HAL
open science

Le temps des autres pour se former soi-même : les dispositifs d'auto et de coformation au prisme de la temporalité.

Jérôme Eneau, Elzbieta Sanojca, Caroline Le Boucher

To cite this version:

Jérôme Eneau, Elzbieta Sanojca, Caroline Le Boucher. Le temps des autres pour se former soi-même : les dispositifs d'auto et de coformation au prisme de la temporalité.. Éducation permanente, 2018, 215, pp.137-149. hal-01897915

HAL Id: hal-01897915

https://hal.science/hal-01897915v1

Submitted on 17 Oct 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Eneau, J., Le Boucher, C., & Sanojca, E. (2018). Le temps des autres pour se former soi-même : les dispositifs d'auto et de coformation au prisme de la temporalité. *Education Permanente* n°215, juin 2018, 137-149.

Le temps des autres pour se former soi-même : les dispositifs d'auto et de coformation au prisme de la temporalité.

Caroline Le Boucher, Docteure
Elzbieta Sanojca, Docteure
Jérôme Eneau, Professeur des Universités

Univ Rennes, CREAD
Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique - EA 3875
F-35000 Rennes, France.

caroline.leboucher@univ-rennes2.fr, elzbieta.sanojca@univ-rennes2.fr, jerome.eneau@univ-rennes2.fr

Résumé :
Se former avec et par les autres repose sur des relations interpersonnelles, toujours fragiles, qui se construisent sur des temps longs. A partir de deux études empiriques, l'article questionne les temporalités de l'auto et de la coformation et relève, du point de vue individuel et collectif, les conditions préalables, les régulations à moyen terme et les transformations ou réactualisations possibles, à plus long terme encore, tant des trajectoires individuelles que des dispositifs, dans leur ensemble.

version auteurs

1. Temporalités de l'autoformation et de la coformation.

En près d'un demi-siècle, les travaux sur l'autoformation ont permis de développer différentes perspectives de recherche qui se sont progressivement articulées autour de dimensions multiples, présentées comme autant de « planètes » (Carré, 1996) d'une galaxie complexe et évolutive où cohabitent des approches complémentaires et parfois divergentes de l'étude de la « formation soi ». Cependant, dans cet ensemble de travaux, les dimensions « sociales » de l'autoformation, s'intéressant au rôle d'autrui, à la place des autres et aux rapports entre auto et coformation sont restées peu étudiées, comparativement aux aspects portant sur les mécanismes psychologiques des processus d'autodirection, d'autorégulation ou d'autodétermination par exemple. S'il est acquis, selon le mot de Carré, que l'on apprend « toujours seul, mais jamais sans les autres », peu de recherches se sont spécifiquement intéressées à ces « aspects sociaux » de l'autoformation (Cyrot, Jeunesse & Cristol, 2013).

La construction des liens sociaux de différentes natures, permettant de développer ou de renforcer l'autonomie de l'apprenant, ses capacités d'apprentissage ou d'orientation, nécessite généralement des temporalités longues. Celles-ci dépendent en particulier de la construction de liens de confiance en soi et en autrui, d'attention à autrui et de souci de soi, de sentiments de sécurité, de maîtrise et d'efficacité personnelle, avant que l'apprenant ne puisse pleinement exercer son choix dans ses ressources et les soutiens sollicités, dans la prise en responsabilité de son cheminement et plus globalement, dans le « contrôle » qu'il peut exercer sur son propre parcours de formation. Ces liens ne se développent eux-mêmes qu'au cours de processus graduels, lents et toujours fragiles, dans la temporalité des relations interpersonnelles liées au cours de l'apprentissage et de l'action. C'est ce que tentera de montrer, à travers deux enquêtes empiriques, la présente contribution.

Parmi les travaux portant sur le « rôle d'autrui dans la formation de soi », nous verrons tout d'abord que ceux portant sur les échanges, la réciprocité et la coopération, offrent un prisme original pour étudier la manière dont les relations interpersonnelles peuvent permettre, à certaines conditions, de développer l'autonomie des apprenants. Nous verrons ensuite, à travers les travaux menés sur deux terrains d'études[1], comment ces liens peuvent se déployer, dans quelles circonstances et à quelles conditions. Ces terrains concernent, pour le premier, les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS), dont l'existence ancienne, la pérennité et les évolutions, permettent d'étudier, sur une temporalité longue, les formes d'échanges et les logiques d'action à l'œuvre pour construire des modalités d'auto et

[1] Les deux thèses auxquelles il est fait référence ici ont bénéficié d'une allocation de recherche doctorale de la Région Bretagne.

version auteurs

de coformation. Le second terrain concerne le dispositif Animacoop, créé pour accompagner des conduites coopératives en s'appuyant sur des outils Internet de formation « hybride », permettant d'étudier la manière dont les « compétences collaboratives » se construisent et à quelles conditions elle peuvent aider à développer l'autonomie des apprenants impliqués. Enfin, ces deux dispositifs, sur des temporalités et avec des modalités différentes, nous amènerons à discuter les choix théoriques et méthodologiques que nécessite l'examen de la « part d'autrui dans la formation de soi » (Eneau, 2005), dans une perspective temporelle.

2. Apprendre des autres : entre échanges, coopération et réciprocité.

Si les travaux sur la coformation restent aujourd'hui peu nombreux, dans la littérature francophone, ceux portant sur la réciprocité, les échanges, la coopération et la collaboration sont, depuis plusieurs décennies, extrêmement riches. Ils se sont notamment diversifiés, avec l'arrivée des technologies de l'information et de la communication, dans de multiples ramifications mêlant parfois, sur le plan sémantique, les termes de collectif, de coopération, de collaboration ou encore de coordination (Le Boucher, 2015 ; Sanojca, 2018).

Ces travaux, de manière générale, soulignent les modalités et les conditions d'échanges et de construction de relations interpersonnelles que nécessite, dans tout collectif humain, le processus d'apprentissage nécessairement long des règles du « vivre ensemble » et les fragilités et recompositions toujours possible du « lien social », construit dans la durée. Parmi les plus anciens (Mauss, 1923 ; Gouldner, 1960), les travaux sur la réciprocité (en anthropologie, sociologie, économie, philosophie ou sciences politiques) reprennent tous cette notion de temporalité, tant dans le rôle de « régulateur social » de la réciprocité que la nécessité du « tiers » qu'elle implique ou encore dans les différents outils et modalités de régulation qu'elle « oblige » à déployer (Eneau, 2011, 2012). Les différentes formes de réciprocité (binaire, de type don/contre-don plus ou moins immédiat, ternaire, du donner-recevoir-rendre, nécessitant l'attente d'un hypothétique « retour » du don, diachronique, de la transmission intergénérationnelle, supposant le passage à travers les générations, etc.) impliquent ainsi des « cycles d'échanges » et donc des modalités de régulation dans des temps longs (Alter, 2009). Plus généralement, le « pari du don » (Ricœur, 2004) ressort toujours d'une prise de risque, en attente d'un retour incertain, et le facteur temps, au cœur de la réciprocité et de la coopération, implique donc un « délai de réciprocité » (Cordonnier, (1997), un « temps de latence » (Douglas, 1999) certes incompressible, mais par définition indéterminable.

version auteurs

C'est ce que Moisan (2002), pour les dimensions sociales de l'autoformation des adultes, a souligné quant à lui en parlant du « risque du don » et de « l'incomplétude » toujours présente, en attente d'un retour incertain, dans le pari réciproque de la confiance nécessaire à la coopération et dans le délai indéterminé de réciprocité (Moisan, 2002). C'est donc au prix de cette incertitude d'un « délai suffisamment long » que la réciprocité, la coopération et les échanges, plus largement, peuvent permettre d'espérer que l'autoformation soit individuellement et collectivement source d'autonomie pour les apprenants. C'est enfin ce que le « modèle de réciprocité » (Labelle, 1996 ; Eneau, 2005) permet de décliner sous trois registres interdépendants : des « conditions préalables » (de prise en compte des caractéristiques et motivations individuelles, d'identification et de partage de valeurs collectives), puis de « conditions opératoires » (réversibilité et incomputabilité d'échanges gratuits ou tout ou moins non monnayables, pari du don et de la confiance pour savoir perdre ou se déprendre d'un intérêt individuel à court terme et viser à long terme l'intérêt réciproque ou collectif), générant des « effets attendus » (en termes d'équilibration des rapports sociaux et d'autonomisation individuelle, voire collective) (Eneau, 2011, 2013).

Si le délai de réciprocité suppose des temporalités suffisantes pour que les mécanismes de régulations des échanges et d'apprentissages réciproques (et plus généralement tout processus de coopération) puissent être observés, les exigences d'un tel cadre théorique posent alors différentes questions. Comment se manifestent les « conditions préalables » portant sur les caractéristiques ou aptitudes individuelles, d'une part, pour apprendre avec et par autrui, en termes d'attention, de souci de soi et d'autrui, etc. ? De même, comment se manifestent les « valeurs partagées » et les conditions organisationnelles permettant de piloter des dispositifs qui incitent, voire « encadrent »[2] de tels mécanismes de coopération pour apprendre avec par les autres ? Enfin, si les apprenants sont guidés, voire incités, dans de tels dispositifs, ils ont toujours leurs propres « logiques d'action ». Celles-ci conduisent à des « reconfigurations » permanentes des dispositifs en question (Albero, 2010), au-delà des temporalités d'observation des mécanismes d'apprentissage réciproque étudiés. En d'autres termes, malgré les intentions des uns et des autres, malgré les dispositions individuelles et les conditions collectives qu'offrent les dispositifs, pourquoi, finalement, « les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu » (Albero, 2011) ? C'est ce que deux études de cas, conduites dans le cadre de recherches doctorales récentes, nous ont permis d'étudier, à travers deux dispositifs observés sur des temporalités longues.

[2] Selon Cordonnier (1997), un tel dispositif doit pouvoir offrir un système de conditions et de contraintes (formant un « corset d'obligations ») pour permettre aux individus de coopérer ; un tel mécanisme permet de répondre au paradoxe de « l'obligation de réciprocité », qui revient à demander « comment peut-on vouloir ce que l'on ne souhaite pas et qu'il est en notre pouvoir d'éviter ? ».

version auteurs

3. Deux enquêtes pour l'étude de l'autoformation, avec et par autrui.

Etudiés sous le prisme des facteurs de leur « durabilité » (Le Boucher, 2015), les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) ont été initiés par Claire et Marc Héber-Suffrin, d'abord dans une école, puis sous forme associative, au début des années 1970. Actuellement, plusieurs centaines de RERS existent en France et à l'étranger avec, pour chacun, un fonctionnement spécifique (sous forme associative, au sein d'une maison de quartier, etc., d'une dizaine à plus d'une centaine de participants), appartenant tous à un « Mouvement » national commun (association Foresco). Leurs principes sont basés sur l'échange réciproque gratuit de différents types de savoirs (connaissances, pratiques, expériences). Chacun anime ainsi pour partie le RERS, puisque chacun peut demander d'apprendre un savoir particulier et peut offrir à son tour un autre savoir, à un autre membre.

Dans le second cas, « Animacoop, animer un projet collaboratif », il s'est agi d'étudier la formation et le transfert de compétences collaboratives dans un dispositif de formation professionnelle destiné à « développer ses capacités pour animer des projets collaboratifs » (Sanojca, 2018). Depuis 2010, plus de 200 stagiaires (coordinateurs et animateurs de projets de collectivités territoriales, permanents associatifs, bibliothécaires, formateurs, etc.) ont été formés à ces méthodes et ces outils. Le parcours de formation s'y déroule en modalité « hybride », sur 14 semaines, et articule des temps de travail et d'apprentissage en présence et différentes modalités à distance, via des outils Internet. Les contenus de formation, organisés en modules hebdomadaires, se composent de cours, d'activités à réaliser et d'exemples de mise en œuvre de projets collaboratifs. Lors des regroupements en présence (soit un quart de la formation totale), les apprenants participent à des exercices collaboratifs qui débouchent sur des réalisations collectives de ressources.

La démarche s'est inscrite, pour ces deux études, dans une approche inductive. Grâce à une étude documentaire portant sur une quarantaine d'années d'existence et à partir de 50 entretiens, la première enquête a permis d'analyser les logiques d'action mises en œuvre par les membres afin de constituer un espace d'échanges de savoirs réciproques collectif et durable, ainsi que les configurations qui en sont issues (Le Boucher, 2015). La seconde, menée à partir de questionnaires, d'observations longitudinales et de 36 entretiens, a permis d'analyser la formation des compétences collaboratives, au cours des différentes sessions, à partir de leurs « conditions préalables », des « modalités d'apprentissage collaboratif » et du « réinvestissement » de ces compétences (Sanojca, 2018). Dans les analyses qui suivent, ce sont principalement des extraits d'entretiens issus de ces deux enquêtes qui illustreront le propos ; les prénoms, pour des raisons d'anonymat, ont été modifiés.

version auteurs

4. Analyse croisée des modalités de l'auto et de la coformation

L'analyse des résultats, dans ces enquêtes, a été menée de manière différenciée[3] mais chacune selon l'analyse ternaire des dispositifs proposée par Albero (2010). Celle-ci suppose trois grandes dimensions : « idéelle » (valeurs, projet politique ou institutionnel), un « fonctionnel de référence » (méthodes, outils, règles de fonctionnement) et le « vécu » des acteurs (apprenants, formateurs), qui « reconfigurent » sans cesse le dispositif de formation dans des logiques qui s'emboitent, se superposent ou même s'affrontent. De manière commune aux deux enquêtes, les trois grandes catégories temporelles qui sont présentées ici reprennent : 1) les temporalités « immédiates » des relations interpersonnelles, qui se jouent dans l'action, mais sont toujours contraintes par des valeurs, des normes ou des règles déjà instituées, tout autant qu'elles dépendent de caractéristiques ou d'aptitudes personnelles ; 2) le temps plus long de la construction collective et des régulations à « moyen terme », qui permettent de concilier les mécanismes d'autoformation avec les principes de coformation institués par les dispositif ; enfin, 3) les temporalités de plus long terme encore, qui dépassent la participation au dispositif et s'interprètent à l'aune des parcours et des trajectoires individuelles, d'une part, tout en produisant des effets collectifs parfois inattendus, d'autre part, permettant d'adapter ou de reconfigurer le dispositif.

4.1. Conditions et contraintes pour apprendre à collaborer et à « se former ».

Dans les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, un ensemble de règles, de normes et de rôles (implicites ou explicites) viennent « encadrer » les manières d'agir. Le « corset institutionnel » du don (Cordonnier, 1997) suppose en effet l'existence d'outils et de règles instituées pour garantir les conditions des échanges. Parmi ceux-ci, l'adoption d'une charte, dans l'exemple des RERS, rappelle l'obligation « d'apprendre aux autres ». Cette charte est utilisée dans presque tous les RERS et elle est présentée systématiquement aux nouveaux participants. Les objectifs communs à tous les échanges y sont définis : « permettre aux personnes de transmettre leurs savoirs et d'acquérir des savoirs dans un échange réciproque ». Pour rester ouvert à tous, la charte oblige à l'accueil de chacun ainsi qu'à la prise en compte de savoirs diversifiés (expériences, pratiques, connaissances, etc.). Le modèle économique étant basé sur une « économie du don », la charte indique que les échanges y sont démonétisés : « tout rapport d'argent ou de service est exclu ». Le système de contribution et de rétribution des RERS s'appuie sur l'économie oblative analysée dans

[3] Point de vue sociohistorique, intégrant la sociologie de la traduction et la notion « d'acteur-réseau », pour Le Boucher (2015) ; point de vue diachronique de la formation et du réinvestissement des compétences dans une approche empruntant à « l'analyse de l'activité », pour Sanojca (2018).

version auteurs

les travaux sur l'anthropologie du don comme triple obligation de donner, recevoir et rendre (Mauss, 1923/1968) ; il n'est pas attendu, par exemple, de « rendre » une heure d'enseignement pour une heure d'apprentissage. La réciprocité et l'obligation de contre-don engagent l'ensemble du groupe, permettant à celui qui a reçu de rendre à un autre membre, potentiellement différent de celui qui a déjà donné, fréquemment plusieurs mois plus tard.

La charte se réfère également à des principes et des valeurs qui viennent orienter les échanges et les relations interpersonnelles et collectives. De manière souvent implicite, les participants s'appuient sur des valeurs d'autonomie et d'équité qui traduisent la volonté de dépasser les situations perçues comme injustes et discriminantes, tout en s'éloignant de principes de charité ou d'autorité : « pouvoir être considéré d'égal à égal, et pas toujours dans des systèmes où quelqu'un au-dessus, (...) où on te fait la charité ! » (Lydia[4]). Par ailleurs, les participant se réfèrent fréquemment à la « bienveillance », fraternelle et conviviale, et sont attentifs à préserver un espace de reconnaissance, sécurisé et solidaire, de bien-être et de développement personnel et ce, d'autant plus souvent que les participants vivent parfois des moments de rupture dans leur parcours de vie : « On fait tout dans le sens que les gens se trouvent bien ; les gens sont vite mis à l'aise » (Charles). Enfin, la plupart s'opposent aux comportements utilitaristes, conflictuels, agressifs ou intolérants qui pourraient surgir. Les conditions relationnelles favorables à l'autoformation et à la coopération ressortent donc à la fois de la charte et de règles explicites (dimensions institutionnelles) et de valeurs et de principes de justice mis en avant explicitement ou implicitement (dimensions axiologiques).

Le modèle d'apprentissage auquel se réfère le dispositif Animacoop s'inscrit quant à lui dans le courant des théories de l'apprentissage à partir du lieu de travail et postule que l'apprentissage est socialement construit et se développe avec l'activité. De cette conception découlent les conditions du dispositif de formation mis en œuvre. Comme dans les RERS, on retrouve ici des valeurs proches de celles de l'éducation populaire, dont celle centrale d'émancipation, qui relie le désir de comprendre le monde avec celui de sa transformation (Maurel, 2010). C'est dans ce sens qu'il est aussi possible d'interpréter les valeurs explicitées par les concepteurs d'Animacoop dans un document cadre à l'origine du dispositif ; y sont mentionnées notamment : « la place centrale des individus » ; « le sens politique du vivre et travailler ensemble » ; « l'éthique de sincérité » ; « la cohérence entre le dire et le faire » ; etc. Les formes opérationnelles, correspondant au « fonctionnel de référence », se déclinent ensuite de manière plus ou moins explicite durant la formation. Les plus significatives visent « l'accroissement volontaire des capacités d'agir ». Le premier pas

[4] A des raisons d'anonymat, tous les prénoms ont été modifiés ; ne sont présentés dans ce texte que des extraits d'entretiens, à des fins d'illustration du propos.

version auteurs

repose sur la prise en main de l'outil technique (médiateur de l'activité collaborative), qui permet d'intégrer ensuite les temps forts de la formation en présentiel et qui donne « les clés pour reprendre le pouvoir sur le système qui (nous) entoure » (Florent). Au fil des sessions, les modalités d'apprentissage par la pratique sont étendues à des activités collaboratives dans des collectifs dont la taille augmente progressivement. Ces deux principes sont donc combinés à la fois dans des dimensions éthiques et axiologiques (d'émancipation) et instrumentales (d'apprentissage avec et par les autres).

Si cette organisation des ressources et moyens s'avère déterminante pour l'expérience vécue par les apprenants, des « conditions » préalables, ressortant de caractéristiques individuelles, restent décisives pour leur progression et pour leurs capacités à collaborer. Trois groupes de caractéristiques ou aptitudes s'avèrent particulièrement importants, dans le dispositif Animacoop. Le premier se rapporte à un « état d'esprit » collaboratif, qui implique pour les apprenants un *a priori* positif sur les activités effectuées en commun, voire sur la nature humaine considérée comme « profondément coopérative» (François). Par ailleurs, coopérer suppose une volonté d'échange et de réciprocité : « je m'intéresse déjà au projet des autres (puis) je vois comment, moi, je peux apporter mon soutien » (Laurène), ainsi qu'une conscience de l'interdépendance vis-à-vis d'autrui : « Je ne pense jamais seule » (Adèle). La deuxième attitude qui conditionne la collaboration réussie est « l'humilité » (ou « capacité à modérer son ego »), qui repose sur une contenance de ses émotions et une capacité à questionner ses propres points de vue et certitudes : « il faut apprendre (...) à partir au second plan » (Annabelle). La « bienveillance » est le troisième déterminant qui correspond à une attitude empathique et consiste à « aimer les gens pour ce qu'ils sont » (Pierre). Elle se manifeste par une communication positive, identifiée dans de « micro-gestes » (sourires, regards) et participant à établir un climat de confiance : « cet état d'esprit de bienveillance envers les autres (...) se transmet et (...) produit la confiance » (Yann).

4.2. Modalités de régulation pour concilier auto et coformation

La dimension normative des « conditions préalables », individuelles (caractéristiques, attitudes, aptitudes) ou collectives (valeurs partagées, modalités de fonctionnement, etc.) s'accompagne de régulations et de sanctions, positives et négatives. La règle n'a pas seulement valeur de contrainte mais aussi d'exemple : il s'agit de coopérer pour que l'autre coopère (Cordonnier, 1997). De même, les règles de la réciprocité et de la coopération sont réinstitutionnalisées en permanence ; les acteurs tentent alors de combiner des intérêts individuels pour apprendre, tout en préservant le cadre collectif.

Ainsi, dans les RERS, les sanctions et les régulations visent à inciter à la participation tout en préservant la convivialité et les attitudes bienveillantes. La réciprocité, au cœur des

version auteurs

échanges et des processus d'apprentissages, est l'objet de réarrangements fréquents. Les comportements de personnes qui se contenteraient d'apprendre des autres sont qualifiés ainsi négativement de « consommateurs » (chacun doit avoir été en position de donner à un moment). Pour autant, les sanctions et le rappel de la règle sont des pratiques exceptionnelles pour les animateurs : « Il y en a qui arrivent et qui font une demande, ils ne savent pas trop quoi offrir, tu attends d'un peu mieux les connaître pour les aider à découvrir ce qu'ils peuvent offrir » (Josette). Dans ce cas, du temps est laissé à la personne pour se sentir en confiance tant vis-à-vis du groupe que du savoir qu'elle partage (pour renforcer la confiance en soi). Le contre-don demande par ailleurs un « temps de latence » (Douglas, 1999) pour établir des relations de confiance et légitimer ensuite, aux yeux de chacun, « l'obligation » de donner. De plus, les moments d'apprentissage par les autres sont également qualifiés de temps d'autoformation. Ils permettent alors d'améliorer les acquis et donc de « recevoir » et d'apprendre par autrui dans le même temps.

Dans le dispositif Animacoop, apprendre à travailler de manière collaborative suppose d'abord et surtout d'apprendre à collaborer avant de pouvoir collaborer pour apprendre. S'ils supposent que la connaissance ne se transmet pas mais se construit, les formateurs créent des conditions de coconstruction « horizontale » des connaissances, en laissant une place importante aux apports de l'apprenant et du groupe. Les participants sont ainsi considérés comme « producteurs de ressources » et l'écriture collaborative d'une communication, par exemple, fait partie intrinsèque de l'évaluation finale de la formation. Différentes pratiques permettent de réguler le processus d'apprentissage collaboratif et conditionnent le résultat final de la production. Le temps de coconception de projet, par exemple, combine des séquences d'attention, d'échanges constructifs, d'ajustements et de formalisation. La posture de l'animateur, attentif aux besoins et aux envies des autres plutôt qu'à l'imposition de son point de vue, est primordiale : « il faut prévoir un petit "cadre" (...) et après laisser venir d'autres partenaires apporter d'autres idées » (Thibaud). Cette attention aux autres est une forme de « compréhension attentive », qui permet des « prémices d'implication » (Adèle) et facilite le passage entre les phases de travail et d'apprentissage à distance (*via* des outils qui permettent la participation, l'expression des idées) et en présence (par la négociation, pour que le projet devienne commun). Ce passage de la phase d'échanges, pour l'élaboration du projet, à sa structuration, pour la mise en œuvre, représente un moment crucial puisqu'il s'agit de se mettre en mouvement : il agit comme « un premier pas ensemble » (Virginie).

4.3. Pourquoi les choses ne fonctionnent-elle jamais (tout à fait) comme prévu ?

Dans les deux cas, bien que de manière différenciée, les orientations de la conduite de l'action amènent à des reconfigurations des situations et du dispositif, souvent de manière

version auteurs

imprévisible. Différentes logiques de régulation et de normalisation, impliquant des systèmes de remédiation (ou même de sanctions) peuvent apparaître dans le cours de l'action. Elles amènent le dispositif à évoluer de manière parfois inattendue ou tout au moins non prévue.

Ainsi, pour les RERS, l'offre proposée peut, dans de rares cas, être refusée par l'animateur, par exemple lorsque des membres viennent participer au réseau pour se constituer une clientèle dans le cadre d'activités professionnelles. La proposition est alors considérée comme une réutilisation déviante d'un espace d'apprentissage. Mais le plus souvent, le RERS est vécu positivement comme un lieu où l'on peut s'épanouir, être reconnu, découvrir de nouvelles choses, apprendre à se connaître ou parfois même accompagner un changement de trajectoire de vie. En tant qu'espace relationnel de confiance et de reconnaissance, la confrontation à une diversité sociale et culturelle amène les membres à s'intéresser à des pratiques et des connaissances qu'ils n'avaient jusqu'alors pas imaginé. Investi comme un espace « d'essai », plus que « d'approfondissement » d'un savoir, certains, pour construire leur projet professionnel, se testent également comme enseignant ou animateur, avant de s'engager dans une formation. Les participants vivent aussi des émotions positives intenses lorsqu'ils voient des personnes dépasser des situations difficiles ou lorsqu'aider les autres leur permet de « reprendre pied ». « Tous les apprentissages que j'y ai faits... Toutes les choses que j'ai transmises et puis que tu vois que ça a marché. On est fier de soi » (Josette). « Comme je n'allais pas très bien ... je n'étais pas présentable (…). Enfin, ça m'a passionnée (...) de trouver une manière d'aider les gens et que les gens s'aident eux-mêmes » (Christiane). Les personnes s'impliquent ainsi dans les apprentissages par éthique personnelle (dans un souci à la fois de justice et de don de soi) combinée à l'envie de construire des liens dans une proximité affective et relationnelle. En ce sens, les personnes se forment même parfois par effet collatéral d'une recherche d'activités plaisantes et sociales : « toutes les personnes qui m'ont appris (...), c'est quasiment comme mes grands-parents, c'est ce qui m'a fait rester » (Julien). Enfin, les personnes les plus engagées dans les RERS parlent fréquemment de stigmatisation ressentie dans leur expérience de vie préalable. Dans ce cas, apprendre aux autres leur apparait à la fois comme un moyen d'agir pour les autres, comme d'autres l'avaient fait avec eux, et surtout d'agir suivant leurs aspirations pour que leur idéal se réalise dans le futur : « je me suis dit : mais c'est comme ça que j'ai envie de travailler avec les gens ! » (Luc).

Dans le cas du dispositif Animacoop, l'acceptation de l'imprévu constitue un élément inhérent aux capacités collaboratives. Le dispositif est conçu pour être « ouvert », ce qui implique que l'idée même de sa transformation est intégrée à sa conception. Cette dynamique peut s'expliquer selon la théorie de l'activité d'Engeström (2010) comme une réponse aux contradictions que rencontre le « système de l'activité minimale » qui évolue

version auteurs

ensuite vers un dispositif « en extension ». De nombreuses extensions, porteuses de nouvelles formes d'activité, permettent ainsi de caractériser le dispositif Animacoop, les plus prolifiques étant liées à l'usage d'outils collaboratifs, usage qui génère à son tour de nouvelles modalités d'apprentissage et de travail lors de son « réinvestissement ». Dans sa forme la plus extrême, une nouvelle activité professionnelle peut même apparaître (elle consiste, pour certains apprenants, à former et accompagner à leur tour aux usages d'outils collaboratifs). Au delà de cette logique « instrumentale » d'une extension « par le faire », une autre logique, qualifiée de logique « d'attention », semble influencer les dynamiques d'extension du dispositif. Dans les pratiques collaboratives, elle correspond à un mode d'animation qui facilite les activités d'un groupe. La fonction d'animateur est ainsi doublée de capacités de *leadership* (il doit « faire participer », « faire échanger », « faire avancer », « donner envie », etc.) et de capacités de souplesse et de lâcher-prise à la fois. Certains parlent à ce propos d'une animation « bienveillante et souple, mais ferme » (Annabelle), qui s'observe surtout dans les temps informels d'apprentissage (temps de pause, repas collectifs, etc.) et nécessite, de la part des formateurs, une adaptation permanente et une certaine improvisation. Le sentiment de bien-être et le climat de confiance qui en découlent ouvrent alors un champ de possibles : « le fait déclencheur, c'était de déjeuner ensemble (...) on parlait de tout et de rien ». (Sarah). Par ailleurs, l'attention accordée aux expressions des apprenants structure tous les temps de la formation en présence, formels et informels, et ces compétences, a priori requises pour tout formateur, s'avèrent centrales dans le dispositif ouvert que représente Animacoop, pour en permettre l'évolution et les extensions possibles, permettant par exemple de réorienter et d'infléchir de nouvelles séquences d'activités.

5. *Discussion et ouverture : une dynamique « d'apparente circularité » ?*

Entre « dispositions » et « dispositifs », pour reprendre l'expression de Lameul (2009) les deux enquêtes empiriques présentées ici permettent de souligner que les caractéristiques et attitudes des apprenants (leurs « dispositions » à collaborer) comme celles des dispositifs coopératifs ou réciproques (favorisant ou « encadrant » les modalités pour apprendre et travailler ensemble) ne sont pas, d'une part, nécessaires et suffisantes pour se former avec et par les autres, mais dépassent souvent, d'autre part, les effets d'autoformation attendus.

Dans le premier cas, l'enquête montre notamment une étonnante permanence, sur plus de 40 ans, des reconfigurations des RERS dans des logiques d'acteurs qui permettent tout à la fois de conserver les principes de base de la réciprocité, présents dès l'origine, et leur réinterprétation dans les réseaux locaux qui composent l'ensemble. Dans le second cas, le

version auteurs

dispositif institue certes la coopération, mais nécessite des dispositions spécifiques, de la part des différents acteurs (et notamment des formateurs), pour que des compétences collaboratives soient développées, puis éventuellement réinvesties. Dans les deux cas, les mécanismes de la coopération dépassent l'ancienneté du dispositif ou la récente accélération technologique : les RERS sont en effet restés relativement imperméables aux évolutions techniques récentes alors qu'Animacoop a été créé, au contraire, sur les possibilités de formation hybride offertes par les outils Internet de collaboration.

Pourtant, dans les deux cas, l'observation des mécanismes d'échanges, de coopération et de réciprocité met en exergue des facteurs similaires : des « conditions » (voire des contraintes) nécessaires pour prendre en compte la place et le rôle des autres dans l'autoformation, et d'autre part, des « modalités de régulation » qui, dans les deux dispositifs, amènent à souligner la manière dont coformation et autoformation peuvent s'articuler, dans différentes temporalités et à certaines conditions, à la fois éthiques et axiologiques. De plus, différentes logiques d'action permettent d'expliquer, par l'appropriation et les réinterprétations des acteurs (apprenants comme formateurs), selon les situations, le maintien et l'évolution des dispositifs au-delà de ce qui était initialement prévu en termes d'apprentissage individuel et collectif. Ici, apprendre avec et par autrui permet aussi de développer des capacités de méta-apprentissage (attention, écoute, bienveillance), pour l'autoformation, tout autant que celle-ci rend possible alors de (re)prendre confiance en soi et d'accorder sa confiance à autrui, (re)donner de la valeur à des apprentissages qui ne sont pas toujours valorisés et même, dans certains cas observés notamment dans les RERS, arriver à se (re)connaître, à être reconnu, pour (re)donner un certain sens à sa vie.

S'il serait hasardeux de vouloir définir plus précisément le « délai de réciprocité » nécessaire à la construction d'apprentissages réciproques, nos études empiriques montrent que cette temporalité longue dépasse aussi la stricte notion de « durée » d'un dispositif ou d'une formation. Dans le cas des RERS, le dispositif d'origine a été mis en place il y a plus de 40 ans. Dans le dispositif Animacoop, plus récent, l'enquête relève que les processus collaboratifs sont non seulement longs et séquencés en plusieurs étapes, mais que dans la majorité des projets, six à neuf mois d'activité collaborative sont nécessaires pour la seule phase de démarrage. Or, dans bien des cas, les projets s'épuisent ensuite dans la phase d'animation, et ce d'autant plus si les signes identifiables de sa mise en œuvre effective sont faiblement présents ou perçus comme tels par les apprenants. Inversement, les projets qui durent sont principalement ceux dont la production collective de résultats est réfléchie en amont puis, le cas échéant, gérée ensuite en terme de « bien commun ».

version auteurs

Enfin, les échanges, la coformation et l'apprentissage collaboratif nécessitent bien une analyse sur le long terme, au plan méthodologique, mais aussi et surtout une visée qui dépasse la stricte étude du dispositif dans ses dimensions opératoires et normatives. L'autonomie requise et développée, la capacité à apprendre et à travailler ensemble comme les valeurs communes (explicites, mais le plus souvent implicites) sont des construits qui, comme la confiance, la reconnaissance ou la réciprocité, se basent sur des liens itératifs supposant une analyse, selon les termes de Simmel, de leur « apparente circularité » (Eneau, 2016). De ce point de vue, c'est alors vers une forme d'autonomie « relationnelle » qu'il faudrait se pencher, une « formation de soi » qui passe par autrui et qui, comme tout processus d'autonomisation, suppose par contre d'accepter, en termes d'ingénierie, l'indétermination (relative) de sa propre durée, de son rythme et de ses temporalités.

Références bibliographiques

Albero, B. (2010). Une approche sociotechnique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action. *Revue Education & Didactique, 4*(1), 7-24.

Albero, B. (2011). Approche trilogique des dispositifs en formation : pourquoi les choses ne fonctionnent-elles jamais comme prévu ? *Colloque OUFOREP*, Nantes, juin 2011.

Carré, P. 1996. A la recherche d'une nouvelle galaxie. *Les cahiers d'études du CUEEP*. N°32-38, 244-251.

Cordonnier, L. (1997). *Coopération et réciprocité.* PUF, Paris.

Cyrot, P., Jeunesse, C. & Cristol, D. (dir.) (2013). *Renforcer l'autoformation. Aspects sociaux et dimensions pédagogiques*. Lyon, Chronique Sociale.

Douglas, M (1999). *Il n'y pas de don gratuit*. Dans *Comment pensent les institutions*. La Découverte, Paris.

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi : Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. Paris, L'Harmattan.

Eneau, J. (2011). Les apports de la réciprocité au développement de l'autonomie de l'apprenant ». *Dans* C. Héber-Suffrin (*et al.*). *Parier sur la réciprocité. Vivre la solidarité* (pp. 116-135). Lyon, Chronique Sociale.

Eneau, J. (2011). Développement de l'autonomie au travail *Dans* L. Jacquot *Travail et Don,* (pp. 215-234). Nancy, Presses de l'Université de Nancy.

Eneau, J. (2012). Educational reciprocity and developing learner autonomy: the social dimension of self-directed learning. *In* K. Schneider (dir.) *Becoming Oneself* (pp. 29-54). Wiesbaden (Allemagne), VS Verlag.

Eneau, J. (2013). Autoformation et collaboration en ligne : rôles de la réciprocité, de la coopération et de la confiance pour le développement de l'autonomie. *Dans* P. Cyrot, C. Jeunesse & D. Cristol (dir.). *Renforcer l'autoformation. Aspects sociaux et dimensions pédagogiques* (pp. 103-120). Lyon, Chronique Sociale.

Eneau, J. (2016). Formation d'adultes et dispositifs hybrides : comment "faire confiance à distance" ? *Dans* S. Agulhon, F. Guarnieri, S. Perseil, & Y. Pesqueux (dir.). *La confiance en questions* (pp. 143-164). Paris, L'Harmattan.

version auteurs

Engeström, Y. (2010). Activity Theory And Learning At Work. Dans M. Malloch, L. Cairns, K. Evans& B. O'Connor, *The SAGE Handbook of Workplace Learning* (pp. 86-104). London: Sage Publications.

Gouldner A. (1960). The norm of reciprocity: a preliminary statement. *American Sociological Review*, vol. 25, n° 2, 161-178.

Héber-Suffrin, C. & M. (1992). *Échanger les savoirs*. Paris, Desclée de Brouwer.

Labelle, J-M. (1996). *La réciprocité éducative.* Paris, PUF.

Lameul, G., Jézégou, A. & Trollat, A.F. (dir.) (2009) *Articuler dispositifs de formation et dispositions de l'apprenant.* Lyon, Chronique Sociale.

Le Boucher, C. (2015). *Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs. Le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Rennes, Université Rennes 2,.

Maurel, C. (2010). *Education populaire et puissance d'agir*. Paris, L'Harmattan.

Mauss, M. (1923/1968). *Essai sur le don*. *Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques* (1ère parution dans *L'Année Sociologique* 1923-1924). *Sociologie et anthropologie* (1ère édition 1950). Paris, PUF.

Moisan, A. (1995). Autoformation et organisation apprenante. *Education Permanente*. N°122, 15-30.

Moisan, A. & Carré, P. (2002). *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*. Paris, L'Harmattan.

Ricœur P. (2004), Parcours de la reconnaissance, Paris, Stock.

Sanojca, E. (2018). *Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes. Le cas d'une formation hybride*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Rennes, Université Rennes 2.

version auteurs