



HAL
open science

Conception systémique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs. Le cas du réseau français des Petits Débrouillards

Vivien Braccini

► **To cite this version:**

Vivien Braccini. Conception systémique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs. Le cas du réseau français des Petits Débrouillards. *La Recherche en Education*, 2016, 16, pp.98-122. hal-04158501

HAL Id: hal-04158501

<https://hal.science/hal-04158501>

Submitted on 11 Jul 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial 4.0 International License

Conception systémique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs. Le cas du réseau français des Petits Débrouillards.

Vivien Braccini Metz

Université Strasbourg

vivien.braccini@gmail.com

Résumé

Une part des associations éducatives fait actuellement face à d'importants changements socio-économiques qui affectent le fragile équilibre entre les valeurs socio-éducatives et les contraintes gestionnaires. Pour faire face à cette difficulté, les associations doivent continuellement se réinventer, conférant un caractère stratégique aux apprentissages. C'est pourquoi nous présentons l'analyse des résultats d'une enquête en ligne préparatoire à une recherche-action (RA), qui portait sur les pratiques de formation et d'accompagnement internes. Nous avons traité les données à partir de l'analyse factorielle et interprété rétroactivement ces résultats à l'aide d'autres données recueillies durant la RA. Le cadre théorique utilisé pour cette analyse combine les apports des courants de l'autoformation et de l'organisation apprenante. Il résulte de cette démarche une problématique systémique, mettant en relation les apprentissages, l'engagement et l'autonomie associative. Cette problématique met en évidence le paradoxe de l'engagement associatif et nous pousse à interroger la définition de l'autonomie associative et sa possible prise en compte par le concept d'organisation apprenante.

Mots clefs : engagement associatif, association, autoformation, autonomie, organisation apprenante.

Introduction

Un grand nombre d'associations éducatives sont issues de l'Éducation Populaire ou défendent des valeurs similaires. Or divers économistes évoquent la création d'un marché concurrentiel propre au tiers secteur (Laville et Hoarau 2008 ; Trouvé 2004) qui engendre une transformation du modèle économique du secteur associatif. Cette évolution se traduit par un accroissement des exigences chez les usagers et les financeurs, qui implique une gestion simultanée de l'amélioration qualitative des services, et de la massification et la diversification de la demande. Ce contexte questionne la gestion concomitante des valeurs socio-éducatives (coopération, utilité sociale et solidarité), et des contraintes gestionnaires (concurrence, rationalisation des coûts et normalisation). L'« isomorphisme institutionnel » (Enjolras 2009) guette alors les associations, les condamnant au rôle de sous-traitant des politiques publiques ou de palliatif aux défauts du marché. Leur rôle historique d'incubateur de l'innovation socio-économique (Laville 2010) s'en trouve alors menacé. L'adaptation à l'environnement devient par conséquent un impératif pour s'y maintenir et en influencer l'évolution. Or les apprentissages jouent un important rôle dans la capacité de changement, car ils sont à la base du processus autopoïétique des individus (Vieille-Grosjean 2009) et des organisations (Filloi 2009). Cet article présente une problématique systémique portant sur l'apprentissage des adultes dans les organisations associatives de l'Éducation Populaire (EP). Pour la construire, nous avons utilisé une partie des résultats d'une recherche-action (RA) menée en 2011 et 2012, dans cinq associations du réseau des Petits Débrouillards. Cette RA visait l'amélioration des dispositifs de formation et de la qualité de ses actions éducatives. Nous espérons remobiliser cette problématique dans de nouvelles RA afin d'améliorer les connaissances sur les processus et la portée opérationnelle de la gestion des apprentissages dans l'autonomisation des organisations productives « associationnistes » (Laville 2010).

L'amélioration de la qualité des actions éducatives des acteurs associatifs : enjeux et problématique de départ.

Les associations régionales du réseau français des Petits Débrouillards n'échappent pas à cette évolution contextuelle et ses conséquences. L'activité principale de ce réseau est l'encadrement d'activités éducatives à caractère scientifique et technique pour les enfants âgés

de 5 à 15 ans, plus particulièrement des zones rurales ou urbaines connaissant des difficultés socio-économiques. L'une des finalités du mouvement est de favoriser l'initiative citoyenne, par la construction d'une culture scientifique reposant sur un esprit critique au sens de Bachelard (1989), afin de faire face aux enjeux socio-économiques et écologiques mondialisés des sociétés techno-scientifiques du 21^e siècle.

Ce mouvement d'EP considère tout individu capable de contribuer à l'éducation d'autrui grâce à l'environnement formateur que constitue l'association. C'est pourquoi aucun critère explicite de recrutement n'est appliqué, engendrant à priori une grande diversité de profils des acteurs associatifs.

Que ce soit au nom de ce principe ou pour des raisons techniques, les associations emploient un grand nombre d'animateurs missionnés sur de faibles volumes horaires. Ce fonctionnement génère diverses difficultés. La première est un fort taux de renouvellement annuel de ses acteurs qui limite la capitalisation interne des connaissances, des compétences et des outils, utile à la stabilisation de la qualité, à la gestion de l'épuisement des membres, et au contrôle des coûts. La seconde est le financement sur projets de ces associations, qui leur impose de s'adapter aux évolutions de la demande sociale et des politiques publiques, générant une complexification progressive de leur projet associatif et une augmentation de la difficulté de son appropriation par les membres. Cette adaptation continue a également engendré un élargissement des publics et des modes d'intervention, ainsi qu'une massification et une diversification des compétences requises.

Malgré les investissements réguliers consacrés à l'évolution des démarches de formation, des difficultés qualitatives, concernant l'action éducative des acteurs de terrain non salariés permanents, ont persisté.

Organisation apprenante et autoformation

Le cadre théorique mobilisé pour interpréter les résultats de l'enquête, croise les apports du courant de l'autoformation (AF) et ceux des sciences de gestion portant sur les organisations apprenantes.

Si nous avons retenu le triple principe de l'apprenance (Carré 2005, 2016) pour déterminer

notre cadre théorique, à savoir les compétences nécessaires pour mener un projet d'autoformation (Carré et Moisan 2002), des forces volitionnelles suffisantes pour entrer en apprentissage (Carré et al. 2010 ; Carré et Fenouillet 2008) et un environnement riche en situation d'apprentissage (Poisson dans Carré et al. 2010), nous avons préféré une approche de l'AF interactionniste à l'approche de l'autodirection nord américaine. L'approche de Enneau (2005) marquée par la réciprocité éducative de Labelle (1996) et l'approche énaïve de l'AF de Tremblay (2003) donnent plus de poids aux relations sociales dans l'autoformation des individus que les approches psychopédagogiques nord américaines. Cette approche interactionniste met en évidence l'existence d'une réciprocité entre l'autonomisation des individus, et celle de l'organisation. Un phénomène qui trouve ses origines dans le degré d'interdépendance entre les membres due au caractère éducatif des relations interpersonnelles, lorsqu'elles bénéficient d'un cadre managérial éthique favorisant une forme ternaire du don et du contre don. Le report de la dette contractée entre individus sur le collectif abolit alors les jeux de domination. Nous avons ajouté à l'apport d'Enneau (2005), celui des ingénieries complexes (Poisson dans Carré et al 2010, Poisson 2006) qui opérationnalise le caractère apprenant d'un environnement organisationnel.

De son côté, le cadre théorique de l'organisation apprenante établi par Fillol (2009) constitue le croisement entre la théorie des ressources et la systémique. La théorie des ressources fait partie des courants économiques de la croissance endogène, pour qui le maintien d'un avantage concurrentiel significatif et durable repose sur les composants difficilement imitables d'une organisation, tels les savoirs et savoir-faire des individus et des collectifs. La systémique, elle, propose de percevoir l'organisation comme un système ouvert sur son environnement qui, pour maintenir son identité organique, met en place des processus autopoïétiques. Ces derniers reposent sur les relations interpersonnelles - nourries par les apprentissages individuels - qui permettent de faire « émerger » les « apprentissages organisationnels » (Argyris et Schön 2002). Les apprentissages individuels, eux, émanent du caractère formateur de l'environnement qui intègre des activités d'investigation des membres sur le fonctionnement interne (Idem.). Les apprentissages individuels sont donc une transformation des connaissances et des représentations, à la base des comportements. Or Fillol (2009) rappelle que ces apprentissages dépendent du climat de l'organisation et des

outils de gestion utilisés. Le climat se caractérise par la forme de la structure (horizontale ou pyramidale), par la nature de l'encadrement managérial (prescriptif ou formateur) et par le degré de netteté et de partage de la vision collective. Celle-ci détermine la réalité du collectif qui peut-être régi par de simples relations sociales laissant place à un sens équivoque du projet commun, ou par une « dynamique collective » dans laquelle la construction partagée de sens individuels, a conduit au partage d'un sens collectif. Concernant les outils, l'auteur souligne, en se référant à la théorie d'usage de Février, que leur utilisation effective par les membres d'une organisation dépend de trois dimensions : utilitaire (le rapport entre investissement et intérêt), relationnelle (la qualité des relations sociales) et identitaire (le degré d'identification à un collectif).

Ainsi, nous observons des points de convergence entre AF et OA. Tout d'abord l'autoformation propose des outils de gestion des apprentissages individuels, second principe de l'OA. Ensuite, elle donne accès à une matrice dédiée aux ingénieries de formation fondées sur l'activité de recherche et d'expérimentation (Poisson, dans Carré et al. 2010) tel que le demande l'apprentissage organisationnel, troisième principe de l'OA. Par ailleurs, l'approche d'une autoformation collective est susceptible d'améliorer les relations interpersonnelles, grâce à l'intégration de ses indicateurs d'éthique dans le management. Or nous avons vu que les relations interpersonnelles interviennent dans la définition du « climat » de l'organisation. Elles jouent aussi un rôle important dans l'usage des outils organisationnels et technologiques, sur lesquels repose la dimension opérationnelle des apprentissages informels, individuels et collectifs.

Méthodologie

La recherche-action : le contexte à l'enquête

Pour l'OA comme pour l'AF, l'autonomisation constitue à la fois une condition et une finalité, qui est atteinte grâce à l'acquisition par la pratique d'une démarche rationnelle d'investigation. L'effet formateur du croisement entre recherche et action (Desroche 1971, Mesnier et Missotte 2004, Poisson 2009, Barbier 2009) justifiait méthodologique notre choix pour la RA. De même, sur le plan épistémologique, la prise en compte de la complexité dans le cadre

théorique de l'OA et des ingénieries autonomisantes justifiait également le choix de la RA, qui peut-être considérée comme la méthode de la complexité (Bataille 1983, Goyette et Lessard 1987).

Inspiré principalement par l'approche socio-technique de Michel Liu (1997, 2006), notre projet de RA s'est construit sur une première analyse de l'expérience du chercheur, ancien salarié du réseau. L'enquête présentée ici avait pour fonction de généraliser cette analyse régionale en la confrontant à une vision nationale, afin de la proposer aux participants pour faire émerger des dissonances cognitives à partir desquelles orienter les investigations.

Cinq groupes régionaux se sont créés, accompagnés par le chercheur et le responsable national de la formation. Des temps organisés lors des événements nationaux du réseau, ont occasionné une mutualisation des travaux entre les groupes et un partage de la recherche avec l'ensemble du mouvement.

Alors que les responsabilités de la RA devaient être partagées entre les praticiens et le chercheur, ses origines ont rapproché cette démarche de celle d'une RA stratégique (Vespieren, 2002). Une caractéristique insuffisamment prise en compte qui a eu pour effet de limiter l'implication des participants et de pousser le projet vers l'étude de cas. Et ce, malgré l'adoption à mi parcours, de la posture du chercheur et des outils de la recherche-intervention de Bertrand Schwartz (Blignère 1986). Les résultats de l'enquête ont bénéficié d'une seconde interprétation post-terrain, une boucle rétroactive (Goyette et Lessard, 1987) occasionnée par les réactions recueillies lors des ateliers de mutualisation, et l'approfondissement du premier cadre théorique, suite à sa validation par les participants.

Méthodologie d'enquête et de traitement statistique

L'élaboration du questionnaire de l'enquête en ligne a été guidée par quatre thèmes issus de la première analyse de l'expérience professionnelle du chercheur. Il s'agissait : du profil des acteurs associatifs, des besoins de l'association en formation et en accompagnement ainsi que ses pratiques actuelles, des pratiques et les attentes des accompagnateurs, et de la perception des relations entre le fonctionnement associatif et son modèle économique. Nous avons maillé l'accès en ligne à l'enquête auprès des vingt-deux associations régionales du mouvement. Le

questionnaire comprenait 29 questions, comportant 216 modalités de réponses. Nous n'exploiterons que la part des données ayant participé à la réflexion proposée dans cet article.

Concernant l'échantillon, ce dernier comporte les réponses de 221 sondés pour une population parente estimée en 2010 à environ 2000 personnes, dont approximativement 200 salariés « permanents ». Il s'agit d'un échantillon aléatoire, qui offre un compromis intéressant entre plusieurs types de représentations. En effet, il se caractérise par une surreprésentation des salariés permanents - acteurs les plus présents et les mieux informés dans ces organisations associatives - et par une surreprésentation des associations régionales les plus influentes sur le plan politique ou économique.

Les données recueillies ont d'abord été traitées à partir de la méthode du tri à plat. L'interprétation de ces résultats suggérait de possibles liens, entre les représentations des sondés et certaines caractéristiques de leurs profils. Mais la complexité de notre approche systémique et le nombre élevé de modalités, nous a conduits à choisir l'analyse des correspondances multiples (ACM) adaptée à l'exploitation de ce type de données, du fait de la représentation graphique simultanée « individus - variables » qu'elle propose (Escofier et Pagès 2008). Nous avons utilisé Exelstats 2011, pour calculer des ACM à partir du « tableau de Burt ». Cette méthode ne permet pas d'établir sur le graphique « un nuage points-individus, mais seulement un nuage de centres de gravité de classes d'individus » (Baudot, 2016).

La réalisation de ces ACM a imposé le nettoyage des données : transformation des variables quantitatives en variables nominales par une répartition des données qualitatives en classes, équilibrage des modalités d'une variable par leur regroupement, création de nouvelles modalités pour les non réponses, et élimination des données incohérentes ou excessivement écartées de la moyenne.

Notre analyse s'est plus particulièrement appuyée sur deux ACM. La première (Figure 1) porte sur le groupe de variables relatif aux profils des personnes (variables actives), à savoir le sexe, le niveau d'étude, les filières de formation initiale, les régions d'origine, l'âge, la fonction principale dans l'association, le statut (salariés permanents ou autres types de membres) et l'ancienneté. Nous avons projeté sur ce plan factoriel les motivations d'entrée et les motivations potentielles de départ de l'association par la méthode dite « supplémentaire ». La

deuxième ACM (Figure 2) se rapporte aux groupes de variables relatifs aux besoins et attentes en matière de formation et d'accompagnement. Les variables actives utilisées pour la détermination du plan de projection sont cette fois les techniques souhaitées, le type de contenus à privilégier et le volume horaire mensuel que les personnes déclarent être prêtes à consacrer pour leur formation. Nous avons appliqué la technique des variables « supplémentaires » aux personnes déclarant réaliser de l'accompagnement, et aux fonctions associatives principales.

Les principaux résultats

La mise en relation entre notre cadre théorique et les résultats de l'analyse du tri à plat et des analyses factorielles, nous a permis de dégager trois thèmes : **la culture de formation** de ce réseau associatif, la question de **la vision partagée** et la question de **l'engagement associatif**.

Une culture de formation proche de l'apprentissage

Concernant les pratiques de formation et les outils mobilisés pour l'apprentissage individuel, l'enquête évoque l'existence d'une culture de formation proche du compagnonnage. En effet, le tableau 1 souligne une préférence pour l'apprentissage en situation plutôt que hors situation d'activité, une nette préférence pour l'apprentissage individuel au sein des collectifs plutôt qu'isolé, et une légère préférence pour les démarches informelles plutôt que formelles. On peut dire que l'apprentissage individuel, élément fondateur de l'organisation apprenante, est considéré comme un acte social, ancré et plutôt informel. Autrement dit, il s'opère dans des situations où l'on apprend en faisant, en relation avec un « maître » et des « pairs ».

Tableau 1. Démarche de formation et d'accompagnement souhaitées

Démarches de formation proposées (question à choix multiples)	Taux de réponse par modalité en %
Formation initiale d'animateur	47
Stage de formation continue	46
Accompagnement sur le terrain	64

Analyse collective des pratiques	63
Entretien individuel	21
Espace d'autoformation	26
Préparation collective	57
N'utiliser aucune démarche	0
Autre	4

L'analyse de la seconde ACM (figure 2) sur les pratiques de formation, renforce l'image d'une culture du compagnonnage. L'entretien individuel est la technique la plus plébiscitée chez les acteurs de terrain. En considérant le fort taux de renouvellement des acteurs de terrain non permanents (40 % la première année et 60 % à la troisième), on peut interpréter ce succès comme la recherche d'une relation « maître-apprenti ». Les salariés permanents incarneraient les « maîtres » sachant, et les non permanents, pour la plupart novices, les « apprentis ». En effet, leur profil majoritaire correspond à des étudiants de moins de 25 ans, sans doute encore marqués par leur expérience scolaire.

Du côté des salariés permanents, le modèle du compagnonnage apparaît moins présent, comme le montre la forte sous-représentation des entretiens individuels, et la surreprésentation du stage initial. Cela reflète sûrement la volonté des permanents de gérer l'activité, qui les astreint à considérer d'avantage les enjeux d'une vie associative dynamique et les économies de moyens que suppose l'activité collective. Cela peut également s'expliquer par leur réceptivité à la dimension relationnelle dans l'acte d'apprentissage, comme l'atteste la faible popularité des espaces d'autoformation, tenant probablement à la méconnaissance de l'AF observée, qui est facilement assimilée à de la « solo-formation » (Carré, Moisan, et Poisson 1997). En effet, l'idée d'apprendre coupé des autres, entre en opposition avec la culture associative qui se définit comme « agir, à plusieurs, dans un but commun » (Adam et Noguès 2008, 112). L'attrait pour le collectif se confirme dans la seconde ACM (figure 2) qui montre que l'« analyse collective de pratiques » et la « préparation collective », sont les pratiques souhaitées les moins sous-représentées chez les acteurs de terrain non permanents.

L'hypothèse de l'existence d'une culture du compagnonnage se retrouve également dans l'analyse de l'ACM concernant le profil des acteurs associatifs. Précisons que les variables « fonction principale dans l'association » pour les non-salariés permanents et pour les salariés permanents, ont été considérées comme des grandeurs ordinales dans la mesure où un lien logique associe de façon croissante le niveau hiérarchique et le degré de responsabilité. Nous pouvons alors comparer l'évolution de la prise de responsabilité avec l'ancienneté, l'âge et le niveau d'étude. Il apparaît un lien entre le degré de responsabilité et l'ancienneté, sans être clairement corrélé ni à l'âge, ni au niveau d'étude initial. Plus l'ancienneté croît chez les acteurs associatifs, permanents ou non, et plus la fonction hiérarchique s'élève. Cela renforce l'idée d'une formation interne fondée sur l'expérience.

Le modèle du compagnonnage est également étayé par le taux de réponse à la modalité « accompagnement sur le terrain ». Avec 63 %, elle est l'une des deux méthodes les plus plébiscitées. Un résultat à mettre en lien avec la position du sous-groupe accompagnateurs qui, dans 54 cas sur 66, accompagne directement sur le terrain. Se renforce ainsi l'idée d'apprendre en relation avec autrui et dans l'action. La popularité de ce type de pratique pourrait également s'expliquer par le taux d'encadrement que l'on peut déduire du nombre d'accompagnés et du temps consacré à l'accompagnement. En effet, 46 accompagnateurs sur 66 consacrent environ 2h par semaine et par personne. Un accompagnement important au regard du peu d'heures accomplies par la majorité des acteurs de terrain et de la faible rentabilité des activités. Il émerge alors une incohérence : la force de travail bénévole, ou peu coûteuse de la vacation, apparaît peu mobilisée pour l'accompagnement sur le terrain, alors que les participants reconnaissent son financement difficile. En effet, 46 accompagnateurs sur 66 sont des salariés permanents. Cette tendance concorde avec les témoignages des membres associatifs recueillis lors de l'atelier « militantisme et bénévolat » du congrès national de 2012, qui insistent sur la difficulté de maintenir la vie bénévole lorsque se développe le salariat permanent (Voir Annexe III.13, thèse Braccini 2014). Ils expliquaient cette tendance par la crainte des permanents quant au manque de qualité de l'action des non « professionnels ». La protection des relations interpersonnelles associatives est alors apparue comme un enjeu fort aux membres de l'atelier, car elles seraient à l'origine de la gestation des valeurs communes. Cette culture d'intégration fondée sur les relations, la pratique et le temps

entre en résonance avec la construction d'une vision partagée, étape indispensable pour parvenir à une « dynamique collective » (Fillol 2009).

Une dynamique collective en latence

En effet, de l'un des temps de mutualisation ont émergé des difficultés d'intégration liées à la complexité du projet associatif. L'un des participants y a dit « au bout de 4 ans, je commence seulement à percevoir les enjeux du projet associatif ». Un autre expliquait que l'association était « comme un grand skate board lancé à pleine vitesse, et qu'il faut réussir à monter dessus même si tu es débutant ». D'autres faisaient une comparaison avec une cour d'école où les groupes des grands (anciens membres) ne se mêlaient pas avec les groupes des petits (nouveaux membres). Cette comparaison évoque un processus initiatique permettant une acceptation progressive.

Là encore l'enquête vient soutenir ces représentations. Nous constatons tout d'abord l'existence d'un profil moins diversifié que ne le laissait supposer l'ouverture associative revendiquée. Une très large majorité des membres sont de jeunes diplômés de l'université (30% de moins de 25 ans, 20 % de plus de 35 ans, 50 % de formation bac +5 ou plus, et 10 % avec le bac ou moins), issus des filières des Sciences Humaines (33%) ou des Sciences de la matière et du vivant (40 %), des chiffres qui suggèrent l'existence d'un phénomène de cooptation, cohérent avec l'importance donnée aux relations humaines. Si l'on interprète le croisement entre la nature du profil, le taux de renouvellement et la place des relations interpersonnelles, alors nous pouvons envisager que le rapprochement initial des personnes dans l'association tiendrait davantage à une dimension relationnelle, moins propice à l'appropriation du projet que celles, identitaire ou utilitaire. La perception de cette difficulté est aussi renforcé par la très bonne perception interne de la qualité constatée. Plus de 80 % des sondés pensent que leur responsable direct, le public, les partenaires, et la direction sont satisfaits ou très satisfaits de leur activité. Ce satisfecit général entre en désaccord avec les écarts observés au départ, entre les actions éducatives réalisées et celles attendues par l'association. Si cet écart a pu être l'expression d'un cas isolé, nous pensons plutôt qu'il s'agit d'une faible remise en question qui serait due à un manque de définition et de partage du projet associatif évoqué par les membres de l'atelier « bénévolat et militantisme » (Braccini

2014).

Si le rapprochement des membres est davantage fondé sur la qualité relationnelle, due à une proximité socio-culturelle, que sur un partage de valeurs, alors supputons que le collectif du mouvement n'a pas dépassé le stade du « partage de centre d'intérêt », première étape du passage d'une « socialisation simple » à la création d'une « dynamique collective » (Fillol 2009). Comme l'ont exprimé les participants, il existe des convictions générales partagées au sein des Petits Débrouillards : la validité des droits de l'homme, l'importance de l'interrogation et de l'expérimentation dans l'apprentissage, l'importance de la culture scientifique et technique dans l'éducation citoyenne... Ces principes contribuent à un sentiment d'appartenance, mais restent insuffisants pour définir ce que sont les petits débrouillards. La question portant sur cette définition conforte largement l'hypothèse d'un faible partage et d'une faible appropriation du projet associatif : les champs lexicaux recueillis correspondent au projet politique, au schéma de développement, à la démarche éducative et aux techniques pédagogiques de l'association. La répartition des réponses ne montre pas de liens entre le statut associatif, les régions d'appartenance et ces champs lexicaux. Elle souligne la présence de visions individuelles diversement parcellaires, mais globalement non contradictoires. Ces résultats ont révélé l'absence de supports médiatiques présentant l'articulation logique de ces différents niveaux du projet associatif, ainsi que l'absence d'un descriptif contextualisé de l'activité éducative à partir duquel expliciter les critères de qualité de l'association. Ces absences étayent encore davantage l'hypothétique manque de formalisation et de partage d'une vision collective incarnée par le projet associatif. Nous pouvons en déduire que les acteurs de terrain conduisent des activités auto-référencées qui nuisent à l'auto-évaluation. Elles engendrent une vision hétérogène, qui comme le montre Senge (1991) dans ses analyses systémiques, freine l'action collective au fondement de l'identité associative.

Le manque d'appropriation conscientisée permet également d'interpréter les résultats relatifs à la perception des compétences à développer chez les acteurs associatifs. Près de 60 % de l'échantillon pense que les contenus théoriques et pratiques liés à l'activité de terrain sont nécessaires, contre 45% seulement concernant la maîtrise du projet associatif. La seconde ACM (figure 2) indique une surreprésentation des dimensions opérationnelles par rapport aux

dimensions axiologiques chez les acteurs de terrain non permanents. La perception de la qualité étant individuelle, les acteurs de terrain n'ont que peu le sentiment d'avoir besoin de mieux comprendre le sens et les enjeux du projet associatif dont dépendent pourtant les critères de qualité.

Il semble exister un fossé entre les acteurs de terrain non permanents et les autres salariés permanents, qui peut être relié à la question de l'engagement associatif.

Une différence d'engagement entre les acteurs associatifs

La corrélation entre l'ancienneté et les responsabilités (ACM, figure 1) déjà évoquée en 4.2, nous montre que la durée de l'implication est un facteur important dans le processus d'intégration associatif. Il peut expliquer la meilleure appropriation du projet associatif évoquée en 4.1 par les permanents, du fait de leur faible taux de renouvellement. Par ailleurs, comme l'activité associative est leur activité principale, l'intensité de l'engagement est plus importante que chez les non permanents. La différence de la durée et de l'intensité de l'implication seraient donc à l'origine d'un décalage entre ces deux catégories d'acteurs associatifs. Le graphique de la seconde ACM (Figure 2) sur les pratiques et besoins de formation appuie cette perception, en montrant l'existence de deux groupes séparés selon l'axe A, qui réunissent à sa droite les non-permanents, et à sa gauche les permanents.

Les modalités de contenus de formation se regroupent dans la partie gauche à proximité des permanents et des administrateurs, mais à l'opposé des acteurs de terrain. Cela indique une sélection plus fréquente de choix multiples chez les salariés permanents et les administrateurs que chez les acteurs de terrain. L'hypothèse d'une différence d'appropriation du projet engendrant une différence de perception des besoins de formation, se voit renforcée. La sous-représentation des contenus généralistes (fonctionnement des organisations ou projet associatif) chez les acteurs de terrain, en est un indicateur.

L'estimation des volumes horaires de formation nécessaires, conduit au même type de constat. Cette grandeur ordinale se déploie sur la gauche du graphique, laissant les acteurs de terrain surreprésentés dans la plus faible modalité (1 à 5 h par mois), sachant qu'ils représentent 62 % de l'échantillon. Les modalités 6 à 10h et 11h et plus, réunissant respectivement 26 et 8 %,

sont davantage représentées parmi les salariés permanents. On remarque une dichotomie dans la perception des besoins de formation, entre les personnes engagées de façon durable et intense, et les personnes plus distantes, comme dans le cas des acteurs de terrains non permanents, pour qui l'activité associative ne constitue pas une activité principale.

L'analyse des attentes en terme de pratiques de formation, nous indique que l'implication dans la formation apparaît plus faible chez les personnes les moins anciennes et les moins responsables. Cette description fait penser aux organisations tayloriennes : des cadres chargés de l'organisation et de la prescription du fait de leur vision d'ensemble et de leur expertise, et des opérateurs concentrés sur des tâches spécifiques. Ce modèle se situe aux antipodes du caractère démocratique et participatif des associations d'EP. L'origine de ce paradoxe peut être la prédominance et le renouvellement rapide du groupe des acteurs de terrain non permanents. La complexité du projet suggère qu'une faible ancienneté est souvent synonyme d'une faible perception initiale des enjeux du projet associatif, et des finalités des démarches pédagogiques y répondant. Les novices peuvent difficilement au départ, mesurer l'écart entre leur pratique et celle attendue. Ils auront du mal à répondre aux demandes d'autonomie et d'initiative que les salariés associatifs, interrogés dans l'analyse préparatoire à la RA, réclamaient.

A propos des motivations d'entrée, trois parmi les 7 proposées se sont distinguées : l'intérêt pour l'activité de médiation scientifique et technique (34%) correspondant à une dimension « utilitaire » (développement de compétences) et/ou « identitaire » (appartenance à un groupe de passionnés), l'intérêt pour le projet associatif et ses valeurs (29%) relatif à la dimension « identitaire », et la recherche d'un emploi (28%) typique de la dimension « utilitaire ». Ainsi les motivations initiales sont variées, ce qui explique l'absence parmi les nouveaux arrivants, d'une vision partagée et d'une appropriation homogène du projet associatif. Par ailleurs, il n'apparaît pas de lien particulier entre ces trois dimensions conatives et la fonction associative des personnes, ni même avec l'ancienneté dans l'association, et pas d'avantage avec l'âge des personnes (voir figure 1). La motivation à l'entrée n'apparaît donc pas comme un facteur déterminant sur le devenir des individus dans l'association. Il ne contribue pas non plus à la sélection naturelle identifiée. Il apparaît alors normal que le facteur le plus important dans le maintien des personnes dans l'association au départ soit la qualité des relations sociales.

Le rythme d'appropriation du projet associatif jugé complexe, apparaît hypothétiquement comme le facteur essentiel du maintien, à plus long terme (3 an et plus), des nouveaux acteurs de terrain. De cette appropriation, dépend la capacité des individus à conscientiser et partager les valeurs communes de l'association, à les traduire en actes éducatifs concrets et à s'identifier à un collectif spécifique. Quelles que soient les motivations au départ, l'enjeu réside alors dans le passage d'une simple « convergence d'intérêts » entre les membres - fondée principalement dans notre cas sur une dimension « relationnelle » -, à la constitution d'un « collectif fédéré » par l'action commune. Celle-ci engendre les conflits socio-cognitifs concernant le projet et sa mise en actes, qui sont nécessaires aux apprentissages. L'observation des motifs de départ fournie par notre échantillon corrobore cette analyse. Le faible accompagnement, la demande trop importante de l'investissement associatif ou le fait de trouver un travail mieux rémunéré, sont des motifs surreprésentés chez les acteurs de terrain non-permanents majoritairement novices, alors que les problèmes d'organisation ou les désaccords avec les valeurs ou la politique associative sont surreprésentés chez les acteurs associatifs ayant des responsabilités, généralement plus anciens, qu'ils soient salariés permanents ou non.

Il existe donc une dichotomie entre les acteurs associatifs salariés permanents et les acteurs de terrain non permanents, reflet d'une dichotomie entre personnes fortement engagées et faiblement engagées. Cette dichotomie laisse entrevoir un lien de causalité entre l'intensité et le volume de l'engagement d'une part et l'appropriation du projet associatif d'autre part. Nous pouvons maintenant tenter de mettre en relation les conséquences de la culture de formation existante, la qualité de la « vision partagée » et la nature de l'engagement dans l'association et la formation.

Une approche systémique de la question de la formation en milieu associatif

La culture de formation proche du compagnonnage et le phénomène de cooptation reposant sur un critère d'appartenance sociale, nous permettent de relativiser l'effet des motivations de départ à l'entrée dans l'association concernant le maintien des personnes dans l'association, au contraire de la maîtrise du projet associatif et de la culture organisationnelle. Autrement dit, comme le suggère le lien entre l'ancienneté et l'augmentation des responsabilités,

l'engagement des individus dans l'association dépend du processus d'appropriation de l'axiologie et de l'environnement organisationnel de l'association, qui se développe de façon informelle. Plus les personnes ont de responsabilités, plus elles maîtrisent la culture associative et son projet, donc plus elles en perçoivent les enjeux et par extension, ceux de la formation. Ces personnes trouvent alors de plus en plus important d'élargir leur formation en ajoutant aux contenus utilitaires des contenus culturels et organisationnels, car elles perçoivent le surplus de sens que confèrent ces contenus à l'action et réciproquement. Enfin, plus ces personnes élargissent la perception de leurs besoins et plus elles estiment alors important de consacrer du temps et des moyens pour y répondre.

Ces divers phénomènes en interaction peuvent être modélisés à partir d'une boucle systémique vertueuse afin de restituer les phénomènes de rétroaction pouvant exister entre : l'intensité et la durée de l'engagement, le niveau d'appropriation de l'environnement associatif, et le niveau de maîtrise des processus d'apprentissage personnels. Nous mobilisons pour cela la notion d'**autonomie associative (AA)** que nous définissons comme étant la capacité de maîtriser les fonctionnements éthiques (la vision partagée), techniques et institutionnels (structure, encadrement et outils de gestion) de l'association, et la capacité à mobiliser les ressources internes ou externes à bon escient, pour devenir une force d'action et de changement dans l'association (la dynamique collective). En se référant à notre cadre théorique concernant l'autoformation, on peut considérer que l'individu s'autonomise grâce à la synergie des différentes formes d'apprentissage : individuelles et collectives, volontaires et incidentes, dans et hors de l'espace associatif (les trois premiers principes de l'OA).

La boucle prend alors la forme suivante : plus l'engagement est intense et long, plus les apprentissages s'opèrent, et plus l'AA progresse. Et, plus l'AA s'accroît, plus la durée et l'intensité de l'engagement augmentent du fait d'une amélioration du sens et du sentiment d'efficacité de l'action. En effet, le sens et l'efficacité interviennent dans le rapport établi par les personnes, entre investissements et coûts, sur les plans relationnel, identitaire et utilitaire (Filloi 2009). Si l'une des composantes de cette boucle se trouve freinée, c'est toute la boucle vertueuse qui ralentit, jusqu'à atteindre un point limite à partir duquel la boucle devient

vicieuse. En dessous d'un seuil propre à chacun, elle conduit à l'arrêt total de l'engagement. Nous avons repéré trois freins majeurs grâce à notre modélisation : **une écologie de l'apprentissage pauvre** qui freine les apprentissages individuels et organisationnels tel que le concevait l'Apprenance (Carré 2005), **une vision faiblement partagée** qui limite l'autonomisation associative faute de conception et de perception des attentes communes, et **une restriction de la liberté** d'initiative et de décision qui réduit l'expression et le développement de l'AA des personnes.

Un paradoxe et des questions

Cette boucle systémique soulève cependant le paradoxe de l'engagement associatif : il est nécessaire pour l'individu de passer du temps dans l'association pour faciliter son engagement, et dans le même temps l'individu doit être engagé pour qu'il priorise son temps disponible dans les activités de l'association. Par conséquent, quelle que soit la nature des motivations et des profils des personnes à l'entrée dans l'association, l'enjeu est de construire un environnement qui réunisse les circonstances favorables à l'amorçage de cette boucle vertueuse, indépendamment du statut ou des fonctions.

L'une des questions principales qui se pose alors pour les associations d'éducation populaire, est de savoir comment faire progresser l'ensemble des membres dans leur AA, malgré l'hétérogénéité des individus, notamment dans le degré d'AA initiale, et dans le rythme de progression entre l'AA initiale et l'AA souhaitée. Ces questions interrogent également la façon d'évaluer l'AA. Faut-il entrer dans une démarche normative définissant l'AA souhaitée, au risque de figer l'institution et les apprentissages organisationnels ? De même, si l'on tient compte de l'apport de Eneau (2005) qui établit un lien théorique mutuel entre l'autonomisation des individus et celle de l'organisation - ce qui dans notre cas signifie que plus l'autonomie associative des personnes croît et plus l'autonomie de l'association croît - se pose la question de l'évaluation de l'autonomie de l'association. Peut-elle être définie à partir des sciences de gestion ? Tiennent-elles compte du couple « contraintes et valeurs » propre à l'associationnisme ?

Bibliographie

Adam, Michel, et Henry Noguès. *L'association, image de la société : le modèle associatif et ses enjeux*. L'Harmattan, 2008.

Argyris, Chris, et Donald A Schön. *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Management (Bruxelles). De Boeck Université, 2002. Traduit par Marianne Aussanaire et Pierre Garcia-Melgares.

Bachelard, Gaston. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*. J. Vrin, 1989.

Barbier, J. M., E. Bourgeois, G. Chapelle, et J. C. Ruano-Borbalan. *Encyclopédie de la formation*. Presses universitaires de France, 2009.

Bataille, Michel. « Problématique de la complexité dans la recherche-action. » Les dossiers de l'éducation N°3, 1983, p. 1124.

Blignières-Légeraud, Anne. *Pratiques et théorie de la recherches participante dans le domaine de la formation et de l'emploi*. Thèse de doctorat, Paris 13, 1986.

Braccini, Vivien. *Ingénieries de formation à visée autonomisante et émancipatrice : vers un modèle d'association apprenante : une recherche-action dans le réseau associatif des petits débrouillards*. Université de Strasbourg, 2014. Disponible sur internet: <http://www.theses.fr/2014STRAG040>. Consulté le 25 février 2016

Carré, Philippe. *Autour de l'apprenance*. Éducation permanente. N°205. 2016.

Carré, Philippe. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod, 2005.

Carré, Philippe, et Fabien Fenouillet. *Traité de psychologie de la motivation*. Dunod, 2008.

Carré, Philippe et André Moisan. *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*. Budapest, 2002

Carré, Philippe, André Moisan, et Daniel Poisson. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Presses universitaires de France, 1997.

Carré, Philippe, André Moisan, Daniel Poisson, Pascal Cyrot, Pascal Galvani, et Jonathan Kaplan. *L'autoformation : perspectives de recherche*. Presses universitaires de France, 2010.

David, Albert. « Outils de gestion et dynamique du changement ». *Revue française de gestion*, septembre – octobre 2010, p. 4459.

Desroche, Henri. *Apprentissage en sciences sociales et éducation permanente*. Éditions

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (2016), pp. 98-122
ouvrières, 1971.

Eneau, Jérôme. *La part d'autrui dans la formation de soi : autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris: L' Harmattan, 2005.

Enjolras, Bernard. « Une approche des organisations non-lucratives en termes de structure de gouvernance ». ADDES - 5. Colloque 2009 : contributions en ligne. ADDES, 2009. Repéré à http://www.addes.asso.fr/article.php3?id_article=29.

Escofier, Brigitte, et Jérôme Pagès. *Analyses factorielles simples et multiples: objectifs, méthodes et interprétation*. Dunod, 2008.

Fillol, Charlotte. *L'entreprise apprenante: le knowledge management en question ?* L'Harmattan, 2009.

Goyette, Gabriel et Michelle Lessard-Hébert. *La recherche-action: ses fonctions, ses fondements et son instrumentation*. Sillery, Canada: Presses de l'Université du Québec, 1987.

Hoarau, Christian, et Jean-Louis Laville. *La gouvernance des associations : économie, sociologie, gestion*. Erès, 2008.

Labelle, Jean-Marie. *La réciprocité éducative*. Presses universitaires de France, 1996.

Laville, Jean-Louis. *Politique de l'association*. Seuil, 2010.

Laville, Jean-Louis, et Renaud Sainsaulieu. *Sociologie de l'association: des organisations à l'épreuve du changement social*. Desclée de Brouwer, 1997.

Crézé, Françoise et Michel Liu. *La recherche-action et les transformations sociales*. L'Harmattan, 2006.

Liu, Michel. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. L'Harmattan, 1997.

Mesnier, Pierre-Marie et Philippe Missotte. *La recherche-action : une autre manière de se chercher, se former, transformer*. L'Harmattan, 2004.

Senge, Peter, et Alain Gauthier. *La cinquième discipline*. Flrst, 1991. Traduit par Hervé Plagnol.

Poisson, Daniel. *Recherches qualitatives en formation d'adultes : retours réflexif sur l'émergence du concept d'Action-Formation-Recherche*. 2e colloque international francophone. Lille, 2009.

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 16 (2016), pp. 98-122

Poisson, Daniel. *Les piliers de l'autoformation en questions ? Fondements théoriques et pratiques des ingénieries des dispositifs de formations ouvertes à visée autonomisante*. 6^e colloque européen sur l'autoformation, Toulouse, 2006.

Tremblay, Nicole Anne. *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Les Presses de l'Université de Montréal, 2003.

Trouvé, Hélène. « La dynamique des productions associatives : synthèse des travaux existants ». Dossier d'étude 68. Caisse nationale des allocations familiales, 2004. Disponible sur internet: <http://base.socioeco.org/docs/rapport-helenetrouve.pdf> (consulté le 28/09/2016)

Verspieren, Marie-Renée. « Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique ». *Études de communication. langages, information, médiations* N°25, 2002. Disponible sur internet : <http://edc.revues.org/658> (Consulté le 28 septembre 2016).

Vieille-Grosjean, Henri. *De la transmission à l'apprentissage: contribution à une modélisation de la relation pédagogique*. L'Harmattan, 2009.

Abstract

A part of the educative organizations have nowadays to cope with important socio-economical changes that affect the fragile balance between socio-educative values and economic management. To face this, the organizations must learn to adapt, and this confers a strategical trait to the learning. This is why we propose an analysis of the results of an online investigation preparatory to the "Action-Research" (AR), that concerned the activities of coaching and training. The results were treated by factorial analysis and retroactively cross-interpreted with the data collected during the AR. The outcome is a systemic issue connecting the three notions of "learning", "associative life involvement" and "associative autonomy". It also underlines the paradox of the "associative life involvement", and pushes us to question the definition of "associative autonomy". Is the concept of learning organization able to integrate this definition?

Keywords: learning organization, self-directed learning, empowerment, nonprofit

Resumen:

Actualmente, parte de las asociaciones educativas enfrenta importantes cambios socioeconómicos que afectan el frágil equilibrio entre los valores socioeducativos y las dificultades de gestión. Para ello, las asociaciones deben reinventarse continuamente, confiriendo un carácter estratégico a los aprendizajes. Debido a ello, presentamos el análisis de los resultados de una encuesta en línea preparatoria de una investigación-acción (IA), que trata de las prácticas de formación y de acompañamiento internas. Hemos tratado los datos a partir de análisis factorial e interpretado retroactivamente esos resultados con la ayuda de otros datos recogidos durante la IA. El cuadro teórico utilizado para este análisis combina los aportes de corrientes de autoformación y de las comunidades de aprendizaje. De este proceso resulta una problemática sistémica, que pone en relación el compromiso, los aprendizajes y la autonomía asociativos. Esta problemática pone en evidencia la paradoja del compromiso asociativo y nos impulsa a interrogar la definición de autonomía asociativa y su posibilidad considerada por el concepto de comunidades de aprendizaje.

Palabras claves: comunidades de aprendizaje, autoformación, autonomía, asociación, educación popular, compromiso asociativo.

Resumo:

Atualmente, uma parte das associações educativas enfrenta mudanças socioeconômicas significativas que afetam o delicado equilíbrio entre os valores sociais e educacionais e restrições a nível de gestão. Para enfrentar esta dificuldade, as organizações devem continuamente reinventar-se, conferindo um carácter estratégico às aprendizagens. É por isso que nós apresentamos a análise dos resultados de uma pesquisa numa linha de preparação de uma investigação-ação (IA), que incidiu sobre práticas de formação e de apoio interno. Tratámos os dados por meio da análise fatorial e interpretámos retroactivamente esses

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

Nº 16 (2016), pp. 98-122

resultados com a ajuda de outros dados recolhidos durante a IA. O referencial teórico utilizado para esta análise combina as contribuições das correntes da autoformação e das organizações aprendentes. O resultado desta abordagem é uma problemática sistémica, que põe em relação as aprendizagens, o compromisso e autonomia associativa. Esta problemática põe em evidência o paradoxo do empenhamento associativo e leva-nos a questionar a definição de autonomia associativa e o seu possível reconhecimento por parte do conceito de organização aprendente.

Palavras-chave: empenhamento associativo, associação, autoformação, autonomia, organização aprendente

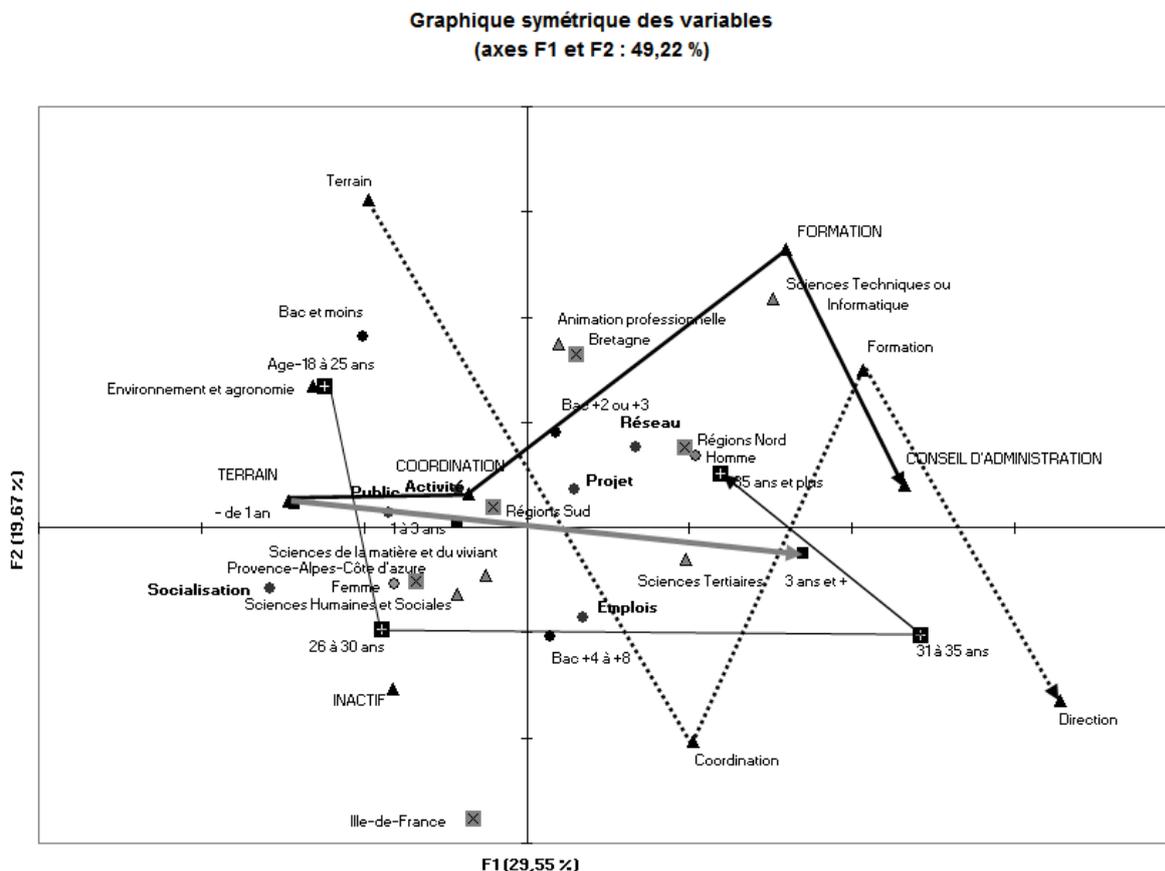


Figure 1. Profils des acteurs associatifs

Légende :

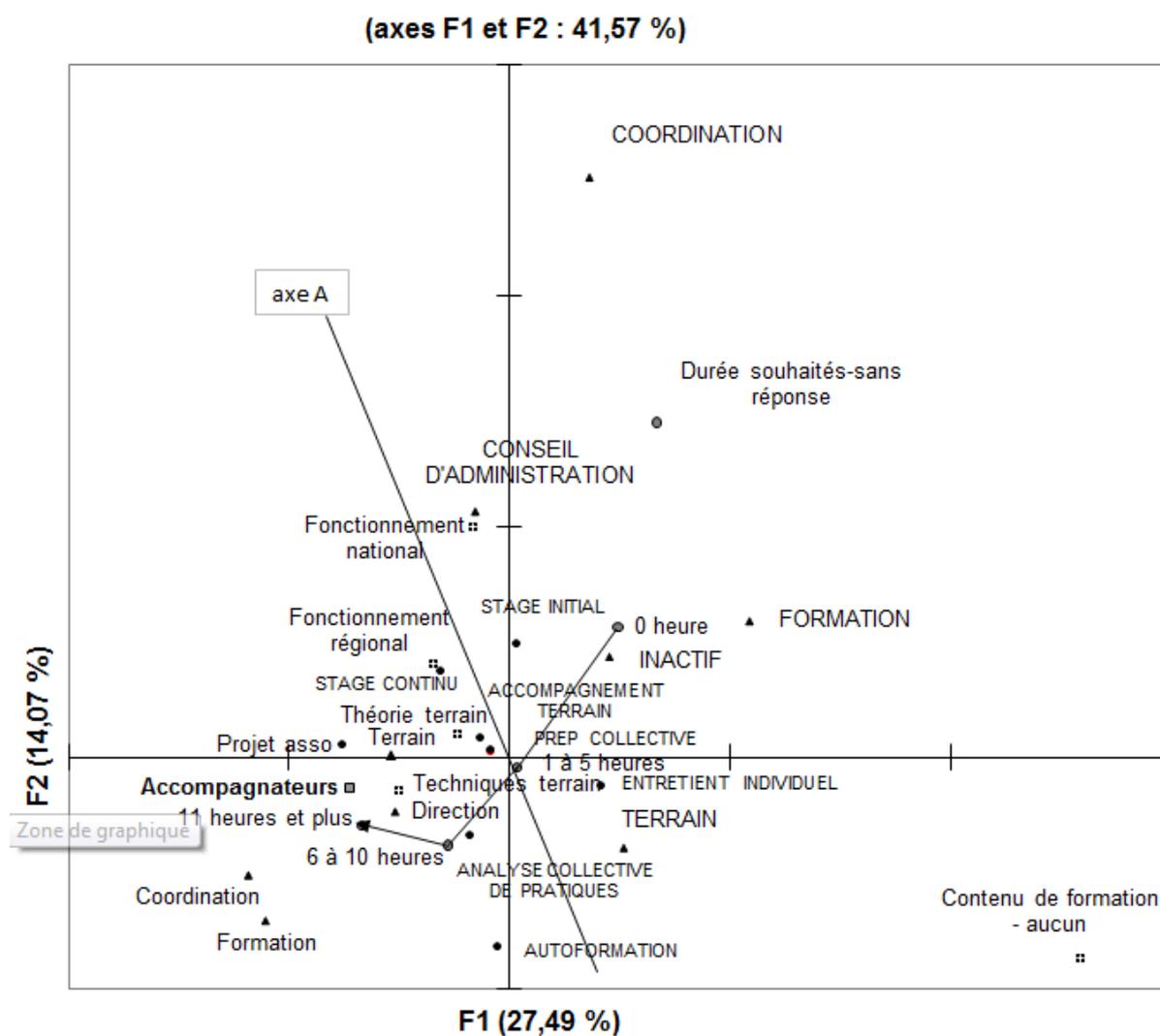
△ Âges des acteurs associatifs

□ Association régionale d'origine

○ Discipline de formation initiale des acteurs associatifs

★ Statut associatif des personnes, en minuscule les salariés permanents et en MAJUSCULE les acteurs associatifs non salariés permanents.

Figure 2. Pratiques et attentes de formation et d'accompagnement



Légende :

Contenus de formation jugés nécessaires à l'amélioration de la qualité des activités éducatives

N° 16 (2016), pp. 98-122

Estimation du volume horaire mensuel nécessaire à la formation des acteurs de terrain

Personnes déclarant effectuer de l'accompagnement d'acteurs associatifs

Statut associatif des personnes, en minuscule les salariés permanents et en MAJUSCULE les acteurs associatifs non salariés permanents.

Méthodologies utilisées pour la formation et l'accompagnement par les accompagnateurs