

ENTREPRISE

DENIS CRISTOL

PLUS DE  
**700**  
DÉFINITIONS

# Dictionnaire de la formation



Apprendre  
à l'ère numérique

.....SÉMINAIRES MUCCHIELLI .....

COLLECTION FORMATION PERMANENTE

**esf**  
SCIENCES  
HUMAINES



**DENIS CRISTOL**

# **Dictionnaire de la formation**

**Apprendre à l'ère numérique**

La collection Formation Permanente a été créée, en 1966, par Roger Mucchielli, agrégé de philosophie, docteur en médecine et docteur ès lettres en sociologie et psychologie. Elle est dirigée depuis 1981 par Lionel Bellenger, responsable pédagogique au groupe HEC et intervenant à Polytechnique, par ailleurs fondateur de la société de conférences et formations IBEL.

Riche de plus de 200 titres, la collection Formation Permanente s'adresse à tous ceux qui s'intéressent à la psychologie sociale ou veulent concevoir eux-mêmes leur formation continue.

La formule originale des ouvrages permet à chacun de travailler sur les contenus théoriques et pratiques et d'effectuer en permanence son perfectionnement.

Véritable outil d'autoformation, chaque titre est rédigé par un expert reconnu qui apporte au lecteur les éléments de réponse indispensables pour renforcer au quotidien ses compétences et ses savoir-faire.

Depuis cinquante ans le succès de la collection ne se dément pas, les ouvrages les plus célèbres étant régulièrement réédités et mis à jour par leurs auteurs.

Composition : Myriam Dutheil

© 2018, ESF sciences humaines

SAS Cognitia  
20, rue d'Athènes  
75009 Paris

[www.esf-scienceshumaines.fr](http://www.esf-scienceshumaines.fr)



ISBN : 978-2-7101-3406-0

ISSN : 0768-2026

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes de l'article L. 122-5, 2° et 3° a), d'une part, que les « copies ou reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, que les analyses et les courtes citations dans un but d'exemple ou d'illustration, « toute représentation ou reproduction intégrale, ou partielle, faite sans le consentement de l'auteur ou ses ayants droit, ou ayants cause, est illicite » (art. L. 122-4). Cette représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

# Remerciements

*Un immense merci à tous mes collègues avec lesquels je chemine et qui m'adressent tant d'encouragements. Merci aux amis de l'équipe de recherche « Apprenance », aux membres du Forum français de la formation ouverte et à distance, aux passionnés de l'AFREF, aux consultants formateurs du SYCFI et de SOL France, aux coaches Transformance, aux comités de rédaction de la revue Personnel, de la revue Savoirs, de la revue Thot Cursus, aux étudiants que j'ai pu côtoyer, à tous ceux qui me suivent sur mon blog et sur les réseaux sociaux, à tous ceux qui m'ont inspiré et me donnent de l'énergie pour écrire. Un très amical remerciement aux membres du cercle APE Apprendre Ensemble.*



# Table des matières

**Remerciements**.....3

**Introduction**.....7

## **1<sup>re</sup> partie – Pourquoi le concept d'apprenance est-il en émergence ?**

**Introduction**.....11

Chapitre 1. **L'apprenance est un concept issu des sciences de l'éducation**..... 13

1. Les sciences de l'éducation : d'où viennent-elles ? ..... 13

2. Comment est-on passé du rapport au savoir à l'apprenance ? ..... 15

3. De quelle construction sociale l'apprenance est-elle le nom ? ..... 18

4. Quel est le pouvoir de liaison de l'apprenance ? ..... 20

Chapitre 2. **Comment conceptualiser l'apprenance ? Que faire d'un tel concept ?**..... 21

1. Que recouvre l'apprenance ? ..... 21

2. Quels sont les concepts spécifiques aux sciences de l'assemblage ? ..... 22

Chapitre 3. **En quoi le concept d'apprenance enrichit la vision des rapports au savoir ?**..... 23

1. Quelle est la portée heuristique d'un concept ? ..... 23

2. Quel est le pouvoir d'attraction d'un concept ? ..... 25

3. Quelle ambition prospective possède le concept d'apprenance ? ..... 26

## **2<sup>e</sup> partie – Mots-clés de la formation à l'ère numérique**

<b>Mode d'emploi</b> .....	30
<b>Table des illustrations</b> .....	203
<b>Sitographie</b> .....	205
Glossaires, dictionnaires et encyclopédies en ligne .....	205
Autres sites .....	205
<b>Dictionnaires, glossaires et lexiques de la formation</b> .....	209
<b>Bibliographie</b> .....	211



# Introduction

La planète toute entière vit une métamorphose rapide de ses climats, de sa démographie, de ses modes de gouvernance, de ses activités économiques, de ses approches philosophiques, de ses ressentis esthétiques, et de ses aspirations religieuses ; du moins, c'est ainsi que sont nommées les transformations du monde. Toutes les activités humaines sont touchées. Les façons de s'exprimer, de rendre compte des phénomènes changent aussi. Des mots nouveaux pour dire le monde s'inventent et des mots anciens revêtent de nouveaux sens. L'éducation et la formation participent de ces bouleversements. Des mots, des expressions, des formulations apparaissent pour dire comment apprendre et enseigner dans ce contexte en recomposition. Ils viennent compléter un vocabulaire pédagogique déjà riche.

Les dictionnaires rassemblent des collections de mots révélatrices des pratiques humaines et des façons de penser, d'enseigner et d'apprendre propres à chaque génération. L'époque actuelle est celle du numérique et de l'apprentissage rendu possible de tout temps et en tout lieu. Cette façon d'enseigner et d'apprendre s'inscrit dans une tradition ancienne.

Des dictionnaires de pédagogie dans la formation initiale connotent chaque époque (Rolland *et al.*, 2000 ; Morandi *et al.*, 2006 ; Arenilla *et al.* 2009, etc.) et mettent l'accent sur les priorités du moment.

Des dictionnaires, lexiques ou glossaires dans la formation des adultes rendent compte des angles de vue adoptés à chaque période (voir en fin d'ouvrage la liste des ouvrages, glossaires et lexiques) valorisant les dimensions psychologiques ou techniques, la professionnalisation, le droit, l'évaluation.

Il existe encore un foisonnement de recensements de mots-clés en ligne. Grâce à la puissance d'Internet, chaque internaute peut contribuer à une œuvre commune telle que Wikipédia et ses dérivés ou

bien créer son propre univers sémantique. Un ensemble d'hyperliens est ainsi rassemblé dans la sitographie qui pointe vers des ressources sémantiques.

Ce *Dictionnaire de la formation* est nécessaire à un moment où le monde de l'éducation et de la formation mute dans ses finalités, ses pratiques, ses méthodes, mais également ses sources d'inspiration, sous les coups de boutoir des disruptions numériques, des désintermédiations, et de l'injonction toujours aussi forte faite à l'apprenant, « *d'être auteur de son apprentissage* ». Nombre de termes nouveaux sont des emprunts, des expressions, ou des acronymes, le plus souvent anglo-saxons, dont le sens se perd parfois dans la traduction. Il est utile d'en clarifier l'origine et le sens au risque de confusion.

Plus de 700 définitions sont ici réunies. Elles sont puisées dans des disciplines aussi variées que les sciences de l'éducation, les sciences et techniques informatiques, les sciences sociales, les sciences de gestion, les sciences de l'information et de la communication, toutes « sciences de l'assemblage ». Ces sciences du lien observent, voire façonnent, le monde actuel par l'emploi de mots qui projettent un futur rempli d'innovations, car dire le monde c'est le faire exister. D'un usage immodéré de néologismes découle l'impression d'être face à un jargon insaisissable où une mode chasse l'autre.

L'idée de ce dictionnaire est donc de mettre à portée le nouveau langage de la formation de chaque acteur de l'éducation et de la formation, étudiant comme enseignant ou formateur, mais aussi de rendre intelligible à des non-spécialistes une riche palette de vocabulaire qui porte les transformations à l'œuvre, car le langage accompagne bien souvent les réalisations concrètes. Le lecteur découvrira de nouveaux mots et trouvera des définitions classiques en pédagogie, mais aussi leur relecture dans un monde numérisé. La partie introductive s'efforce de tracer la naissance du concept d'apprenance autour duquel s'articulent les définitions présentées.

## Première partie

# POURQUOI LE CONCEPT D'APPRENTISSAGE EST-IL EN ÉMERGENCE ?



# Introduction

L' apprenance est un concept fertile au renouvellement de l'enseignement et de l'apprentissage. Il constitue un point d'appui, pour que des sciences de l'assemblage utiles à la compréhension du nouveau monde soient moins mécaniques et intègrent une plus grande part d'humanité.

Le mot **apprenance** est un néologisme. C'est à la fois une difficulté, puisque seuls les spécialistes de la formation y ont recours et qu'un mot issu d'un lexique spécifique a moins de chance de s'installer dans les propositions pédagogiques ou les discours qui président aux orientations éducatives. C'est aussi une opportunité d'exprimer une idée complètement nouvelle de l'éducation et de la formation. Une idée qui vient transformer le rapport au savoir et incidemment réinterroger les théories et les pratiques associées à la gestion des connaissances, à l'agencement des programmes et surtout à la place de l'apprenant. Malgré son extraction d'un lexique spécialisé, l'apprenance est un concept issu des sciences de l'éducation qui commence à s'établir. Il s'agirait peut-être d'un objet militant, ou d'un point de ralliement. Le développement à suivre va expliquer la genèse de ce concept, et en quoi il est révélateur d'un souffle de réforme sur les méthodes pédagogiques.



# L'apprenance est un concept issu des sciences de l'éducation

## 1. Les sciences de l'éducation : d'où viennent-elles ?

### 1.1 Les sciences de l'éducation ont des racines militantes

« La science de l'éducation » s'est inscrite dans le courant positiviste au XIX<sup>e</sup> siècle et s'est même traduite par la création d'une chaire à la Sorbonne en 1883. Mais l'étude des techniques pédagogiques et du système scolaire et de leurs effets sur un état s'est rapidement intéressée à une approche expérimentale, puis s'est ouverte à une variété de disciplines avec un intérêt croissant pour la formation des adultes. Elle a fini par déborder de ses méthodes et de son objet initial (Avanzini et Mogniotte, 2012). Elle s'est transformée en « sciences de l'éducation » au pluriel, car une science ne pouvait prétendre embrasser à elle toute seule le fait éducatif. Les sciences de l'éducation sont reconnues en France comme une discipline universitaire depuis 1967. Elles placent au cœur de leurs investigations le fait éducatif tout en puisant à d'autres disciplines pour comprendre ce fait et ses évolutions (Charlot, 1995 ; Peyronne, 2001). Certes, un énorme pan des recherches disponibles intéresse toujours l'éducation et la formation initiale, les pratiques enseignantes, la vie de la classe<sup>1</sup>, mais dans le même temps, un ensemble de pionniers avait fondé des outils conceptuels pour la formation des adultes (Lesne, 1984 ; Dumazedier, 1955). Des précurseurs s'étaient

---

1. À titre d'exemple, les congrès internationaux de l'AREF significatifs de la recherche en sciences de l'éducation en francophonie témoignent d'une centration quasi exclusive sur le monde scolaire (voir les communications de 2010 et 2013).

appropriés des pratiques et avaient bâti un langage, pour, non seulement saisir, mais également transformer le monde. Ces hommes avaient ancré leurs réflexions dans les enjeux sociaux. Ils avaient construit des idées sur la formation des adultes à l'occasion de la résistance au cours de la Seconde Guerre mondiale, à l'occasion d'expériences sociales marquantes ou du travail ouvrier (Lobry et Alunni, 2008). Les leçons de la guerre leur avaient fait envisager l'homme comme une fin plutôt que seulement un moyen. Les sciences de l'éducation semblent ainsi portées par un courant militant puissant qui reconnaît à la recherche une intention, celle de comprendre pour agir. Plutôt que simplement prétendre régir les choses ou les exploiter, les sciences de l'éducation donnent un sens, celui du développement humain. À ce stade, force est de constater le sens humain de l'assemblage proposé. La finalité est l'humain.

## **1.2 Les sciences de l'éducation s'appuient sur un cadre de réflexion ouvert**

Le cadre offert par les sciences de l'éducation permet d'investir son objet sous différents angles, en acceptant des contradictions, avec un surplus de sens. Des sciences où l'émotion, l'irrationnel, l'expérience singulière, le contexte, l'histoire et l'environnement sont à l'œuvre. Elles sont contingentes, d'une part – au regard de l'observateur enserré dans le champ des contraintes sociales – dans le temps et l'espace qu'il occupe, et d'autre part, au fait que, traitant de l'humanité, il semble ambitieux de prétendre décrire cette dernière avec certitude, tant les hommes sont changeants, font preuve de réflexivité, agissent sur leur propre destin (Giddens, 1987, 1994), et finalement, se laissent difficilement prendre dans des explications totalement rationnelles. L'indiscipline des sciences de l'éducation fournit un cadre cohérent à l'imagination des solutions nouvelles aux problèmes contemporains. Par ailleurs, il est important de ne pas perdre de vue le risque d'un amoindrissement praxéologique des questions éducatives compte tenu de la recherche d'une dignité scientifique conduisant à conceptualiser et, dans le même temps, à porter une moindre attention aux méthodes pédagogiques, comme l'a déploré un examen attentif de dix ans de recherche exprimé dans trois revues scientifiques dédiées à la formation des adultes (Cristol, 2013). Autrement dit, les sciences de l'éducation sont inconcevables sans ancrage pratique. Repenser les questions éducatives et formatives suppose de revoir les méthodes pédagogiques proposées. Le concept d'apprenance nous y aide, parce qu'il affirme la place centrale de l'apprenant.



## **2. Comment est-on passé du rapport au savoir à l'apprenance ?**

### **2.1 Quelle est la différence entre un objet de savoir et un rapport au savoir ?**

L'idée de savoir en tant qu'objet évoque le livre précieux, la relique enserrant des propriétés intrinsèquement valables, ou encore, l'artefact venu d'un passé sacré. Cette idée est réductrice. Elle laisse penser qu'un savoir existe sans un homme pour en avoir conscience, qu'il est éternel et cumulatif. Stiegler (2014) nous montre aujourd'hui comment la nature même du savoir est en train de muter radicalement avec l'irruption du numérique, ce savoir tient moins du stock que du flux. Par ailleurs, pour qu'il y ait un savoir, il faut qu'il y ait un homme et une utilisation du savoir. Une donnée dans un ordinateur est-elle vraiment un savoir sans personne pour l'utiliser et la comprendre ? L'idée d'apprentissage dépasse l'idée du seul savoir-objet figé, car l'acte d'apprendre mobilise concomitamment l'idée de la transformation du rapport au savoir. Il n'y a pas de savoir sans rapport au savoir et sans contexte historique dans lequel il s'insère. Charlot (1997) définit ce rapport au savoir comme un rapport au monde, à soi et aux autres. Il réserve alors l'expression mise au pluriel « rapport aux savoirs » aux liens qui opèrent avec les savoirs-objets. Par définition, l'apprenance est liée à un humain, c'est une mise en lien. Il n'y a pas d'apprentissage sans humain pour apprendre.

### **2.2 Le rapport au savoir est multidisciplinaire**

Le rapport au savoir s'établit de multiples façons. Apprendre, c'est transformer notre univers, c'est s'adapter à ce qui nous entoure et simultanément nous stimule et nous inquiète. Apprendre procède donc d'une transformation d'un rapport au monde, d'une adaptation constante de soi à celui-ci, d'un point de vue biologique (Giordan, 1998) autant que psychosociologique (Bandura, 2007), ou même social (Lahire, 2012). Dans un rapport d'apprentissage, il y a l'idée de distance physique, psychologique, temporelle, sociale (Moore, 1993, 2007). Il y a aussi l'idée de mouvement. Si l'on se déplace, la distance à l'objet, l'angle de vue change, le rapport est transformé. Le savoir est donc moins un objet, même mobile, qu'une façon d'être relié et de se relier à un ensemble de significations et à un espace d'activités. C'est ce que disent une variété de chercheurs en s'appuyant sur leur discipline propre. Les sciences de l'éducation évoquent un rapport (Charlot, 1997), la biologie évoque un *feed-back*/une rétroaction (Giordan, 1998), les sociologues parlent d'interaction (Goffman, 1973), ou encore de reliance, d'alliance,

et de liance (Bolle de Bal, 2003). Lahire (2012) intègre le facteur temps et évoque « les pratiques des acteurs au croisement de leurs expériences passées incorporées et des contextes de leurs actions présentes ». Avec le numérique, le terme de connectivisme se développe (Siemens, 2005). Quant aux auteurs qui s'intéressent à la complexité, ils disposent d'un vocabulaire riche évoquant les liens, les processus, la dialogique, la récursivité (Morin, 1990), les réseaux (Serres, 1968), les systèmes (Le Moigne, 1995). Chacun de ces auteurs pense le monde en imaginant la façon dont les éléments qui le composent se lient les uns aux autres, et la façon dont l'individu est inséré dans ces combinaisons. Les éléments sont associés sous la forme de rapports, d'interactions, de liens, de reliance. Ils s'intègrent dans des cadres d'analyse (Goffman, 1973), ou des systèmes complexes (Morin, 1990 ; Le Moigne, 1995), des structures ou des formes sociales (Simmel, 1999). Il y a un liant difficilement observable qui soutient le tout. L'apprenance imbrique l'acteur à la situation, elle n'en fait pas un objet organisationnel. Penser l'éducation et la formation à partir de l'apprenant, empêche d'oublier le contexte, les motivations, les autres, les événements ; oublis qui sont rapidement commis quand les programmes scolaires cherchent au contraire à se décontextualiser.

### **2.3 Le rapport au savoir est imbriqué**

Quelle que soit la référence utilisée, il y a l'élément qui relie, celui qui est relié et l'ensemble de ce qui relie et de ce qui est relié. En somme, le savoir est indissociable du rapport au savoir. Sans circulation, sans personne pour l'éprouver, le savoir n'existe pas. Il en va de même pour un livre. Sans lecteur, le livre ne se suffit pas à lui seul dans sa fonction de découverte d'un sens. Lorsque le savoir est placé au rang d'objet, l'objet peut être possédé, consommé, détruit. Mais, en réalité, un livre brûlé n'empêche pas le savoir de persister dans les cerveaux et les partages de se poursuivre entre les hommes. Les autodafés n'ont jamais enrayeré la propagation d'idées. Il est envisageable de faire d'un objet de savoir un fétiche. On imagine qu'il passe de main en main et qu'il est transmissible. C'est l'image cent fois répétée du cerveau vide dans lequel on transvase un liquide précieux et du niveau de connaissance qui monte ou qui baisse. Quand l'autre est dépossédé d'un tel savoir, c'est comme s'il lui manquait quelque chose, c'est comme si cette matière manquante l'handicapait, comme si l'ignorant était lui-même un handicapé. La formation se voit ainsi parée d'une fonction réparatrice. Il est alors question de « remise à niveau », dans l'idée de compléter un contenu manquant. Quand c'est le contenant même qui fait défaut, il s'agirait, pour un formateur, de recoller les morceaux d'une histoire à laquelle il manque une pièce. L'autre pris comme forme incomplète

ou cassée devrait alors être rempli ou modelé. La formation réussit si elle comble une absence. Le rapport au savoir est donc partie prenante du regard que les autres, plus particulièrement les formateurs et éducateurs, portent sur celui qui apprend.

## **2.4 Le rapport au savoir est singulier**

Si le savoir est envisagé en tant que rapport, alors la formation vient moins combler un manque qu'aider chacun à établir ses propres rapports à soi, aux autres et au monde. Dans ce cas, elle réussit si elle facilite l'établissement de liens. Ce qui fait du formateur un médiateur, un spécialiste du lien, une personne capable de faciliter les rapports à soi, aux autres et au monde, « un animateur du lien entre l'élève et son apprentissage » (Del Rey, 2013). Si le savoir est aussi rapport au savoir, le point d'origine de celui qui relie est central ; son désir, ses projets importent. Le désir de savoir (Beillerot *et al.*, 1996), l'identité de celui qui apprend (Barbier *et al.*, 2006) sont des dimensions essentielles de l'apprendre. Ainsi, à chaque fois qu'un acte est réalisé, le rapport au savoir, le désir et l'identité, le rapport aux autres et au monde se transforment. Le rapport au savoir est une création singulière sur laquelle agissent les formateurs. La façon dont s'établit ce rapport est alors une expérience clé, c'est peut-être l'essence de la pédagogie et de ses modalités pratiques. Charlot (1997) nous rappelle qu'une sociologie du rapport au savoir reste à construire et qu'elle peut s'appuyer sur une variété de disciplines : la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, la philosophie, l'histoire, les sciences du langage et les sciences de l'éducation et aujourd'hui les sciences de l'information et de l'informatique. Il s'agit moins de s'enfermer dans une discipline ou de faire une liste des points de vue que d'associer les choses et les idées pour explorer. Les sciences de l'éducation assumerait un assemblage organique. L'apprenance posséderait ce pouvoir d'association. Dès lors, aider chacun à se mettre au clair dans son rapport au savoir est une façon de creuser la source de son identité, de ses désirs, de son envie d'apprendre. Poussons un cran plus loin, pourquoi chercher à aller plus finement dans la connaissance de soi ? À quelles attentes sociales répondrait cette exigence d'apprendre et le pourquoi et comment chacun le fait ?

### 3. De quelle construction sociale l'apprenance est-elle le nom ?

#### 3.1 L'apprenance part de l'acte d'apprendre

Dans l'ouvrage *Philosophie de l'éducation* (1974) rédigé par Leif, alors inspecteur général de l'Instruction publique, parmi une liste de 800 définitions, le mot *apprendre* est curieusement absent. La question centrale est celle de l'enseignement. L'idée centrale d'apprendre, utilisée par Bouchet (1989), Delors (1996), Trocmé-Fabre (1999), Belet (2002), Carré (2005), trouverait une forme de signe de ralliement dans le néologisme *apprenance* qui se compose du verbe latin *apprehendere* qui signifie « saisir » et du suffixe « -ance » qui renvoie à une dimension sociologique. Mais, si Bouchet en fait un argument syndical pour le développement économique et social, et Delors un projet politique, Trocmé-Fabre montre qu'apprendre est assimilable à un métier. Elle établit un lien avec la neuro-pédagogie. Belet situe l'acte d'apprendre au sein d'une organisation, qui, elle-même, se fait apprenante, c'est pour lui une philosophie. Carré définit l'apprenance comme une attitude pouvant même se mesurer. Il n'existe pas d'équivalent anglais. Le néologisme « *learnance* » est confidentiel et souvent limité à la traduction d'un titre français. Le « *learning readiness* », parfois utilisé, transcrit mal la centration autour de l'acte d'apprendre. C'est certainement en partant du concept de rapport au savoir que la notion d'apprenance s'est densifiée, dans un renversement des perspectives pédagogiques qui donne toute son importance à l'acte d'apprendre à égalité de dignité avec celui d'enseigner. Philippe Carré (2005) développe ainsi l'apprenance en plaçant l'individu au cœur de l'acte d'apprendre : « L'apprenance décrit un ensemble de dispositions, chez l'individu apprenant, affectives, cognitives et conatives, favorables à l'acte d'apprendre, dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite. »

L'apprenance serait, dans cette acception, un rapport au savoir qui s'établit à partir de l'apprenant, un savoir apprendre à apprendre.

Cherchant à préciser l'apprenance, Jore (2012) s'efforce de mesurer la disposition à apprendre :

- une attitude avec des dimensions affectives, cognitives, conatives mesurables ;
- une disposition personnelle vers l'acte d'apprendre ;
- une attitude plus ou moins stable et qui persévère plus ou moins tout au long de la vie ;
- une attitude favorable à l'acte d'apprendre en toute situation.

PHILIPPE EMONT ET YVES HALIFA  
Dialogue social : prenez la parole ! (n° 212).

FÉDÉRATION FRANÇAISE DE COACHING  
Agir en coach (n° 76).

ALAIN FRÉDÉRIC FERNANDEZ, FRANK SAVANN  
Manager la formation aujourd'hui (n° 167).

ODILE FEVRE ET ÉRIC SCHULER  
L'affirmation de soi au féminin (n° 114).

PHILIPPE GABILLIET  
Savoir anticiper (n° 137).

BERNARD GANGLOFF  
Les techniques de recherche d'emploi (n° 104).

BERNARD E. GBÉZO  
Agressivité et violences au travail (n° 142).

CHANTAL GENSSE  
Le manager aux 5 passeports (n° 153).

PATRICK GILBERT ET CHRISTIAN CHARDON  
Analyser l'écriture (n° 67).

ÉLISABETH GREBOT  
Images mentales et stratégies d'apprentissage (n° 101).

JEAN-ÉDOUARD GRÉSY  
Gérer les ingérables (n° 192).

JEAN-ÉDOUARD GRÉSY, RICARDO PÉREZ NÜCKEL, PHILIPPE EMONT  
Gérer les risques psychosociaux (n° 202).

ANDRÉ GUITTET  
Développer les compétences (n° 107).

HUBERT JAOUI  
Créativité, mode d'emploi (n° 81).

ALAIN KERJEAN  
L'apprentissage par l'expérience (n° 174).

PATRICK KORENBLIT, CHARLES NEUMAN, CHRISTIAN JEANGUIOT  
Mettre en place les entretiens professionnels (n° 162).

PATRICK KORENBLIT, CAROLE NICOLAS, HÉLÈNE LEHONGUE  
Construire son projet professionnel (n° 157).

GINGER LAPID-BODGA  
L'ennéagramme (Hors série).  
Le leadership (Hors série).

ANNE-MARIE LAPORTE-CASTELNAU ET BRIGITTE LAPORTE-DARBANS  
La gestion de soi (n° 103).

JEAN-LOUIS LASCOUX  
Pratique de la médiation (n° 144).

JEAN-LOUIS LASCOUX, HENRI SENDROS MILA ET FABIEN EON  
Pratique de l'ingénierie relationnelle (n° 219)

DANIEL LATROBE  
Gérer efficacement son temps et ses priorités (n° 139).

ÉDOUARD LIMBOS  
L'animation des groupes de culture et de loisirs (n° 35).

YVES-FRÉDÉRIC LIVIAN  
Gérer le pouvoir dans les entreprises et les organisations (n° 71).

CHRISTOPHE LUNACEK  
La délégation efficace (n° 105).

LUC MARSAL  
La détection des potentiels (n° 131).

ARLETTE MUCCHIELLI  
Apprendre à coopérer (n° 134).

JACQUES NIMIER  
La formation psychologique des enseignants (n° 112).

BRIGITTE PIARRAT  
Le bilan de compétences (n° 186).

PHILIPPE PIGALLET  
Les outils de la pensée (n° 127).