
Former à l'accompagnement au changement en situations de formation :

**Approche systémique de l'Apprentissage Anticipé de la
Conduite (AAC).**

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

Eric POPLIMONT

*Professeur Associé – Doctorant
Université de Provence Aix Marseille I
1, Avenue de Verdun
F-13410 Lambesc
e-mail : eric.poplimont@univ-provence.fr*

RESUME : La conduite accompagnée existe en France depuis 15 ans. Dans un contexte politique où la sécurité routière constitue une priorité nationale, il semble que ce dispositif ne donne pas entière satisfaction. La volonté du gouvernement de favoriser les recherches visant à améliorer l'apprentissage de la conduite automobile nous amène à réfléchir sur les pratiques d'accompagnement en formation et leur véritable impact sur les formés.

Intégrée dans le dispositif de formation des jeunes conducteurs, la conduite accompagnée pose la question de la place et des enjeux de l'accompagnement en formation, du type de formation à mettre en œuvre pour former les accompagnateurs ainsi que des effets de la formation des accompagnateurs sur leurs pratiques futures et leur réelle capacité à favoriser et accompagner le changement de l'apprenant.

MOTS-CLES : Accompagnement, accompagnateur, formation, système, relation, changement, éducation routière, médiation

1- L'apprentissage anticipé de la conduite : un bilan mitigé

L'Apprentissage Anticipé de la Conduite (AAC) a 16 ans. La généralisation nationale de la mesure a eu lieu le 15 mars 91. On assiste actuellement à un plafonnement de la diffusion autour de 28%. L'AAC ne progresse plus, alors qu'elle favorise pourtant la réussite de l'examen du permis de conduire en première passation (70% en première passation, mais ce chiffre s'érode, il était de 80% avant, contre 52% en filière traditionnelle).

En ce qui concerne son impact sur l'accidentologie, Page (1995) a réalisé deux évaluations de la conduite accompagnée. L'une de ces études compare la propension aux accidents des conducteurs (de moins de 25 ans) selon qu'ils ont ou non suivi l'AAC. La probabilité d'être impliqué dans des accidents a été modélisée par une régression logistique à partir des données fournies par trois sociétés d'assurances. L'analyse n'a retenu que les accidents qui relèvent de la responsabilité civile, c'est à dire que tous les accidents qui n'ont pas provoqué de dommages aux tiers ont été exclus. L'étude a traité les données pour 3882 jeunes conducteurs de moins de 25 ans (1477 conducteurs ayant suivi l'AAC, 2331 ayant suivi la formation traditionnelle et 74 indéterminés). Dans un résumé des résultats de l'étude, Page (1997) indique :

" Les étudiants ont moins d'accidents que les ouvriers et employés ; les plus jeunes conduisant des voitures rapides ont davantage d'accidents ; les adolescents disposant de moins d'un an d'expérience ont une probabilité d'accident plus forte ; les adolescents avec une voiture de plus de 10 ans ont moins d'accidents. La formation initiale du conducteur (AAC ou non AAC), n'affecte pas la probabilité d'accident. Par conséquent, pour notre population de jeunes qui ont souscrit une assurance automobile, l'influence de l'AAC sur le risque d'accident est plus faible qu'on ne l'escomptait et que les journaux ne l'ont indiqué (6 ou 7 fois moins d'accidents) "

L'autre évaluation réalisée par Page (1995) a comparé les infractions à la vitesse selon que les conducteurs ont ou non suivi l'AAC. On a remis un questionnaire à 1113 jeunes conducteurs (76 ayant suivi l'AAC) de moins de 25 ans arrêtés par la police pour infraction à la vitesse. On n'a trouvé aucune différence statistique à cet égard entre les conducteurs qui ont suivi l'AAC et ceux qui ont suivi la filière traditionnelle. L'auteur fait remarquer qu'on note une légère sur-implication concernant les excès de vitesse pour les conducteurs de 18 ans issus de la filière traditionnelle, ce qui semble indiquer que ces conducteurs nouvellement titulaires du permis de conduire ont un niveau de risque plus élevé que les conducteurs ayant suivi l'AAC, qui ont accumulé une expérience de conduite de deux ans avant d'obtenir le permis de conduire.

Si elle facilite la réussite à la première passation du permis (70% contre 50% en formation traditionnelle), l'AAC ne semble donc pas se traduire par des effets bénéfiques sur l'implication accidentelle des jeunes conducteurs novices dans notre pays.

Pour tenter de comprendre l'échec préventif de cette innovation, Chatenet & Leroux (1999) ont réalisé une enquête par entretien (entretiens semi-directifs) auprès de 30 candidats ayant suivi l'AAC, 30 candidats issus de la filière de formation traditionnelle, 30 accompagnateurs de candidats AAC, 15 adultes dans l'entourage des novices de la filière traditionnelle, 30 moniteurs de conduite, 9 inspecteurs du permis de conduire, 9 assureurs, 6 responsables de centre de formation de moniteurs, 3 coordinateurs sécurité routière de préfecture, 6 correspondants sécurité routière à l'éducation nationale, et 3 chefs d'établissement à l'éducation nationale. Ils ont également procédé à des observations lors de 15 rendez-vous pédagogiques.

Les résultats montrent clairement que les principes de l'AAC recueillent un large soutien ; en dépit de ce fait, l'AAC ne semble pas assez attractive pour que la formation commence à 16 ans, puisque environ 28% des novices utilisent actuellement cette opportunité.

A l'origine, il semble que les parents des candidats ayant opté pour l'AAC ont été attirés par les avantages sécuritaires et éducatifs du dispositif. Il apparaît aujourd'hui que les utilisateurs du dispositif recherchent d'abord un avantage financier (réduction du coût de l'assurance). Les acteurs institutionnels ont des doutes quant aux effets positifs de l'AAC, ce qui peut être une des raisons de l'absence de promotion de l'AAC. On peut émettre l'hypothèse que le seul facteur pédagogique qui distingue l'AAC de la formation traditionnelle est l'exigence de 3000 km de conduite pour les candidats AAC. Généralement, les candidats AAC effectuent des déplacements déjà décidés par la famille, ce qui signifie que les déplacements visant spécifiquement à accroître leur pratique sont rares et que la variété des situations rencontrées est insuffisante. Il faudrait donc davantage de formation pour les parents et pour les enseignants afin de rendre l'AAC efficace.

Une nouvelle évaluation a été réalisée récemment par Page pour la MAIF (à paraître). Elle confirme ses premiers résultats (absence de différence d'implication accidentelle entre AAC et FT), et les résultats qualitatifs de Chatenet et Leroux (op. cit.) sur les dysfonctionnements du système (trajets trop routiniers qui ne permettent pas de renforcer l'expérience, peu de motivation sécuritaire des jeunes en conduite accompagnée : ils ont choisi cette formation ... surtout parce qu'elle dure moins longtemps !).

Ces constats qui posent la question de la pertinence et de l'efficacité du dispositif d'AAC, nous amènent à mener une réflexion et une recherche sur les évolutions possibles de l'AAC, notamment à travers la formation des **enseignants** de la conduite et des parents **accompagnateurs** et des effets sur l'apprentissage du **jeune conducteur**.

2- L'apprentissage anticipé de la conduite : mieux comprendre la relation entre l'apprenti et ses accompagnateurs pour améliorer la formation

En France, l'apprentissage anticipé de la conduite ne donne donc pas les résultats escomptés. Pour mieux comprendre ce phénomène et pouvoir améliorer la formation professionnelle, le projet de recherche vise à établir des comparaisons entre la France et d'autres pays plus performants afin de pouvoir envisager une fertilisation du dispositif actuel. La recherche engagée s'articule autour de 4 axes

- 1 – La transmission intergénérationnelle des comportements routiers : que se passe-t-il dans **la dyade parent/enfant** ?
- 2 – Les conditions de transfert des apprentissages en auto-école : que se passe-t-il dans la **dyade moniteur/apprenti** ? Comment sont réinvestis les acquis de l'AAC ?
- 3 – **Les relations d'accompagnement** en AAC et en auto-école : quelles valeurs culturelles dans les relations entre les acteurs ?
- 4 – **La professionnalisation** des acteurs de l'accompagnement et de la formation : quels modèles, méthodes et pratiques dans les dispositifs de formation ?

Dans le cadre de ce colloque, notre présentation se centrera sur le point 4, « **La professionnalisation des acteurs de l'accompagnement et de la formation : quels modèles, méthodes et pratiques dans les dispositifs de formation ?** ». Elle sera plus particulièrement orientée sur les enjeux et les problématiques de la formation à l'accompagnement, et devra répondre aux questions suivantes :

- Comment peut-on former à l'accompagnement ?
- Dans ce contexte de formation à l'accompagnement, quelles sont les problématiques du formateur ? Du formé ?
- Quel type de relation est engagé entre ces deux acteurs ?
- Quels sont les changements attendus et identifiés, à la fois chez le formé, mais aussi chez le formateur ?
- Comment peut-on lier les changements vécus par le futur accompagnateur dans son apprentissage de la posture d'accompagnement, et les changements qu'il pourra générer dans sa future pratique d'accompagnateur ? De quels types de changements parlons-nous ?

3- Problématique de recherche

La question fondamentale qui nous intéresse dans cette recherche est celle de la formation à l'accompagnement. Peut-on véritablement et sérieusement former à l'accompagnement ? « *Le formateur qui pratique l'accompagnement met sous ce mot beaucoup d'attitudes qui n'en relèvent pas vraiment* » (STAHL R, 2001, p.97)

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux contextes relationnels entre les acteurs de l'AAC (Enseignants de la conduite, parents accompagnateurs, élèves conducteurs) en observant les processus de changements liés aux pratiques d'accompagnement. L'accompagnement est nécessairement une relation à autrui qui implique un certain nombre de changements attendus ou non. En effet, " *il y a relation dès lors que les deux termes sont unis dans un même acte au cours duquel la modification ou le déplacement de l'un entraîne la modification ou le déplacement de l'autre* " (Paul, 2003, p.124). Ainsi une définition minimale de l'accompagnement se veut " *aller avec* ", en **relation**, en même temps qu'" *aller vers* ", le **changement**. Comme le rappelle Le Bouëdec, " *l'accompagnement n'est pas seulement partage et communion : il est aussi passage et dépassement* " (1998, cité par Paul, 2003, p.128).

Dans cette perspective, nous porterons nos observations sur les 3 relations identifiées dans le système de l'AAC :

- **Enseignant de la conduite ↔ Parent accompagnateur**
Relation de formation à l'accompagnement
- **Parent accompagnateur ↔ Elève accompagné**
Relation d'accompagnement à la conduite
- **Enseignant de la conduite ↔ Elève accompagné**
Relation de formation à la conduite

Il nous semble intéressant de travailler plus précisément sur une identification des processus de changements, attendus ou émergents, produits dans les relations d'accompagnement dans le cadre de l'AAC. Ce travail devrait nous aider à formaliser les mécanismes de changements inhérents à l'accompagnement dans la formation mis en place dans ce dispositif, et ainsi, de mieux cerner et comprendre les problématiques et les dynamiques de changement émergentes. En effet, si l'accompagnement se constitue comme tiers, il ne sera pensable qu'à l'issue du processus « *de mobilité, de processivité, d'interaction productive d'inédits* » (Paul M., 2004, p. 158). L'intelligence d'une situation d'accompagnement procède de la rencontre (toujours singulière, toujours inédite) mais la relation elle-même n'est que la médiation par laquelle quelque chose peut se passer qui ne relèvera ni de l'un ni de l'autre mais ne saurait se concevoir en dehors de l'un et de l'autre. " *L'accompagnement est un lieu où les valeurs-critères que sont l'existential et le technique entrent en tension au sein d'une relation. Le relationnel est ainsi associé au mouvement de rationalisation qui sous-tend toute professionnalisation* " complète Paul Maela (Ibid. p.159).. Cette approche par l'interaction de l'accompagnement doit contribuer à réinterroger l'approche et la conception du dispositif d'AAC .

Dans ces perspectives, nous tentons d'observer plus précisément :

- Les mécanismes et les typologies de changements de postures, de comportements et de pratiques des acteurs liés aux situations relationnelles d'accompagnement dans le système d'AAC, afin de mesurer les effets de

l'accompagnement et de la formation à l'accompagnement sur ces mêmes acteurs.

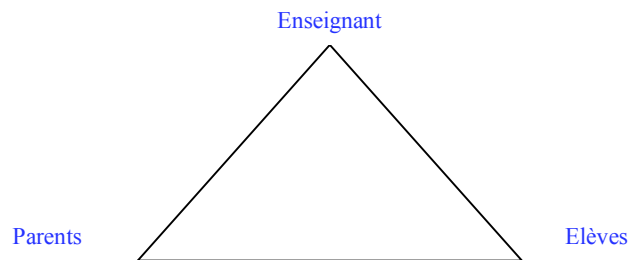
- Les mécanismes de transferts interactionnels entre les 3 types de relations présentes dans le système présenté ci-dessus, afin d'identifier et de mettre en lien les processus de changements observés sur chaque relation et les effets qu'ils induisent sur les 2 autres relations et sur l'apprentissage et le changement de l'élève.

Dans le cadre de la formation à l'accompagnement à la conduite accompagnée, nous envisageons de travailler sur une approche systémique globale du dispositif afin de tenter de clarifier les mécanismes et dynamiques de changements produits par les pratiques d'accompagnement en formation.

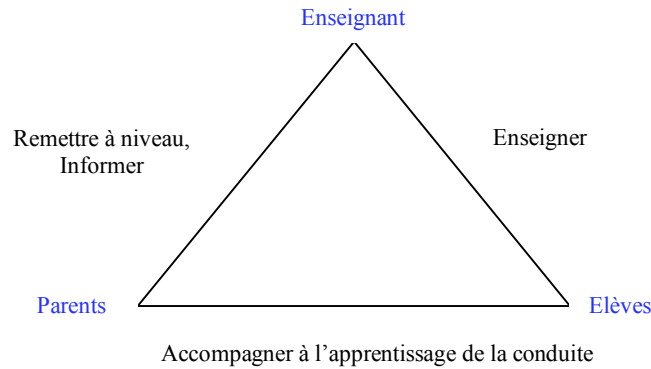
Identification des types de relations d'accompagnement en AAC

Le dispositif d'apprentissage anticipé de la conduite concerne 3 catégories d'acteurs :

- L'enseignant professionnel
- Le ou les parents
- L'élève

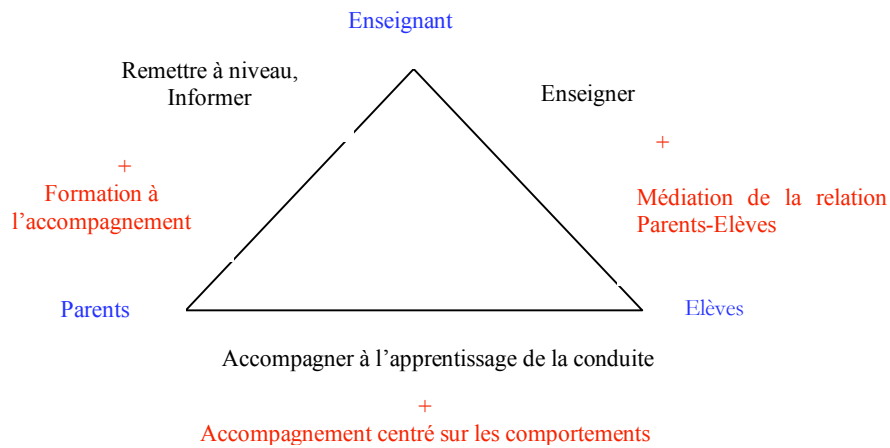


Dans un dispositif de formation que nous pouvons qualifier de « classique », c'est-à-dire dépourvu de toute notion d'accompagnement, nous pouvons qualifier les relations entre les 3 acteurs afin de qualifier les interactions pédagogiques :



Dans cette représentation, la fonction "accompagner" ne concerne que la relation parents-élèves. Les deux autres relations sont plus centrées sur l'apprentissage et la formation.

Le troisième niveau, **complémentaire** du second, permet de mettre en évidence des fonctions relationnelles essentiellement déterminées par la prise en compte de la problématique **d'accompagnement** dans la conduite accompagnée, sur les 3 relations identifiées :



La présente recherche s'intéressera donc plus particulièrement aux types de relations liées aux pratiques d'accompagnement dans l'AAC et à leur mise en liens :

- **La formation à l'accompagnement,**
- **L'accompagnement centré sur les comportements de l'élève,**
- **La médiation des enseignants.**

Un certain nombre de questions autour des pratiques d'accompagnement seront posées :

- Dans le cadre des séances pédagogiques, destinées à informer et à former les parents accompagnateurs de la conduite accompagnée, en quoi la relation d'accompagnement établie entre le formateur et les parents favorise-t-elle les conditions de l'accompagnement et l'apprentissage de l'élève conducteur ?

- Peut-on améliorer la qualité et l'efficacité pédagogique de l'accompagnement parents enfants en travaillant sur la relation enseignant-parents, notamment dans le cadre d'une formation plus centrée sur l'accompagnement des élèves ?

- Quels liens peut-on établir entre les changements observés au cours de la formation des parents-accompagnateurs, et les changements observés chez les élèves-conducteurs ?

- Le changement d'attitude et de comportement attendu chez les élèves-conducteurs est-il dépendant de la posture d'accompagnateur des parents-accompagnateurs ?

- L'enseignant doit-il développer une posture de médiation et de régulateur de la relation parents-enfants ? Comment s'inscrit-elle dans l'apprentissage de l'élève ?

4- Perspectives d'application de la recherche

Ce travail de recherche sur les changements liés aux pratiques d'accompagnement en formation initiale des jeunes conducteurs, devrait notamment :

- Permettre de tester et de réguler les référentiels d'accompagnateur et de formation à l'accompagnement produits dans le cadre de la présente recherche,
- Identifier les changements attendus ou émergents en jeu dans la relation et les pratiques d'accompagnement,
- Mettre en lien la formation à l'accompagnement et les pratiques des accompagnateurs
- Clarifier les changements en jeu dans l'accompagnement à la conduite accompagnée
- Contribuer à des propositions pour améliorer la formation des parents accompagnateurs
- Définir des axes de proposition dans la perspective de la réforme du dispositif de l'AAC
- Mettre en évidence les dynamiques et les résistances au changement dans le système AAC

5- Explication de la méthodologie de la recherche

La partie méthodologique vise à vérifier l'hypothèse que dans le cadre de la formation à l'accompagnement des accompagnateurs, la nature de **la relation d'accompagnement** entre le formateur et le futur accompagnateur conditionne la

relation accompagnateur-accompagné, et a un effet significatif sur le changement comportemental de l'accompagné.

Elle a aussi pour objectif d'identifier la nature des processus de changement en jeu, nous permettant de mieux comprendre leurs mécanismes et ainsi se donner la possibilité de mieux les appréhender dans la pratique de l'AAC et ainsi préciser les changements concernés par l'accompagnement.

Dans cette perspective, nous orientons notre recherche de terrain sur les trois temps de la relation d'accompagnement en AAC :

- **Les séances pédagogiques**, effectuées dans les auto-écoles où nous observerons la relation des 3 acteurs (enseignants/parents/enfants),
 - **L'accompagnement en voiture**, où nous observerons la relation d'accompagnement,
 - **La rencontre enseignant-élèves**, effectuée en auto-école.
- **Les séances pédagogiques**

Deux groupes seront observés :

- Un groupe de *parents-accompagnateurs* suivant la formation « classique », centrée sur la transmission de savoirs (pour rester général), sans approche particulière sur la relation d'accompagnement, sans application du référentiel de formation d'accompagnement produit dans le cadre de la présente recherche.
- Un groupe de *parents-accompagnateurs* volontaires suivant une formation plus centrée sur la relation d'accompagnement avec application du référentiel de formation d'accompagnement.

Ces observations seront complétées par des entretiens auprès des *parents-accompagnateurs* destinés à les amener à s'exprimer sur le vécu de la formation, les changements vécus, leur conception et des problématiques de l'accompagnement à la conduite et du rôle qu'ils estiment devoir jouer auprès des élèves.

Trois entretiens seront menés par parent : avant la séance pédagogique, après la séance pédagogique, un dernier trois mois après pour vérifier l'ancrage des changements

Les observations des séances pédagogiques permettront de mettre en évidence les changements observés lors de la formation chez les *parents-accompagnateurs*.

La comparaison des entretiens avant et après permettra de mettre en évidence les changements vécus par les *parents-accompagnateurs*.

Nous tenterons alors d'établir une typologie des changements générés par chaque dispositif de formation.

(Exemple : formation traditionnelle → parents plus centrés sur le savoir faire
Formation nouvelle → des parents plus centrés sur la relation)

La population :

Nous envisageons de solliciter un échantillon d'une centaine de parents volontaires (50 dans chaque catégorie). L'échantillon devrait être représentatif de la population et des régions françaises. Le choix des auto-écoles partenaires sera établi en fonction de ce critère, en collaboration avec un institut de sondages.

- **Observation embarquée des situations d'accompagnement**

Elle sera effectuée à bord d'un véhicule au cours des séances de conduite accompagnée. Chaque séquence d'une durée approximative d'une heure sera filmée grâce à un dispositif de vidéo embarqué. A l'issue de la séquence d'accompagnement, un entretien sera mené avec le parent accompagnateur, notamment sur :

- Le vécu de la séquence d'accompagnement par l'accompagnateur,
- L'utilité de la formation suivie pour la séquence d'accompagnement,
- Les problèmes en suspens.

Un questionnaire ou/et un entretien sera soumis à l'élève autour des apports et des changements vécus lors de l'accompagnement.

Nous tenterons d'identifier les différences de vécu de l'accompagnement par les parents-accompagnateurs ainsi que les différences au niveau des résultats exprimés par les élèves en fonction des catégories de parents- accompagnateurs observés (le groupe qui a suivi la formation traditionnelle et le groupe qui a suivi une formation à l'accompagnement).

- **La rencontre enseignant - élève**

Afin de consolider les résultats obtenus lors des deux premières étapes, il serait intéressant d'organiser une rencontre entre l'enseignant et l'élève dont le thème porterait sur le vécu de l'élève des expériences de conduite accompagnée avec les parents. L'élève sera invité à formaliser les apports et difficultés rencontrés lors de ces expériences auprès des enseignants en posture de médiateurs régulateurs du changement, et donc toujours centrés sur une problématiques d'accompagnement.

Comparaison et analyse des résultats des résultats

A l'issue des observations et des entretiens effectués lors des séances pédagogiques, des observations embarquées et des entretiens avec les enseignants, nous tenterons de mettre en lien les **changements** exprimés et observés chez les parents-accompagnateurs lors des séances pédagogiques et les changements formalisés à l'issue des accompagnements " embarqués ". Nous tenterons de répondre à notre hypothèse et espérons identifier les liens entre **les changements induits par la relation d'accompagnement entre le formateur et le futur accompagnateur, la fonction régulatrice de l'enseignant sur la relation accompagnateur-accompagné favorisant le changement comportemental de l'accompagné.**

6- Conclusions et perspectives

La recherche présentée ici se déroulera sur 3 ans. Les résultats pourront être exploités par les professionnels de la conduite et de la formation :

- Pour le terrain d'études représenté par les professionnels de la sécurité routière, l'intérêt de cette recherche porte sur la nécessaire réforme de l'Apprentissage de l'Accompagnement à la conduite et par prolongement de la conduite accompagnée en France à l'horizon 2010-2012.
- Pour les professionnels de la formation, il semble intéressant de mener une réflexion sur les pratiques d'accompagnement en formation en privilégiant un regard systémique sur les changements en jeu dans les systèmes de formation mettant en œuvre des pratiques d'accompagnement, et par prolongement, se poser la question de la pertinence de la formation des praticiens mettant en œuvre une posture d'accompagnateur et de leur légitimité.

Bibliographie

- Barel, Y. (1987). *La quête du sens, comment l'esprit vient à la cité*, Paris : Seuil.
- Barel, Y. (1993). *Système et paradoxe. Autour de la pensée d'Yves Barel*, textes rassemblés par Amiot M., Billard I. et Brams L. Paris : Seuil.
- Bateson, G., (1977). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil. Tome 1, 282 pages.
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Paris : Seuil. Tome 2, 285 pages.
- Cardinet, A. (2000). *Ecole et médiations*. Ramonville : ERES
- Carroll, L. (1980). *Alice au pays des merveilles*, Paris : Folio.
- Castoriadis, C. (1993). *Complexité, magmas, histoire, l'exemple de la cité médiévale*. in *Système et Paradoxe* d'Yves Barel. Paris : Seuil.
- Chappaz, G. 1998. *Accompagnement et formation*. Actes de l'Université d'Eté 1997. Aix-en-Provence : Université de Provence.
- De Castera, B. 1988, *Le compagnonnage*. Paris : PUF. 127 pages.
- Danancier, J. (1999). *Le projet individualisé dans l'accompagnement éducatif*. Paris : Dunod. 194 pages.
- Dupuy, J.P. (1982). *Ordres et désordres*. Paris : Seuil. 278 pages.
- Fustier, P. (2005). *Le lien d'accompagnement*. Paris : Dunod.
- Giordan, A. (1999). *Apprendre !* Paris : Belin.
- Lerbet, F. (1994). *La relation duale, complexité, autonomie, et développement*. Paris : l'Harmattan.
- Lerbet-Serreni, F. (1999). *Guidance, compagnonnage et/ou accompagnement*, in année de la recherche en formation, pages 145-177.
- Le Bouedec, G. (2001). *Accompagnement ou médiation ? histoires de vie et formation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Le Bouedec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. & Stahl, R. (2001). *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?* Paris : L'Harmattan.
- Lhotellier, A. (2001). Postface. Note conjointe sur l'accompagnement. In Le Bouedec, G., Du Crest, A., Pasquier, L. & Stahl, R. (Dir.), *L'accompagnement en éducation et formation, un projet impossible ?*, pages 183-200, Paris : L'Harmattan.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Nicolescu B. (1996). *La transdisciplinarité Manifeste*. Paris : Le Rocher.
- Pasquier, L. (1997). *L'accompagnement en formation*. in *Etudes*, tome 393, n°3.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : Une posture professionnelle spécifique*. Paris : l'harmattan.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris : ESF.

- Pineau, G. (1998). *Accompagnement et histoires de vie*. Paris : l'harmattan.
- Postic, M. (1994). *La relation éducative*. Paris : PUF.
- Poplimont, E. (2002). *L'interaction comme processus complexe en formation*. IXième Colloque international de l'AFIRSE, "L'universel et le singulier" : Université de Rennes.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rogers, C. (1968). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 364 pages.
- Rogers, C. (1969). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod, 355 pages.
- Savary, E. (1985). *Former et accompagner les tuteurs*. Paris : Foucher.
- Serres, M. (1980). *Le passage du Nord-Ouest*. Paris : Ed Minuit, 195 pages.
- Sibony, D. (1991). *Entre-deux ou l'origine des partages*. Paris : Seuil, 398 pages.
- Six, J.F. (1995). *Dynamique de la médiation*. Paris : desclée de Brouwer.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité*. Paris : Seuil, 374 pages.
- Watzlawick, P., Weakland, J., Fisch J. (1975). *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris : Seuil.
- Wiener N. (1962). *Cybernétique et société*. Paris : UGE, 250 pages.
- Wunenburger, J.J. (1990). *La raison contradictoire*. Paris : Albin Michel.