



HAL
open science

Une recherche-action en pédagogie de l'alternance : une autre façon de se transformer

Christine Poplimont

► To cite this version:

Christine Poplimont. Une recherche-action en pédagogie de l'alternance : une autre façon de se transformer. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2011, 29, pp.197-202. hal-02019834

HAL Id: hal-02019834

<https://amu.hal.science/hal-02019834v1>

Submitted on 14 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Les Cahiers du CERFEE

Chercheurs et recherches en formation, éducation, enseignement

Recherches émergentes
en éducation et en formation

Coordonné par

R. Étienne & Ph. Prévost

N° 29 — 2011

Presses universitaires de la Méditerranée

Les Cahiers du CERFEE

Comité de rédaction

Roger MONJO (Rédacteur en chef), Richard ÉTIENNE (Directeur de la publication), Jean-Charles CHABANNE (Directeur du LIRDEF), Céline AVENEL, Martha BOEGLIN, Sophie BACONNET, Sylvain CONNAC, Jacqueline FONTAINE, Christine FONTANINI, Yveline FUMAT, Alain JEAN, Philippe PRÉVOST, Christian REYNAUD, Pascal ROQUET, Michel TOZZI, Patricia VALLET.

Comité de lecture international (liste ouverte, arrêtée le 1^{er} décembre 2010)

Jean-Pierre Boutinet, Professeur émérite en sciences de l'éducation à l'uni-

versité catholique de l'ouest, Angers, France.

Flavio Brayner, Professeur d'histoire et de philosophie de l'éducation à l'Université de Pernambuco, Récif, Brésil.

Loïc Clavier, Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Nantes, C.R.E.N. de Nantes.

Françoise Clerc, Professeure émérite en sciences de l'éducation, Université Lyon II.

Julie Desjardins, Professeure d'université à la Faculté d'Éducation de l'Université de Sherbrooke, membre du Centre de Recherche sur l'Intervention Éducative, Québec.

Pierre Dominicé, Professeur honoraire en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, Suisse.

Pierre-André Dupuis, Professeur émérite en sciences de l'éducation, Université de Nancy, France.

Marc Durand, Professeur ordinaire en sciences de l'éducation à l'Université de Genève, Suisse.

Philippe Foray, Maître de conférences — H.D.R. en sciences de l'éducation à l'université Jean Monnet, Saint-Étienne, France.

Bernard Fraysse, Professeur d'université à l'E.N.F.A. de Toulouse, U.M.R. « Éducation, Formation, Travail et savoirs » de Toulouse, France.

- François Galichet, Professeur Émérite en sciences de l'éducation, I.U.F.M. d'Alsace, France.
- Rachel Gasparini, Maître de conférences à l'I.U.F.M. de Bourgogne, membre du G.R.S. (Lyon II), France.
- Monica Gather Thurler, Maître d'enseignement et de recherche à la Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation de l'Université de Genève. Coordinatrice du Laboratoire Innovation-Formation-Éducation, Suisse.
- Jean Houssaye, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen (Laboratoire CIVIIC), France.
- François Larose, Professeur en sciences de l'éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Claudine Leleux, Maître-Assistante en philosophie et morale non-confessionnelle aux Hautes Écoles de la Communauté française de Belgique.
- Jeanne Mallet, Professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Provence, U.M.R. ADEF, France.
- Jean-François Marcel, Professeur d'université à l'E.N.F.A. de Toulouse, directeur de l'U.M.R. « Éducation, Formation, Travail et savoirs » de Toulouse, France.
- Patrick Mayen, Professeur d'université, directeur scientifique de l'équipe de recherche « Didactique professionnelle », Établissement National d'Enseignement Supérieur Agronomique de Dijon, France.
- Jean-Pierre Pourtois, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Mons, Belgique.
- Alistair Ross, Professeur, Institute For Policy Studies in Education, London Metropolitan University, U.K.
- Michel Sasseville, Professeur de philosophie à la Faculté de Philosophie de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Sylvie Queval, Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation à l'Université de Lille III, France.
- Patricia Remoussenard, Professeure en sciences de l'éducation à l'Université de Lille III, Directrice du CIREL, France.

Maurice Tardif, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, Québec.

Jean-Marie Van der Maren, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Montréal, Québec.

Richard Wittorski, Professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Rouen, C.R.F. du C.N.A.M. — Paris, France.

Les Cahiers de Cerfee

Une publication des Presses universitaires de la Méditerranée

À partir du n° 27, les cahiers du Centre de Recherches sur la formation, l'éducation et l'enseignement deviennent *les Cahiers du CERFEE* (Chercheurs Et Recherches en Formation, Éducation, Enseignement)

La revue se situe dans le domaine des sciences de l'éducation et publie des articles et des notes de lecture. Les numéros peuvent être thématiques ou assembler des *varia*. Le comité de rédaction détermine le contenu des numéros et les fait connaître au moins deux ans à l'avance. Chaque numéro fait l'objet d'un appel à communication et son suivi est confié à une coordinatrice ou un coordonnateur dont le nom et les références sont publiés sur le site de la revue. Les articles et les notes de lecture s'inscrivent dans le cadre de la ligne éditoriale rappelée ci-dessous. La qualité scientifique du contenu de la revue est garantie par le recours au comité de lecture international travaillant sous double anonymat selon les règles élaborées par la communauté scientifique.

Ligne éditoriale

L'objet scientifique de référence des *Cahiers du CERFEE* est la socialisation dans les champs de la formation, de l'éducation et de l'enseignement. Il se décline principalement sous la forme de trois axes :

- le premier est celui de la socialisation démocratique qui concerne principalement mais sans exclusive l'éducation première sous ses formes familiale et scolaire,
- le second est lié à la socialisation professionnelle tant en formation initiale que continue, avec une attention particulière aux questions de conception, de conduite, d'accompagnement et d'évaluation,
- le troisième s'intéresse à toutes les formes d'interaction entre la socialisation et l'apprentissage en privilégiant les approches liées à la complexité des contextes, des démarches et des références scientifiques (didactiques, ergonomiques, politiques, économiques, sociologiques, psychologiques, etc.).

Cette ligne éditoriale a pour but de permettre aux chercheurs en formation, éducation et enseignement de soumettre des propositions référées

à un ensemble de recherches liées par l'importance accordée au sujet, au caractère social et situé des apprentissages et du développement tant personnels que professionnels. Cette référence est utilisée de manière ouverte par les experts du comité de lecture international et elle donne lieu à une adaptation spécifique décidée par le comité de rédaction pour les numéros thématiques.

Articles

Les articles publiés par *les Cahiers du CERFEE* sont des articles originaux, en langue française, en provenance d'auteurs et de chercheurs qui font le point sur une question d'éducation, de formation ou d'enseignement, située dans le champ des sciences de l'éducation et en rapport argumenté avec la ligne éditoriale de la revue ainsi que, le cas échéant, avec le thème choisi pour le numéro. Les approches interdisciplinaires sont les bienvenues dans la mesure où la formation, l'éducation et l'enseignement y occupent une place centrale. La revue publie deux numéros par an dont un numéro thématique. Il est possible de prendre connaissance des thèmes prévus pour les deux prochaines années sur le site internet de la revue. Il est aussi possible de soumettre une proposition sous forme de résumé pour avis, avant la rédaction effective de l'article. La politique éditoriale de la revue est axée sur la diffusion des travaux nationaux et internationaux auxquels seront consacrés au moins 60 % de la pagination. Les articles rédigés dans une autre langue que le français doivent être traduits avant d'être soumis à la revue.

Procédures

Les propositions d'article sont à envoyer sous forme de fichier électronique au secrétariat de rédaction de la revue (lescahiersducerfee@univ-montp3.fr) sans indication permettant d'identifier l'auteur ou les auteurs. Ces critères d'identification (Nom et prénom de l'auteur ou des auteurs, titre, fonction et institution de rattachement, coordonnées postales, téléphoniques et électroniques, titre de l'article, nombre de signes, remarques éventuelles) figurent dans le message électronique.

Réception et expertise

Un accusé de réception est envoyé au premier auteur sous forme de message électronique. Des membres du comité de rédaction procèdent à un premier examen de la proposition. En cas d'avis favorable, elle est ensuite soumise à deux lecteurs anonymes choisis par le comité de rédaction parmi les membres du comité de lecture international. Ces lecteurs expriment un avis qui peut prendre l'une des formes suivantes :

1. proposition acceptée en l'état,
2. proposition acceptée sous réserves de remaniements (dont l'orientation est précisée),
3. proposition refusée (le refus est clairement motivé sous une forme respectueuse des personnes à qui l'avis est transmis).

Dans l'hypothèse où l'un des deux avis porte sur un refus, un troisième lecteur est sollicité. Ces avis sont transmis aux auteurs dans un délai de trois mois, à partir de la date de réception de la proposition.

Publication

Une fois les éventuelles corrections effectuées, le calendrier prévisionnel de parution de l'article est donné à titre indicatif à l'auteur. Prévoir un délai moyen d'un an entre l'envoi initial et la publication d'un texte. À la parution, l'auteur reçoit un exemplaire de la revue.

Normes de présentation

Langue : les articles soumis doivent être rédigés (ou traduits) en français.

Taille : entre 30 000 et 40 000 signes, espaces et notes compris.

Les notes sont numérotées en continu et présentées en bas de page.

Normes bibliographiques : ce sont les normes APA téléchargeables sur de nombreux sites : références courtes (ou abrégées) dans le corps du texte : (Auteur, année, p.) pour une citation explicite d'un passage, sinon (Auteur, année) ; références complètes dans la bibliographie développée en fin d'article.

Consignes typographiques et recommandations pour tableaux, graphiques, schémas... : ils sont repérés dans le texte et fournis en annexe.

Titre, résumés d'article et descripteurs (en français et en anglais) accompagnés des prénom et nom de l'auteur ou des auteurs seront proposés sur une page distincte. Résumé : 1 000 signes ; descripteurs : 5 à 7 « mots-clés ».

L'envoi d'un article implique que ce dernier n'a pas été soumis ailleurs à des fins de publication.

Notes de lecture

La revue publie deux types de notes de lecture :

- Les notes courtes (de 1 000 à 2 500 signes maximum, espaces et ponctuation compris) : compte-rendu d'un ouvrage.
- Les notes longues (de 5 000 à 10 000 signes maximum, espaces et ponctuation compris) : analyse critique d'un ouvrage.

Les notes sont à adresser directement par courrier électronique à :

`lescahiersducerfee@univ-montp3.fr`

Un accusé de réception est envoyé à l'auteur. Il indique la date probable d'examen par le comité de rédaction. La date de publication sera aussi rapprochée que possible, en fonction de la place disponible.

Les auteurs d'ouvrages peuvent en adresser un exemplaire à la rédaction (à l'attention de Roger Monjo, rédacteur en chef) pour qu'elle fasse rédiger un compte-rendu si elle le juge opportun.

Droits de propriété

L'auteur cède aux Cahiers du CERFEE, à titre exclusif et gracieux, les droits de propriété, en contrepartie de la publication dans les *Cahiers du CERFEE* des articles ou notes en tous formats et sur tous supports existants ou à venir (papier, versions numériques sur CD-ROM, Internet, etc.). Cependant, avec l'accord préalable des *Cahiers du CERFEE*, l'auteur peut publier sa contribution dans un livre dont il est l'auteur ou auquel il contribue à la condition de citer la source de première publication.

Les opinions émises dans *les Cahiers du CERFEE* n'engagent que leurs auteurs.

Sommaire

| | |
|---|-----|
| Richard ÉTIENNE & Philippe PRÉVOST, <i>Pourquoi s'intéresser aux recherches émergentes en éducation et en formation ?</i> | 15 |
| Michel FABRE, <i>Comment se repérer dans un monde problématique ?</i> | 25 |
| Daniel BART, <i>Conceptions de la recherche des universitaires de sciences de l'éducation et formes des travaux émergents</i> | 45 |
| Jeanne MALLET & Florence SAINT-LUC, <i>La coopération internationale dans la recherche-action en éducation. Un autre moyen de concevoir et de mettre en œuvre la formation des enseignants</i> | 63 |
| Emmanuelle ANNOOT, <i>Nouveaux modèles de formation et enseignement supérieur : l'exemple du tutorat à l'université</i> | 81 |
| Christine FONTANINI, <i>Les classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S. : des « prépas » mal connues et reconnues</i> | 95 |
| LUC JAMET, <i>Un métier émergent en éducation : l'accompagnateur de jeunes professeurs recrutés dans le contexte d'un établissement formateur</i> | 117 |
| Isabelle JOING & Jacques MIKULOVIC, <i>Une approche conative de la violence en milieu scolaire : une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école. Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires</i> | 129 |
| Geneviève ZOÏA, <i>Aborder la question des « communautés » en classe et dans l'établissement scolaire : quelles réalités, quels outils ?</i> | 163 |

| | |
|---|-----|
| Cédric FRÉTIGNÉ, <i>Matériaux pour une sociologie du travail des agents de la formation</i> | 179 |
| Christine POPLIMONT, <i>Une recherche-action en pédagogie de l'alternance : une autre façon de se trans-former</i> | 197 |
| Luiz Artur DOS SANTOS CESTARI, <i>Efficacité autobiographique et mémoire affirmative : nouvelles perspectives pour la recherche-formation</i> | 211 |
| Valérie GUILLEMOT & Michel VIAL, <i>Recherche et formation au coaching : quelle place émergente pour les sciences de l'éducation ?</i> | 221 |
| Abstracts | 235 |
| Table des figures | 251 |
| Liste des tableaux | 253 |

Une recherche-action en pédagogie de l'alternance : une autre façon de se trans-former

Christine Poplimont

Université de Provence — U.M.R. ADEF

Certaines formations dites en alternance se réduisent, dans les faits, à une simple « juxtaposition » (Bourgeon, 1979), de périodes en entreprises et de périodes à l'école. D'autres, celles qui nous intéressent ici, recherchent les synergies entre ce que l'étudiant apprend sur le terrain et à l'université.

Cette expérience, réalisée sur une période de trois ans, nous montre que, selon la méthode pédagogique utilisée, la richesse de ces synergies et donc du processus d'apprentissage varie considérablement.

Nous coordonnons conjointement deux masters professionnels deuxième année à l'université de Provence¹, l'un intitulé « Responsable de formation », l'autre « Ingénierie de la formation par alternance ». La différence est que, dans le second master, nous jouons pleinement la logique de l'apprentissage en alternance que nous prétendons enseigner.

Rapidement, cette différence de méthode produit des étudiants eux-mêmes différents : plus autonomes, plus interactifs, davantage prêts à questionner leur pratique, plus à l'aise pour évoluer dans l'entreprise. En un mot, plus critiques.

1. Ces masters sont organisés au département des sciences de l'éducation de l'université de Provence — Aix-Marseille I.

1 Une pédagogie axée sur le récit de l'expérience professionnelle en entreprise, sa mise en débat, son questionnement

Déroulement de la recherche

Sur une période de trois ans, j'ai comparé l'évolution et la production de 150 étudiants inscrits en master professionnel 2^e année : 90 en « Master Responsable de formation » et 60 en « Master Ingénierie de la formation par alternance ». Trois axes de comparaison ont été privilégiés :

- l'expression orale et la problématisation des pratiques ;
- la réalisation des travaux intermédiaires de validation du Master ;
- la formalisation et la note du mémoire de fin d'année.

Toutefois, les résultats ne portent que sur le 3^e axe, car la note et l'appréciation étaient données par un jury composé de plusieurs membres, afin d'avoir un regard extérieur, ce qui me paraît fondamental dans le cadre d'une recherche-action où l'implication du chercheur et du formateur étaient étroitement liées.

Les Résultats montrent que 99 % des étudiants du « Master Ingénierie de la formation par alternance », ont produit un mémoire, pour 80 % en « Master Responsable de formation ».

Description de notre pratique

La recherche dont il est question dans cet article concerne deux groupes de Master, deuxième année. Ce cursus organisé en alternance se déroule une semaine par mois à l'université de Provence, les trois autres semaines en entreprise (deux tiers des étudiants sont salariés, les autres sont en recherche d'emploi et donc sont stagiaires).

Les deux groupes reçoivent des enseignements didactiques identiques, ou proches, et les formateurs ont, à leur égard, des exigences communes : réalisations individuelles et collectives de plusieurs travaux écrits : réflexions thématiques et comptes rendus de stage, qui les préparent à la rédaction du mémoire final.

La différence de pédagogie, dont nous souhaitons parler, s'illustre notamment dans un module intitulé « Régulation des stages » qui se déroule une demi-journée par mois et sur lequel nous concentrerons notre propos.

Les objectifs de ce module sont les mêmes pour les deux groupes :

1. accompagner les participants dans une découverte critique de l'entreprise et de la manière dont ils s'y comportent ;
2. les aider à élaborer et/ou clarifier leur projet professionnel.

Le groupe « traditionnel », composé d'une trentaine de personnes, travaille dans une salle aménagée de façon classique : l'enseignant se tient sur une estrade face aux étudiants assis derrière des rangées de tables. Les interactions entre les étudiants ne sont pas favorisées par la disposition physique des lieux, ni systématiquement encouragées par les intervenants.

Le suivi des périodes en entreprises s'effectue selon une logique de contrôle continu. Les personnes mènent en binôme un travail d'enquêtes auprès d'un professionnel, au premier trimestre, sur lequel elles rédigent une note de synthèse. À partir de janvier, chacun présente oralement, un rapport de stage individuel (trois à quatre présentations par séance). Il n'y a pas de débat, le formateur donne une note.

L'autre groupe, de taille plus restreinte puisqu'il ne dépasse pas vingt personnes, travaille quant à lui dans une salle disposée en « U ». Dans ce contexte différent, les intervenants (qui sont souvent les mêmes) ont davantage la possibilité et le désir d'encourager la réactivité et l'interactivité des étudiants. Nous avons pu observer que le groupe joue un rôle de facilitateur et de moteur dans ce processus.

En ce qui nous concerne, nous appliquons systématiquement une méthode différente dans le suivi des périodes en entreprises. Nous demandons, tous les mois, à chaque participant de faire un récit circonstancié de son expérience et nous animons un débat collectif sur chacune de ces histoires personnelles. Et, nous leur demandons d'écrire dans un document que nous avons intitulé « le journal de bord », toutes les réflexions, interrogations émanant de leurs expériences professionnelles, étudiantes et même personnelles s'ils le souhaitent.

Durant les premiers mois de l'année, certains ont des difficultés de méthodes et/ou éprouvent de fortes réticences à se « livrer » ainsi. De ce fait, ils font des récits pauvres, anecdotiques, peu intéressants pour leurs auditeurs et pour eux-mêmes. Ils s'interdisent ainsi de prendre, vis-à-vis de leur vécu en entreprise, la distance critique qui leur permettrait, avec l'aide du groupe, d'en faire émerger, un savoir supplémentaire, d'aller plus

loin dans leur apprentissage. Encouragées par les membres du groupe, ces réticences se dissipent au cours du premier trimestre et les contributions deviennent de plus en plus spontanées et riches. En effet, déconnecter les apprentissages de toute réalité culturelle et sociale, rend l'assimilation plus improbable.

Dans ce contexte, nous ne nous considérons pas comme une enseignante qui fait un cours mais plutôt que comme une accompagnatrice qui a pour rôle de « faciliter l'expression et la prise de recul, de dévoiler aux élèves leur propre stratégie de pensées » (Rogers, 1988). Le formé n'est plus l'objet à transformer, il est « acteur » (Ardoino, 1987) de son apprentissage.

Notre objectif est non seulement d'amener les étudiants à oser prendre individuellement la parole, mais engager entre eux des débats exigeants et contradictoires, à solliciter les intervenants, à aller chercher les informations qui leur manquent, à découvrir progressivement l'intérêt d'une telle pratique au point de ne plus avoir envie de faire autrement.

Cette méthode d'animation, loin d'être anecdotique, illustre, nous semble-t-il, une manière novatrice d'envisager la formation par alternance :

- « l'intrication » (Morin, 1984) des expériences en entreprises et des expériences à l'université est pleinement reconnue et valorisée ;
- le renforcement de leur mutuel étayage est un objectif pédagogique explicite ;
- les techniques de la « dynamique des groupes » (Lewin, 1943, 1965) sont un des moyens que nous mettons en œuvre au service de cet objectif.

Apports théoriques

Plusieurs auteurs convergent pour souligner l'importance du récit dans le processus d'apprentissage. Comme nous l'avons souligné, les apprenants ont besoin d'un temps d'adaptation pour accepter notre méthode. En effet, le système scolaire (et universitaire) les a habitués à se tenir dans une logique de consommation de connaissances, c'est-à-dire à écouter l'exposé d'un enseignant, à prendre des notes, à restituer un contenu. Dans cette logique, il est normal de reprendre le discours du maître, mais pas d'exposer le sien ni de le soumettre à la discussion.

Quant à nous, nous souhaitons rompre avec ce schéma où l'étudiant est considéré comme une bouteille vide qu'il faut remplir. En encourageant la parole des étudiants, nous rendons possible une problématisation des pratiques, une position distanciée génératrice d'un regard plus clair, d'une intelligence plus aiguë des situations vécues qui répond, à notre avis, aux critères universitaires.

Ce que nous tentons de mettre en œuvre dans notre pratique de la régulation des stages, d'autres auteurs nous incite à le faire en soulignant, chacun à leur manière et dans des champs différents, l'importance du récit et du débat dans le processus d'apprentissage. Dans le modèle socio-constructiviste, l'intérêt d'une pratique métacognitive, qui, pour Bourgeois (1996) « élargit le champ de conscience de l'apprenant », est importante dans le domaine relationnel, et tout particulièrement dans un contexte adulte comme le nôtre, où divers blocages peuvent être installés. Il s'agit pour l'étudiant de passer du savoir faire au savoir dire face à un groupe, puis au savoir expliciter.

Vygotski (1985) met en évidence l'importance des interactions sociales et de la relation d'aide dans le processus d'apprentissage. L'activité sociale, les interrelations, possibles dans un « groupe restreint », favorisent le développement.

En effet, le récit engage dans un travail de mise en lien, de liaison, de déliaison, et s'accompagne d'une prise de position. Les psychosociologues (Festinger, 1957, Moscovici, 1961), ont montré que l'être humain pour se construire a besoin de la confrontation aux autres, il doit donc justifier ses actes ou ses pensées. Les travaux sur le conflit socio-cognitif (Doise, 1992, et Mugny, 1992) dans la mesure où il met les apprenants en position de justifier et d'argumenter, le langage permet au-delà de la confrontation, la conceptualisation. L'explicitation aux autres qui intègre un processus métacognitif engage l'apprenant dans une réflexion plus approfondie.

Pour Ricœur (1985, 2001), le récit permet l'explication en même temps que la compréhension de la situation explicitée. Cette confrontation engage aussi les autres par réflexivité. Cette pratique permet donc, de se découvrir, d'évoluer, d'avoir un regard critique, c'est-à-dire un regard distancié, sur soi, mais aussi sur le discours ou la pratique des autres.

Michel de Certeau (1984, 1990) évoque notamment l'importance du dialogue sur les histoires personnelles, sur les savoirs que chacun construit

au cours de sa vie. En effet, le système scolaire, dont les étudiants sont issus, ne les a pas préparés à cette démarche. Ils sont habitués à se tenir dans une logique de consommation de connaissances, c'est-à-dire à écouter l'exposé d'un enseignant, à prendre des notes, à restituer le contenu. Il est courant de reprendre le discours des autres, mais pas d'exposer et de confronter le sien.

Donald Winnicott (1972) recommande, à propos du savoir intuitif et du savoir objectif, le questionnement de l'expérience au lieu de demander aux apprenants d'essayer de s'appropriier un savoir qui leur est souvent extérieur et en décalage avec leurs attentes.

D'après leurs observations, leur vécu, les sujets se constituent par expérience et jour après jour, un savoir que l'on pourrait qualifier de savoir « infus » (Cifali, 1996) c'est-à-dire une connaissance dont tout le monde dispose et use régulièrement sans pour autant en avoir conscience. C'est à partir de ce savoir que les personnes œuvrent, dans la pratique quotidienne.

Conformément aux recommandations de ces auteurs, l'enjeu de notre pédagogie est de faire émerger, de questionner, d'explicitier, d'enrichir un savoir non conscient et insuffisamment dit.

2 L'écriture comme passage pour devenir pleinement auteur de son savoir

Description de notre pratique

Nous avons décrit, dans notre première partie, la méthode que nous utilisons pour amener les étudiants à raconter leur histoire, à en discuter, à s'approprier ainsi leur propre savoir.

Cependant, nous croyons que la responsabilité de l'enseignant ne s'arrête pas là. Écrire sur ses expériences est selon nous le passage obligé pour aller plus loin, pour devenir pleinement l'auteur de ce savoir et se préparer à continuer sans cesse d'apprendre avec exigence.

C'est pourquoi nous laissons aux étudiants trente minutes à la fin de chaque séance pour faire, par écrit, le point de leur expérience et de leur questionnement. Ce travail peut tout à fait être amélioré en dehors du temps imparti à l'université. Les pages qu'ils rédigent chaque mois, constituent un journal de bord qui servira de base à leur rapport de synthèse final.

Par un caractère obligatoire et récurrent, ce travail mensuel, peu douloureux, aide à désacraliser l'écriture, à passer finalement à l'acte d'écrire un texte de qualité, consistant, développé et argumenté. La rédaction de ce rapport de synthèse les prépare à celle du mémoire final.

L'expérience montre que 100 % des étudiants terminent leurs travaux et soutiennent leur mémoire. La plupart rendent des écrits de qualité dans lesquels ils font preuve d'une véritable capacité descriptive et critique.

Nous avons montré (2000) qu'il était nécessaire que les étudiants aient un corpus suffisamment important pour permettre une position distanciée par rapport à leur expérience, Les travaux d'une douzaine de pages, couramment demandés pendant l'année, ne suffisent pas pour obtenir un recul critique approfondi. Cette production écrite devient efficace lors de la rédaction du mémoire, d'environ soixante pages, qui permet un regard distancié sur la pratique. La première difficulté est la prise en compte et l'exploitation de l'expérience, la seconde difficulté est d'en sortir, de prendre de la distance, d'articuler des pratiques à des savoirs.

L'écriture dont nous parlons se situe dans une logique d'analyse de pratique qui conduit l'écrivain à se détacher du vécu, de sa situation particulière pour la décontextualiser et le rendre ainsi communicable dans la mesure où elle rentre dans un ensemble de situations référentielles pour le groupe.

Cette méthode pédagogique semble produire de meilleurs résultats et se manifeste notamment en ce qui concerne :

- l'attitude très interactive des étudiants, entre eux et avec les intervenants ;
- les productions écrites et orales ;
- l'entraide et la solidarité entre les membres du groupe.

L'exigence de rédaction que nous imposons aux étudiants rend possible un réel saut qualitatif de leur savoir et de leur capacité à l'exprimer. Nous pensons qu'écrire est un moyen puissant d'amplifier la prise de conscience qu'ont permise le récit et le débat. D'autres moyens existent sans doute, mais, en tant qu'universitaire, il nous revient de mettre en œuvre celui-là, non pas dans la croyance arrogante que savoir écrire est une fin en soi, mais dans l'idée qu'écrire sur son expérience c'est expérimenter davantage.

Appui théorique

L'apprentissage classique : une logique de consommation de savoirs

La logique « comprendre » est la plus couramment utilisée par les différents cursus scolaires. « Comprendre consiste à dégager la raison des choses et réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès » (Piaget, 1974). Ainsi, comprendre serait « réussir à dominer en pensée les situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elle pose ». Le savoir prend sens par les problèmes qu'il permet de résoudre en pensée, donc de comprendre. Ainsi, les cours s'effectuent classiquement par la présentation de définitions, de concepts et sont suivis d'exercices qui en seront l'application. Il faut donc comprendre les explications formelles et abstraites du cours pour réussir ensuite les exercices. L'enseignant déverse donc un savoir, construit en fonction des difficultés qu'ils présument que les apprenants vont rencontrer. Puis il propose des exercices d'applications qui permettront à l'enseignant de vérifier si la leçon a été assimilée. Les programmes sont construits *a priori* par les enseignants et ils sont souvent utilisés pendant plusieurs années sans aucune modification.

L'apprenant est ici dans une logique d'acquisition des savoirs et d'écoute passive dépourvue de toute démarche créatrice. L'enseignant est lui dans une logique d'enseignement et d'exposition de savoirs où l'esprit de l'apprenant est perçu comme un récipient vide dans lequel on verserait de l'information sans qu'elle change, quand on la verse ou la reçoit (Popper, 1978).

Or, grâce à la théorie de « l'assimilation », nous savons que tout se joue au dedans de la personne et part de son niveau d'organisation. C'est le sujet qui intègre les informations en les transformant, qui produit des stratégies d'apprentissage, sans pour autant être lucide sur ce qu'il accomplit. Nous débouchons là sur la question du sens de la connaissance pour l'apprenant, de sa formation et de la nécessité de privilégier la place des stratégies du sujet qui apprend. Ce qui veut dire que les problèmes de la formation se réduisent à ceux des contenus à transmettre.

L'école avec son modèle transmissif ne convient que partiellement aux stratégies de certains élèves qui sont en échec scolaire, une autre façon de procéder pourrait s'adresser à eux.

La formation par alternance : une logique de production de savoirs

La seconde logique plus rarement utilisée, le « réussir », adaptée à une autre forme de pédagogie, comme la formation par alternance, pourrait servir les apprenants, en difficultés dans les cursus classiques, qui seraient plus proches d'une stratégie « réussir ». Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés. C'est dans et par l'expérience que se structure le développement de la lucidité des actions. Le sujet développe des stratégies où la recherche d'information est pilotée par l'expérience et se fait dans le contact avec les objets, où le savoir prend sens par les problèmes qu'il permet de résoudre dans la vie quotidienne. Pour cela, l'enseignant doit donc favoriser les démarches de l'élève qui visent à lui permettre de produire le sens susceptible d'aller vers la pensée abstraite qui ne se réduit pas, en première instance, au jeu de sa simple expression. Étymologiquement, expérience, « ex-pire » signifie se sortir des périls, apprendre contribue, ici, à savoir résoudre, en sachant aussi bien construire la voie qui convient à la résolution, qu'en sachant auto-corriger et diagnostiquer les solutions convenables. Nous sommes là dans une logique de production et d'utilisation des savoirs.

L'intériorisation des situations vécues s'accompagne de processus de décentration permettant une prise de recul qui aide à accéder à la conceptualisation.

La formation par alternance est fondée sur le fait qu'une expérience peut être formatrice mais qu'elle ne l'est pas automatiquement. En effet, le formateur va accompagner les apprenants afin de les aider à construire les moyens de lire le milieu, de le questionner, c'est-à-dire de problématiser les situations vécues et de concevoir des solutions. Avoir de l'expérience n'est pas forcément synonyme de questionnement.

Dans cette méthode, inspirée de la maïeutique socratique, le formateur, va créditer l'apprenant d'une expérience qu'il prendra en compte et lui accordera un statut. Il n'y a donc pas de cours pré-établi puisque l'on ne sait pas où vont se situer les difficultés de chacun, qui d'ailleurs ne sont jamais au même niveau. La tâche du formateur consistera à accompagner l'apprenant dans une prise de distance par rapport à la pratique et son questionnement. Le formateur se doit, donc, d'être à l'écoute du formé, son intervention est, autant que possible, un « *feed-back* » à cette

expérience, aux questionnements formulés ou pas, actuels ou potentiels. Il intègre donc le savoir du formé et son questionnement et va favoriser par ricochet l'apprentissage chez le formé, dans un processus d'émergence.

Dans une polarité classique, l'enseignant ou le formateur déverse un savoir sur l'apprenant. Dans une polarité opposée, le formateur est à l'écoute des besoins de l'apprenant.

Nous qualifions cette pédagogie « d'inversée », par rapport à une polarité classique où l'enseignant déverse un savoir sur l'apprenant. Dans le cadre de la pédagogie par l'alternance, le formateur est à l'écoute des questionnements et dans l'accompagnement de la production de connaissance par les formés plutôt que dans la production de ses propres savoirs. Le contenu et la durée des enseignements devront être en lien avec les besoins des apprenants, son intervention est autant que possible un « *feed-back* » aux interrogations du formé.

Cette façon de procéder est déstabilisante pour les différents acteurs. Pour le formateur, cela implique une adaptation et une improvisation en temps réel. Pour le formé, parler de son expérience n'apparaît pas à première vue comme un savoir. Le problème n'est pas seulement de partir de la pratique, il est aussi de ne pas y rester. Intégrer et transférer des concepts pour analyser les situations professionnelles. Toutefois, « poser la compréhension comme le complément dialectique de la réussite n'implique pas que ces pôles soient opposés au point qu'il faille dramatiser au sens marxien pour qu'ils se synthétisent » (Lerbet, 1984). Le formateur par le biais de questions et de réponses à des questions va favoriser cette continuité bouclée.

L'écriture : une production de savoir vecteur d'autonomie

L'écriture permet de « récupérer le corps dans la lettre » (Anzieu, 1977). Cette proposition nous invite à pousser les étudiants à récupérer leur expérience dans l'écriture. Dans un premier temps, ils s'en rapprochent, ils la décrivent en détail. Puis, dans un deuxième temps, ils s'en éloignent et la mettent en perspective.

Dans un autre champ, G. Lerbet (1984) a montré que, pour que les apprenants dans une formation par alternance soient autonomes, c'est-à-dire pleinement auteurs de leur formation, il faut que les personnes rédigent un

écrit et donc produisent un savoir à partir de leurs expériences. Mais « produire un savoir n'est pas en inventer. C'est en organiser à sa façon, pour produire un sens qui soit son sens ». Cette « production de savoir » (Lerbet, 1984) produit une émergence plus riche parce que explicitée, déroulée selon les contraintes de l'écrit, fédératrice d'un supplément de sens.

C'est dans les interactions entre apports théoriques et pratiques professionnelles que le sujet construit du sens. L'expérience de l'écriture entraîne une prise de conscience. Selon A. De Peretti, (1976), « le fait d'écrire sur son propre cas permet de restituer socialement en relativisant pour ainsi dire sa propre situation par confrontation avec les paramètres de son milieu social ».

Écrire permet de découvrir son propre langage et oser s'exprimer sur le papier implique de dépasser la crainte d'être conforme à ce que les autres attendent. Bien sûr, beaucoup doivent surmonter ces réticences vis-à-vis de l'écriture et passer du discours oral au discours écrit ce qui demande de la maturation.

Nous rejoignons H. Laborit (1976), à savoir qu'« un certain scepticisme vous envahit à l'égard de toute description personnelle exprimée ». En effet, les étudiants tâtonnent, essaient de trouver leur propre style, se laissent impressionner par les autres écrits. Ils doivent surmonter la crainte de la banalité du déjà dit.

Conclusions provisoires

À l'issue de cette expérience qui a duré trois ans, en tant qu'enseignante, nous constatons un tel décalage entre les deux Masters « Responsable de formation » que nous avons abandonné la filière classique au profit de la pédagogie de l'alternance.

L'expérience que nous venons de décrire a ses limites, nous en avons conscience, et elle n'est pas transférable en l'état. Toutefois, nous pensons qu'il s'agit d'un processus pédagogique prometteur parce qu'il permet aux étudiants de prendre une posture critique vis-à-vis de leur propre expérience pratique et théorique. Non pas de manière formelle ou masochiste mais avec exigence et enthousiasme.

Bibliographie

- ANZIEU D. (1977), *Les traces du corps dans l'écriture : étude psychanalytique du style narratif. Psychanalyse et langage du corps. Du corps à la parole*, Paris : Dunod.
- ARAGON L.(1969), *Je n'ai jamais appris à écrire ou les incipits*, Genève : A. Skira.
- ARDOINO J. (1987), « Finalement il n'est jamais de pédagogie sans projet », *Éducation permanente*, n° 87.
- BOURGEON G. (1979), *Socio-pédagogie de l'alternance*, Paris : Édition Mésonance, n° 211.
- CHAMPY-REMOUSSENARD P. (2005), « Écriture sur l'activité professionnelle et pédagogie de l'alternance dans l'enseignement supérieur », *L'alternance dans l'enseignement supérieur. Enjeux et perspectives*, coord. par Corinne Hahn et al., Paris : L'Harmattan.
- CIFALI M. (1996), « Transmission de l'expérience, entre parole et écriture », *Éducation permanente*, n° 127.
- DE CERTEAU M. (1984), *L'écriture de l'histoire*, Paris : Gallimard.
- DE CERTEAU M. (1990), *L'invention du quotidien*, t. 1, *Arts de faire*, Paris : Gallimard, Folio.
- DE PERETTI A. (1976), *Liberté et relations humaines*, Paris : E.P.I.
- DOISE W. (1992), *Représentations sociales et analyses des données*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- FESTINGER L. (1957), *A theory of cognitive dissonance*, Evanston : Row & Peterson.
- LABORIT H. (1976), *Éloge de la fuite*, Paris : Gallimard.
- LERBET G. (1984), *Approche systémique et production de savoir*, Paris : L'Harmattan.
- LERBET G. (1992), *L'école du dedans*, Paris : Hachette.
- LEWIN K. (1943), « Behind food habits and methods of change », *Bulletin of the research council*, 108.
- LEWIN K. (1965), « Décisions de groupe et changement social », *Psychologie sociale, textes fondamentaux anglais et américains*, Paris : Dunod.
- POPLIMONT C. (2000), *Représentations sociales des formateurs dans la formation par alternance*, Aix-en-Provence : Université de Provence, Aix-Marseille I.
- POPLIMONT C. (2005), Rapport de la recherche A.N.R., pour le Ministère des transports : *Prédit Go3 : Nouvelles connaissances pour la sécurité routière. Dans le cadre du continuum éducatif en sécurité routière.*

- POPLIMONT C. (2009), Rapport de recherche A.N.R., pour le Ministère des transports : *Prédit Go3 intitulé : Le rôle de la formation par alternance dans les cursus de formation des enseignants de la conduite automobile et de la sécurité routière.*
- MOSCOVICI S. (1961), *La psychanalyse, son image et son public*, Paris : PUF.
- MUGNY G. (1986), *Le déni et la raison*, Paris : Del Val.
- RICŒUR P. (1985), *Temps et récit. Le temps raconté*, Paris : Seuil.
- RICŒUR P. (2001), *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, Points.
- ROGERS C. (1988), *Liberté pour apprendre*, Paris : Dunod.
- VYGOTSKY L. (1985), *Pensée et langage*, Paris : Éditions sociales.
- WINNICOTT D. (1972), *Pour une étude objective de la nature humaine. L'enfant et le monde extérieur*, Paris : Payot.

Table des figures

Pourquoi s'intéresser aux recherches émergentes en éducation et en formation ?

- 1 Matrice d'un isomorphisme éducation/formation/recherche sur la base d'un humanisme coopératif, démocratique, et scientifique. 66

Une approche conative de la violence en milieu scolaire : une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école. Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires

- 1 Les trois axes qui définissent le principe directeur des conduites (la conation) (Bui-Xuân, 1993, 1998). 134
- 2 Représentation volumétrique des cinq étapes du *curriculum* conatif (Bui-Xuân, 1993, 1998). 135
- 3 Modèle explicatif du niveau de violence ressentie par les élèves scolarisés en Z.E.P. 147
- 4 Modèle explicatif du niveau de violence ressentie par les professionnels exerçant en Z.E.P. 148
- 5 Modèle explicatif du niveau de violence ressentie par les professionnels exerçant en établissement « non Z.E.P. ». . . . 149
- 6 Répartition des étapes de fonctionnement des institutions interrogées. 150

Liste des tableaux

Nouveaux modèles de formation et enseignement supérieur : l'exemple du tutorat à l'université

- 1 Typologie des tutorats et exemples 90

Les classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S. : des « prépas » mal connues et reconnues

- 1 Professions et catégories sociales d'appartenance des pères
et mères des élèves T.B. 103
- 2 Professions et catégories sociales d'appartenance des pères
et mères des élèves A.T.S. 104
- 3 Choix de la classe préparatoire T.B. 107
- 4 Choix de la classe préparatoire A.T.S. 108
- 5 Quelle école après la préparation T.B. ? 109
- 6 Quelle école après la préparation A.T.S. ? 110

Une approche conative de la violence en milieu scolaire : une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école. Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires

- 1 Indicateurs issus des évaluations I.P.E.S. retenus pour l'étude 142
- 2 Coefficient de corrélation (r) des facteurs corrélés
significativement, au seuil $p < 0,05$, au sentiment de
violence pour les établissements classés « Z.E.P. » (N = 9) . . . 144
- 3 Coefficient de corrélation (r) des facteurs corrélés
significativement, au seuil $p < 0,05$, au repérage de la
violence pour les établissements « non Z.E.P. » (N = 17) 145

Table des matières

| | |
|---|----|
| Richard ÉTIENNE & Philippe PRÉVOST, <i>Pourquoi s'intéresser aux recherches émergentes en éducation et en formation ?</i> | 15 |
| 1 Vers une contribution à la définition des recherches émergentes | 16 |
| 2 De quelques recherches émergentes en sciences de l'éducation | 18 |
| 3 En allant du côté de la formation professionnelle | 21 |
| Michel FABRE, <i>Comment se repérer dans un monde problématique ?</i> | 25 |
| 1 Que veut dire se repérer ? | 26 |
| 1.1 Éducation et orientation | 26 |
| 1.2 Rousseau ou la mutation de la normativité éducative | 28 |
| 2 Les métamorphoses de la normativité éducative | 30 |
| 2.1 Sécularisation et psychologisation de la loi | 30 |
| 2.2 Le crépuscule du devoir | 32 |
| 2.3 La libération des enfants | 32 |
| 2.4 Quelques conséquences | 34 |
| 3 Les schèmes du repérage | 34 |
| 3.1 Imiter des modèles | 35 |
| 3.2 Déchiffrer les signes | 36 |
| 3.3 Penser l'expérience | 37 |
| 3.4 Boussoles, cartes, échanges | 39 |
| 4 Conclusion | 40 |
| Daniel BART, <i>Conceptions de la recherche des universitaires de sciences de l'éducation et formes des travaux émergents</i> | 45 |

| | | |
|--|--|----|
| 1 | Les recherches émergentes et leur reconnaissance par la communauté scientifique | 46 |
| 2 | La démarche de recherche | 47 |
| 3 | Les formes de recherches émergentes en éducation | 48 |
| 3.1 | Des recherches émergeant au plus près des questions sociales et professionnelles vives | 49 |
| 3.2 | Des travaux émergeant d'un front de la recherche en éducation régulé par les pairs | 51 |
| 3.3 | Des recherches émergentes construites dans des dynamiques de recherche collectives | 53 |
| 3.4 | Des travaux émergeant de l'entrecroisement des diverses activités des universitaires | 55 |
| 4 | Synthèse et limites des résultats | 57 |
| 5 | Quelle(s) « tension(s) essentielle(s) » dans la recherche en éducation? | 58 |
| | | |
| Jeanne MALLET & Florence SAINT-LUC, <i>La coopération internationale dans la recherche-action en éducation. Un autre moyen de concevoir et de mettre en œuvre la formation des enseignants</i> | | 63 |
| 1 | Introduction | 63 |
| 2 | Problématique et cadre théorique | 64 |
| 3 | Méthodologie | 69 |
| 4 | Premiers résultats | 70 |
| 5 | Conclusion | 76 |
| | | |
| Emmanuelle ANNOOT, <i>Nouveaux modèles de formation et enseignement supérieur : l'exemple du tutorat à l'université</i> | | 81 |
| 1 | Le tutorat ou l'égalité des chances dans l'enseignement supérieur | 81 |
| 2 | Le tutorat et la réforme Bayrou : mésaventures d'une bonne idée | 84 |
| 3 | Du tutorat au plan licence en passant par le L.M.D. | 85 |
| 4 | Du tutorat aux tutorats | 89 |
| 5 | Le plan licence révélateur d'une institution en quête d'une nouvelle identité | 91 |

| | | |
|---|--|-----|
| Christine FONTANINI, <i>Les classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S. : des « prépas » mal connues et reconnues</i> | | 95 |
| 1 | Présentation de la recherche | 97 |
| 2 | Méthodologie | 98 |
| 3 | Brève présentation des classes préparatoires scientifiques T.B. et A.T.S. | 99 |
| 4 | Présentation des élèves de notre échantillon | 101 |
| 5 | Parcours d'orientation jusqu'à la classe préparatoire | 106 |
| 6 | Projets professionnels | 109 |
| 7 | Conclusion | 111 |
| LUC JAMET, <i>Un métier émergent en éducation : l'accompagnateur de jeunes professeurs recrutés dans le contexte d'un établissement formateur</i> | | 117 |
| 1 | La notion d'accompagnement | 117 |
| 2 | La personnalité et la posture professionnelle des accompagnateurs | 119 |
| 3 | L'accompagnateur fait-il une expérience de formation continue ? | 122 |
| 4 | Le néo-titulaire ou le professeur accompagné | 123 |
| 5 | La notion d'établissement formateur | 125 |
| Isabelle JOING & Jacques MIKULOVIC, <i>Une approche conative de la violence en milieu scolaire : une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école. Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires</i> | | 129 |
| 1 | Éclairages théoriques préalables | 130 |
| 2 | Conatus et pédagogie conative : éléments de théorisation | 132 |
| 3 | Méthodologie | 139 |
| 4 | Résultats : les modes de penser et d'agir des institutions scolaires comme facteur « impactant » le niveau de violence ressentie | 143 |
| 5 | L'approche conative : pour une réflexion nouvelle sur les problématiques qui touchent l'école, l'éducation, la formation | 150 |

| | |
|---|-----|
| Geneviève Zoïa, <i>Aborder la question des « communautés » en classe et dans l'établissement scolaire : quelles réalités, quels outils ?</i> | 163 |
| 1 Les identités culturelles à l'école, un cadre problématique de référence | 163 |
| 2 La démocratisation des rapports sociaux à l'école | 166 |
| 3 Le territoire pratique de la diversité culturelle | 168 |
| 4 Conclusion : des voies à explorer vers l'adaptation et des compétences inédites pour les enseignants | 172 |
| Cédric FRÉTIGNÉ, <i>Matériaux pour une sociologie du travail des agents de la formation</i> | 179 |
| 1 La dynamique des groupes professionnels : le cas des métiers de la formation | 180 |
| 2 L'activité de travail au quotidien des formateurs d'adultes . . | 183 |
| 3 Programme pour une sociologie du travail des agents de formation | 190 |
| Christine POPLIMONT, <i>Une recherche-action en pédagogie de l'alternance : une autre façon de se trans-former</i> | 197 |
| 1 Une pédagogie axée sur le récit de l'expérience professionnelle en entreprise, sa mise en débat, son questionnement | 198 |
| 2 L'écriture comme passage pour devenir pleinement auteur de son savoir | 202 |
| Luiz Artur DOS SANTOS CESTARI, <i>Efficacité autobiographique et mémoire affirmative : nouvelles perspectives pour la recherche-formation</i> | 211 |
| 1 Autobiographies : La recherche-action-formation existentielle | 212 |
| 2 La croyance dans l'efficacité de l'expérience autobiographique | 214 |
| 3 L'affirmation de la mémoire affirmative | 216 |
| Valérie GUILLEMOT & Michel VIAL, <i>Recherche et formation au coaching : quelle place émergente pour les sciences de l'éducation ?</i> | 221 |
| 1 Recherche émergente pour le <i>coaching</i> , métier émergent . . | 222 |

| | | |
|---|---|-----|
| 2 | État des lieux de la place des sciences de l'éducation dans la formation au <i>coaching</i> en France aujourd'hui | 224 |
| 3 | Étude d'une situation de <i>coaching</i> | 225 |
| 4 | De la recherche et de la formation au <i>coaching</i> en sciences de l'éducation : pour quoi? | 230 |
| | Abstracts | 235 |
| | Table des figures | 251 |
| | Liste des tableaux | 253 |