
Vers l'autoformation à l'école : nécessité d'un travail en équipe des enseignants et sentiment d'efficacité collective

Congrès international AREF 2007 (Actualité de la Recherche en Education et en Formation)

Anne-Françoise Bringer-Trollat*

* *Établissement national d'enseignement supérieur agronomique de Dijon*
2, rue des Champs-Prévois
BP 87999
21079 DIJON cedex
af.trollat@enesad.fr

RÉSUMÉ. La recherche empirique correspond à un premier travail exploratoire sur la place de l'autoformation à l'école et s'appuie sur le concept en émergence d'autoformation éducative. Nous nous sommes interrogée sur la portée, sur des élèves d'un lycée technique agricole, d'un dispositif de formation qui facilite des pratiques d'autoformation accompagnée. Cette contribution s'attache à développer l'une des conclusions de la recherche, à savoir que la mise en place de tels dispositifs est fonction de la dynamique d'une équipe enseignante ayant un fort sentiment d'efficacité collective, qui se décline lors des différentes étapes du montage du projet. Cette première approche du travail collectif des enseignants mérite des recherches complémentaires et des évaluations du sentiment d'efficacité collective des enseignants.

MOTS-CLÉS : Autoformation éducative, dispositif de formation, enseignant, innovation pédagogique, sentiment d'efficacité collective, travail collectif.

1. De l'autoformation à l'école au sentiment d'efficacité collective des enseignants

La recherche empirique, support de notre thèse, correspond à un premier travail exploratoire sur la place de l'autoformation à l'école. Elle s'appuie principalement sur le concept en émergence d'autoformation éducative (Carré, Clenet, D'Halluin et Poisson, 1999) auquel nous adjoignons le concept d'innovation en éducation et en formation, associé à celui d'organisation.

Nous nous sommes interrogée sur la portée, sur des élèves d'un lycée technique agricole, d'un dispositif de formation (centres de ressources) qui facilite des pratiques d'autoformation accompagnée. Nous avons étudié ce dispositif et suivi des élèves durant trois années scolaires. Repérer au sein de multiples facteurs jouant sur des adolescents en pleine croissance, les effets d'un dispositif innovant complexe, nous a amenée à employer une méthodologie d'approche qualitative. Nous avons ainsi réalisé, d'une part, une monographie du dispositif de formation, et d'autre part, une monographie ou "itinéraire" de chacun des 17 élèves de notre échantillon. En effet, si nous avons d'emblée pris le parti de donner la parole aux élèves, en les suivant pendant trois années, l'objet n'est pas ici d'évoquer ces résultats, mais de présenter un élément de l'une de nos conclusions. Grâce aux échelles d'observation (Desjeux, 2004), nous avons mis en évidence un "théorème" selon lequel, une innovation dans le champ de l'éducation, comme la mise en place d'un centre de ressources, est fonction d'une impulsion politique, de passeurs organisationnels et de la dynamique d'une équipe enseignante ayant un fort sentiment d'efficacité collective (Bandura, 2003). Nous allons développer dans cette contribution uniquement cette approche collective du travail des enseignants.

2. D'une thèse à une contribution : vers une réécriture et un enrichissement conceptuel

2.0. Autoformation éducative et rapprochements avec des notions développées Outre Manche

L'autoformation à l'école... Le choc de la juxtaposition de ces deux mots "autoformation" et "école" (Carré, Brouet, 1999) fait naître dans les esprits des phantasmes d'élèves livrés à eux-mêmes, isolés devant un ordinateur et/ou de cohortes d'enseignants pointant au chômage. Évitions immédiatement tout malentendu. L'autoformation dont il est question, se situe "dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives" (Carré, Moisan, Poisson, 1997) et c'est à ce titre que nous parlons d'autoformation éducative, s'organise autour de dispositifs ouverts, et est "accompagnée" (Carré, 1992) par des enseignants devenus également accompagnateurs. Des rapprochements sont à effectuer avec la notion de workplace learning, développée en Grande Bretagne, en particulier par Hodkinson P et Hodkinson H (2004). Pour Philippe Carré, l'autoformation "formation par soi-même", est un "préconcept' heuristique et fédérateur, nécessaire, mais non suffisant" (Carré, Moisan, Poisson, 1997) qui "représente le foyer autour duquel gravitent plusieurs courants connexes de recherche et d'action". Si l'autoformation souffre encore de son imprécision et de la multiplicité de ses acceptions, elle représente le foyer fédérateur des pédagogies de la responsabilité et de l'autonomie. L'étape primordiale dans la conceptualisation de l'autoformation éducative se situe lors du "deuxième colloque européen sur l'autoformation" de Lille en novembre 1995, co-organisé par le Cueep (Centre université économie, d'éducation permanente) et le Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France. Pour Daniel Poisson (1996), "l'enjeu est le passage d'un enseignement transmissif centré sur les contenus à une stratégie d'appropriation, voire de construction des savoirs par les apprenants.". Un autre jalon est apporté à l'élaboration de ce concept, cinq années plus tard, par Brigitte Albéro qui, même si elle parle "d'autoformation en contexte institutionnel" (2000), renvoie également, tout à la fois à une institution éducative et à une centration sur celui qui apprend. Cette approche est à mettre en parallèle, bien qu'on la retrouve plutôt dans l'entreprise, avec la notion de work process knowledge (Boreham, 2004).

L'autoformation éducative oscille entre une planète d'une galaxie théorico-pratique de l'autoformation (Carré, 1992) et un concept en émergence, spécifié par "une ingénierie plus ambitieuse qui cherche à maximiser à la fois l'ouverture de la formation et le développement de l'autonomie de l'apprenant. (...) Une 'ingénierie pour l'autoformation éducative' viserait alors à déployer des dispositifs ouverts et autonomisants." (Carré, & all., 1999), ce qui renvoie aux travaux d'Annie Jézégou sur l'individualisation autonomisante (1998) et à son dernier livre (2005) qui fait référence à "l'ouverture en formation : un axe des recherches sur l'autoformation éducative" en faisant remarquer que le chantier de l'autoformation, ambitieux et périlleux, est toujours, en ce début de siècle, en construction.

2.1. De l'innovation en éducation et en formation...

Dans le cadre de notre thèse, le concept principal est celui de l'autoformation éducative, mais il s'agit d'introduire une innovation pédagogique importante, dans un environnement qui a ses défauts, mais qui est aussi sécurisant, routinier et sans surprise.

Apportons quelques clés de compréhension quant à ce dispositif, en terme de contexte et de description de sa mise en place. Nous nous situons dans un lycée ordinaire, régit par une structure administrative et éducative ordinaire, sans problème majeur de discipline et avec, globalement, de bons résultats aux examens. Mais alors, qu'est-ce qui a poussé l'équipe éducative à vouloir changer un tel système ? Son objectif est de lutter contre l'apathie et l'approche consommatrice des élèves, en les amenant à devenir actifs, puis acteurs de leur propre formation. L'approche est pragmatique, avec comme interrogation de départ : "qu'est-ce qu'une journée et une semaine 'acceptables' pour un élève ?". Grâce à des réunions et des échanges réguliers, l'équipe est en mesure de proposer une organisation spécifique aux objectifs fixés et à son public. Les cours du matin et du début d'après-midi, sont ramenés de 55 à 45 minutes, permettant ainsi de dégager du temps en deuxième partie de journée pour la mise en place de "plages d'autoformation" souples et variables d'une semaine à l'autre.

À l'occasion d'une réunion de concertation qui les réunit tous pendant une heure le vendredi après-midi, les enseignants proposent, seuls ou en pluridisciplinarité, des activités sur des thématiques transverses, de la remédiation, des approfondissements, des visites, des ateliers d'écriture, etc. La semaine suivante, les élèves prennent connaissance des propositions des enseignants et s'inscrivent en fonction de leurs besoins et de leurs projets, afin de bâtir leur emploi du temps de la semaine d'après. Ces plages d'autoformation sont composées de 12 élèves au maximum, de différents niveaux, classes et options : la classe vole en éclat et chaque élève n'est pas sensé faire la même chose que son voisin. Chaque enseignant accompagne individuellement plusieurs élèves, afin d'aider ses derniers à effectuer leurs choix. L'accompagnement se veut méthodologique, centré sur l'élève et ses projets d'étude et professionnel. Cette innovation pédagogique qu'est le centre de ressources du lycée de Verdigny touche au coeur des métiers des acteurs, au coeur de l'organisation qu'elle bouleverse et finalement au coeur des finalités mêmes de l'école.

Pourtant, à la fin de la première année de fonctionnement, nous retrouvons dans le dispositif de formation de Verdigny, les caractéristiques de l'innovation (Cros, 1999) :

- Une mise en place dans un contexte sociologique, géographique et historique précis ;
- Un changement intentionnel, porté par une équipe volontaire et dynamique ;
- Un état d'esprit particulier, fait d'inventivité et d'esprit d'initiative, dans une ambiance de travail qui rejaillit sur l'ensemble des acteurs de l'établissement ;
- Un processus de mobilisation et d'intéressement des acteurs autour d'un projet commun, sans cesse en devenir et piloté par des instances et des outils appropriés ;
- Une prise de risque pour l'ensemble de l'équipe pédagogique quant aux résultats aux examens et pour le proviseur quant à l'administration et la gestion de l'établissement.

Cette observation au niveau micro-social (Desjeux, 2004) de l'impact que cette innovation entraîne sur l'équipe pédagogique, par une modification des pratiques et par un changement de posture des enseignants (Lameul, 2006), fait émerger l'importance de cette équipe, dans sa dynamique de groupe et son inventivité pédagogique. Comment cette innovation a-t-elle pu se développer dans un lycée ordinaire, avec des acteurs, adultes et élèves, tout aussi ordinaires ?

2.2. ... *Au sentiment d'efficacité collective des enseignants*

Selon Albert Bandura (2003), la perception du sentiment d'efficacité se décline aussi bien au niveau individuel que collectif. Pour lui, doter les personnes d'une solide croyance qu'ils peuvent produire des effets souhaités par une action collective et leur donner les moyens de la faire sont les ingrédients clés d'un processus de capacitation¹. L'efficacité collective perçue est ainsi définie par Bandura comme une croyance partagée par un groupe en ses capacités conjointes d'organiser et d'exécuter les actions nécessaires pour produire un niveau donné de réalisations. La dynamique d'un groupe, produit conjoint d'une coordination et d'interactions entre ses membres, est régie par de nombreux facteurs tels que les différentes compétences présentes au sein du groupe, les stratégies adoptées, son mode de structuration, les efforts consentis et l'énergie investie par chacun dans les activités du groupe, etc. C'est ainsi que la capacité d'un groupe à agir comme un tout, peut fortement varier en fonction des évolutions de ces différents facteurs.

Pour Bandura, évaluer ce sentiment d'efficacité collective, nécessite des efforts de recherche et le développement d'outils de mesure adéquats. Le progrès, nous dit-il, se fera surtout en expliquant le développement, le déclin et la restauration de l'efficacité collective, et la façon dont elle affecte le fonctionnement de groupe, à condition que des mesures multiformes d'efficacité collective perçue soient liées à des indices valides de performance de groupe. Il propose deux approches de la mesure et de l'évaluation de l'efficacité collective : soit on additionne les évaluations que font les membres de leurs capacités personnelles pour les fonctions spécifiques qu'ils exercent au sein du groupe, soit on additionne les évaluations qu'ils font des capacités de leur groupe pris comme un tout. Il y a donc une certaine corrélation entre évaluation de l'efficacité personnelle et évaluation de l'efficacité collective. En effet, le collectif est dans les pensées de l'individu lorsque celui-ci évalue sa propre efficacité et les individus ne sont pas absents lors de l'évaluation collective du sentiment d'efficacité. En d'autres termes, l'efficacité collective s'enracine dans l'efficacité personnelle.

C'est ainsi que selon Bandura, un ensemble de personnes doutant fortement d'elles-mêmes, ne se transforme pas facilement en force collective efficace. Par ailleurs, quand une fonction clé du succès d'un groupe est assurée par un individu particulièrement efficace, les membres auront une opinion plus élevée de leur capacité de groupe que de leurs capacités individuelles. Ceci pourrait, en partie, expliquer la fragilité de ces dispositifs de formation innovants, portés par un individu performant (chef de projet ou membre de l'équipe de direction). En effet, quand cet individu quitte l'établissement et donc le groupe, tout le projet peut basculer s'il n'y a pas de réorganisation du groupe, associée à une ré-ingénierie du dispositif.

¹ La théorie sociocognitive de Bandura aborde l'amélioration de l'agentivité (agency) que Ricoeur (2000) traduit par : puissance personnelle d'agir, individuelle ou collective, en terme de capacitation (enablement).

Liant changement et sentiment d'efficacité collective, Bandura estime que ce deuxième point est difficile à développer et à maintenir quand il y a une forte opposition institutionnelle et que les résultats de l'effort commun sont si lointains que leur origine en devient obscure. Selon lui, la protection contre le découragement nécessite non seulement un solide sentiment d'efficacité collective pour amener le changement, mais aussi une perspective à long terme. En d'autres termes, une innovation pédagogique est toujours réussie la première année... Mais, qu'en est-il à moyen, voire à long terme, quand le contexte et les acteurs changent ?

3. La méthodologie qualitative : recueil et analyse des données

Afin d'appréhender au mieux le système complexe que constitue notre terrain de recherche, nous avons employé le concept de triangulation (Mucchielli, 2003) au niveau de la méthodologie, essentiellement qualitative, en l'appliquant aux données elles-mêmes, à leur recueil, ainsi qu'à la combinaison de différentes méthodes d'analyse et de présentation des résultats. Pour nous en tenir aux données relatives à la réalisation de la monographie du dispositif de formation, nous avons recueilli essentiellement trois types de données.

Les premières données proviennent d'entretiens semi-directifs réalisés, dès la mise en place du projet de centre de ressources, et ce pendant 3 années scolaires, à intervalles réguliers, auprès des membres de la communauté éducative de l'établissement (équipe de direction et équipe enseignante, majoritairement, mais aussi personnel d'administration et d'entretien). Le premier guide d'entretien porte, d'une part sur les origines, les objectifs et les particularités du projet, et d'autre part, sur les attentes par rapport à l'ancien dispositif en terme de motivation et de projet de l'élève, de contrats passés entre les différents acteurs, de préparation de l'élève à l'autoformation, de métier d'enseignant, de vie scolaire et d'organisation, de socialisation de l'élève et enfin d'évaluation. Les guides d'entretiens suivants se déclinent par rapport aux caractéristiques organisationnelles et pédagogiques du centre de ressources, par rapport à ses effets sur les acteurs (élèves, bien sûr, mais aussi enseignants et membres de l'équipe de direction) et sur l'organisation de l'établissement, ainsi que sur l'avenir du projet qu'ils imaginent (pérennisation du dispositif, changements en profondeur de l'organisation et des pratiques de chacun ou... tout redevient petit à petit "comme avant").

Les 42 entretiens, de 10 à 30 minutes sont transcrits intégralement, marqués en terme de questions de l'interviewer et de réponses de l'interviewé et intégrés dans le logiciel de traitements statistiques Sphinx. Nous avons utilisé ces données pour repérer les changements de vocabulaire (exemple d'un mot nouveau employé par les enseignants la première année et qui a été pratiquement abandonné dès l'année suivante : personnalisation) et l'évolution des mots employés par les différents acteurs au cours du temps, ainsi que pour faire ressortir les différences de vocabulaire d'un acteur à l'autre (les enseignants emploient le terme de "concertation" pour qualifier la réunion du vendredi après-midi, alors que les membres de l'équipe de direction utilisent le terme de "planification"). Nous avons également enregistré et transcrit la réunion de bilan faite par l'équipe pédagogique, après une année de fonctionnement.

La méthode qualitative d'analyse du corpus d'entretiens a consisté, tout d'abord, à lire attentivement tous les entretiens, grâce à une lecture verticale, pour chaque personne interviewée, afin de repérer et d'annoter différents thèmes que nous retrouvons dans la monographie et de suivre les évolutions des discours au cours du temps pour une même personne. La deuxième lecture correspond à une analyse longitudinale, thème par thème, à des dates identiques et pour des personnes différentes, tant par leur implication dans le projet, que par leurs statuts et leurs fonctions.

Les deuxièmes données proviennent de l'étude de documents administratifs, de dossiers de projet, de comptes-rendus de réunions, de comptes-rendus de conseils de classe, de comité de pilotage, d'outils de suivi, de 2 audits réalisés par le Ministère de l'agriculture, dans le cadre de l'accompagnement de tels projets, etc. Ces données ont été analysées avec une approche voisine de celle des entretiens. En effet, nous avons, dans un premier temps, classé les documents selon leur nature, nous les avons ensuite simplement comptés, puis ils ont été analysés de façon chronologique en faisant ressortir des thèmes et des idées récurrentes ou non. Dans un deuxième temps, nous avons regroupé tous les documents, sans distinction de nature, selon leur date de création. Si les troisièmes données sont quantitativement moins importantes, il n'en demeure pas moins qu'elles représentent un intérêt particulier pour la compréhension du dispositif. Il s'agit des observations des locaux, de séances d'autoformation, d'animations et d'événements qui se déroulent sur l'établissement. Ces observations ont seulement fait l'objet de notes, auxquelles nous avons adjoint des traces des activités observées (nouvelles écrites par les élèves, articles parus dans la presse locale, etc.).

4. Conclusions et ouverture sur de nouvelles recherches

Reprenons des éléments de la monographie du dispositif de formation du lycée de Verdigny qui font apparaître le travail collectif des enseignants et éclairons-les à la lumière des travaux de Bandura, afin d'en comprendre les évolutions et d'en dégager des pistes de recherche futures.

Le lycée de Verdigny se situe dans le contexte de l'enseignement agricole initial public et s'inscrit dans la mouvance de la rénovation pédagogique initiée en 1985 : les formations professionnelles sont "rénovées" petit à petit et déclinées en référentiels professionnels, référentiels de formation, constitués de modules pluridisciplinaires, élaborés en terme d'objectifs et de capacités à atteindre et référentiels d'évaluation qui définissent la structure de l'examen.

On ne parle plus de programmes et les enseignants sont fortement incités, grâce à des recommandations pédagogiques et à des plages spécifiques prévues dans les emplois du temps, à travailler dans le cadre d'une approche pluridisciplinaire... en "pluri". Cette rénovation a été accompagnée pendant plusieurs années grâce à une volonté forte du Ministère de l'agriculture qui s'est manifestée par l'intermédiaire de notes de services et de plans de formations continues des enseignants. Puis le système s'est poursuivi sur sa lancée et petit à petit, les objectifs initiaux qui ont présidé à cette mise en place, ont été perdus de vue : n'a perduré, pour ainsi dire que le cadre, à savoir l'organisation des référentiels et la structure des examens. En nous référant à Bandura, nous pouvons dire que la perspective à long terme a été perdue de vue. Par ailleurs, nous avons observé que "les plages de pluri" prévues dans les référentiels de formation se réduisent parfois à la portion congrue, le module étant piloté par un seul enseignant !

Cet établissement est à la fois ancré dans une histoire et dans un territoire. En effet, situé en ville, sur un espace restreint, ce lycée de 250 élèves a toujours dû se battre pour exister, face à deux autres établissements de formation qui l'encerclent. C'est ainsi que, sans la valorisation d'une exploitation agricole servant de support pédagogique, il a dû se démarquer grâce à des pédagogies innovantes, qui ont longtemps fait de lui un établissement spécialisé dans la formation des jeunes enseignants. Nous sommes tout à fait dans la dynamique d'un groupe qui est le produit conjoint d'une coordination par un proviseur déterminé et d'interactions entre ses membres, et qui est régie des facteurs comme les différentes compétences présentes au sein du groupe, les stratégies adoptées face à la survie de l'établissement, ainsi que les efforts consentis et l'énergie investie par chacun dans les activités du groupe.

Les origines du projet de centre de ressources découlent naturellement de ce contexte particulier : motivation des élèves, pédagogies innovantes et travail collectif des enseignants. En effet, cette approche collective est nécessaire lors du montage du projet en lui-même, d'une part, au cours des réunions du comité de pilotage pour définir un cadre et une organisation qui permette et facilite la mise en place de séances d'autoformation accompagnée, et d'autre part, lors des réunions entre enseignants qui imaginent des pédagogies qui les font sortir de la classe, mais qui bousculent profondément leur métier.

Lors du démarrage du projet, toutes les conditions sont réunies pour que cette innovation pédagogique soit couronnée de succès (Cros, 1999). On retrouve, en particulier, un fort sentiment d'efficacité collective lié à deux fonctions clé du succès d'un groupe et assurées par deux personnes particulièrement efficaces, à savoir le proviseur, qui gère le système et soutient ses enseignants et l'enseignante pilote du projet qui impulse les idées et encourage ses collègues : les membres de l'équipe pédagogique ont alors une opinion plus élevée de leur capacité de groupe que de leurs capacités individuelles. Et quand l'année suivante, le proviseur part en retraite, alors que dans le même temps, le chef de projet, épuisée, décide d'investir moins d'énergie dans le groupe, le projet s'étiole et les enseignants qui ne sont plus portés par un fort sentiment d'efficacité collective, reviennent doucement à des pratiques pédagogiques plus classiques. Et si l'organisation perdure, celle-ci n'est plus guère qu'une coquille vide que l'on garde par habitude.

Sans le soutien d'un fort sentiment d'efficacité collective, le quotidien de la nouvelle vie d'un enseignant qui doit imaginer des pratiques pédagogiques autres que le cours magistral, pour de petits groupes d'élèves, de classes et de niveaux souvent très différents, devient trop lourd à supporter pour certains. Et lorsque l'évolution du métier d'enseignant se double d'un changement de posture face à l'élève, des enseignants n'hésitent pas à avouer qu'ils sont en limite de compétence : ils ne savent pas accompagner un élève d'un point de vue méthodologique, sans s'attacher à leur coeur de métier, à savoir la transmission de savoirs.

Le travail collectif des enseignants a émergé de cette recherche en qualité de conclusion. Cette analyse est une première approche qui mérite des recherches complémentaires et des évaluations à travers le prisme de la notion de sentiment d'efficacité collective, développé par Albert Bandura dans sa théorie sociocognitive.

Nous proposons de regarder également du côté d'auteurs comme George Head (2003) qui aborde des notions complémentaires comme la collaboration effective qu'il estime être plus complexe qu'il n'y paraît et qui démontre que cela représente une opportunité au développement d'une pédagogie créative.

5. Références bibliographiques

Albéro, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris, L'Harmattan, Éducation et formation, Série références, 306 p.

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles, De Boeck.

Boreham, N. (2004). Orienting the work-based curriculum towards work process knowledge : a rationale and a German case study. *Studies in Continuing Education*, Vol. 26, N° 2, pp. 209-227.

Bringer-Trollat, A.-F. (2006). *L'autoformation à l'école – Ecole de l'autoformation ? : Itinéraires d'élèves dans une centre de ressources de l'Enseignement agricole*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Paris X-Nanterre, sous la direction de Philippe Carré, 251 p.

Carré, P., & Brouet, O., dir. (1999). Dossier : Faut-il avoir peur de l'autoformation ?. *Cahiers pédagogiques*, n°370, janvier.

Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie ingénierie sociologie*. Paris : PUF, Pédagogie d'aujourd'hui.

Carré, P., & Caspar, P., dir. (1999). *Traité des sciences et des techniques de la Formation*. Paris, Dunod.

Cros, F. (1999). "Autour des mots : l'innovation en éducation et formation dans tous les sens". *Recherche et formation pour les professions de l'éducation, Innovation et formation des enseignants*, INRP, n°31.

Desjeux, D. (2004). *Les sciences sociales*. Paris, PUF, Collection Que sais-je ?.

Head, G. (2003). Effective collaboration : deep collaboration as an essential element of the learning process. *Journal of Educational Enquiry*, Vol. 4, N°2, pp. 47-62.

Hodkinson, P., & Hodkinson, H. (2004). The Significance of Individuals' Dispositions in Workplace Learning : a case study of two teachers. *Journal of Education and Work*, Vol. 17, N° 2, pp. 167-182.

Jézégou, A. (1998). *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*. Paris, L'Harmattan.

Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes. Libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, L'Harmattan.

Poisson, D. (1996). Formations ouvertes et autoformation : le point sur les travaux de Trigone". "Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation. *Les cahiers d'études du CUEEP*, Deuxième colloque européen sur l'autoformation, Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille, 6-7 novembre 1995. n°32-33, mai.

6. Remerciements

Nos remerciements Philippe Carré pour nous avoir fait découvrir Albert Bandura et Michel Grangeat (L.S.E) pour sa patience et la relecture critique de la première version de ce texte.