ainsi :

- Les sessions en centre permettaient de travailler sur la démarche et d'analyser les données ;
- Les intersessions offraient aux sous-groupes l'occasion d'expérimenter les outils et de recueillir des données sur le terrain.

Et, parallèlement aux apports de l'intervenant, chaque sous-groupe a été amené à déployer sa démarche propre en faisant régulièrement un point d'avancement de ses travaux en séance plénière.

J. Roussel : Comment avez-vous défini la classe de situation ?

P. Parage : Concernant la thématique du secours à personnes qui nous intéresse particulièrement ici, comme je vous le disais précédemment, le groupe a proposé, quasiment à l'unisson, la gestion de la « détresse sociale » comme situation de référence. En fait, en choisissant cette situation, nous avons rapidement compris que les participants témoignaient là d'une réelle difficulté à concevoir une formation sur le sujet.

En effet, actuellement, face à un prescrit ou des attendus très peu formalisés, les formateurs du domaine s'en tiennent essentiellement au versant législatif de la question, en agrémentant leurs sessions d'études de cas à titre illustratif. Mais ces formateurs savent bien que cette manière d'agir, si elle est nécessaire, est bien loin d'épuiser les problèmes rencontrés sur le terrain.

La gestion de la détresse sociale correspondait donc bien à un besoin réel de formation.

J. Roussel : Comment avez-vous observé les chefs d'agrès ? Qu'avez-vous observé précisément ?

P. Parage : Et bien les participants se sont trouvés confrontés au déploiement de l'approche méthodologique abordée dans le cadre de la formation : Quelle est la tâche prescrite et/ou attendue ? Quelle est la tâche redéfinie ? Quelle est la tâche effective ?

Dans un premier temps, ils ont préparé et réalisé des entretiens, mais les problèmes sont arrivés lorsqu'il a fallu envisager de recueillir des traces de l'activité. En effet, dans la mesure où l'activité s'avère peu encadrée (vous vous souvenez que j'ai qualifié cette activité de discrétionnaire), il a été difficile de trouver des SP acceptant d'être filmés... Donc, au-delà d'un discours général sur l'activité, il nous a fallu d'abord nous en tenir (sous la garantie d'anonymat) à des témoignages, voire des entretiens de type instruction au sosie, c'est-à-dire des entretiens où l'on demande à l'opérateur, à partir d'une situation passée, de nous expliquer ce qu'il a fait, dans le détail.

Et puis, en élargissant le cadre de nos investigations, nous avons pu recueillir des traces de l'activité de C/A dans le cadre de retours d'expérience (RETEX) sur des situations particulièrement difficiles ayant fait l'objet d'analyses par la profession elle-même.

On comprend d'ores et déjà que, sur le plan de la mise en œuvre de la démarche, il y a souvent lieu de s'adapter aux contraintes du terrain...

Cela dit, nous pouvons penser que ce déficit de traces de l'activité réelle en situation a réduit la pertinence de l'analyse, et par incidence, la pertinence de la situation d'apprentissage...

II- Le modèle de l'activité

1. Procédé de modélisation

J. Roussel : Cette situation a été modélisée. Comment avez-vous procédé ?

P. Parage : Avant même de modéliser l'activité, il nous a fallu cerner en quoi elle consistait véritablement. Quelles histoires nous racontaient ces témoignages, ces retours d'expérience et ces RETEX ? Nous avons ainsi été à même de décrire une intervention standard :

1/ Le C/A est appelé sur une intervention à partir d'une information plus ou moins précise, liée à un appel au 18 ;

2/ Il arrive sur site et fait une première reconnaissance de la situation puis s'engage, avec ses équipiers, dans une démarche d'investigation (une enquête, en quelque sorte), l'amenant à envisager une solution pour la (ou les) victime(s) en question ;

3/ Cette solution est alors négociée avec les services concernés (SAMU, services de police, services éducatifs, etc.) ou avec d'autres acteurs de la situation du type famille, voisin, ami(e), etc.

4/ Si la solution envisagée par le C/A n'est pas acceptée, ses investigations continuent pour chercher des alternatives ou bien de nouveaux arguments pour persuader l'interlocuteur qu'il avait déjà ciblé ;

5/ Lorsqu'une solution est validée, le C/A accompagné sa mise en œuvre et remplit son rapport d'intervention.

Et bien, après avoir sélectionné les histoires les plus significatives, du point de vue de leur complexité, ou encore de la densité des informations récoltées, nous les avons séquencées en différents épisodes (par exemple : l'arrivée sur site, le témoignage d'un commerçant, l'appel au SAMU, etc.), tout cela sans perdre le fil de l'histoire...

Puis, à chaque séquence, nous avons essayé d'appliquer ce que j'ai appelé la grille de Rasmussen (que j'ai évoqué précédemment et que je vous rappelle) :

- Je vois (ce qui est de l'ordre de la perception de la situation) ;
- Je pense (ce qui est de l'ordre du raisonnement que l'on tient) ;
- Je fais ou je dis (ce qui est de l'ordre de l'action que je décide de mener, ou de la décision que je prends).

Et, dans ces épisodes, nous avons tenté de repérer des boucles reliant prises d'information (je perçois), diagnostic (je pense) et décision (je fais/je dis).

Prenons un exemple :

- « Je remarque des traces de sang sur son blouson » (je vois) ;
- « Et s'il s'agissait d'un règlement de compte ? » (je pense) ;
- « Je demande à la victime si elle s'est battue » (je fais/je dis).

Cette boucle engendre la suivante :

- « La victime nie s'être battue » (j'entends) ;
- « Et si elle me mentait ? » (je pense) ;
- « Je demande à un équipier de rechercher un éventuel témoin d'une bagarre » (Je fais/je dis) ; etc.

Se sont ainsi enchainées de petites unités d'analyse nous donnant la possibilité de reconstruire a posteriori certains épisodes vécus par le C/A dans une situation donnée.

Enfin, par comparaisons successives entre les situations, nous avons repéré des récurrences dans le fonctionnement des C/A durant leur intervention, au niveau :

- des prises d'information particulièrement recherchée
- des manières de caractériser les situations
- des décisions tirées de leurs réflexions

Et par extrapolations :

- les prises d'information nous ont renvoyé vers les indicateurs potentiels ;
- la caractérisation des situations vers les concepts organisateurs et ce qui était de l'ordre du diagnostic de situation ;
- enfin, les décisions d'action ont quelquefois permis de repérer des stratégies.

J. Roussel: Pouvez-vous définir les concepts organisateurs / classe de situation / stratégies / indicateurs liés à cet exemple ?

P. Parage: Le modèle de l'activité qui s'est imposé à nous repose sur deux concepts organisateurs :

Parallèlement à la recherche de signes d'une intervention de premier secours, le raisonnement du C/A est rapidement mobilisé par la recherche d'informations visant à justifier l'orientation qu'il envisage pour la victime afin de mettre les acteurs concernés par la situation (SAMU, Police, famille, ami(e), etc.) face à leur propre RESPONSABILITÉ.

Rappelons que Responsabilité signifie : habilité à donner une réponse.

Lorsque celle-ci s'impose à tous, la victime est aiguillée sans équivoque vers le service concerné ou la personne de son entourage la plus impliquée au regard de la victime. Dans cette situation (considérée comme simple), il s'agit alors pour le C/A de justifier la responsabilité qu'il attribue à l'acteur qu'il sollicite.

Mais il est des situations où la responsabilité de tel ou tel acteur est plus diffuse ou sujette à questions. Et, souvent pour de bonnes raisons, chacun aura tendance à s'exonérer de la charge qui pourrait lui incomber (le sous-effectif, les priorités du service, etc.).

Alors, une autre dimension vient mobiliser le raisonnement du C/A, c'est l'appréciation de la VULNÉRABILITÉ de la victime. Il est en effet a priori impensable que le problème reste sans réponse. Le registre juridique de la non-assistance à personne en danger nous concerne tous (professionnels comme simple citoyen). C'est ce que le cadre juridique des SP appelle de délaissement. Ainsi :

- Si la vulnérabilité de la victime n'est pas nécessairement en question, des réponses plus ou moins temporaires pourront être envisagées ;
- Si la vulnérabilité de la victime est en question, la situation devient compliquée, car l'absence de réponse adéquate, non seulement bouscule les SP sur le plan éthique, mais leur responsabilité pénale peut être mise en jeu.

Lorsque le dilemme Responsabilité – Vulnérabilité est avéré, un certain type d'informations est priorisé dans l'analyse : l'état de conscience sur le plan médical, les actes de violence sur le plan sécurité, la maltraitance et/ou l'insalubrité sur le plan social, avec une recherche fréquente des antécédents (tant sur le plan médical, judiciaire que social). Plus le dilemme s'intensifie, plus une attention particulière est portée sur le réseau relationnel de la victime (famille, amis, voisins, etc.), notamment dans la mesure où l'adhésion de la victime n'est pas toujours acquise.

Dans cette hypothèse, l'argument du délaissement vient alimenter la question éthique chez le C/A. Notons que ce dilemme éthique peut être à l'origine d'une souffrance psychologique intense.

Du côté des stratégies, dès lors que la réponse médicale est reconnue comme dominante, une manière d'agir consiste pour le C/A à s'aligner sur la position du médecin régulateur du SAMU en considérant ses propositions comme des décisions à appliquer. Mais si ce n'est pas le cas, le C/A doit alors produire des arguments robustes pour amener tel ou tel acteur à accepter la prise en charge de la victime, voire imaginer des scénarios inédits susceptibles de répondre au moins provisoirement aux exigences de la situation.

Pour cela, s'en tenir aux faits objectivement constatés ne sera pas toujours suffisant ; il aura alors tendance à valoriser les propos des uns ou des autres dès lors qu'ils permettront de sortir d'une situation critique. Selon l'option retenue pour l'orientation de la victime, le C/A pourra être amené à dramatiser (ou à l'inverse, dédramatiser) la situation auprès des services ou de l'entourage..., ou encore, là où la transparence serait de mise, retenir l'information, c'est-à-dire, en quelque sorte, mentir par omission lorsque la vérité serait dissuasive.

De même le C/A pourra jouer de son influence et exercer un chantage au transport auprès de la victime, au cas où celle-ci s'opposerait à toutes les propositions qui lui seraient exposées.

En résumé :

- Deux concepts organisateurs : Responsabilité et Vulnérabilité
- Des indicateurs du type violence ou maltraitances avérées sur la victime, prise en compte de caractéristiques sociales et personnelles (logement, réseau familial et/ou amical, antécédents)
- La combinaison des deux concepts organisateurs peut générer une dissonance susceptible de déboucher sur un dilemme ;

- Des stratégies allant d'un alignement sur la position du médecin régulateur, jusqu'à de relatives manipulations de l'information essentiellement centrées sur la nécessité d'apporter une réponse à la situation

J. Roussel : Comment les acteurs de vos observations interviennent dans la modélisation de l'activité ?

P. Parage : Dans le cas qui nous préoccupe, la pertinence du modèle a été appréciée à deux niveaux :

1/ En l'absence de commande institutionnelle, c'est le groupe des participants qui, durant les séances plénières, a été à même de valider le modèle ;

2/ Et, dans un second temps, c'est lorsque nous avons effectué plusieurs tests de la situation d'apprentissage auprès de C/A, dans les centres de secours. En effet, les débats occasionnés par différentes mises en situation nous ont permis de valider le modèle.

Ajoutons que lorsque l'analyse se fait à partir d'une demande institutionnelle, alors, en général, tous les acteurs mobilisés dans la démarche sont à même de valider le modèle.

2. La situation d'apprentissage

J. Roussel : Cette situation a été transposée pour qu'elle puisse devenir une situation d'apprentissage. Comment avez-vous procédé ?

P. Parage : Et bien nous sommes repartis de la description de l'intervention standard évoquée précédemment... Vous vous souvenez ?

1/ Le C/A est appelé pour intervenir sur un lieu (public ou privé) suite à un appel au 18 ;

2/ Il fait ses premières constatations et s'engage, avec son équipe, dans une démarche d'investigation à la recherche d'une solution pour la victime ;

3/ Il négocie cette solution avec les services concernés (SAMU, Police, services sociaux, etc.) ou avec l'entourage de la victime (famille, voisins, ami(e), etc.) ;

4/ En cas de refus, il continue ses investigations en quête d'une alternative ou de nouveaux arguments pour persuader ses interlocuteurs ;

5/ Puis, lorsqu'une solution est trouvée, il la met en oeuvre et remplit son rapport d'intervention.

Et bien là voilà, la situation de travail de référence qu'il y a lieu de transposer en situation d'apprentissage, laquelle sera mise en scène dans le cadre de la formation.

En sachant que cette situation devra générer des histoires singulières, liées aux événements susceptibles d'intervenir et ainsi de poser des problèmes aux participants... Problèmes qu'il faudra prendre en compte dans la recherche de solutions pour une victime donnée... Les solutions, bien sûr, seront les mêmes que dans la réalité : solliciter le SAMU, la police, l'entourage de la victime, etc.

J. Roussel: Quelles sont les caractéristiques de cette situation d'apprentissage ?

P. Parage : Dans la conception d'une ressource didactique, rappelez-vous, j'ai évoqué deux critères importants à prendre en compte : l'interactivité avec la situation et la fidélité au réel :

1/ l'interactivité vise à la fois la possibilité d'agir sur la situation, et que celle-ci « réponde » aux décisions de l'apprenant.

Si vous prenez une étude de cas, en général, celle-ci fait état d'un problème passé et plus ou moins bien résolu et qu'il s'agit d'analyser après-coup à partir de données établies. Il est impossible de revenir sur la situation pour en modifier le déroulement...

Mais si vous vous imaginez dans un simulateur de conduite automobile. Et bien, par exemple, approchant du véhicule qui roule devant vous, vous aurez

la possibilité de ralentir ou de doubler puis d'apprécier les conséquences de votre initiative... Il faut bien reconnaître que les technologies numériques ont fait faire un bon déterminant à l'interactivité avec la situation.

Dans la situation d'apprentissage qui nous intéresse ici, nous avons été vigilants sur cette caractéristique, mais nous verrons que l'interactivité n'est pas optimale...

2/ La deuxième caractéristique est la fidélité au réel. Celle-ci désigne justement le plus faible écart recherché entre la situation de travail et la situation d'apprentissage.

Toutefois, ce n'est pas tant la ressemblance avec le réel qui compte, que la ressemblance avec le problème posé dans la situation. Il s'agit donc de la fidélité au problème du réel...

Et de ce point de vue, les technologies numériques ont tendance à surinvestir la fidélité au réel au détriment de la fidélité au problème du réel.

Revenons au simulateur de conduite automobile... Vous serez d'abord particulièrement sensible à ses ressemblances avec la réalité... Qui ne se prendrait pas au jeu ? Mais très vite, vous serez absorbé par les problèmes que vous rencontrerez et face auxquels vous devrez prendre des décisions. Alors, même si la ressemblance avec le réel n'est pas optimale, vous vous direz : « on s'y croirait ! »...

Dans la situation d'apprentissage qui nous intéresse ici, nous verrons à quel point la fidélité au réel est limitée alors que la fidélité au problème du réel est particulièrement optimisée...

Je pourrais également vous parler d'autres caractéristiques dont la progression dans la complexité des situations proposées aux apprenants. En formation, on a tendance à considérer qu'il est préférable d'être confronté à des situations simples avant d'être confronté à des situations compliquées.

Au travail, reconnaissons que c'est rarement le cas. Mais dans la situation d'apprentissage, il est possible de tenir compte de ce critère.

Je voudrais ajouter, si vous le permettez, une dimension essentielle de cette pédagogie centrée sur les situations, celle du débriefing. En effet, si la mise en situation en elle-même est indéniablement source d'apprentissage, la possibilité de revenir après-coup sur son déroulement est également source d'apprentissage, dans la mesure où il devient possible de revisiter le raisonnement que l'on a suivi (qu'est-ce que j'ai considéré comme important ? Comment je m'y suis pris ? Et si c'était à refaire ? Etc.)

À la situation d'action, doit donc succéder une situation de verbalisation, un débriefing, qui est l'occasion de prises de conscience déterminantes dans le processus de conceptualisation des apprenants. Et pour faciliter ce débriefing, il est important de pouvoir s'appuyer sur des traces de l'activité d'apprentissage constituant l'historique de la situation d'action qui vient de se dérouler. Là encore, les technologies numériques constituent une opportunité en la matière, mais, si l'on ne dispose pas de ces données, il peut être intéressant d'inviter les apprenants non impliqués dans la situation d'action à observer ce qu'il se passe de manière à pouvoir, après coup, reconstituer l'historique en question.

J. Roussel : Pourquoi le jeu a-t-il été retenu dans ce cas ?

P. Parage : Il y a plusieurs raisons à cela. D'abord, tant le thème de la détresse sociale que la manière dont nous l'avons abordé ont rapidement suscité un grand intérêt chez les participants comme chez les commanditaires de la formation. Alors nous nous sommes demandés s'il ne serait pas opportun de développer un genre de valise pédagogique, facile à prendre en main, qui pourrait ainsi être diffusée dans les centres de secours du territoire pour sensibiliser les SP à la question de la détresse sociale. Nous avons pensé qu'un jeu de formation pouvait répondre à cet objectif.

Et puis, dans mon passé de formateur, j'ai abondamment travaillé à partir du jeu de formation pour les adultes, tant pour sensibiliser les salariés au fonctionnement économique de leur entreprise que pour former l'encadrement à la communication et au management. Et j'ai remarqué à quel point le jeu pouvait être stimulant et motivant tout en étant efficace pour aborder des questions complexes. Or il se trouve que, jusqu'à ce jour, je n'avais jamais été à même de développer un jeu dans un cadre conceptuel et méthodologique de didactique professionnelle. Alors il m'a semblé que c'était le moment ou jamais...

J. Roussel : Ce que l'on appelle un « serious game », un jeu sérieux ?

P. Parage : Si vous voulez... Cette désignation de serious game est remarquable parce qu'elle a eu pour fonction de crédibiliser cette pédagogie auprès des entreprises et puis l'anglicisme a accentué le caractère innovant de cette pratique, et venant d'outre-Atlantique, en plus. Mais cela fait très longtemps que cette pédagogie existe dans notre pays.

J. Roussel : Qu'est-ce qu'on garde de la modélisation de l'activité dans sa transposition dans un jeu sérieux ?

P. Parage : En fait toutes les composantes de la structure conceptuelle doivent être mobilisables :

- Les indicateurs en tant que sélection pertinente des prises d'information possibles dans la situation ;
- Les concepts organisateurs en tant qu'ils permettent le diagnostic de situation ;
- Les classes de situation à même de révéler la catégorisation de ces situations ;
- Les stratégies en tant qu'elles rendent compte des manières d'agir du

C/A

Références

Articles :

PASTRE P, (2006) Apprendre à faire in Bourgeois E & Chapelle G, *Apprendre et faire apprendre*, PUF

PASTRE P, (2002) *Les compétences professionnelles et leur développement* in Revue de la CFDT

PASTRE P, (2002) *L'analyse du travail en didactique professionnelle* in Revue Française de Pédagogie, n°138, janvier-février, pp 9-17

PASTRE P, MAYEN P, VERGNAUD G (2006) La didactique professionnelle. Note de synthèse, in *Revue Française de Pédagogie*, n°154, p145-198

VERGNAUD G, (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation, in J.M. Barbier, (dir). *Savoirs théoriques, savoirs d'action*. Paris : PUF, pp 275-292.

Ouvrages de référence :

LEPLAT J – *Regards sur l'activité en situation de travail*, Paris : PUF - Le travail humain, 1997

PASTRE P (dir) – *Apprendre par la simulation : De l'analyse du travail aux apprentissages professionnels*, Toulouse : Octarès, 2005

PASTRE P – *La didactique professionnelle*, Paris : PUF, 2011

RABARDEL P – *Ergonomie : concepts et méthodes*, Toulouse : Octarès, 1998

Revue :

PASTRE P (dir) – Apprendre des situations, *Éducation permanente* n° 139 1999

ASTIER P, OLRYS P (coord) – Analyses du travail et formation (1), *Éducation permanente* n° 165 2005

ASTIER P, OLRYS P (coord) – Analyses du travail et formation (2), *Éducation permanente* n° 166 2006

OLRYS P, PARAGE P (coord) – Travail et formation : quelques pratiques en émergence, *Éducation permanente* n° 174 2008

PARAGE P, PETIT L (coord) - Conception et activité du formateur, *Education permanente* n°204 2015

Travail et apprentissage n°1, Ed Raison et passions, 2008

Travail et apprentissage n°2, Ed Raison et passions, 2009

Travail et apprentissage n°5 – Hommage à A Savoyant, Ed Raison et passions, 2010

Travail et apprentissage n°6 – Expérience, apprentissages et formation, Ed Raison et passions, 2010