



Les cahiers du Business Humanist Intuition

Intitulé

L'économie de la connaissance L'apprentissage expérientiel (ou Holistique)

Date Mai 2007

Nombre de pages (incluant celle-ci) 8

OBJET

L'axe est apprendre avec plaisir, donner envie, développer

L'apprentissage expérientiel propose une démarche active et rapide de construction des compétences relationnelles et comportementales. Appelée aussi Outdoor Education car elle utilise souvent le support de défis à relever dans la nature, cette approche permet le développement : des personnes ; des équipes et des organisations.

Centrée sur l'apprenant-acteur, elle combine des éléments d'action, de réflexion, de soutien et de transfert. L'innovation de l'apprentissage expérientiel, c'est de permettre de construire soi-même le savoir

SOMMAIRE

| | | |
|--------|--|---|
| 1. | ORIGINE..... | 2 |
| 2. | DEFINITION..... | 2 |
| 3. | LE CONCEPT D'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL | 2 |
| 3.1. | Les pères fondateurs | 2 |
| 3.1.1. | John Dewey (1859 – 1952) | 2 |
| 3.1.2. | Edouard Lindeman | 2 |
| 3.1.3. | Malcom Knowles | 2 |
| 3.2. | Les enrichisseurs du Concept..... | 3 |
| 3.2.1. | Carl ROGERS | 3 |
| 3.2.2. | James COLEMAN | 3 |
| 3.2.3. | Jack MEZIRROW | 3 |
| 3.2.4. | Et les autres | 3 |
| 4. | LA MODELISATION DU CONCEPT | 3 |
| 4.1. | La boucle de KOLB | 3 |
| 5. | LES COMPOSANTES DE L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL | 4 |
| 5.1. | Conflit sociocognitif | 4 |
| 5.2. | Interdépendance de l'apprentissage et de son contexte | 5 |
| 5.3. | L'auto évaluation..... | 5 |
| 5.4. | La métacognition..... | 5 |
| 6. | SAVOIRS ET MEDIATIONS..... | 5 |
| 6.1.1. | Ce que le « médiateur » doit prendre en considération : | 6 |
| 6.1.2. | L'interaction | 6 |
| 6.1.3. | Le rapport au savoir : | 6 |
| 6.1.4. | Il n'est pas de savoir sans rapport au savoir..... | 6 |
| 7. | LES FACTEURS DE REUSSITE D'UN APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL | 7 |
| 7.1. | Synthèse d'études : | 7 |
| 7.2. | Le savoir apprendre expérientiel..... | 7 |
| 8. | SOURCES D'APPROFONDISSEMENT : | 8 |

1. ORIGINE

Définie à ses débuts comme une démarche de construction de savoirs, la notion « d'experiential learning » glisse au fil du temps vers la recherche de sens et entraîne avec elle dans cette direction la notion d'apprentissage.

Né de la poussée du courant humaniste autant que de la pédagogie critique et de l'action sociale, la notion d'apprentissage des adultes et de l'expérience s'est particulièrement développée. Ainsi la VAE (validation des acquis de l'expérience), l'action communautaire et le changement social, la conscience de soi et le développement personnel, la formation pratique mettent toutes « l'apprentissage expérientiel » au cœur de leurs discours.

Cette notion s'ancre au tournant des années 70, toutefois elle bénéficie déjà d'assises solides avec DEWEY (1938), LINDEMAN (1926), KNOWLES (1970)

2. DEFINITION

Modèle d'apprentissage préconisant la participation à des activités se situant dans des contextes les plus rapprochés possibles des connaissances à acquérir, des habiletés à développer et des attitudes à former ou à changer.

La formation expérientielle met l'accent sur le contact direct entre l'apprenant et le phénomène sous étude avec la possibilité, pour l'apprenant, de poser des gestes ayant un impact sur la situation. (Ce que l'on retrouve chez A. Bandura sous le terme d'agent causal)

L'apprentissage expérientiel consiste essentiellement en la transformation de son expérience vécue en savoir personnel.

3. LE CONCEPT D'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL

3.1. LES PERES FONDATEURS

3.1.1. John Dewey (1859 – 1952)

Philosophe américain spécialisé en psychologie appliquée et en pédagogie.

Dewey considère l'esprit humain comme un instrument qui continue d'évoluer et qui permet à l'homme de s'adapter à son milieu. Grâce au langage et à l'éducation, l'individu s'enrichit des expériences de vie d'autres personnes et d'autres époques. Néanmoins, les connaissances doivent toujours s'enraciner dans l'expérience et l'action de la personne. Il condamne donc l'enseignement purement verbal.

Pour DEWEY l'expérience est la vie elle-même et elle s'inscrit résolument dans le temps. Elle emprunte aux expériences antérieures et modifie la qualité des expériences ultérieures. De plus il s'agit d'un évènement social qui implique contacts et communications à l'intérieur desquels joue sans cesse le principe de l'interaction entre les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne. Enfin, l'expérience présente un caractère cumulatif et évolutif qui prend ses dans la vie de la personne, car, chaque expérience devrait contribuer à préparer la personne à des expériences futures plus poussées et plus profitables. C'est la signification de la continuité et du renouveau de l'expérience. (1938)

3.1.2. Edouard Lindeman

Edouard LINDEMAN est l'un des auteurs qui a travaillé sur le concept d'apprentissage autodirigé et de la « posture » de l'enseignant comme étant un « guide » dans l'acquisition des connaissances.

3.1.3. Malcom Knowles

En 1970, le Dr. Malcolm Knowles a mis en exergue les différences entre les façons d'apprendre d'un enfant et d'un adulte. Il a mis en évidence 4 éléments qui permettent de comprendre le système d'apprentissage des adultes.

| | ADULTE |
|--|---|
| Conception propre | autonome (il prend ses propres décisions) |
| Expérience | Capable de créer une liaison avec la vie |
| Aptitude à apprendre | Il sait ce qu'il veut apprendre |
| Orientation donnée à ce qui est appris | applique ce qui a été appris dans la vie active |

3.2. LES ENRICHISSEURS DU CONCEPT

3.2.1. Carl ROGERS

Comme tous les membres du mouvement des « relations humaines », Rogers a été un des premiers avec Maslow à s'intéresser à la créativité personnelle. (*Cf. Doc. Apprenance N°3*)

C'est lui qui nomme le premier le concept de « expérimental learning » dans *Freedom to learn (1969)* Il y compare deux types d'apprentissage, celui qui n'engage que l'esprit opposé à celui qui est expérientiel, important pour la personne et lourd de signification »

3.2.2. James COLEMAN

Sociologue américain (12 mai 1926 /25 mars 1995), professeur à Harvard.

Il s'est essentiellement penché sur la théorie sociale, il tente de réunir deux courants distincts : Le premier avançant que l'acteur est façonné par son environnement ne conçoit pas l'existence de ressorts internes de l'action qui donneraient à l'acteur une intention ou une direction.

Le second, au contraire, se heurte à la réalité empirique : les actions des individus sont façonnées, réorientées, contraintes par le contexte social. Les normes, la confiance, les réseaux sociaux, et l'organisation sociale sont importants, non seulement dans le fonctionnement de la société, mais aussi dans celui de l'économie.

Tout comme le capital physique est créé par des changements dans les matériaux pour former des outils qui facilitent la production, le capital humain est créé par des changements dans les personnes qui entraînent des compétences et des capacités leur permettant d'agir de façons nouvelles. **Le capital social provient des changements dans les relations avec les personnes, changements qui facilitent l'action.** Le capital physique est totalement tangible dans la mesure où il est incorporée dans des formes matérielles observables, le capital humain l'est moins dans la mesure où il est concrétisé dans les habiletés et les connaissances acquises par un individu, le capital social l'est encore moins puisqu'il existe dans les relations entre personnes. Les trois capitaux cependant facilitent l'activité productive.

Pour Coleman, l'apprentissage expérientiel trouve sa place en dehors des salles de cours, et procèdent de l'action au cours de laquelle on met à l'épreuve et on observe les conséquences de cette action. Cela rejoint la conception de l'auto évaluation et auto régulation dont parle plus tard Albert BANDURA.

3.2.3. Jack MEZIROW

J. MEZIROW, inspiré par les conceptions de Jürgen Habermas, participe à l'approfondissement de la recherche de sens : « Penser son expérience, une voie vers l'autoformation ». Cette nouvelle dimension s'inscrit dans la logique où la réflexion joue un rôle important dans l'intégration de l'expérience de l'apprenant à sa propre histoire. MEZIROW définit l'apprentissage comme un processus qui renouvelle l'interprétation de sens ou révisé les anciennes interprétations du sens de l'expérience. Il met l'accent sur un ensemble inter relié qui comprend l'expérience, l'apprentissage et la recherche de sens. Pour lui la place de la réflexion est centrale.

3.2.4. Et les autres

D'autres tels que PIAGET (1970), TORBERT (1972), STEINAKER et BELL (1974), WILLIGHAM (1976), KEETON et TATE (1978), BURNARD (1988), ont également apportés leurs touches toutefois TORBERT est le premier à examiner le processus qui permet d'apprendre à partir de son expérience.

4. LA MODELISATION DU CONCEPT

4.1. LA BOUCLE DE KOLB

La boucle de Kolb a une double paternité, ce modèle doit autant aux travaux de Kurt LEWIN sur le modèle de rétroaction qu'aux propres recherches de son auteur : KOLB Ce cycle concrétise les bases théoriques de l'apprentissage expérientiel.

KOLB affirme que l'apprentissage est plus efficace et plus puissant lorsqu'il est fondé sur l'expérience personnelle et surtout s'il est suivi une réflexion sur cette expérience (debriefing).Le modèle est plus

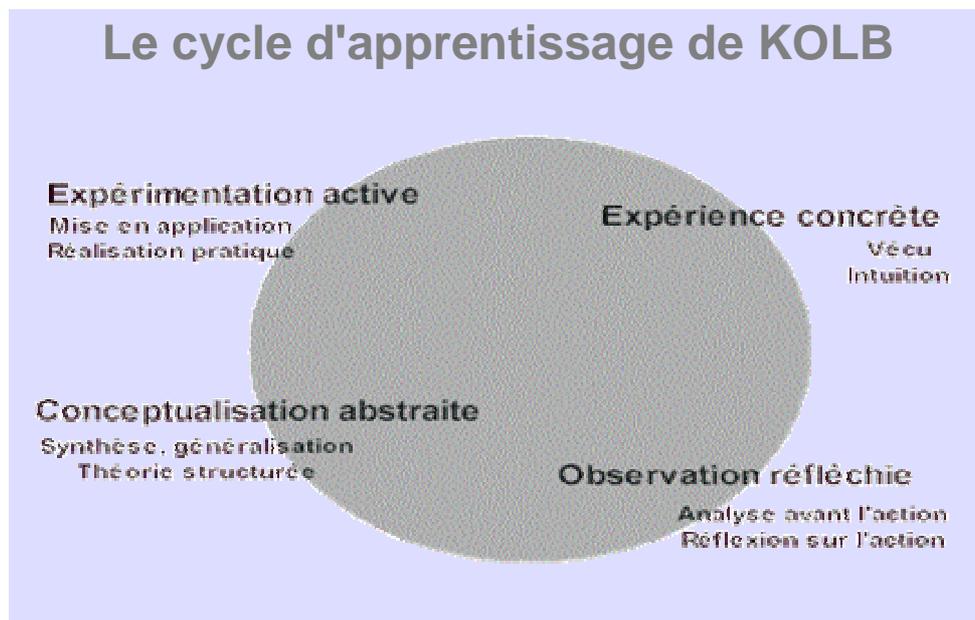
complet que celui de LEWIN car il y intègre expérience / savoir / processus / transformation. L'accent est posé sur l'ici et maintenant de l'expérience concrète (mobilisation de ses ressources intérieures : connaissances acquises, réflexes, habiletés, attitudes,...), pour valider et éprouver des concepts abstraits. Le processus de rétroaction, mis en relief par LEWIN a été adapté au domaine de la Recherche- Action – Intégrale (RAI).

Les apprentissages complexes ne se limitent pas à l'acquisition de techniques et de modèles; ils consistent à apprendre à développer en situation ses propres modèles pour gérer les ambiguïtés, incertitudes et changements rencontrés.

Trois facteurs importants rentrent en jeu dans ce processus :

- l'expérience telle qu'elle est vécue subjectivement dans des situations singulières
- la compréhension de cette situation
- la construction de savoirs à partir de ce contexte

« La connaissance résulte de la combinaison de la saisie de l'expérience et de sa transformation »



Phase 1 : l'expérience concrète (on entreprend l'activité)

Le sujet s'immerge dans la réalisation de la tâche. Lors de cette phase, habituellement, il ne réfléchit pas sur la tâche.

Phase 2 : L'observation réfléchie (on débat des processus engagés dans l'activité)

Le sujet réfléchit sur ce qui a été fait et vécu. Ce que le sujet comprend ou rapporte dépend de ses aptitudes, notamment dans le domaine de l'observation et de la communication. Les valeurs, attitudes et croyances du sujet peuvent avoir une influence sur les types d'événements qu'il pourra remarquer.

Phase 3 : la conceptualisation abstraite (on identifie les domaines dans lesquels les aptitudes manquent ou sont peu ou pas mises en pratique en ce moment)

Le sujet interprète les événements qu'il a remarqués et essaye de les intégrer dans un système théorique.

Phase 4 : L'expérimentation active (on entreprend l'activité suivante pour mettre en pratique les points d'apprentissage identifiés)

Le sujet utilise sa nouvelle compréhension pour essayer de prédire ce qui se passera si l'activité est reprise à la lumière de la théorie nouvellement élaborée.

5. LES COMPOSANTES DE L'APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL

5.1. CONFLIT SOCIOCOGNITIF

Le concept de conflit sociocognitif s'éloigne de la conception individualiste de PIAGET.

VYGOTSKY prétend que les interactions sociales sont primordiales dans un apprentissage. Il a développé le concept de la ZPD (Zone Proximale de Développement)

DOISE et MUGNY prolongent les travaux de PIAGET et VYGOTSKY Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre les conceptions divergentes. Un premier déséquilibre interindividuel apparaît au sein du groupe puisque chaque apprenant est confronté à des points de vue divergents. Il prend ainsi conscience de sa propre pensée par rapport à celle des autres. Ce qui provoque un deuxième déséquilibre de nature intra individuelle : l'apprenant est amené à reconsidérer, en même temps, **ses propres représentations et celles des autres pour reconstruire un nouveau savoir**. Le narratif devient, dans cette perspective, un moyen de "penser notre propre pensée" (BRUNER, 1995) et renvoie à la compréhension de sa propre pensée ainsi que celle d'autrui.

5.2. INTERDEPENDANCE DE L'APPRENTISSAGE ET DE SON CONTEXTE

L'acquisition de connaissance dépend de la situation d'enseignement et d'apprentissage et des activités connexes.

LAVE (1988), BROWN, COLLINS et DUGUID (1989) soutiennent que ***l'acte d'apprendre est une interprétation d'une expérience, d'un langage ou d'un phénomène saisi dans leur contexte.***

Les tenants de l'apprentissage contextuel (situated learning) préconisent le recours, en situation d'apprentissage, à des tâches authentiques dans des contextes les plus réalistes possibles.

Les difficultés de mise en oeuvre pratique d'un apprentissage en contexte réel nécessitent la prise en compte de certaines variables pédagogiques : la place importante accordée à l'exploitation des informations issues de l'environnement d'apprentissage, la gestion de la complexité, son adaptation à l'acquisition de compétences ciblées et sa faculté d'éclairer l'apprenant sur ses propres démarches cognitives.

5.3. L'AUTO EVALUATION

- **La construction de la réalité.** Chaque individu a une vision, une conception personnelle de la réalité dont il fait partie. Cette conception est construite à partir des processus cognitifs et sociaux qui lui sont propre.
- **L'étendue de l'influence sociale.** Un individu, ses émotions, ses pensées et son comportement sont grandement influencés par les personnes qui l'entourent, même en l'absence d'autres individus.
- **Le besoin de maîtrise.** Les gens ont tendance à essayer de prédire ou comprendre les événements qui se produisent dans l'environnement extérieur et la société afin d'obtenir une récompense telle que la survie, la sécurité ou encore l'estime qu'on a de soi.
- **Le besoin de contact.** Les gens accordent de l'importance aux contacts sociaux tels l'amour et le soutien en provenance des individus et des groupes qui leur sont proches.
- **La valorisation du « moi » et du « mien ».** Les gens ont tendance à se comparer aux autres avec un biais positif et valorisent ce qu'ils aiment et possèdent.

5.4. LA METACOGNITION

La métacognition désigne ***l'analyse que l'apprenant fait de son propre fonctionnement intellectuel.*** Savoir que l'on a des difficultés avec les fractions, que l'on comprend mieux un problème si l'on fait un schéma, sont des connaissances métacognitives. La métacognition renvoie aux activités mises en oeuvre pour exécuter une tâche et à ***l'ajustement*** de ces activités (activité mentale). La ***métacognition*** c'est une compétence à se poser des questions pour se planifier, s'évaluer constamment avant, pendant et après une tâche pour se réajuster au besoin. Il s'agit de prendre conscience de ses méthodes de pensée et de réguler ses propres processus de pensée. A ;BANDURA souligne que l'acquisition de compétences métacognitives se développe grâce à l'interaction avec les pairs par le déclenchement du processus de comparaison sociale qui induit l'auto évaluation et régule le système humain pour une meilleure adaptation à son milieu environnant et à ses contraintes.

6. SAVOIRS ET MEDIATIONS

Dans le cadre de la formation, l'expérience est provoquée. Toutefois l'accès à la connaissance est subordonnée à l'initiative d'un médiateur entre l'apprenant et le savoir. En effet la personne n'est plus considérée comme un réceptacle passif du savoir. Il ne peut le maîtriser que dans la mesure où il le reconstruit ***à son initiative et par sa propre démarche.***

6.1.1. Ce que le « médiateur » doit prendre en considération :

Une lecture en "positif" des actions des apprenants, en ne pointant pas seulement ce qu'ils n'arrivent pas à faire, mais la part de ce qu'ils réussissent à faire. La lecture en négatif pointe les manques, celle en positif cherche à comprendre comment l'apprenant en est arrivé là, quel est le sens de ses actions, pourquoi un tel mode de fonctionnement, par où est-il passé, quelle a été son histoire d'élève ?

- **"pour qu'il y ait" activité** il faut que l'apprenant "se mobilise", pour qu'il se mobilise il faut que la situation présente pour lui du "sens" :

- **"Se mobilise"**: (plutôt que se motive) mobiliser c'est mettre des ressources en mouvement Pour se mobiliser il faut de bons mobiles. Le but visé doit être mobilisateur d'actions." L'apprenant se mobilise dans une activité lorsqu'il s'y investit, fait usage de soi comme d'une ressource, est mis en mouvement par des mobiles qui renvoient à du désir, du sens, de la valeur ".

- **"Activité"**: (plutôt que travail qui suppose une dépense d'énergie). L'activité est ici employée au sens d'une activité d'un sujet, une action interne au sujet.

- **"du sens"**

1. A du sens un mot, énoncé, événement qui peut être mis en relation avec d'autres dans un système ou dans un ensemble

2. Font sens des événements qui arrivent à l'individu et qui ont des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées.

3. A du sens ce qui crée de l'intelligibilité sur le monde, ce qui éclaire quelque chose dans le monde. Ainsi, ce qui mobilise l'individu dans une activité où il y trouve du sens, c'est ce qui s'inscrit dans ce " nœud de désir " qu'est l'individu.

6.1.2. L'interaction

La centration sur l'apprenant a connu certains abus et conduit à la confondre avec l'auto formation oubliant le rôle du formateur. La notion **d'interaction** est alors mise en avant. Ce qui est facteur d'apprentissage (dans le cadre d'une formation expérientielle) est l'interaction entre l'apprenant et le formateur. Cela ramène à une vision maïeutique (Cf. Socrate) dans laquelle il y a dialogue entre les deux parties.

6.1.3. Le rapport au savoir :

La dimension psychologique L'apprenant doit établir une distance critique vis-à-vis du savoir auquel il se trouve confronté, par ailleurs, le savoir est une réponse à des questions que l'être se pose sur le monde. Ce qui conduit à penser qu'on ne devient pas « formateur » d'une discipline donnée pour n'importe quelle raison, ni que l'apprenant initie une démarche d'apprentissage pour le seul fait qu'il faut apprendre, la motivation est en lien avec les centres d'intérêts

La dimension sociologique Le rapport au savoir s'enracine dans l'attitude familiale à l'égard de la culture.

1 – rapport au savoir de distinction : on cherche à savoir pour montrer que l'on sait

2 – rapport de fonctionnalité : on cherche à savoir seulement lorsque l'on a besoin d'agir.

3 – rapport du goût au savoir comme source de plaisir

C'est dans le second rapport que s'inscrit l'apprentissage expérientiel « formalisé ».

6.1.4. Il n'est pas de savoir sans rapport au savoir

L'information est extérieure au sujet (on peut la stocker, elle est transmissive, elle est placée " sous le primat de l'objectivité ").

La connaissance est le résultat d'une expérience personnelle (d'une épreuve, d'une vie, elle est intransmissible, elle est " sous le primat de la subjectivité ").

Le savoir se situe à l'interface : c'est de l'information appropriée par un sujet, c'est donc aussi de la connaissance mais dépouillée de la subjectivité, il devient alors un " produit communicable

Tout savoir est donc avant tout un rapport au monde, un construit. L'erreur commise par certains dans la volonté de classer différents types de savoirs est de ne pas insister sur ce rapport du savoir comme expression de rapport au monde du sujet. (Par exemple il y aurait des savoirs pratiques, théoriques, procéduraux, déclaratifs, scientifiques, opératoires...).

Ainsi, **le savoir** est construit dans une histoire collective qui est celle de l'esprit humain et des activités de l'homme, et il est soumis à des processus collectifs de validation, de capitalisation, de transmission ". Le sujet entretient avec le monde des rapports de diverses sortes (il y a différentes manières d'investir le savoir et différents mobiles pour l'investir : avoir une bonne note, un bon métier plus tard,

faire plaisir à d'autres (professeurs, managers...), que pour éviter une sanction. La valeur spécifique du savoir est dépassée, " **le savoir prend sens dans un autre système de sens** ".

7. LES FACTEURS DE REUSSITE D'UN APPRENTISSAGE EXPERIENTIEL

Les « dispositifs » d'apprentissages expérientiels visent **uniquement** à améliorer le savoir-faire, la pratique et l'action.

Ces dispositifs se distinguent des autres par le fait que le processus d'apprentissage s'appuie sur des objectifs dont l'apprenant définit les principaux éléments (ou les co-définis).

7.1. SYNTHÈSE D'ÉTUDES :

Des études ont été faites sur les facteurs de réussite d'un apprentissage expérientiel, elles permettent de mettre en évidence plusieurs caractéristiques propres aux apprenants qui réussissent mieux ce type d'apprentissage. (Acquis déjà construits)

Les apprenants ont

- davantage une orientation sur la tâche (plutôt que les personnes)
- des comportements liés à la dominance (plutôt que la soumission)
- une maîtrise de soi affirmée et un sentiment intérieur de responsabilité

Par rapport au contenu ces mêmes apprenants ont

- plus de connaissances antérieures de la matière et du contexte

Par rapport aux objectifs ils ont :

- une meilleure conscience du but, de leurs forces et faiblesses pour les atteindre (**motivation**)
- des attentes élevées de réussite (**ambition intérieure**)
- une meilleure organisation de leurs connaissances (**le « penser » est structuré et organisé**)
- utilisent l'auto évaluation en permanence (**capacité de prise de recul, d'auto observation, honnêteté**)
- un sentiment élevé de sécurité psychologique et de confiance (physique, et responsabilité personnelle) (**équilibre intérieur**)

7.2. LE SAVOIR APPRENDRE EXPERIENTIEL

Chaque phase de la boucle de KOLB suppose un mode de fonctionnement cognitif particulier c'est-à-dire une manière d'être (**attitudes cognitives**) et une façon d'agir (**conduites cognitives et conduites de gestion**)

1 - Les attitudes cognitives correspondent aux dispositions affectives proactives (tendance à agir d'une certaine façon), par exemple, dans la phase d'observation réfléchie, **la volonté de comprendre l'expérience** est une attitude cognitive importante pour que l'apprenant puisse mettre en œuvre certaines conduites telles que l'analyse et l'interprétation des données issues de l'expérience concrète.

Ces attitudes se fondent essentiellement sur un ensemble de croyances (**représentations**) que la personne entretient à l'égard de l'apprentissage, en général, à l'égard d'elle-même. En ce qui concerne les conduites cognitives, elles correspondent à des manières d'agir visant (**attitudes**) à créer ou à traiter l'information. (par exemple une conduite « d'agir » permet de créer des informations alors que « percevoir » ou « réfléchir dans l'action » relèvent du traitement de l'information)

2 – les conduites de gestions sont les activités de **prise de conscience** et de **traitement** (planification, régulation, évaluation) qui revient aux trois grands fondements de A.BANDURA, vu également par F.VARELA et VIGOTSKY: (auto direction et auto guidage/ auto régulation / auto évaluation). Elles sont relatives aux attitudes et aux conduites cognitives de l'apprenant ou à la démarche d'apprentissage dans son ensemble et constituent une manière particulière d'entrer en relation épistémique avec son expérience et les connaissances que l'on construit. Pour KOLB, le plus haut niveau d'apprentissage peut-être atteint lorsque la personne combine les quatre modes du processus d'apprentissage (voilà la boucle de KOLB).

3 – La motivation : La GARANDERIE reprend à son compte les notions de motivation intrinsèque (qu'il appelle être motivé par les moyens), et extrinsèque (motivé par la fin) Pour lui, les deux doivent être présentes, une motivation uniquement sur la fin va laisser l'individu dans une contemplation stérile du but, sans savoir comment l'atteindre. Une motivation sur les moyens le perdra dans des activités mécaniques, sans perspective de développement.

8. SOURCES D'APPROFONDISSEMENT :

James Coleman

Equality of Educational Opportunity (1966)

Social Theory, Social Research, and a Theory of Action, (1986).

Social Capital in the Creation of Human Capital, article in American Journal of Sociology (1988).

Foundations of Social Theory (1990)

Jack MEZIROW

Penser son expérience : développer l'autoformation /. -Lyon : Chronique Sociale, 2001.

Jean Marie BARBIER

« savoirs théoriques et savoirs d'actions » PUF - 1996