

---

## Ressources professionnelles valorisées par les enseignants de collège

**Sandra Pruvost – Safourcade\***

*\* Doctorante CREFI-T, Attaché temporaire d'enseignement et de recherche au département des sciences de l'Éducation  
Université de Toulouse le Mirail  
5 allée Antonio Machado  
31078 Toulouse cedex 1  
Tel : 0661504410 - 0468475811  
Fax :  
E-mail : [sandra.safourcade@wanadoo.fr](mailto:sandra.safourcade@wanadoo.fr)*

---

*RÉSUMÉ. Dans le cadre d'une recherche visant à étudier le lien existant entre les pratiques enseignantes au collège et la compétence professionnelle, nous avons été amenés à étudier les ressources professionnelles que valorisent les enseignants de collège au cours de leurs activités quotidiennes. Le collège, carrefour de l'hétérogénéité scolaire des élèves, de la socialisation et de la diversité du corps professoral va être le lieu privilégié de la variabilité des modèles pédagogiques. En dépit de cette variabilité de pratiques, le discours des enseignants de collège semble s'orienter de manière homogène vers une importance accordée à certaines ressources liées à la pratique quotidienne de la classe, issues et construites de leur parcours personnel et professionnel.*

*MOTS-CLÉS : Mots-clés : compétence – pratique enseignante – professionnalisation – ressources - collège.*

## 1. Introduction

Cet écrit rend état d'une année et demie de travail de thèse au sein du laboratoire CREFI-GPE<sup>1</sup>. Ce groupe de chercheurs étudie la variabilité et la contextualisation des pratiques enseignantes dans une visée descriptive et explicative des situations d'enseignement –apprentissage. Mon objectif est celui de faire le lien entre les notions de pratique et de compétence professionnelle des enseignants de collège et de donner un sens à la notion de compétence à enseigner. Mon travail s'insère dans la visée du laboratoire, celle d'étudier les pratiques enseignantes, mais avec une nouvelle approche, celle de la compétence. Nous définissons la compétence comme une mobilisation et une activation efficace et pertinente de ressources professionnelles. Pour cela, j'étudie les relations entre les ressources professionnelles valorisées par les enseignants, leur sentiment d'efficacité personnelle et les actes. La première partie de ce travail de recherche consiste donc à repérer dans le discours enseignant, les ressources professionnelles qu'ils valorisent dans leur activité professionnelle. Ce texte traite des aspects théoriques, de la démarche méthodologique et épistémologique, du traitement et de l'analyse des données liés à la recherche de ces ressources professionnelles. Il intègre aussi, dans une approche plus large, la problématique de mon travail de thèse et en ouverture, la poursuite et l'avancée de mes travaux.

## 2. Etat de la question

### 2.1. Le collège

Le collège se situe au carrefour du système scolaire. La réforme de Haby a été l'origine de la création du collège unique. Les conséquences ont porté sur l'hétérogénéité des élèves, des modèles pédagogiques, de la socialisation et de la diversité du corps professoral. Les enseignants de collèges sont confrontés, globalement à plus de difficultés pédagogiques, didactiques et relationnelles que leurs collègues des lycées d'enseignement professionnels et généraux. Ils rencontrent aussi des problèmes de discipline et de motivation au travail scolaire. La psychologie des adolescents affecte parfois les nouveaux enseignants. Pour beaucoup, les 12-15 ans sont une tranche d'âge peu familière pour lesquels toute relation comporte une forte dimension affective et à laquelle n'échappe pas la relation pédagogique. Une des missions de l'enseignant est la prise en considération des variations liées à chacun des individus et à la mise en place de situations leur permettant de développer une certaine souplesse cognitive. Si la mission de l'enseignant consiste à assurer le développement intellectuel des élèves et à favoriser

---

<sup>1</sup> Centre de recherche en éducation, formation et insertion. – Groupe des pratiques enseignantes.

leur socialisation, nous nous rendons compte que pour ce métier, essentiellement basée sur la relation, il est difficile d'en mesurer l'efficacité.

## **2.2. Le rapport Bancel – Professionnalisation des enseignants**

Depuis le rapport Bancel qui fait suite à la loi d'orientation de 1989<sup>2</sup>, la notion de compétence s'est fortement développée en éducation. Ce dernier met en exergue la professionnalité et la formation des enseignants. Il stipule que « au cours de la formation, le futur enseignant doit transformer les connaissances qu'il acquiert en compétences à mettre en œuvre sur le terrain dans les classes et les établissements scolaires. D'où la nécessité de parvenir à une interaction harmonieuse et continue entre tous les types de formation, pratiques et théoriques, qu'il reçoit »<sup>3</sup> La notion de compétence semble devenir le mot clé de la professionnalisation des enseignants dans le discours officiel. Ce rapport définit la professionnalité des enseignants par sept compétences professionnelles : savoir planifier l'action pédagogique, mettre en œuvre une situation d'apprentissage, réguler et évaluer cette mise en œuvre, gérer les phénomènes relationnels, une aide méthodologique aux élèves, faciliter l'émergence chez les élèves de projets professionnels positifs et travailler en partenariat. Nous constatons que ces dernières précisent « ce que doit savoir faire un enseignant en situation pédagogique effective ». Nous pouvons distinguer le travail que l'enseignant doit fournir en amont, pendant et en aval de son intervention pédagogique. Nous retrouvons la préparation des situations pédagogiques, l'organisation de leur déroulement et la médiation de l'enseignant puis l'évaluation des acquisitions des élèves. De plus, deux de ces compétences abordent le travail en équipe et l'orientation des élèves. Ces différents items décrivent d'une manière générale, les grands traits relatifs à l'activité enseignante mais pas la compétence enseignante en elle-même. L'analyse d'une situation professionnelle implique de s'interroger sur sa finalité. Pourquoi le métier d'enseignant a-t-il besoin d'être analysé ? Le gouvernement veut impulser les changements institutionnels nécessaires dans le but de professionnaliser les enseignants mais à quoi devront servir concrètement ces analyses ? A revoir l'organisation du travail, à redéfinir les besoins en formation, à améliorer l'évaluation des acquisitions des élèves ? Les finalités sont dans notre cas nombreuses mais le vecteur directeur reste celui de la professionnalisation des enseignants.

« Le processus de professionnalisation, c'est le passage du métier artisanal où l'on applique des techniques et des règles vers la profession où l'on construit ses stratégies en s'appuyant sur des savoirs rationnels et en développant son expertise de

---

2 BANCEL, P. (1989). Créer une dynamique de la formation des maîtres, *Rapport de la commission Bancel*. Paris : MEN.

3 BRU, M. (2006). Quelles compétences pour enseigner ? Les référentiels de fin de formation à l'enseignement » Document de travail remis par l'auteur. p.2

l'action en situation professionnelle ainsi que son autonomie »<sup>4</sup>. Cette définition met en exergue la nécessité de comprendre en quoi consiste le métier d'enseignant si nous voulons nous intéresser aux compétences sous-jacentes. Depuis 1989, des actions concernant la professionnalisation de ce métier sont menées afin de mieux saisir l'ensemble des critères qui le caractérisent. Notamment, les évolutions culturelles et sociales de l'éducation impliquent pour les enseignants, une adaptation et la mise en œuvre de nouvelles compétences.

### **2.3. Structuration de la notion de compétence**

De quoi voulons-nous rendre compte lorsque nous parlons de la compétence ? Soit d'une « boîte à outils » ou d'un ensemble de ressources que possède l'individu pour pouvoir agir, soit d'une efficacité, d'une performance ou d'une capacité à agir dans le bon sens. Cela peut se structurer sur trois niveaux. Le premier situe la compétence en terme de stock de ressources. Le deuxième renforce le premier en regardant la compétence sous son aspect de capacité d'action dans une situation donnée par rapport à un but. Au-delà de l'utilisation des ressources disponibles de l'individu, la compétence serait un potentiel, une capacité d'action. Le troisième niveau aborde la compétence sous l'angle d'une utilisation efficace du stock de ressources en terme de performance et de pertinence. En outre, dans la mise en œuvre de ses compétences, un individu peut certes posséder ce potentiel d'action efficace mais ne pas en avoir conscience.

### **3. Problématique de recherche**

Quand nous parlons de compétence d'un enseignant, nous centrons notre attention sur la capacité du professionnel à mettre en action des missions. Cette dernière s'observe au travers d'un ensemble de conduites et d'actions menées par l'enseignant. Quand nous observons l'enseignant efficace ou stratège ou novice, nous abordons sa compétence par une étude des pratiques. Nous souhaiterions mettre en relation la variabilité des pratiques rencontrées chez l'enseignant et la notion de compétence. La question que nous nous posons alors est la suivante : « En quoi la notion de la compétence permet de décrire la pratique ? »

Nous ne considérons pas que les pratiques sont un état de fait mais qu'elles sont construites. Au-delà donc de ses dernières, nous cherchons à savoir comment l'individu sélectionne ses pratiques, les mobilise face à l'action ? Nous faisons l'hypothèse que ce phénomène est lié quelque part à une évaluation stratégique des ressources et à une mobilisation de celles-ci dans la construction des actes

---

<sup>4</sup> PAQUAY, L. ALTET, M. CHARLIER, E. PERRENOUD, P. (1998). *Former des enseignants professionnels, Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Deuxième édition Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

professionnels. L'action est le résultat routinisé des pratiques valorisées qui se construisent à partir de ressources valorisées. La compétence est alors abordée à partir d'actions sélectionnées, structurées par l'individu sur lesquelles il porte un sentiment personnel de compétence face à une interaction avec le contexte, c'est-à-dire les situations.

#### **4. Hypothèses de recherche**

Nos hypothèses générales sont les suivantes : Le sentiment d'efficacité personnel est un processus mobilisateur des ressources professionnelles des enseignants.

La compétence à enseigner est la résultante d'un regroupement valorisé de ressources professionnelles grâce à un sentiment d'efficacité personnelle.

Les pratiques professionnelles résultent de la mise en acte de ressources professionnelles sélectionnées grâce au sentiment d'efficacité personnelle.

##### ***4.1. Hypothèses opérationnelles***

La mobilisation des ressources mise en relation avec l'efficacité constitue la compétence. Pour un sentiment d'efficacité personnel différent, les enseignants sélectionneront de manière différente des ressources professionnelles.

Les ressources interviennent dans les pratiques. La mise en actes ou la mobilisation des ressources est corrélée avec les actions professionnelles. C'est-à-dire que pour une mobilisation de ressources différentes, les pratiques professionnelles sont différentes.

*Comme dans notre hypothèse générale, le sentiment d'efficacité personnelle est l'élément organisateur des ressources, ce dernier devient alors l'organisateur de la constitution des actions et le processus mobilisateur de la construction de la compétence.*

#### **5. Méthodologie de la recherche**

*La démarche est basée sur la réalisation d'entretiens puis l'élaboration d'un questionnaire. L'objectif est de mettre en exergue un ensemble d'items professionnels, appelés « ressources », que les enseignants considèrent comme importants dans leur pratique professionnelle. Pour cela, nous avons besoin de construire un outil qui permette de recueillir ces ressources professionnelles.*

Nous réalisons en premier lieu, des entretiens auprès d'enseignants du collège, appartenant à des disciplines différentes. Nous ne les sélectionnons que selon leur discipline d'appartenance. En effet, bien que nous ne traitons que de l'action enseignante en général, la particularité de chacune des disciplines influencerait sûrement certains discours. Ces entretiens sont conduits selon une grille d'analyse de situations professionnelles.

### 5.1. L'élaboration de la grille d'entretien

Notre objectif est celui d'analyser sur le modèle des démarches d'ingénierie de formation, une situation professionnelle. Une telle analyse suppose d'aborder trois champs concernant la situation de travail<sup>5</sup> : la présentation, l'architecture et le contexte d'exercice du métier. La première rubrique qui touche à l'intitulé du métier, à son positionnement dans la structure et dans le système, puis au statut ou à la classification est entièrement connue pour le métier d'enseignant. De plus, il ne s'agit pas ici d'étudier un nouveau métier mais d'en comprendre ses évolutions. La seconde rubrique aborde la fonction du métier au travers de sa raison d'être et de sa finalité, la déclinaison de la fonction en plusieurs missions exprimant les différentes finalités, elles mêmes déclinées en activités. C'est au sein de cette rubrique que nous avons fait le choix de proposer en terme de missions, un ensemble d'actions enseignantes prescrites qui sont les suivantes :

- |   |   |
|---|---|
| • <i>Rechercher, préparer ou produire des informations ou des documents.</i>  | <i>l'activité d'apprentissage et de gérer la progression du groupe.</i>   |
| • <i>Produire un discours ou des interactions visant à dire le savoir ou à donner la vision savante ou socialisée de ce qui doit être appris.</i>   | • <i>Accompagner et dialoguer avec l'apprenant afin de l'aider à franchir une étape ou à résoudre une difficulté d'ordre cognitif.</i>  |
| • <i>Proposer des situations pédagogiques ou des outils pratiques visant à mettre les apprenants dans la situation de construire leurs savoirs.</i> | • <i>Mesurer, noter, hiérarchiser les acquisitions des élèves par rapport aux groupes et par rapport à la norme à atteindre. Aider par ces indications l'apprenant à comprendre son erreur.</i> |
| • <i>Interagir, motiver, susciter des échanges afin de garantir l'intensité de</i>  | • <i>Mission d'éducateur (citoyenneté, valeurs).</i>  |

Les enseignants commentent ces actions et stipulent si ces dernières sont en accord avec les actions réellement menées en classe. L'entretien se poursuit par la déclinaison de ces actions en activités où cette dernière est entendue comme ce que font concrètement les enseignants pour remplir les missions. La troisième rubrique aborde le champ des relations, d'autonomie et de responsabilité et les risques du métier. Mais aussi, l'appréciation des résultats, les difficultés et les contraintes, la durée d'occupation en vue d'une bonne maîtrise de la situation et les évolutions prévisibles du métier.

Nous relevons alors à partir des entretiens, un ensemble d'items professionnels décrits par les enseignants.

---

<sup>5</sup> BATAL, C. (1997). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public, tome 1, l'analyse des métiers, des emplois et des compétences, quatrième tirage*. Paris : Editions d'organisation.

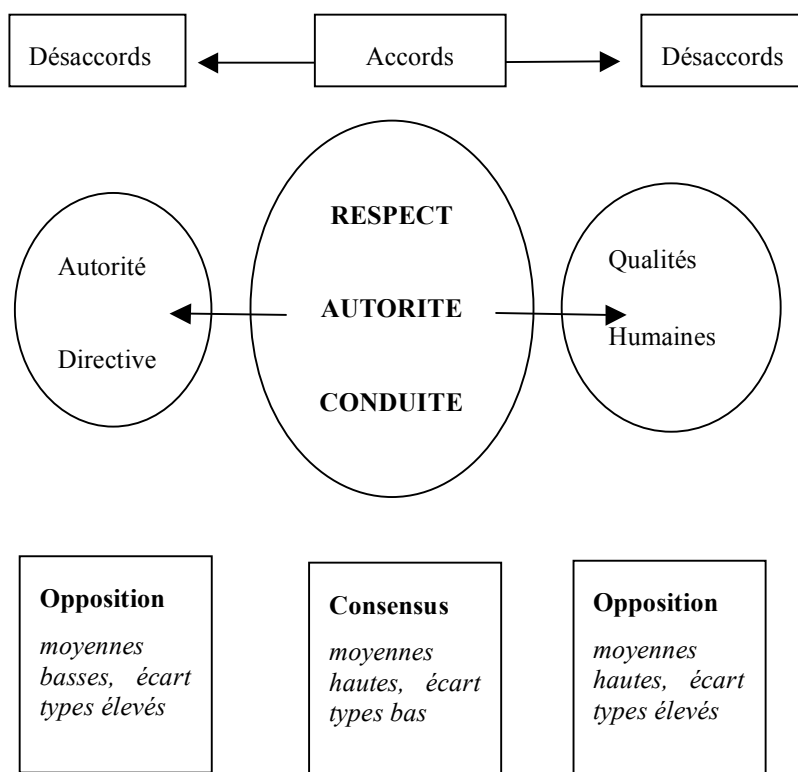
En second lieu, nous élaborons un questionnaire dans lequel nous regroupons ces items selon seize dimensions professionnelles. Pour chacun d'entre eux, les enseignants indiquent le degré d'importance qu'ils y accordent en apposant une note de 1 à 10.

### **5.2. Traitement statistique des données.**

Nous utilisons le logiciel de traitement statistique SPSS.12. Nous calculons d'abord les indices de position et de dispersion afin de faire émerger les items les plus consensuels et les plus en opposition. Nous appliquons ensuite une analyse factorielle en composantes principales afin d'obtenir une première structuration du discours recueilli. Nous étudions alors les corrélations entre les variables initiales, nos items professionnels et interprétons les nouvelles variables construites, les composantes principales.

## **6. Analyse des données et résultats**

Nous constatons que la population interrogée, quand il s'agit de repérer les variables d'importance sur les items professionnels, met en valeur quatre variables définies par le respect de l'individu, l'autorité avec au cœur de la réflexion une autorité bienveillante et constructive, la discipline et la conduite des élèves. Il existe pourtant, au-delà de ces variables, des tensions sur ces dernières puisque le groupe tend à se disperser. La variable de l'autorité est en tension avec une autorité coercitive, généralement très rejetée par les enseignants. La question de la conduite des élèves est en tension avec la notion de qualité humaine, de qualité intrinsèque de l'enseignant. Là les enseignants les valorisent mais l'écart type augmente, il y a donc des oppositions par rapport à cette opinion. Enfin au niveau disciplinaire, les enseignants reconnaissent et valorisent le fait d'avoir une bonne connaissance et une maîtrise de la discipline. Ils peuvent cependant s'interroger sur le fait que le rôle des enseignant est celui de convaincre les élèves de ce qu'ils font, de l'importance de leur discipline et qu'ils ont un savoir à transmettre. L'aspect disciplinaire tend alors à évoluer vers une tendance disciplinaire « missionnaire ». Généralement nous pouvons constater que si le regard disciplinaire des enseignants est fort, nous voyons apparaître deux autres éléments qui sont peu mis en avant dans les autres référentiels. Il s'agit de l'autorité et du respect. Le respect étant le but poursuivi par les enseignants. Cependant la question qui se pose est « quelle est l'autorité de l'enseignant pour pouvoir maintenir ce but? » Il valorise une autorité bienveillante et constructive qui entraînerait un respect mutuel et il rejette une autorité coercitive qui entraînerait, non pas un respect, mais plutôt une hiérarchie. Enfin sur la question de la conduite nous voyons apparaître un certain nombre d'éléments liés à la notion de qualité humaine. Cette question étant parfois valorisée par les référentiels, parfois non.



**6.1. Résultats de l'analyse factorielle concernant les variables « importance »**

*6.1.1. Première composante principale*

Cette composante est corrélée avec les variables qui centrent la compétence de l'enseignant sur la gestion et la conduite de l'élève dans une situation particulière qui est la situation de classe. Les autres coefficients de corrélation élevés sont des éléments centrés toujours sur la gestion de la classe. Pour gérer sa classe l'enseignant doit être capable de conduire les élèves et de les maîtriser, dans la classe. Des compétences particulières telles que l'enthousiasme et l'autorité sont importantes. Ce sont des sous compétences versus élève dans un sens et versus enseignant dans un autre, mais toujours dans la gestion de la classe, de l'activité de cours. Le cours étant le moment temporel conduit. Quand nous regardons les corrélations négatives elles touchent à une qualité intrinsèque de l'enseignant, son enthousiasme. Donc nous ne regardons pas les qualités intrinsèques de l'enseignant mais ses qualités personnelles dans la capacité de conduite de la classe. Ces dernières concernent la richesse culturelle, l'autorité et la présence de l'enseignant.



*La deuxième composante principale* concerne le groupe classe et la volonté pour l'enseignant d'homogénéiser son intervention dans l'objectif de faire progresser le groupe. Ce qui est mis en valeur pour les qualités de l'enseignant c'est une aura, une capacité totale de susciter l'adhésion par ses qualités personnelles. L'enseignant doit faire adhérer les élèves par ses capacités intrinsèques et personnelles et non stratégiques. Il faut que ça soit comme un état de fait, une sorte de rayonnement.

*La troisième composante principale* aborde le mode d'organisation du groupe et la question individu groupe. L'idée rejetée est que ce rayonnement, ou cette autorité soit due à l'autorité mais plutôt à l'adhésion volontaire des élèves. La capacité de l'enseignant est celle de faire travailler les élèves en groupe tout en ayant un rapport individuel à eux. C'est à la fois conduire une classe en terme de type de regroupement tout en se préoccupant de la position individuelle des sujets.

### Synthèse

<i>Première composante</i>	<i>Versus élève : capacité de l'enseignant à conduire l'activité de manière harmonieuse et sans autorité.</i> <i>Versus enseignant : capacité personnelle à maîtriser la gestion d'une situation</i>
<i>Deuxième composante</i>	<i>Capacité de l'enseignant à conduire la différenciation et l'homogénéisation des pratiques d'une classe à l'autre.</i> <i>Capacité intrinsèque de susciter l'adhésion du groupe avec une certaine aura.</i>
<i>Troisième composante</i>	<i>Rejet de l'autoritarisme</i> <i>Capacité à conduire les élèves tout en gérant le groupe et les individus.</i>

## 7. Conclusion

A l'état aujourd'hui de l'avancée de ma thèse, je peux mettre en valeur que les ressources valorisées par les enseignants se focalisent sur la valorisation et la maîtrise de la discipline, ainsi que la maîtrise de la conduite des élèves et des activités. Cependant cette idée de maîtrise de la discipline n'apparaît pas dans l'analyse factorielle. C'est-à-dire que le discours porté sur la discipline et qui semble être porté de façon globale est plus distinctif d'une organisation de l'ensemble des réponses. Ce n'est pas ça qui structure cet ensemble mais la question de la conduite des activités, de la conduite de la cohorte et de l'homogénéisation des pratiques. Nous étudions les enseignants du collège et le rapport entre pédagogie et discipline est souvent abordé. Ces derniers semblent dire et valoriser l'idée « nous nous identifions parce que notre compétence est une compétence disciplinaire ». Pourtant quand nous effectuons une analyse factorielle afin de dégager des lignes directrices et structurantes, c'est la notion d'activité qui est mise en valeur.

Nous ferons la conclusion suivante : L'enseignant du collège semble avoir aujourd'hui une préoccupation vers un métier capable de conduire l'activité de la

classe et l'activité du groupe et moins sur un métier capable d'être reconnu et compétent sur le champ de la discipline.

## 8. Ouverture

Dans la suite de mon travail, nous mettrons en relation le sentiment d'efficacité personnelle et le mode de mobilisation de ressources, puis le sentiment d'efficacité personnelle et le type de pratiques mises en jeu. La spécificité de ma thèse n'est pas de s'arrêter à la simple classification d'une valorisation des compétences mais bien de proposer une analyse des processus de passage entre mobilisation des ressources et pratiques mises en jeu. Après avoir été valorisée puis décriée la notion de compétence enseignante se trouve alors réinterrogée par sa capacité de lier les ressources à leur capacité professionnelle.

Nous avons maintenant compris que les enseignants qui décrivent leurs pratiques professionnelles le font à partir d'items professionnels que nous nommons dans la thèse les ressources. Parmi elles, les enseignants vont valoriser certaines ressources qui sont liées à l'activité d'apprentissage ou à l'action dans la classe. Ensuite, nous nous posons la question du passage entre ressources et compétences et entre ressources et pratiques puisque l'objet de la thèse est d'essayer de comprendre le lien qu'il existe entre compétence et pratique. Le lien est alors défini de la manière suivante : la compétence est la mobilisation des ressources de manière efficace. Nous avons identifié que le levier, le catalyseur du regroupement, de la sélection des ressources est le sentiment d'efficacité personnel. L'enseignant qui se sent efficace dans une action va mobiliser des ressources qu'il considère adéquates, importantes parce qu'il se sent efficace sur ces ressources. Nous avons dit que les ressources mobilisées grâce à un sentiment d'efficacité sont constitutives d'une compétence. Ensuite, nous indiquerons que la pratique est un ensemble d'actions, d'actes et que ces derniers sont le regroupement de ressources mises en action. Dans ce cas, le sentiment d'efficacité est un organisateur et un regroupement de la constitution de ces actions. Nous voyons bien que le sentiment d'efficacité est à la fois au croisement du mode de sélection des ressources et est constitutif de la compétence mais à la fois aussi de l'action enseignante parce qu'il est un organisateur de la sélection, de la valorisation des ressources. Nous avons donc le pont que nous cherchions entre compétence et pratique. Ce dernier est celui de la croyance d'efficacité personnelle, du sentiment d'efficacité individuel. Ce sentiment d'efficacité est une énergie positive qui permet de réussir l'action, ou de se sentir compétent.

### 8.1. Bibliographie

- BANCEL, P. (1989). Créer une dynamique de la formation des maîtres. *Rapport de la commission Bancel*. Paris : MEN.
- BARBIER, J.M. (1998). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Education et formation, biennales de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.

- BATAL, C. (1997). *La gestion des ressources humaines dans le secteur public, tome 1, l'analyse des métiers, des emplois et des compétences, quatrième tirage*. Paris : Editions d'organisation.
- BRU, M. MAURICE, JJ. (2001) *Les pratiques enseignantes : contributions plurielles*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- BRU, M. ALTET, M. BLANCHARD-LAVILLE, C. (2004) A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages, *Revue Française de Pédagogie*, n°148. INRP.
- COUSIN, C.(1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- ESCOFIER, B. PAGES, J. (1998). *Analyses factorielles simples et multiples. Objectifs, méthodes et interprétation*. Troisième édition. Paris : Dunod.
- LANGOULET, G. PORLIER, JC. (1994). *Mesure et statistique en milieu éducatif* Paris : ESF éditeur.
- LEBARD, L. MORINEAU, A. PIRON, M. (2000). *Statistique exploratoire multidimensionnelle*, Troisième édition. Paris : Dunod.
- LENOIR, Y. (2005). *Les pratiques enseignantes : analyse des données empiriques*. Toulouse : Presses universitaires du Mirail.
- ROPE, F. TANGUY, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. Paris : L'harmattan.
- VERMERSCH, P. (2006). *L'entretien d'explicitation*. Issy les Moulineaux : ESF éditeur.