



UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
ÉCOLE DOCTORALE 519
Sciences humaines et sociales



**LABORATOIRE INTERUNIVERSITAIRE DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE
LA COMMUNICATION (EA 2310)**

THÈSE

Vivien BRACCINI

Soutenue le : **10 décembre 2014**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université de Strasbourg**

Discipline/ Spécialité : **Sciences de l'éducation**

**Ingénieries de formation à visée
autonomisante et émancipatrice :
vers un modèle d'association apprenante.**

**Une recherche-action dans le réseau associatif
des petits débrouillards.**

THÈSE CO-DIRIGÉE PAR :

KIRCH Michèle Professeure, Université de Strasbourg
POTEAUX Nicole Professeure, Université de Strasbourg

RAPPORTEURS :

POISSON Daniel Professeur, Université de Lille 1
ENEAU Jérôme Professeur, Université de Rennes 2

AUTRE MEMBRE DU JURY :

LAVILLE Jean-Louis Professeur, Conservatoire National des Arts et Métiers de Paris

Remerciements

Ce parcours que je pourrais qualifier d'initiatique, doit son existence et son aboutissement au croisement d'un nombre improbable de conditions. Des conditions qui n'auraient pas pu advenir sans les personnes qui y étaient rattachées. Aussi, je tiens à remercier toutes ces personnes pour leur contribution à cette thèse qui est avant tout un projet collectif.

Tout d'abord j'aimerais remercier Mesdames Poteaux et Kirch qui se sont toujours rendues disponibles pour me faire bénéficier de leur intéressante complémentarité, mais qui ont aussi su rester en retrait pour laisser ma pensée exister par elle-même de façon à me conduire vers cette difficile autonomisation.

Je tiens à remercier M. Wafra d'avoir accepté de venir assister à la soutenance de cette thèse. Je l'ai côtoyé toutes ces années au sein de ce très inventif et exubérant mouvement associatif des petits débrouillards. En tant que responsable de formation nationale, il a eu l'occasion d'observer mon évolution et m'a donné le goût de l'histoire et de l'épistémologie des sciences. Il m'a soutenu dans ma reprise d'études et a permis à ce travail de naître.

Ce projet de thèse est aussi une revanche sur ma dysorthographe qui a toujours bouché mes horizons, mais qui est aussi à l'origine des nombreux chemins de traverses parcourus, source de beaucoup de diversité, d'ouverture et d'humanité. C'est pourquoi je remercie particulièrement mon père, qui m'a soutenu pour dépasser mon handicap et ma mère qui nous a toujours facilité le travail.

Merci à ma femme pour les nombreux sacrifices familiaux, et pour les échanges au quotidien qui m'ont toujours poussé à poursuivre ma réflexion et mon action. Merci à Lilou Lune et Darius, pour leur patience et leur compréhension vis-à-vis de mon manque de disponibilité.

Enfin une pensée plus lointaine pour le formateur et la formatrice qui, un jour, m'ont fait vivre une formation-action alors que je n'étais qu'un simple « emploi jeune »...

Sommaire

Introduction générale.....	1
PARTIE 1 :	
Cadre éthique associatif, capitalisme cognitif et société cognitive et des savoirs	13
Introduction de la première partie.....	15
Chapitre 1 :	
Les enjeux de la formation.....	18
Chapitre 2 :	
Histoire de l'économie de marché et de sa pensée.....	42
Chapitre 3 :	
Le fait associatif.....	75
Conclusion de la première partie	134
PARTIE 2 :	
Déclinaison du modèle de l'apprenance pour les organisations associatives....	139
Introduction de la deuxième partie.....	140
Chapitre 4 :	
Apprentissage et isomorphisme éducatif.....	142
Chapitre 5 :	
L'autoformation, première condition de l'apprenance.....	191
Chapitre 6 :	
Une écologie de l'apprentissage, la deuxième condition de l'apprenance.....	232
Chapitre 7 :	
L'aptitude à s'engager en formation ou le vouloir apprendre, troisième condition de l'apprenance.....	288
Conclusion de la seconde partie.....	314
PARTIE 3 :	
Épreuve de la déclinaison du modèle : l'étude de cas.....	321
Introduction de la troisième partie.....	322
Chapitre 8 :	
Présentation du cas : Le réseau associatif « Les petits débrouillards ».....	324
Chapitre 9 :	
Épistémologie et méthodologie de recherche.....	357

Chapitre 10 :	
Description synthétique du déroulé chronologique de la recherche-action.....	402
Chapitre 11 :	
Analyse du processus de la recherche-action.....	435
Chapitre 12 : Les conditions de mise en œuvre de la RA : condition première de l'association apprenante.....	457
Chapitre 13 :	
Les produits de la recherche-action.....	511
Chapitre 14 :	
Les expérimentations et leurs résultats.....	539
Conclusion de la troisième partie.....	569
Conclusion générale.....	575
Bibliographie.....	589
Bibliographie.....	589
Index des figures.....	605
Index des figures.....	605
Index des tableaux.....	607
Index des tableaux.....	607
Table des matières.....	608
Table des matières.....	608
Annexes du Volume 2.....	617

Introduction générale

Effets de la démarche de recherche choisie sur l'écriture de la thèse

Cet écrit tente de restituer de façon intelligible et linéaire, un processus qui est loin de l'être. Comme ce travail s'inscrit dans le champ des Sciences de l'Éducation, on peut s'étonner de constater l'importance de la première partie marquée par les dimensions socio-économiques et politiques d'ordre général, alors que la question de départ portait sur les conditions de mise en pratique de l'autoformation au sein d'associations d'Éducation Populaire pour répondre à des difficultés de stabilisation de la qualité des activités éducatives.

Malgré l'apparent partage des valeurs et des principes mobilisés par le cadre théorique avec celles et ceux du mouvement associatif dont j'étais issu, la mise en œuvre de la recherche-action a rencontré un grand nombre de résistances, notamment à l'encontre du cadre global de « l'apprenance » de Philippe Carré¹.

Après avoir écrit le déroulé chronologique des événements de la recherche-action et le début de cette thèse, je me suis rendu compte qu'un certain nombre de difficultés pouvaient être liées à un problème de cohérence entre les valeurs et les normes sous-jacentes au cadre théorique utilisé et les valeurs sous-jacentes de l'association. En effet, lors de l'approfondissement des origines de l'apprenance, j'ai lu un article consacré au capitalisme cognitif de Didier Lebert et de Carlo Vercellone² qui laissait transparaître à mes yeux un certain système de valeurs du capitalisme. J'ai alors fait le lien avec les théories de

1 (Carré, 2005)

2 (Lebert et Vercellone, 2004)

l'apprentissage qui soulignent l'influence des représentations et des valeurs dans la capacité des personnes à accepter de nouveaux modèles d'explication du monde et de nouvelles manières de penser. Cette révélation m'a conduit à fortement interroger la pertinence d'utiliser un cadre global émanant du capitalisme cognitif pour une organisation associative inscrite dans l'Éducation Populaire.

Je savais par expérience que le milieu associatif militant de l'Éducation Populaire s'opposait traditionnellement à tout ce qui pouvait provenir du monde marchand et de l'entreprise. Il m'a alors paru essentiel de savoir si cette opposition, parfois caricaturale, était fondée. Et si elle l'était, sur quels éléments, afin de disposer éventuellement d'un outil d'analyse pouvant éclairer les événements de cette recherche-action. Cette interrogation était vive du fait de ma conception de l'apprentissage qui accorde une place fondamentale à l'histoire des personnes, à leurs représentations et à leur système de valeurs. Or la sociologie nous montre que ces trois éléments sont fortement orientés par les pesanteurs du contexte socio-économique, politique et culturel. C'est ce qui a justifié à mes yeux la nécessité de constituer un cadre éthique général susceptible de guider les modalités d'application des principes opérationnels qu'induit l'interprétation d'un cadre théorique dans le champ de l'éducation. L'exploration des dimensions socio-économiques et historiques du capitalisme et de l'associationnisme était le moyen d'identifier le système de valeurs auxquelles les participants étaient quotidiennement confrontés et auxquelles ils feraient appel lors de leurs participations à la recherche.

Le cadre théorique proposé en seconde partie a également été reconstitué a posteriori, à partir de la phase d'animation du terrain. On peut y voir le phénomène d'aller retour du chercheur, typique de la recherche-action. Il faut savoir que dès le début de mes recherches, j'avais constaté que la formation des adultes était un champ traversé par de nombreuses disciplines, et qui mêlait aussi bien des questions d'ordre social, psychologique, pédagogique, qu'organisationnel. Cette perspective multi-disciplinaire m'a initialement encouragé à explorer le concept de l'autoformation et celui de l'apprentissage organisationnel, qui tombait sous le sens au vu du cas étudié et de la question de départ. Cela m'a conduit à élaborer un premier cadre théorique fondé principalement sur des concepts issus des sciences de l'éducation, des sciences de gestion et du management. Au moment de débiter l'accompagnement des associations, ce cadre théorique n'était qu'une mosaïque de concepts

et de notions, dont la cohérence et l'adéquation avec la culture associative du réseau des Petits Débrouillards étaient plus pressenties que justifiées.

L'écriture a posteriori du cadre théorique a permis d'approfondir de façon significative les différentes dimensions intervenant dans l'apprenance de Philippe Carré³, et de tisser du lien entre les apports sélectionnés de ces diverses disciplines pour tenter de construire le modèle de l'association apprenante. Le développement de ce modèle a également été l'occasion de produire un outil d'analyse de la fonction « apprendre », à remobiliser dans de futures recherches-actions. Ce phénomène récursif entre théorie et action au niveau du chercheur sera développé dans la troisième partie consacrée à l'étude de cas à proprement parler.

L'inconvénient de cette double approche, à savoir le développement d'une recherche-action complétée par un second mouvement de recherche plus classique mais nourri par les résultats du premier mouvement, est de m'avoir poussé à être prolifique à l'écrit. L'ampleur de ce travail s'explique d'une part, par le nombre de notions et de concepts explorés qu'a imposé cette approche multidisciplinaire, et d'autre part, par la description et l'analyse multiple des deux années d'action sur le terrain. Sans aucun doute, ce travail mériterait une réécriture complète pour aboutir à un texte plus concis, sans pour autant faire l'impasse sur l'une ou l'autre des notions abordées. Mais un tel exercice n'était plus compatible avec les moyens dont je disposais. Aussi ai-je tenté d'adopter une mise en forme qui permette une lecture non linéaire, à l'image de cette recherche, sans pour autant faire perdre de la cohérence à ce long et éclectique propos.

Problématique de départ et intentions initiales

Avec la promulgation de la loi 1901 sur le libre droit d'association, les organisations non gouvernementales à but non lucratif se sont fortement développées en France sous la forme associative. Elles ont investi des champs très variés : le loisir, l'action sociale, la prévention, l'éducation, la politique etc. Leur rôle sur le territoire national est considéré comme indispensable car elles construisent une offre de services et de produits qui, selon la théorie du « bien être social » ne sont pris en charge ni par le secteur public, ni par le secteur marchand. Cette troisième économie s'est développée sur le principe « de non-domination du capital sur l'activité » (ibidem) qui a permis d'encadrer le don et l'investissement bénévole.

3 (Carré 2005)

Pour mener leurs actions de terrain, ces associations s'appuient sur des acteurs associatifs aux statuts variés (bénévoles, salariés ponctuels, volontaires, salariés à temps plein etc.). Ces acteurs ont besoin de maîtriser des compétences spécifiques à l'activité qui leur est confiée, qu'ils soient salariés ou bénévoles. Dans le cas des associations de l'Éducation Populaire, les acteurs de terrain doivent fortement s'investir pour agir, car les compétences à développer liées à l'humain et aux exigences du projet associatif sont souvent complexes. La question initiale était de savoir comment former efficacement les acteurs de l'association pour qu'ils agissent conformément à ses attentes, sachant que de nombreuses associations d'Éducation Populaire font face à un renouvellement important de leurs équipes de salariés et de bénévoles. Par ailleurs, les associations sont de plus en plus confrontées aux besoins d'innovation et d'adaptation pour des raisons économiques, sociales et culturelles. Ceci est dû à l'évolution de plus en plus rapide des sociétés et de leurs besoins, à l'augmentation des exigences de qualité de la part des institutions et des publics, ainsi qu'à la baisse des fonds publics pour l'action sociale et éducative.

Cette première analyse s'appuie sur mes dix années d'expérience de salarié associatif au sein de l'association des Petits Débrouillards entre 2000 et 2009. Au moment du démarrage de la recherche, ce réseau national d'associations proposait des activités éducatives et culturelles à caractère scientifique et technique pour les enfants de 4 à 15 ans. L'association touchait également les jeunes adultes en les impliquant dans l'encadrement des activités scientifiques proposées. Marquée par la double culture de l'Éducation Populaire et de la recherche, l'activité scientifique constitue pour l'association à la fois une finalité et un moyen pour accompagner ses adhérents et ses usagers vers l'émancipation individuelle et collective dans une perspective démocratique. L'association tente de favoriser le développement d'un esprit curieux et critique par la pratique de la démarche scientifique et expérimentale. Le projet associatif des Petits Débrouillards a beaucoup évolué durant ses 25 années d'existence du fait de l'élargissement et de la complexification de sa stratégie de développement. Avec ces évolutions, de nouvelles pratiques éducatives, de nouveaux outils et de nouvelles démarches d'animation ont vu le jour ; de nouvelles thématiques ont été abordées et de nouveaux métiers sont apparus. Un ensemble de changements qui a interpellé la façon de traduire le projet éducatif de l'association dans les pratiques, et la façon de former à cette nouvelle manière de mettre en pratique.

Durant mon expérience de responsable de formation au sein de l'une de ces associations, j'ai constaté que nous avions des difficultés à répondre efficacement aux besoins de formation de nos acteurs associatifs pour que leurs actions répondent au degré de qualités pédagogiques escompté et pour qu'ils puissent faire face aux besoins d'adaptation ou d'innovation de notre organisation. Ce constat était partagé par de nombreux collègues du réseau ainsi que par d'autres associations partenaires. La récurrence de ces difficultés au cours de ces vingt dernières années, malgré les diverses tentatives de changement des pratiques de formation et de leurs contenus, ont été à l'origine du choix pour la mise en place d'une recherche-action. J'ai donc proposé au directeur adjoint de l'association française, responsable national de la formation, de monter une recherche portant sur l'amélioration des dispositifs de formation, et qui impliquerait plusieurs associations du réseau.

Avec son soutien et celui de certaines directions régionales, nous avons conduit ce projet de recherche entre 2010 et 2013. De façon approximative - car les étapes se recouvrent partiellement - le second semestre 2010 a servi à construire le projet, les années 2011 et 2012 ont permis de piloter l'action avec les associations, tandis que l'année 2013 a été plus particulièrement consacrée à l'analyse des résultats de la démarche et à l'approfondissement théorique des cadres conceptuels mobilisés.

Principes mobilisés pour guider la recherche-action

Notre ambition initiale était de mieux comprendre la situation spécifique des associations du réseau des Petits Débrouillards en matière de gestion de la formation et des compétences. A partir de ces nouvelles clefs de compréhension, nous voulions trouver des moyens d'action pour changer durablement la perception du rôle et des enjeux de la formation, ainsi que les pratiques de formation et d'accompagnement des acteurs associatifs agissant sur le terrain, car nous étions convaincus de leur importance stratégique dans le processus de mutation et de développement des associations alors en cours.

D'un point de vue théorique, la démarche se fondait sur un postulat emprunté à un mouvement d'Éducation Populaire spécialisé dans la formation professionnelle, corroboré par une analyse historique des pratiques de formation du champ de la didactique des langues. L'analyse démontrait l'existence d'une homologie entre la fin et les moyens dans les activités de formation d'adultes qui laissait supposer une meilleure appropriation des démarches

éducatives à acquérir pour les futurs éducateurs en formation. La transposition de ce postulat dans le cas de l'association des Petits Débrouillards a conduit au premier principe général suivant : si l'on forme les acteurs éducatifs de l'association des Petits Débrouillards par la démarche éducative des Petits Débrouillards, alors nous devrions améliorer la qualité de leurs actions éducatives. Mais dans mon mémoire de master réalisé en 2007 portant sur les ingénierie de formation autonomisante, j'avais établi une première définition de cette démarche qui m'a permis de la considérer comme étant une forme d'autoformation adaptée aux enfants. C'est pourquoi notre premier principe a évolué de la manière suivante : si l'on forme les animateurs Petits Débrouillards à partir d'une démarche d'autoformation, nous devrions améliorer la qualité de leur action éducative.

Ce premier principe, non seulement répondait au problème de stabilisation de la qualité des activités éducatives, mais en plus il répondait en principe au problème du besoin d'adaptation des personnes et de l'organisation, c'est du moins ce que démontrait le modèle de l'autoformation réciprocaire de Jérôme Eneau. Mais les similitudes pressenties entre les compétences clefs de l'autoformation⁴ et celles de la recherche, confortées par la découverte du concept d'action-formation-recherche, a fait une nouvelle fois évoluer le premier principe général :

Premier principe : si l'on forme les animateurs de l'association des petits débrouillards par la recherche, alors ils seront plus à même d'animer des activités éducatives fondées sur la démarche de recherche.

Cependant, les travaux de Jérôme Eneau⁵ soulignent que la mise en place d'une forme réciprocaire de l'autoformation - autrement dit une forme de formation par la recherche - ne peut se mettre en place qu'à condition d'instaurer un cadre éthique chargé de gérer les relations interpersonnelles, pour garantir l'effet positif du collectif dans les apprentissages individuels. Il en a découlé un deuxième principe général :

Deuxième principe : Si l'on organise la gestion d'un cadre éthique dans le système de management des équipes associatives, alors nous devrions faciliter l'autonomisation des apprentissages individuels et organisationnels.

Enfin, La formalisation de la problématique tirée du cas des associations d'Éducation Populaires des Petits Débrouillards est à l'origine du troisième principe général qui a

4 (Tremblay 1996; 2003)

5 (Eneau, 2011)

également orienté cette démarche de recherche-action. Il s'agit de la question de l'articulation entre la durée et l'intensité de l'engagement des personnes dans l'association et leur engagement dans la formation associative :

Troisième principe : Plus la personne s'engage dans les activités associatives et plus elle aura tendance à s'engager dans sa formation. Réciproquement, plus la personne se forme à l'objet et aux pratiques de l'association, plus elle aura tendance à s'engager dans les activités associatives.

Ces trois principes, comme le montrera la deuxième partie, se verront enrichis et confirmés par les apports du champ des organisations apprenantes, découverts après la phase de terrain.

Bien que ces principes généraux aient été à la base de tout ce processus collectif, le degré d'aboutissement des changements des dispositifs de formation n'a pas permis d'en évaluer directement la pertinence. Mais comme le montrera la troisième partie, les produits, les résultats, les effets collatéraux, tant théoriques que pratiques, concernent des objets initialement inattendus. Et ce aussi bien sur l'objet de recherche que sur sa démarche.

Description des chapitres

La première partie de ce mémoire intitulée « cadre éthique associatif, capitalisme et société cognitive et des savoirs » est consacrée à la structuration et à la justification du cadre général de recherche qui fait référence aux idées et aux valeurs. La seconde nommée « Déclinaison du modèle de l'apprenance » développe le cadre théorique portant sur les dimensions opérationnelles à travers l'approfondissement de ses composantes. Et la troisième partie porte sur l'étude de cas et l'action à proprement parler qui était une tentative d'application du modèle présenté en fin de seconde partie.

La première partie est composée de trois chapitres. Le premier sera l'occasion de rappeler les enjeux des activités de formation dans le contexte socio-économique qui est le nôtre. C'est à partir des travaux de Philippe Carré et de son concept cadre de l'apprenance, que j'explorerai la place prise par le savoir et la connaissance dans nos sociétés contemporaines, sous l'effet de la mondialisation économique et culturelle à laquelle les associations ne semblent pas devoir échapper. Je présenterai les conséquences de cette nouvelle place du savoir sur la conception de la formation, du travail et de l'organisation sociale, conséquences qui sont à l'origine des

recommandations par les instances économiques et politiques d'entrer à tous les niveaux de la société dans un nouveau rapport au savoir et à l'apprentissage. Le concept d'apprenance désigne l'ensemble des éléments conditionnant ou facilitant l'émergence de ces nouveaux rapports aux savoirs et à l'apprentissage qui relie de façon originale l'économie à l'éducation. Je montrerai en quoi ce cadre théorique interpelle à plus d'un titre le questionnement et les besoins des associations des Petits Débrouillards évoqués peu avant. Je conclurai ce premier chapitre par une remise en question de la pertinence éthique de ce cadre apparemment imprégné par les valeurs économiques du capitalisme, vis-à-vis de la culture associationniste des mouvements d'Éducation Populaire dont font partie les Petits Débrouillards. Ce questionnement conduira au deuxième chapitre consacré à la synthèse des valeurs fondatrices et communes aux différentes formes qu'a pu prendre le capitalisme au fil du temps. Le chapitre 3, de son côté, va tenter d'identifier les caractéristiques fondamentales des associations et le système de valeurs sur lequel le fait associatif repose, également grâce à une approche socio-historique. La mise en perspective des conclusions tirées des chapitre 2 et 3 permettra d'évaluer le degré de pertinence de l'usage du cadre de référence dans le contexte associatif, et d'identifier les conditions de cette pertinence.

La deuxième partie introduite par le chapitre 4, sera consacrée à la clarification de la notion d'apprentissage et de ses théories, car cette notion constitue le socle de toute notre réflexion. Cette définition de l'apprentissage permettra d'aborder le problème de la reproduction des comportements et des pratiques du champ éducatif, et de justifier le fondement du principe général directeur présenté dans le paragraphe précédent. Les chapitres 5, 6 et 7 seront alors consacrés à l'approfondissement des conditions d'émergence de l'apprenance dans une organisation, ciblées dans le chapitre 1. Le chapitre 5 sera consacré à la première condition de l'apprenance qui est la capacité des individus à pratiquer l'autoformation. La revue de la littérature de ce champ me conduira à clarifier les notions d'autonomie qui en est l'élément essentiel, et à répondre à certaines critiques portées à son encontre. Cette démarche me permettra de proposer une définition de l'autoformation qui approfondit celle retenue dans le chapitre 5, et convient aux caractéristiques du cas étudié. Le chapitre 6 sera alors consacré à la deuxième condition de l'apprenance : l'existence d'une écologie de l'apprentissage, ce qui dans notre cas revient à s'intéresser aux modalités de développement de l'autoformation dans une organisation. Deux littératures seront explorées à cet effet. La première sera celle issue du champ de l'autoformation qui a étudié sa mise en pratique dans les entreprises. La seconde littérature mobilisée, sera celle portant sur les organisations intelligentes où l'on apprend,

issue des sciences de gestions. L'exploration de ces sources incitera à opérer deux rapprochements. Le premier s'opérera entre les organisations apprenantes et l'autoformation réciproque proposée par Jérôme Eneau⁶, qui introduit l'organisation autoformatrice. Le second rapprochement, se fera entre les organisations apprenantes et les ingénieries complexes à visée autonomisante de Daniel Poisson⁷. Je mènerai ensuite la modélisation d'un outil de gestion de la fonction « apprendre » dans les organisations à partir de ces deux rapprochements. Le septième chapitre s'attardera sur la troisième condition de l'émergence de l'apprenance qui est la motivation des individus à apprendre. Ce chapitre passera en revue l'ensemble des courants de la psychologie motivationnelle essentiellement à partir des travaux de synthèse de Fabien Fenouillet. Nous montrerons que les cadres de l'autoformation et de l'organisation apprenante tiennent déjà compte des divers apports de ces courants de recherche. Ainsi je pourrai conclure la deuxième partie en opérant la synthèse entre les apports du cadre éthique apportés par la première partie, et les apports de cette deuxième partie, et proposer un modèle d'association apprenante. Je serai alors à même d'entrer dans l'étude de cas et ses analyses.

La troisième partie, composée de sept chapitres, présentera la tentative de déclinaison du modèle dans le cas du réseau des associations des Petits Débrouillards. Le chapitre 8 décrira le contexte global des associations qui ont contribué à cette étude de cas. L'histoire du mouvement associatif, le développement de ses activités, ses évolutions dans le temps, sa culture organisationnelle et éducative interne seront repris afin d'établir la première problématique qui a orienté le début de cette recherche. Dans le chapitre 9, j'expliquerai les choix épistémologiques et méthodologiques qui ont été opérés au départ de cette expérience, ainsi que les changements menés durant la recherche. Ce chapitre sera consacré au choix de la démarche de recherche-action, non pas en tant qu'outil andragogique comme dans la seconde partie, mais comme outil de gestion du changement dans les organisations. La présentation des diverses caractéristiques de la recherche-action, permettra de clarifier le flou entretenu autour d'elle. Ce flou est dû notamment à la variété des formes qu'elle peut prendre selon l'objet et la discipline de recherche, l'ancrage idéologique du chercheur, le choix épistémologique, la conception du rôle du chercheur et le type de relation qu'il entretient avec les praticiens. Ce panorama des possibilités me permettra de situer l'approche de la recherche-action utilisée. Pour justifier ces choix, je reprendrai les principes épistémologiques

6 (Eneau, 2005)

7 (Carré et al. 2010)

fondateurs des sciences positivistes et expérimentales, afin de souligner leur inadéquation aux activités expérimentales en sciences humaines et sociales. Cette inadéquation explique l'application de principes épistémologiques autres, dans le champ de la recherche-action et des démarches de recherche qualitative. Je conclurai ce chapitre 9 par un descriptif de la stratégie et du panel des méthodologies employées durant les différentes phases du projet. Enfin j'exposerai la méthode d'analyse employée pour le traitement du déroulé chronologique détaillé, proposé dans les chapitres à venir consacrés aux analyses. Le chapitre 10 fera entrer le lecteur dans le cœur de la recherche-action à partir de la synthèse du déroulé chronologique des événements de cette recherche, dont la version détaillée est jointe aux annexes de ce document. Ce déroulé restituera la trame globale de la recherche et proposera des focus sur les événements marquants exploités dans l'analyse. La structure du chapitre suivra approximativement la structure temporelle de la recherche. Une première description des principaux résultats et principales perspectives concernant les actions et changements réalisés, constituera la conclusion de ce chapitre.

L'analyse de la recherche-action et de ses résultats regroupe les chapitre 11, 12, 13 et 14. Le chapitre 11 abordera le processus de la recherche-action, je tenterai d'identifier et d'analyser l'origine des écarts entre le déroulement de la démarche prévue et le déroulement réel. Ces écarts vont interpeller les conditions de faisabilité d'une recherche-action, reprises dans le chapitre 12. Ce dernier exposera les raisons pour lesquelles la recherche-action peut être considérée comme une des conditions premières de l'association apprenante. Je tenterai à ce titre, de confirmer ces conditions de réussite de la recherche-action et d'en identifier de nouvelles à partir de la démarche réalisée. Dans le chapitre 13 je reviendrai sur deux types de produits de cette recherche-action qui ne concernent ni le processus, ni les résultats opérationnels attendus. Les produits du premier type sont ceux qui peuvent être observés sur la plupart des recherches-actions quelles que soient leur forme. Les produits du second type sont spécifiques au cas étudié et ne peuvent être généralisés qu'aux situations analogues. Enfin, dans le chapitre 14, je me concentrerai sur les résultats attendus, c'est-à-dire les changements visés. J'évaluerai cette fois l'écart apparu entre la situation initiale des associations et leur situation finale concernant leur dispositif de formation et d'accompagnement de leurs acteurs à partir du modèle pentaédrique défini en chapitre 6. Je montrerai ainsi que le processus de changement était enclenché pour une part des associations impliquées, mais les délais et les moyens n'ont pas permis de poursuivre la démarche.

La conclusion générale récapitulera l'ensemble du parcours accompli tant sur le plan intellectuel personnel que sur le plan opérationnel des associations et proposera les apports, les limites et les perspectives de cette thèse.

PARTIE 1 :
Cadre éthique associatif, capitalisme cognitif et société
cognitive et des savoirs

Introduction de la première partie

Dans cette première partie je me propose de rappeler les enjeux socio-économiques qui se cristallisent aujourd'hui autour de la formation dans le contexte de la mondialisation. Ces enjeux sont tels que nos contemporains qualifient cette société de société cognitive et des savoirs (SCS) qui, comme le rappelle Philippe Carré, impose aux démocraties occidentales de générer de nouveaux rapports à l'apprendre tant pour les individus que pour les institutions. Ces nouveaux rapports vont de pair avec l'évolution de la gestion et de l'organisation des environnements de formation qui doivent créer les conditions d'une formation tout au long et tout au large de la vie. Philippe Carré résume et articule l'ensemble de ces changements à travers le concept de l'Apprenance⁸. La conséquence indirecte de la proposition de Carré, est que le secteur associatif relégué aux marges de l'activité économique, serait tout aussi concerné par cette réalité que le secteur privé ou public. Je montrerai alors que le pouvoir explicatif du concept de l'Apprenance pour éclairer les difficultés d'adaptation aux changements ciblées dans la situation réelle ayant inspiré cette recherche, incitent à l'utiliser comme cadre théorique pour cette recherche-action. Mais un certain nombre de questions émergent de cette proposition. En quoi un concept réunissant la question de l'économie et de la formation concernerait-il les associations au rôle productif faible ? Quels sont les besoins de cette SCS ? Quels sont les principes de l'apprenance et comment répondent-ils aux besoins de la SCS ? De façon encore plus fondamentale, en quoi la SCS qui semble rattachée à la culture marchande, est-elle applicable aux associations qui, elles, semblent davantage marquées par des valeurs sociales et humanistes ? C'est ce que je propose de découvrir dans cette première partie articulée en trois chapitres.

Après avoir rappelé les principaux effets de la mondialisation économique libérale, les principes de l'apprenance et ses conditions opératoires, ce premier chapitre me conduira à interroger la pertinence de ce concept vis-à-vis de la culture associative de façon générale et

8 (Carré 2005)

vis-à-vis de la culture d'Éducation Populaire en particulier, dont le discours s'oppose souvent à celui du marché. Pour répondre à cette question, il sera nécessaire de répondre, au préalable, à deux autres questions des plus triviales, pour porter ce regard critique : tout d'abord, qu'est-ce que le capitalisme ? Ensuite : Qu'est-ce que l'associationnisme qui est loin de se résumer aux associations ?

Dans le second chapitre, grâce à une rétrospective historique allant de la réforme protestante à nos jours, qui articule des éléments économiques, politiques et sociaux, j'identifierai les valeurs sous-jacentes au capitalisme actuel. Au-delà des représentations militantes fréquemment observées dans les milieux contestataires, qu'est-ce qui caractérise cette doctrine si elle peut être considérée comme telle. Quelles sont ses origines ? Sur quelles pensées repose-t-il ? D'où viendrait cette incompatibilité supposée entre humanisme et capitalisme ?

Dans le troisième et dernier chapitre de cette première partie, je propose de traiter le second préalable nécessaire à cette analyse critique de l'apprenance, qui est de définir l'associationnisme. De façon analogue au capitalisme, je commencerai par un rappel historique de « l'associationnisme ». Comment cette pensée est née, à quelle occasion elle s'est développée contre le capitalisme, comment elle s'est institutionnalisée en un modèle socio-économique, comment de ce même fait elle a perdu sa force d'action et dans le même temps, comment elle s'est diversifiée au sein de ce que l'on appelle aujourd'hui le tiers secteur, le secteur de l'économie non lucrative ou plus récemment encore l'économie sociale et solidaire. J'aborderai alors les difficultés définitionnelles que posent ces divers modèles et les raisons qui poussent certains auteurs, tel Laville, à défendre l'idée d'une économie mixte qui ne s'appuierait pas exclusivement sur les approches economicistes. Je serai alors à même de mieux clarifier la complexité du modèle associatif inscrit en partie dans ce champ, et d'identifier les valeurs caractéristiques du phénomène associatif.

Dans la conclusion de cette première partie, en mobilisant le travail définitionnel des second et troisième chapitres, je montrerai en quoi le capitalisme n'est pas si éloigné des valeurs humanistes, et les raisons qui me font penser que ces valeurs ne sont aujourd'hui plus compatibles avec les valeurs humanistes, chères aux associations d'Éducation Populaire. Mais dans le même temps, nous verrons que l'apprenance, en précisant ses conditions opératoires qui lui permettent d'être conforme à l'idéologie associative, peut constituer un outil pertinent pour lutter contre le conservatisme intellectuel qui frappe la culture économique de la société

et pour mieux gérer le paradoxe qui frappe les associations ; paradoxe qui consiste à devoir gérer simultanément l'influence de la société cognitive et des savoirs (SCS) et les caractéristiques identitaires associatives.

Chapitre 1 : Les enjeux de la formation

1.1 La mondialisation économique

Pour comprendre mes choix théoriques et ma vision des enjeux de la formation et de la professionnalisation au niveau des organisations et des personnes, il me faut présenter ma conception de l'évolution économique mondiale qui explique la vision que l'on peut avoir de nos sociétés postindustrielles du XXI^e siècle. Ces dernières, avant d'être des pays économiquement développés, étaient depuis le XIX^e siècle, des pays industrialisés. L'apparition de certaines technologies et de certaines sources d'énergie, couplées à l'exploitation des ressources naturelles nationales ont permis aux pays occidentaux de s'industrialiser à l'occasion de deux grandes révolutions technologiques. La première débute en Angleterre au cours du XVII^e siècle grâce à une amélioration de la maîtrise des énergies éoliennes et hydrauliques qui permettent l'apparition des premières manufactures. La seconde révolution se situe au XIX^e siècle et correspond à la domestication de la vapeur et de l'énergie électrique. Cette première phase d'industrialisation s'accompagne de la mise en place progressive des infrastructures primaires nécessaires à la production d'énergie, aux transports et à la circulation d'informations sur l'ensemble du territoire de ces nations. La baisse des coûts de production cumulée au sous payement⁹ de l'exploitation des matières premières et des sources énergétiques des pays non industrialisés par les pays industrialisés, ont largement soutenu le développement technologique et contribué à l'enrichissement de ceux-ci. Ces richesses, par l'intermédiaire des luttes sociales, ont partiellement été redistribuées au sein de la population de ces nations. Même si cette timide redistribution n'a pas empêché l'accroissement des inégalités et de la pauvreté, elle a tout de même permis un accroissement

⁹ (La notion de « sous-payement » est un jugement anachronique dans le sens où la valeur de ces ressources n'intégrait pas de minima, dont on se souciait peu à l'époque, que ce soit en matière de rémunération, de protection sociale, de préservation de l'environnement ou de santé publique.)

global du niveau de vie et du pouvoir d'achat des populations. Cette augmentation progressive du niveau de vie, cumulée à la troisième révolution technologique représentée par l'apparition de l'informatique et d'Internet, a engendré une seconde phase de développement des pays riches qui correspond à la structuration des activités de services du commerce, du loisir, de l'éducation, de la santé, etc. et à un nouveau développement des secteurs bancaires et financiers, de l'assurance etc. La rentabilité et le volume des activités de services ont conduit l'appareil financier des pays industrialisés à privilégier cette forme d'activité plutôt que l'activité industrielle moins rentable de par ses lourds investissements. Ainsi progressivement les pays industrialisés sont devenus, dans les dernières décennies du XX^e siècle, des pays développés en cours de désindustrialisation. Le développement étourdissant de l'informatique et de la télécommunication et certains transferts technologiques associés à des politiques promouvant la libéralisation des marchés, ont conduit à un transfert de la majorité des infrastructures de productions industrielles des pays occidentaux aux pays en voie de développement. De façon caricaturale, l'Afrique est restée le principal fournisseur de matières premières et des ressources énergétiques, l'Asie est devenue l'atelier du monde et les pays développés, les laboratoires de recherche et d'innovation. Une mondialisation de la structuration de l'économie motivée par toujours plus d'efficacité et de rentabilité, rendue possible par les avancées technologiques et l'acceptation généralisée d'un modèle politique et économique porté par les milieux financiers. Au cours de ce processus de mondialisation, la production et la consommation de masse ont pris leur plein essor et les groupes industriels, historiquement nationaux, ont internationalisé leur capitaux, leurs actionnaires et leurs filiales. Cette internationalisation a non seulement limité l'influence des gouvernements dans le développement économique et financier de leur État, mais a en plus, grâce au spectre de la délocalisation synonyme de récession économique et de chaos social, offert un pouvoir grandissant à ses organisations économiques privées, sur les politiques nationales et supranationales. Et comme ce pouvoir s'exerce directement sur l'économie des nations et leur budget, il s'exerce indirectement sur tous les autres secteurs étatiques (l'éducation, la santé, la défense, la justice, les affaires sociales etc.).

1.2 Les effets de la mondialisation économique libérale

1.2.1 La perte de pouvoir des peuples et des personnes

L'effet le plus marquant de cette mondialisation est l'attaque des principes fondateurs des démocraties contemporaines. Dans une situation économique difficile, les populations des états dits démocratiques ne peuvent plus assurer leur propre gouvernance. L'adoption, en Grèce, des plans d'austérité, malgré le refus massif de la population durant l'année 2012, le démontre amplement. Il ne s'agit pas là de juger de la pertinence ou du bien fondé de ces décisions politiques et économiques, mais d'observer un fait important : le peuple n'a pas pu refuser le choix imposé par le monde financier. Les élus, les représentants, ont préféré tenter de sauver le fonctionnement du système plutôt que d'affronter une crise socioéconomique. Nous pourrions également évoquer les fermetures d'usines en bonne santé financière au nom de l'accroissement de la rentabilité sur lesquelles les gouvernements n'ont que peu de prise. Sur un plan plus individuel, ces situations fréquentes montrent aux personnes qu'elles ont perdu le contrôle de leur avenir. Le maître mot, dans ce contexte est l'incertitude. L'État ne protège plus ses citoyens, les entreprises ne protègent plus leurs salariés.

1.2.2 La concurrence généralisée

Mais revenons sur les éléments qui engendrent cette incertitude. Celle-ci est provoquée par la concurrence générée par le modèle économique, qui accompagne la structuration économique, décrite ci-dessus. Pour que la structuration économique perdure, on comprend qu'il est absolument vital pour les pays développés de conserver une avance technologique et scientifique sur les autres pays afin de conserver leurs productions à forte valeur ajoutée, et de compenser la faiblesse des coûts d'exploitation imposée par les pays en voie de développement qui rognent les prix sur le pouvoir d'achat des ouvriers, leur protection sociale et sur la protection de l'environnement. Ainsi la conservation des activités à forte valeur ajoutée constitue aujourd'hui la condition du maintien de la croissance économique des pays développés, fondement de leurs acquis sociaux et de leur puissance géopolitique. La mondialisation a généré une augmentation des interactions, voir des interdépendances entre les états, entre les entreprises, entre entreprises et états. Ces interactions se traduisent par de fortes compétitions entre états développés pour la maîtrise technologique et entre états en voie de développement pour l'accueil de l'industrie de production. La concurrence s'opère

également entre états développés et états en voie de développement qui souhaitent tous, par l'évolution de leur puissance économique et militaire, influencer l'évolution de la situation géopolitique à leur avantage. Ce contexte concurrentiel mondialisé est propice aux évolutions, aux innovations, aux changements qui se traduisent concrètement par des créations et des fermetures d'entreprises voir de secteurs entiers d'activité. Les entreprises sont conduites à modifier le type de production, leur mode de production ou leur localisation dans des temps records, pour faire face à la venue de nouveaux concurrents très compétitifs sur le marché. Les pouvoirs publics doivent accompagner les restructurations de l'économie en permanente évolution afin que ces entreprises parviennent à se maintenir sur le territoire national, ce qui suppose entre autre chose, de former la population à de nouveaux métiers, de modifier les filières de formation initiale et continue etc. Ces évolutions économiques permanentes des états et des entreprises imposent aux individus de changer plusieurs fois de métier, de connaître au moins une ou plusieurs périodes de chômage dans leur carrière, et au sein d'un métier, d'apprendre très régulièrement à modifier leur mode de production. La situation des individus, des organisations et des états est devenue plus complexe, changeante et incertaine. Ces évolutions ont transformé les besoins de la société et de l'économie qui sont liés plus que jamais à la connaissance.

1.2.3 Société et économie de la connaissance

Pour Philippe Carré, qui s'est principalement appuyé sur les travaux de l'économiste Foray, l'économie de la connaissance se caractérise par la rencontre de deux phénomènes historiques.¹⁰ Le premier est la diffusion massive de la micro-informatique et de l'accès à Internet, sorte de troisième révolution industrielle. Le second phénomène est l'accroissement des investissements immatériels, c'est à dire une augmentation des dépenses consacrées à la recherche-développement, à la formation, au marketing, à l'organisation et à la communication. En remplissant ces deux conditions que sont ces deux phénomènes historiques, la société peut développer de nouvelles activités immatérielles comprenant l'activité virtuelle, les services aux personnes et les services aux entreprises. Les activités basées sur la connaissance telles que l'enseignement, la formation, le conseil et l'expertise technologique sont des activités à très forte valeur ajoutée. Elles occasionnent le développement de l'ensemble des infrastructures et métiers qui portent ces nouveaux services et vont par ailleurs améliorer la productivité des activités déjà existantes. Ainsi dans les

10 (Carré 2005, p.3 ; Ruano-Borbalan, dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009, p.957)

années 2000, les économistes estimaient déjà que cette amélioration des moyens de produire et de diffuser l'information avait porté des transformations économiques stratégiques sur les trois quarts de l'emploi et de l'activité de « services » et avait influencé les secteurs agricole et industriel dans leurs modes de production. L'Europe et l'ensemble des pays dits développés, semblent avoir acquis ces caractéristiques et seraient devenus à ce titre des sociétés de la connaissance. L'économie de la connaissance s'inscrit dans la lignée de la théorie du capital humain qui considère l'existence d'un rapport direct entre la productivité des personnes et leur degré d'implication dans la formation.¹¹ De même, l'économie de la connaissance suppose un rapport direct entre la productivité de la société et son degré d'investissement dans les activités immatérielles. Dans cette perspective, l'auteur rappelle que l'enjeu ne réside pas dans la capacité à faire circuler de l'information, mais davantage dans la capacité des individus à savoir sélectionner, analyser et retenir l'information pour actualiser leurs connaissances et leur compétences.

Il faut préciser à ce propos que dans le cadre de l'Apprenance, Carré différencie l'information, la connaissance et le savoir. La première correspond à des données structurées, assimilables mais non interprétées. La seconde correspond à des données assimilées par les individus se traduisant par des représentations mentales personnelles du réel. Le troisième terme se rapporte à un ensemble d'énoncés socialement stabilisés et légitimés qui peuvent par conséquent être transmis ou communiqués.¹² Autrement dit l'enjeu principal de l'économie de la connaissance résiderait dans la capacité des individus à apprendre, ce qui établit un lien entre pédagogie et économie. Un lien qualifié d'iconoclaste par l'auteur pour qui « *les mondes de l'économie et de l'éducation, hier encore opposés l'un à l'autre par la force de leurs a priori idéologiques ou techniques se trouvent aujourd'hui interpellés par les mêmes enjeux. La Realpolitik de l'éducation force aujourd'hui les uns à admettre que si l'éducation n'a pas de prix, elle a un coût, et les autres à comprendre qu'en matière éducative, le contrôle de gestion ne saurait suffire à la qualité, ni d'ailleurs à l'efficacité du service* ». ¹³ En établissant ce lien, Philippe Carré démontre la raison de l'apparition et du développement d'un marché et d'une industrie éducative globalisée dont l'origine s'inscrit dans la mondialisation et le développement de la société de la connaissance. L'économiste sera peut-être à l'origine des évolutions pédagogiques attendues par le pédagogue. En effet, la généralisation du modèle

11 (Voisin, dans Carré et Caspar 2004, p.41)

12 (Cette distinction entre savoirs et connaissances entre en concordance avec la définition qu'en fait Jean Marie Barbier dans l'encyclopédie de la formation à l'occasion de son article Recherche, action, formation : Approches conceptuelles (2009, p.1990)

13 (Carré 2005, p.19)

micro-économique de « servuction » dans lequel la production d'un service adapté à des besoins individuels, impose la contribution de chaque client dans la conception du service. Dans le cas des prestataires de formations privés, l'apprenant se retrouve placé au centre du dispositif afin de définir une offre personnalisée de formation. L'approche économique vient à l'encontre de la logique traditionnelle des institutions éducatives étatiques chargées de prendre en charge une éducation et une formation de masse.

1.2.4 La figure du travailleur du savoir

L'évolution de l'économie et l'émergence de son intérêt pour le savoir a engendré une évolution du travail et du travailleur. De nouvelles exigences sont apparues sous l'influence de trois phénomènes : « tertiarisation de l'emploi, élévation du niveau de professionnalité, émergence d'une problématique d'employabilité » qui favorisent dans les années 80 l'apparition de la notion de compétence. L'approche compétence a tendance à substituer au rapport classique de négociation collective, un management plus individualisé, et à instaurer une relation de type commerciale entre l'entreprise et le salarié. Elle individualise le rapport à la carrière et à la formation qui repose davantage sur la capacité du salarié à évaluer en permanence sa propre performance en vue de l'améliorer et de se maintenir dans l'emploi, voir d'améliorer sa rémunération.

En s'appuyant sur l'ouvrage de l'économiste Godet paru en 2003, Carré traduit concrètement le phénomène de tertiarisation par la disparition des emplois de faible qualification dans les secteurs de la production agricole, industrielle et du bâtiment, au profit des emplois, des secteurs de l'information, de la communication, de la santé, des études et de l'enseignement-formation. Si les emplois en expansion du secteur des services sont toujours de faible niveau de qualification, il sont devenus des emplois à « *haut niveau de professionnalisation* »¹⁴ de par leur caractère adaptatif à des situations de travail changeantes, contrairement aux emplois plus standardisés basés sur la reproduction du geste optimisé. Et même les métiers de production sont amenés à modifier régulièrement le type et le mode de production pour répondre aux fluctuations des commandes et anticiper les points d'inflexions stratégiques. De manière générale, le travailleur du savoir doit être capable d'identifier les nouveaux problèmes et trouver des façons innovantes de les résoudre. Ainsi « *l'autonomie, l'improvisation et la responsabilité sont portées au fronton de la compétence* ». ¹⁵ Les

14 (Idem, p.27)

15 (Id., p.31)

phénomènes de tertiarisation et d'augmentation de la professionnalité se sont accompagnés d'un chômage persistant amenant les personnes à moins s'interroger sur le choix de leur métier que sur le fait d'en avoir tout simplement un. L'employabilité, dans un contexte où l'on peut perdre son travail à tout moment, est devenue une préoccupation majeure des personnes. Le point de vue de l'auteur a été confirmé depuis, si l'on considère l'apparition de la notion de « sécurisation des parcours » qui a beaucoup préoccupé les collectivités locales, les associations d'insertion et le pôle emploi français.¹⁶ Cette notion d'employabilité suppose la possibilité de transférer les compétences transversales d'un métier à un autre. Outre les compétences spécifiques d'un emploi en particulier, *« l'informatique, les langues étrangères, les capacités méthodologiques, sont de ce fait reconnues comme meilleures garanties pour l'emploi »*.¹⁷

Mais, entrer dans la peau d'un salarié du savoir prenant des initiatives et des risques de façon autonome, cela suppose l'implication pleine et entière de la personne dans son activité professionnelle en cherchant à comprendre les enjeux et les raisons de ce qu'il fait par rapport à ses collègues et à l'organisation tout entière. Une telle implication dépend de l'intérêt qu'il porte à la fois à son travail et à sa propre évolution professionnelle vis-à-vis de sa vie personnelle. La figure du salarié du savoir cognitivise et conativise l'activité professionnelle, qui à ce titre ne pourra fonctionner, selon Lichtenberger cité par Carré, qu'accompagnée *« d'une nouvelle négociation des contreparties : reconnaissance, rétribution, gratification »*.¹⁸ La philosophie managériale qui correspond à cette vision du travail est désignée sous le terme anglais *« d'empowerment »*¹⁹. Elle repose sur une approche humaniste du management dans lequel on délègue *« des responsabilités, mais en accordant la confiance a priori, de savoir écouter les collaborateurs de façon authentique, de reconnaître l'initiative, l'effort et la réussite, de manier le contrôle de façon souple et contingente, de fixer des caps clairs, de résoudre les problèmes en équipe, de valoriser l'individuel et le collectif, de favoriser le développement personnel et de mettre à disposition des ressources »*.²⁰

16 (Igalens 2008, p.32)

17 (Carré 2005, p.30)

18 (Idem, p.35)

19 (Ibidem.)

20 (Ibid.)

1.2.5 Société cognitive et des savoirs, une réponse à la mondialisation économique

Le salarié du savoir, nous l'avons résumé, doit être capable d'apprendre tout au long de la vie afin de se maintenir en poste ou d'entretenir son employabilité. Il est responsable de son parcours professionnel grâce à une attitude proactive et impliquée dans la gestion de ses compétences à court, à moyen et long terme. Cette attitude est rendue possible par le développement de sa capacité d'apprendre qui, elle, dépend de ses compétences métacognitives, cognitives et conatives. La différence entre la société cognitive ou apprenante et la société « éducative » (1978), « pédagogique » (1982) ou « informée » (1989) est le renversement du sens de la relation éducative. Comme il ne s'agit plus pour les décideurs de transmettre des connaissances mais plutôt de développer des compétences, alors *« l'enseignement cède le pas à l'apprentissage, la pédagogie s'efface au profit de l'accompagnement. »*²¹. Les personnes ne sont plus des « formés » par les institutions mais des apprenants qui intègrent leur projet de formation tout au long de la vie à leur projet de vie. La société cognitive et des savoirs constitue le cadre social de ce renversement paradigmatique. Ce modèle de société s'appuie sur quatre idées forces :

- *« la réussite des individus, des organisations et des nations passe par le développement de l'apprentissage et des compétences en permanence ;*
- ce développement doit intégrer et exploiter tout le potentiel des technologies de l'information et de la communication ;
- l'apprentissage ne doit plus être réduit aux situations formelles d'enseignement mais s'étendre à toutes circonstances de la vie professionnelle et citoyenne ;
- *l'individu est appelé à devenir sujet social apprenant, coresponsable de sa formation. »*²²

1.2.6 Les enjeux de la capacité d'apprentissage dans le secteur associatif:

Avec la promulgation de la loi 1901 sur le libre droit d'association, les organisations non gouvernementales à but non lucratif se sont fortement développées en France sous la forme

21 (Carré 2005, p.67)

22 (Ibidem.)

associative. Une grande partie d'entre elles ont investi les champs du loisir, de l'éducation, de l'action sociale, de l'action sanitaire etc. Leur rôle sur le territoire national est considéré comme indispensable car elles construisent une offre de services et de produits qui n'ont été pris en charge ni par le secteur public, ni par le secteur marchand et qui se trouve à la croisée de l'économie redistributive, marchande et réciprocaire. Cette économie mixte s'est développée sur le principe « *de non-domination du capital sur l'activité* »²³ qui a permis d'intégrer l'investissement bénévole ou les formes de dons non monétaire dans la production de ces services. Ainsi, pour agir sur le terrain, les associations s'appuient sur des acteurs associatifs²⁴ aux statuts variés et mouvants qu'il est difficile de typologiser. Il peut s'agir de bénévoles, de salariés ponctuels, de volontaires, ou de salariés à temps plein ou à temps partiel. Ces acteurs de terrain ont besoin de maîtriser des compétences spécifiques à l'activité qui leur est confiée.

Ce besoin est devenu plus prégnant sous l'effet de l'isomorphisme institutionnel²⁵ grandissant provoqué par la crise économique qui occasionne davantage d'exigences des services étatiques à l'encontre du secteur associatif et encourage les modèles économiques libéraux désireux d'inscrire les biens et services collectifs dans le marché concurrentiel. Cette montée des exigences économiques se répercute sur le fonctionnement des associations et leurs activités. De façon lapidaire, je dirais que les acteurs associatifs, salariés ou non, doivent améliorer leur performance qui dépend en partie de leur compétences. Si l'on se réfère aux travaux de Najouha Mohib²⁶ sur la compétence professionnelle, les acteurs de terrain associatif doivent être capables de mobiliser des réels savoirs pour agir de façon efficace et légitime en tenant compte de la singularité des situations rencontrées. Dans le cas des associations à vocation sociale, les acteurs de terrain doivent fortement s'investir pour agir. Les compétences à développer sont souvent complexes car liées à l'humain, et interdépendantes du niveau de maîtrise de l'objet social. En effet, la maîtrise de ce dernier permet de conserver la cohérence entre le discours et les actes, et surtout de construire le sens de l'engagement des personnes. Dans le cas des personnes non salariées à temps plein, l'investissement nécessaire à la maîtrise des compétences et de l'objet sociale associatif n'est pas aisé. Surtout lorsque ces activités ne constituent pas un projet professionnel à moyen ou

23 (Trouvé 2004)

24 (Ces acteurs associatifs chargés de la réalisation des actions concrètes sont appelés dans notre cas des « acteur de terrain ».)

25 (Enjolras 2009)

26 (Mohib 2011)

long terme pour les personnes, ce qui dans la configuration des nouvelles formes d'engagement²⁷ tendrait à limiter la durée de présence des personnes autour d'un projet associatif particulier. Il se dégage là un paradoxe, car il apparaît que dans bien des cas, plus la personne prend de responsabilité et de temps dans les projets d'une association, plus elle accroît sa maîtrise du projet associatif. Et réciproquement, plus la personne maîtrise le projet, plus elle aurait tendance à vouloir s'investir. Le paradoxe réside dans le fait qu'une personne a besoin de temps passé dans l'association pour cultiver l'envie de s'investir, mais tout en sachant que sans envie de s'investir, elle ne consacre pas beaucoup de temps à une association en particulier. Si cette observation est généralisable, la question est alors de savoir « comment » dépasser ce paradoxe ? Comment amorcer et entretenir le cercle vertueux accordant implication et compréhension ?

Mais la question de l'amélioration des compétences n'est pas la seule conséquence organisationnelle des changements socio-économiques évoqués plus haut. En effet, les associations sont aussi confrontées à la nécessité d'innover et de s'adapter sous l'effet de l'accroissement de la concurrence lié à la baisse de la redistribution étatique, du développement d'une offre de marché sur les services traditionnellement réservés aux associations et la mise en concurrence des associations dans l'obtention des financements publics. Ces besoins d'adaptation trouvent également leur source dans l'accélération de la vitesse de changement de la demande sociale qui semble corrélée à l'accélération de la vitesse d'évolutions des technologies et de l'industrie. Les associations sont alors confrontées à la difficulté d'adopter de nouvelles stratégies pour conserver le nombre d'utilisateurs de leur service et pour équilibrer leur économie. Les leviers mobilisables dans ce but, sont par exemple de réduire et optimiser les coûts de fonctionnement, diversifier ou réorienter les activités rémunératrices, développer de nouveaux types de relation avec le secteur privé, innover dans leurs offres de services et donc dans les méthodes de perception de la demande sociale. Ces adaptations et innovations imposent d'autres au niveau structurelle, qui impliquent à leurs tours des adaptations et des innovations à l'échelle individuelle, collective et organisationnelle. Si l'on se réfère à la théorie des ressources ou à la théorie du capitalisme cognitif, cela implique de placer l'apprentissage au cœur du fonctionnement de l'organisation.

27 (Roudet 2004)

1.3 Cas particulier du réseau national associatif des petits débrouillards :

J'ai travaillé dans l'association des Petis Débrouillards Alsace de février 2001 à janvier 2010. Durant toute cette période j'ai eu en charge la formation et l'accompagnement des acteurs de l'association, tous statuts confondus. Au début de ce travail de recherche, j'avais l'impression que les associations du réseau avaient du mal à répondre efficacement aux besoins de formation de leurs acteurs de terrain, aux impératifs d'évolution de leurs compétences imposé par la rapide évolution de l'objet associatif et par le changement de son modèle économique annoncé dès la moitié de la première décennie des années deux milles.

Après un travail réflexif sur le sujet et un premier détour théorique occasionnés par mon master en ingénierie de la formation et des compétences, j'ai identifié plusieurs points pouvant éclairer l'origine de ces difficultés, sachant toutefois qu'ils ne concernaient pas systématiquement l'ensemble des associations. J'ai retenu quatre thème principaux :

- le recrutement interne, qui est fortement lié à la question des profils des publics à former,
- l'influence des moyens financiers sur l'activité de formation,
- le niveau de compétences des acteurs associatifs encadrants ²⁸,
- les difficultés liées aux incompatibilités des temporalités de l'organisation, de l'apprenant et de la formation également .

Bien que cette liste ne soit pas exhaustive, les points la composant peuvent constituer une trame de diagnostic d'une structure associative.

A propos du premier point, si l'on se place dans une logique traditionnelle de ressources humaines pour traiter le recrutement et la gestion des profils des acteurs associatifs à former et à accompagner, alors on établit un profil de recrutement pour sélectionner les personnes qui répondent au mieux aux besoins identifiés. Ainsi, si l'on souhaite recruter des personnes qui soient rapidement opérationnelles, le profil sera établi à partir de critères tels que le niveau de compétences ou la capacité d'apprentissage. Si l'on souhaite former les recrues en raison de la

28 (Acteurs chargés de l'encadrement humain et logistique, qui sont souvent des salariés à temps plein, parfois des membres associatifs confirmés, et qui ont un rôle de prescripteur, de contrôleur et d'accompagnateur /formateur des « acteurs de terrain » salariés vacataires, et bénévoles.)

nature spécifique ou complexe de l'activité à réaliser, l'homogénéité du profil des recrues permet de simplifier et minimiser l'ingénierie de formation. Enfin, si l'objectif est de stabiliser une équipe pour limiter l'effort d'accompagnement dans le temps, on s'intéressera au profil socioéconomique et psychologique des personnes, profil qui intervient dans la capacité d'intégration à un nouvel environnement. Dans le cas de l'association des petits débrouillards, l'idée d'une démarche sélective peut sembler incompatible avec leur idéal, qui consiste à faire progresser la conscience politique et humaniste de tout citoyen qui le souhaite, afin qu'il participe à l'amélioration du bien-être social à travers l'action associative. Ainsi, l'idée de permettre à toutes personnes le désirant de s'impliquer dans les activités associatives semble établir une relative unanimité parmi les acteurs des associations. Mais dans les faits, il semble qu'il y ait une pratique de recrutement intégrant d'autres critères que celui de la cohérence entre les pratiques managériales et les valeurs associatives. Quels sont ces choix et ces critères ? Quels effets ont-ils sur l'activité et sur les dispositifs locaux de formation et d'accompagnement ? Émerge-t-il des tendances dans les pratiques de recrutement et dans les profils des acteurs de terrain retenus ? Ces questions sont centrales pour le travail d'ingénierie de formation car il en découle des parti-pris andragogiques et didactiques forts de conséquences.

En second point viennent les moyens que les associations peuvent ou veulent consacrer à leurs activités de formation et d'accompagnement internes. En effet, plus l'économie d'une structure est incertaine (ce qui n'est pas rare dans le milieu associatif), plus sa lisibilité dans le temps est faible, et plus il est délicat pour elle d'investir du temps et de l'argent à court terme sur des activités dont les bénéfices ne se feraient sentir qu'à moyen ou long terme (formation, accompagnement, communication, plan de développement etc.). Quelles sont leurs situations économiques respectives et quelle influence a-t-elle sur le développement des compétences des acteurs de terrain ? Quelles sont les politiques de formation régionale et comment s'articulent-elles avec celles de la structure nationale ? Si des freins liés aux moyens disponibles existent, comment les contourner, et à quel prix ?

Le troisième point identifié concerne les niveaux de compétences des acteurs encadrants sur qui reposent les fonctions d'accompagnement et de formation continue des acteurs de terrain. Ces fonctions génèrent des activités nécessitant des compétences particulières qui s'ajoutent aux compétences issues des activités de terrain. Autrement dit, si l'on met en place un dispositif de formation qui s'appuie sur des personnes ne possédant pas les compétences

pour sa mise en œuvre, l'entreprise risque d'emblée d'être un échec. Quelles sont ces activités liées aux fonctions d'accompagnement et de formation continue ? Sont-elles toutes identifiées et mises en œuvre ? Quelles sont les compétences qui s'y rattachent ? Comment les évaluer et les faire évoluer dans le temps ?

Le recrutement que nous venons d'évoquer est intimement lié à notre dernier point, à savoir le problème de compatibilité de trois temps différents : le temps nécessaire à la formation et au développement des compétences des acteurs de terrain, le temps disponible de ces derniers et le temps imposé par l'organisation. Le premier temps peut s'avérer, dans notre cas, assez long puisqu'il s'agit de faire passer les acteurs de terrain, pour des raisons de congruence avec l'objet social ou des besoins opérationnels, du stade d'exécutant dépendant au stade d'acteur **autonome et compétent**. L'adoption de telles postures à long terme, passe obligatoirement par une transformation des « *perspectives de sens* »²⁹ qui concernent, pour les associations petits débrouillards, le paradigme liant science, société, citoyenneté et jeunesse du point de vue de l'Éducation Populaire. Une transformation de ce type demande du temps car elle doit mêler l'acquisition d'un important bagage théorique et une expérience de terrain significative. En adoptant une démarche de formation permanente, le temps disponible pour devenir compétent augmenterait avec le temps de présence de l'acteur de terrain³⁰. Mais dans la pratique, il s'avère que le temps d'appropriation ou d'autonomie ne coïncide pas toujours avec le temps de présence. Deux cas aux conséquences différentes apparaissent alors à nous. Premier cas, le temps d'appropriation est inférieur ou égal au temps de présence : la formation et l'accompagnement constituent un effort financier et humain qui, peut-être, est profitable à la personne (et donc dans un certain sens à la société) mais pas à l'organisation. Second cas, le temps d'appropriation est plus court que le temps de présence : il y a alors apport mutuel entre l'organisation et l'apprenant. Nous pouvons même pronostiquer que, plus le temps d'appropriation est court par rapport au temps de présence, plus l'apport réciproque est important. Quel est le cas qui prédomine actuellement dans notre réseau associatif ? Peut-on mesurer ce rapport temps d'appropriation / temps de présence, peut-on observer son influence sur la vie des associations ? Comment le définit-on et comment l'évalue-t-on ? Que se passe-t-il entre l'instant d'arrivée des personnes et l'instant où elles sont considérées comme autonomes ?

29 (Mezirov 2001)

30 (Le temps de présence correspond ici à la période durant laquelle l'acteur fait partie de l'association.)

Revenons un instant sur la notion de formation permanente, évoquée plus haut. Elle s'est concrètement manifestée dans certaines structures par l'élaboration de dispositifs de formation qui, parallèlement aux stages traditionnels (un temps, un lieu, un espace, un contenu), exploitent des espaces et des outils d'autoformation individuels et collectifs (centre de ressources physique ou virtuel, laboratoire et atelier en accès libre, temps de rencontre et d'échange entre pairs etc.). Ce choix de l'autoformation semble avoir été dicté à la fois par des difficultés logistiques variables (planning, durée des stages de formation, effectifs...) et par une axiologie liées à l'objet associatif qui valorise fortement l'émancipation et l'autonomie de la personne. Quelle ampleur ont ces pratiques d'autoformation dans le réseau et dans quelle mesure leurs effets correspondent-t-ils à ceux attendus ? Dans quelle mesure s'agit-il bien d'autoformation et non d'autodidaxie ? Quel est le degré de formalisation, de conscience ou d'intérêt pour ces pratiques chez les membres associatifs ? Y a-t-il moyen de mieux organiser et coordonnée les activités des associations pour profiter davantage de ces pratiques naturelles ? Est-ce que ces pratiques ne pourraient pas être la base pour développer les caractéristiques d'associations apprenantes Mais s'il est relativement aisée de prescrire les solutions idéales pour une organisation, leur mise en application est autrement plus difficiles. Les dispositifs d'autoformation supposent des changements importants dans la répartition des rôles, des tâches dans l'espace et le temps. Or comme tout changement, il faut davantage que l'acceptation de principe pour contourner les freins liés aux habitudes et représentations des membres de l'organisation.

1.4 L'Apprenance

En croisant la notion de société cognitive avec celle du salarié du savoir dans le contexte de l'économie de la connaissance, on obtient une permanente injonction sociale à l'apprentissage, s'exprimant au quotidien et tout au long de la vie. Cette injonction, pour ne pas être éludée, suppose un ensemble de dispositions chez l'apprenant que Philippe Carré synthétise à travers le concept d' « apprenance » qu'il définit comme étant « *un ensemble durable de dispositions affectives, cognitives et conatives favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite.* ».³¹ Et si l'on croise l'apprenance avec les

31 (Carré 2005, p.108)

quatre idées force de la société cognitive et des savoirs, alors on identifie trois conditions primordiales à sa mise en pratique :

- la volonté chez la personne de s'impliquer de façon récurrente dans des projets de développement de soi et de ses compétences à court, moyen et long terme, qui se rattache au mécanismes de la motivation.
- un degré minimum d'autonomie dans la gestion de ses propres compétences et de ses apprentissages, qui suggère des savoir-faire et des compétences d'apprentissage,
- l'organisation d'éléments dispositionnels, c'est à dire l'organisation des conditions techniques, logistiques et temporelles, qui confèrent un potentiel d'apprentissage à toutes situations de vie de la personne, au travail comme en dehors du travail.

On retrouve les principes de la théorie de l'agir avec compétence de Le Boterf.³² En effet, autoformation, engagement et environnement répondent au « vouloir agir », au « savoir agir » et au « pouvoir agir » sur sa formation.

1.4.1 Motivation et rapport au savoir et à l'apprendre

Pour son auteur, « l'apprenance » est une attitude qui se construit à partir de trois sources faiblement liées, à savoir les dispositions cognitives, affectives, et conatives de la personne. Dans le cas de la formation, les dispositions cognitives recouvrent les représentations, les préconceptions, les préjugés etc. mobilisés dans la recherche de construction du sens des nouveaux contenus abordés. Elles s'expriment par des jugements positifs, des représentations bienveillantes vis-à-vis du savoir et de la formation. Les dispositions affectives se rapportent aux sentiments éprouvés lors des rapports entretenus avec l'acte d'apprendre et avec le savoir, qui s'expriment par un plaisir d'apprendre, de comprendre, de chercher à connaître... Enfin les dispositions conatives concernent les prédispositions à s'engager et à se maintenir dans un acte qui sont en grande partie liées aux motivations personnelles et se traduisent par des intentions, des projets, des engagements dans l'acquisition de connaissances ou dans le développement de compétences. Autrement dit, citant Desroche, les dispositions conatives correspondraient à l'« *effort d'entreprendre d'apprendre* ».³³ De façon plus synthétique, l'apprenance suppose donc l'établissement d'un rapport au savoir et à la formation qui soit positif. La difficulté majeure réside alors dans le fait que le rapport aux savoirs est une

32 (Le Boterf 2010)

33 (Carré 2005, p.113)

« *dynamique psychoaffective singulière* »³⁴ qui n'appartient qu'à l'apprenant et qu'il n'est pas aisé de la mobiliser et encore moins de la modifier.³⁵ Aussi l'auteur s'interroge-t-il sur les possibilités d'articulation entre le besoin structurel d'apprenance et l'apprenance, résultante d'une « *dynamique culturelle et biographique* ». ³⁶ Il nous rappelle qu'ordonner la motivation et l'implication dans un système hiérarchisé n'est pas sans risque psychoaffectif et a peu de chance d'être efficace. Cette injonction paradoxale, nous le verrons dans l'étude de cas, constitue l'une des plus grandes difficultés rencontrées, face à laquelle on reste bien souvent impuissant.

1.4.2 Autonomie et autoformation

Pour aborder le « savoir agir » avec compétence sur sa formation, autrement dit être autonome dans la gestion de ses compétences et de ses apprentissages, Carré recommande de s'appuyer sur la notion d'autoformation qui bien que « *polysémique et donc ambiguë, représente la concrétisation la plus nette de l'autonomie en formation, et l'un des objets les plus vivaces de la recherche et des discours de la formation des adultes aujourd'hui, des deux côtés de l'Atlantique.* ». ³⁷ En tant que membre fondateur du GRAF (Groupe de Recherche sur l'Auto-Formation), l'auteur expose de façon claire et synthétique, les ambiguïtés et les contradictions qui existent dans le champ de recherche de l'autoformation. Nous reviendrons ultérieurement sur ce sujet puisque j'y consacre un chapitre entier de la seconde partie, afin de construire ma propre définition de l'autoformation dans le contexte de l'étude de cas. Mais je peux d'ores et déjà formuler deux remarques d'importance pour guider cette réflexion. Premièrement l'autoformation n'est pas de la solo formation, elle ne consiste pas en un apprentissage individuel qui placerait la personne seule face un ordinateur ou à des livres, éliminant toute trace de référent éducatif (enseignants, formateurs, tuteur etc.). L'autoformation, comme la plupart des activités humaines se réalise par et pour les autres en plus de soi-même, puisque l'homme est un être fondamentalement social. L'auteur place l'autoformation dans la perspective de Pineau³⁸ qui, faisant référence aux trois maîtres de Rousseau, entrevoit l'autoformation comme l'action d'apprendre par soi, par les autres et par la nature ou l'environnement dans notre contexte contemporain. Deuxièmement l'autoformation n'est pas non plus l'autodidaxie, dans laquelle les personnes développent des compétences

34 (Ibidem.)

35 (Cette question sera reprise et approfondie dans le chapitre 4.2.2)

36 (Carré 2005, p.113)

37 (Idem, p.147)

38 (Pineau et Le Grand 2007)

clefs³⁹ permettant de réaliser un projet personnel à l'occasion duquel ces personnes acquièrent des connaissances et des savoir-faire, de façon totalement indépendante des institutions éducatives ou de formations professionnelles. L'autodidaxie dépend de la personne, sorte d'autonomie poussée à son comble. L'autoformation serait donc l'accompagnement des personnes à évoluer vers une posture d'apprenant autonome qui est capable d'analyser ses besoins, produire et conduire un projet d'apprentissage motivé par des besoins internes et externes au sujet. Nous retrouvons la co-responsabilisation de la gestion des compétences et des connaissances introduite dans la figure du salarié du savoir. L'autoformation fait cohabiter deux finalités opposées. La première est celle du développement personnel contribuant à l'épanouissement socio-éducatif et culturel de l'individu nécessaire au fonctionnement des démocraties modernes. La seconde est le développement du professionnel proactif qui par le développement de sa capacité d'adaptation à court, moyen et long terme de ses connaissances et de ses compétences permet aux entreprises, aux institutions publiques et parapubliques, de faire face aux effets de la mondialisation.

Dans le premier cas, l'approche se centre sur la personne qui devient un sujet pensant alors que dans le second, la personne est au service de l'économie et constitue une variable du système. Deux faces opposées mais interdépendantes puisque la personne ne peut s'épanouir en l'absence d'un système économique et le système n'existe plus sans les personnes. Comme le préconise Edgard Morin, nous devons travailler l'opposition pour appréhender la complexité de la situation⁴⁰. Et c'est Pierre Karli, célèbre neurobiologiste, qui permet de dépasser cette opposition en rappelant que l'individu est composé de trois êtres indissociables : l'individu biologique, l'acteur social et le sujet en quête de sens.⁴¹ Par conséquent, on ne peut faire évoluer efficacement l'un si l'on fait fi des deux autres.

Ce point de vue se matérialise concrètement par la notion de motivation déclinée dans le paragraphe précédent. Pour développer l'autonomie dans l'apprentissage chère aux deux perspectives philosophique et économique, Carré se base à nouveau sur l'agentivité de Bandura appliquée à la formation pour montrer que l'apprentissage autonome dépend de l'autodétermination, de l'autorégulation et de l'autosatisfaction qu'il regroupe dans la notion d'autodirection ou *self directed learning* pour les anglophones. Mais cette approche ne semble pas permettre de prendre en considération les trois êtres de Karli. En laissant les dimensions

39 (Tremblay 1986)

40 (Morin 1990)

41 (Karli 1995)

autobiographiques ou historiques, cette approche met de côté certaines dimensions cognitives et conatives qui contribuent à la capacité de projection. Il apparaît nécessaire d'approfondir la question de l'engagement et de la motivation sous l'angle du rapport au monde que les individus construisent, une approche qui est insuffisamment reprise par l'autodirection.

1.4.3 Dispositifs de formation et dispositifs pédagogiques

Le « pouvoir agir » fait très clairement référence à l'environnement immédiat de la personne et son contexte qui peuvent par l'intermédiaire des règles, du fonctionnement, des moyens disponibles favoriser ou au contraire freiner l'entrée en apprenance des individus. L'activité qui consiste à gérer ces conditions opérationnelles est l'ingénierie pédagogique⁴². Or, l'ingénierie pédagogique, pour être mise en œuvre, a besoin de connaître les objectifs de formation, qui sont dépendants de l'analyse de la trilogie « personnes à former, contraintes imposées et ressources disponibles ». Cette trilogie suppose l'analyse de trois niveaux différents du phénomène de formation. Le premier, macro, correspond aux systèmes sociaux qui par leurs dimensions socio-organisationnelles et politiques de la formation, imposent les moyens disponibles et les contraintes techniques, juridiques, managériales à suivre. Le second niveau, meso, s'intéresse justement à l'organisation des moyens techniques, des ressources humaines et financières citées plus haut. Enfin le micro, dernier des trois niveaux, se préoccupe des dimensions psychologiques ou cognitives des apprentissages. Comme les événements de ces trois niveaux d'analyse influencent l'ingénierie pédagogique et conditionnent l'entrée en apprenance, ils expliquent la nécessité de construire une « *écologie de l'apprenance* ». Cette écologie s'élaborerait à partir du principe de l'éducation « *tout au long et tout au large de la vie* »⁴³, sur la reconnaissance et l'optimisation des apprentissages informels, sur un usage plus réfléchi des TIC dans l'apprentissage et sur la capacité des institutions et organisations à générer des ingénieries complexes⁴⁴, c'est à dire qui articulent une diversité de situations d'apprentissage.

*La formation « tout au large de la vie »*⁴⁵

Elle se rapporte au besoin de décloisonnement des différents espaces et institutions de formation pour tendre vers une cohérence pédagogique à l'échelle de la société. Cette

42 (Carré, Jean-Montclef, 2004)

43 (Carré et Charbonnier 2004)

44 (Poisson dans Carré et al. 2010)

45 (Carré 2005)

conception complémentaire des espaces et acteurs éducatifs défendue depuis de nombreuses années⁴⁶, prend forme par exemple dans les programmes de réussite scolaire qui tentent d'articuler le suivi d'enfants par des acteurs socio-éducatifs avec les parents et l'école. Dans ce type de dispositif éducatif, les trois types d'acteurs sont amenés à se rencontrer régulièrement pour tenter d'articuler l'action de chacun à celles des autres et trouver la nécessaire complémentarité éducative. Il s'agirait d'appliquer le même type de logique avec les adultes, dans laquelle les institutions de formation professionnelle, les agences d'insertion, les associations culturelles, les intervenants individuels se rencontreraient régulièrement pour réfléchir à la manière de considérer et de reconnaître les divers actes d'apprentissages issus des autres milieux, de manière à créer de véritables parcours de formation transversaux à la société.

Les apprentissages informels

Les apprentissages informels (AI) peuvent-être considérés comme le regroupement des apprentissages ne s'inscrivant ni dans une institution de formation – enseignement, ni dans le plan de formation interne des organisations. Autrement dit, les AI regrouperaient toutes les autres formes d'apprentissage et seraient dans ces conditions, probablement les premières formes d'apprentissage mobilisées par les personnes pour le développement des compétences. L'on sépare ces types d'apprentissage en deux sous-catégories, les AI réalisés en dehors du travail (en milieu familial, associatif etc.) et les AI réalisés en milieu professionnel.⁴⁷ Philippe Carré rappelle que ces apprentissages ne sont pas obligatoirement conscientisés, ni recherchés mais incidents aux activités quotidiennes. Les premiers sont l'ensemble des connaissances, compétences, savoir-faire acquis à l'occasion de la gestion de l'habitat et de la cellule familiale ainsi qu'à l'occasion du développement socioculturel des personnes. Ces activités de la vie de tous les jours nous conduisent à étudier par l'intermédiaire de ressources très variées, des éléments du droit, de la santé, de la fiscalité, de la gestion budgétaire voir financière, de la mécanique, du jardinage... En situation de travail, les AI sont ceux que nous réalisons au fur et à mesure de l'apparition de problèmes à résoudre, qui peuvent survenir à la suite de nouveaux projets ou de nouvelles missions à conduire, à l'introduction de matériel nouveau, à des pannes inédites etc.

46 (Fondation européenne de la culture 1973)

47 (Carré et Charbonnier 2004)

Pour faire face à ces problèmes, de la même façon que pour les AI hors milieu de travail, nous mobilisons des ressources diverses et variées. Nous interrogeons nos collègues, nous relisons des comptes-rendus d'affaires similaires, nous discutons avec notre hiérarchie directe, nous contactons des amis plus spécialisés que nous, nous consultons Internet, nous participons à un temps d'information organisé par un prestataire de service sur site... Les études citées par l'auteur démontrent que les AI constituent la majorité des apprentissages chez les adultes.

Le phénomène, qui commence à être reconnu, a conduit les employeurs à réfléchir à la façon d'encourager et faciliter ces apprentissages qui apparaissent comme efficaces et peu coûteux. Cette dimension intéresse particulièrement les organisations qui veulent développer les compétences collectives d'apprentissage. Les institutions confrontées à des problématiques plus globales telles que l'employabilité et la sécurisation des parcours, ont également manifesté leur intérêt pour les AI à travers la promotion de la validation des acquis de l'expérience ou de la validation des acquis professionnels. Même si les AI ne peuvent à eux seuls se substituer, pour différentes raisons, aux apprentissages formels, ils constituent la plus grande part des situations d'apprentissage dans une vie et doivent être intégrés aux réflexions du développement de l'apprenance, aussi nous reviendrons sur ce type d'apprentissage lorsque nous approfondirons la notion d'organisation apprenante qui est l'une des finalités de l'apprenance à l'échelle des organisations.

Usage des technologies de l'information et de la communication

Concernant l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC), s'il est évident que leur usage s'est largement démocratisé au cours de ces dix dernières années⁴⁸, tant dans les pratiques éducatives et de formation, que dans les activités quotidiennes professionnelles et personnelles, je ne partage pas l'avis de Philippe Carré sur l'importance de leur rôle. Dans sa pensée, les TIC associées à la gestion des connaissances ou « knowledge management » (KM), constituent « *l'épine dorsale des systèmes d'apprentissages organisationnels* »⁴⁹. Il justifie ce point de vue par la place centrale qu'occupent « *les systèmes d'information dans la recherche d'efficacité des systèmes humains de travail* ». Des systèmes qui visent le partage, la mutualisation de l'information et de l'expérience, gèrent le travail par groupes projets ou à partir de communauté de pratiques et génèrent de la coformation et du codéveloppement de compétences individuelles et collectives. Si le savoir devient l'élément

48 (Breton 1990)

49 (Carré 2005, p.176)

stratégique des organisations, en toute logique les TIC au service de la gestion de l'information le deviennent également. Mais comme l'auteur le précisait déjà dans ce même ouvrage, l'enjeu n'est pas tant de faire circuler l'information, mais d'apprendre aux salariés à la chercher, la sélectionner, l'analyser et la transformer en connaissances personnelles qui, réinjectées dans les processus de définition procédurale de l'entreprise, contribuent à l'établissement de savoirs situés⁵⁰. Dans ce schéma, le premier rôle revient à la personne qui décide ou non d'apprendre, d'utiliser, de faire vivre et évoluer les outils proposés par les TIC.

La problématique centrale reste donc celle de la posture prise par le salarié dans son entreprise, autrement dit le management des personnes qui utilisent l'information et les TIC. Comme Jean-Marie Labelle se méfiait de l'approche du triangle pédagogique de Houssaye qui avait tendance à personnifier le savoir, là encore l'approche du KM tend à réfléchir aux solutions techniques et organisationnelles comme des entités vivantes qui seraient indépendantes des personnes qui les utilisent ou la composent. Le fait ou non de disposer d'outils de partage, de communication, de production et de stockage d'informations n'améliore pas en soi l'acte d'apprendre. « C'est par l'intégration réfléchie au processus d'apprentissage, en fonction d'objectifs pédagogiques, d'un calcul d'efficacité comparée et dans le cadre d'une ingénierie pédagogique « ouverte » que l'on optimisera l'usage des TIC dans la formation »⁵¹ (Blandin 2004, in Carré 2005).

L'apprentissage

La réflexion sur l'apprentissage révèle un autre caractère complexe de l'apprenance : le principe de « récursion organisationnelle »⁵² s'applique à l'ingénierie pédagogique car elle conditionne la mise en place d'une écologie de l'apprenance par la généralisation de son existence dans les divers lieux de la société où l'on souhaite que les personnes apprennent, et en même temps, l'écologie de l'apprenance à l'échelle sociale, doit rendre possible l'existence de l'ingénierie pédagogique. Celle-ci est le reflet d'un certain rapport au savoir de la société sans lequel elle ne peut se mettre en place. En considérant l'ensemble des points précédents, on comprend qu'il existe une multitude de situations durant lesquelles les personnes sont amenées à apprendre. Carré propose une synthèse identifiant sept situations différentes que l'on peut rencontrer dans les trois territoires de l'apprenance que sont la cité, le travail et l'éducation. Pour arriver à cette proposition, l'auteur a croisé trois critères d'importance. Le

50 (Barbier dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009)

51 (Citation de Blandin, 2004 par Carré 2005)

52 (Morin 1990)

premier est de savoir si la formation est formelle ou informelle. Le second est de savoir si la formation est ouverte ou fermée, et le troisième critère correspond au mode de direction de la formation. Est-il dirigé par des personnes ou des éléments extérieurs à l'apprenant ou est-il autodirigé ?

Tableau 1. Sept situations de formation (Carré 2005, p.178)

Guidance pédagogique Milieu d'apprentissage	Guidance externe (par les autres)	Pas de Guidance (par les choses)	Guidance par le(s) sujet(s) apprenant (s)
	FORMATION DIRIGÉE	FORMATION NON DIRIGÉE	FORMATION AUTODIRIGÉE
FORMEL FERMÉ	Situation 1 : FD Formation classique (stage, cours)		Situation 5 : FA Groupe autogéré de formation
FORMEL OUVERT	Situation 2 : OD Formation individualisée		Situation 6 : OA Autoformation accompagnée
INFORMEL	Situation 3 : ID Formation sur le tas	Situation 4 : IN Formation expérientielle	Situation 7 : IA Autodidaxie

Plusieurs de ces situations sont susceptibles d'être mobilisées au sein d'un même territoire. Dans notre cas, nous nous intéresserons particulièrement au territoire du travail pour tenter de développer les caractéristiques de l'apprenance d'une organisation associative. Les structures associatives ayant atteint un certain niveau d'organisation et de développement constituent des cas intermédiaires pour la classification proposée par Carré. Car bien qu'étant des organisations impliquées dans le tiers secteur, ces associations n'en restent pas moins des organisations comprenant des salariés pour qui ce territoire est celui du travail. A l'inverse, pour une multitude d'autres acteurs associatifs tels que les bénévoles, les sympathisants, les jeunes en service volontaire ou les salariés vacataires, l'association peut-être avant tout vécue comme le territoire de la cité à travers la question de l'engagement associatif et des valeurs qui y sont défendues. Nous reprendrons plus en détail ce point pour adapter le cadre théorique de l'apprenance au contexte de notre étude de cas. Là encore on peut observer le centrage de cette approche sur la personne, puisque les territoires où se développent les diverses situations d'apprentissages vont être interprétées de façon différente selon la biographie de la personne et non en fonction de l'institution. Mais comme nous le verrons, la dimension organisationnelle est une composante importante de la définition de ce milieu, aussi les

associations, au même titre que les organisations du monde du travail, ont une nouvelle responsabilité : Il ne s'agit plus de « *prévoir et mettre en place des sessions de formation et encore moins d'abandonner les salariés à la libre gestion de leur efforts autodidactes. Il s'agit de créer une « culture », un « climat », une « écologie » de l'apprenance* »⁵³ par l'intermédiaire du développement d'ingénieries complexes à but autonomisant⁵⁴ qui, intégrées pleinement dans le fonctionnement de l'organisation, sont susceptibles de promouvoir les caractéristiques d'une organisation apprenante.⁵⁵

1.5 Conclusion du premier chapitre

Ce premier chapitre a été consacré à la question des enjeux de la formation à partir du cadre conceptuel de l'apprenance de Philippe Carré. Partant du constat d'une économie mondialisée et mise en mouvement par les effets d'une économie libérale qui semble avoir pris le pas sur les forces politiques et sociales, j'ai pu en rappeler les effets socio-économiques : concurrence accrue à tous les niveaux, changements socio-économiques rapides qui introduisent instabilité et incertitudes pour les personnes, les organisations et les sociétés. Il en résulte un besoin croissant d'innovation, d'adaptabilité et de flexibilité qui concerne aussi bien les organisations des secteurs privés et publics, que les structures sociales (nation, région, canton, ville...). La satisfaction de ces besoins repose sur la mise en tension de la maîtrise des connaissances individuelles -plus pointues, plus nombreuses et plus rapidement dépassées- ainsi que de la production de savoirs à ces différents niveaux. L'apprenance constitue pour son auteur le chaînon qui articule ces deux pôles en tension. Cette injonction socio-économique à apprendre, fait émerger une figure du travailleur du savoir qui n'est autre qu'un apprenant tout au long et tout au large de sa vie. Pour atteindre le stade de l'apprenance, Carré identifie trois conditions qui sont la volonté de s'engager dans l'apprentissage permanent, la capacité à s'autoformer, et la mise à disposition de l'individu d'un environnement propice aux diverses formes d'apprentissage. L'apprenant peut ainsi gérer sa valeur professionnelle à travers l'actualisation de ses connaissances et de ses compétences, afin d'être toujours en phase avec les exigences économiques de nos sociétés contemporaines mondialisées.

53 (Carré 2005, p.181)

54 (Poisson dans Carré et al. 2010)

55 (Moisan 1994)

Dans ce modèle socio-économique, la place du savoir et de la connaissance dans la performance économique et dans les évolutions sociales est telle qu'il a été nommé « Société Cognitive et des Savoirs » (SCS). En considérant le fait que les associations sont des organisations socio-économiques qui n'échappent pas aux effets de la SCS, l'apprenance est apparue comme un cadre théorique pertinent pour gérer la formation des salariés et bénévoles associatifs. Toutefois, l'apprenance, qui se propose de répondre aux besoins de la SCS, justifie principalement son existence à partir d'un argumentaire fortement influencé par l'idéal capitaliste à travers les valeurs d'autonomie au travail, de flexibilité et d'adaptabilité. On peut alors s'interroger quant à la compatibilité entre les valeurs guides de l'apprenance et les valeurs associatives qui, quant à elles, découlent d'une idéologie humaniste.

Associationisme et capitalisme constituent une opposition de fond, souvent mise en exergue par les militants associatifs. Qu'en est-il réellement de cette opposition ? Sur quoi porte-t-elle ? Quelle en est l'étendue et l'intensité ? Quels effets peut-elle avoir sur une démarche de changement des pratiques de formation au sein des organisations associatives ? Au-delà du jugement de valeurs à partir de critères éthiques ou moraux, n'y a-t-il pas un risque de générer une dissonance éthique ou morale pouvant se traduire par une crise de sens chez les acteurs associatifs ? Dans le cadre de cette recherche-action, cette dissonance ne risque-t-elle pas de conduire les acteurs impliqués dans l'élaboration du changement à rejeter le cadre théorique qui leur est proposé ? Avant de développer la moindre hypothèse à ce sujet, il est impératif d'approfondir la réalité de cette opposition. Pour y parvenir je propose dans le chapitre suivant de revenir sur l'histoire du capitalisme et de ses idées, et dans le troisième chapitre sur l'histoire et la définition du fait associationniste, afin d'identifier les valeurs fondamentales qui animent chacune des idéologies en vue d'une comparaison critique.

Chapitre 2 : Histoire de l'économie de marché et de sa pensée

2.1 Paradigme religieux et conception économique

Pour comprendre l'économie de marché contemporaine, il peut-être utile de se remémorer ses débuts influencés par une évolution de la pensée religieuse et scientifique du XVI^e siècle. En effet, la tradition chrétienne catholique base son dogme sur la faute originelle d'Adam et Ève qui les poussa hors du paradis de Dieu sur la terre, où il devrait désormais travailler pour vivre et tenter de racheter leur âme de pêcheur. Tout comme Jésus mort sur la croix avait racheté par la souffrance l'ensemble des péchés de l'humanité, l'individu, par la souffrance, doit racheter son âme, seul élément pure digne de retourner dans le paradis perdu. Cette conception religieuse plaçait le plan matériel comme étant impure et secondaire. L'exploitation du monde n'a d'autre but que celui de permettre aux pêcheurs de racheter leur âme auprès de Dieu par ses représentants sur terre, à savoir l'église du Pape et la royauté d'essence divine. L'accumulation des richesses pour elles-mêmes, la pratique du juste prix et le prêt à intérêt sont prohibés par la morale médiévale⁵⁶. Paradoxalement, cette théologie assure la captation des richesses et légitime un ordre social inégalitaire en faveur d'un très petit groupe de personnes. Un paradoxe qui n'échappera pas à certains contemporains, et qui, d'un point de vue théologique, fait passer Dieu pour un maître chanteur. Cette incohérence sera à l'origine du développement de la réforme protestante du XVI^e siècle, portée par Luther et Calvin et suivie par la création de l'église anglicane. Cette réforme théologique a eu des effets importants sur la conception économique. En effet, Luther a posé le postulat que le salut catholique était inatteignable étant donnée l'infinie perfection de Dieu, seul le sacrement était la principale condition d'accessibilité à la grâce de Dieu⁵⁷. Cette position modifie radicalement

56 (Beaud 1999, p.28)

57 (Amzallag, Calame, et Jacquemart 2010, p.93)

le statut de l'individu, des représentants ecclésiastiques et du monde. L'individu devient dès sa naissance un élu et non plus un pécheur, les ecclésiastiques sont désacralisés, puisque tout acte de la vie quotidienne réalisé dans la croyance de Dieu, devient une manifestation de la volonté divine. Enfin le monde devient un don de Dieu à ses élus pour qu'ils puissent célébrer leur foi. Dans cette perspective, la réforme établit une « *théologie pleinement orientée vers l'action, désinhibée de toutes les appréhensions et malédictions [...]. Désormais, la conquête du monde devient le privilège des heureux élus* »⁵⁸ que sont les chrétiens. L'émancipation des individus, de l'autorité religieuse a été propice au développement des idées libérales puisque désormais l'exploration et l'exploitation du monde deviennent une vertu et la théorisation économique n'a plus à respecter la doctrine chrétienne établie par une élite cléricale déchue, ramenée au rang de simple mortel comme les marchands, les banquiers et autres entrepreneurs.

2.2 Le capitalisme marchand et le mercantilisme

La bourgeoisie marchande et artisanale, privée du droit de posséder des terres, va développer une activité de plus en plus lucrative au fil des avancées techniques et des grandes explorations maritimes au point de devenir la principale source de financement des politiques princières « avides de grandeur et de richesses »⁵⁹. Aussi est-il facile de comprendre leur intérêt pour la réforme protestante qui les libérait des entraves idéologiques et éthiques de l'église catholique. De même, on comprend que les princes soutiennent la bourgeoisie marchande et banquière dans cette réforme puisqu'elle venait d'une part amoindrir le pouvoir de l'église seule autorité légitime concurrente des pouvoirs princiers, et d'autre part elle facilitait l'enrichissement de leurs trésors par les taxes, et de leurs créanciers capables de prêter davantage à la couronne.

L'ouverture des voies maritimes réalisées au XVI^e siècle va permettre à la bourgeoisie européenne d'organiser durant les deux siècles suivants la colonisation et le commerce des Indes, des Amériques et de l'Orient⁶⁰. Sans véritablement changer les modes de production

58 (Idem, p.95)

59 (Beaud 1999, p.29)

60 (La Hollande qui bénéficiait de régimes politiques libres non princiers, a développé la première réelle forme du capitalisme marchand. qui s'est imposé durant toute la première moitié du XVI^e siècle. Cette réussite est à imputer à trois éléments centraux : 1) Le regroupement des marchands dans une compagnie commerciale qui organisait la colonisation des Indes et gérait de façon autonome ce monopole appuyé par sa propre armée de terre, 2) la création de la Banque d'Amsterdam chargée du monopole du change qui a assuré la concentration des devises et des marchands attirés par la stabilité des opérations financières, 3) la flotte commerciale et militaire la

artisanale et agricole traditionnels, le XVI^e siècle est marqué par un enrichissement de l'Occident grâce au maintien du surtravail des paysans et des artisans, au pillage de l'or d'Amérique du sud et à l'organisation de l'esclavage. La chrématistique, héritage de Platon, enseignée dans les théories scolastiques, cède définitivement la place au mercantilisme qui est étroitement lié à l'intensification des colonisations amorcées au début du XVI^e siècle, au renforcement des monarchies et à l'apparition des états nations devenus le principal moyen des souverains de lutter contre la menace que fait peser la culture féodale de la noblesse sur l'unité du royaume.

De façon générale, le mercantilisme défend l'idée que la puissance d'un royaume dépend de son degré d'enrichissement. Il articule donc une politique d'accumulation des métaux et pierres précieuses et le développement de la production manufacturière interne de manière à favoriser l'exportation de produits non nécessaires au royaume, tout en prohibant l'importation des denrées et produits disponibles dans le pays. Le mercantilisme va évoluer au cours des XVI^e et XVII^e siècles selon les pays et la nature des relations du triangle « royauté, bourgeoisie, noblesse » qui s'y développe. Ainsi en Angleterre, la bourgeoisie va rapidement assouplir le « compromis mercantiliste »⁶¹ dédié au départ uniquement à la « richesse du prince », pour faire admettre l'idée d'une coïncidence entre la prospérité marchande et la prospérité étatique. Il en résulte une politique maritime et coloniale audacieuse, un protectionnisme économique et militaire féroce vis-à-vis des nations concurrentes et le soutien du développement de la production interne. Cette politique militaro-économique va enrichir considérablement les classes marchandes et leur conférer un pouvoir politique sans précédent.

Après avoir combattu l'empire marchand hollandais dans la première moitié du XVI^e siècle, et l'empire colonial Français tout au long du XVII^e siècle, la bourgeoisie anglaise devient « suffisamment forte pour dominer le marché mondial, elle sait abandonner les thèses mercantilistes pour mettre en avant les vertus du libre-échange »⁶² qui seront à l'origine de la première révolution industrielle anglaise du XVIII^e siècle. De son côté, la France connaîtra une évolution différente de l'Angleterre. Les politiques successives de Richelieu, Mazarin et Colbert recouvrant le XVI^e et le XVII^e siècle, ne cessent de renforcer et de centraliser le pouvoir royal de l'État, avec pour point culminant du processus, l'absolutisme de Louis XIV. Colbert donne sa forme la plus épanouie au mercantilisme en le faisant évoluer : il abandonne

plus puissante du moment. (Beaud 1999, p.40)

61 (Idem, p.64)

62 (Beaud, p.64)

le principe d'accumulation des métaux précieux et privilégie la question de l'équilibre de la balance commerciale qui place la production artisanale interne au premier plan. Raison pour laquelle l'État, en plus du développement des infrastructures marchandes et des voies de communication et de transport, va porter de façon très volontaire le développement de l'artisanat français par l'intermédiaire des manufactures royales. Mais à la fin du règne du Roi Soleil, l'endettement colossal de la France, la perte des guerres coloniales et l'isolement économique engendré par le protectionnisme drastique hérité de Colbert, pousse l'ensemble de la bourgeoisie française à se montrer critique à l'égard de cette approche économique. Elle réclame une plus grande liberté de produire et de commercer. Quelles que soient les limites et les critiques de la doctrine mercantiliste, on constate qu'elle a été à l'origine du développement du capitalisme marchand puisque l'émancipation progressive de la classe bourgeoise est liée aux politiques coloniales qui n'auraient pas pu se faire sans l'actif soutien des États. Le mercantilisme a donc en quelque sorte posé les bases nécessaires à l'avènement du capitalisme industriel à venir, même s'il est devenu une gêne pour l'activité des marchands par la suite.

2.3 Les prémisses de la pensée libérale du XVIIe siècle

La pensée économique va également bénéficier d'un renouvellement et d'innovations importantes au XVIII^e siècle, qui puisent leurs racines dans le XVIIe siècle à travers l'apport du philosophe Hobbes.⁶³ Dans sa philosophie, la question économique est secondaire, elle ne fait qu'accompagner la question de la constitution de l'État et du pouvoir, autrement dit de la coordination entre les hommes. Il situe l'action du genre humain, d'une part dans la crainte de la mort et tout particulièrement de la mort violente, et d'autre part dans le besoin d'assouvir ses passions. Et comme « *le pouvoir d'un homme, en son sens universel, consiste en ses moyens présents d'obtenir quelque bien apparent dans le futur* », l'homme a un besoin infini d'accumuler les richesses afin d'acquérir les moyens de se protéger le plus possible de la mort et de vivre ses passions. L'accumulation infinie de richesses permettant d'obtenir l'ensemble des pouvoirs (prestige, savoir, force), elle devient une fin en soi. Comme les richesses sont du domaine matériel, elles sont finies alors que les besoins de richesse des individus sont infinis, il place l'ensemble des individus en concurrence dans l'acquisition de la richesse et du pouvoir. Ce sont ces mécanismes primaires, voir inconscients, qui poussent Hobbes « à

63 (Diemer et Guillemin 2009)

fonder la relation sociale sur l'économique », à travers l'activité d'échange et de transfert des droits de propriété. Pierre Dockès va jusqu'à dire que chez Hobbes, c'est finalement « *l'économie qui façonne le lien social par l'intermédiaire du contrat* »⁶⁴ qui stipule les conditions et la nature de l'échange. Le contrat entre les individus prend alors une place prépondérante dans l'élaboration de la société. Mais si cette contractualisation horizontale entre les hommes apparaît spontanément en l'État de nature, cette contractualisation reste sans force⁶⁵. Il lui manque quelque chose pour faire face à la violence introduite par la quête de pouvoir. En effet, rien n'oblige les parties d'un contrat à respecter les engagements, surtout si l'intérêt à court terme à ne pas le faire est effectif et si le pouvoir n'est pas également réparti. Le risque omniprésent de non respect des contrats génère une crainte généralisée en l'activité d'échanges, handicapante à long terme pour l'établissement d'accords marchands et de paix significatifs nécessaires au progrès humain. Pour Hobbes, l'État joue donc un rôle crucial dans l'action socio-économique, car c'est lui qui a le pouvoir de garantir le respect des engagements contractualisés grâce à la peur qu'inspire sa capacité de coercition à travers sa justice et sa force armée. L'État établit un « *cadre coopératif partant d'interactions non coopératives* »⁶⁶, nécessaire au développement d'une économie qui nourrit la République⁶⁷ et l'État.

Le lien social fondé sur l'échange et le contrat, posé par Hobbes, est également présent dans la pensée de l'économiste John Locke⁶⁸, présenté par certains chercheurs comme étant « le père fondateur du libéralisme économique »⁶⁹ car c'est sa réflexion sur le contrat et le travail qui va permettre d'instaurer les éléments fondamentaux d'un réel marché du travail. Si Hobbes avait pressenti l'idée que « *le monde est une marchandise, que tout s'achète et se vend, que tout a son prix* »⁷⁰, il n'a pas à la différence de Locke, appliqué ce principe au travail. Locke développe une philosophie fidèle à la doctrine protestante dans laquelle les biens matériels naturels sont mis à disposition des hommes par Dieu pour leur subsistance. Ces ressources sont donc communes à tous car tous sont égaux vis-à-vis de Dieu. On peut dire que chacun est propriétaire de soi, puisque personne d'autre ne peut l'être, du fait de cette égalité divine. Dans ces conditions, le travail accompli par les bras et la pensée d'un humain lui est propre, puisque ses bras et sa pensée lui appartiennent. Si l'on applique ce principe aux

64 (Dockès 2007, p.136)

65 (Idem, p.137)

66 (Id. p.142)

67 (l'Angleterre instaure une monarchie parlementaire dès la moitié du XVII^e siècle.)

68 (Dockès 2007, p.136)

69 (Diemer et Guillemin 2009, p.3)

70 (Dockès 2007, p.138)

biens naturels transformés, la personne produit quelque chose qui n'existe pas en l'État de nature, constituant de ce fait un prolongement de sa personne de par les éléments personnels qui y ont été intégrés. Le produit du travail est alors la propriété du travailleur.

Par ce coup de force conceptuel, Locke inscrit la propriété du travail et sa production dans les lois de la nature et anticipe l'idée d'une valeur économique basée sur le travail, car il « *crée des biens de plus grande valeur que ceux offerts par la nature seule* »⁷¹. Cette conception va conduire à poser plusieurs éléments clefs de la future économie libérale. En effet, Locke monétarise le travail en proposant de mesurer la différence de valeur entre le produit brut et le produit travaillé à l'aide de la monnaie, qui est capable de quantifier la différence des produits de la vente d'un produit brut et d'un produit travaillé. Or, si la monnaie peut valoriser la plus-value apportée par le travail, elle permet de donner une valeur au travail, donc d'estimer le coût de sa location. Cela conduit à considérer la location du travail comme une marchandise qui s'échange au même titre que des biens. La location de travail, comme tout échange économique, suit alors les règles de la contractualisation marchande, entre employeur-acheteur et employé-vendeur, une nouvelle forme de contractualisation marchande qui va d'ailleurs impliquer la mise au point d'un droit régissant l'échange du travail. Mais précisons qu'à cette époque, la notion de location de services revenait à instaurer une relation de Maître dominant à serviteur soumis. Il s'agit donc davantage de la mise à disposition d'un service, plutôt que d'une réelle marchandisation du travail telle qu'elle est conçue dans le modèle libéral moderne. La nouveauté consiste donc à pouvoir choisir à qui l'on soumet ses services.

Placé dans le contexte des Lumières, cette philosophie pratique apparaissait comme un progrès social dans le sens où cette conception de la libre location des services émancipait les ouvriers des rapports sociaux inégaux de la féodalité. L'employé libre pouvait désormais, dans le principe, négocier sa force de travail sur un pied d'égalité avec l'employeur. Cette utopie sera critiquée dès le siècle suivant par Adam Smith qui rappellera qu'au vu de la constante différence de nombre entre les employés et les employeurs, ces derniers seraient dans la plus part des cas en situation avantageuse dans les négociations des conditions salariales et de travail. Puisque les employeurs auraient le choix de trouver les exigences les moins importantes parmi le nombre, alors que les ouvriers n'aurait que peu d'opportunité de trouver mieux en terme d'offre⁷². Une autre des conséquences importantes de la valorisation du travail

71 (Diemer et Guillemin 2009, p.4)

72 (Idem, p.5)

par la monnaie est la variabilité de son coût, de par sa dépendance aux prix du marché. Le coût du travail n'est plus fixé par une autorité quelconque si ce n'est celle de l'offre et de la demande. Il faut attendre le XIX^e siècle et les travaux d'Adam Smith suivis de ceux de Malthus et Ricardo pour aller plus loin dans la théorisation des variations du prix du travail et la constitution d'un marché du travail dans lequel celui-ci est véritablement une marchandise comme les autres. Mais avant cela, attardons-nous sur les apports du XVIII^e siècle.

2.4 La triple révolution du XVIII^e siècle :

2.4.1 La révolution de la pensée économique libérale

Parallèlement aux réflexions de Locke, une autre pensée économique émerge à contre-courant du mercantilisme⁷³ ambiant. La pauvreté croissante de la population, la concurrence entre les nations poussent les intellectuels du moment à trouver des modalités socio-économiques pour produire plus et mieux, de manière à dégager les nécessaires surplus de richesses que l'approche mercantiliste n'était visiblement pas en mesure de fournir. Dans ce contexte, la France voit naître la physiocratie initiée par Quesnay⁷⁴ et reprise par Turgot. Les physiocrates pensent que la véritable richesse réside dans la terre et l'agriculture, car la capacité de reproduction des plantes génère une augmentation des matières premières qui profite à tous en transitant dans l'ensemble des sphères sociales pour sa transformation, son transport et sa consommation. Plus la matière première augmente et plus l'activité économique augmente. L'argent et les métaux précieux n'y ont qu'une place d'intermédiaire facilitant et normalisant les échanges. Les activités artisanales de transformation ont de ce fait une place secondaire, car elles ne produisent pas directement des richesses de par leur dépendance au circuit de production de la matière première. Dans cette perception, l'économie développe un caractère naturel, indépendante des hommes puisque liée avant tout aux cycles naturels.

Cette théorie prenait tout son sens dans un pays comme la France encore majoritairement rural. Cette conception intégrait le concept des avances, élément capital pour les futures théories économiques capitalistes. Beaud (2000), utilise un extrait de la « Réflexion sur la formation et la distribution des richesses », écrit par Turgot en 1766 pour illustrer cette notion

73 (Voir paragraphe 2.2, p. 43)

74 (Beaud 1999, p.89)

d'avance.⁷⁵ En voici sommairement le principe : le propriétaire agricole qui souhaite produire du grain, il lui faut déjà en avoir à sa disposition, ou l'acheter s'il veut semer. Il doit posséder le matériel et les animaux pour cultiver la terre, il lui faut construire les bâtiments qui serviront à stocker et à travailler cette matière première et il doit assurer le salaire des ouvriers agricoles qui ne peuvent attendre la fin de la récolte pour vivre. Un ensemble de frais auxquels il faut ajouter la capacité de pourvoir à ses propres besoins le temps que le cycle de production s'opère. Tous ces frais constituent l'avance nécessaire à la production, qui n'est remboursée qu'au moment de la vente de la matière première produite (les grains). En plus de rembourser l'avance, la vente du produit doit en toute logique, occasionner un surplus, un bénéfice qui pourra être réinvesti dans les biens de production en vue d'augmenter l'avance suivante, qui par le même processus augmentera le bénéfice du propriétaire agricole.

Cette perception des modes de production des richesses implique la division des classes de production en deux catégories. La première est celle des propriétaires de biens de production et des capitaux nécessaires aux avances. La seconde catégorie est celle des ouvriers qui n'ont que la capacité de travail à offrir à la première classe. Cette catégorisation permet de justifier l'écart dans la répartition des richesses car les possesseurs de biens doivent être dédommages pour la période de non disponibilité de l'avance et pour les risques de perte de l'avance encourue en cas d'accident. Sans quoi plus personne n'aurait envie de risquer ses biens, ce qui limiterait le développement économique au détriment de tous. La physiocratie correspond finalement à une sorte de capitalisme agricole reposant sur la libre circulation du grain, alors très contrôlée. Quesnay et Turgo, promoteurs du libéralisme dans l'économie Française, sont les représentants d'une classe non noble prenant de plus en plus de responsabilité dans la gestion de l'État. Les tentatives avortées d'application de leur théorie reflètent l'affrontement grandissant entre une bourgeoisie plus libérale, et une noblesse conservatrice protégeant ses privilèges. La liberté d'entreprendre est conditionnée par la liberté politique individuelle qui deviendra la principale revendication de la révolution française de cette fin de siècle.

Alors que la France peine à se défaire du mercantilisme, l'Angleterre poursuit ses avancées vers l'économie libérale. A la fin de la première moitié du siècle, le banquier Richard Cantillon, suivi par David Hume dénoncent dans leurs écrits le danger de l'accumulation de l'argent dans le pays, qui engendre une hausse des prix et déséquilibre la balance commerciale. Cette dernière devient d'ailleurs pour eux, le véritable indicateur de richesse de

75 (Idem, p.93)

la nation⁷⁶. Pour Hume, l'Angleterre doit avoir un maximum d'importations de façon à faire fonctionner un maximum d'industries et à exporter de nombreux produits, de préférence délicats et luxueux car ils bénéficient d'une forte plus-value de par l'important ajout de travail qu'on y applique. Si ces conditions sont respectées, la balance commerciale ne peut-être que positive, ce qui assure plus de richesses, plus de puissance et plus de bonheur au royaume.⁷⁷ Pour encourager le développement industriel, il préconise de gouverner les hommes par l'intérêt, « *rendre leur avarice insatiable, leur ambition démesurée et tous leurs vices profitables au bien public* ». ⁷⁸ Hume sera suivi par son disciple Adam Smith, également philosophe et économiste du XVIII^e, considéré, pour beaucoup, comme étant l'autre père de l'économie capitaliste classique. Non pas parce qu'il aurait inventé la majorité des principes économiques du libéralisme moderne qui, on vient de le voir, se sont forgés petit à petit depuis le XVI^e siècle, mais parce qu'il a été le premier à regrouper diverses idées économiques et sociales alors en cours, dans une étude macroéconomique complète et cohérente. Comme ses contemporains, son intention première est de soulager la misère de la population et d'enrichir le souverain, grâce à une organisation sociale capable d'optimiser la productivité du travail. A 53 ans, il livre son interprétation de l'économie politique à travers son essai intitulé Recherche sur la nature et les causes de la richesse des nations. L'ouvrage va servir de référence pour l'établissement des fondements du capitalisme classique. Aussi est-il important, je crois, de consacrer quelques pages à cet apport, synthèse de la pensée qui le précède.

Origine de la relation économique

Tous comme Hobbes, Smith fonde l'activité économique sur la question de « *la coordination des hommes à œuvrer pour leur bien* »⁷⁹. Il considère que l'homme a continuellement besoin de l'intervention des autres pour satisfaire ses besoins. Aussi estime-t-il que l'individu parviendra plus facilement à obtenir ce dont il a besoin auprès des autres « *s'il s'adresse à leur intérêt personnel et s'il les persuade que leur propre avantage leur commande de faire ce qu'il souhaite d'eux* »⁸⁰ plutôt que d'attendre d'obtenir de ces nombreux congénères la sollicitude suffisante pour satisfaire ses nombreux besoins. Dans la conception de Smith, c'est la réponse mutuelle aux besoins égoïstes de chacun qui fait naître la

76 (Beau 1999, p.106)

77 (Idem, p.107)

78 (Ibidem.)

79 (Dockès 2007)

80 (Smith 1776, p.18)

satisfaction collective. Les individus sont motivés par la quête du pouvoir, mais pas le pouvoir décrit par Hobbes, plus simplement le pouvoir de consommer. C'est par la consommation qu'on répond à ses besoins, ce qui génère un besoin permanent d'enrichissement des individus. Comme pour lui la réussite économique des uns motive inmanquablement l'envie de réussite des autres, cela lui permet de considérer que cette recherche du pouvoir de consommation, cette volonté de s'enrichir, est stable. Ce phénomène, dans lequel on peut lire la future théorie du choix rationnel du consommateur, fonde à lui seul le second élément déterminant de l'apport d'Adam Smith, à savoir la théorie autorégulatrice des prix par le jeu de l'offre et de la demande.

Théorie de l'offre et de la demande

Cette théorie a été rendue possible par la distinction opérée par Smith, entre prix réel (ce que cela coûte réellement au producteur) et prix de marché (la valeur d'achat par les consommateurs). Ce jeu fonctionne de la façon suivante : si les prix du marché montent trop, une partie des consommateurs est dissuadée d'acheter la marchandise. Ils trouveront une marchandise de substitution compatible avec leur budget, ou relativiseront ce besoin de consommation. Cette pénurie de consommateurs engendre une chute de la demande qui régule mécaniquement le prix du marché à la baisse du fait de la concurrence qui apparaît entre les fournisseurs ayant impérativement besoin de vendre pour rembourser au minimum leur capital circulant investi. Si au contraire le prix du marché baisse trop, le nombre potentiel d'acheteurs augmente de par le nouvel intérêt que suscite la marchandise vendue en-dessous du prix réel. Il en découle une augmentation de la demande qui va mécaniquement faire monter le prix du marché de par la concurrence qui règne cette fois-ci entre les acheteurs. Le prix du marché oscille donc autour du prix réel qui agit comme un véritable centre de gravité.

En modélisant l'application de cette mécanique à l'ensemble des capitaux, dont la monnaie, Smith anticipe les difficultés socio-économiques que traverseront ponctuellement les couches les plus pauvres de la population. En tenant compte d'une part du fait que la monnaie bénéficie de son propre marché qui dépend de la relation entre la quantité de monnaies disponibles et la quantité de marchandises disponibles, et d'autre part du fait que la valeur nette du travail correspond au salaire qui permet de répondre tout juste aux besoins de subsistance du salarié et de sa famille. Il établit alors qu'en fonction de la variation de la valeur des denrées et de la valeur de la monnaie, le pouvoir de consommation des ménages

varie de façon avantageuse ou de façon désavantageuse. Smith en déduit l'apparition d'une alternance entre périodes d'appauvrissement et périodes d'enrichissement qui dans le temps se compensent autour de la valeur nette du travail. Mais il ne faut pas oublier que Smith est influencé par la philosophie des Lumières qui cherche les lois naturelles de l'harmonie universelle. Cela l'amène à avoir une confiance absolue en cette « *main invisible* », au « *système de liberté naturelle* » qui s'exerce à travers le marché⁸¹ pour ne pas laisser perdurer les situations économiquement difficiles pour le peuple. Quoi qu'il arrive, le marché tendra toujours en définitive vers le prix réel des choses.

Théorie du capital

Le troisième élément que je noterai comme fondamental dans l'apport d'Adam Smith est la reprise des théories concernant la division du travail, tant dans l'organisation des tâches de production des ateliers, que dans l'organisation sectorielle macro-économique. Toujours dans cette perspective de rationalisation des moyens de production, il en vient à considérer le capital comme un outil de production en lui même. Il distingue deux types de capital : le fixe et le circulant. Les capitaux fixes sont relatifs aux moyens de production (les machines, les locaux, les animaux, les aménagements du terrains, les ouvriers qualifiés etc)⁸², les seconds capitaux correspondent à tous les éléments qui doivent transiter par la société pour rendre la production possible (les matières premières, la main d'œuvre courante, l'énergie, les produits transformés encore en stock et bien entendu la monnaie qui sert à la circulation des trois premiers types de capitaux circulants). Cette séparation des types de capitaux lui facilite la description du rôle de l'utilisation du capital comme moyen de production de richesse. Autrement dit, comment investir le capital circulant pour faire fructifier⁸³ le capital global (fixe, plus circulant). Cette proposition typologique des capitaux et de leur fonctionnement, a également permis d'introduire la virtualisation de la valeur monétaire d'une affaire dont les besoins en monnaies pour gérer ses flux de capitaux circulants sont moindres que son capital total comprenant le capital fixe.

81 (Beaud 1999, p.111)

82 (Notons qu'il introduit déjà l'investissement formation : « Les Talents utiles acquis par les habitants ou membres de la société. L'acquisition de ces talents coûte toujours une dépense réelle produite par l'entretien de celui qui les acquiert, pendant le temps de son éducation, de son apprentissage ou de ses études, et cette dépense est un capital fixé et réalisé pour ainsi dire dans sa personne. » Smith, 1776, p. 72)

83 (On retrouve la théorie des avances proposée par le mercantilisme, puisque Smith a eu l'occasion dans ses voyages de rencontrer Quesnay parmi de nombreux autres penseurs de l'époque.)

Il en découle une politique monétaire interne utilisant les billets de banque, qui ne se réfère plus directement à l'or, et une politique commerciale internationale qui fait circuler l'or dégagé de l'économie locale pour l'activité commerciale internationale. Ses définitions de la valeur et du capital le conduisent à introduire un nouveau critère économique, qui n'est plus la balance commerciale, mais le bilan de l'activité commerciale. Il compare la consommation nationale annuelle et la production nationale. Il fait remarquer que malgré une balance commerciale positive, si l'État consomme plus de richesses qu'il n'en produit, il s'appauvrit. On retrouve là les prémices du calcul du produit intérieur brut et net⁸⁴ qui sert à comparer encore aujourd'hui la puissance économique des nations.

Enseignements d'Adam Smith

L'articulation de ces divers concepts permet d'entrevoir la dynamique économique dans son ensemble, et d'identifier les principales variables de l'économie qui seront utilisées dans la modélisation mathématique de ce système. Mais comme Smith fait confiance à la capacité autorégulatrice du marché à ne pas faire perdurer ces situations, il milite pour la non-intervention étatique et pour la non-assistance aux pauvres qui toutes deux faussent l'effet auto-régulateur du marché et entretiennent la pauvreté. En effet, comme le mécanisme de l'offre et de la demande s'opérera quelles que soient les évolutions du marché, ce dernier occasionne une sélection naturelle des acteurs économiques qui répondent aux besoins du marché dans les meilleures conditions de prix. Dans cet esprit, Smith entame le long argumentaire de justification du nouvel ordre social qui voit le jour à travers une répartition naturelle des richesses.

Mais bien qu'utopique, Smith perçoit tout de suite les conditions limites à un réel fonctionnement du marché. Parmi elles, il rappelle l'absolue nécessité pour les individus de bénéficier d'une liberté absolue, dans le respect des lois, d'investir leur capital où bon leur semble, d'acquiescer ou de céder à qui il veulent les marchandises, dans les conditions qu'ils souhaitent. Il se méfie grandement des regroupements de marchands qui ne manquent jamais

84 (Le produit intérieur net (PIN) mesure la production agrégée des agents économiques résidents au cours de la période (PIB), nette de la consommation de capital fixe (CCF), qui correspond au coût d'usure du capital au cours de la même période. De même, le revenu disponible net s'obtient en déduisant la CCF du revenu disponible brut. Il est préférable de comparer le stock de patrimoine avec des flux macro-économiques nets plutôt que des flux bruts (PIN plutôt que PIB, revenu net plutôt que revenu brut). En effet, en faisant abstraction des effets de réévaluation ou d'autres changements de volume, le patrimoine national augmente d'une année sur l'autre avec l'épargne nette (et non brute) des agents, c'est-à-dire avec la partie du revenu national net qu'ils n'affectent pas à la consommation finale au cours de la période. Définition de PIN, selon l'INSEE, visible sur : <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/produit-interieur-net.htm>)

à s'accorder pour augmenter les bénéfices au détriment des consommateurs et de la libre concurrence. Il réserve cependant à l'État trois rôles d'importance : protéger la nation contre tout agresseur extérieur, garantir la protection de chaque individu face aux injustices des autres membres de la société, contribuer à construire et entretenir les infrastructures communes. La rupture avec le mercantilisme est consommée : l'or ne doit plus être accumulé, l'État ne doit plus intervenir.

2.4.2 L'apparition de la production capitaliste

C'est en Angleterre que le capitalisme va prendre un nouvel essor durant le XVIII^e siècle. La France ne peut plus rivaliser car, restant principalement rurale et sous l'influence d'un monarque absolu, son économie végète. Les Pays-Bas qui ont perdu leur monopole maritime ne peuvent plus développer leur capitalisme marchand et les royaumes germaniques commencent seulement à appliquer les principes du mercantilisme. L'Angleterre devient la première puissance mondiale grâce à sa flotte marchande et militaire.

L'exploitation de ses colonies explose et permet d'exporter en grande quantité principalement de la houille, du tissu et du blé, et d'importer de nombreuses denrées issues des Indes. De plus, elle sert de plate forme de transition du transfert des marchandises entre le continent asiatique et le continent américain. Sa politique générale, du fait de la prise de pouvoir par un parlement bourgeois à la fin du XVII^e siècle, est principalement orientée par les intérêts économiques. Le parlement conforte la position de monopole maritime des compagnies marchandes avec leurs colonies disséminées aux quatre coins du monde et impose une restructuration du monde agricole anglais par l'intermédiaire des lois concernant les enclosures. Ces dernières vont favoriser la généralisation de l'élevage du mouton nécessaire au commerce de tissu et détruire l'activité agricole traditionnelle économiquement peu rentable. Une part des paysans vivant de cette agriculture tombe alors dans la précarité. Elle n'aura d'autre choix que de développer des activités artisanales cotonnières (filage, tissage etc.), accepter le travail dans les mines du pays et les manufactures naissantes, ou migrer sur le nouveau continent.

La modification et l'intensification des activités de production artisanale vont pousser au développement technologique qui bénéficie d'une meilleure connaissance scientifique et technique. La science n'est plus vue comme la chose fascinante des salons de curiosité, mais comme le moyen d'améliorer la prospérité économique. Michel Beaud cite un texte anonyme

datant de 1701⁸⁵ qui explique de façon très clairvoyante que la production réalisée en Indes permettra de produire des quantités égales pour un coût moindre, ce qui occasionnera la disparition des productions locales les moins « profitables » et libérera une main d'œuvre. Pour vivre, cette main d'œuvre cherchera des emplois de faible complexité directement accessibles, ou des emplois basés sur la division du travail caractérisée par la simplicité des tâches. Par ailleurs ce mode de production permet de mieux contrôler la production dans le sens où le contrôle d'artisans conduisant l'ensemble des tâches est plus difficile que le contrôle d'un poste de travail au geste unique. C'est pourquoi l'auteur estime que l'importation de produits manufacturés des Indes introduira dans les industries anglaises « *plus d'habileté, plus d'ordre et de régularité* ». Cette auteur inconnu poursuit sa prémonition ainsi : « *Enfin le commerce des Indes orientales, en nous apportant des articles fabriqués à plus bas prix que les nôtres, aura très probablement pour effet de nous obliger à inventer des procédés et des machines qui nous permettront de produire avec une main-d'œuvre moindre et à moindre frais, et par là d'abaisser les prix des objets manufacturés* ».

L'histoire lui a donné raison, les premières fabriques apparaissent le long des rivières au milieu du siècle. Elles utilisent d'abord l'eau comme source d'énergie pour les machines et la houille comme source de chaleur. Mais dès la fin du XVII^e siècle, grâce au progrès des moteurs à vapeur développés dans la seconde moitié du XVIII^e siècle, 500 fabriques automatisées apparaissent⁸⁶ et emploient effectivement les victimes des enclosures, les anciens soldats et surtout... leurs enfants, moins coûteux que les adultes. Ainsi avons-nous en Angleterre, l'ensemble des ingrédients nécessaires au développement du capitalisme industriel du XIX^e siècle.

2.4.3 La révolution française

Alors que l'Angleterre a vu évoluer son modèle politique d'un pouvoir monarchique à un pouvoir principalement parlementaire et bourgeois, la France débute le XVIII^e siècle marquée par la monarchie absolue de Louis XIV et le colbertisme. Les marchands, banquiers et entrepreneurs restent écartés du pouvoir malgré leur notable enrichissement dû au commerce colonial.⁸⁷ Ce ne sera donc pas par son poids économique que la France marquera ce siècle, mais par l'extraordinaire développement des idées. Que ce soit dans les salons animés par la

85 (Beaud 1999, p.97)

86 (Idem, p.103)

87 (Id. p.79)

noblesse de robe particulièrement sensible aux questions philosophiques et des lettres, ou que ce soit dans les salons de curiosités scientifiques de la noblesse, on observe en France un bouillonnement intellectuel sans précédent. L'intérêt pour l'observation et la compréhension de la nature se développe fortement, soit pour fonder une science et une philosophie compatibles avec le dogme catholique sur lequel repose l'autorité religieuse déjà ébranlée par la Réforme, soit au contraire pour apporter les lumières de la connaissance rationnelle contre l'obscurantisme religieux. Le questionnement portant sur l'origine et l'explication des lois naturelles qui régissent le monde, conduit à interroger le modèle politique et social à travers la question de la liberté et de l'égalité des individus. Liberté et égalité⁸⁸ dans l'expression de la pensée individuelle, puisque la légitimité divine des pouvoirs royal et religieux étaient de facto questionnée, liberté de posséder et d'entreprendre sous l'influence de la révolution parlementaire anglaise, et égalité économique puisque les injustices sociales et économiques ne trouvent plus de justification. Diverses visions émergent et se confrontent, société centralisée et régulée par l'État, démocratie directe et égalitaire, monarchie parlementaire, démocratie parlementaire notabiliaire.

Parmi tous ces débats, le droit de propriété divise fortement, l'ampleur de l'opposition à ce sujet est à l'image de la misère qui sévit en milieu rural comme urbain en cette fin de siècle. La bourgeoisie Française séduite par l'exemple de la révolution anglaise, profite de cette conjoncture pour devenir la classe dominante. Elle s'appuiera sur une noblesse éclairée et sur les revendications politiques et sociales de la population pauvre pour diffuser et justifier les idées libérales. Elle profitera du mouvement violent de la population pour la survie, à l'occasion d'une année de très mauvaises récoltes pour renverser à son profit le régime de Louis XVI. C'est pourquoi, alors que la révolution était animée par un besoin de justice sociale, l'assemblée nationale défendra ses intérêts propres en protégeant coûte que coûte, le principe de propriété individuelle contre toute tentation de répartition égalitaire des terres. Suite à la chute de l'Ancien Régime, l'ensemble des biens de l'Église et de la couronne entrent dans les biens nationaux. Mais la plus grande partie est très rapidement revendue afin de rembourser la dette de l'État qui s'accumule depuis la fin du règne de Louis XIV. Et comme la majorité de l'assemblée nationale nouvellement constituée repose essentiellement sur la bourgeoisie créancière de l'ancienne monarchie, celle-ci fait main basse sur la plus grande partie des terres. La révolution Française sera donc l'occasion d'un transfert massif des biens

88 (Id, p.80)

d'une classe dominante à une autre et ne changera que peu les inégalités économiques et sociales qui l'avaient pourtant engendrée.

2.5 Le capitalisme industriel du XIX^e siècle

2.5.1 Avènement de la pensée capitaliste industrielle du XIX^e siècle

C'est encore en Angleterre que va se poursuivre l'avancée des idées libérales. La misère déjà très présente au siècle précédent frappe désormais les ouvriers agricoles et petits paysans victimes du renforcement de la politique des enclosures au profit de l'industrie textile en plein essor, ainsi que les artisans victimes de l'automatisation et de la division du travail. La pensée économique du XIX^e siècle bénéficie de l'approche naturaliste des Lumières, et les penseurs marquant de ce nouveau siècle, tel Malthus ou Ricardo, vont s'appuyer sur ce patrimoine pour tenter de répondre aux difficultés sociales. Pour eux « l'économie politique, en tant que science des richesses, doit tirer sa force des lois naturelles qui expliquent le fonctionnement ou le dysfonctionnement de la vie politique »⁸⁹. Ricardo critique Smith quant à sa conception de la valeur du travail, qui « aurait quelque peu oublié l'influence dominante de l'offre et de la demande de travail » comme variable, en plus du prix des choses et de la nature du travail. Il introduit l'idée que s'il existe un marché du travail, alors comme toute marchandise, celui-ci a une valeur naturelle et une valeur de marché. Le prix naturel du travail correspond au salaire tout juste nécessaire à l'ouvrier pour assumer le coût des nécessités courantes et sa reproduction. Si la quantité de salariés est égale à la demande des employeurs, alors l'offre et la demande s'équilibrent, le prix naturel du salaire est respecté. L'employeur, selon l'état du marché des produits, soit conserve son bénéfice, soit le perd. Si l'offre de travail est supérieure à la demande des travailleurs, une part de ces derniers seront payés davantage par les employeurs prêts à investir pour bénéficier de tous les travailleurs dont ils ont besoin. Le salarié améliore sa condition de vie alors que l'employeur perd tout ou partie de son bénéfice, voir de son avance. Si l'offre d'emplois est inférieure au nombre de travailleurs demandeurs, alors les salariés seront payés sous le prix naturel du travail. Ils vont s'appauvrir, alors que l'employeur, selon l'état du marché des marchandises, va conserver son bénéfice voir l'augmenter.

89 (Diemer et Guillemin 2009, p.9)

Les conséquences idéologiques de l'intégration du travail dans la sphère marchande sont d'une part que le « *travail passe du statut de titre de propriété à celui de marchandise* »⁹⁰, et d'autre part, la déresponsabilisation des acteurs du marché quant aux causes de la pauvreté puisque celle-ci dépend désormais d'une loi naturelle. « *Il existe [...] une forme de régulation naturelle des espèces, dans toutes sociétés civilisées, les classes inférieures voient leur propagation limitée par l'insuffisance des biens de subsistance* »⁹¹. Ce positionnement de la pensée économique du XIX^e est l'aboutissement d'une politique de gestion de la pauvreté qui a commencé dès le XVI^e siècle pour faire face aux troubles publics occasionnés par les plus démunis. Elle consistait tout d'abord à n'autoriser la mendicité que dans certains cadres contrôlés, puis à chercher à isoler les pauvres valides à l'intérieur d'établissements de travail forcé. Dès le début du XVII^e siècle, à travers les premières lois des pauvres, le pouvoir royal responsabilise les communes dans la gestion des miséreux en les obligeant à statuer et à financer une politique sociale locale qui intègre une démarche de placement des travailleurs, de relogement voir de complément de revenus selon les situations. Selon Foucault cité par ces même auteurs, à la moitié du siècle, « *l'enfermement des pauvres s'impose comme la véritable doctrine de la politique sociale en Angleterre* »⁹². Les *workhouse* apparaissent et deviennent un moyen de rendre la pauvreté productive pour l'économie du pays. Il s'agit d'ateliers ressemblant à des prisons dans lesquels les personnes punies de vagabondage se réhabilitent par le travail. La justification morale de cette forme d'esclavage tient au fait que l'on impute « *la pauvreté à l'affaiblissement de la discipline et au relâchement des mœurs. Si la loi de nature commande aux hommes de gagner leur nourriture à la sueur de leur front, il ne peuvent rester dans la paresse et l'oisiveté au risque de transgresser les préceptes divins et tomber dans le vice.* »⁹³

Ce manque de recul sur les causes macroéconomiques de la pauvreté cumulé à la croyance en la capacité naturelle du marché à la réguler, vont pousser Malthus et Ricardo à critiquer les « *poor laws* ». Selon eux, ces lois incitent les pauvres à se reproduire sans chercher à sortir de leur condition, ce qui maintient une demande d'emploi supérieure au nombre d'emplois disponibles contraignant ainsi la valeur des salaires à rester en dessous de leur valeur réelle. La pauvreté est occasionnée par le surnombre ! Malthus va renforcer cet argument du surnombre par le spectre de la pénurie des denrées alimentaires qui ne feront bientôt plus face

90 (Idem, p.10)

91 (Id., p.13)

92 (Diemer et Guillemin 2009, p.11)

93 (Idem, p.13)

à la démographie galopante des classes pauvres. Michel Beaud, nous propose un extrait de la première édition de l'essai sur le principe de population de Malthus illustrant ce propos. Il s'agit de la métaphore du banquet naturel durant lequel, par la faute d'une trop grande charité de la part de certains convives à l'égard de ceux qui auraient dû disparaître sous l'effet de la loi de la sélection naturelle, la quantité d'intrus augmente indéfiniment conduisant au chaos et à la disette pour tous. La pauvreté a une origine naturelle et il faut laisser les lois de la nature réguler celle-ci, aussi cruelle que cela puisse paraître. Ce mouvement de « *moralisation du pauvre* » pour reprendre l'expression de Jean-Louis Laville⁹⁴, va aboutir en 1832 à l'abolition des lois sur les pauvres qui pesaient économiquement sur les communes. La fin du soutien financier de la pauvreté met à disposition une importante masse de bras sur le marché du travail à la merci des règles d'un marché complètement libéralisé. La bourgeoisie peut organiser la surexploitation des couches les plus pauvres en vue d'améliorer la productivité du travail nécessaire au combat économique que le pays livre contre les autres états nations.

Du point de vue de la pensée économique, comme la plupart des économistes s'inscrivent dans la lignée d'Adam Smith, les débats portent sur l'approfondissement des bases qui ont été posées. Notons par exemple la controverse qui oppose Ricardo à l'économiste Français De Say à propos de la valeur du travail. Pour le français, la façon de créer la richesse consiste à produire une augmentation de la valeur des marchandises, or celle-ci dépend de leur degré d'utilité. Ainsi si l'on veut créer de la valeur sur une marchandise, il faut produire de l'utilité à une marchandise qui n'en avait pas, ou l'accroître si elle en avait déjà une. Car l'accroissement de l'utilité fait accroître mécaniquement la demande. « *Voilà posée l'une des bases idéologiques des XIX^e et XX^e siècles : produire c'est accroître l'utilité; « trois facteurs de production » y concourent : le capital, le travail et la terre, ; ils sont rémunérés au prorata de leur contribution.* »⁹⁵ Ricardo nuancera cette approche qui selon lui, ne prend pas en compte la difficulté de production. Plus la marchandise est difficile à produire, et plus son coût de production augmente. Que ce soit par l'importance de la quantité de travail qu'il a fallu fournir à la production de la marchandise même, ou celle utilisée pour produire les outils de productions, c'est bien la quantité de travail en définitive qui détermine sa vraie valeur.

Alors que l'approche de De Say n'opposait pas les possédants et les salariés, celle de Ricardo l'impose, puisqu'il place le coût salarial via le temps de travail, comme variable essentielle de la définition de la valeur d'une marchandise. Cependant ces deux auteurs

94 (Laville 2010)

95 (Beaud 1999, p.128)

s'accordent pour dire que les machines de production vont peser fortement sur l'emploi des ouvriers en leur défaveur, mais qu'il ne faut pas pour autant ne pas y avoir recours au risque de voir les capitaux qui cherchent à se rentabiliser fuir vers les nations étrangères. Une fuite de capitaux qui aurait des conséquences bien plus grandes pour l'ensemble des salariés que l'usage des machines.

2.5.2 Développement de l'activité industrielle et commerciale

Tous les éléments moraux et économiques convergent pour justifier et accompagner le développement d'un capitalisme basé sur la montée de la production industrielle et la production agricole. Trois industries vont développer le modèle et montrer la voie de l'industrialisation au cours du XIX^e siècle, il s'agit du coton, de la fonte et du charbonnage, stimulées par l'énorme besoin du développement ferroviaire. Les premiers exodes ruraux s'opèrent, la population des villes s'accroît. Mais en dehors de l'exception anglaise - où la population rurale est déjà à peu près équivalente à la population urbaine - le modèle agricole reste encore prédominant dans la plupart des pays européens⁹⁶. Ainsi les renversements successifs du pouvoir religieux et du pouvoir royal, accompagnés par la construction idéologique du libéralisme capitaliste ont permis à l'Angleterre de restructurer les mondes agricole, marchand et artisanal en faveur des propriétaires du capital qui associent grande bourgeoisie et aristocratie. Deux catégories dont l'entraide a eu pour but d'organiser la surexploitation des pauvres, ainsi que des peuples et des terres des colonies.

Après les guerres napoléoniennes, l'Angleterre s'impose comme la plus grande puissance coloniale du monde. Il faudra attendre le dernier tiers du XIX^e pour voir les autres nations dites « *capitalistes* » rejoindre l'Angleterre dans la course économique. Ces nations ont basé leur développement sur des recettes approximativement identiques à celles de l'Angleterre, à savoir la surexploitation du travail de la masse populaire grâce à la division du travail, à la mécanisation de la production, à la concentration des capitaux dans les outils de production et à la libéralisation du marché du travail. Le deuxième apport important de richesses est le pillage des ressources extérieures par le biais de la colonisation et de son commerce inégal imposé par la force. Enfin le développement du système monétaire et des activités financières, permet d'accroître la quantité de prêts et d'investissements dans l'ensemble des secteurs économiques. Le dernier tiers du XIX^e est l'amorce du déclin de l'empire économique anglais

96 (A la moitié du XIX^e, La France a encore 75% de sa population en milieu rural, 93% pour la Russie, 84 % pour les États-Unis, 64% pour l'Allemagne et 48% seulement pour l'Angleterre. Ibidem, Tableau n°7, p.132)

et français au profit des économies américaine et allemande. Mais ce modèle va connaître une importante crise qui va conduire au modèle économique appelé impérialisme.

2.6 Le capitalisme du XX^e siècle

2.6.1 L'impérialisme de la fin du XIX^e et du début du XX^e siècle

La première grande dépression entre 1873 et 1895 est inaugurée par le krach boursier de Vienne en 1873. Une mesure anti-inflationniste du congrès américain consistant à annuler l'équivalence de l'argent métallique avec l'or, du fait d'une trop grande production de métal aux USA, engendre un courant de panique chez les investisseurs des pays qui avaient adopté l'argent-métal comme monnaie de référence. L'ensemble des activités spéculatives dans le domaine du bâtiment correspondant aux plans de rénovation des grandes villes de ce début de siècle, se sont immédiatement effondrées. Une série de banques, impliquées dans d'autres activités économiques font faillite dans le sillage des banques autrichiennes. L'ensemble du système bancaire se fragilise, la moindre baisse de rentabilité due à la hausse des prix, au manque de main d'œuvre à bas prix etc. engendre des mouvements de panique chez les investisseurs qui tentent de récupérer leur fond en vendant leur actions. En 1882, c'est au tour de la France de subir le krach de Lyon. De nombreuses industries voient les investissements se bloquer, elles s'effondrent à leur tour. En 1884, suivant cette même logique, c'est au tour du chemin de fer d'être ébranlé par la crise. Baisse du nombre de projets de construction de voies de chemin de fer, augmentation des coûts et féroce concurrence entre entreprises ferroviaires sont à l'origine de l'effondrement de leurs actions. La conséquence directe en est la déstabilisation du secteur industriel primaire : comme le chemin de fer constitue le principal débouché de la fonte, les fonderies entrent en très grande surproduction. Le cours de la fonte s'écroule, s'ajoutent à cela les concessions sociales obtenues par l'organisation de la lutte ouvrière qui font encore baisser la rentabilité du travail donc la plus-value du capital. Les grandes industries licencient massivement. La crise se poursuit jusqu'en 1887.

C'est l'apparition de nouveaux projets comme le canal de Panama, le développement de nouvelles lignes de chemin de fer, la découverte de mines d'or ou la perspective de développement de nouveaux territoires qui redonnent confiance au marché, les investissements reprennent. Mais avec eux, resurgit la spéculation à outrance qui va conduire à la reprise de la dépression et à son maintien jusqu'à la fin du siècle. Cette crise sera

canalisée par l'apparition conjointe de nouvelles industries (pétrole, chimie) et de nouvelles technologies (moteur à explosion, électricité, ampoule, acier, béton) qui va transformer les modes de vie, les modes de consommation et de production et ouvrir de nouveaux marchés. Michel Beaud⁹⁷, caractérise l'ensemble des crises de l'économie capitaliste par le jeu de quatre « contradictions » plus ou moins présentes :

- W - entre capital et travail, c'est-à-dire, concrètement, entre entreprises capitalistes et classes ouvrières ;
- X - entre capitalismes nationaux ;
- Y - entre capitalistes de même secteur ou de secteurs à secteurs,
- Z - entre capitalismes dominants et peuples, pays ou régions dominés.

Lors de la première crise, ce sont surtout les « contradictions » W et X qui ont eu un fort impact. La contradiction Y ne bénéficie pas encore d'une structuration suffisamment importante pour avoir un impact significatif. La « contradiction » W sera reprise dans le chapitre suivant traitant le fait associationniste, mais on peut déjà s'entendre sur le fait que le développement de l'idéologie socialiste et l'instauration d'une force sociale nouvelle ont fortement impacté les conditions de production et de répartition des richesses.

En cette fin de XIX^e et début de XX^e siècle, les états doivent gérer le paradoxe X. Ils cherchent à protéger les entreprises et le système bancaire national devenus vulnérables, pour continuer à financer la paix sociale. Pour parvenir à renforcer leur économie nationale, il faut l'imposer aux autres nations concurrentes. Cela passe par un protectionnisme accru, une restructuration des secteurs industriels et une politique expansionniste. Dès 1879, l'Allemagne décide de protéger ses frontières économiques à l'importation et constitue des cartels par grands secteurs industriels, pour accroître les capitaux, les capacités de production et la rentabilité, et ainsi écraser la concurrence des pays étrangers.

La contradiction Z n'est pas encore à l'origine de la première crise, puisqu'elle constitue précisément une solution de sortie de crise. Comme pour l'ensemble des politiques à l'éthique douteuse, cette politique impérialiste est accompagnée par la construction d'une argumentation idéologique adéquate. Les difficultés sociales et la pauvreté générées par les crises successives du capitalisme industriel constituent un terrain de prédilection pour la montée de doctrines associant idéologies racistes et réalisme économique. Pour le réalisme

97 (Beaud, 1999)

économique Beaud se réfère à la citation de Cécil Rhodes, homme d'affaire anglais très impliqué dans le développement des colonies d'Afrique du Sud, pour qui la fin de la misère et l'évitement de la guerre civile passent forcément par l'extension de l'empire britannique. Cela implique la constitution de nouvelles colonies utiles à l'extension des marchés, à l'accès aux ressources et à l'augmentation de l'espace vital. Il cite également Stuart Mill paru dans la revue de L'économiste Français, qui y déclare : « *On peut affirmer, dans l'état actuel du monde, que la fondation de colonies est la meilleure affaire dans laquelle on puisse engager les capitaux d'un vieil et riche pays.* »⁹⁸.

Pour l'aspect idéologique et moral, toujours cité par Beaud, P. Leroy Beaulieu explique l'injustice qu'il y a à laisser la moitié de la planète à « *de petits groupes d'hommes ignorants impuissants vrais enfants débiles, clairsemés sur des superficies incommensurables, ou bien à des populations décrépites, sans énergie, sans direction, vrai vieillards incapables de tout effort, de toute action combinée et prévoyante* »⁹⁹, alors que les civilisations occidentales, à la pointe des avancées culturelles, technologiques et scientifiques, s'entassent sur de petites superficies du continent européen. Ces idéologies racistes prennent d'autant plus facilement que les concessions sociales obtenues par le milieu ouvrier associent de fait la population à la responsabilité de l'exploitation des autres nations à son profit. Aussi est-il politiquement aisé de faire accepter à la population, à travers un discours basé sur la suprématie nationale, d'une part la nécessité de mener une politique expansionniste au service du bien être de la population, et d'autre part, de voir les autres nations occidentales comme des ennemies souhaitant entraver la nation.

La France, l'Empire Britannique, l'Amérique, la Belgique, l'Italie, le Japon, la Russie lancent alors des expéditions coloniales aux quatre coins du globe. Ces politiques expansionnistes impliquent le développement d'un arsenal militaire à la hauteur des luttes qui vont opposer les différents pays colonisateurs entre eux, ou les opposer aux autochtones colonisés. Il résulte de cette activité militaire, une forte activité industrielle dans les secteurs de l'armement, grand consommateur d'acier, d'énergie et de technologie. Ces rivalités nationales conduiront à l'affrontement militaire généralisé des impérialismes occidentaux lors de la première guerre mondiale.

98 (Cité par Beaud 1999, p.217)

99 (Ibidem)

La première guerre mondiale ne résoudra en rien les rivalités nationales. La France, l'Allemagne, et l'Angleterre explosent leur dette nationale qui, cumulées, passe de 26 milliards à 260 milliards de dollars. Les USA et l'Angleterre sortiront du conflit enrichis de par leurs prêts aux belligérants, les Français fortement endettés reportent leur dette sur les Allemands qui pour y répondre vont développer une économie suffisamment concurrentielle pour inquiéter l'Angleterre... Les puissances européennes et leur capitalisme déclinent, alors que de nouvelles puissances montent. Les États-Unis d'Amérique, la nouvelle URSS et le Japon accélèrent leur industrialisation et veulent peser dans le débat international. La guerre militaire se poursuit sur le champ économique, la « contradiction » X (entre capitalismes nationaux) est vive, elle s'accroît même. Au début du siècle, on assiste à la seconde vague de concentration des grands ensembles industriels à propos des nouvelles industries (acier, chimie, électricité), ainsi qu'une automatisation de la production pour obtenir un nouvel accroissement de la productivité de façon à devenir plus concurrentiel et prendre de nouveaux marchés. Mais parallèlement à l'augmentation de la rentabilité des nouvelles industries, l'ensemble des pays vont faire face à une crise économique qui débute dans les années 20 aux États-Unis, mais qui va se propager à l'ensemble des économies occidentales. Il en résultera d'importantes crises sociales qui encourageront à de nouveaux replis nationaux.

Protectionnisme économique, recherche de positions économiques hégémoniques par l'intensification des activités des empires coloniaux (Français, Hollandais et Belges), par l'application d'accords commerciaux préférentiels (Commonwealth Anglais) ou par le développement économique intérieur pour les américains (new deal). Mais une nouvelle fois les effets des contradictions du capitalisme opèrent. Les marchés atteignent leur saturation, engendrant une baisse de production, le coût brut des marchés baisse, les améliorations sociales poursuivent leur progression. Au final la productivité baisse à nouveau, la crise est larvée. Il suffit alors d'une rumeur, d'une vente contrainte, sur des marchés surévalués par l'activité spéculative qui fragilise l'économie réelle en la privant d'investissements, pour que soudain la panique se répande. La spirale boursière s'active : retrait massif de capitaux, chute du cours des actions, enchaînement de faillites bancaires puis d'industrie. Le krach boursier de 1929 se transforme rapidement en crise économique généralisée. Le chômage augmente de façon importante dans l'ensemble des pays industrialisés qui, par le jeu des investissements étrangers, subissent tous plus ou moins la crise, à l'exception de l'URSS qui fonctionne en autarcie. Une dépression économique à long terme s'installe et avec elle ses crises sociales à l'ampleur encore jamais connue. Elles seront propices au maintien des nationalismes et à la

montée des extrémismes dont le National Socialisme Allemand. L'affrontement des intérêts nationaux, crise économique généralisée et idéologie expansionniste conduiront l'Europe dans la seconde guerre mondiale qui sera six fois plus dévastatrice que la « Grande Guerre ». Mais loin d'être l'ultime crise du capitalisme industriel au profit du modèle socialiste, la seconde guerre mondiale marque le début d'une nouvelle poussée du capitalisme qui va se poursuivre jusqu'aux années 80 avant de connaître une nouvelle crise.

2.6.2 La pensée économique libérale néo-classique

La mobilisation économique imposée par la guerre, que seul l'État était en mesure d'opérer, et l'apparition d'une économie collectivisée et planifiée dans le sillon de la naissance des états soviétiques, « constituèrent la négation du caractère « naturel » de l'économie capitaliste et libérale »¹⁰⁰. Les crises monétaires et la dépression économique initiées par le krach de la bourse de New York de 1929, finissent de nuire à la croyance en la capacité des marchés à revenir de façon automatique à l'équilibre. Diverses doctrines prônant un interventionnisme étatique apparaissent tel que le socialisme, le national socialisme, le corporatisme, le christianisme social qui ont en commun le dirigisme et le planisme. « *« La théorie générale » de Keynes, acheva de détourner la grande majorité des économistes de la doctrine libérale* ».¹⁰¹ Paradoxalement, cette rupture dans la pensée fut également l'occasion d'engendrer une renaissance de la pensée libérale.

Entre 1938 et 1950, dans l'ensemble des pays capitalistes, divers économistes ressentent le besoin, face aux excès de ces nouvelles doctrines économiques et politiques, de non pas abandonner le libéralisme, mais de le critiquer en vue de le réactualiser. Ce mouvement émerge dès les années 30, et aboutit à l'occasion du « *Colloque Walter Lippmann* » de 1938, à l'écriture d'un agenda économique qui constitue une sorte de code néo-libéral. Le principal message est d'imputer les difficultés économiques et sociales non pas à un dysfonctionnement du libéralisme, mais au contraire à un trop fort interventionnisme étatique qui a dérégulé les règles du marché. En favorisant la concentration des capitaux dans des structures économiques monopolistiques, les états ont annihilé la libre concurrence. Mais dans le même temps, en n'ayant posé aucun cadre dans le fonctionnement de la bourse, les états n'ont pas régulé les spéculations engendrées par ces concentrations de capitaux. Enfin, le dirigisme, la centralisation couplée à la planification, qui sont le propre des doctrines collectivistes, vont à

100 (Bilger 1969, paragraphe 1.1)

101 (Ibidem.)

l'encontre des idées fondatrices du libéralisme et sont, sous une forme moderne, « *de l'ancien mercantilisme* »¹⁰² des siècles passés. Finalement, ces auteurs estiment que la pensée néo-classique n'est qu'un retour aux valeurs essentielles de la pensée libérale classique qui ont été diluées dans les politiques nationalistes.

Le néo-classicisme se distingue toutefois du classicisme par le rôle qui est attribué à l'État. Comme c'est le laisser faire étatique qui a permis aux valeurs du capitalisme libéral de se perdre, l'État doit encadrer les règles de fonctionnement qui protègent et garantissent la véritable libre concurrence, une réelle libre circulation des capitaux, des marchandises et des personnes, mais sans intervenir en tant qu'acteur du marché. Ce rôle de contrôle apparaît comme essentiel car « *l'abus de liberté peut rapidement conduire à la domination des marchés par quelques uns et par l'exploitation des travailleurs et des consommateurs* ».¹⁰³ « *L'économie de marché n'est donc pas comme le pensaient les libéraux traditionnels, un ordre naturel. Elle ne peut être établie et surtout maintenue que dans la mesure où elle devient un ordre légal.* ». Il est donc nécessaire d'adopter une « constitution économique » à l'image d'une constitution politique, qui détermine les principes, les libertés et les droits économiques individuels essentiels et qui établit également la définition et la délimitation des pouvoirs reconnus à l'État. C'est à l'intérieur de ce cadre légal que les individus peuvent exercer une libre recherche d'intérêt individuel dans la limite du respect de l'intérêt général.

Mais dans la vision des néo-libéraux, la constitution du cadre n'est pas suffisant. A la fin des années 70, ils estiment que l'État doit mener des interventions « conformes » aux lois d'établissement des prix et de la libre concurrence, visant la régulation conjoncturelle. Ces interventions peuvent porter sur la politique monétaire, sur l'accompagnement des transformations structurelles imposées par les évolutions économiques et sociales, ou encore sur la politique de redistribution des richesses pour canaliser les inégalités socio-économiques. Sur ce dernier point, précisons, au risque de faire passer le néolibéralisme pour une politique socialiste, qu'il s'agit d'une redistribution qui ne doit être ni abusive ni généralisée. En effet, une telle pratique a « *l'inconvénient de réduire le dynamisme économique des individus qu'une certaine inégalité et insécurité entretiennent.* »¹⁰⁴

102 (Ibid.)

103 (Bilger 1969, paragraphe 2.2)

104 (Ibidem.)

2.6.3 Vers la mondialisation économique

La seconde guerre mondiale modifie profondément la donne économique et géopolitique. L'hégémonie mondiale des vieilles puissances et vieux capitalismes européens fait définitivement place à la domination de deux mondes économiques et politiques qui s'opposent. D'un côté la production collectivisée portée par l'URSS et son nouvel empire, de l'autre l'alliance capitaliste libérale menée par les États-Unis d'Amérique, devenus première puissance militaire, industrielle et monétaire mondiale. La nouvelle donne engendrée par ce second conflit généralisé est propice à de nouvelles avancées du capitalisme. Ce nouvel élan est alimenté par l'activité de reconstruction de l'après guerre et par le mouvement de décolonisation. Cette dernière fait émerger un nouveau tiers monde coincé entre les deux grandes puissances et dont la faiblesse économique, militaire et institutionnelle sera idéale pour permettre aux puissances économiques capitalistes de poursuivre une politique impérialiste d'un nouveau genre à travers le chantage au développement économique. Le tiers monde s'industrialise. Le coût extrêmement bas de la main d'œuvre lié à l'absence de protection sociale et le faible coût des matières premières lié aux démarches de corruption des gouvernements du tiers monde, attirent la convoitise des investisseurs des pays dits développés. L'économie profite pleinement de ce nouveau contexte international, les trois décennies qui suivent l'après guerre retrouvent un taux de croissance identique à celui de 1913¹⁰⁵, en sachant que le produit intérieur brut a été multiplié par six entre 1900 et 2000.¹⁰⁶ Comme pour les avancées précédentes, la croissance économique repose sur une montée de la productivité du travail obtenue par une intensification du travail, une automatisation du travail et une concentration des capitaux.

De façon générale, l'augmentation de la productivité doit être corrélée à l'ouverture de nouveaux marchés capables d'absorber la production des nouvelles marchandises. Les nouveaux marchés correspondent à l'ouverture de nouvelles zones géographiques, à la baisse des coûts de production qui élargissent le nombre de consommateurs potentiels, à des évolutions culturelles ou technologiques qui induisent de nouvelles demandes... Ainsi, la décennie 1950-60 correspond à la troisième vague de concentration des capitaux qui touche cette fois le pétrole, l'agroalimentaire, l'automobile, la production électrique, l'informatique et les télétransmissions. C'est également le début d'un nouvel accroissement de la productivité du travail, obtenu par une amélioration fulgurante des moyens de production industrielle

105 (Beaud 1999)

106 (Chamel 2010)

(automatisme plus performant, nouveaux matériaux, nouvelles molécules etc.) et par l'instauration de nouvelles pressions indirectes induites par le capital : avec la généralisation de la consommation de masse qui implique une baisse drastique des coûts de production, les producteurs sont contraints d'investir de plus en plus pour intensifier toujours davantage leur production sous peine d'atteindre un seuil critique de non rentabilité de leur activité.

Toujours dans cette logique d'abaissement des coûts, l'augmentation de la capacité de production des installations impose la généralisation du travail posté dans l'industrie. On voit également apparaître de nouveaux statuts professionnels d'indépendants rompant avec la culture salariale, et qui délèguent totalement la responsabilité de la recherche de travail à l'individu. C'est également le développement de la sous-traitance qui permet de placer la pression managériale sur un rapport client-fournisseur et non plus patronat-salariés. Cette sous-traitance peut avoir recours à une main d'œuvre clandestine immigrée sous-payée pour remporter sa part du marché. Même les secteurs de la banque et des assurances sont touchés par cette intensification du travail induite par l'introduction d'abord de la mécanographie, puis de l'informatique.

Fruit de cette montée de la productivité du travail et de la consommation de masse, le capitalisme mondial prend à la fin des années 70, une forme pyramidale mondialisée. Les USA tiennent la tête du système et s'appuient sur des pays capitalistes relais (Japon, France, Grande Bretagne, ex RFA pour les plus importants) avec lesquels ils entretiennent des échanges de valeurs dans les appareils des capitaux financiers et industriels sous la forme d'investissements ou d'exportations. Ces capitalismes relais s'appuient à leur tour sur des pays que Beaud nomme « *Points d'appuis* », issus principalement des pays du tiers monde entrés dans l'industrialisation et qui possèdent un appareil de capitaux industriels propres. On y retrouve entre autres le Brésil, la Nouvelle-Zélande, l'Inde, l'Égypte, les pays pétroliers... Les relations entre ces deux catégories sont moins égalitaires, les pays relais investissent dans les capitaux industriels des pays points d'appuis qui ne possèdent pas de réel appareil financier. Et les pays points d'appui font remonter des produits manufacturés dans les pays relais pour dégager leur plus-value. Enfin tout à la base de la pyramide, les pays points d'appuis sont en relation avec les pays dit « dominés » qui ne possèdent pas d'appareil de capitaux industriels et encore moins d'appareil de capitaux financier. Seule la production agricole ou industrielle de base, activités les moins rentables, permet à ces nations d'intégrer le système de production mondiale des richesses mais au prix d'un endettement fort lucratif pour les investisseurs. Plus

le pays est haut dans la pyramide et plus il maîtrise quantitativement et qualitativement les activités économiques à haute rentabilité, à savoir l'activité financière qui assure une rente à travers l'activité de prêts.

Mais ce modèle particulièrement enrichissant pour le pays leader et les pays relais, connaît une fois de plus, au début des années 80, une crise économique dont les symptômes rappellent fortement ceux de la crise de 1875-1895¹⁰⁷. L'appareil de production doit baisser sa production sous l'effet de la saturation des nouveaux marchés, le rejet massif de l'organisation scientifique du travail et la crise de sens de la société de consommation introduits dans les années 70, contribuent à amoindrir la rentabilité du travail. Les actions de restriction de la production de la toute nouvelle Organisation des Pays Exportateurs de Pétrole (OPEP) se répercutent à la hausse sur les coûts de production et à la baisse sur le pouvoir d'achat des pays consommateurs de pétrole. Et sous l'effet de l'interdépendance mondiale des systèmes d'investissement, aux contradictions traditionnelle X et W, vont s'ajouter les nouvelles contradictions Y et Z¹⁰⁸ qui accentuent encore davantage la concurrence. Cela engendre une baisse de la rentabilité de la production, ce qui ralentit l'activité financière d'investissement mettant le secteur de production encore plus en difficulté. Cette crise s'est exprimée de façon importante dans les années 80 à travers des balances commerciales déficitaires, une augmentation des dettes publiques à travers la prise en charge de difficultés sociales croissantes, une baisse des revenus de l'impôt et une baisse de la croissance.

Les pays libéraux ont suivi partiellement la doctrine du capitalisme néo-classique qui a gagné en vigueur en cette période troublée. Rappelons que la différence entre le capitalisme classique et néo-classique résiderait surtout dans le rôle de l'État¹⁰⁹. La théorie classique s'étant construite en opposition au mercantilisme, elle prônait l'absence totale d'interventions de l'État sur le marché pour permettre la libre concurrence. L'approche néo-classique situe le non interventionnisme de l'État comme origine des défaillances du système, dans le sens où il a rendu possible, voir encouragé le phénomène de concentration des richesses qui fausse la libre concurrence et l'autorégulation des marchés. Dans la nouvelle pensée capitaliste libérale, le marché doit s'appuyer sur les états pour faire évoluer les règles au fil des évolutions économiques, de manière à toujours garantir une réelle, pleine et entière libre concurrence. Si

107 (Beaud 1999, p.350)

108 (Pour rappel, la contradiction W correspond à la lutte entre salariés et patronat, la X correspond à la lutte des capitalismes nationaux, Y correspond à l'opposition entre capitalismes sectoriels internationalisés et Z à la lutte entre pays exploitants et pays dominés.)

109 (Bilger 1969)

cette condition est remplie, alors les sociétés capitalistes devraient tendre vers une affectation des moyens optimum et vers le meilleur degré de satisfaction possible de l'ensemble des agents économiques.

Les états libéraux ont donc assaini leurs finances publiques grâce à un licenciement massif de fonctionnaires, à une diminution des aides sociales, à la privatisation de services publics (éducation, soin, assurance, retraite etc.) et à l'allègement maximal du droit du travail¹¹⁰. Ces politiques ont redressé partiellement les finances publiques et ont endigué le chômage, mais ont en contrepartie fragilisé une grande partie de leur population. La généralisation des emplois précaires et l'affaiblissement des secteurs publics ont engendré une montée de la discrimination économique et sociale du fait de l'incapacité de ces états à maintenir une partie des services économiquement peu rentables pour lesquels le marché ne s'est pas ou peu substitué. Je pense à la santé, au transport, à l'action culturelle et sociale des plus pauvres. Pour les pays restés fidèles aux principes de la démocratie sociale, leurs gouvernements successifs ont sauvegardé les acquis sociaux au prix d'une dette publique toujours croissante et d'un chômage important persistant, sans avoir pour autant évité la création de poches de pauvreté. Cette nouvelle crise, cumulée aux crises précédentes aurait dû constituer une forme d'avertissement incitant à la prudence vis-à-vis des théories capitalistes. Malheureusement, cette crise coïncide avec l'effondrement du modèle étatique soviétique qui a de facto redoré le blason du capitalisme survivant.

Mais comme dans la crise du XIX^e siècle, de nouvelles technologies sont en préparation (Internet, nucléaire, transport à grande vitesse etc.), de nouvelles frontières sont en passe d'être franchies (infiniment petit, infiniment grand). Ces nouvelles « créations destructrices »¹¹¹, préparent le capitalisme à entrer dans une nouvelle mutation, celle du capitalisme cognitif. Mais, à lire Michel Serre, cette nouvelle avancée du capitalisme recèle en son sein des points de basculement importants au niveau écologique, au niveau démocratique, qui peuvent faire considérer cette mutation comme une véritable révolution anthropologique¹¹² dont les apports pour le bien être de l'humanité font débat.

110 (On peut remarquer que les gouvernements néolibéraux ont eu tendance à oublier la partie de la doctrine qui prévoyait le développement d'une constitution économique et des outils de contrôle visant la limitation du phénomène de concentration des richesses pourtant vue comme néfaste pour le libre marché et la libre concurrence.)

111 (Ülgen 2013, p.195)

112 (Serres 2013)

2.7 Les fondements de la pensée du capitalisme cognitif

La théorie capitaliste se heurte systématiquement à une combinaison de situations¹¹³ qui aboutit à une crise économique dans laquelle se développe une créativité destructrice, qui lui permet de prendre une nouvelle forme adaptée aux réalités du moment. Mais face à l'ampleur de la concentration et de l'internationalisation des capitaux, face à la saturation des marchés mondiaux, la création de nouvelles positions de rente deviennent très difficiles, voir impossibles. Face à la chute de la productivité, le capitalisme est obligé d'opérer une transformation qui rompt avec les principes économiques des siècles précédents. Les théories économiques développées dans les années 90 et qui accompagnent la société cognitive et des savoirs (SCS), introduisent des éléments non-économiques pour être en mesure de modéliser l'accroissement des richesses. En effet, avec la décroissance du rendement qu'implique obligatoirement l'autorégulation du marché et la concurrence parfaite, le capital et le travail à partir desquels on tire la plus-value en économie classique, ne parviennent encore à expliquer que 20 à 50 % de la production des richesses de la décennie.

Pour ces théories contemporaines d'économie politique, c'est la source des progrès techniques, facteur non-décroissant cherché à l'intérieur de la production, qui est en mesure d'expliquer la majeure partie de la production des richesses. Les économistes adeptes des modèles de croissance endogène, identifient cette source de progrès de la productivité au niveau de l'individu et de son cerveau. Pour eux, le progrès technique se développe notamment à l'occasion d'apprentissages réalisés par les salariés lorsqu'ils « utilisent », « font » ou « communiquent ». (Ces apprentissages sont selon-moi à rapprocher de la notion d'apprentissages informels étudiés par Carré et Charbonnier.¹¹⁴) Dans cette perspective, « *Les temps de formation, le temps de communication, le temps de construction des réseaux sémantiques et sociaux semblent alors être implicitement reconnus comme temps de production de la richesse, essentiel à la production contemporaine de la valeur* ». ¹¹⁵

Inspiré par les théories évolutionnistes, l'activité d'innovation devient alors le centre de la stratégie des entreprises qui dépend principalement de la capacité d'apprentissage des individus et de l'organisation. Or comme le montre Foray, l'activité créative ou de résolution de problème qui constitue l'activité d'innovation, repose sur la construction d'une « *mémoire*

113 (Saturation du marché, baisse de la productivité sous l'effet de la concurrence, baisse des investissements.)

114 (Carré et Charbonnier 2004)

115 (Corsani 2000, p.21)

organisationnelle »¹¹⁶ s'appuyant sur deux processus. Le premier est la transformation des connaissances individuelles en savoir collectif par voie de codifications et d'archivage en vue de son partage avec les autres membres de l'organisation. Le second processus est l'activité coopérative qu'implique la transmission des connaissances non codifiées. Il s'agit d'une coopération communicante, impliquant des relations interpersonnelles qui constituent une rupture importante avec le modèle coopératif passif taylorien.

Lebert et Vercellone¹¹⁷ élargissent les théories endogènes, en y réintégrant les facteurs exogènes à l'entreprise dans l'origine des sources de progrès techniques. De ce fait, ils attribuent un plus grand rôle au second processus car si la source de la valeur réside principalement dans les connaissances individuelles issues de l'apprentissage biographique des individus, cela relativise l'importance du capital financier, matériel au profit de l'activité de production et de traitement de l'information qui ne se fait qu'au niveau du travail vivant. Ceci explique premièrement qu'au niveau individuel on observe un effacement progressif de la frontière qui sépare la vie au travail et la vie privée, et deuxièmement, qu'au niveau macroéconomique l'importance des externalités - liées au savoir sur la division technique et sociale du travail - ne cesse de croître. C'est par conséquent la société dans son ensemble, qui devient la source du progrès. « *Le concept de travail productif doit désormais s'étendre à l'ensemble des temps sociaux qui participent à la reproduction économique et sociale* », en dehors même du travail et du capital.

Cette apport établit le liens entre le capitalisme et la vision de la SCS exposée dans le premier chapitre de cette même partie. Cela montre ainsi que la SCS va de pair avec le capitalisme cognitif, ce qui associe le concept de l'apprenance aux valeurs du capitalisme. Il reste encore à établir la synthèse de second chapitre en guise de conclusion afin de préparer l'analyse critique de l'apprenance annoncée dans mon introduction générale.

Synthèse du second chapitre en guise de sous-conclusion

Après ce long et à la fois lapidaire développement historique du capitalisme et de sa pensée, je propose de définir l'approche du capitalisme libéral comme étant une vision économique dont la finalité serait la production et l'accumulation de valeurs matérielles ou immatérielles répondant aux besoins des individus. Elle s'appuie sur l'activité d'échange de

116 (Foray 2002, p.257)

117 (Lebert et Vercellone 2004)

services ou de biens entre agents économiques (demandeurs et fournisseurs) régis par les principes de la théorie du choix rationnel. Cette théorie comprend trois piliers : « *l'individualisme méthodologique qui postule que tout fait peut-être expliqué par l'agrégation de comportements individuels, l'existence de préférences des agents qui sont complètes transitives ; le comportement optimisateur des agents sous contrainte c'est-à-dire qu'ils agissent au mieux de leurs préférences* »¹¹⁸. Laville situe cette théorie dans une approche anthropologique hobbesienne dans laquelle les ressources disponibles sont rares car situées dans un monde fini, alors que la demande est infinie puisque associée au besoin de pouvoir par l'intermédiaire de l'accumulation des richesses¹¹⁹. Il en résulte un principe de rareté qui placerait les individus en situation de concurrence pour l'assouvissement de leurs besoins. Dans cette perspective, la théorie du choix rationnel devient utilitariste, dans le sens où les individus choisiraient systématiquement de façon la plus avantageuse pour eux-mêmes. Cette théorie du choix rationnel explique alors le principe de libre concurrence, qui si elle est parfaite, permet aux consommateurs de diriger leur choix sur les fournisseurs de biens ou de services capables de proposer des prix correspondant réellement au niveau de qualité recherché. Libre concurrence et choix rationnel aboutiraient à une sorte de sélection naturelle qui éliminerait les entreprises incapables de répondre aux exigences de prix, de qualité ou d'un rapport des deux satisfaisant, parce que mal intentionnées, inadaptées ou incompetentes.

Les valeurs éthiques sur lesquelles reposent cette synthèse définitionnelle du capitalisme sont l'individualisme (répondre à ses propres besoins), l'opportunisme (saisir toute occasion de maximiser son profit), la liberté (d'entreprendre et de la concurrence), le mercantilisme (l'accumulation du pouvoir par l'accumulation de valeurs matérielles et immatérielles). Ces valeurs, replacées dans un certain contexte historique, méritaient en leur temps et dans une certaine mesure, le qualificatif de progrès. Ces valeurs, qui sont entrées en conflit avec les valeurs de l'éthique judéo-chrétienne, et celles de l'humanisme des lumières, se justifient auprès de leurs adeptes occidentaux par l'hypothèse de Smith selon laquelle le bien être collectif émergerait à partir de la confrontation des intérêts individuels et ce serait en cela que le capitalisme posséderait une portée humaniste.

Dans la doctrine capitaliste, c'est la restriction des libertés individuelles et le non respect de la libre concurrence qui ont été, et sont encore, à l'origine des injustices sociales et économiques. La société cognitive et des savoirs décrite dans le premier chapitre est issue du

118 (Nyssen dans Hoarau et Laville 2008, note de bas de page, p.32)

119 (Dockès 2007, p.144)

capitalisme cognitif qui n'est rien d'autre qu'une récente forme du capitalisme. Comme dans ses mutations précédentes, le capitalisme a su abandonner certains aspects secondaires de sa doctrine, pour préserver ses valeurs fondamentales qui sont la maximisation du profit et l'accumulation de biens matériels impliquant une pleine et totale libre concurrence présupposant elle-même une totale liberté individuelle économique. La capacité d'adaptation et la flexibilité, que doit procurer la capacité d'apprentissage, sont la nouvelle façon de répondre aux exigences de la libre concurrence mondialisée. Cette actualisation de la doctrine capitaliste, tient au changement de la définition de la valeur qui rend la plus-value de moins en moins dépendante du travail et du capital matériel, mais de plus en plus dépendante du capital cognitif et immatériel. Il nous reste maintenant à définir ce qui caractérise l'associationnisme afin d'identifier si, comme pour le capitalisme, il existe des valeurs sous-jacentes et si elles sont compatibles avec les valeurs du capitalisme.

Chapitre 3 : Le fait associatif

3.1 Histoire du fait associatif

3.1.1 La démocratie, fondement du fait associatif

Les deux points communs à la majorité des sociétés contemporaines se considérant comme démocratiques, sont premièrement d'avoir des espaces de vie publique séparés de l'espace de vie privée, et deuxièmement d'avoir pour « *critère de justice, la liberté et l'égalité des individus* »¹²⁰ ce qui les distingue d'ailleurs des démocraties de l'antiquité centrées sur un groupe restreint de citoyens. Dans les espaces de vie publique, les individus ont la possibilité de contribuer par le débat contradictoire à l'établissement des opinions qui vont orienter les choix politiques du moment, et contribuer à l'établissement des lois collectives qui sont la seule forme de violence légitime. Violence puisqu'elle s'impose aux volontés individuelles, et légitime puisque décidée par tous au nom de tous. Les critères de liberté et d'égalité hérités des valeurs humanistes de la philosophie des Lumières, confère dans le principe, une valeur politique identique à tous les individus quel que soit leur statut dans la société. Tout au long du XVIII^e siècle, et dans la foulée de la Révolution Française, la construction des pratiques démocratiques s'accompagne par le développement d'associations de personnes qui débattent des décisions à prendre pour améliorer le bien commun dans l'intérêt de tous. Un grand nombre de ces regroupements s'opère parmi les classes les plus défavorisées, attirées par ce nouveau type de rapport social non violent, conférant à chacun la possibilité d'exprimer ses opinions personnelles en public sans risquer une condamnation. C'est dans ces nouveaux espaces publics associatifs, indépendants du pouvoir, que va progressivement se constituer une sphère populaire d'opposition à la sphère de la bourgeoisie. Ces lieux vont être propices à l'interrogation des écarts observés entre l'idéal démocratique et les réalités vécues. Il vont

120 (Laville 2010, p.14)

également constituer des lieux d'appropriation collective des valeurs démocratiques, de sorte que la classe populaire pourra revendiquer ces valeurs auprès de la bourgeoisie qui les avaient elle-même revendiquée face à la noblesse et au clergé. L'auto-éducation des masses par l'activité associative, permet au peuple de structurer, au fur et à mesure, des revendications d'ordre politique, économique et social, dépassant les problèmes de subsistance individuels. On peut dire que l'associationnisme a été le fondement de l'apparition d'une pensée collective rompant avec la caractéristique atomisation de la pensée des groupes de personnes faiblement instruites et non organisées, atomisation propice à la « *domestication* »¹²¹ des individus. Il jouera un rôle majeur dans les affrontements opposant le prolétariat au patronat et à l'État. Au delà de l'exemple français du XIX^e siècle, l'associationnisme recèle un caractère universel de par son lien avec la lutte contre les injustices. C'est du moins ce que l'on en déduit si l'on considère l'histoire des mouvements d'émancipation¹²² apparus sur l'ensemble de la planète : en Europe dans les milieux ouvriers et paysans, en Amérique du nord dans les minorités noires, en Amérique du Sud dans les minorités indiennes, sur l'ensemble du globe avec les milieux féministes... Il semble bien que les injustices sociales et économiques engendrent une solidarité naturelle dans la lutte pour le respect des valeurs démocratiques. C'est ce qui explique l'apparition d'un si grand nombre d'associations - au sens primaire du terme - à vocation politique et sociale à travers le monde. Si le phénomène associatif est aussi important dans le processus de démocratisation des états, comment se fait-il que ces organisations de la société civile n'aient pas plus de poids politique et économique dans les démocraties actuelles ? Pourquoi parle-t-on d'un individualisme grandissant et d'un étiolement de l'engagement politique des citoyens ? Nous reprendrons partiellement ces deux questions fondamentales lors de l'approfondissement de la question de l'engagement associatif.

3.1.2 Évolution économique et évolution des rapports sociaux

Les paragraphes précédents viennent de rappeler que le fait associatif était étroitement lié aux questions politiques par le biais des luttes démocratiques. Nous allons maintenant tenter d'illustrer les interactions entre l'économie et le social pour montrer que l'associationnisme est un phénomène anthropologique naturel, mais qu'il prend une forme et des finalités différentes dans le cadre d'un fonctionnement démocratique.

121 (Termes employé par Paolo Freire pour parler de l'éducation qui soit émancipe la personne face au pouvoir en place, soit la domestique en vue de maintenir un système. (Morvan 2011).)

122 (Consulter la première partie de Politique de l'association (Laville 2010) pour plus de détails)

En France, avant la révolution industrielle, les populations les plus modestes et les plus nombreuses vivaient grâce à une économie populaire et solidaire basée sur des échanges de biens ou de services non monétaires pour lutter contre la rareté des ressources. Selon Geneviève Azam se référant à Karl Polanyi, ces activités économiques traditionnelles prenaient la forme d'une « *économie substantive, orientée vers la production de valeurs d'usage et inscrite, enchâssée, dans les relations sociales.* »¹²³ Autrement dit, une économie basée sur l'échange d'objets et de services qui répondent aux besoins du quotidien nécessaires à la survie. Cette économie qui a perduré jusqu'au début du XX^e siècle, se pratiquait majoritairement avec sa famille et son voisinage le plus proche.

Dans ce type d'économie, les échanges se caractérisaient par de forts liens relationnels qui permettaient de protéger partiellement les transactions des comportements trop opportunistes et par là-même de sauvegarder la communauté dont la plupart des personnes dépendaient. Dans ce contexte, la notion de solidarité correspond davantage à une pratique sociale imposée par de dures conditions de vie plutôt qu'à la mise en œuvre d'une solidarité axiologique (motivée par des idées et des valeurs), que Durkheim assimile à une forme de contrainte sociale¹²⁴. Mais le développement de l'industrie a causé de profondes modifications dans les comportements sociaux. Avec les premiers exodes ruraux occasionnés par le développement industriel, les habitants ont coupé leurs liens communautaires d'origine pour se retrouver dans les villes. C'était un premier pas vers l'individualisation. De nouveaux collectifs ont vu le jour, non plus fondés sur l'appartenance communautaire mais sur la défense de droits professionnels. Cela correspond à la création des mutuelles ouvrières organisées pour faciliter la capacité de grève, ou aux mutuelles de santé pour limiter les conséquences des accidents du travail et des maladies sur les familles. Ces mouvements étaient principalement menés par les ouvriers qualifiés qui avaient le niveau culturel nécessaire à l'analyse des situations et l'expérience de la longue tradition du corporatisme artisanal, utile à l'organisation des mouvements de contestation.

Comme ces luttes pour les conditions de travail ont conduit ces organisations résistantes à s'intéresser aux systèmes politiques de par leur relation avec la gestion du travail, le patronat a senti le danger d'une remise en cause du système établi pouvant déboucher sur une forme d'anarchie destructrice et sur la perte de ses avantages. Soutenu par le gouvernement issu de la même bourgeoisie, le patronat n'a pas tardé à réagir. Il a entrepris de légaliser l'organisation de

123 (Azam 2009, p.325)

124 (De Montlibert 1996, p.3)

ces mouvements contestataires et d'intégrer un volet social dans l'organisation de l'entreprise, en vue de mieux contrôler¹²⁵ ces mouvements sociaux. Dans cette même mouvance, l'imposition des méthodes de travail structurées sur la division du travail a permis de relativiser l'importance des ouvriers qualifiés dans la production encore très manufacturière et par là-même, leur pouvoir de revendication. Intégration des aspects sociaux à l'organisation du travail et division extrême du travail ont permis de limiter les élans communautaires. Comme l'industrialisation du XIXe siècle n'a pas totalement sécurisé la subsistance des salariés, c'est une période durant laquelle vont cohabiter l'économie industrielle et l'économie populaire. Mais le processus était en marche, et l'arrivée du front populaire dans la première moitié du XX^e siècle va enraciner le modèle du salariat comme premier moyen de subsistance des personnes, et avec lui le modèle économique industriel et capitaliste au dépend des économies traditionnelles. Mais cette individualisation des moyens de subsistance peut-être également perçue comme une forme d'émancipation des personnes vis-à-vis de leur relation de dépendance à la communauté, qui imposait son diktat jusque dans la sphère privée à travers la culture et la tradition. Dans ce système de solidarité institutionnalisé par l'État, la personne n'a plus de raison économique de s'impliquer dans des relations communautaires. Dès lors on ne cessera pas de voir monter la figure de l'individu au détriment de la collectivité, une montée dopée par la vision du contrat social et de la relation sociale des économistes libéraux des lumières.

3.1.3 Domestication des mouvements associationnistes

L'industrialisation du XIXe s'opère dans un contexte idéologique moraliste, influencé par l'approche malthusienne¹²⁶ et protestante. Cette approche responsabilise l'individu quant à l'origine de sa situation sociale et contribue à « naturaliser » le capitalisme et ses effets, au lieu d'en faire un construit historique et social. Cette position à l'avantage de rompre les éventuels liens unissant le système et l'origine des inégalités. Comme le système économique et social est naturel, ce sont les défauts d'éducation, les vices et le manque de vertu qui rendent les personnes pauvres incapables de profiter de la chance offerte par le capitalisme pour améliorer leur condition. « *La pauvreté est une sanction et il est de la responsabilité des victimes d'en sortir* »¹²⁷. De ce fait, les défenseurs de cette vision s'opposent globalement à

125 (Alexia Morvan (2011) explique dans sa thèse comment le patronat a pris le contrôle des mutuelles pour pouvoir exercer pression sur les ouvriers : ils cotisaient par prélèvement sur le salaire, et en cas de départ de l'entreprise l'ouvrier perdait son épargne.)

126 (Laville 2010, p.58)

127 (Ibidem)

l'institutionnalisation de l'aide sociale qui, selon eux, ne peut rien changer à la pauvreté, met en péril l'économie du pays et pousse les gens à rester dans l'oisiveté. La reprise moralisée du pouvoir par les notables va rendre les mouvements d'auto-organisation populaire indésirables. Ces espaces publics initialement lieux de défense par la raison du droit et des individus face aux excès de l'autorité, deviennent aux yeux de la bourgeoisie bien pensante, des lieux de fabrication d'opinions subversives générées par la masse d'incultes prolétaires qui ne perçoivent rien des enjeux de la modernisation économique et du progrès industriel. Ainsi l'économie populaire durant tout le XIXe va être dévalorisée, malgré sa stabilité et son importance. Le degré de développement de la production industrielle devient d'ailleurs un indicateur de développement et de civilisation, alors que le degré de conservation des économies traditionnelles devient un indicateur de sous développement. Cette idéologisation de l'économie va pousser la sphère politique à légiférer avantageusement pour l'économie industrielle et à entraver l'économie populaire. Un acte qui entre en contradiction avec le principe fondateur de « libre concurrence » défendu par la pensée économique libérale classique que revendiquait cette même sphère politique.

Cette conception naturaliste de l'économie et des inégalités sociales va de pair avec la résurgence d'une conception oligarchique de la démocratie, digne de la démocratie athénienne. L'exercice de la citoyenneté doit être limité à la population propriétaire éduquée, suffisamment autonome intellectuellement et financièrement pour avoir le loisir de se consacrer aux activités démocratiques. On entend par personne autonome, la personne qui n'est pas asservie par ses besoins primaires qui sont de mauvais conseillers en politique puisqu'ils catalysent des émotions brouillant l'objectivité et la rationalité utile à l'exercice du pouvoir. Tocqueville illustre la conception de la démocratie du moment : « *Le gouvernement représentatif ne peut décider qu'à partir de la réflexion compétente d'un nombre relativement restreint de personnes* »¹²⁸ La culture bourgeoise s'auto-convainc de sa supériorité et de sa responsabilité vis-à-vis de la sauvegarde de la démocratie malgré elle. Dans cette culture ambiante de l'ordre et de la rationalité, « *ce n'est plus la liberté politique qui autorise une construction de l'économie plus soucieuse d'égalité, c'est le statut économique qui conditionne l'expression politique* »¹²⁹

Sous l'influence de ce contexte idéologique de la première moitié du XIXe siècle, les mouvements associationnistes vont subir la pression de l'oligarchie masculine blanche au

128 (Extrait de *Le libéralisme et sa conception ambivalente de la sphère publique*, cité dans Laville 2010)

129 (Laville 2010, p.57)

pouvoir, pour qu'ils s'orientent vers une bienfaisance paternaliste et privée, une autre conception de la solidarité. Non plus celle démocratique, dans laquelle les individus s'auto-organisent pour venir en aide les uns aux autres, mais une solidarité philanthropique religieuse, dans laquelle le riche vient en aide au pauvre, substituant la lutte contre la pauvreté aux revendications sociales populaires, autrement dit, la charité chrétienne ! Cette volonté de prendre en main l'orientation des mouvements associatifs était motivée par le besoin de justifier l'inutilité d'étatiser l'aide aux plus démunis qui aurait été aux yeux des détenteurs de capitaux, synonyme d'entraves au libre marché conduisant justement aux problèmes sociaux. C'était également un moyen de cibler l'aide aux pauvres les plus méritants, une façon dans leur conception d'améliorer le contrôle et l'efficacité de l'aide financière apportée. C'était enfin un moyen de pression pour supprimer toutes velléités de protestation de l'ordre établi jugées conformistes, immorales et dangereuses. Les pouvoirs publics des principaux pays industrialisés dont la France, vont soutenir l'appel aux dons privés. Ce qui va avoir comme effet d'amplifier la régression sociale, « à mesure que la défense de l'ordre prend le pas sur le souci d'humanité. »¹³⁰.

Laville souligne l'incohérence entre le discours et les actes des défenseurs du capitalisme alors au pouvoir. En concentrant l'aide financière aux mouvements philanthropiques, et en légiférant avantageusement en faveur de l'industrie, l'État va largement intervenir dans le contrôle voir l'entrave des mouvements associatifs auto-organisés, ne respectant pas de fait la sainte liberté du marché prônée dans leur doctrine. On peut voir là l'origine de la méfiance et des représentations négatives de nos sociétés vis-à-vis du milieu associatif encore observées de nos jours. Le développement conjugué d'une nouvelle approche économique basée sur le capital et d'une nouvelle idéologie politique basée sur une démocratie représentative aux accents plutocratiques, a conduit à une méfiance culturellement ancrée envers l'ensemble des organisations de la société civile. En effet ces dernières forment des corps intermédiaires politiques non compatibles avec l'idéal républicain concevant la citoyenneté de façon individuelle¹³¹, et des espaces de démocratie directe, peu compatibles avec l'élitisme des démocraties représentatives indirectes.

« La répression qui s'exerce à l'encontre des associations auto-organisées est indissociable d'une autonomisation de la sphère économique et d'une disciplinarisation des pauvres . Mais

130 (Laville 2010, p.72)

131 (Ion 1997)

cette « domestication généralisée » »¹³² est rendue difficilement perceptible grâce à un discours qui se prévaut de l'accroissement des libertés. L'école libérale répète avec une insistance toujours plus marquée que les libertés économiques sont congruentes avec les libertés politiques (de conscience, de presse, d'expression) et participent par conséquent d'une même conquête démocratique. C'est à « la réalisation imparfaite de ces libertés économiques que sont imputables les maux de la société. »¹³³

3.1.4 Institutionnalisation du mouvement associatif en Europe

Après la naissance du mouvement associationniste dans le contexte démocratique et sa structuration dans les revendications d'égalité économique et politique, le mouvement associatif va entamer une troisième phase d'évolution correspondant à l'intégration des associations dans le giron étatique par l'institutionnalisation du social.

Les dégâts sociaux occasionnés par le développement massif du marché organisé et soutenu par l'État durant la première moitié du XIX^e siècle sont tels qu'ils deviennent insupportables malgré la propagande libérale et la pression exercée sur les mouvements de solidarité par la promotion de l'approche philanthropique de la pauvreté. En France, « *le régime de la III^e république redoute les débordements et recherche une relative paix sociale* »¹³⁴. Aussi la période couvrant la seconde moitié du siècle va être l'occasion à la fois d'amadouer les mouvements revendicatifs particulièrement actifs dans le milieu du travail et de consolider le soutien au développement de l'économie de marché.

En même temps qu'apparaît la notion de sociologie, se forge le concept de solidarité démocratique. Pour Fouillée (1928)¹³⁵, la fonction réparatrice de l'ordre social ne peut pas dépendre d'une unique personne, il s'agit alors de la faire porter par tous les individus qui composent la société. Pour cet auteur, « *l'absolue liberté de la charité est un préjugé religieux et moral qui vient d'une insuffisante analyse du droit* ». Cette vision collective de la responsabilité sociale proposée par Fouillée s'oppose radicalement à la vision philanthropique bourgeoise. En cassant la vision individualisée portée par les doctrines libérales, elle crée la notion de social qui légitime un système de solidarité à l'échelle nationale. L'État devient alors l'outil de protection du citoyen contre les excès du marché libéralisé. En intégrant le social

132 (Laville 2010)

133 (Idem, p.70)

134 (Morvan 2011, p.26)

135 (Laville 2010, p.89)

dans les fonctions de l'État qui garantit l'intérêt général par l'action administrative, l'apparente avancée sociale a en réalité caché une avancée du marché. « *Ce droit social étatique fait intrusion dans la relation de face à face entre l'ouvrier et le patron, casse le dispositif paternaliste - qui jusque là régnait dans l'entreprise - et en même temps libère les patrons de la préoccupation incessante de surveiller et punir, leur permettant de se consacrer au rendement* ». ¹³⁶ Le capitalisme parvient à concilier la poursuite de son développement tout en préservant la citoyenneté des travailleurs qui bénéficient de nouveaux droits sociaux. Mais ce modèle s'appuie sur une vision économique particulière qui amalgame marché et économie et laisse à penser que seul le marché est capable de produire des richesses. Dans ce modèle, nommé démocratie sociale, « *la capacité publique à œuvrer pour la justice sociale est conditionnée par le volume de ressources prélevé sur l'économie marchande* ». Alexia Morvan ¹³⁷ rappelle que l'État a autorisé la constitution des syndicats sous l'effet conjoint de l'effrayante montée du spectre révolutionnaire socialiste et la maturation de l'idéologie moraliste et paternaliste envers la classe ouvrière. Mais dans sa clémence, l'État prend bien soin de légiférer de manière à cantonner les actions syndicales à la défense professionnelle, excluant par voie de conséquence toute action politique dépassant l'intérêt des ouvriers de l'entreprise. Durant cette période, plusieurs lois sociales marquantes sont votées par le Parlement concernant la sécurité au travail, les mutuelles de santé et les retraites ouvrières.

Aux États-Unis d'Amérique, l'État va rester faible de par la prégnance du modèle libéral. L'action sociale ne quittera pas le giron des associations philanthropiques privées. En Europe, à l'inverse, la nationalisation de la solidarité va faire émerger le concept d'État social complémentaire aux mouvements associatifs. Contrairement à ce qui était craint, l'étatisation du social n'a pas éliminé l'implication associative, mais l'a au contraire renforcée. Pour gérer l'apparition des nouvelles formes de solidarités sociales, l'État a développé plusieurs nouveaux statuts tels que les mutuelles, les coopératives ou les syndicats. Cette séparation statutaire justifiée par le besoin de spécialisation, va par contre contribuer à diluer les mouvements solidaires et à reléguer le patrimoine historique commun dans l'oubli. Dans le cas des mutuelles par exemple, la généralisation du recours à leur service a eu pour effet de diluer les relations interpersonnelles, ce qui a fait perdre conscience aux usagers de la nature engagée et solidaire de l'acte de cotisation. Les relations interpersonnelles et l'engagement physique des personnes ayant été remplacés par un simple échange de service marchand contractualisé, ces

136 (Morvan 2011, p.26)

137 (Ibidem.)

mutuelles ont inexorablement basculé dans des logiques marchandes et ont fini, pour une part d'entre elles, par passer complètement dans le marché.

Alors que les coopératives et les mutuelles deviennent le fer de lance de l'État moderne au cours du XXe siècle, les associations non productrices restent assimilées à l'activité caritative non lucrative. Les coopératives sont réintégrées dans les entreprises gérées par le marché, et les mutuelles deviennent des institutions nationales de gestion de capitaux. Le mouvement associatif qui avait porté la construction de la solidarité sociale se voit réduit à un ensemble d'associations à vocation non productrice, autrement dit qui ne font plus partie de l'économie. L'apport économique de la solidarité prend fin, faisant admettre au plus grand nombre que la production de richesse est un monopole naturel du marché. Plus grave encore, ce modèle de l'État providence qui fonctionne sur un système de redistribution des richesses, dépend complètement de la réussite de l'économie de marché plaçant la solidarité sociale dans une position subalterne au marché.

Le dernier effet notable de l'étatisation de la solidarité a été de déléguer pleinement la gestion du social aux organisations publiques, même si dans les faits l'efficacité du système reposait sur l'articulation et la réciprocité entre services étatiques et associations. « *La solidarité démocratique qui triomphe est celle d'une action étatique autonomisée que l'on retrouve dans les théories de l'Etat-providence où l'engagement mutuel entre actions associative et publique est passé sous silence pour ne retenir que l'action de la puissance publique.* »¹³⁸. A ce stade de clarification de l'associationnisme, un certain nombre de questions se pose : Quelles sont les particularités qui ont fait des associations des acteurs clefs de l'efficacité des politiques sociales de ces dernières décennies ? Et si tel est le cas, quelles sont les raisons qui ont poussé une fois de plus le système économique et politique à ne pas tenir compte des apports de la société civile à sa juste valeur ? Sa seule reconnaissance est de former un secteur économique non lucratif nommé tiers secteur, qui pallie les déficiences du marché et de l'État.

138 (Laville 2010, p.91)

3.2 Les modèles de l'économie non classique

3.2.1 L'activité non lucrative : une critique vivante de la logique de marché

Comme nous l'avons vu précédemment, la conception économique du capitalisme classique d'abord, et néo-classique ensuite, liant la croissance à l'amélioration des conditions de vie, à la liberté et à la démocratie s'est très largement imposée au cours du XXe siècle. Elle y est parvenue au point de faire passer le libre marché comme seul modèle de production de richesses raisonnable, capable de répondre aux besoins de l'humanité. Après la chute du bloc soviétique, et du socialisme dans son sillon, une application des principes néo-libéraux s'est étendue à l'ensemble de la planète à partir des années 80, avec la bénédiction des classes politiques engluées dans la contradiction des capitalismes nationaux et mises sous pression par les capitalismes sectoriels internationalisés évoqués dans le second chapitre. Dans ce contexte du marché tout puissant dominé par la finance, il est naturel que les économistes, surtout orthodoxes, cherchent à expliquer l'incongruité résidant dans l'ampleur et la persistance de l'économie non lucrative. En effet, leur explication leur semble d'autant plus nécessaire que les résultats du programme John Hopkins, programme de comparaison international du secteur non lucratif initié en 1990, ont permis de quantifier son poids économique et de confirmer son importance et sa persistance. « *Sur 37 pays, le tiers secteur représente plus de 47 millions d'emplois en équivalent temps plein, soit 4,5 % de la population active et 7,7 % de l'emploi non agricole.* » et seule la moitié environ de ces emplois sont tenus par des salariés, le reste étant géré par diverses formes de bénévolat. »¹³⁹.

Entre la fin du XX^e siècle et le début du XXI^e siècle, une économie populaire se redéploie dans les pays d'Amérique du sud pour faire face aux effets de la dépression économique et à l'accroissement des injustices socio-économiques, tandis que les pays du nord voient l'activité non lucrative connaître un regain important dans le secteur des services de proximité et de la gestion du quotidien. Sous l'effet des évolutions sociétales produites par la pression croissante du capital sur le travail et sur les mécanismes de promotion de la consommation de masse, les familles externalisent certaines activités traditionnellement prises en charge en leur sein. Le maintien d'un chômage important, le travail des femmes, la diminution des postes peu qualifiés, l'augmentation progressive du temps hors travail, l'allongement des périodes d'accès

139 (Laville, p.191)

à la consommation, l'allongement de la vie etc. sont autant d'expressions de ces changements qui expliquent la forte expansion des métiers des secteurs de la petite enfance, du loisir, de l'éducation, de la santé, de l'insertion... Cette activité économique non lucrative s'inscrit en faux par rapport à la théorie économique dominante du fait de la non recherche de la maximisation du profit qui constitue le principe fondateur du pouvoir de régulation des marchés. C'est pourquoi, dès les années 70, des théories ont été développées pour expliquer l'existence de cette économie. Ces recherches ont abouti dans les années 90 à la théorie du « tiers secteur ».

3.2.2 Le tiers secteur

L'économie non lucrative se situe en dehors du marché de par sa non lucrativité et en dehors du giron public de par ses statuts privés. C'est pourquoi elle a été qualifiée de troisième secteur ou *third sector*. A la vue des bibliographies des divers ouvrages traitant des théories de l'économie non lucrative, son existence semble avoir intrigué principalement les économistes anglophones adeptes de la « *théorie du bien être social* »¹⁴⁰. Ils ont cherché à expliquer les raisons d'existence du *non profit sector* à partir d'une analyse purement économique de type coûts-profits, permettant d'évaluer l'efficacité du modèle organisationnel utilisé pour la production et diffusion de biens et de services. Ces analyses ont démontré qu'il existait des cas où la coordination par le marché ou par le système public de l'allocation des ressources¹⁴¹ ne permettait pas d'atteindre le critère du pareto-optimum¹⁴². Autrement dit, des situations où les conditions de libre concurrence n'étaient pas respectées. Hélène Trouvé se référant à un écrit de Ben-Ner datant de 2003, énumère ces conditions :

- Atomicité de l'offre et de la demande, à savoir l'absence de pouvoir des acheteurs et des vendeurs ;
- la consommation de produit rival, c'est à dire que la consommation d'un individu diminue le niveau de consommation des autres agents ;

140 (Pelletier 1978)

141 (Autrement dit les processus de décision relatifs à l'affectation des moyens financiers, matériels, énergétiques, informationnels et humains pour mener les actions d'une organisation.)

142 (On dit qu'une allocation des ressources est pareto-optimale s'il est impossible de modifier cette allocation de manière à augmenter le bien-être de certains individus sans détériorer celui d'au moins un autre individu. (Nysenss, dans Hoarau et Laville 2008, p.32 ; Trouvé, 2004, p.10))

- « excluabilité », autrement dit la possibilité d'exclure certains consommateurs ou groupes sociaux lorsque ces derniers ne remplissent pas les conditions d'accès à la consommation ;
- information parfaite de toutes les parties prenantes sur les caractéristiques du produit ;
- anonymat des entités impliquées dans la transaction, soit l'existence d'une mobilité parfaite des acheteurs et des vendeurs ;
- absence d'externalités engendrées par les activités réalisées.

Laville laisse le critère d'externalité de côté et ajoute l'homogénéité des produits, autrement dit, l'identité entre les biens répondant à un même besoin. Ainsi la définition du tiers secteur s'est avant tout posée en terme d'échec des systèmes dominants de coordination des ressources (le marché et l'État) : c'est parce que le marché et le système public se sont trouvés en échec, c'est à dire dans l'incapacité de répondre aux besoins d'une partie de la population, qu'apparaît l'économie non lucrative. La théorie économique basée sur l'analyse de l'échec du marché a été introduite par Hansmann dès les années 80, et celle de l'échec public par Weisbrod en 1977.¹⁴³ Les deux situations d'échec principalement ciblées par ces travaux sont d'une part, la production et la diffusion de biens collectifs, très problématique pour le marché et dans une moindre mesure, pour le secteur public, et d'autre part, les cas d'asymétrie informationnelle¹⁴⁴ pouvant exister entre les agents d'une transaction marchande. L'asymétrie se décline en deux sous-groupes, celui des situations de sélection adverses et celui des situations de hasard moral. Je vais reprendre cette notion d'échec et les situations qui y sont associées plus en détail afin de mieux en comprendre les enjeux.

La production et la distribution de services ou de biens collectifs.

Pour rappel, le bien collectif se définit par le fait de n'être ni rival, ni sujet à l'exclusion, les conditions numéro 2 et 3 de non libre concurrence. Pour caractériser les biens collectifs, Enjolras ajoute à l'impossibilité technique d'exclusion, l'impossibilité éthique en expliquant que pour certains biens collectifs il n'est pas « *désirable d'exclure ou rationner leur usage* ». ¹⁴⁵ Divers exemples sont cités dans la littérature, par exemple la défense nationale, l'éclairage

143 (Laville 2010, p.3)

144 (Enjolras 1995, p.41) ; (Trouvé 2004, p.12); (Nyssens dans Hoarau et Laville 2008, p.46)

145 (Enjolras 2009, p.10)

public, ou le traitement des eaux usées. Bien entendu, nombre de services ou de biens ne sont pas des biens collectifs purs. Un certain nombre d'entre eux possèdent l'une ou l'autre de ces caractéristiques et dans des proportions variables, ce qui introduit des formes de gestion des ressources hybridant des processus issus du marché et du système public (délégation de service, entreprise d'utilité publique ou sociale etc.). Les biens collectifs posent le problème du « *passager clandestin* », qui désigne le comportement des consommateurs souhaitant bénéficier du service collectif sans avoir à contribuer à son financement. Ce problème reflète la difficulté technique ou économique à inciter le consommateur à payer l'usage du bien ou du service, et dans le même temps à révéler ses préférences ou ses besoins. Aussi, face à l'évanescence du consommateur dans le cas de l'usage des biens collectifs, les services publics ou les organisations tutélaires privées mobilisent souvent la théorie du choix public. Elle consiste à fixer la quantité et la qualité du bien collectif en fonction des attentes du consommateur médian afin d'obtenir la satisfaction de la majorité. Mais en fonction du degré d'hétérogénéité économique et socio-culturelle de la population concernée, cette approche laisse une part de consommateurs sous ou sur-satisfaits. On peut alors considérer que l'État n'est pas en mesure de répondre de façon optimale aux attentes de cette part de la population. Certains consommateurs prennent alors l'initiative de créer des entités non lucratives en vue de maîtriser les quantités et la qualité de certains biens collectifs. Par exemple, imaginons qu'une petite communauté culturelle souhaite faire apprendre à ses enfants la langue et la culture de son pays d'origine. Le nombre de membres de la communauté n'est pas suffisant pour que la municipalité puisse organiser un service adapté et aucune entreprise ne souhaite investir dans cette activité insuffisamment rentable. Certains membres de cette communauté décident alors de s'organiser en une association qui prendra en charge des cours de langue et dont les coûts seront supportés par l'ensemble des membres de la communauté. Nous pourrions aussi évoquer un groupe d'artisans numériques qui structurent un système de promotion de leurs services, ou encore un groupe d'élèves à l'échelle d'une région qui organise une structure capable de les aider à prendre des vacances sans mettre les bêtes en danger...

Trouvé cite à ce propos les travaux de Weisbrod¹⁴⁶ qui justifie le recours à la forme associative par sa flexibilité due à sa petite taille et à sa décentralisation. Des caractéristiques qui permettent aux associations de se situer au plus près de l'hétérogène demande sociale et, sur le plan organisationnel, de faire preuve d'une grande adaptabilité dans la construction de

146 (Trouvé 2004, p.11)

réponses spécifiques. Mais si cette analyse permet de démontrer les cas où l'État est en échec pour fournir certains biens ou services, elle n'explique pas les raisons pour lesquelles ces consommateurs insatisfaits ne se tournent pas vers les entreprises privées à but lucratif plutôt que vers les organisations à but non lucratif. Il faut par conséquent chercher d'autres raisons complémentaires pour justifier le recours aux formes non lucratives.

La situation d'asymétrie informationnelle.

Cette situation correspond aux cas où les parties prenantes de la transaction marchande, donc le fournisseur et le demandeur, n'ont pas le même niveau d'information sur la qualité et la nature du produit. Deux cas distincts découlent de cette asymétrie.

Le premier cas dit de sélection adverse, correspond aux situations où l'agent demandeur, percevant l'impossibilité de contrôler la transaction suite à son déficit d'information, perd confiance en la transaction et finit par ne pas la réaliser. Il cherche plutôt à la mener avec une autre offre inspirant davantage confiance, ou à trouver un bien/service de substitution soulevant moins de doute. Illustrons le propos avec le cas d'une personne souhaitant acheter un plat préparé surgelé. Malgré la mention bio, elle ne trouve pas d'indication concernant le lieu de production, la provenance des denrées ayant servi à cuisiner, ni s'il s'agit d'une production industrielle ou artisanale. Dans le doute, cette personne reportera son achat sur un autre produit répondant à ses exigences, ou décidera de faire un plat de lui-même qu'elle mettra dans son congélateur.

Le second groupe de situations où s'exprime l'effet de cette asymétrie, sont celles où l'on observe le phénomène de hasard moral. Elles correspondent aux transactions dans lesquelles le consommateur ne peut pas contrôler totalement la qualité de l'action, ni contraindre sa réalisation comme dans le cas d'une construction de maison. Cela est particulièrement vrai dans les situations où le commanditaire n'est pas présent lors du déroulement de l'action, comme dans le cas d'une assistance à un parent devenu dépendant. L'action n'est jugée qu'à partir du résultat qui ne donne aucune indication sur l'effort réellement fourni. Le fournisseur du service est alors tenté, soit de minimiser l'effort initialement prévu, soit de surestimer la quantité de travail du service (dépannage informatique ou automobile). La solution consistant à intégrer des obligations de moyens dans le contrat, telle que la spécification des procédures à suivre, ne limite que peu la difficulté de contrôler le respect du contrat. Marthe Nyssens soulève par ailleurs le caractère obligatoirement incomplet des contrats qui, pour des raisons

techniques ou financières, ne peuvent pas anticiper dans leurs clauses, l'ensemble exhaustif des configurations du réel susceptibles de se produire¹⁴⁷. Là encore les agents économiques ont l'opportunité de minimiser leur effort en exploitant à leur avantage une situation non anticipée par le contrat.

Ces échecs prennent leur source principalement dans le manque de confiance des consommateurs envers les fournisseurs soupçonnés de malhonnêteté. C'est pourquoi la théorie du tiers secteur réduit l'origine de l'existence des structures économiques privées à but non lucratif, à l'avantage que fournit la clause de non redistribution des profits censée améliorer leur capital confiance. Le risque d'opportunisme du fournisseur serait alors moins important que dans le cas d'agents privés à but lucratif guidés uniquement par la maximisation du profit¹⁴⁸.

Pour pallier l'opportunisme occasionné par l'asymétrie informationnelle, l'incomplétude contractuelle, les économistes ont proposé d'élargir les critères de contrôle au-delà du simple critère de prix, en introduisant par exemple le niveau de diplôme, l'introduction de labels qualité associés à des démarches externes de contrôle qualité, l'instauration de mesures d'incitation interne... Mais malgré ces pistes, le marché conserve, notamment dans le cas de la production de biens ou services de confiance -dans lesquels on peut intégrer les services à la personne- une absence de concurrence parfaite qui instaure le maintien de son échec à satisfaire l'ensemble des besoins.

La théorie du choix institutionnel

Rappelons à ce stade que la définition du tiers secteur admet qu'en dehors des situations d'échec décrites précédemment, la coordination par le marché constitue la solution la plus efficace pour atteindre l'allocation pareto des ressources. Ce qui suppose implicitement qu'il existe également des situations d'échec du modèle non lucratif. Laville, Enjolras, Nyssens et Trouvé¹⁴⁹ s'appuient tous les quatre sur l'étude de Salamon parue en 1987 pour évoquer ces situations d'échec qu'ils résument par les quatre limites de la philanthropie : 1) l'insuffisance philanthropique, 2) le particularisme philanthropique, 3) le paternalisme philanthropique, 4) l'inefficacité philanthropique. L'insuffisance fait référence à un comportement de « *clandestin* » chez les philanthropes : chacun espère que les autres donneront ce qui justifie

147 (Nyssens, dans Hoarau et Laville 2008, p.34)

148 (Enjolras 2009, p.23)

149 (Laville 2010 ; Enjolras 2009 ; Nyssens dans Hoarau et Laville 2008 ; Trouvé 2004)

leur non-donation. Le particularisme désigne le fait que les services proposés ne peuvent concerner qu'une catégorie restreinte de la population. Le paternalisme correspond au problème de sélection du soutien financier selon les axiomes des philanthropes et l'insuffisance enfin reflète le problème du manque d'implication et de professionnalisme qu'induirait le non intéressement aux bénéfices.

Enjolras ajoute à ces limites un problème inspiré par l'approche du dilemme du prisonnier qu'implique la gestion collective des moyens caractérisant les organisations à but non lucratif¹⁵⁰. La gestion collective suppose que chaque individu prenne en charge une part de l'action de production du bien collectif. Pour obtenir la participation des individus à l'effort collectif, il faut que le gain soit supérieur à l'investissement lié à la contribution de l'individu. Le dilemme du prisonnier nous rappelle que le gain collectif dépend de la confiance que l'on a envers les autres acteurs à participer à l'action collective, sans aucun pouvoir de prédiction quant à l'effectivité de la participation des autres membres du collectif. Si je décide d'adopter un comportement de « *clandestin* », au mieux je peux bénéficier du bien collectif sans avoir eu à faire le moindre investissement, au pire il ne se passe rien donc je ne perds rien. Si je décide de contribuer à l'action collective, au mieux j'aurai gagné le gain collectif moins mon investissement personnel, au pire, si trop peu de personnes participent, je prends le risque d'investir dans l'action collective pour rien. Une démarche rationnelle pousse donc l'individu à ne rien faire, puisque faire équivaut à gagner un peu ou perdre, alors que ne rien faire c'est gagner plus ou ne rien perdre. En somme, la situation de chacun est meilleure si tous participent, mais aucun ne prendra le risque de participer car, s'il participe, il est de l'intérêt des autres de ne pas le faire¹⁵¹.

Enfin, Nyssens rappelle de son côté l'impact des conflits entre salariés et bénévoles sur la gouvernance des associations qui peuvent limiter l'efficacité de l'action associative.¹⁵² Si les conflits dans le milieu associatif sont considérés comme parfois plus difficiles et récurrents que dans le milieu entrepreneurial, c'est en raison des jeux de pouvoirs gravitant autour du sens de l'action¹⁵³ qui impliquent des dimensions axiologiques et par là-même identitaires. Les entreprises privées ont un but simple et consensuel, qui est de maximiser le profit. Pour

150 (Enjolras 2009, p.11)

151 (Afin de mieux illustrer le propos d'Enjolras, j'ai adapté à notre contexte la phrase d'un article de la revue « mathématique et science humaine » dans lequel le dilemme du prisonnier est présenté, tel que l'a défini Albert William Tucker en 1950 dans la théorie des jeux. (Collard et Loyer 2010, p.42))

152 (Nyssens dans Hoarau et Laville 2008, p.42)

153 (Bernous dans Hoarau et Laville 2008, p.66)

compenser ces problèmes de gouvernance dans le milieu associatif, plusieurs pistes sont mentionnées.

Du point de vue du marché, l'idée est de recréer un marché non-lucratif dans lequel les diverses organisations non-lucratives se retrouvent en concurrence à partir de critères propres au secteur de façon à recréer un vecteur d'incitation à l'efficacité associative. C'est un peu ce principe que j'ai pu observer dans mon expérience de salarié associatif au sein du secteur éducatif. Les associations s'opposent entre elles à partir des appels d'offres publics concernant la gestion d'infrastructures ou de secteurs territoriaux à l'échelle des collectivités locales. De façon plus globale, cette concurrence entre tous les secteurs confondus a été introduite par la raréfaction des finances publiques constatée au cours de cette dernière décennie. Il ne suffit plus aux associations d'avoir un projet solide, il faut qu'il soit plus attractif, qu'il donne davantage confiance que les projets concurrents, car les services publics sont soumis aux jugements du bon usage des fonds publics et qu'en plus ces fonds ne cessent de décroître sous l'effet de l'exhortation de la banque centrale européenne à assainir les comptes des états membres. Cette demande se traduit par une baisse des dépenses publiques dans les activités sociales qui engendre une concurrence entre les associations.

En définissant les situations d'échec des secteurs publics et privés, lucratifs ou non, les économistes classiques, comme le souligne Laville, en arrivent à la conclusion non anodine qu'il est nécessaire de faire cohabiter et interagir les trois formes économiques. Chacune recèle des couples avantages-inconvénients complémentaires, qui conduisent à concevoir une « théorie du choix institutionnel » dans laquelle il ne s'agit plus de conforter la suprématie d'un mode d'organisation par rapport aux autres, mais de choisir la forme la plus efficace dans les circonstances données. Nyssens modélise cette logique économique par le triangle du choix institutionnel :

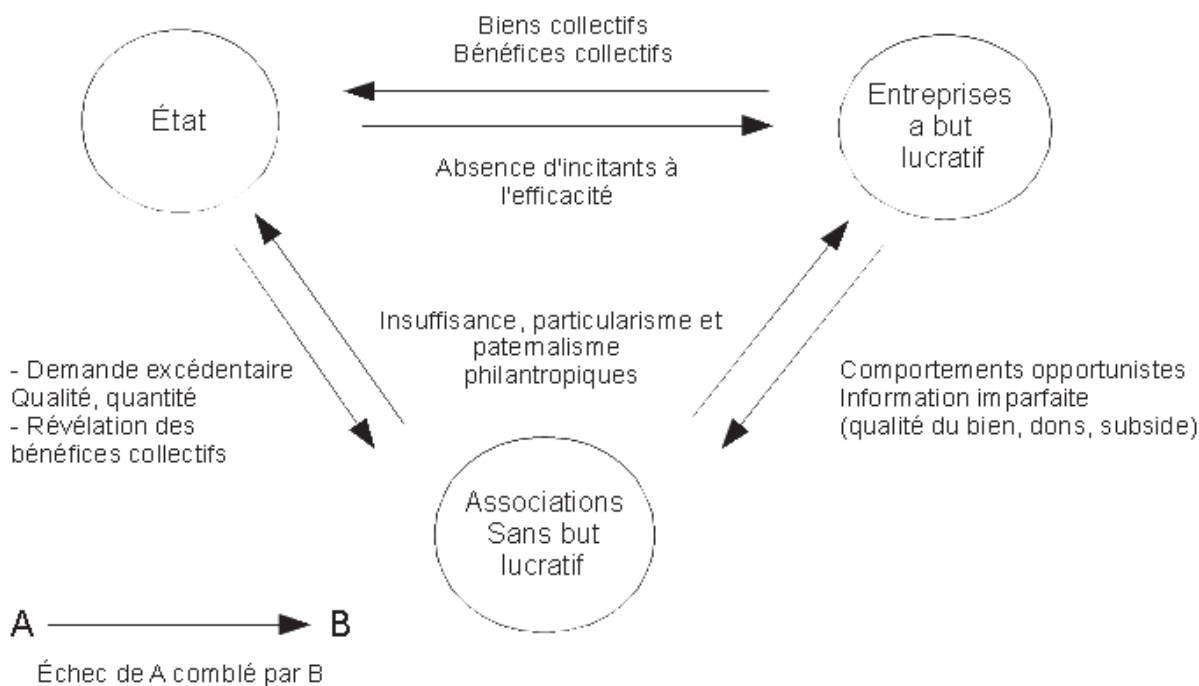


Fig.1 : Théorie du choix institutionnel (Nyssens dans Hoarau et Laville 2008, p.43)

La nouveauté introduite par la théorie institutionnelle est de reconnaître la non suprématie du marché en toutes circonstances et met en perspective des possibilités de cohabitation ou d'interpénétration des modèles. Dans ce modèle, les organisations à but non lucratif peuvent avoir intérêt à s'appuyer sur les pouvoirs publics dans le but de les accompagner à travers la formation ou le conseil et en exerçant une activité de contrôle par l'intermédiaire des normes législatives.

De son côté, l'État a intérêt à soutenir le milieu associatif pour identifier et assurer une prise en charge des nouvelles demandes et des demandes excédentaires que son fonctionnement ne lui permet pas de satisfaire. En somme, la théorie du choix institutionnel plaide en faveur d'une réelle et pleine collaboration du champ étatique et associatif et non d'une mise en concurrence ou d'un asservissement de l'un par rapport à l'autre.¹⁵⁴

3.3 Critiques du modèle du tiers secteur

S'il est indéniable que la théorie du tiers secteur prend un certain recul vis-à-vis de la logique du « tout marché », elle reste sujette à un certain nombre de critiques qui limitent sa

¹⁵⁴ (Selon Nyssens, cette idée a été défendue par Salamon dans son article de 1995 intitulé « *Partners in Public Service : Gouvernement Nonprofit Relations in the Modern Welfare State*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, Maryland », Hoarau et Laville 2008, p.42)

portée et son intérêt. Une part des critiques porte sur la cohérence interne de cette théorie et l'autre part porte sur sa pertinence externe. D'un point de vue interne, il semble que les mécanismes de construction de la confiance, argument fondamental de la théorie, ne soient pas suffisamment approfondis pour considérer la confiance comme principale cause de l'existence du tiers secteur¹⁵⁵. Du point de vue externe, le manque de pertinence du paradigme de l'échec utilisé, montre son attachement à la doctrine néo-libérale et empêche cette théorie de rendre compte des principaux éléments qui caractérisent le fait associationniste.

Critiques internes

Dans l'approche du tiers secteur, c'est le manque de confiance entre agents économiques qui justifie le recours aux associations. Mais cette logique surestime le pouvoir correcteur des comportements opportunistes, attribué au statut associatif. En effet, dans le cas des situations de hasard moral présenté ci-dessus, Laville expose les cas où l'investissement non récupérable -constitué du temps et des efforts fournis par le consommateur pour trouver le service demandé- est tel, que sa perte est jugée plus gênante que le manque de qualité du service de la prestation¹⁵⁶. Cela induit une relation de dépendance à l'avantage du fournisseur qui peut alors profiter de la situation pour minimiser le service. Une situation presque analogue peut-être induite dans le cas des services qui, par manque de rentabilité, conduit à maintenir une demande largement supérieure à l'offre comme dans le cas des haltes garderies. Les prestataires se retrouvent en situation de toute puissance vis-à-vis des bénéficiaires, puisque libérés de l'influence de la concurrence. Ils peuvent alors être tentés de choisir des modalités d'interventions qui satisfassent davantage leurs besoins internes que ceux des usagers.

En plus de surestimer son pouvoir, le principe du surplus de confiance accordé aux associations de par leur statut juridique simplifie trop les mécanismes d'élaboration de la confiance dans les transactions économiques. Il ne différencie pas la confiance apportée à une organisation ou à une personne ; or si l'on se place dans le cadre de la théorie de la demande excédentaire, une grande partie des services proposés concernent des demandes marginales ou fortement localisées. A ce titre, les organisations sont plus souvent de petites tailles et les relations de service sont rarement dépersonnalisées. La confiance dépend alors davantage de la réputation de l'organisation qui se construit principalement à travers la qualité relationnelle au moment de la réalisation du service, et par la diffusion de recommandations via le bouche à

155 (Laville 2010, p.56)

156 (Idem, p.196)

oreille. Cette analyse n'est pas spécifique aux associations, elle serait également valable pour les artisans et les micro-entreprises à effectif très réduit. A l'inverse, un certain nombre d'associations, parce qu'elles ont atteint une taille importante ou parce qu'elles sont en concurrence avec le milieu privé, sont contraintes de dépersonnaliser la relation aux usagés et d'adopter des systèmes de promotion de leur qualité de service analogues à celle des entreprises. Ainsi les mécanismes qui se jouent autour de la confiance, sans vouloir être exhaustif, diffèrent selon le statut juridique, la taille de l'organisation, la nature de la prestation, les caractéristiques du territoire d'action etc. Baser l'analyse des spécificités économiques d'une organisation sur le critère du statut associatif et son obligation de non redistribution des profits apparaît alors bien incomplet, et peu à même d'expliquer les raisons d'être de l'économie non lucrative.

La seconde critique interne à cette théorie est de ne pas tenir compte du principe de « servuction » développé à la fin des années 80 dans le secteur marketing, alors même que la majorité du tiers secteur concerne des organisations développant des services de proximité¹⁵⁷. Ce néologisme met en relation les termes de service et de production en les contractant. L'idée centrale de la notion originale, telle que définie par Eiglier et Langeard en 1987, est que le client tient une place fondamentalement centrale lors de la vente d'un service. Ceci tiendrait au fait que la caractéristique d'un service est de n'exister qu'à partir du moment où le client le consomme. Tant que la personne ne décide pas de se faire couper les cheveux, le coiffeur ne dispose ni de cheveux, ni de coupe en stock. Le service (couper les cheveux) n'existe qu'au moment où la personne se fait couper les cheveux. Cette intangibilité implique obligatoirement une interaction entre le consommateur, le fournisseur et les supports physiques (comptoir, siège, boutique etc.) en un même lieu. La nature de la relation dans la production du service avec le client constitue un véritable critère de satisfaction et de fidélisation du client aux yeux du marketing. Avec l'avènement des technologies les schémas de servuction se diversifient et se complexifient¹⁵⁸. Il s'avère que la participation des consommateurs à la production des services, sous l'effet d'évolutions socio-économiques variées (apparition des services en ligne, développement des automates, développement de la société de loisir, baisse du pouvoir d'achat...), a tendance à se renforcer et à tendre vers une individualisation toujours plus poussée. Dans cette perspective, la consommation d'un service -contraint par des facteurs techniques, temporels, culturels, individuels- devient synonyme

157 (Laville 2010, p.196.)

158 (Munos 2000, p.4)

d'une perte de temps libre pour le client. Acheter ses produits de consommation en supermarché, en semaine, après le travail, implique de s'y rendre, de se garer, d'aller dans la grande surface, de choisir ses articles, d'attendre son tour pour régler, tout en gérant ses éventuels enfants. Un service de réservation et de paiement en ligne couplé à un service de livraison permet à la personne de rentrer directement chez elle et de faire à manger, gérer les devoirs, accomplir les tâches ménagères sans perdre de précieuses heures en magasin le soir ou le week-end, moments davantage consacrés à la famille et aux loisirs. Ainsi, les prestataires de service tentent de se démarquer de leur concurrence en cherchant les moyens de répondre au besoin grandissant d'autonomie du client face aux contraintes de l'acte de consommation.

Comme le tiers secteur porte essentiellement sur des services de proximité qui sont également des services de confiance, la théorie du choix institutionnel basée sur le paradigme du choix rationnel¹⁵⁹ ramène la question de la satisfaction des besoins à la notion de justesse du prix, alors que dans le cas des services à la personne, le bien-être du parent bénéficiant du service est tout aussi important voir plus important que le prix. Telle que définie précédemment, la servuction devrait placer les aspects qualitatifs, tels que la qualité du relationnel, au cœur de l'analyse du besoin des consommateurs. Mais la notion de bien-être, comme le montre la controverse occasionnée par la théorie économique du bien-être, pose des difficultés aux modèles d'analyse purement économique,¹⁶⁰ parce qu'il fait intervenir des aspects relationnels et affectifs qui ne peuvent pas être pris en compte d'un point de vue épistémologique.

Critiques externes

Les critiques externes désignent les critiques portant non pas sur la cohérence interne à la théorie du tiers secteur, mais sur les principes et présupposés sur lesquels la théorie repose. Relevons tout d'abord la pauvreté de son approche au regard de la complexité du mouvement associationniste. En effet, d'un point de vue macro-économique la théorie du choix rationnel laisse de côté les activités économiques ne bénéficiant pas de la clause de non redistribution des bénéfiques. Ainsi, le tiers secteur ne tient pas compte des mutuelles qui se sont ouvertes

159 (Théorie du choix rationnel sur laquelle repose la libre concurrence et la théorie du choix institutionnelle schématisée en p.92)

160 (Le problème de rationalité des sciences économiques s'illustre bien à travers le débat qui opposa Robbins à Pigou, l'un des fondateurs de la théorie du bien-être apparue en 1908, portant sur la validité scientifique de l'introduction de critères d'évaluation du bien-être jugés par Robbins comme normatifs, donc non scientifiques. (Pelletier 1978))

aux capitaux, mais qui conservent dans leurs statuts des contraintes éthiques fortes. Sont également ignorées, les coopératives pourtant historiquement issues des mouvements associationnistes et qui intègrent des modalités de gouvernance démocratique. Ne sont pas d'avantage prises en compte les entreprises privées à caractère social ou solidaire¹⁶¹, qui pourtant peuvent également se caractériser par des seuils de rentabilité limités. Cette critique s'appuie sur la théorie des parties prenantes qui classe les organisations selon le mode de répartition des droits de propriété plutôt que sur le simple critère de non redistribution des profits, car ces droits influencent directement la définition de leurs finalités au-delà de leur statut.¹⁶²

A propos des droits de propriété, on distingue trois types de droits : le droit d'usage physique de l'objet, le droit au revenu provenant de l'usage physique de l'objet et le pouvoir de direction incluant le pouvoir d'aliénation de l'objet. Selon la nature des parties prenantes à l'activité de l'organisation ces trois pouvoirs se distribuent de façons différentes. Dans le cas des organisations non lucratives le premier droit est attribué aux membres et aux administrateurs. Le second droit n'existe pas. Le pouvoir de direction est souvent délégué par le conseil d'administration et le droit d'aliénation reste limité par les statuts. Dans le cas d'une entreprise privée à but lucratif ce sont les actionnaires qui détiennent pleinement les second et troisième droit. Dans le cas des entreprises à caractère social, les détenteurs du pouvoir décident d'ajouter des critères éthiques pour orienter les finalités de l'entreprise. Et dans certaines d'entre elles, les actionnaires abandonnent statutairement leur hégémonie en associant partiellement les consommateurs dans la définition des finalités.¹⁶³

Toujours d'un point de vue macro, la théorie du choix institutionnel ignore la fonction d'intermédiaire socio-politique des structures associatives. Si l'on se réfère à l'histoire du fait associationniste décrit dans le troisième chapitre, on constate qu'un grand nombre d'institutions actuelles chargées de gérer des biens collectifs étaient à l'origine des actions associatives. Le bien fondé et la portée de ces actions a poussé l'État à institutionnaliser ces initiatives privées dans un second temps, afin qu'elles bénéficient de la capacité de généralisation que procurent le pouvoir législatif et la manne de l'impôt. Les associations ont eu un rôle de laboratoire d'expérimentation des pratiques socio-économiques qui a contribué à la régénération des pratiques sociales. *« Il s'agit de problématiser les pratiques sociales qui sont mises en œuvre localement à partir d'expérimentations, dans lesquelles les structures*

161 (Les SA ou EURL représente 30 pour cent des organisations d'insertion. (Adam 2008, p.204))

162 (Laville 2010, p.204)

163 (Enjolras, 2009, p.20)

*associatives sont pensées en termes de « laboratoire sociaux ». »*¹⁶⁴ Encore de nos jours, on observe le développement de pratiques d'associations qui, ayant pris conscience de leur fonction, collaborent au secteur de la recherche pour améliorer l'efficacité de leurs processus d'innovation sociale. Penven parle de l'apparition d'un « *tiers secteur scientifique* »¹⁶⁵ qui accompagnerait les associations dans leur fonction d'innovation sociale.

Dans la continuité de la critique portant sur les effets de la classification abusive des organisations opérée par la typologie du tiers secteur, s'ajoute une critique d'ordre politique. Sous prétexte d'objectivité dû au rang de science naturelle, l'économie prône le remplacement de l'action étatique par celle du secteur privé non lucratif pour faire face aux échecs. Laville voit dans cette position soutenue par le FMI et la Banque Mondiale, la prolongation des idées du libéralisme néo-classique pour lesquelles une bonne gouvernance étatique suppose le retrait maximal de l'État dans le fonctionnement du marché au profit d'un secteur privé, non-lucratif s'il le faut. Mais là encore, il s'agit d'une simplification des rapports « État – Société Civile » en Europe, qui ignore leur complémentarité observée à travers l'histoire. La théorie du tiers secteur permet de renforcer les projets du monde de la finance qui favorise le démantèlement des états en transférant leurs compétences sur la gestion des biens collectifs à de grandes ONG internationales à l'image des grands groupes internationaux qui par ailleurs financent ces grandes ONG. On retrouve de façon mondialisée la logique d'un secteur non lucratif dominé par l'approche caritative qui, comme au XIXe siècle, à l'encontre de la classe ouvrière, amoindrit la force de revendication des pays en développement, assure une relative paix sociale à l'échelle mondiale et donne un caractère philanthropique à l'économie capitaliste libérale. On l'aura compris, cette forme de philanthropie caritative a tendance à étouffer les mécanismes de solidarités nationales et locales.

D'un point de vue micro, en utilisant la théorie des organisations non-lucratives développée à partir du concept de gouvernance¹⁶⁶, on peut spécifier les organisations associatives par leur mode de coordination des décisions impliquant la gestion des mécanismes d'allocation des ressources. Les associations peuvent être impliquées dans trois types de coordinations différentes. La première coordination est collective, elle utilise un mécanisme d'allocation des ressources de type réciprocaire correspondant à la pratique du don et du contre don de biens ou de services, sans avoir recours à des échanges monétaires. Par exemple, des habitants d'une

164 (Nogue, cité par Trouvé 2004, p.25)

165 (Penven 2013, paragraphe 15)

166 (Enjolras 2009)

même ville s'organisent pour échanger du temps de travail, certains sont installateurs sanitaires et vont aider d'autres habitants pour de la petite maintenance. En échange ils pourront demander l'intervention d'une personne pour les aider en matière de gestion et de comptabilité. Il n'y a pas de transaction d'argent, juste un échange de savoir faire. Cet échange peut-être directement réalisé entre individus, ou centralisé sous forme d'une mutualisation des moyens. Une association met en place un système de crédits chargé de gérer la valorisation de ces interventions et de créditer les intervenants, qui pourront utiliser ces crédits pour « acheter » les services d'une autre membre du réseau sur un savoir faire qu'ils ne possèdent pas. La seconde forme de coordination est marchande ; son mécanisme d'allocation des ressources est le marché basé sur l'échange de valeurs traduites en monnaie, et qui s'autorégule par l'intermédiaire des mécanismes de fixation des prix. Il s'agit du libre échange commercial et de la libre consommation, réalisés à partir des devises reconnues par le système politique et bancaire du pays ou de la communauté de pays (USA, UE).

Enfin, la troisième forme de coordination est de type étatique-coercitive. L'État prélève une part des richesses produites (l'impôt) et applique une modalité de redistribution de cet argent qui a été formalisée à travers le système de lois en vigueur. Les associations qui ne fonctionnent que grâce à ce type de ressources sont soumises aux lois qui régissent la distribution des subventions, et l'individu à celles qui régissent les aides étatiques. Les individus, les organisations doivent accepter le prélèvement et les bénéficiaires doivent accepter les conditions d'utilisation des ressources, sans quoi ils ou elles risquent de subir des sanctions juridiques dont l'application est garantie par la force de coercition de l'État. Dans ce type de coordination, comme dans le cas du marché, les ressources sont valorisées par la monnaie et leur mode d'allocation suit le principe de la redistribution de cette monnaie. A partir de ces trois formes de transactions et de leur coordinations associées, il existe une multitude de formes et de fonctionnements associatifs. Ce point fait écho, à en croire Hélène Trouvé,¹⁶⁷ à la théorie de l'hybridation de la formation associative déjà proposée par Karl Polanyi. On peut tracer un diagramme des modalités de coordination des ressources pour les associations dans lequel chaque organisation non lucrative pourrait se positionner :

167 (Trouvé 2004, p.35)

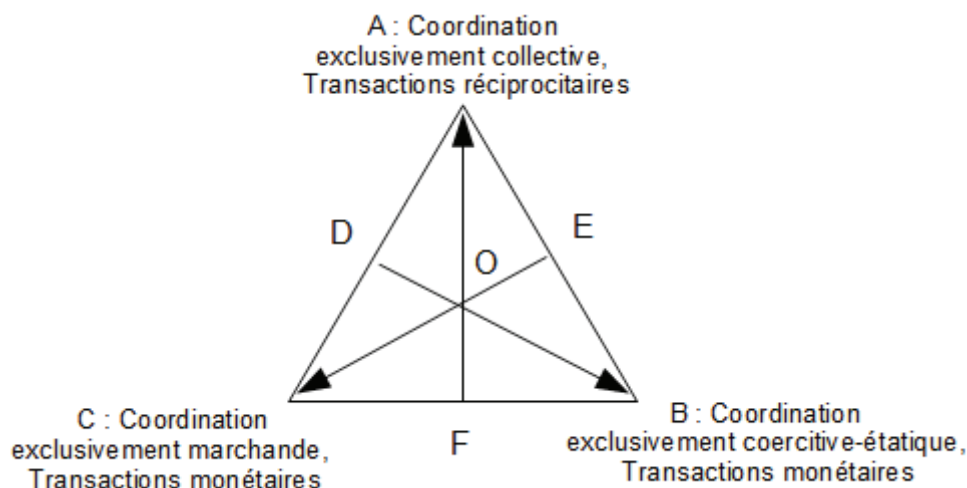


Fig.2 : *Diagramme des modalités de coordination des ressources dans les associations*

Les sommets du triangle symbolisent les organisations ne fonctionnant que sur un mode unique de coordination des ressources. Au sommet « coordination collective » on retrouve tous les regroupements de personnes, des associations déclarées ou de fait, qui n'ont aucun salarié, tels qu'une association étudiante, un regroupement d'artistes ou une association caritative de quartier...

Le sommet « coordination coercitive-étatique » rassemble les para-services publics, tels que certaines associations médico-sociales dont les administrateurs ne sont composés presque que de représentants d'administrations publiques et ne vivant que des subventions publiques. Sur le sommet « coordination marchande » on retrouve les structures où les seules ressources sont dues à la vente de biens ou de services sur le marché, mais qui affichent dans leurs statuts ou leurs finalités une dimension solidaire ou sociale, voir les deux. Il s'agit souvent d'associations sans bénévoles mais avec salariés, des entreprises qui ont un patron socialement engagé, une grande part des coopératives, certaines mutuelles...

Le centre du diagramme identifie les organisations à but non lucratif s'impliquant à part égale dans des transactions économiques régies par les trois types de coordinations. Le point A correspond une organisation vivant à part égale de subventions étatiques, et d'actions bénévoles, telles que des associations éducatives ou culturelles. Le point B correspond aux structures vivant à part égale de la vente d'un service sur le marché et de subventions étatiques, telles que les entreprises d'insertion de personnes en situation de handicap. Si l'on reprend la théorie du choix institutionnel à partir de ce diagramme, on se rend compte qu'elle

ne recouvre pleinement que les organisations se situant sur la base du triangle contenant B, et omet tout ou partie de l'ensemble des autres formes associationnistes. Enfin le point C correspond à une organisation vivant à part égale, de la vente de services et de l'action bénévole soit des bénéficiaires, soit des membres de l'organisation, comme dans le cas des coopératives où la contribution des membres peut-être autres que financière (mise à disposition de compétences, de matériels ou de bien foncier...)

De façon plus fondamentale, et c'est la raison pour laquelle je termine par ce point, la théorie du tiers secteur reste confinée dans une approche économiste utilitariste, qui absorbe les dimensions politiques et sociales pour les faire disparaître sous le poids de la rationalité. Nous avons vu dans le sous-chapitre « *évolution économique et évolutions des rapports sociaux* » que la fin du modèle communautaire traditionnel était liée à l'autonomie économique qu'a permis l'industrialisation et c'est en cela qu'elle a constitué le premier pas vers l'individualisation.

Ce phénomène correspond à la constitution d'une conception du social à partir d'une réflexion sur les conditions de vie et droits individuels. Pour Hannah Arendt, c'est là que se joue l'origine du désencastrement de l'économie par rapport au politique et au social, car en amenant les personnes à réfléchir et à lutter pour « *la satisfaction des besoins, de l'entretien de la vie* », l'économie a amené dans la sphère de la « *polis* » - la construction du monde commun - les questions individuelles privées de l'« *oikos* ». Ces dernières sont devenues des sujets collectifs qui ont pris la place des questions du bien et du devenir commun.

Hannah Arendt dénonce ce recouvrement de l'espace public par l'espace privé résultant, selon elle, de la généralisation de l'économie politique de Smith pour laquelle la somme des défenses des intérêts individuels aboutit à l'intérêt général. Elle juge cette théorisation incohérente dans le sens où l'économie se rapportant à la gestion de la vie privé est opposée à la politique qui s'attache à la vie de la cité. L'auteure va jusqu'à qualifier cette théorie de « *malaisante* » car elle risque de détruire l'espace public en faisant oublier qu'il existe une différence entre intérêts communs et somme des intérêts individuels. Une position qui s'est vue confortée par l'approche complexe, puisque le social qui peut-être vu comme un système, « *constitue une unité « complexe », un tout qui ne se réduit pas à la somme de ses parties constitutives* »¹⁶⁸

168 (Morin 1990, p.42)

L'approche individualiste sur laquelle repose l'économie capitaliste libérale ne peut conduire qu'à la fin du politique. Selon Geneviève Azam, Karl Polanyi a une approche complémentaire, il défend l'idée que les activités économiques ne constituent pas une sphère autonome régie par les règles de l'économie formelle, qui sont des règles auto-générées, tant qu'elles restent encastrées dans la société. Pour lui : « *L'ordre économique est simplement fonction de l'ordre social qui le contient* ». Il ajoute :

*« la maîtrise du système économique par le marché a des effets irrésistibles sur l'organisation tout entière de la société : elle signifie tout bonnement que la société est gérée en tant qu'auxiliaire du marché [...]. C'est le sens de l'assertion bien connue qui veut qu'une économie de marché ne puisse fonctionner que dans une société de marché »*¹⁶⁹

Lui aussi dénonce le paradigme du choix rationnel qui soumet toute la société à la logique économique ordonnée autour de la maximisation du gain. Et même si la théorie du choix rationnel a fait l'effort de réintégrer des concepts plus qualitatifs tels que la confiance, le bien être, l'altruisme... il s'agit néanmoins du maintien d'un paradigme utilitariste, plus sophistiqué, qui « *tend à renverser le sens de ces notions : ainsi l'altruisme converti et subverti en altruisme rationnel et stratégique, est vidé de tout contenu éthique ou politique* ». ¹⁷⁰ Finalement, dans la théorie du tiers secteur, « *la reconnaissance d'institutions tierces reste finalement le produit des défaillances de l'ordre marchand et non celui d'un projet collectif.* »¹⁷¹ Mais alors que pour Hannah Arendt le mal se situe dans la constitution même du social, Polanyi voit dans cette constitution une réaction fondamentale d'opposition contre l'utopie marchande et son asservissement des sphères politiques et sociales qui a été obtenu par sa propagande universaliste, qui empêche de penser le monde.¹⁷²

L'aveuglement du monde économique

La lente construction des sciences économiques a été fortement marquée par le rationalisme des Lumières, comme l'ensemble des disciplines nées au XVIII^e et XIX^e siècle, en recherche de crédibilité scientifique.¹⁷³ Comme les sciences économiques, pour se développer, ont eu besoin de se désencastrer de la vie sociale et politique afin de s'émanciper des pouvoirs royaux et religieux, les thèses naturalistes évacuant toutes dimensions non « objectives », sous

169 (Polanyi, dans Azam 2003, p.326)

170 (Azam 2003, p.325)

171 (Ibidem.)

172 (Azam 2003, p.327)

173 (Amzallag, Calame, et Jacquemart 2010)

couvert d'une recherche de l'efficacité absolue dans l'espace et le temps, ont probablement eu la meilleure audience de leur époque. Personnellement, j'établirais une analogie entre le mécanisme de construction des obstacles épistémologiques proposé par Astolfi et Peterfalvi¹⁷⁴ dans le cadre de la didactique des sciences, et celui de l'ensemble de la collectivité économique concernant la science économique. Le désencastrement de la sphère économique avait sa pertinence et sa raison d'être au siècle des Lumières, comme le montre le second chapitre. Mais le monde a poursuivi son évolution et les éléments qui justifiaient l'existence d'une science économique rationnelle et objective sont devenus obsolètes. Cette conception scientifique de l'économie est devenue une croyance dont la validité repose sur un argumentaire oublié qui de ce fait n'est plus réinterrogé.

Ce patrimoine épistémologique explique probablement la position de certains auteurs constatant que « *c'est l'absence d'une analyse dynamique du fait associatif qui fait défaut aux approches du choix institutionnel.* »¹⁷⁵ et rend nécessaire la réintégration des éléments historiques, sociologiques et politiques dans l'approche économique pour être en capacité d'appréhender l'ensemble du spectre économique. C'est ce besoin qui est à l'origine du développement d'approches alternatives de l'économie que l'on regroupe sous le terme d'économie sociale et solidaire. Une grande part des associations ont besoin de cette autre approche de l'économie, si l'on veut décrire et faire exister l'ensemble de leurs spécificités. C'est pourquoi je consacre le prochain sous-chapitre à cette notion relativement nouvelle.

3.4 L'économie sociale et solidaire

Si la théorie du tiers secteur a le mérite de donner une réalité au fait associatif, son cadre théorique reste trop pauvre pour appréhender ce phénomène dans toute sa complexité. Le principal critère de non redistribution des profits est insuffisant pour qualifier la totalité des organisations qui ne respectent pas les principes du marché. Sans retomber ni dans le socialisme scientifique, ni dans l'économie traditionnelle, d'autres modèles socio-économiques ont été développés pour appréhender cette réalité. On parle alors d'économie sociale, d'économie sociale et solidaire et même d'alter-économie. Pourquoi de telles différenciations terminologiques ? Qu'est-ce qui différencie ces modèles ? En quoi sont-ils plus aptes à

174 (Astolfi et Peterfalvi 1993)

175 (Trouvé 2004, p.17)

appréhender le phénomène associationniste ? Voilà quelques questions que ce sous-chapitre va tenter de clarifier.

3.4.1 L'économie sociale : origine, principe et limites

Azam¹⁷⁶ nous rend attentif à la commune erreur consistant à assimiler l'économie sociale au socialisme, alors que ces deux approches ont des pensées différentes voir contradictoires. Le terme d'« économie sociale » serait apparu entre 1820 et 1830, dans la mouvance économiste regroupant hygiénistes, philanthropes, saint-simoniens, ou christianisme social alors naissant. Comme l'approche malthusienne, équivalence protestante du christianisme social, ces mouvements ont en commun de s'opposer à la fois au contrat libéral et à la législation étatique. Ils jugent le contrat libéral responsable de la déstructuration de la société qui se manifeste à travers la sidérante paupérisation de la population du XIX^e siècle. Ils pensent que la législation étatique risque de limiter l'effet des lois économiques naturelles supérieures auxquelles ils croient. Pour réconcilier l'économie et la morale, ces mouvements prônent le remplacement du contrat marchand qui régit le salariat, par un contrat de tutelle moralisant les relations interindividuelles, censé protéger le bien être physique et moral des ouvriers pour eux-même et pour la productivité : une résurgence de la moralisation du pauvre évoquée dans le précédent récapitulatif historique du capitalisme.

Toujours selon Azam, ces approches n'ont pas eu d'écho dans les mouvements de lutte ouvrière qui ont préféré puiser leur inspiration dans le socialisme scientifique de Marx qui, lui, remet fondamentalement en cause les thèses de l'économie classique et prône la révolution violente. Dans le dernier quart du XIX^e siècle, l'économie sociale s'oppose donc à la fois au libéralisme et au socialisme et défend une troisième voie qui, pour résoudre la question sociale, tente de réconcilier intérêt et justice, justice et liberté. Avec les travaux de J.S Mill, L.Walras, A. Landry, l'économie sociale se dote d'un réel corpus théorique, s'émancipe de l'approche moraliste leplaysienne des origines¹⁷⁷ et devient une véritable branche de l'économie.¹⁷⁸ Elle place le consommateur en acteur souverain de la relation marchande et

176 (Azam 2003)

177 (Frédérique Le Play est un ingénieur des mines du XIX^e siècle. Il est la première personne à avoir mener de véritables enquêtes sociologiques pour comprendre la situation des ouvriers. Décrit comme un conservateur et un paternaliste rigoureux, il analyse la société de son époque, empreint des valeurs de l'ancien régime (la famille, l'ordre social, maintien de l'élite au pouvoir. (Encyclopédie libre et gratuite Wikipédia, Pierre Guillaume Frédéric Le Play. Le 22 juillet 2012, http://fr.wikipedia.org/wiki/Pierre_Guillaume_Fr%C3%A9d%C3%A9ric_Le_Play)

178 (Azam 2003)

s'accompagne de nouvelles pratiques sociales inspirées du solidarisme et du coopératisme. En France, à la fin du siècle, le mouvement coopératif a pris de l'ampleur et contient plusieurs courants de pensée. L'école de Nîmes, structurée autour de Charles Gide, devient le courant majoritaire. Contrairement aux approches socialistes reposant sur la figure du prolétaire, l'approche de Nîmes s'élabore à partir d'une opposition consommateur-producteur qui tente de réconcilier le capital et le travail. Pour Draperi, cette « *économie sociale historique* » avait pour ambition « *de résister à l'essor du capitalisme, de le dépasser et de le faire disparaître* »¹⁷⁹ en corrigeant « *les défauts de la concurrence et du régime de propriété* ». ¹⁸⁰ De cette façon, l'économie sociale vise la limitation des rentes de position afin de garantir les prix les plus faibles possibles. L'utopie première de Gide était « *la macro-république coopérative* »¹⁸¹, socle d'une société pacifique qui remplace le principe de concurrence jugé violent, par celui de la coopération, sans pour autant remettre en cause la mécanique des marchés.

Azam met en évidence que cette approche pose le problème de l'évacuation du domaine politique des coopératives centrées sur la consommation. L'école de Nîmes s'inscrivait dans la mouvance du christianisme social née au XIXe siècle, qui du fait de son relativisme¹⁸² à l'égard de l'ensemble des valeurs, valeur économique comprise, a assimilé le pouvoir de consommation à la notion d'intérêt général. La solidarité y est traitée en dehors du champ politique à travers la question spirituelle. Cette tendance à évacuer les dimensions politiques de l'économie sociale est apparue dès avant la seconde guerre mondiale.

Pour Draperi¹⁸³, cela correspond à l'abandon du projet utopique de macro-république coopérative initial, inscrit dans une perspective d'alternative économique, au profit de la simple perspective réformatrice du marché. Le membre de la coopérative est remplacé dans la terminologie, par le consommateur. Cette évacuation du politique expliquerait que le mouvement de l'économie sociale se pense dès avant la guerre comme un secteur supplémentaire à celui de l'État et du capitalisme privé.¹⁸⁴ Cette conception de la place de l'économie sociale a probablement légitimé l'institutionnalisation des mouvements

179 (Draperi 2003, p.18)

180 (Azam 2003, p.154)

181 (Draperi 2003, p.18)

182 (Ce courant de pensée estime que les valeurs des individus dépendent grandement de la subjectivité des personnes, et ne peuvent être à ce titre utilisées comme socle pour une pensée économique. Seul le bien être matériel constitue un critère suffisamment objectif pour évaluer le bien être des individus.)

183 (Draperi 2003)

184 (Idem, p.18)

associationnistes lors de la constitution de l'État providence du XX^e siècle. Cette évacuation du politique, explique également la coupure de la majorité du mouvement coopératif français des mouvements syndicaux et ouvriers inscrits dans l'associationnisme socialiste et pour qui, la question sociale s'est principalement exprimée sous forme de conflits sociaux s'apparentant à la lutte des classes.

Dans un contexte économique influencé par la pensée keynésienne et fordiste, ces conflits ont conduit à établir un dialogue social basé sur le compromis laissant complètement de côté les approches coopératives jugées trop proches de la bourgeoisie capitaliste. En l'absence de projet politique, la discipline scientifique de l'économie sociale ne s'est pas maintenue et le terme s'est rétréci à un secteur d'activité¹⁸⁵ au service de la paix sociale. L'intégration d'une partie des structures historiques de l'économie sociale dans l'économie de marché et dans l'économie d'État a débuté dès l'après seconde guerre mondiale et s'est poursuivie jusque dans les années 80. On y retrouve les services bancaires, les mutuelles d'assurance, de santé et de prévoyance, les coopératives de vente alimentaire, du bâtiment, de transport... Par la suite, plusieurs vagues de création de nouvelles structures inscrites dans l'économie sociale sont successivement apparues. Les années 70 sont marquées par l'émergence de coopératives alternatives à l'occasion de la crise économique, qui renouent avec les utopies d'origine. Les années 80, elles, sont davantage marquées par l'essor d'associations à finalité sociale et la fin des années 90 se voit marquée par l'essor de coopératives principalement insérées dans l'économie de marché à travers les coopératives d'activités et d'emploi et les sociétés coopératives d'intérêt collectif (SCIC).

Au final, l'économie sociale regroupe une grande variété d'organisations qui ont pour statuts juridiques ceux des coopératives, des mutuelles ou des associations. Ces structures à vocation sociale ne peuvent pas être caractérisées par le critère de non redistribution du profit utilisé par la théorie du tiers secteur, puisqu'elles recèlent un caractère productif tel que l'entend l'économie classique. L'économie sociale introduit par conséquent des critères de type organisationnel, tels que la limitation de la redistribution des profits ou la limitation du pouvoir des apporteurs des capitaux. L'alliance coopérative internationale, en 1996, définit les coopératives comme étant :

« une association de personnes volontairement réunies pour satisfaire leurs aspirations et besoins économiques, sociaux et culturels communs au moyen d'une

185 (Laville 2010, p.226)

entreprise dont la propriété est collective et où le pouvoir est exercé démocratiquement. »

La notion d'association de personnes signifie que, contrairement aux entreprises classiques, il n'est pas obligatoire d'apporter des capitaux pour pouvoir participer à la gouvernance de l'entreprise. La notion d'entreprise signifie que cette organisation a comme activité principale, la production d'un service ou d'un bien s'inscrivant dans une économie de marché. La notion de propriété collective signifie que le capital investi n'appartient plus à l'apporteur, les actifs et les réserves en cas de liquidation de l'entreprise restent indivisibles. Les investisseurs ne peuvent plus utiliser la crainte du retrait de capitaux pour faire valoir leur point de vue, seuls des investisseurs motivés par la portée économique et sociale y risqueront leurs fonds. La notion démocratique fait référence à la répartition du pouvoir de direction et d'aliénation de l'objet social, car les prises de décisions suivent la règle de vote « une voix, une personne » et impliquent obligatoirement la présence des clients comme membres de la coopérative, alors que dans l'entreprise capitaliste, le poids d'une voix est défini au prorata du capital possédé. L'affectation des bénéfices et les modalités de rémunération du capital et du travail doivent être négociées collectivement. La figure suivante synthétise ces particularités :

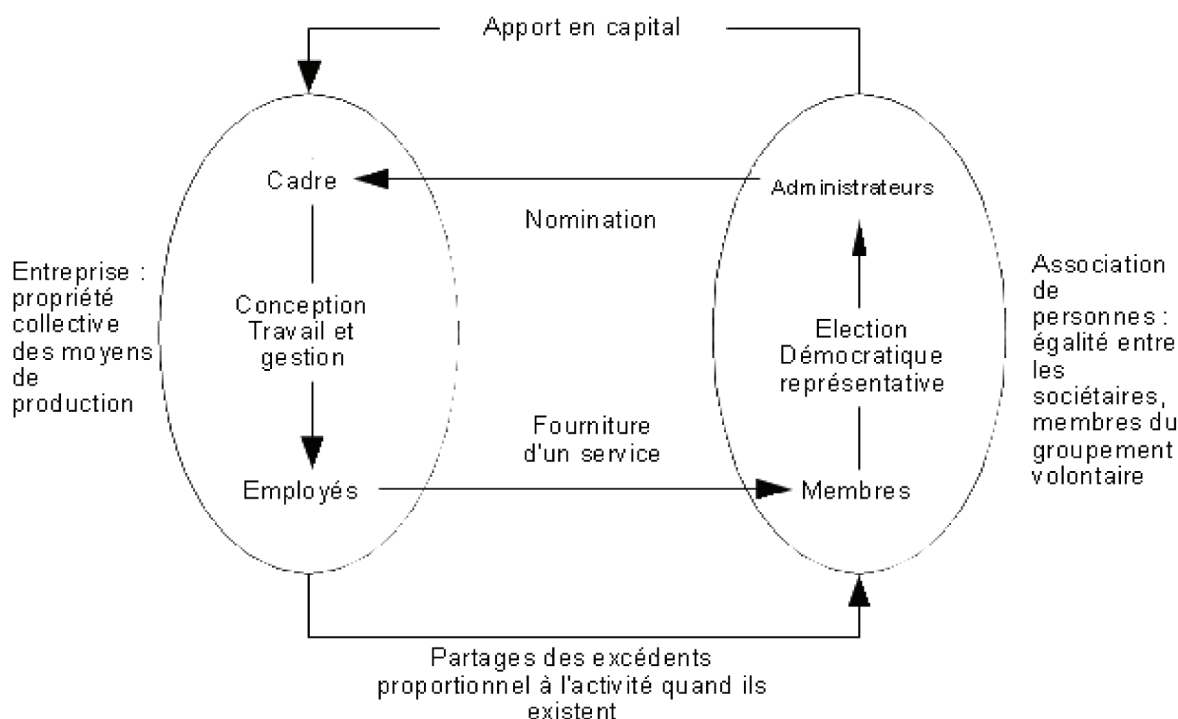


Fig.3 : L'organisation d'économie sociale, établi d'après H. Desroche, et C.Vienney, (Laville, 2010, p. 229)

La représentation des consommateurs du service produit et des salariés producteurs du service, au conseil d'administration, à côté des personnes physiques ou morales ayant apporté les capitaux, constitue une différence marquante à l'égard des entreprises du marché. Les gestionnaires et dirigeants sont soumis à la volonté des consommateurs- membres par le biais des élections. Ils ne peuvent alors pas facilement mettre de côté les dimensions qualitatives et éthiques en vue de maximiser les profits. Cette caractéristique technique nous ramène à une autre caractéristique économique. Contrairement à l'approche des échecs du marché et de l'État, les activités sociales ne sont plus traitées uniquement en terme de besoins insatisfaits qui ne laissent aux bénéficiaires du service qu'un statut de consommateur. Dans l'économie sociale, les besoins et les services sont coproduits par l'ensemble des parties. Le bénéficiaire, en devenant membre, devient également prescripteur. Ce modèle d'organisation prend tout son sens pour la gestion de certains biens collectifs et semi-collectifs¹⁸⁶, ou plus récemment, pour des activités rentables délaissées par des investisseurs en quête d'une rentabilité toujours plus importante sur des marchés mondialisés. L'économie sociale récente est vue comme un outil de protection des tissus socio-économiques rentables, porteurs de développement local et de cohésion sociale.¹⁸⁷

3.4.2 Critique interne du modèle de l'économie sociale

Il est indéniable que l'économie sociale a apporté des améliorations significatives aux conditions de vie et a réussi à réintégrer la question du social dans la logique économique. De plus, en utilisant des critères autres que la non lucrativité, elle réintègre des organisations associationnistes non prises en compte par le tiers secteur et prouve que l'associationnisme ne se réduit pas à des activités non productives. Cependant l'économie sociale fait l'objet de plusieurs critiques dont certaines posent de sérieuses limites quant à sa capacité à mettre en œuvre ses propres finalités, à savoir la régulation des excès du marché.

Les règles statutaires dont l'économie sociale s'est dotée ne suffisent pas à protéger de l'influence des logiques économiques étatiques ou libérales. Cette influence a été modélisée à travers le concept d'isomorphisme institutionnel. Tiré de la sociologie, l'isomorphisme institutionnel a été introduit par Enjolras¹⁸⁸ pour expliquer l'irrésistible influence du marché et de l'État sur les organisations ayant adopté d'autres modes de coordinations des moyens que

186 (voir le paragraphe « production et distribution de biens ou de services collectif » p.86)

187 (Laville 2010, p.230)

188 (Enjolras 1995, p.63)

ceux du marché ou de l'État. L'isomorphisme institutionnel est à l'origine de la phase d'intégration ou d'institutionnalisation observée entre 1950 et 1980. Enjolras décline L'isomorphisme en trois types : coercitif, mimétique et normatif.

- L'isomorphisme coercitif correspond aux effets de l'évolution de la législation sur les organisations dont l'activité est sensible à la réglementation étatique. L'adoption de nouvelles normes d'hygiène, de sécurité ou d'accès au financement public... impose parfois des modifications structurelles, organisationnelles et financières très importantes qui poussent les organisations à adopter les normes de l'institution apportant le financement. On observe alors une para-étatisation de ses organisations. L'isomorphisme coercitif peut-être également dû à l'ouverture au marché d'un secteur d'activité usuellement réservé à l'économie sociale. Pour respecter les règles de concurrence, les organisations doivent alors être soumises aux mêmes contraintes administratives et fiscales que les entreprises concurrentes sans tenir compte de leur mode spécifique de production.
- L'isomorphisme par mimétisme correspond à l'adoption de la culture d'entreprise exerçant dans le même champ d'activité, dont les avantages et les conditions de fonctionnement semblent éprouvés. On observe également ce mimétisme dans le cas de la mise en concurrence des différentes organisations de l'économie sociale. Dans le but de se distinguer de leurs concurrents, certaines organisations adoptent les règles et normes des entreprises privées classiques en matière de communication, de marketing et de management.
- Enfin, l'isomorphisme normatif correspond à la professionnalisation de l'activité et des salariés qui conduit à adopter des modes de fonctionnement plus proches de ceux des entreprises. Avec l'accroissement de la taille de l'organisation ou de la complexification de ses tâches, les équipes salariées se composent davantage de personnes compétentes qu'engagées. Les dimensions techniques et administratives viennent alors supplanter les questions touchant au caractère coopératif de la structure.

Ce phénomène d'isomorphisme est multiforme, il cumule plus ou moins les trois formes selon l'entreprise et le contexte. Draperi¹⁸⁹ cite un ensemble d'évolutions touchant les

189 (Draperi 2003, p.19)

structures d'économie sociale servant couramment de critères d'analyse pour étudier l'évolution du secteur de l'économie sociale :

- *« un alignement des produits du secteur sur ceux d'entreprises capitalistes ;*
- *une logique de croissance du chiffre ;*
- *une politique de développement réalisée au détriment des investissements spécifiques, dans la formation par exemple, et en particulier la formation des administrateurs ;*
- *un affaiblissement de la participation des associés et des élus ;*
- *un accroissement du pouvoir des salariés ;*
- *un recrutement basé sur les compétences [techniques] et non sur la culture d'entreprise d'économie sociale ;*
- *un élargissement des écarts de salaire ;*
- *une croissance externe débouchant sur des formes de holdings avec SA parfois plus puissantes que la société coopérative mère. »*

L'auteur précise que ces évolutions se développent au fil des années et des luttes opposant managers, salariés, sociétaires et élus. Ces évolutions peuvent d'après moi constituer aussi bien des causes que des effets, voir les deux à la fois dans le cadre de boucles de rétroaction de l'action de l'organisation sur elle-même. Draperi¹⁹⁰ estime que parmi ces facteurs expliquant l'apparition du phénomène de banalisation statutaire, celui de la relation entre les membres n'est que trop peu évoqué. Pour lui, le comportement des personnes dépend pour beaucoup des valeurs auxquelles elles croient. Aussi, *« si tous les membres d'une coopérative se considèrent comme clients et seulement comme clients, [...] alors la coopérative risque fort de voir des règles de contrôle de nature capitaliste peser comme une contrainte sur les règles coopératives autonomes. »*¹⁹¹ En l'absence de relations interindividuelles, même s'il est relayé par la propriété collective, le caractère solidaire tombe dans l'oubli. Quel adhérent à une mutuelle aujourd'hui, après avoir signé son « contrat » d'assurance avec le « chargé de clientèle », peut encore se sentir solidaire des autres adhérents mutualistes qu'il n'a jamais vus et qu'il ne verra probablement jamais ?

190 (Draperi 2003, p.23)

191 (Ibidem)

Marqué davantage par son origine réformatrice qu'alternative utopique, l'économie sociale est restée trop liée aux règles du marché, sans en questionner le fondement¹⁹². La dépolitisation de l'économie sociale rompt avec l'idéal démocratique de l'associationnisme des origines qui avait une réflexion macro-économique occasionnée par la non prise en compte des relations interpersonnelles qui fondent l'acte de solidarité. L'économie sociale se cantonne principalement à des spécificités organisationnelles qui limitent la portée politique de leurs actions, ne protègent que modérément de l'isomorphisme institutionnel et ne tiennent pas compte du principe fondateur de l'associationnisme résidant dans la rencontre et le débat des personnes. Enfin, de par la non prise en compte des activités de solidarité non monétaires, l'économie sociale exclut les organisations non lucratives caritatives, ainsi que les organisations associatives développant des biens et services non monétaires ou les coopératives ayant adopté des pratiques alternatives venant en complémentarité des activités économiques classiques.

3.4.3 L'économie plurielle et l'économie sociale et solidaire

L'analyse du diagramme des modalités de coordination des ressources¹⁹³ avait montré l'insuffisance de la théorie du tiers secteur pour décrire la complexité et la diversité des organisations impliquées dans la mouvance associationniste. L'économie sociale, bien qu'ayant introduit la question du social dans l'économie classique, ne permet pas de construire un modèle socio-économique qui tienne compte à la fois de la rentabilité économique et de la « *rentabilité sociale* ». ¹⁹⁴ L'économie solidaire s'est principalement construite à partir de cette analyse critique de l'économie sociale. Qu'elle s'inscrive dans une perspective réformatrice ou une perspective d'alternative, l'économie sociale « *soulève au moins deux questions fondamentales : celle de la gestion du pouvoir dans l'aire des activités économiques ; et celle de l'élaboration de solidarités concrètes permettant de renforcer l'intégration collective.* » ¹⁹⁵ Ce questionnement amène à interroger la nature des relations capital-travail, l'articulation entre concurrence et coopération, ou encore l'articulation entre production de valeur et production de liens sociaux. Ces questionnements fondent la pensée de l'économie solidaire qui peut-être définie comme :

192 (Laville 2010, p.242)

193 (Figure. 2 p.99)

194 (Guesnier 2010)

195 (Idem.)

*« une contribution à la contestation du libéralisme et à l'avènement d'une économie plurielle, créant des espaces dans lesquels le marchand n'est pas le pivot. Elle prolonge sous des formes adaptées aux nouveaux besoins sociaux les problématiques posées par l'économie sociale. On peut dire qu'il s'agit d'un secteur d'articulation, d'hybridation ou de synthèse de l'initiative privée du secteur marchand et de la gestion du secteur public ».*¹⁹⁶

On retrouve le principe de rapprochement État et association défendu par Salomon dans la théorie des échecs, étendu au secteur privé. Le choix terminologique de « *contribution* » est prudent, car en définitive, il ne s'agit pas non plus d'assimiler l'économie solidaire à l'économie plurielle. Cette notion d'économie plurielle défendue par Laville depuis ces vingt dernières années¹⁹⁷ implique que les trois sphères économiques (marchande, étatique et réciprocaire) s'interpénètrent pour donner lieu à des formes qui mêlent ces trois types d'économie et ce, aussi bien dans le secteur associationniste, coopératif, étatique que dans l'économie classique. Ndiaye et Boutillier¹⁹⁸ montrent bien que dans les pays du sud à partir des années 80, suite aux effets tragiques des programmes d'ajustement structurel - influencés par la doctrine néo-classique et portés par le couple « Fond Monétaire International et Banque Mondiale » - une économie populaire informelle de survie basée sur l'entrepreneuriat s'est développée. Elle a paradoxalement pris la forme d'un « *capitalisme sauvage aux pieds nus* »¹⁹⁹ dans lequel la principale forme d'investissement est le travail. Ainsi la théorie de l'économie plurielle prône une biodiversité des modèles économiques, elle constitue une approche complexe de l'activité économique c'est-à-dire qui n'élimine pas les démarches rationnelles de la pensée, mais les intègre dans un ensemble plus diversifié limitant de fait les possibles dérives hégémoniques d'une forme en particulier.

Azam critique le modèle de l'économie pluriel en soulignant le fait que l'économie solidaire ne peut se contenter d'être une forme de mélange des modes d'allocation des ressources, car cela la réduirait justement à un pôle chargé de s'insérer entre le couple fusionnel de l'État-marché en vue de compenser ses faiblesses. Elle rappelle en outre, et notre détour sur l'origine du capitalisme conforte son propos, que le capitalisme libéral est « *une utopie politique qui façonne un imaginaire social et politique écrasé par l'imaginaire économique* ».²⁰⁰ A ce titre la réintégration de la question politique dans des pratiques démocratiques directes, internes dans les structures associationnistes, est l'un des moyens de

196 (Ndiaye et Boutillier 2011, p.4)

197 (Eme et Laville 1999, p.109)

198 (Ndiaye et Boutillier 2011, p.10)

199 (Idem, p.19)

200 (Azam 2003, p.160)

lutter contre l'énorme pouvoir actuel de l'économie marchande soutenue par l'État, et de se protéger des effets de l'isomorphisme institutionnel. La défense du bien commun peut-être vecteur d'un questionnement civique qui devient, par l'intermédiaire de la pratique de la démocratie participative interne, à l'origine de la formation des opinions individuelles et collectives, un vecteur de l'activité démocratique à l'échelle sociétale. Le capital démocratique d'une organisation dépend de son capital civique qui dépend de son capital social, donc des relations interpersonnelles. Que l'on retienne l'économie solidaire, ou l'économie plurielle, les organisations associationnistes constituent des entités relevant à la fois d'une dimension socio-économique et d'une dimension socio-politique. Pour ma part, je retiendrai pour ce travail le modèle de l'économie plurielle, qui semble plus apte à représenter la complexité des interactions économiques politiques et sociales, sans écarter pour autant le lien dominateur État-Marché.

3.5 Caractéristiques et particularités du modèle associatif

Le courant associationniste évoqué jusqu'ici, regroupe plusieurs formes d'organisations, dont les particularités ont déjà en partie été évoquées. Ce courant regroupe les coopératives, les mutuelles, les syndicats, les fondations et bien entendu les associations. Notre recherche-action, cadre dans lequel est rédigé cet écrit, porte sur la problématique de la formation au sein du milieu associatif. Il est donc important d'approfondir plus particulièrement les caractéristiques du statut associatif, fortement représenté en France. Ce statut constitue un cadre propice à l'inventivité sociale, mais fait également preuve d'une fragilité particulière sur le plan organisationnel. Contrairement aux entreprises du marché, les associations ne bénéficient pas toujours de la « *sanction d'un marché de compétition, ni de la boussole du profit qui font souvent de l'entreprise un instrument orienté et efficace* ». ²⁰¹

3.5.1 Caractéristiques statutaires des associations : *génératrices de diversité organisationnelle*

Mis à part le principe de non redistribution des bénéfices aux adhérents et quelques limites concernant l'ampleur de la rémunération de la présidence ou du pouvoir accordé aux salariés dans les procédés délibératifs, le statut associatif bénéficie d'une souplesse administrative et

201 (Préface de Noguès pour Adam et Noguès 2008, p.7)

organisationnelle sans équivalence. Des associations sportives communales, aux associations d'Éducation Populaire en passant par les associations interprofessionnelles ou les associations politiques, le mouvement associatif se caractérise tout d'abord par une diversité d'objets, d'organisations, de statuts, d'activités... Certaines associations œuvrent dans le champ de la solidarité ou du social, alors que d'autres se revendiquent des deux. Il existe des associations qui ne savent pas qu'elles y opèrent, et d'autres qui s'opposent farouchement aux principes de l'économie sociale et solidaire (ESS), voir aux principes démocratiques. Il y a également les associations créées sous l'impulsion des pouvoirs publics qui, siégeant dans les instances dirigeantes, forment des structures parapubliques chargées de coordonner des acteurs étatiques, des acteurs de la société civile et des acteurs du marché. Elles font alors partie de ces associations composées exclusivement de personnes morales, regroupant plusieurs structures privées comme publiques, impliquées dans une même problématique telle que la défense des intérêts touristiques et économiques d'un territoire. Enfin, il faut évoquer le cas des entreprises associatives dans lesquelles des entrepreneurs constituent un conseil d'administration fantôme et s'emploient eux-mêmes en tant que salariés gestionnaires. Le statut confère un avantage fiscal et administratif pour l'entrepreneur qui profite de la plus-value de l'entreprise, non pas par le biais de la redistribution des profits, mais par une politique salariale généreuse et des avantages en nature substantiels pour lui-même. Ainsi si l'on reprend le diagramme des modalités de coordination des ressources proposé en page 99, le statut associatif regroupe des organisations qui peuvent se situer sur la totalité du diagramme. Pour expliquer cette diversité, Michel Adam rappelle que le statut associatif a été fondé à partir de la loi de 1901 qui « fut et reste une loi de liberté (d'auto-organisation) plus qu'une loi de démocratie, celle-ci n'étant qu'un aspect de celle-là. »²⁰² Contrairement à l'imaginaire courant, les associations ne sont pas toutes démocratiques dans leur fonctionnement, elles n'émanent pas forcément de la population, elles n'ont pas forcément un caractère social ou solidaire, elles ne sont pas forcément financées par l'État, elle n'intègrent pas obligatoirement du bénévolat etc. En partant de définitions de l'économie sociale et de l'économie solidaire telles qu'elles ont été présentées précédemment, cet auteur propose un schéma explicatif qui rend compte de cette diversité associative vis-à-vis de l'ESS à laquelle elle est bien souvent réduite :

202 (Adam 2008, p.15)

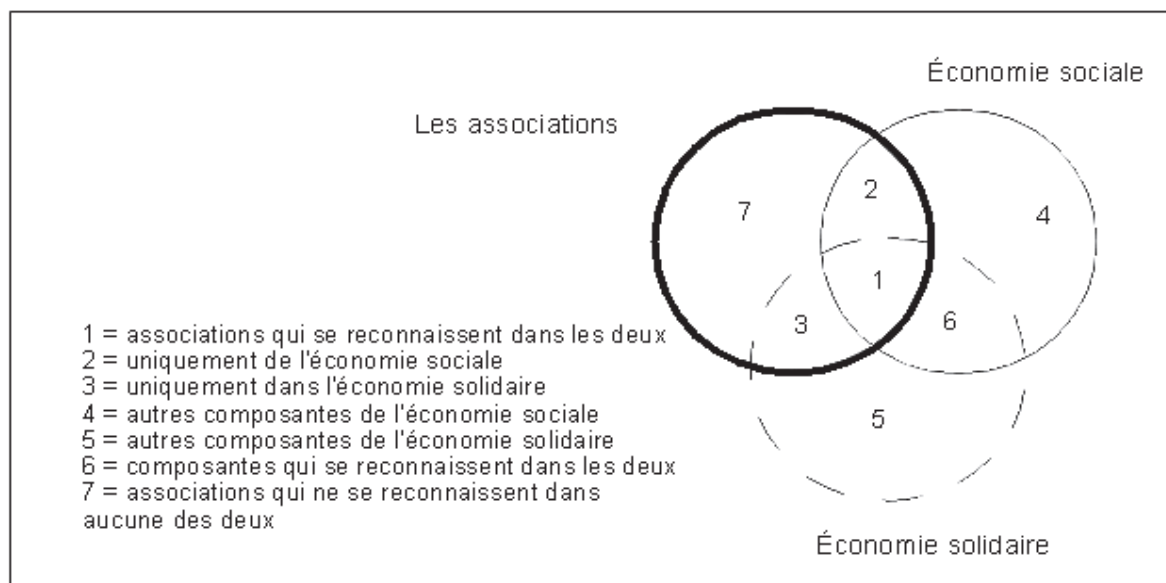


Fig.4 : Diagramme d'Euler des association (Adam, 2010, p.205.)

Le statut associatif est apparu en 1901, après les formes associationnistes à vocation économique (mutuelles, coopératives) qui, elles, ont été validées dès 1884. Ce décalage témoigne pour Adam, de la méfiance développée par les pouvoirs publics à l'encontre des formes d'auto-organisation de la société civile ayant d'autres motifs que ceux liés à l'activité économique. Depuis 1901, ce modèle n'a pas cessé de se développer. Selon une étude du CNRS réalisée à partir de sources multiples²⁰³, la France comptait en 2012, 23 millions d'adhérents de plus de 18 ans parmi lesquels 16 millions exercent du bénévolat. Le secteur associatif emploie 1 800 000 personnes à temps plein ou à temps partiel, représentant 6 % de l'emploi privé ou 5 % de l'emploi total du pays. Et selon l'étude des données fournies par le répertoire SIREN²⁰⁴ croisées aux informations recueillies par la DADS²⁰⁵, les associations composent un peu plus de 77 % des structures de l'économie sociale et solidaire (ESS) qui se répartissent sur 47 des 700 activités référencées par le code de la NAF,²⁰⁶ et elles représentent 47 % des postes générés par le secteur de l'ESS.²⁰⁷ Le mouvement associatif n'est donc pas

203 (Rapport d' Edith Archambault et de Viviane Tchernonog du centre d'Economie de la Sorbonne, CNRS – Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne réalisé à partir des principales sources suivantes : l'enquête CNRS-CES (Viviane Tchernonog), les Tableaux harmonisés de l'Economie sociale, 2009 de l'INSEE, l'enquête Vie associative 2010 BVA- DREES et son exploitation par Lionel Prouteau, ACOSS-Stat 2011 et diverses autres enquêtes et études.)

204 (SIREN : Système Informatisé du Répertoire national des Entreprises et des Établissements)

205 (DADS : Déclaration Annuelle des Données Sociales)

206 (NAF : Nomenclature des activités française)

207 (Ces chiffres correspondent au croisement d'une étude datant de 2004 commandée par l'association des Régions de France et d'une étude de 2006 commandée par la caisse des Dépôts et Consignations. (Guesnier 2010, p.20))

négligeable, il déborde du secteur de l'ESS et dans le même temps n'en représente qu'une partie. Pourtant, malgré de fortes différences entre les structures associatives, un certain nombre de critères caractérisent ce type d'organisation qui dépassent les simples aspects statutaires, juridiques ou économiques. Ces critères se situent, comme déjà évoqué auparavant, au niveau de leur fonction sociale et politique.

3.5.2 Des espaces privés, interface entre le politique, l'économique et le social :

Bien qu'une partie des associations répondent aux critères du tiers secteur ou de l'économie sociale, leur éventuelle capacité à compenser les échecs du marché (occasionnés par l'asymétrie informationnelle ou les situations de hasard moral) ou de l'État (occasionnés par le manque d'individualisation de l'offre des services et biens collectifs) n'est pas suffisante pour caractériser le fait associatif dans son ensemble. Par ailleurs, bien qu'articulant fréquemment une coordination des ressources réciproques, à celles du marché et aux ressources coercitives-étatiques, cela ne constitue guère un critère discriminant. C'est un critère fréquent mais non exclusif. Il en va de même concernant la présence de pratiques démocratiques dans le fonctionnement statutaire, celles-ci ne caractérisent pas spécifiquement les associations qui peuvent d'ailleurs ne pas intégrer ce type de gouvernance dans leur statut. Les caractéristiques associatives ne résident donc pas dans des critères socio-économiques ou juridiques. Il faut se tourner vers la sociologie pour y trouver les caractéristiques fondamentales du fait associatif.

Laville et Sainsaulieu, à partir du point de vue sociologique, interrogent les mécanismes à l'origine du phénomène de regroupement des personnes au sein de collectifs. A partir de l'analyse de l'isomorphisme institutionnel et d'un travail de modélisation de l'échec associatif mené avec des professionnels associatifs, ils constatent la faible pertinence des analyses organisationnelles courantes essentiellement centrées sur la gestion et l'organisation du travail. Suite au travail d'analyse, le groupe attribue ce manque de pertinence à l'omission, dans les analyses organisationnelles communément apportées aux associations en difficultés, de l'importance et de l'influence de la vie associative. Autrement dit, l'omission de ce qui pousse les personnes à s'associer. A partir de ce travail, les auteurs posent l'hypothèse que la vie associative réside dans « *l'articulation de logiques différenciées autour de l'une d'entre elles, fondamentale, souvent fondatrice* ». ²⁰⁸ Mais qu'est-ce qui peut pousser des individus à

208 (Laville et Sainsaulieu 1997, p.31)

chercher à articuler leurs logiques dans un mouvement d'ensemble ? Les auteurs citent les principaux courants sociologiques ayant tenté d'éclairer ce phénomène. Ils exposent quatre approches explicatives : l'utilitariste, la communautaire, la socio-communautaire et la normative.

L'explication utilitariste développée dans le cadre d'approches économiques, ramène le phénomène d'association à la dimension utilitariste. Les personnes cherchent à combler des besoins d'ordre matériel. Cette explication fait écho à la théorie du choix rationnel déjà évoquée dans l'exploration des principes du capitalisme.

L'approche communautaire, construite à contre pied de l'explication utilitariste jugée anhistorique, privilégie une vision contextuelle des individus. Elle considère que la personne est principalement le produit des caractéristiques culturelles et sociales de son milieu de vie, héritage d'une histoire. Elle place le partage de ces éléments communautaires comme principale origine au regroupement des personnes.

Les auteurs évoquent également l'approche socio-communautaire qui, bien que reconnaissant les effets contextuels, intercale le contrat social entre l'individu et sa communauté. Le contrat social consiste en l'acceptation des règles du vivre ensemble définies par l'État. Les relations interpersonnelles sont régies de façon informelle par les lois communautaires, mais dans la limite des lois étatiques définies démocratiquement.

Enfin, l'explication normative renoue avec l'idée d'un choix rationnel, non par rapport à des besoins matériels, mais par rapport à des besoins axiomatiques. Les individus décident rationnellement de s'associer pour atteindre une finalité personnelle. Par exemple, élever ses enfants selon des préceptes différents de ceux imposés par l'État. Les personnes s'associent pour défendre des idées, des valeurs ou des croyances considérées comme de première importance.

L'ensemble des explications fournit un éclairage pertinent à l'une des faces du cristal des comportements humains. Toutes interviennent dans des proportions variables, mais aucune n'est capable de caractériser à elle seule le phénomène associatif. Finalement Laville estime que « *l'originalité fondamentale de l'association est de s'inscrire dans l'espace démocratique en revendiquant la liberté et l'égalité des membres* ». ²⁰⁹ On pourrait objecter le fait que l'association de loisirs de quartier n'a aucune revendication d'ordre politique. Pourtant, le

209 (Laville et Sainsaulieu 1997, p.53)

simple fait de choisir le statut associatif comme modalité de regroupement, met automatiquement les valeurs démocratiques en avant. L'opportunité de s'auto-organiser librement entre individus suppose d'emblée l'adhésion aux notions de liberté et d'égalité, sans lesquelles le droit d'association n'est pas possible. A titre de rappel, en France, la liberté individuelle n'existait pas dans le modèle social de l'ancien régime. L'individu n'apparaissait alors qu'au travers d'une hiérarchie, d'un corps, d'un État. La reconnaissance de l'individu autorisé à s'exprimer pour lui-même, n'est apparue qu'avec la révolution française et ses valeurs démocratiques. « *L'association au sens générique du terme, serait ainsi le propre des sociétés modernes* ». ²¹⁰

Quant à la notion de l'espace démocratique, il fait référence à l'espace public qui, à l'opposé de l'espace privé ou communautaire, est défini comme étant « *l'institution des intervalles qui relient sans intégrer* », un espace qui est « *pluricentré* » ²¹¹ car « *il inscrit la pluralité dans la visée d'une communauté* ²¹² qu'aucune origine commune ne fonde ou justifie tandis qu'il récuse par principe toute communion finale. » ²¹³. « *L'espace public ne vaut que s'il est en mesure de ménager la pluralité des opinions, la conflictualité des intérêts et la différence des perspectives.* ». Cette perspective amène les auteurs à défendre l'idée, déjà soutenue par Off, que la qualité de la vie démocratique dépend de la capacité de l'État à laisser vivre des espaces publics autonomes de libres débats et de conflits, à côté des espaces publics contrôlés. Cela entretient une écologie ou une bio-diversité ²¹⁴ des attitudes, des projets et des savoirs, autrement dit des pouvoirs ²¹⁵, qui sont indispensables au fonctionnement démocratique.

Comme évoqué dans la naissance du fait associationniste, ces espaces publics ont pour fonction de contribuer à former l'opinion publique et contrairement à ce que pouvait craindre les pouvoirs publics du XIX^e siècle, l'autorisation de libre association ne risque pas de monter l'État contre la société civile, puisque cette dernière entretient en son sein de nombreux affrontements entre ceux combattant pour la conservation de pouvoir, de privilèges, et ceux combattant pour la reconnaissance de leurs droits et des injustices. Les auteurs s'inscrivent ainsi dans la lignée de Durkheim pour qui « *toute société est despotique, si du moins rien d'extérieur à elle ne vient contenir son despotisme* ». Ils voient en l'association un espace dans

210 (Ion 1997, p.20)

211 (Laville et Sainsaulieu 1997, p.54)

212 (La communauté évoquée ici est la communauté politique, étant donné la liberté d'expression et d'opinion dans une démocratie, tout citoyen est membre de la communauté politique au sein de l'espace public.)

213 (E. Tassin, cité par Laville et Sainsaulieu 1997, p.54)

214 (Pestre 2009, p.154)

215 (Pestre, dans Alix, Ancori, et Petit 2008, p.47)

lequel « *se dégage une vie psychique d'un nouveau genre, infiniment plus riche et plus variée que celle dont l'individu solitaire pourrait-être le théâtre* ». ²¹⁶

Ces organisations intermédiaires auraient pour effet de transformer l'individu, sans pour autant tomber dans la dérive des formes communautaires traditionnelles, « *qui ont tendance à se rendre maître de leurs membres et les façonner à leur gré* ». Si l'on tient compte de cette spécificité, on peut alors proposer une définition générique des associations « *comme étant une dimension de l'espace public dans les sociétés civiles, c'est-à-dire un champ de tensions sans frontières claires où différentes expressions et rationalités coexistent et interagissent* » avec une spécificité qui est d'avoir « *un but socio-économique dans le mesure où elles délivrent des biens, des services et des aides* » ²¹⁷. Mais comme Durkheim le souligne, le modèle associatif ne peut exister que si l'individu est libre de se mouvoir sur la vaste société obtenue par cette diversification des idées, et que s'il s'affranchit des influences étatiques ou communautaires. La notion de liberté individuelle interpelle alors la notion de droit au sein des démocraties.

Pour Habermas, le citoyen moderne a développé une conscience morale post-traditionnelle, il n'est plus disposé à suivre des commandements dictés par une morale dont la légitimité légale reposerait sur un droit naturel s'expliquant en terme métaphysique ou religieux. Le citoyen évolue dans un espace de libertés individuelles et le droit moderne lui précise, non pas ce qu'il doit faire, mais ce qu'il n'a pas le droit de faire, dans le but de garantir une répartition équitable des libertés individuelles. Le citoyen accepte de respecter les droits d'autrui, car leur légitimité repose sur un rationalisme positiviste obtenu par « *le processus démocratique d'auto-législation* ». ²¹⁸ Les libertés positives, communes à tous, autrement dit collectives, protègent chaque individu des libertés individuelles d'autrui. Mais dans le même temps, les libertés collectives ne peuvent bénéficier du processus d'auto-législation en l'absence de libertés individuelles. Dans les termes d'Habermas, « *l'autonomie privée et l'autonomie publique se présupposent* ». ²¹⁹ L'autonomie privée correspond à la cassure des liens de solidarité naturelle entre les individus, susceptibles d'entraver l'autonomie publique, sachant

216 (Durkheim cité par de Montlibert 1996, p.3)

217 (Evers cité par Laville et Sainsaulieu 1997, p.57)

218 (La société démocratique n'a comme règles que celles qu'elle se donne (Habermas 1997, p.45))

219 (Habermas établit un lien d'interdépendance, qu'il définit comme étant complexe, entre les droits de l'homme et la souveraineté populaire. Les libertés individuelles correspondent à la notion d'autonomie privée et les libertés collectives correspondent à l'autonomie publique ou politique, rendue possible du fait de l'existence des droits de communication et de participation du citoyen dans l'espace public.)

que cette dernière est nécessaire à la reconstitution réflexive d'une nouvelle solidarité reposant sur des bases universalistes et démocratiques²²⁰.

La théorie de l'agir communicationnel peut éclairer cette reconstruction réflexive qui s'exerce dans l'espace public entre personnes rationnelles ou responsables. C'est à dire des personnes qui sont capables d'orienter leur action selon « *des prétentions à la validité intersubjectivement reconnue* »²²¹. Mais chacun d'entre nous vit un monde qui lui est propre, car ce monde vécu se compose à la fois d'un monde objectif se référant à la vérité de la logique ou de l'efficience, d'un monde social se référant à ce que les normes définissent comme juste, et d'un monde subjectif se référant à l'expérience subjective et sincère. Les choix individuels dans les actions communes ne reposent donc pas uniquement sur une logique rationnelle.²²² Pour que les individus se coordonnent dans l'action collective, ils doivent entrer dans un processus d'inter-compréhension des mondes vécus de chacun qui est d'autant plus difficile que l'action est complexe. Ainsi l'origine des sous-entités sociales serait due aux problèmes d'inter-compréhension à l'échelle de la société. Les sociétés modernes se caractérisent par des communautés communicationnelles parmi lesquelles on trouve la communauté politique, dans laquelle la validité intersubjectivement reconnue d'un point de vue, s'obtient par une activité d'argumentation puisant dans le registre des trois mondes précités. Les associations sont avant tout des espaces publics privés dans lesquels se regroupent diverses personnes appartenant à diverses communautés politiques occasionnant un travail d'inter-compréhension démocratique. Cette caractéristique associative réhabilite l'activité de débat face aux interprétations rationnelles qui réduisent l'association à des finalités matérielles, axiologiques ou normatives. Cette inter-compréhension démocratique sous-entend une « *capacité des hommes à se lier les uns aux autres, à s'obliger mutuellement, à construire et à habiter un monde commun* »²²³ au sein de ces espaces publics décentrés.

220 (Laville et Sainsaulieu 1997)

221 (Calori 2003, p.20)

222 (Si une rationalité ultime existait telle que la rationalité scientifique, les décisions prises dans les actions communes pourraient l'être uniquement par les personnes qui posséderaient cette rationalité, rendant l'activité démocratique inutile. Mais le monde est complexe. La démocratie, par l'intermédiaire de ses conflits, est la manifestation du caractère non décidable de façon scientifique, donc rationnel, du bien public. (Pestre 2009, p.154))

223 (Chanial cité par Laville et Sainsaulieu 1997, p.62)

3.5.3 Le problème de l'évaluation des associations comme outil d'aide à la décision

Si l'association se définit comme un modèle d'organisation humaine combinant des activités économiques, sociales et politiques impliquant des principes de coordinations des ressources mixtes (marchandes, redistributives et réciprocatives), on peut alors s'interroger quant au modèle à utiliser pour décrire, comprendre et surtout gérer une organisation associative. Surtout si l'on tient compte du fait que ces trois types d'activités et de coordinations de ressources varient en importance, selon les situations. Il se dégage une certaine complexité du fait associatif qui reste difficile à appréhender du fait de l'absence de concepts de gestion spécifiques à l'entreprise sociale et du manque d'intérêt des agents opérateurs de ces entreprises pour les chiffres.²²⁴ Les réflexions conduites sur les démarches d'évaluation des organisations de l'ESS, menées cette dernière décennie, s'axent autour des notions d'utilité sociale ou de responsabilité sociale des entreprises.²²⁵ Mais la mise au point de référentiels d'évaluation communs peine à émerger car la nature des besoins d'évaluation des parties prenantes des organisations de l'économie sociale et solidaire (OESS) sont souvent de nature différente. Les pouvoirs publics semblent devoir rester centrés sur la question « *du bon usage des fonds publics* »²²⁶ qui impose une approche essentiellement quantitative au détriment des évaluations plus qualitatives.

Par ailleurs, parvenir à une normalisation de ces critères communs à tous types d'entreprises comporte plusieurs risques importants. Tout d'abord, il existe un risque de maintien des OESS dans une relation tutélaire avec l'État qui reste maître dans le processus de légalisation des normes évaluatives. Ensuite cette normalisation, même si elle intégrait des critères d'évaluation plus qualitatifs, risquerait de renforcer l'actuelle et courante pratique d'évaluer les OESS à travers l'évaluation des politiques publiques, alors « *que l'originalité de la production des OESS se situe à la fois dans le mode d'organisation, dans les externalités positives qu'elle génère, ainsi que dans les finalités de son action qui peut être sociale ou au service de la collectivité* ».²²⁷

Enfin, si une normalisation des critères était établie, les démarches d'évaluation se cantonneraient à une mesure de l'écart à la norme. Cela aurait pour effet d'assimiler

224 (Rousseau 2004, p.211)

225 (Richez-Battesti et al. 2010)

226 (Idem, p.65)

227 (Id., p.67)

l'évaluation à une démarche de contrôle plutôt qu'à une démarche d'évaluation formative attendue par les OESS, afin d'améliorer leur projet et leur modèle de gouvernance. Ainsi donc le modèle que je propose d'utiliser pour appréhender l'organisation associative n'est centré ni sur ses finalités, ni sur la transposition de modèles gestionnaires privés qui, dans un cas comme dans l'autre, ont tendance à appauvrir les complexités associatives.

3.5.4 Modèle organisationnel des associations

Pour une réalité complexe, il peut être intéressant d'utiliser un modèle qui soit basé sur la complexité. Aussi je propose de mobiliser les travaux de Michel Adam, membre du bureau de l'association européenne de la modélisation complexe (AEMCX), et qui a l'avantage d'avoir un parcours de chercheur et de praticien sur la question de la gestion des associations. Sa principale hypothèse est de considérer que l'association constitue un « *hologramme* » de la société, c'est-à-dire qu'elle contient en son sein, même si c'est de façon plus atténuée, une représentation de tous les éléments composant la société.²²⁸ Il s'agit de l'application du principe d'hologrammatique de Edgar Morin à l'association et à la société. L'élément compose le tout, mais le tout se trouve dans l'élément. Il en résulte une rétroaction qui rend l'unité et le tout interdépendants. En appliquant une grille d'analyse systémique aux éléments de l'organisation associative, Adam réorganise les quatre pôles composant l'association - généralement présentés dans un schéma linéaire, vertical et descendant - en quadripôle. Il nomme ce réarrangement un « *carré magique* », car il reconfigure les fonctions et les interactions envisageables que l'organisation linéaire classique ne permettait pas de voir. Il propose la figure quadripolaire suivante :

228 (Adam 2008, p.165)

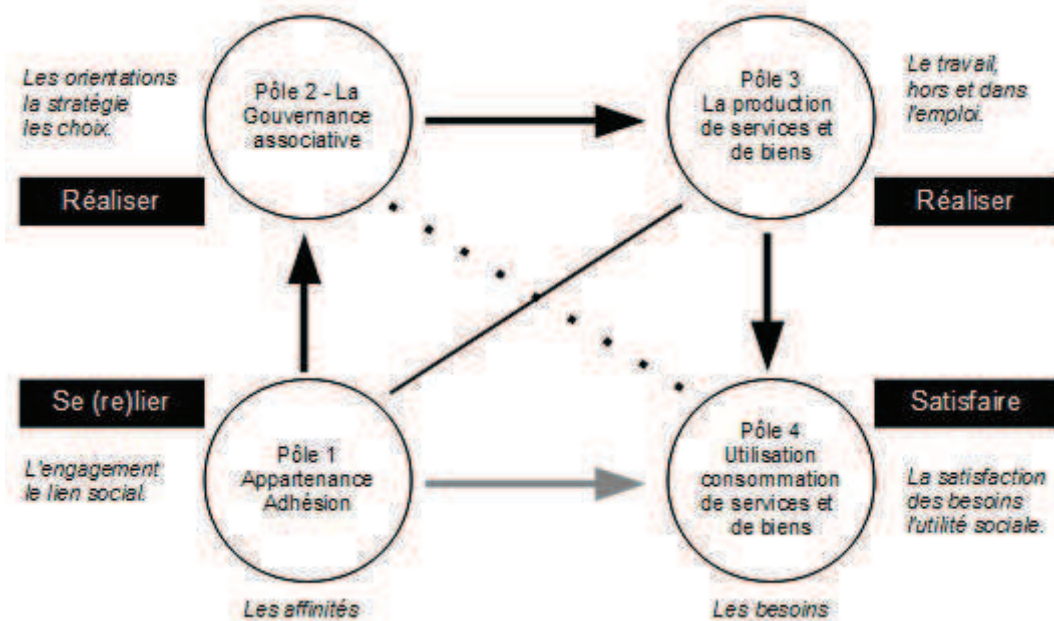


Fig.5 : Les 4 pôles des associations (Adam 2008, p.36)

Le pôle de l'adhésion et de l'appartenance regroupe les éléments qui fondent l'identité associative des membres et salariés, tels que les valeurs, les croyances, les finalités axiologiques etc. L'auteur considère que ce pôle relève du registre affectif ou socio-affectif. C'est selon moi dans ce pôle que l'on retrouve les relations interpersonnelles fondatrices de l'activité politique associative, indispensable à la survie démocratique évoquée dans les paragraphes précédents. C'est donc dans ce pôle que se définissent les finalités du projet associatif relevant souvent de l'utopie créatrice et innovante. C'est l'adhésion aux finalités qui est la source, au moins une des origines, du phénomène d'association des personnes.

Le pôle de la direction et de la gouvernance recouvre l'orientation du développement de l'activité et l'organisation des moyens humains et logistiques nécessaires pour atteindre des objectifs et buts associatifs. Ces derniers sont la traduction en termes opérationnels des finalités du projet associatif. A ce titre, ils doivent régulièrement faire l'objet d'une réflexion stratégique puisqu'ils sont dépendants de l'environnement associatif qui évolue régulièrement, contrairement aux finalités idéologiques qui elles possèdent un caractère plus intemporel.

Le pôle de la production de services et de biens réunit les éléments touchant à l'action à proprement parler. L'action au sens de la transformation des principes et valeurs, par l'intermédiaire de l'application de démarches, de protocoles, d'outils... plus ou moins formalisés, en actes observables, ou appréciables. Ce pôle réunit les questions du « comment

faire » et « comment bien le faire ». Il interroge la performance et la qualité des pratiques des adhérents et des professionnels qui agissent au nom de l'association.

Enfin, le pôle de l'utilisation ou de la consommation de la production se focalise sur la question du résultat, ou de l'effet. A-t-on atteint l'effet visé ? Quels sont les autres effets de l'action ? Qu'en pensent les bénéficiaires ? Peuvent-ils percevoir ces effets ? Sont-ils satisfaits ? Comment tient-on compte de ces éléments ? C'est également dans ce pôle que l'on questionne la nature des relations entre les usagers et la structure associative. Est-ce que les usagers sont de simples consommateurs ou sont-ils des membres participant à l'orientation des activités de l'association et de son objet ?

Dans une approche systémique, il s'agit d'interroger les fonctionnalités de chaque pôle, mais aussi leurs interactions. Aussi, en plaçant son « *carré magique* » dans l'espace, Michel Adam obtient un tétraèdre régulier, une pyramide dont chaque face réunit trois des quatre pôles. Ce tétraèdre modélise ainsi l'existence de quatre organisations tripolaires différentes cohabitant et interagissant au sein de l'association :

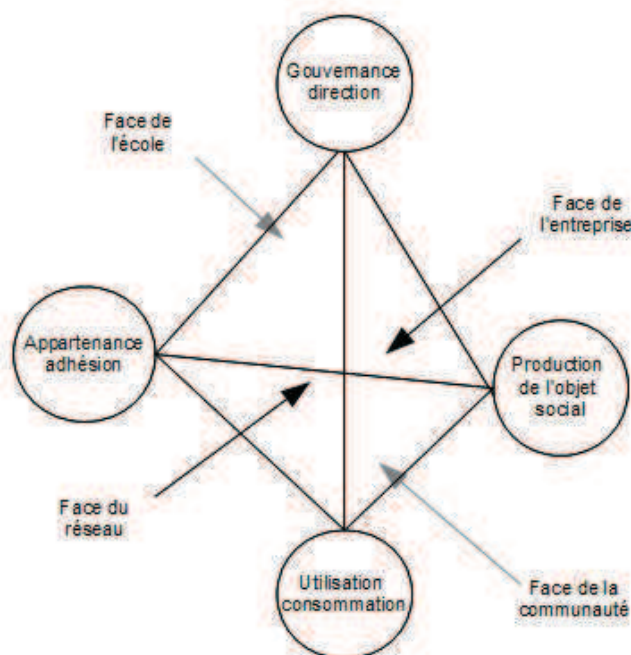


Fig.6 : *Le tétraèdre des quatre organisations cachées de l'association. (Adam 2008, p.121)*

L'auteur reformule ce tétraèdre régulier sous forme de quatre théorèmes associatifs. Chacune des logiques de ces théorèmes appliquée à l'extrême, peut conduire à une forme de dérive du système associatif. Ces quatre théorèmes sont :

- **Premier théorème :** « *toute association contient potentiellement en son sein une école pratique de l'engagement volontaire et formateur.* »²²⁹ Il s'agit d'apprentissages formels ou informels, de savoir-faire techniques ou procéduraux nécessaires à l'accomplissement, par les acteurs associatifs, des biens ou services à destination des usagers ou clients de l'association, avec un degré minimum de qualité. De façon peut-être plus fondamentale encore, il s'agit également d'apprentissages civiques liés à l'activité démocratique de l'association, quand elle existe, tels que la contribution au débat politique orientant le projet associatif, la participation aux élections de la direction, ou encore à l'implication administrative en siégeant directement dans les instances de direction. Cette fonction d'apprentissage est fortement corrélée au principe de recrutement des personnes qui n'est pas obligatoirement guidé par des considérations techniques de type compétences ou diplômes. La qualité de l'engagement, l'histoire des relations entre personnes jouent également un rôle fondamental dans ce processus de recrutement. Ainsi un grand nombre d'associations constituent une opportunité pour un certain nombre de personnes qui souhaitent se former directement sur le terrain ou dans le cadre de plans de formation interne ouvert à tous.

- **Second théorème :** « *toute association contient potentiellement en son sein une entreprise, surtout si elle a des salariés.* »²³⁰ C'est peut-être l'une des quatre organisations la plus visible dans le sens où, sous l'influence du marché et de l'État, un grand nombre d'associations ont tendance à subir l'effet de l'isomorphisme institutionnel évoqué auparavant. Le besoin de constance dans la qualité des services ou des biens produits, dû à un accroissement d'activité, à l'usage de fonds publics ou à la mise en concurrence, amène souvent les associations à devoir embaucher des personnes salariées à temps plein. L'association doit alors intégrer des problématiques touchant au management, à la gestion des ressources humaines, à la professionnalisation et à la rentabilité économique. La pérennité de ses emplois et de ses activités dépend de ces dimensions entrepreneuriales.

229 (Adam 2008, p.110)

230 (Idem, p.114)

• **Troisième théorème :** « *toute association contient potentiellement un réseau de socialisation des consommateurs, par l'entrée dans le pôle de l'appartenance associative, à travers la rencontre des autres et l'expression de choix, mais aussi par une contribution civique au renouvellement régulier du pôle de la direction.* »²³¹ On retrouve à nouveau l'activité civique associative comme dans le cadre du premier théorème, mais sous l'angle des relations sociales. Le réseau de personnes constitue l'espace public privé où s'exprime la communauté politique, transcendante à l'association, dans le but d'articuler les différentes logiques présentes et arrêter des choix raisonnables, donc acceptables pour tous, du fait de la reconnaissance intersubjective de leur validité. Le maintien de cet espace de dialogue repose notamment sur de fortes relations interpersonnelles.

• **Quatrième théorème :** « *toute association contient potentiellement une communauté autosuffisante et à tendance autarcique.* » Cette face implique souvent ce qui a initialement réuni les personnes. Elles partagent une culture commune conduisant à des besoins ou des motivations identiques qui permettent l'établissement de liens interpersonnels forts. On rejoint le modèle mixte de Jacques Ion²³², pour qui le modèle associatif français a toujours été le produit à la fois d'un pôle sociétaire, où l'association réunit les individus par contractualisation, et d'un pôle communautaire qui réunit de fait des personnes de par leur appartenance à un groupement préexistant aux individus. Cette culture, si elle se développe de façon trop marquée, devient volontairement ou involontairement inaccessible aux personnes extérieures au groupe. Cette culture communautaire s'oppose au développement du réseau, et peut prendre le pas sur la capacité auto-réflexive des individus et du groupe. Dans certaines conditions, si l'activité, les rôles et les fonctions sont bien définis, et que l'activité associative consiste simplement à reproduire des actions passées dans un cadre stable, l'association n'a plus réellement besoin ni d'un organe de direction, ni d'une ouverture sur le monde extérieur. La direction disparaît par démobilisation de ses représentants ou par choix d'une autogestion collective. Tant que l'environnement ne change pas, tant que les militants ne se fatiguent pas, l'activité associative fonctionne pour elle-même. D'après Adam, on retrouve fréquemment une prégnance de l'organisation communautaire dans les associations dont les bénéficiaires se

231 (Adam 2008, p.116)

232 (Ion 1997, p.26)

réduisent aux membres directs de l'association, celles composées uniquement de salariés, ou celles encore inscrites dans une activité purement caritative ne fonctionnant qu'avec la même poignée de bénévoles. Plus les liens communautaires sont marqués et plus le risque d'exclusion des personnes extérieures est fort. Et plus l'identité associative est marquée, plus l'identité communautaire se renforce.

C'est à partir de la présence de ces quatre organisations (l'entreprise, la communauté, l'école et le réseau) qui ont émergé de l'interaction des quatre pôles associatifs, et à partir desquelles Adam tire ces quatre théorèmes, que son hypothèse de l'holographie associative²³³ prend tout son sens. L'association constitue une partie de la société et contient en elle les principales composantes de la société. Cette modélisation peut-être un support d'analyse pour chaque association dont l'identité est définie par le degré d'influence et d'existence de chacune des ces quatre organisations cachées. Le tableau suivant illustre la propriété de modélisation de la complexité associative revendiquée par son auteur, en associant l'ensemble des caractéristiques ou principes identifiés dans la littérature économique, socio-économique présentés jusqu'ici :

Tableau 2. Concordance entre les caractéristiques du secteur associatif et le modèle holographique de Adam.

Caractéristiques des associations identifiées dans la littérature économique, sociologique et socio-économique :	Modèle holographique de l'association de Adam, développé à partir des sciences de l'organisation :
Théorie du tiers secteur / modèle du choix institutionnel ou théorie des échecs :	
Activité non lucrative	Face de l'entreprise et second théorème
Flexibilité organisationnelle	Face de l'école et premier théorème
Forte décentralisation	Le pôle de la direction
Forte capacité de servuction	Face du réseau et troisième théorème Face de la communauté et quatrième théorème
Échec par l'effet de l'asymétrie informationnelle	Face de l'entreprise
Échec par l'effet du hasard moral	Face de l'entreprise
Théorie des parties prenantes, ou théorie de la gouvernance :	
Coordination réciprocaire	
Réciprocité des consciences	

233 (Présentée en page 121.)

Réciprocité éducatrice	Face communautaire
Réciprocité dans les biens et services	
Coordination marchande	Face de l'entreprise
Coordination redistributive	Face de l'entreprise
Droit de direction et d'aliénation de l'objet social distribué de façon égalitaire	Face du réseau
Droit au revenu provenant de l'usage physique de l'objet cantonné aux salaires	Face de l'école
Droit d'usage physique de l'objet gratuit, ou conditionné par une participation, ou payant.	Pôle de l'utilisation
Économie sociale :	
Indivisibilité du capital	Pôle de la direction
Droit de propriété collectif et privé	Face communautaire en interaction avec la face du réseau
Rémunération du travail prioritaire à la rémunération du capital	Face communautaire en interaction avec la face du réseau
Statut de prescripteur de l'usager dans la définition des besoins et de l'offre de biens ou de services.	Face communauté en interaction avec la face de l'entreprise
Modèle de l'économie plurielle :	
Productivité sociale (reconstruction des liens sociaux, innovation, renouvellement des pratiques sociale, construction de l'opinion publique)	Tout le tétraèdre
Productivité politique (construction d'espaces de débats pluricentrés au sein de l'espace public, formation aux pratiques démocratiques)	Face du réseau et Face de l'école
Productivité économique (production d'une plus-value sur la vente de biens ou de services, conservation des activités rentables délaissées par le marché)	Face de l'entreprise
Productivité communautaire (développement des liens interpersonnels, échanges basés sur la réciprocité)	Face de la communauté

Le tétraèdre associatif de Adam sera mobilisé pour structurer l'analyse de différentes associations ayant participé à notre démarche de recherche, lors de la présentation de la problématique. Il nous montre dans tous les cas l'incomplétude des critères d'analyse, issus

des sciences économiques découlant elles-même d'une approche scientifique positiviste du capitalisme, relais de son système idéologique. Je dois maintenant réinterroger le cadre de l'apprenance qui s'appuie sur le capitalisme cognitif pour en évaluer la pertinence vis-à-vis de la spécificité socio-économique et politique des associations.

3.6 Conclusion : l'apprenance, injonction économique ou opportunité démocratique ?

3.6.1 La société cognitive et des savoirs, un cadre paradoxal pour la démocratie et les associations

Pour Philippe Carré, qui s'appuie sur l'économiste Dominique Foray Professeur à l'école polytechnique fédérale de Lausanne, l'avènement de la société cognitive et des savoirs a été provoquée par l'augmentation constante des investissements immatériels et la révolution informatique. Or un capitalisme cognitif ne peut fonctionner que dans une société cognitive, pour paraphraser la citation de Polanyi.²³⁴ Le capitalisme cognitif porte implicitement l'idée d'une continuité du capitalisme dont les principes et valeurs constituent le fonds stable à partir duquel s'opère le changement concernant le mode de production des richesses.²³⁵ Il ne remet donc pas en cause le principe fondateur de la maximisation des profits, malgré les crises sociales, politiques et écologiques.

L'application de l'apprenance aux organisations du secteur de l'économie sociale et solidaire paraît dans ces conditions risquée, mais néanmoins nécessaire. J'emploie le terme nécessaire parce que, comme le démontre l'ensemble des travaux de Jean Louis Laville, la capacité d'innovation sociale est un trait fondamental de la raison d'être des associations impliquées dans le secteur de l'ESS. L'apprenance fournit donc un cadre structurant pertinent pour renforcer la capacité d'apprentissage, d'adaptation et d'innovation des associations. Et en renforçant directement l'efficacité des associations, l'apprenance renforce indirectement la vivacité démocratique de nos sociétés contemporaines, puisqu'elle renforce leur capacité à jouer leur rôle : devenir des espaces publics privés dans lesquels s'opère l'intercompréhension subjective déjà évoquée. J'emploie le terme risqué car les valeurs sous-jacentes au couple indissociable SCS et capitalisme cognitif, sur lequel s'appuie l'apprenance, ne reconnaissent pas la particularité des associations résidant dans l'encastrement de l'économique, du

234 (voir p.101)

235 (Lebert et Vercellone 2004, p.21)

politique, du social et du communautaire en une même organisation. Le danger est alors d'avoir l'écrasement des sphères politique, sociale et communautaire par la sphère économique. Les sociétés capitalistes tombent progressivement sans le dire, dans une dictature du capital -par définition ploutocratique- dans laquelle la seule liberté individuelle résiduelle serait la consommation. Une liberté défendue au sein de la sphère publique pour donner l'illusion de démocratie, mais qui de par sa dépolitisation au sens de Harendt, laisse le soin à un groupuscule de décider du bien et du sort commun.

3.6.2 La société cognitive et des savoirs, des ressort idéologiques ambivalents

Ainsi l'introduction de la société cognitive et des savoirs valorise des principes fondateurs du fait associatif à travers les notions de lien social, de relations interpersonnelles, d'action collective, d'innovation ou d'épanouissement individuel qui souffrent d'une extrême ambivalence dans le contexte de l'entreprise génératrice de profits. Pour Périlleux²³⁶, cela n'a rien d'étonnant, car l'idéologie managériale de ce début de siècle, influencée par sa définition de la valeur, a repris à son compte un grand nombre de thèmes, comme ceux de l'autonomie, de l'engagement, de l'épanouissement personnel. Ces thèmes étaient traditionnellement des appuis critiques dans la lutte contre les conditions de travail dégradantes, mais le capitalisme cognitif en a fait les ressorts de la subjectivation du travail. Après avoir dénaturé les valeurs démocratiques et politiques, le capitalisme dévoie l'autonomie émancipatrice en une autonomie contrôlée au travail, l'engagement idéologique devient un engagement d'entreprise, l'expérience multiple devient la source de compétences variées, et la construction identitaire devient une carrière non planifiée aux projets multiples etc. Une telle proximité idéologique entre le capitalisme cognitif et le fait associatif ne peut que renforcer les risques d'isomorphisme institutionnel observés dans l'économie sociale et solidaire. Lebert et Vercellone²³⁷ rejoignent le position de Périlleux, en insistant particulièrement sur l'apparition d'une tension entre le savoir et le pouvoir peu présente dans la forme industrielle traditionnelle. Cette tension résulterait de l'application du modèle coopératif dans une organisation régie par les principes du marché, car le travail coopératif impose un important degré d'autonomie qui pose le problème du contrôle du travail. Accorder l'autonomie requiert un modèle managérial dont la fonction de contrôle ne repose plus sur la vérification du respect

236 (Périlleux 2003, p.247)

237 (Lebert et Vercellone 2004)

des procédures et des moyens, mais sur l'établissement et l'évaluation de résultats. Autrement dit, un management par objectifs qui laisse le choix des actions à la responsabilité du salarié.

L'ennui est que ce type de management revient à prescrire la subjectivité, qui constitue une injonction paradoxale, source de souffrance psychologique au travail et freine l'apprentissage utile à l'innovation visée. On peut faire le rapprochement, là encore, avec l'injonction paradoxale à l'autonomie soulignée par le champ de recherche sur l'autoformation. On parle d'injonction paradoxale, car tout d'abord on responsabilise l'individu sur des objectifs à atteindre sans qu'il n'ait de prise ni sur leur définition, ni sur les conditions contextuelles de leur réalisation. Ensuite, parce que le modèle d'incitation à l'implication dans le travail repose avant tout sur la valorisation des performances individuelles et la mise en concurrence des salariés. Il s'agit d'une forme de coopération proche de celle des sports collectifs dans lesquels cohabitent un modèle ultra concurrentiel et un modèle de réalisation personnelle. Une approche de la coopération qui entre en parfaite contradiction avec les principes de la coopération démocratique. L'individu doit coopérer, tout en se méfiant de ses collègues concurrents qui souhaitent aussi sortir du lot. De plus, une coopération motivée par des intérêts individuels risque fort de conduire une part des salariés vers un comportement de passager clandestin au travail. On peut encore ajouter deux autres remarques liées à l'application d'un modèle coopératif concurrentiel. Premièrement, l'évaluation de la contribution individuelle à la production collective n'a que peu de sens puisque l'intérêt de la coopération réside davantage dans l'effet des interactions entre personnes, plus que dans la somme des travaux individuels. Sous l'effet de la pression économique exercée sur la face entreprise des associations, il est fréquent pour le pôle de direction d'oublier d'activer les autres faces de son association. Aussi, pour bénéficier des avantages d'une écologie de l'apprenance qui n'augmente pas les risques de dérive utilitariste de l'organisation associative, cela nécessite de réinterroger les conditions de son développement dans le cas des associations.

3.6.3 L'association, un modèle organisationnel potentiellement adapté à l'apprenance

Dans sa composante socio-économique

Le modèle associatif de par sa complexité recèle de fortes potentialités d'adaptation à l'apprenance, dans le sens où ce modèle contient les moyens de limiter les effets de la prescription de la subjectivité. Le modèle associatif replace l'activité associative dans un cadre plus large que celui d'un rapport classique au travail. Ainsi, le problème de la tension entre savoir et pouvoir peut-être atténué si l'association s'appuie sur son gène démocratique en activant la face « réseau » de son tétraèdre. D'abord, parce que les objectifs assignés aux acteurs de la face entreprise peuvent être négociés collectivement par l'ensemble des acteurs associatifs. Le débat sur les orientations intègre alors à la fois des critères économiques, mais aussi des critères qualités exprimés par les usagers et des critères éthiques en lien avec les valeurs du projet associatif. La typologie des objectifs s'élargit et les chances de prendre en considération les besoins de l'ensemble des pôles de l'association sont plus grandes. Ensuite, l'organisation augmente la légitimité de ses décisions car, même si elles ne répondent pas pleinement aux attentes individuelles, elles correspondent théoriquement aux meilleurs compromis possibles garants d'une certaine équité entre les quatre pôles associatifs de Adam, qui rend leur application plus acceptable pour les individus.

Le modèle associatif peut également limiter les effets négatifs liés à la dilution des sphères du travail et de la vie privée ciblée par le problème de la subjectivation du travail, si les acteurs associatifs veillent à l'entretien des liens interpersonnels sur lesquels reposent la dimension communautaire, qui théoriquement amène les personnes à tendre vers une coopération réciprocaire et non concurrentielle. Il en résulte la mise en œuvre du système de don et de contre don²³⁸ motivé par le bien être de la communauté et de ses membres. Par ailleurs, comme les valeurs inscrites dans le pôle de l'appartenance se recourent avec les motivations extrinsèques intégrées, qui sont « *le stade ultime de la motivation extrinsèque autodéterminée* », ²³⁹ ce pôle influence grandement la nature de la coopération développée. La motivation extrinsèque autodéterminée « *apparaît lorsque le sujet agit d'une pleine conscience de liberté de décision, et en totale congruence avec son « soi » profond* ». ²⁴⁰ Par

238 (Mauss et Lévi-Strauss 1999)

239 (Modèle de la motivation de Decy et Ryan, dans Carré et al. 2010, p.144)

240 (Ibidem.)

conséquent, un pôle « appartenance » vivace, à travers le maintien d'une réflexion continue et partagée sur le projet associatif contribue à donner le sens de l'action associative et de l'engagement individuel. Il contribue en outre à transformer le rapport à la coopération des personnes. Même si la coopération apparaît comme économiquement ou matériellement désavantageuse, elle devient une source de satisfaction personnelle importante car elle contribue à se rapprocher des valeurs et finalités associatives. Le pôle de l'appartenance est également susceptible d'agir sur le problème de la sur-implication des personnes au travail qui est également l'une des conséquences de la prescription de la subjectivité au travail. Toujours grâce aux motivations extrinsèques intégrées, suivant l'importance de l'idéologie dans le projet associatif, le degré de tolérance des personnes à la sur-implication est plus important. La sur-implication constitue une forme de don que j'ai souvent eu l'occasion d'observer chez les personnes qui sont à la fois salariés associatifs et militants de la cause associative. Il faut préciser que dans un certain nombre de cas associatifs, l'équipe managériale exploite consciemment ou non, la culture d'appartenance au détriment des personnes. Il s'agit donc de définir des limites à partir de critères éthiques à construire collectivement.

Dans sa composante andragogique et organisationnelle

L'apprenance, pour être développée, doit suivre trois conditions qui sont 1) un engagement volontaire dans les activités d'apprentissage, 2) l'autonomie dans l'apprentissage et 3) l'existence d'un cadre suffisamment riche et souple pour que l'individu ait l'occasion d'apprendre en toutes circonstances et à tous moments. Je propose de requestionner les deux premières conditions à la lumière des spécificités associatives afin de limiter les risques de dérive instrumentale du projet associatif, sachant que la question du cadre idéologique a été traitée à travers la critique du modèle managérial et organisationnel induit par le capitalisme cognitif.

En ce qui concerne l'engagement dans l'apprentissage, dont la source est située par l'apprenance dans les dispositions individuelles cognitives, affectives et conatives, le problème majeur réside dans l'articulation entre le besoin structurel d'apprenance et la dimension biographique qui la caractérise. L'adjonction de la question de l'engagement associatif apparaît alors comme un élément déterminant dans le processus de construction des dispositions conatives et affectives. En effet, dès la construction de la pré-problématique dans le contexte du réseau national des petits débrouillards, un lien est rapidement apparu entre

l'engagement des personnes dans les apprentissages et le niveau de maîtrise et d'appropriation de l'objet social associatif. Cette intuition se voit confirmée par le tétraèdre de Adam, puisque la question de l'engagement associatif se traite à partir du pôle de l'appartenance qui est à la fois une composante des faces du réseau, de l'école et de la communauté. A n'en pas douter, les activités reliées à ces trois faces influencent grandement l'affect et la conation d'une personne. Il faut donc développer un modèle de la motivation qui tienne mieux compte des particularités de l'engagement associatif si l'on veut à la fois répondre à la première condition de l'apprenance tout en préservant la spécificité associative. Cela suppose de trouver une modélisation de l'engagement associatif qui soit compatible avec la modélisation de l'engagement en formation.

Concernant l'autoformation, Philippe Carré s'appuie principalement sur le concept de l'autodirection. Cette approche de l'autoformation fait cohabiter autodétermination, autorégulation et autosatisfaction pour modéliser l'activité d'apprentissage de la personne. En s'appuyant sur l'approche cognitive et constructiviste de l'apprentissage, il a peut-être tendance à réduire les fondements de l'apprentissage à une activité individuelle dans laquelle autrui ne constitue au final qu'une source d'information parmi d'autres. Selon moi, cette conception de l'apprentissage ne tient pas suffisamment compte de la portée éducatrice de la relation aux autres. J'ai déjà souligné à plusieurs reprises le rôle des autres que l'on retrouve dans la face de l'école, où ce sont les relations interpersonnelles qui rendent possible et occasionnent l'activité d'apprentissage. Une approche davantage interactionniste de l'autoformation apparaît comme indispensable, si l'on ne veut pas éluder la dimension réciproque associative dans le cas des activités d'apprentissage. Jean-Marie Labelle²⁴¹, à partir des travaux du philosophe Nédoncelle, nous rappelle que l'apprentissage individuel en situation collective nécessite d'entrer en interaction avec autrui car l'individu se construit à partir d'un va-et-vient constant entre sentiment d'altérité et d'identité. C'est donc la relation réciproque qui est en elle-même éducatrice. Il est indispensable de définir une conception de l'autoformation qui, à la fois, entre en opposition avec l'hétéroformation classique supposant la passivité de l'éduqué, mais reconnaît davantage la place des autres dans la formation de soi. C'est ce que je ferai en mobilisant les travaux de Jérôme Eneau²⁴² lors de l'approfondissement de l'autoformation qui constitue un apport particulièrement pertinent pour le développement de l'autoformation dans une organisation.

241 (Labelle 1996)

242 (Eneau 2005)

Conclusion de la première partie

La définition du concept d'apprenance dans le premier chapitre, m'a conduit à interroger une possible incompatibilité entre les valeurs associatives et les valeurs sous-jacentes de l'apprenance dans un second et un troisième chapitre. Ces derniers étaient respectivement consacrés à l'histoire du capitalisme et à l'histoire du fait associationniste. Ce détour historique avait pour but de mieux définir les noyaux de ces deux idéologies à travers leurs valeurs fondatrices, et de mesurer le degré de compatibilité en les confrontant. Ces détours historiques montrent tout d'abord le caractère utopique du capitalisme, ne serait-ce qu'à travers l'impossibilité d'obtenir une libre et réelle concurrence, qui est pourtant l'une des pierres angulaires de l'argumentation de l'économie libérale plaidant pour sa portée humaniste et démocratique. Ensuite, il faut noter l'interdépendance qui a existé entre les sphères politiques, économiques et sociales tout au long de l'histoire. Cela montre que l'émancipation de l'économie vis-à-vis du social et du politique n'a rien ni de naturel, ni d'obligatoire. Je dirais même qu'il y aurait une certaine nécessité à trouver un équilibre entre ces trois forces sans quoi, comme nous le montrent les différentes époques ou situations, les risques d'injustice dus à une inefficacité politique, sociale ou économique sont grands. Enfin, on observe que l'idéologie capitaliste est à l'origine d'une incroyable capacité d'innovation liée à sa capacité de « destruction créatrice »²⁴³ de la part des agents économiques, qui à partir d'une boucle rétroactive d'autorégulation, ont été capables d'une part de générer des changements profonds au niveau social et politique, et d'autre part, de s'adapter à ces changements de façon à préserver les fondements du capitalisme. Cette préservation par l'adaptation a permis à cette idéologie et aux organisations humaines qui en découlent, non seulement de rester crédibles malgré le nombre et l'ampleur des crises traversées, mais en plus d'ancrer dans les esprits de la population, des agents économiques et politiques, sa suprématie vis-à-vis de toute autre conception d'économie politique.

243 (Schumpeter, cité par Ülgen 2013)

D'un point de vue épistémologique, l'observation de l'évolution de la pensée montre l'importante influence du paradigme scientifique positiviste dans lequel les sciences économiques se sont construites. Une approche monolithique s'appuyant sur un socle idéologique et philosophique rationaliste, qui par essence n'est pas suffisant pour embrasser toute la complexité de la réalité historique, anthropologique et sociale de l'humanité.

Ces diverses observations m'ont amené à forger l'hypothèse selon laquelle l'aveuglement collectif sur l'inadéquation du cadre épistémologique utilisé actuellement dans l'économie serait lié à un rapport individuel à l'économie, par analogie au rapport aux savoirs, rapport qui ferait l'objet d'une forme d'obstacle épistémologique collectif. Une rationalité qui cache une croyance en des valeurs non rationnelles, conscientisées ou non, à l'origine d'un processus de fabrication du consentement²⁴⁴ qui s'auto-alimenterait par la suite grâce à la fonction de reproduction sociale de l'éducation. Je ne chercherai pas à approfondir cette hypothèse dans le cadre de ce travail. Mais quelles que soient les causes de cet aveuglement, cela me conduit à rejoindre le point de vue des personnes considérant la génération et l'entretien d'une pensée économique unique comme un risque majeur pour le fonctionnement démocratique.

Concernant l'histoire du fait associationniste décrite dans le troisième chapitre, on constate que celui-ci est né de façon conjointe à la démocratie. Il a été le support pour organiser la lutte contre les injustices politiques et économiques du moment. Il en sera de même tout au long de l'histoire, l'associationnisme constitue une forme de résistance démocratique face aux excès despotiques des détenteurs des pouvoirs du capital et du pouvoir politique souvent associés. Cette récurrente renaissance de lutte contre les nouvelles injustices alterne avec des temps de domestication des mouvements associationnistes. Une alternance qui est à l'origine de la grande diversité de formes, de finalités et d'objets des organisations associationnistes dans lesquelles on retrouve les syndicats, les mutuelles, les diverses formes de coopératives et les associations. Grâce à la description des principes et limites des différentes modélisations des structures associationnistes, j'ai pu constater la nécessité d'utiliser une approche socio-économique si l'on souhaitait appréhender l'ensemble des spécificités des organisations selon qu'elles soient à but non lucratif, inscrites dans l'économie sociale ou dans l'économie solidaire, voir les deux à la fois. Mais une telle approche impose également de devoir renouer avec une conception renouvelée de l'économie politique qui ne se structurerait pas exclusivement à partir d'une approche economiciste. En effet, celle-ci ne permet pas de

244 (Chomsky et al. 2009)

modéliser l'activité associative puisqu'elle ne valorise ni la mixité des modalités de coordination des ressources, ni la productivité socio-économique liée à la capacité d'innovation des pratiques sociales. Elle ne valorise pas davantage la productivité sociale représentée par la fonction de socialisation des associations et encore moins la productivité politique liée à leur rôle d'espaces publics privés. En somme, l'approche économique classique ne tient pas compte des principales caractéristiques des associations. Or, comme l'a montré la conclusion du troisième chapitre, le couple « société cognitive et des savoirs - capitalisme cognitif » s'inscrit dans la continuité idéologique du capitalisme classique, en préservant ses valeurs fondamentales que sont la maximisation des profits et la liberté individuelle. L'espoir un peu ironique souligné par Philippe Carré selon lequel ce serait l'économiste qui apporterait à l'éducation ce que le pédagogue appelait de ses vœux, me semble peu souhaitable. En effet, les valeurs sous-jacentes à la coopération et à l'autonomisation des individus prônées par la SCS restent fondamentalement celles du capitalisme et induisent la subjectivation du travail évoquée dans le point 3.6.2²⁴⁵, et par effet indirect, de l'apprentissage.

Aussi est-il plus raisonnable de penser que les bienfaits démocratiques et sociaux de l'apprenance ne pourront advenir qu'à condition de transformer le système économique et la société qui va avec. Ce changement est envisageable à l'échelle des associations qui, comme je l'ai montré, sont des hologrammes de la société et possèdent à ce titre l'ensemble des composantes de la société impliquée dans le changement. Il est alors possible d'aménager de façon plus spécifique les conditions de réalisation de l'apprenance à cette échelle de manière à réorienter un modèle d'apprenance tourné vers les valeurs de l'associationnisme et non du capitalisme. Je me risquerai même à penser qu'il est possible, grâce à la réciprocité des effets entre le tout et les parties du tout, que le militantisme du savoir associatif émergent d'une apprenance à caractère humaniste, remette en cause l'hégémonie de la doctrine du capitalisme cognitif et de sa mondialisation financière. Dans ces conditions, je peux renouer avec les thèses avancées par Philippe Carré quant à l'importance prise par les activités de production de savoirs et de connaissances dans la création des richesses. Ces thèses situent l'apprenance comme maillon reliant les connaissances aux savoirs afin de renforcer la capacité « *autoréflexive* »²⁴⁶ que les associations mobilisent à l'occasion de leurs activités d'innovation économique, politique et sociale. Je pose ainsi les balises idéologiques de notre cadre de recherche que je propose de compléter dans la prochaine partie, par des fondements

245 (voir p.129)

246 (Laville et Sainsaulieu 1997)

théoriques portant sur l'éducation et l'apprentissage, sur l'autoformation, sur l'engagement et sur l'environnement d'apprentissage, afin de construire ma propre conception opérationnelle de l'apprenance dans le contexte associatif.

PARTIE 2 :
**Déclinaison du modèle de l'apprenance pour les
organisations associatives**

Introduction de la deuxième partie

Notre première partie a insisté sur l'importance qu'ont pris le savoir, la connaissance et l'apprentissage par extension, dans nos sociétés modernes tant sur le plan économique que social. Dans ces conditions, il apparaît impératif de définir ce que signifie apprendre tant pour l'individu que pour le collectif, si l'on a la prétention d'étudier les conditions de développement de l'apprenance dans les organisations, car rappelons-le, les associations sont aussi des organisations. Et de la même façon, il m'apparaît difficile de traiter l'apprentissage au plan socio-économique, sans avoir au préalable défini un tant soit peu la notion d'éducation. En effet, comme nous le rappelait le tétraèdre de Adam²⁴⁷, la société comporte une fonction « école » qui a pour finalité d'éduquer la population, en interrelations avec une économie, une organisation sociale institutionnalisée et une sous-organisation sociale spontanée. Aussi dans le quatrième chapitre, je présente tout d'abord ma conception de l'éducation et de l'apprentissage. De ces définitions va découler sur l'observation des difficultés récurrentes de l'apprentissage chez les individus, malgré l'importante production de la recherche dans ce domaine. Je profiterai de cette observation pour proposer le concept d'isomorphisme éducatif susceptible d'expliquer les phénomènes de résistance aux changements ou de reproductions des pratiques éducatives et d'apprentissages qui frappent les milieux éducatifs dans leur ensemble. Ce pré-concept constituera la base du premier principe général qui a orienté le travail des groupes de praticiens chercheurs sur la réforme des dispositifs internes de formation et d'accompagnement des acteurs de terrain associatifs. Ce principe appliqué au cadre de l'association des petits débrouillards me ramènera à l'une des conditions de mise en œuvre de l'apprenance qui est la capacité de pratiquer l'autoformation. Cette condition fera l'objet du cinquième chapitre, durant lequel je ferai un rappel des différentes approches de ce courant théorique dans le but d'identifier la conception qui semble le mieux répondre au besoin de l'apprenance et aux exigences du cadre associatif identifiées

247 (voir p.123)

en première partie. Ce cinquième chapitre s'achèvera par la récapitulation des compétences et des qualités nécessaires à la pratique de la conception de l'autoformation proposée. Le sixième chapitre s'intéressera aux circonstances organisationnelles nécessaires à la mise en place d'un environnement propice aux pratiques autoformatives de type transversal et collectif. Ce chapitre reprendra la question de l'apprentissage dans les organisations selon deux perspectives : l'ingénierie andragogique et la gestion managériale.

La perspective de l'ingénierie fera référence aux dispositifs à mettre en place, aux outils à utiliser, aux postures à adopter par les protagonistes etc. Nous décrirons alors les 7 conditions pratiques utiles au développement de l'autoformation dans une organisation. Mais l'étude des lieux et des types d'apprentissages qui s'opèrent au sein d'une organisation montrera que les apprentissages non formels sont quantitativement plus importants que ceux réalisés à l'occasion des actions de formation formalisées par l'organisation. Ce qui amènera au second aspect des circonstances organisationnelles nécessaire à l'autoformation : la question de la gestion du travail qui peut être soit un frein soit un catalyseur des apprentissages informels à mobiliser dans les projets d'autoformation individuels et collectifs. C'est la littérature en sciences de gestion et du management qui fournira les compléments à notre cadre opérationnel, sous forme de conditions supplémentaires censées permettre le développement des qualités d'une organisation « professionnalisante ».

Mais, quel que soit l'habilité à se former soi-même et la qualité de l'environnement, aucun apprentissage ne pourra s'opérer en l'absence d'une volonté de la part des individus à entrer en apprenance, la dernière de ces conditions. Le septième chapitre approfondira la question de l'engagement en formation, et montrera que dans le cadre d'une association elle est interdépendante de l'engagement associatif et de l'autonomie associative. C'est du moins l'une des hypothèses qui avait été fixée à l'issue du travail de pré-problématisation réalisé en amont du travail de recherche avec les participants.

La conclusion de la seconde partie sera l'occasion de synthétiser notre cadre de recherche final qui sous l'effet des boucles de rétroaction dues aux évolutions de la situation, est plus complet que celui utilisé au démarrage de la recherche. Les différents niveaux du cadre de recherche n'ont par conséquent pas tous joué le même rôle selon les stades d'évolution de cette recherche. C'est pourquoi ils seront mobilisés pour une part à l'occasion de la construction de la problématique initiale, et pour l'autre part, à l'occasion de l'analyse du déroulement et des résultats de la recherche.

Chapitre 4 : Apprentissage et isomorphisme éducatif

Avant de définir l'apprentissage qui est au centre de cette réflexion, il faut d'abord tenter de clarifier les autres termes qui lui sont souvent associés ou qui lui sont proches au niveau sémantique, tels que enseignement, instruction ou éducation. Nous serons alors peut-être plus à même de circonscrire la notion d'apprentissage qui reste très vaste selon les contextes d'utilisation et les cultures ambiantes.

4.1 L'éducation, entre innovation et reproduction

4.1.1 L'éducation : une notion à contextualiser

D'après le centre national de recherche textuelle et lexicale (CNRTL) du CNRS, l'étymologie du terme éducation, viens du latin classique *Educatio* qui signifie « *action d'élever des animaux et des plantes* ». Le rapprochement qui est fait entre le développement d'un individu et l'élevage d'animaux ou de plantes peut paraître choquant pour un esprit contemporain. Mais Rouche rappelle que dans la culture gréco-romaine, on distinguaient le temps du loisir (*otium*) consacré à soi à son développement physique et intellectuel, du temps du non loisir (*neg-otium*) qui lui était consacré aux activités de labeur, qui épuisent²⁴⁸. L'analogie entre la culture de l'esprit (*cultura animi*) et la culture du champ (*cultura agri*) opérée par Cicéron, montrerait que l'éducation était associée au labeur. Toutes deux étaient à ses yeux une seule et même conquête de la nature sauvage (*rudis*) par le travail. L'homme, grâce à la culture peut tirer (*educere*) du sol et de lui même, ce dont il a besoin pour vivre « *à la manière sociale* ». Ce labeur consiste à défricher (*eruditio*, qui donnera érudition) cette nature sauvage, qu'il s'agisse de l'environnement ou de l'homme. Concernant ce dernier, il ne s'agit pas d'arracher les arbres ni de nettoyer le terrain, mais de policer l'être, policer qui vient

248 (Rouche et Rémond 2003, p.71)

de *police* : la cité, signifie qu'il s'agit d'urbaniser l'homme sauvage, qui n'est pas cultivé. Pour l'auteur, ce détour étymologique, montre que le projet romain consistait à passer de la nature à la culture. La concomitance du champ sémantique de l'éducation et de la culture agricole explique probablement que le terme (*paidace*), dérivé de (*Pais*) signifiant enfant en grec, ait été utilisé à la fois pour désigner la culture et l'éducation. Une équivalence qui nous est parvenue et rend la séparation des deux notions encore aujourd'hui difficile. Ainsi chez les greco-romains, la culture est « *l'état d'esprit développé, ayant épanoui toutes ses virtualités, celui de l'homme devenu vraiment homme* », capable de vivre en société. Pour revenir à la définition du CNRTL, l'éducation y est définie comme « *l'art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie* »²⁴⁹. Cette définition utilise le terme de « former » qui lui-même est défini par ce même CNRTL, dans le champ de l'éducation, comme l'action de « *faire acquérir à quelqu'un un niveau intellectuel, culturel, etc. en développant certaines connaissances, habitudes, manières, qualités* ». Former serait donc proche en sens, des termes éduquer et façonner.²⁵⁰

L'idée qui se dégage de ces premiers éléments de définition est que l'éducation consisterait à influencer l'individu par une action extérieure délibérée, pour lui faire prendre (ou qu'il prenne)²⁵¹ une forme spécifique, pour que s'épanouissent des qualités qu'il ne possède pas à l'état naturel, concernant son physique, son intellect et son éthique. Cet acte délibéré a pour but d'intégrer les normes produites par la société dans laquelle il doit prendre place. Éviter l'anachronisme et l'inadaptation comme disait Joffre Dumazedier.²⁵² Sont donc côte à côte la transmission de connaissances et la transmission de valeurs morales ou éthiques inscrites dans la culture. La transmission de connaissances peut-être rattachée à l'enseignement dont la première mission selon Rouche, est de transmettre aux nouvelles générations le savoir accumulé par les précédentes. Quant aux valeurs et à l'éthique, elles sont tributaires de la culture et de l'époque dans lesquelles s'opère l'action éducative.

249 (www.cnrtl.fr/definition/education)

250 (www.cnrtl.fr/definition/former)

251 (La part de responsabilité de l'action de transformation fait justement l'objet de débats sur la conception que l'on a de l'éducation.)

252 (Dumazedier et Donfu 1994)

Aussi, en remontant l'histoire de l'éducation grâce aux synthèses historiques de Jean Vial²⁵³ ou de Michel Rouche²⁵⁴, deux remarques sont à souligner. La première est que l'enseignement des valeurs et des savoirs remonte à la nuit des temps, ni Condorcet, ni Jules Ferry ne constituent le début de quoi que ce soit en matière d'éducation. La seconde est que l'éducation est une pratique sociale, qui « *comme toutes pratiques sociales, est sous-tendue par une conception de l'homme et de la société, en référence à laquelle elles proposent un projet* ». ²⁵⁵ Ainsi les valeurs, les formes et les pratiques éducatives se répètent et se retrouvent à différentes périodes de l'histoire de l'humanité en des combinaisons et des proportions qui varient. Elles sont particulièrement influencées par le projet socio-politico-économique du moment. Citons quelques exemples pour illustrer le propos. Les juifs autours de 600 avant Jésus-Christ étaient semble-t-il, en situation d'emprisonnement sur les terres de Babylone. La sauvegarde de leur culture est alors devenue un enjeu stratégique majeur qui aboutira à l'instauration d'une éducation obligatoire et gratuite pour tous les enfants de 6 à 7 ans, qui vise la transmission des valeurs et des traditions de la culture hébraïque à partir de l'étude des textes sacrés. Jules Ferry n'est pas le premier à avoir imaginé l'éducation obligatoire, gratuite pour tous.

Autre exemple significatif à mes yeux : l'éducation dans la culture spartiate de l'antiquité grecque, culture autarcique et très fortement militarisée. Pour la cité Sparte, l'État représente l'intérêt général voir même la survie du collectif. L'État doit alors passer avant l'individu et ses intérêts privés ou familiaux. L'efficacité du système repose sur la légitimité de ce principe qui justifie le sacrifice des citoyens à la guerre et l'entraînement permanent imposé à tous. Dans ce contexte, l'éducation a pour finalité de construire chez les citoyens un amour inconditionnel et dogmatique de leur cité-État dont dépend la survie du collectif. Dans la continuité de sa logique, Sparte prône une parfaite égalité de traitement des hommes et des femmes en matière d'instruction militaire et sociale²⁵⁶, car tous sans distinction doivent être en mesure de défendre l'État. A l'inverse, les athéniens qui bénéficient de nombreux esclaves dus à leur politique économique, ont la possibilité d'orienter leur société vers le loisir et l'épanouissement individuel qui se traduit par une éducation centrée sur le développement de la personne. Mais contrairement à Sparte, cette conception ne concerne que les hommes citoyens.

253 (Vial 2010)

254 (Rouche et Rémond 2003)

255 (Palazzeschi, dans Carré et Caspar 2004, p.19)

256 (Ce qui ne sous entend pas une société paritaire.)

Concernant la répétition historique évoquée plus haut, on retrouvera dans une certaine mesure cette priorité donnée à l'État dans le système éducatif des jeunes États-Unis d'Amérique confrontés au problème consistant à fonder une nation unique sur la multiculturalité. On retrouvera également cette idée d'éduquer l'amour de l'État sous la troisième république française, qui sous l'effet du développement de l'impérialisme économique présenté en première partie, vise la constitution d'un État nation fort. L'école de Jules Ferry, dans ce contexte, se donne pour but de faire aimer l'idée de nation au peuple, quitte à habiller de légende les personnages historiques en vue d'améliorer l'efficacité du formatage du citoyen qu'imposent une politique et une économie guerrières.

Boutinet²⁵⁷ relève le lien qui unit l'éducation à son contexte socio-politico-économique et en tire un paradoxe général à l'éducation, initialement identifié pour l'instruction. L'analyse étymologique du terme instruction d'Hameline à laquelle Boutinet se réfère, montre que le terme est polysémique et rappelle à la fois l'attachement et le départ : *Instruere classem* : armer la flotte (avant son départ pour la haute mer) et *Instruere tubulas in parietibus* (fixer des tuyaux dans une paroi). Boutinet étend le paradoxe à l'ensemble de l'éducation qui dépasse le cadre institutionnel de l'instruction et en tire deux fonctions paradoxales qui sont : 1) donner les moyens de l'intégration dans la société, 2) donner les moyens de l'autonomie au sens de rendre l'individu « *acteur de sa propre culture* »²⁵⁸. Selon lui, « *le champ éducatif est saturé par les valeurs qui le polarisent* »²⁵⁹, aussi « *il n'y a d'éducation qu'en regard de ces valeurs de référence qui donnent un certain sens, qui essaient d'articuler à leur manière insertion (ou intégration) et autonomie. Le choix des valeurs de référence tient à la sensibilité des communautés éducatives en cause* », sensibilité qui dépend de son contexte social, culturel et politique. Cette conception contextualisée de l'éducation se retrouve dans la conception de Durkheim quand il définit l'éducation comme « *un certain nombre d'états physiques intellectuels et moraux que réclament de lui, et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* ».²⁶⁰ On la retrouve également chez Marx ou Lénine qui critiquent l'éducation bourgeoise qui est déterminée par la société et ses rapports de classe et dans laquelle l'école a un rôle de formatage des classes inférieures de façon à entrer au service des classes supérieures.²⁶¹ Il en va de même pour Piaget, même si lui cherche bien entendu à articuler les finalités sociales aux structures

257 (Boutinet 1996, p.170)

258 (Ibidem)

259 (Ibid.)

260 (Ulmann 1982, p.47)

261 (Idem, p.51)

individuelles, il conforte l'idée de subordination entre les valeurs sociales et l'éducation quand il dit : « *Les finalités éducatives sont sociales. Mais les structures individuelles, dues à un développement spontané, leur sont naturellement homogènes. Le rôle de l'éducation est de hausser celles-ci à celles-là* ». ²⁶²

Dewey rappelle de son côté qu' « *il n'y a rien dans l'être humain qui, pris isolément, fournisse des fins et indique dans quel sens il faut développer une capacité.* » Le développement de facultés générales telles que la perception, la mémoire ou le raisonnement, en dehors de toute considération sociale, reste de l'ordre du simple constat formel et vide de sens qui fait de l'éducation une gymnastique d'un genre spécial. ²⁶³

Il est à noter que les courants libertaires revendiquent la non influence sociale dans leur conception de l'éducation. Dans ce cas de figure, le projet politique place l'épanouissement de l'individu et la liberté comme finalités premières du projet social et économique. L'éducation devient une finalité en soi, elle doit permettre à l'individu de choisir ses propres normes et la finalité de sa propre éducation. Le lien qui unit éducation et finalités sociales, politiques et économiques est probablement à l'origine du propos d'Hameline qui vient renforcer cette idée de contextualisation de l'éducation : « *l'éducation est une chose qui se qualifie, qui requiert l'usage de qualificatif* » ²⁶⁴ on éduque pas dans l'absolu, mais à l'autonomie, à la santé, à l'usage de l'audiovisuel.

Je pourrais poursuivre les références allant dans ce sens pour montrer que l'éducation ne peut être définie directement en tant que tel, mais je conclurai dès à présent, en considérant l'éducation comme étant *l'ensemble des pratiques intentionnelles, institutionnelles ou non, formelles ou non, qui contribuent à influencer les jeunes générations de sorte qu'elles acquièrent le patrimoine culturel, intellectuel et social élaboré par les générations précédentes en vue d'une mobilisation future de ce patrimoine dans des activités qui répondent aux besoins des finalités du projet socio-économique et politique du moment.* Ma conception de l'éducation se rapprocherait selon-moi de celle de Kant, qui la considère comme « *une classe notionnelle englobante* » ²⁶⁵ dans laquelle s'intègre l'instruction.

262 (Idem, p.65)

263 (Dewey, cité dans Ulmann 1982, p.33)

264 (Hameline 2003, p.43)

265 (Hameline 2000, p.102)

4.1.2 Éducation et contexte démocratique contemporain

La définition de l'éducation proposée ici a posé, et pose toujours, un problème de taille dans une société démocratique qui adopte pour valeurs de justice la liberté et l'égalité.²⁶⁶ La révolution, sous l'influence des lumières et du libéralisme, fait naître divers projets d'éducation qui « *s'accordent sur le but nouveau qui est de perfectionner l'homme et de servir la société* »²⁶⁷. L'État doit préparer le citoyen éclairé à l'instar du bon chrétien pour le moyen âge ou de l'honnête homme pour le XVIIe siècle. Mais dès lors se pose la question paradoxale pour la jeune démocratie de savoir si le fait d'inculquer les valeurs démocratiques aux individus ne viole pas justement la liberté qu'elle prétend défendre.

Ce paradoxe a été soulevé à l'occasion de l'affrontement des divers projets éducatifs proposés à l'assemblée nationale en 1792. L'instruction publique proposée par Condorcet s'inscrit dans la perspective des Lumières. Pour lui l'éducation doit se borner à l'instruction et seulement l'instruction, qu'il définit comme la simple transmission de connaissances indépendamment de toutes valeurs éthiques ou morales. Il reste dans la droite lignée du texte de Kant de 1784 Qu'est-ce que sont les lumières, pour qui seule l'adoption « *d'une posture savante* »²⁶⁸ par le peuple, est en mesure de le laisser vivre libre. En prodiguant l'effort de s'éclairer par lui-même, le peuple sera en mesure de prendre part aux débats et aux choix collectifs portant sur l'intérêt commun. L'instruction des disciplines savantes conduira d'elle-même à l'éducation grâce à la force de la raison.

Condorcet connaît Adam Smith et la conception libérale de l'individu. Il veut éviter de transformer la nouvelle république en une nouvelle « foi » construite par une éducation propagandiste qui dicterait aux citoyens la manière dont ils doivent se comporter et ce en quoi ils doivent croire, même s'il s'agit des valeurs et idéaux de la république et de la démocratie. Il défend une instruction publique gratuite, organisée en deux niveaux dont le premier (le primaire) est obligatoire pour tous et le (secondaire) accessible à tous, mais non obligatoire. Dans la vision de Condorcet, l'État n'a pas à prendre en charge l'éducation, elle doit assurer à tous, les conditions matérielles de l'égalité d'accès aux savoirs élémentaires.²⁶⁹ Il préconise d'ailleurs que l'institution en charge de l'instruction ne puisse pas recruter ses propres

266 (Voir chapitre 3, p75.)

267 (Vial 2010, p.56)

268 (Kant et Mendelssohn 2006)

269 (Eliard dans Dumazedier et Donfu 1994, p.71)

membres afin de limiter tout risque d'apparition d'un pouvoir indépendant à travers le corps éducatif.

En face il y a divers autres projets dont celui de de Saint-Fargeau retenu par Robespierre, qui ne considère pas l'instruction suffisante pour consolider la République. Ces projets prônent une forme d'éducation aux valeurs patriotiques afin de cultiver chez tous les citoyens l'amour de la République. Claude Lelièvre cite Mirabeau défendant la position de prise en charge de l'éducation par l'État. Comme, selon lui, l'homme obéit plutôt à ses impressions qu'à son raisonnement, il estime capital de passionner le citoyen pour la vérité plutôt que de la lui démontrer. *« Il s'agit moins de le convaincre que de l'émouvoir ; moins de lui prouver l'excellence des lois qui le gouvernent que les faire aimer par des sensations affectueuses et vives qui lui présentent sans cesse l'image chère et vénérable de la patrie »*.²⁷⁰

Bien que le projet Condorcet n'ait pas été retenu, Hameline²⁷¹ montre dans son essai sur les courants et les contre-courants pédagogiques contemporains, à quel point le débat opposant l'instruction à l'éducation est resté une question vive durant toute la vie de notre république. Cela tiendrait dans un premier temps à la notion même de démocratie qui, reposant sur l'égalité politique, implique l'instruction des masses. Mais dans le même temps, comme nous l'avons vu en première partie, cette révolution a été portée et captée par la bourgeoisie qui n'avait pas intégré l'égalité économique à la démocratie, égalité que la liberté de conscience politique allait obligatoirement soulever. Aussi tout le XIXe siècle a été marqué par l'épineux problème consistant à instruire suffisamment le peuple pour qu'il participe à la vie politique, mais pas au point de remettre en cause l'ordre économique et politique.

Marquée par la défaite de 1870 qui révélait pour la masse un manque d'efficacité et de discipline dû à la mauvaise instruction des français, et marquée par l'événement de la Commune de Paris, l'éducation du peuple est définitivement devenue une affaire d'État au nom de la protection de la nation. L'efficacité devient alors le mot d'ordre. Les capitalismes industriels exacerbent les concurrences nationales et soutiennent le développement scientifique qui amène les états -par l'intermédiaire du système éducatif- à façonner le citoyen et à gérer les besoins de l'économie.

Le paradoxe de l'éducation en milieu démocratique se renforce : en plus d'inculquer les valeurs politiques, l'État inculque une conception économique et sociale induisant une

270 (Lelièvre dans Dumazedier et Donfu 1994, p.52)

271 (Hameline 2000)

fonction sociale déterminée. On éduque pour que les jeunes générations s'intègrent et soient suffisamment autonomes pour innover au sein du cadre défini, mais pas suffisamment pour définir le cadre, ce qui va à l'encontre de la conception de liberté individuelle des Lumières.

Aujourd'hui encore, notre Ministère de l'Éducation Nationale et un grand nombre d'associations prônent une légitime éducation à l'environnement -sur le plan moral et pragmatique- visant le développement d'un comportement adéquat chez les jeunes générations, pour protéger la planète. Mais ce faisant, ils continuent à situer leur action éducative dans une perspective prescriptive de la citoyenneté, plus que dans une perspective intellectuellement émancipatrice, davantage conforme à l'idéal démocratique des Lumières.

Philippe Mérieu fait une proposition pour dépasser cet affrontement entre instruction et éducation, entre autonomie et intégration. Il rappelle que toute forme d'instruction se base sur la constitution de *curricula*, dont la détermination implique obligatoirement des choix arbitrés par les valeurs politiques et économiques du contexte de la communauté éducative. Aussi propose-t-il de, non pas s'interroger sur la façon de ne pas influencer les jeunes génération car finalement c'est impossible, mais plutôt « *de se demander quelles sont les conditions pour que l'enfant puisse se dégager de l'influence de son éducation ou de l'assumer en toute liberté* ». ²⁷² Il répond ainsi à la finalité de la démocratie qui est de préserver l'égalité et la liberté, tout en transmettant les savoirs et les valeurs de ladite démocratie.

Dans cette perspective, il s'agirait aujourd'hui de transmettre les connaissances et les valeurs liées à la complexité pour donner les moyens à la personne de savoir gérer l'instabilité et le changement du monde et de ses savoirs. Ces deux caractéristiques supposent notamment une éducation politique afin de donner les possibilités pour les individus de remettre en cause les normes et fonctionnements, sans tomber pour autant dans un relativisme anarchique et dangereux. Autrement dit il s'agit de réactualiser le vœu des Lumières dans le contexte du XXI^e siècle qui impose à l'individu d'exercer un esprit critique et ouvert, sur le monde, sur les savoirs quelles qu'en soient leurs origines, ainsi que sur lui-même et ses propres connaissances.

En effet, comment considérer le citoyen moderne libre de penser par lui-même si l'on considère l'autonomie de la sphère économique qui promeut, grâce à l'omniprésence des médias qu'elle porte, un modèle de société dans lequel on consacre son temps libéré prioritairement à la satisfaction de besoins individuels fabriqués par le marché et

272 (Mérieu, date inconnue. Entretien réalisé avec Armen Tarpinien)

économiquement rentables, plutôt qu'à la construction du projet du devenir commun et de la gestion du bien commun.²⁷³ Comment le citoyen pourrait-il, voudrait-il, saurait-il, développer la posture savante désignée par Kant dans le contexte contemporain ? Comment pourrait-il accéder aux savoirs, aux outils de compréhension et aux espaces de débat public²⁷⁴ censés lui permettre de construire ses propres connaissances et contribuer aux orientations de la vie de la cité ? Après le mouvement d'émancipation des années 70, les citoyens ne se sont-ils pas libérés des cadres institutionnels pour tomber dans celui plus pernicieux encore du capitalisme cognitif ? Ne sont-ils pas devenus prisonniers d'eux-mêmes, sous l'effet du conditionnement de masse produit par la diffusion d'une vision monolithique du monde due à ce que Chomsky appelle la fabrique du consentement²⁷⁵ et qui résulterait des actions indépendantes, mais convergentes, des instances politiques et économiques à la culture et aux intérêts communs. La complexification de notre environnement est propice soit à la diffusion de théories « clefs en main » qui amoindrissent l'effort de compréhension et poussent au populisme, soit à la diffusion de théories technicisées à outrance qui exploitent la vanité intellectuelle d'une classe instruite à travers l'idée d'élitisme, devenant malgré elle promotrice de l'idéologie ambiante dont elle est en même temps la victime, et qui consiste à faire passer le modèle socio-économique actuel comme le seul raisonnable.

Finalement nos sociétés démocratiques contemporaines souffrent d'une nouvelle forme d'absence de liberté qui lui est propre, sous la forme d'une limitation de la pensée critique. Celle-ci est plus difficile à percevoir et à combattre car intériorisée et cachée aux yeux des individus par l'intermédiaire de l'accès à une relative aisance matérielle. L'éducation émancipatrice semble alors être plus que jamais un garant de la liberté d'esprit dont dépend l'action de chacun, indispensable à la démocratie. Cette dernière, néanmoins, comme nous allons le voir, se confronte à la fois au poids de l'histoire éducative de notre pays qui prend la forme d'une tradition, et à l'influence de la sphère économique qui impose une éducation utilitaire comme l'évoque ma première partie. Quelle est cette tradition ? D'où vient cette éducation émancipatrice ? Et pourquoi n'a-t-elle pas réussi jusqu'ici à s'émanciper de la tradition et de la finalité utilitariste qu'on lui assigne ?

273 (Dumazedier 2002)

274 (Laville 2010)

275 (Chomsky et al. 2009)

4.1.3 La culture éducative contemporaine

La culture éducative traditionnelle

Dans le paragraphe précédent, j'ai mis en évidence la double mission de l'éducation consistant à transmettre des valeurs et des comportements, ainsi que des savoirs. Cette double mission n'est pas prise en charge de façon unique et a fait l'objet de nombreux débats quant à la finalité de l'école. Or cette séparation entre la transmission des valeurs et des savoirs, pourrait bien puiser son origine dans l'héritage antique. Michel Rouche²⁷⁶ précise que dans l'antiquité grecque le pédagogue au sens primaire du terme, était la personne -souvent un esclave- en charge de conduire l'enfant par la main jusque chez le grammairien qui lui, était chargé de transmettre les connaissances disciplinaires. Le pédagogue avait pour mission d'accompagner et de protéger l'enfant de façon globale durant toute sa croissance. L'accompagnement visait l'apprentissage des règles du vivre en société à travers la transmission des valeurs morales et culturelles, ainsi qu'à travers l'orientation des comportements et des attitudes à adopter quotidiennement dans la cité.

Cette séparation entre la transmission de la connaissance d'un côté, et de valeurs associées aux comportements sociaux de l'autre, rappelle la vision actuelle qui consiste à considérer que l'éducation relative aux savoir-être, relève de la famille alors que l'acquisition des connaissances savantes relève de l'enseignant. Déjà au XIXe siècle dans les débats de la société pédagogique romande, apparaissait l'argument de bon sens consistant à dire que l'école ne peut pas tout faire, et que si déjà elle instruisait, sa mission pouvait-être considérée comme remplie, le reste n'étant pas de son ressort.²⁷⁷ Les divers enseignants que l'on entend dire : « *je suis là pour enseigner [au sens d'instruire], pas pour éduquer !* » en réaction aux problèmes de socialisation qu'exprime une part de leurs élèves, ou la différence de valorisation sociale constatée entre les métiers de l'enseignement par rapport à ceux de l'animation socioculturelle, illustrent assez bien cette conception ancrée et partagée de la répartition des rôles de l'éducation.²⁷⁸

L'autre aspect de la culture grecque qui suggère l'idée d'un héritage, réside dans la hiérarchisation des types de savoirs. Comme les romains ont colonisé la Grèce à un moment

276 (Ibidem)

277 (Hameline 2000, p.107)

278 (L'urbanisation, ou le polissage des hommes sauvages visé par les romains semble à nouveau d'actualité avec le développement des zones urbaines ou rurales économiquement, culturellement, et socialement sinistrées.)

où l'étude des mathématiques et de la technique n'était pas les plus développées puisque le travail artisanal, support à l'innovation technique, était impropre aux citoyens, ils ont essentiellement retenu le modèle de l'esthétisme pour construire leur image de l'homme accompli basé sur les capacités oratoires publiques, et sur la maîtrise des lettres et des arts.

Cela tiendrait à la conception isocratique centrée sur le logos qui, sous l'influence romaine de Cicéron et Quintilien, donna une forme de stoïcisme ramenant l'éducation à la culture du logos, c'est à dire de la parole, du discours et de la rationalité.²⁷⁹ Une vision transmise dans la culture gallo-romaine qui sera reprise par l'Église durant le Moyen-Âge probablement parce qu'elle s'avérait cohérente avec le dogme religieux qui reléguait le monde matériel à la faute originelle et établissait comme une évidence, la supériorité spirituelle par définition immatérielle, sur les aspects matériels.

Les jésuites, dans le cadre de la contre réforme, vont faire perdurer cette vision classique en développant une formation gratuite, mais élitiste, basée sur l'étude des textes anciens, la récitation, le débat (ou dispute), la composition et le théâtre. Si au départ l'initiative éducative des Jésuites était de défendre la foi catholique contre la réforme, il répondait également à la demande croissante de formation exprimé par la noblesse, qui aspirait pour leurs enfants, à la prise de fonction importante dans l'administration du pays. En formant l'élite, dont un grand nombre des grands écrivains du XVIe et XVIIe siècle, les jésuites vont influencer le pays durant deux cents ans à partir de leur doctrine esthétique et pédagogique.²⁸⁰ Leur conception de l'éducation élitiste basée sur les belles lettres se transmettra de la noblesse à la haute bourgeoisie et parviendra jusqu'à nos jours sous forme d'une culture éducative, de traditions scolaires et de savoirs pédagogiques.

Nos pratiques éducatives et notre culture en la matière, correspondent à la sédimentation de plusieurs siècles d'école qui ont été acquis par imitation, composés de préceptes issus de l'usage et modifiés par l'expérience.²⁸¹ La culture traditionnelle de l'éducation, rattachée aux conceptions et aux pratiques de l'éducation développées au XVIIe siècle, sera affinée à l'extrême au XIXe siècle sous la forme de l'enseignement mutuel²⁸² qui va introduire

279 (Ulmann 1982, p.14)

280 (Vial 2010, p.39)

281 (Gauthier et Tardif 1996, 143)

282 (Rationalisation à outrance de l'acte éducatif dans lequel un professeur s'appuie sur un groupe d'élèves performants pour enseigner la leçon à l'ensemble des autres élèves. Ainsi un professeur pouvait encadrer jusqu'à 200 élèves du haut de son estrade. Pour que le système fonctionne, il fallait une organisation taylorienne et une discipline militaire. Consulter le chapitre 6 de Gauthier et Tardif (1996) pour approfondir un peu le sujet.)

l'enseignement collectif et normalisé pour faire face au défi de l'illettrisme que le capitalisme industriel a rendu peu désirable, sans avoir à ruiner l'État.

L'École d'aujourd'hui, l'Université et une part de la formation professionnelle dans une large mesure, restent fortement marquées par cette culture et ces traditions que l'on désigne sous le terme d'éducation « traditionnelle ». Celle-ci correspond à une instruction collective, en un même lieu, organisée en groupes classes réunis par tranches d'âge, et qui structure ses activités éducatives avant tout en fonction de contenus préétablis par les autorités étatiques, sous forme d'un programme dont la transmission par l'enseignant utilise principalement la forme de la présentation de synthèse, de la démonstration, de l'explication et compte sur les effets de la répétition et de la mémorisation non raisonnée.

L'efficacité du système est censée reposer sur l'activité de contrôle des élèves, à partir de leur degré de capacité à restituer individuellement les explications et les informations qui lui ont été présentées. Cette capacité à retransmettre est quantifiée à l'aide d'un système de notation sommatif, c'est-à-dire qui additionne les restitutions considérées comme valables par l'enseignant. Le système éducatif atteste le degrés minimum d'acquisition du programme, donc du degré de correspondance de l'individu à la norme définie par l'État, grâce à l'attribution d'un diplôme qui constitue un des critères de sélection pour les acteurs socio-économiques cherchant à répondre à leurs besoins de production. Le problème de cette conception réside dans l'effet de son croisement avec l'émancipation de la sphère économique, qui pousse à adapter la société exclusivement à ses besoins.

Théories et courants pédagogiques de l'éducation nouvelle :

Le XIXe siècle est marqué par une forte production intellectuelle portant sur l'éducation et la pédagogie. Cette effervescence est due à l'émergence de l'éducation dite « nouvelle » en opposition à l'éducation « traditionnelle ». Cette émergence tiendrait au développement spectaculaire des sciences, encouragé par le capitalisme industriel qui a amené un grand nombre de personnes à prôner une étude plus scientifique, plus critique des savoirs pédagogiques traditionnels. Ce sont des auteurs comme Marion (1888) ou Binet (1898) qui ont introduit une approche rationnelle de la pédagogie basée sur l'observation et l'expérimentation.²⁸³ Claparède ira plus loin en préconisant d'utiliser la psychologie comme

283 (Vial 2010)

discipline fondatrice d'une pédagogie plus scientifique. En effet, jusqu'à la fin du XIX^e siècle, l'éducation est globalement perçue comme un art, et l'enseignement comme un artisanat.²⁸⁴

Même si le projet de construire une science de l'éducation germe dès le XVIII^e siècle, il faut attendre la généralisation d'une culture scientifique rationaliste et positiviste, qui conçoit l'homme comme un élément de la nature pouvant être appréhendé à ce titre par une science naturelle, pour voir apparaître les premières théories scientifiques²⁸⁵ de l'éducation. Elles seront principalement issues du champ de la psychologie, ou des psychologies comme le font remarquer Gauthier et Tardif.²⁸⁶, puisque chaque courant psychologique prétendait être la discipline scientifique support de la pédagogie.

Un modèle dans lequel la pédagogie constituait la science de l'éducation, à la manière de la biologie pour la médecine ou de la physique pour l'ingénierie. Médecin, ingénieur et enseignant devaient tous trois mobiliser leur science matricielle qui est une science fondamentale, pour développer une science appliquée. Mais la diversité des approches psychologiques, ainsi que l'apport des autres champs disciplinaires, n'ont pas permis d'établir cette science unique de l'éducation, comme le souhaitait Claparède, mais plutôt des sciences de l'éducation.

Par ailleurs, à partir du XVIII^e siècle, les mouvements de l'éducation nouvelle vont connaître un fort développement international. Malgré des sensibilités politiques et des finalités éducatives différentes, les premiers penseurs de l'éducation nouvelle Cousinet, Dewey, Ferrière, Claparède, dont ce dernier fait de Rousseau l'inspirateur, partagent le rejet de la culture éducative traditionnelle organisée autour du savoir, de l'institution et du maître.

L'ouvrage collectif dirigé par Ohayon, Ottavi et Savoye²⁸⁷ indique que ces pensées, parfois contradictoires dans leurs approches, ont conservé leur cohérence grâce à une conception de l'homme et de l'éthique commune que M.-A. Bloch a identifiée dans sa philosophie de

284 (Ce comparatif est du au fait que l'enseignant connaît grossièrement ses finalités qui résident dans l'action, il possède une connaissance de l'enfant acquise et validée par l'expérience pratique, il mobilise des techniques propres à sa corporation, éprouvées et transmises sur le tas auprès d'un « maître » reconnu comme compétent. (Gauthier et Tardif 1996, p.214))

285 (Au sens positiviste du terme, puisqu'il existait au préalable diverses philosophies de l'éducation. Tout le débat est alors de savoir si la philosophie est une démarche scientifique de par sa rationalité ou non. Débat que nous survolerons lors de la définition du cadre épistémologique de cette recherche.)

286 (Les auteurs rappellent que le champ de la psychologie a vu naître un ensemble de théories (psychanalyse, béhaviorisme, psychologie de la forme, cognitivisme, humanisme et personnalisme, phénoménologie...) qui sont totalement différentes dans leurs approches et leur paradigme. (Gauthier et Tardif 1996, p.217))

287 (Ohayon, Ottavi, et Savoye 2007)

l'éducation nouvelle.²⁸⁸ Cette conception éthique repositionne l'enfant au centre de l'activité et du système éducatif. De ce mouvement vont émerger une multitude d'expériences éducatives occasionnant, pour certaines d'entre elles, la formalisation de courants pédagogiques variés durant le XIX^e et XX^e siècle.

L'impression confuse qui peut se dégager d'un travail de classification des courants théoriques et pratiques de l'éducation nouvelle provient certainement du fait que la traduction des finalités éducatives différentes²⁸⁹ n'empêchait pas de faire appel à des procédés identiques. Dans le même temps, pour une même finalité, il est possible de développer des procédés différents.²⁹⁰ Ainsi s'avère délicat de classer les courants de pensée et les courants pédagogiques à partir d'une même typologie. Certains courants pédagogiques sont issus directement d'une approche psychologique spécifique (Rogers), d'autres puiseront dans plusieurs disciplines telles que la sociologie et la psychologie (Cousinet). D'autres courants pédagogiques encore, construiront leur particularisme à partir des techniques développées dans la pratique (Freinet) ou à partir d'une observation rationnelle et systématique du terrain (Montessori). Enfin, certains courants pédagogiques sont guidés par des principes philosophiques (Neil)²⁹¹ ou spirituels (Steiner) qui renouent davantage avec la rationalité philosophique plus qu'avec la rationalité des sciences naturelles. Je ne peux traiter l'ensemble de ces approches et sous-courants faute de place et de temps, mais j'insisterai simplement sur la diversité des approches, tant dans les idées, que dans les pratiques.

Après la popularisation de certaines expériences de l'Éducation Nouvelle dans le système éducatif officiel français au lendemain de la seconde guerre et jusque dans les années 50 (réseau des écoles Freinet, expérience des écoles nouvelles, écoles Montessori), l'Éducation Nouvelle subit une érosion qui l'a presque complètement fait disparaître à la fin des années 70. Ce déclin proviendrait de trois phénomènes : le premier serait une politisation progressive et excessive des organisations animant le réseau œcuménique des courants de l'Éducation Nouvelle, rendant leur collaboration impossible et affaiblissant du même coup le discours commun de défense de l'éducation nouvelle face aux milieux institutionnels. Le second phénomène est la massification de l'éducation produit par l'effet du rallongement de la

288 (Bloch 1973)

289 (Libérer la nature enfantine, conduire de la nature à la culture, harmoniser les structures sociales et les structures psychologiques individuelles, accorder contrainte et plaisir de la réalité, faciliter l'apprentissage pour l'épanouissement de la personne...)

290 (Ulmann 1982, p.95)

291 (Neil développe une pédagogie libertaire basé sur l'émotion et la liberté de choisir sa vie future. Raison pour laquelle il s'éloigna assez rapidement du courant de l'éducation nouvelle. (Gauthier et Tardif 1996, p.194))

scolarité obligatoire et de la forte poussée démographique de la seconde moitié du XX^e siècle. Cette massification, d'une part, a fait émerger des problèmes d'organisation et de suivi de l'action éducative auxquels l'éducation nouvelle n'était pas préparée, et d'autre part, a popularisé trop rapidement le mouvement conduisant ainsi à une dilution de ses principes fondamentaux. Le mouvement de l'éducation nouvelle s'est trouvé pris dans l'étau entre ses détracteurs conservateurs, et les médiocres résultats obtenus par les sympathisants qui ont introduit des décalages trop importants entre les pratiques et les théories du fait d'une surinterprétation ou d'une interprétation naïve des principes de l'éducation nouvelle.²⁹² Enfin la troisième raison serait une crise dans la transmission des idées suite au décès des pères et mères fondateurs du mouvement.

Les créations des facultés des sciences de l'éducation et la naissance d'une seconde vague de pédagogie ne se reconnaissant pas dans l'éducation nouvelle, ont absorbé ou éloigné un grand nombre des chercheurs susceptibles de s'impliquer dans ce mouvement. On peut citer à titre d'exemple la pédagogie institutionnelle de Fernand Oury ou les pédagogies non directives inspirées par la psychosociologie combinant l'apport sur les groupes de Kurt Lewin et l'approche non directive rogerienne. Ces nouveaux courants n'ont pas souhaité porter l'héritage de la culture éducative de l'éducation nouvelle, jugeant que cette dernière n'était pas allée assez loin dans la transformation du système éducatif pourtant appelée par le renversement paradigmatique de l'apprentissage qu'elle prônait.²⁹³

Finalement à la phase d'engouement pour la nouveauté pédagogique, a succédé une phase de déception vis-à-vis de l'éducation nouvelle qui a fait le lit d'une forte résurgence du point de vue éducatif conservateur. L'école a eu tendance à garder sa forme traditionnelle, en intégrant de façon sporadique ou anecdotique des pratiques et des techniques pédagogiques héritées du courant de l'école nouvelle (travail de groupe, pédagogie de projet, pédagogie par objectif...). Mais comme dans les faits, l'éducation des masses populaires est restée dans le giron de l'État, marquée par une finalité utilitariste liée à l'avènement de la société capitaliste, on comprend alors pourquoi les innovations éducatives prônant la révolution copernicienne de Rousseau sur la place de l'enfant n'ont pu se généraliser.

292 (Meirieu 2012)

293 (Ohayon, Ottavi, et Savoye 2007, p.265)

4.2 Théories de l'apprentissage

4.2.1 Les théories de l'éducation et la théorisation de l'apprentissage

Les Sciences de l'Éducation avait pour ambition de théoriser les éléments de la situation éducative en vue de comprendre et d'améliorer l'efficacité de l'acte éducatif. Le poids historique de la psychologie dans l'éducation a eu deux conséquences. La première est que l'appréhension de l'activité éducative bénéficie de très nombreux cadres et approches scientifiques qui ne sont pas toujours complémentaires, même si parfois elles se recouvrent. La seconde est que chaque approche ne porte que sur un aspect spécifique de la situation éducative, jugé par ses auteurs comme le facteur principal d'influence de l'activité éducative. Cette diversité se reflète dans la typologie de Bertrand²⁹⁴ qui recense sept grands courants de l'éducation, établis à partir de l'analyse de quatre composantes d'importance : le sujet, la société, les interactions et le contenu. Gauthier²⁹⁵ de son côté dénombre huit courants psychologiques qui ont été le support aux diverses théories de l'éducation nouvelle ; on peut lui reprocher d'omettre les courants sociologiques et philosophiques. Giordan²⁹⁶ davantage centré sur l'apprentissage, utilise trois principaux discriminants pour établir sa typologie. Il s'agit de l'apprenant, la société et la connaissance. Cela le conduit à proposer onze ensembles théoriques susceptibles de décrire l'apprentissage.

S'ajoute à cette diversité de cadres théoriques, le fait que les enseignants mobilisent un savoir pédagogique pluriel pour accomplir leur mission, qui puise, consciemment ou non, dans divers types de savoirs : disciplinaire, curriculaire, d'expérience, pédagogique (expérience validée par la science), de culture professionnelle, de culture générale et de tradition pédagogique.²⁹⁷ Ces savoirs constituent un stock de connaissances qui seront plus au moins mobilisées au fil de l'activité pédagogique, qui comme toute activité humaine est une succession de jugements en vue de réaliser des choix d'action. L'individu doit réaliser des choix car il cherche à la fois à satisfaire la prescription normative du métier, et à respecter le rapport subjectif à ces normes, occasionné par ses valeurs. Les principes d'action induits par ces savoirs théoriques, s'ils sont mobilisés, doivent être coordonnés aux autres types de

294 (Il s'agit du behaviorisme, psycho-cognitivism, connexionnisme, constructivisme, sociocognitivism, cognitivism situé. (Bertrand 1998))

295 (Il mentionne le behaviorisme, la psychanalyse, la psychologie de la forme, la cognitivism de type constructiviste, le cognitivism innéiste ou computationnel, l'humanisme et le personnalisme, la phénoménologie et la psychologie transpersonnelle. (Gauthier et Tardif 1996))

296 (A. Giordan et Girault 2013)

297 (Gauthier et Tardif 1996, p.328)

savoirs énoncés plus haut. C'est ce qui explique le manque de portée opérationnelle des théories scientifiques pour améliorer les apprentissages, et le succès international des approches réflexives dans le champ éducatif initié par les travaux de Donald Schön il y a une trentaine d'années.²⁹⁸

Giordan voit dans cette spécialisation une critique générale valable pour l'ensemble des théories éducatives ou du développement qu'il a identifiées. Il reproche à ces théories de ne pas porter directement sur l'apprentissage en situation éducative. Selon lui, l'activité d'apprentissage se situe « *au point de convergence du social et de l'institutionnel (les écoles, les lieux culturels, les lieux professionnels sont d'abord des institutions), du psychologique (les structures mentales mobilisées par l'apprenant dans la situation d'apprentissage et non les facultés mentales en général), et de l'épistémologie (l'élaboration du savoir).* »²⁹⁹

De façon plus ciblée, il critique les principaux courants contemporains, en exposant des situations limites qui démontrent l'incapacité d'une seule théorie à prendre en charge le caractère complexe de la situation éducative. Il propose par conséquent, un modèle de l'apprentissage à finalité didactique à partir duquel il expose un ensemble de démarches et de méthodes permettant de créer un « *environnement didactique* »³⁰⁰ favorable à l'acte d'apprendre. D'une certaine façon, il s'agit du cadre qui préparera l'enfant à entrer, une fois adulte, dans l'écologie de l'apprenance³⁰¹.

Bien que l'auteur défende le caractère innovant de son modèle allostérique, notamment par le fait de ne pas l'avoir transposé à partir d'un modèle antérieur en particulier, sa nouveauté résiderait surtout dans un agencement cohérent de plusieurs principes puisés dans les divers courants et théories pédagogiques ou de l'éducation qui ont cours. Comme ma recherche a une finalité opérationnelle en plus d'une finalité théorique³⁰², je propose d'utiliser cette approche comme base pour construire ma propre conception de l'apprentissage, nécessaire à la poursuite de la construction du cadre théorique de cette recherche.

298 (Tardif, Borges, et Malo 2012)

299 (André Giordan 2000 Sous-Chap. 2.1)

300 (Giordan 1998, p.193)

301 (Carré 2005)

302 (Ce point sera détaillé à l'occasion de l'exposition du cadre épistémologique de la recherche.)

4.2.2 Modélisation de l'apprentissage

Giordan dénonce le manque de recherche portant directement sur l'apprentissage en situation éducative et le manque de modèles permettant de transformer concrètement les pratiques pédagogiques qui en découlent. Si ce point de vue est digne d'intérêt, on peut tout de même lui reprocher d'être trop centré sur la situation éducative de la formation initiale des cycles primaire et secondaire. Il omet les autres types de situation d'apprentissage et les théories qui s'y sont développées, comme par exemple dans le champ de la formation pour adultes qui peut-être une source d'inspiration pour les pratiques éducatives initiales. Ainsi en proposant le modèle allostérique, qui établit des liens avec les théories éducatives et pédagogiques, je tenterai de mon côté d'établir mon propre modèle de l'apprentissage pour guider les réflexions ultérieures

L'apprentissage ou les apprentissages ?

L'apprentissage est une activité complexe et polymorphe qui n'est pas égale à elle-même en toute situation. Selon les intérêts et les motivations de l'apprenant, selon la nature des apprentissages à réaliser, selon les démarches et les outils utilisés, les processus cognitifs mobilisés par l'individu ne sont pas identiques. Ainsi l'apprentissage de concepts visant à développer chez l'apprenant la capacité d'appliquer un même type de décision pour tout un ensemble d'objets de même catégorie rencontrés dans des situations diverses, est différent de l'apprentissage de règles ou de procédures à appliquer instinctivement dans un contexte bien précis, ou de l'acquisition d'habilités cognitives ou métacognitives mobilisées dans une situation complexe et changeante.³⁰³ De même les apprentissages informels provoqués incidemment au travail, s'appuient essentiellement sur des phénomènes relationnels à l'occasion des temps d'échanges entre salariés d'une entreprise ou d'une même branche sur les réseaux sociaux.³⁰⁴ Par ailleurs, les apprentissages autodidactes réalisés à titre personnel en dehors de toute organisation ou institution, sont particulièrement corrélés au degré de maîtrise, par l'individu, de son projet d'apprentissage.³⁰⁵ J'évoquerai pour finir ce panorama non exhaustif, les apprentissages comportementaux ou sociaux³⁰⁶ réalisés toute la vie durant, à l'occasion de la rencontre de nouveaux milieux dans lesquels l'individu doit évoluer, qui

303 (Barcenilla et Tijus, dans Brangier, Lancry, et Louche 2004)

304 (Carré et Charbonnier 2004)

305 (Tremblay 1986)

306 (Bandura 1976)

mobilisent le principe vicariant³⁰⁷ très éloigné des processus d'apprentissages à finalité utilitaire. Le constat de la diversité des situations d'apprentissage suggère tout d'abord que toute situation éducative combine divers types d'apprentissages. Ensuite, si l'on observait les apprentissages d'une personne dans leur globalité, on constaterait probablement que l'ensemble de ces types d'apprentissages s'influencent mutuellement dans le moment présent et dans la durée. L'enjeu pour les personnes en charge d'encourager, de provoquer ou d'accompagner ces apprentissages, est de faciliter leur coordination en fonction du contexte, de l'individu et des finalités recherchées. On peut également noter que ce court panorama souligne l'influence des finalités éducatives sur l'apprentissage, qui rappelons-le, sont d'ordre politique et social. La finalité politique va pousser les personnes à prioriser tel ou tel type d'apprentissage. Par exemple, si la finalité éducative est de pousser les individus à reproduire des attitudes, des comportements normalisés, l'apprentissage par répétition, l'apprentissage par imitation et par mémorisation seront davantage exploités que des apprentissages basés sur le conflit socio-cognitif occasionné par un travail en sous-groupe.

Émotions et cognition

Cette diversité d'apprentissages est à relier à la complexité du cerveau, principal organe impliqué dans le processus d'apprentissage. Giordan, agrégé en biologie et Professeur en Sciences de l'Éducation, rappelle que le cerveau est constitué d'un groupement de quatre organes différents enchevêtrés. Il s'agit du tronc cérébral, du cerveau moyen, du thalamus et du cortex recouvrant les trois précédentes parties. Aux dires de l'auteur, ces quatre organes ne fonctionnent pas de façon verticale suivant la hiérarchie imposée par l'évolution de l'espèce, mais plutôt en réseau. Certaines fonctions spécifiques sont prises essentiellement en charge par une zone bien déterminée, comme les fonctions vitales élémentaires inconscientes, mais un grand nombre d'autres fonctions souvent plus élaborées, comme l'apprentissage, la mémorisation, la production des émotions... émergent de l'interaction de plusieurs de ces organes.³⁰⁸ De façon globale, une zone spécifique du cerveau peut-être mobilisée pour divers types de fonctions, seule ou en réseau. Ainsi il n'y a pas de réel séparation entre une partie du cerveau qui ne générerait que des activités rationnelles tandis qu'une autre ne se préoccuperait que de l'affect, tel que le préconisaient les théories des émotions. « *L'affect et le cognitif sont les deux facettes d'un même fonctionnement* ».³⁰⁹ D'ailleurs, certaines zones cérébrales sont

307 (Bandura 1976)

308 (Giordan 1998 ; Dibiaggio 1999)

309 (Giordan 1998, p.46)

étroitement liées aux viscères et vont constituer une mémoire sensorielle interne, associant ressentis physiques et émotions, susceptible d'être activée par les stimuli de l'environnement. Cette proximité se voit confortée par la synthèse des principales théories scientifiques de l'émotion et leur origine, consultable dans la récente thèse de Karim Mahboub.³¹⁰ Le débat théorique de la fin du XIXe siècle, initié par la philosophie à partir de l'opposition entre la théorie de Spinoza et celle de Descartes, portait sur la primauté de l'origine des émotions entre la psyché ou les modifications corporelles. Ce débat a été porté au sein de la psychologie, à travers l'opposition qui existait entre le courant organiciste et le courant évolutionniste,³¹¹ Mais ces approches séparaient la raison des sentiments et il faut attendre les années soixante, pour que les aspects cognitifs soient comptés parmi les stimuli environnementaux, à travers les aspects communicationnels. Cela a conduit la communauté scientifique à s'interroger sur la possibilité que l'émotion soit « *étroitement liée aux processus cognitifs permettant à l'individu de déterminer son environnement selon ses propres critères, et ainsi générer des processus émotionnels conformes [...] à son vécu événementiel et à ses motivations.* »³¹²

La plasticité du réseau cérébral

Pour revenir aux caractéristiques physiologiques, rappelons que la cellule nerveuse de base est le « neurone » et que le cerveau en contient près de cent milliards. Chacun développe un ensemble de filaments permettant vingt mille connexions avec ses congénères, soit environ deux millions de milliards de liaisons possibles. Ainsi, les fonctions du cerveau correspondent à l'activation de réseaux neuronaux. Chaque situation et chaque sentiment, chaque souvenir correspond à un réseau particulier qui une fois sollicité, déclenche des réactions en chaîne physico-chimiques aboutissant à l'émergence du souvenir, de l'émotion, de l'état physique etc. Les travaux du laboratoire d'imagerie et de neurosciences cognitives de l'université de Strasbourg présenté en 2010 en journée d'étude sur la mémoire, ont montré que les filaments des neurones de souris, sous l'influence de stimulations identiques et répétées sur plusieurs jours, ont tendance à faire pousser de nouveaux supports dendritiques utilisés dans les connexions avec les synapses des autres neurones.³¹³ Ces résultats laissent supposer que la répétition mentale de raisonnements, de sentiments, d'informations, modifie physiquement le réseau de connexions et les fonctions qui y sont associées. De même, la non activation de

310 (Mahboub 2011)

311 (Vygotski et Zavaloff 1998)

312 (Mahboub 2011, p.44)

313 (Pévet, Sauvayre, et Tiberghien 2011)

certaines réseaux peut les amener à disparaître au profit de nouvelles recombinaisons, par l'apparition de connexions jusqu'ici inexistantes. « *La plasticité du cerveau à produire de nombreuses synapses supplémentaires apparaît comme un modèle explicatif des fonctions supérieures* »,³¹⁴ l'auteur ajoute qu'« *apprendre consiste à réorganiser les connexions neuronales* ». Cette propriété plastique conforte le point de vue constructiviste qui conçoit les apprentissages comme une construction interne. Chaque apprentissage correspond à l'activation d'un nouveau réseau ou à la recombinaison d'un réseau neuronal préexistant. Cela explique également les raisons qui font qu'une compétence peut s'éteindre ou qu'un souvenir peut se transformer ou disparaître avec le temps. Enfin si l'on considère la non séparation de la cognition et de l'affect, il n'y a alors rien d'étonnant à considérer l'influence des autres personnes dans la dynamique structurelle cérébrale de l'individu comme un élément fondamental. L'apprentissage ne peut donc en aucun cas se résumer à des activités cérébrales internes. Comme l'avait déjà anticipé Rousseau, la personne apprend de l'observation de la nature à travers son expérience du quotidien, de sa rencontre avec les autres que l'on peut rattacher aux conflits sociaux cognitifs³¹⁵ et à la réciprocité éducatrice³¹⁶ et de soi-même à travers les processus réflexifs³¹⁷, ou le développement des compétences méta-cognitives³¹⁸.

Boucle rétroactive de l'apprentissage

Les caractéristiques du système cérébral et les théories actuelles de son développement, ramènent à un principe fondamental à partir duquel s'est construit l'éducation nouvelle et le paradigme de l'apprentissage. L'apprentissage est un phénomène qui s'opère de l'intérieur et manifeste ses effets vers l'extérieur et non l'inverse. Autrement dit, on ne peut pas transmettre quelque chose à quelqu'un. Au mieux, si l'on se situe dans une perspective d'enseignement, on peut montrer à l'élève l'intérêt d'apprendre les éléments que nous - ou l'institution -, souhaiterions qu'il acquière à travers les activités proposées. Mais comme le rappelle Labelle, la conception commune de l'enseignement consistant à transmettre une connaissance de l'individu qui la possède à ceux qui ne l'ont pas encore par l'intermédiaire de démonstrations et d'explications, oublie l'origine latine qui a donné naissance à ce terme et la réflexion médiévale l'accompagnant. Enseigner vient du latin « *insignire* » qui veut dire signaler,

314 (Giordan 1998, p.54)

315 (Vygotski et al. 1997)

316 (Labelle 1996)

317 (Schön 1994)

318 (Tremblay 1996)

désigner, « *faire connaître par un signe* ». ³¹⁹ En se référant à Saint Thomas d'Aquin, Jean-Marie Labelle revient sur la conception anthropologique de l'homme propre à cet auteur pour, d'une part, souligner à la fois la profonde unité de la personne et sa dépendance à ce qui lui demeure extérieur, et d'autre part expliquer la conception de la relation enseignant-élève qui y était associée : « *le maître ne produit pas la science du disciple en agissant à l'intérieur, mais en l'aidant de l'extérieur, à la manière du médecin qui guérit par une intervention extérieure alors que la nature agit de l'intérieur* ». ³²⁰ Ainsi l'apprentissage en situation d'enseignement, est accompli par la transmission non d'un savoir, mais de signes qui aident « *l'individu à se frayer le chemin qui le conduit à penser en son nom propre* ». C'est pourquoi il est « *difficile d'affirmer que l'enseignement est une condition nécessaire pour l'apprentissage: on peut apprendre sans enseignement et on peut enseigner sans entraîner un apprentissage.* » ³²¹

On retrouve cette conception dans la psychologie de Dewey qui écrit : « *L'éducation n'est pas quelque chose que l'on doive inculquer du dehors à l'enfant, mais consiste dans le développement de dons que tout être humain apporte avec lui en naissant* » ³²². Mais pour André Giordan, la mémorisation des expériences vécues par la personne dès le début de son développement va constituer un panel, une grille de références qui sera utilisée pour analyser et interpréter les expériences nouvelles. L'individu construit des représentations, des croyances, des concepts -un ensemble d'informations que je regroupe sous le terme de connaissances- qui s'organisent sous forme d'un ensemble de schèmes possédant un potentiel explicatif du monde. L'étendue des connaissances, le degré de cohérence et de complexité intra schèmes et inter schèmes dépendent du stade de développement cérébral fortement dépendant des stimuli cognitifs et affectifs de l'environnement. La personne mobilise ce réseau de schèmes explicatifs pour identifier les événements connus, les classer et produire les comportements et les modifications physiques correspondant aux contraintes de la situation. La personne mobilise également ce réseau de schèmes pour construire des explications nouvelles dans le cas de situations nouvelles, afin d'adapter ses réactions physiques et mentales à la nouvelle situation. Je fais référence ici au processus d'assimilation et d'accommodation ³²³. Si l'information perçue correspond à un événement déjà connu, le cerveau engendre les processus physico-chimiques responsables des réactions physiologiques, psychiques ou intellectuelles adaptées à la situation identifiée. Dans le cas d'une situation non

319 (Labelle 1996, p.277)

320 (Ibidem, p.278)

321 (Dessus 2008, p.7)

322 (Bloch 1973, p.31)

323 (Piaget 1983)

connue, le cerveau tente d'abord de rapprocher la situation nouvelle à une situation déjà connue possédant des caractéristiques proches de celle-ci dans le but d'adapter la réaction déjà utilisée par le passé à la nouvelle situation. Quand cette situation possède un caractère trop innovant pour être traité par assimilation, le cerveau doit alors la traiter par accommodation. Il réorganise un schème de manière à produire une nouvelle explication aboutissant à la production d'une nouvelle réaction adaptée. On retrouve en quelque sorte l'apprentissage en simple boucle du modèle de l'apprentissage organisationnel³²⁴ lorsque seuls certains schèmes sont modifiés pour le besoin de l'action et l'apprentissage en double boucle qui correspondrait à la modification du système en lui-même. On retrouve également cette idée dans la notion de transformation des perspectives de sens de Jack Mezirov³²⁵. Mais cette réorganisation doit entrer en cohérence avec les autres schèmes du système explicatif pour conserver la cohérence globale du système. C'est la raison pour laquelle l'accommodation ne fait pas que transformer le système explicatif, elle adapte également la nouvelle information pour faciliter son intégration. L'information apprise est souvent différente de l'information brute transmise. On retrouve un phénomène rétroactif de la structure mentale sur elle-même qui dans certains cas, réorganise la structure elle-même :

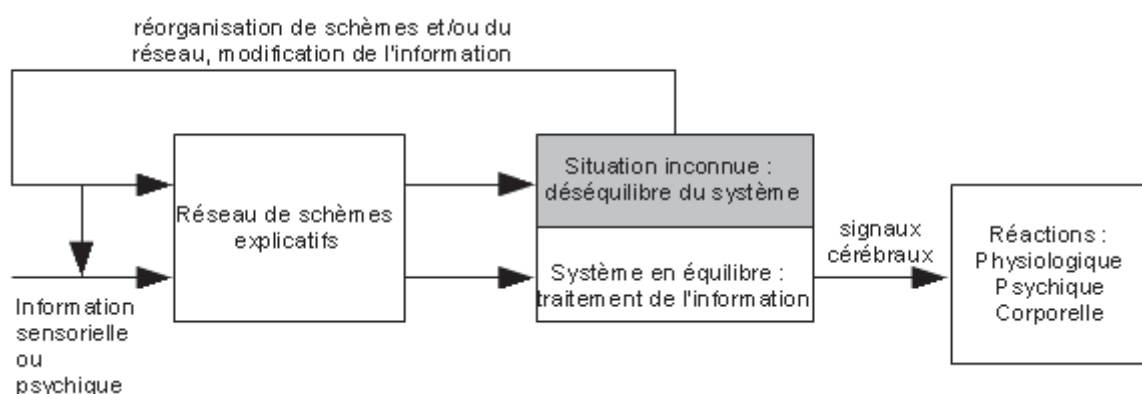


Fig.7 : *Système de régulation de l'esprit humain inspiré par le processus d'assimilation et d'accommodation de Piaget.*

La grille de références ou système interprétatif

Cette conception autorégulatrice de l'esprit ne permet pas de rendre compte du rôle de l'affect dans le processus de l'apprentissage. C'est pourquoi il faut revenir un instant à la constitution de la grille de référence évoquée par Giordan qui dépend beaucoup à mon sens des expériences premières. Il est probable que dès le stade du fœtus, la personne vive des

324 (Argyris et Schön 2002)

325 (Mezirov 2001)

expériences primaires d'ordre sensible (douleur, plaisir...) et émotionnelle (peur, joie...). L'interaction entre cette expérience primaire et le patrimoine génétique va orienter la formation de la structure cérébrale initiale à partir de laquelle s'établira peu à peu la grille de référence primaire qui sera utilisée lors de l'interprétation des signaux du monde perçus tout au long du développement et de la vie. Cette grille de référence oriente la production des connaissances et leur articulation en schèmes, ainsi que l'articulation des schèmes en système.

La mémorisation de l'association d'états émotionnels, de sensations, et d'informations produisent les réactions d'attrance ou de rejet face aux événements rencontrés. Cette mémorisation pousse la personne à détacher d'un monde indistinct des éléments en particulier, en leur accordant une certaine valeur selon la grille de référence. Pour Louis Durrive, *« l'humain est un être qui évalue sans cesse son environnement, autrement dit opère des hiérarchies dans l'indifférencié. »*³²⁶ Mais il est à noter que la rationalité conscientisée n'arrive généralement que vers sept ans, à en croire les stades de développement psychologique de la personne.³²⁷ *« Or, lorsqu'on n'y voit pas un positionnement d'ordre intellectuel, on attribue cette évaluation à un positionnement émotionnel. On dira communément : si ce n'est sa raison, c'est son cœur qui suggère à l'homme des préférences et des rejets – chacun de nous posant indéfiniment des actes de valorisation et de dévalorisation jusqu'à dessiner un ordre personnel et unique dans le monde. »*³²⁸ Ainsi le système de valeurs de la personne permet de dire ce qui paraît bon ou mauvais, juste ou injuste, intéressant ou non pour la personne elle-même. Le système de valeurs intervient donc dans l'interprétation des informations perçues par notre esprit. Elles jouent également un rôle important à la base de la production des croyances, des convictions, des représentations ultérieures... Et comme la production émotionnelle de valeurs précède la production rationnelle de valeurs, cette dernière est fortement influencée par le résultat de la première, car ces valeurs produites émotionnellement forment la grille de référence primaire. En grandissant, la grille de référence va s'enrichir, se complexifier et faire cohabiter des processus émotionnels et rationnels de construction de sens.

Cette conception amène à penser que la grille de référence combine les connaissances, les valeurs, et le système de schèmes explicatifs et peut-être représenté ainsi :

326 (Durrive 2006, p.38)

327 (Piaget 1983)

328 (Durrive 2006, p.38)

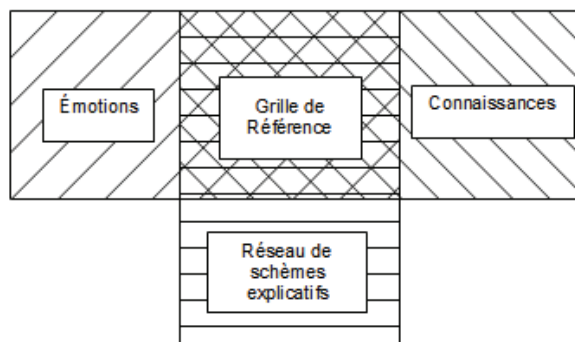


Fig.8 : La grille de référence utilisée lors de la perception et du traitement de l'information

Comme les expériences suivantes charrient leurs lots d'événements propices à la production de nouvelles émotions et de nouveaux raisonnements, le réseau des représentations, des croyances, des convictions et des valeurs peut subir des transformations. La grille d'interprétation se transforme au contact des stimulations extérieures/intérieures suivantes qui, grâce à la plasticité neuronale mise en évidence dans le paragraphe précédent, vont faire évoluer les connaissances, les valeurs et les schèmes et dans certain cas le système de schèmes. Aussi peut-on intégrer le modèle de grille de référence au schéma du système d'assimilation/accommodation :

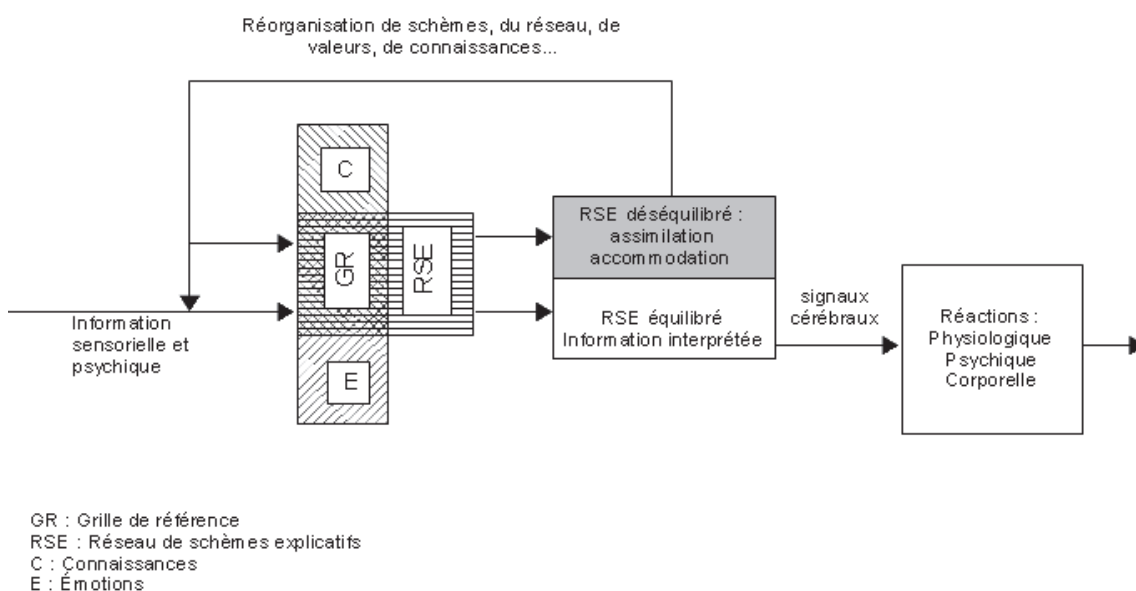


Fig.9 : Boucle rétroactive de l'apprentissage et grille de référence.

Comme l'individu ne dispose que de cette grille pour interpréter les signaux, il construit sa pensée « grâce à, à partir de, avec et contre cette grille de référence ». ³²⁹ On retrouve d'une certaine façon l'obstacle épistémologique de Bachelard : notre grille de référence, de par sa logique, de par ses valeurs, oriente l'interprétation des événements et informations nouvelles dans un sens plutôt qu'un autre. Changer radicalement de point de vue, de conception, de perspective de sens, implique de prendre conscience de l'épistémologie de ses propres connaissances dans le but d'être à même de les déconstruire et de reconstruire de nouveaux schèmes plus opérants et plus signifiants comme le prônent les constructivistes. Mais la transformation de la grille de référence demande des efforts importants. L'esprit de la personne tentera par conséquent d'éviter un tel processus, surtout s'il implique la modification de valeurs ou de croyances résiduelles de la grille de référence primaire. En effet, à l'origine de tout apprentissage il y a un questionnement, un besoin (Dewey) de rééquilibrer le déséquilibre incarné par l'incapacité du système explicatif à traiter une situation nouvelle (Piaget). Un déséquilibre impliquant plusieurs schèmes, des valeurs fondatrices, diverses connaissances, engendrera une transformation profonde de l'esprit, alors qu'un déséquilibre relatif à un schème particulier, ou à quelques connaissances périmées, n'engendrera qu'un apprentissage de surface. Dans ce cas, l'élément obsolète est mis en conformité de façon à augmenter la cohérence du système en place. Dans le même temps, si le déséquilibre est trop important, s'il y a remise en cause de l'ensemble du système de croyances et de pensée, la personne est propulsée dans un monde sans explication, une inconnue parfois trop insécurisante pour accepter ce déséquilibre. L'information peut alors être ignorée - une sorte de déni inconscient - ou simplement additionnée aux connaissances déjà présentes, sans être rattachée au réseau de schèmes existant, dans l'attente d'une future possibilité d'agencement du système en place. Dans ces cas de figure, l'apprentissage au sens où je l'entends n'a pas complètement lieu. Il y a une rétention d'information qui ne sera pas transférée dans de nouvelles situations problèmes, puisque non intégrée au système explicatif.

Fonction autopoïétique et énaactive de l'esprit humain

Mais l'influence de cette grille de référence sur le psyché va plus loin que de conditionner son développement futur par l'orientation de l'interprétation des informations perçues dans le présent. Cette grille va également orienter l'activité de perception même, de classification et hiérarchisation du réel en amont de l'interprétation. En effet, certaines théories insistent sur le

329 (Giordan 2000, sous-partie 3.1.)

fait que seule une infime partie des informations captées par nos sens sont gérées par la partie consciente de notre psyché. La partie inconsciente exercerait une classification et hiérarchisation de ces perceptions, toujours à partir de cette grille de référence. De ce fait l'activité interprétative fonctionne à partir d'éléments déjà sélectionnés, déjà orientés par les centres d'intérêt et la sensibilité de la personne. La vision de la « perception » comme étant une simple entrée d'information neutre et objective, comme le propose les modèles psychologiques computationnels, est remise en cause. La perception est déjà une sélection comme l'a encore démontré la récente thèse de Daniel Schmitt³³⁰. Dans sa démarche d'analyse du rapport de l'individu aux espaces de muséographie, il montre que chaque individu voit un monde qui lui est propre.³³¹

Pour appréhender cet état de fait, il a proposé d'utiliser le cadre de l'enaction de Varela qui a permis à ce biologiste de caractériser l'esprit humain par une capacité autopoïétique, en s'inspirant du phénomène d'homéostasie observé dans les cellules vivantes. La cellule A, située dans le milieu C, est séparée de C par sa membrane. La cellule A se dégrade sous une forme B. Autrement dit, A se désorganise sous l'effet de l'entropie³³². Mais A compense cette dégradation vers B, en produisant ses propres éléments constitutifs à partir d'éléments échangés avec le milieu C. Ainsi A conserve sa structure fondamentale, son équilibre tant qu'elle s'autoproduit à partir des informations issue de l'environnement C.³³³ Ce cadre permet alors de joindre des approches opposées du développement humain. Les courants de la psychologie font de l'esprit le siège principal de tout développement de la personne en minimisant le milieu.

A l'inverse, les approches interactionnistes ou sociologiques imputent l'influence majeur du développement de la personne à l'environnement social. Comme le suggère l'approche complexe, il s'agit d'aborder l'esprit humain à la fois par une approche réductionniste disciplinaire et une approche holiste qui étudie le tout, le système. On peut alors considérer que l'esprit humain est à la fois une monade et une entité ouverte sur son environnement. Une

330 (Schmitt 2012, p.30)

331 (J'ai eu le loisir d'observer ce phénomène à l'occasion de l'encadrement de stage de formation sur la démarche expérimentale. Les stagiaires organisés en sous-groupes, à partir d'un montage expérimental identique, avaient pour consigne de décrire ce qu'ils observaient lors du déroulement de l'expérience. Il était fréquent qu'ils n'observent pas les mêmes faits et ne donnent pas la même importance aux faits.)

332 (Comme le prévoit le second principe de la thermodynamique, dans un système fermé, l'énergie ne reste pas concentrée, elle se disperse au fur et à mesure du fonctionnement de A sous forme de chaleur de frottement, etc. qui occasionne une rupture de la reproduction des phénomènes stables engendrant un désordre, l'apparition d'événements non répétés et aléatoires.)

333 (Schmitt 2012, p.38)

monade, dans le sens où personne ne peut-être dans l'esprit d'autrui. L'esprit est de ce fait une entité totalement opaque et mystérieuse pour les autres esprits³³⁴. L'esprit est aussi une entité ouverte qui échange avec son milieu, largement composé par les « autres ». Ces échanges sont une condition essentielle de l'autoproduction de l'être comme le montre la réciprocity des consciences de Nédoncelle cité par Labelle, pour qui « *la perception d'autrui est solidaire de la perception de soi* »³³⁵. On retrouve l'idée de l'intersubjectivité décrite dans la théorie de l'agir communicationnel d'Habermas. Afin d'intégrer cette dimension éactive de l'esprit humain, je propose de compléter notre modèle d'apprentissage de la façon suivante :

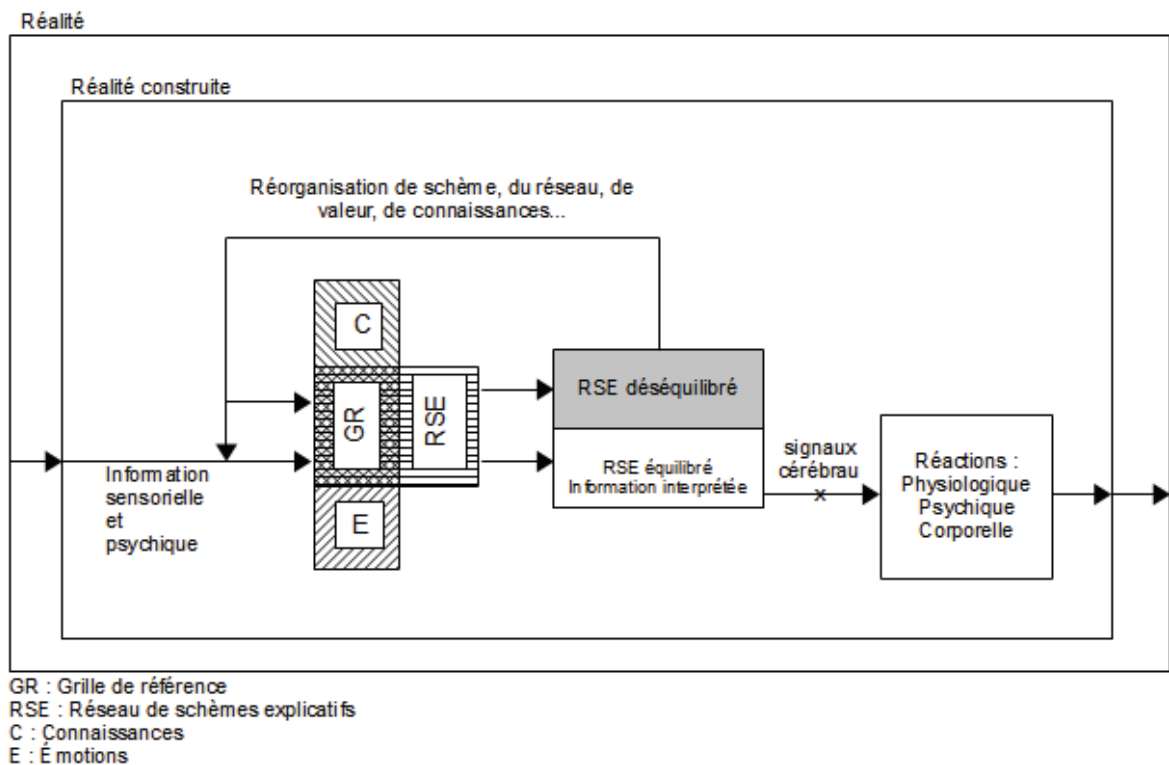


Fig.10 : Modélisation de l'apprentissage réalisée à partir du modèle allostérique

Le cadre de la réalité objective, qui constitue notre milieu C, n'est pas directement en contact avec le système d'interprétation de l'esprit de la personne (organisme A). Les échanges entre A et C passent par la réalité construite qui, pour poursuivre notre comparaison, représenterait la membrane cellulaire de A. Grâce aux boucles de rétroaction, A s'auto-produit à partir des informations issues de C, de façon à maintenir sa dynamique en équilibre. Mais si l'apprentissage est le processus d'adaptation de l'esprit à l'environnement changeant, par une

334 (Labelle, 1996)

335 (Idem, p.165)

dynamique de réactualisation de ses propres structures, je dois intégrer à notre modèle la perspective historique de la psyché. Une dimension peut être ajoutée au schéma dans ce but :

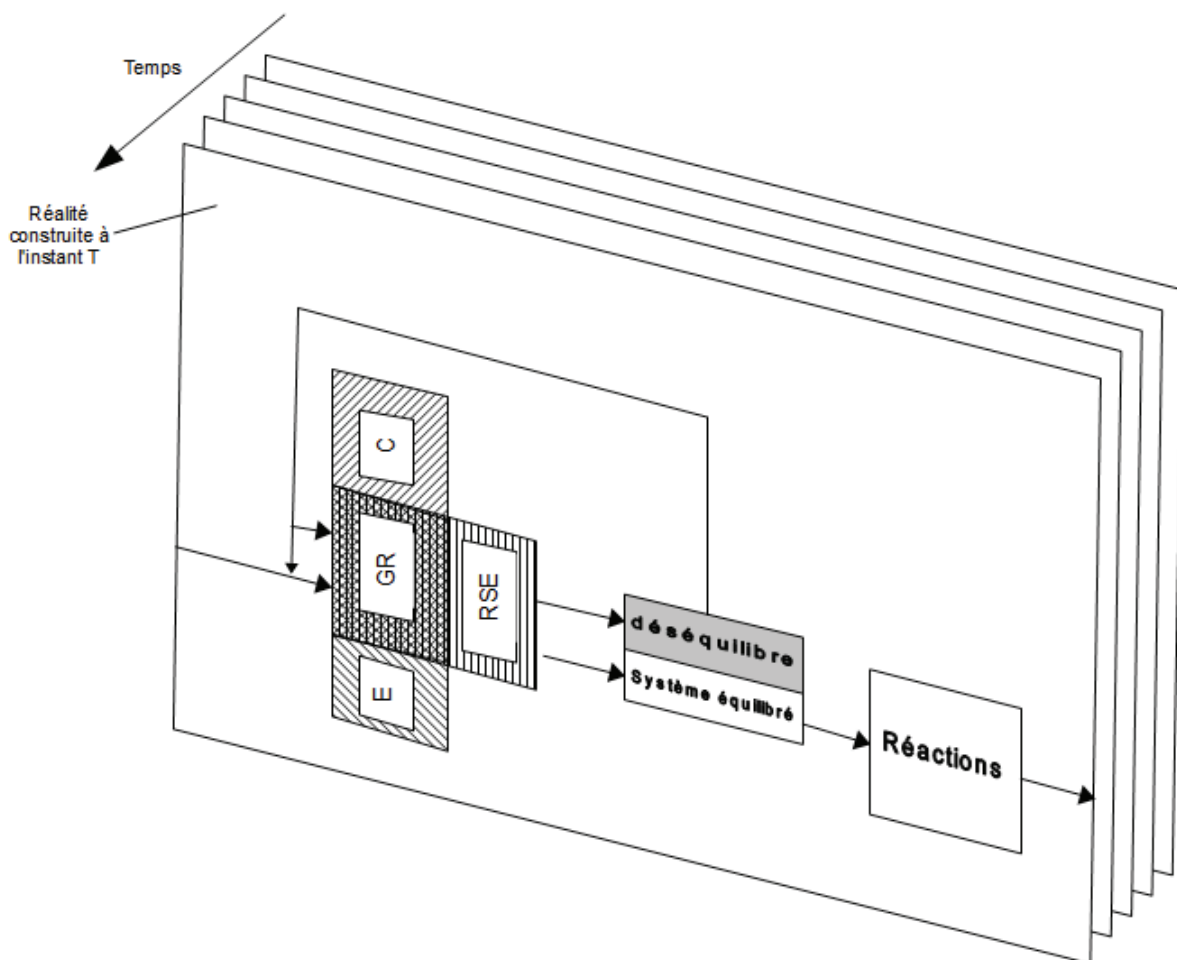


Fig.11 : *Modèle dynamique de l'apprentissage à partir du modèle allostérique.*

Chaque plan correspond à la réalité et à la réalité construite à un instant T donné. Suite aux événements des instants T2, T3, etc. sous l'effet de son autoproduction adaptative, l'esprit et ses composantes évoluent dans le temps. On peut alors s'interroger quant à la fréquence de T_n , la durée entre T_n et T_{n+1} et l'amplitude du changement.

Illustration du modèle

Prenons le cas d'une personne qui fait très tôt l'expérience de la douleur. Son système biologique et neuronal produit une capacité empathique plus ou moins forte. Selon le degré de

capacité empathique et l'influence de son expérience de la douleur renforcée par l'apprentissage social de la souffrance, cette personne développe une forte sensibilité caractérisée par un rejet marqué de toute forme d'expression de la douleur. Cela va renforcer à son tour les structures cognitives liées à la production du sentiment d'empathie, puisque souvent sollicitées de par cette sensibilité au sujet de la douleur. Il sera ainsi particulièrement sensible aux effets éducatifs de la société visant à faire naître des valeurs et un système éthique réprouvant la souffrance. Cela va le conduire à l'occasion de la construction de son esprit formel et rationnel, à mieux retenir les discours portant sur la souffrance, et à plus particulièrement se rapprocher des personnes ayant un système de valeur proche du sien. Il est possible que devant l'impossibilité de s'expliquer rationnellement son aversion pour la souffrance, cette personne soit également perméable au discours religieux qui donne des schémas explicatifs là où la raison ne l'a pas fait. Il utilisera ces modèles pour se construire une conception argumentée du monde qui permettra d'évaluer le bien et le mal.

Conclusion concernant le modèle de l'apprentissage

L'apprentissage est un processus qui part de l'individu et se manifeste vers l'extérieur. Il constitue une réponse au déséquilibre du système explicatif qui se traduit par une incapacité momentanée à donner du sens aux événements, ou à agir de façon satisfaisante. La prise en charge de ce déséquilibre s'opère principalement lorsque ce déséquilibre est impliqué dans une activité qui répond à un besoin rationnel et/ou affectif de la personne. Un déséquilibre trop fort peut conduire à une non prise en compte du déséquilibre et à un rejet de l'apprentissage. La réduction du déséquilibre peut prendre des formes variées selon que ce déséquilibre concerne les connaissances, des savoirs pratiques, des attitudes ou des comportements et selon qu'il implique des aspects affectifs, conatifs, cognitifs, méta-cognitifs.

4.2.3 L'isomorphisme éducatif

La tentative de clarification de l'éducation et de l'apprentissage qui vient d'être exposée, montre que la recherche a abondamment produit sur les conceptions éducatives, les théories du développement ou de l'apprentissage, et les pratiques pédagogiques. Même si une part de ces travaux scientifiques vont un tant soit peu influencer les pratiques éducatives françaises, notamment sous l'effet de la courte percée de l'éducation nouvelle dans les années soixante, ils ne resteront que des éléments annexes des connaissances pratiques des enseignants. La

recherche peine à influencer les pratiques éducatives du corps enseignant. Il faut savoir que dès la fin du XIXe siècle, les enseignants deviennent un véritable corps professionnel qui n'hésite pas à se défendre face aux attaques des universitaires et des politiques souhaitant leur dicter la façon d'accomplir leur métier³³⁶. On observe un conservatisme latent chez les enseignants, malgré leur aptitude à l'esprit critique, que Michel Rouche souligne dans sa préface de son histoire de l'éducation. Il explique ce conservatisme par l'inclinaison naturelle des enseignants à souhaiter pour autrui sa propre conception de l'enseignement, car « *l'enseignement qu'il [l'enseignant] a reçu faisant corps avec ses propres structures mentales, sa contestation ruine sa propre identité* ». ³³⁷

Pour faire le lien avec le modèle d'apprentissage présenté, le changement de conception de l'éducation et de l'apprentissage modifie trop profondément la structure des schèmes explicatifs. Mais ce conservatisme sur l'enseignement n'est pas exclusif aux enseignants. On le retrouve dans toutes les couches de la société française. Pour s'en convaincre, il suffit d'observer l'activité pédagogique du pays. L'éducation nationale qui a le monopole de la formation initiale, a conservé en grande partie les caractéristiques de l'école traditionnelle dénoncée par l'éducation nouvelle, et ce malgré la production universitaire qui était susceptible d'éclairer les hommes politiques en charge de réformer l'éducation. Elle organise son enseignement à partir des besoins institutionnels, du mode d'organisation des savoirs scientifiques et du mode d'organisation de l'enseignement de masse du XIXe siècle. L'école conserve le lieu unique de la classe, le groupe classe par tranche d'âge, la planification extérieure à l'enfant du programme à suivre, l'évaluation du degré de capacité de restitution des informations données par une démarche sommative et subjective de l'enseignant ; le déroulement de l'enseignement se fait dans un lieu unique majoritairement organisé en rangs propices à la forme démonstrative de l'enseignement.

Curieusement il en va de même pour la formation continue qui pourtant n'est pas centralisée à la façon de la formation initiale. Concernant la formation professionnelle continue, malgré les différents types d'apprentissages professionnels identifiés par les ergonomes, les psychologues du travail, les cliniciens du travail, les sociologues du travail... la formule du stage en groupe, pour un même contenu, sur une même unité de temps, validé par la fiche de présence, reste largement prédominante dans les plans de formation interne des entreprises et dans les catalogues des organismes de formation. Finalement, c'est comme si

336 (Hameline 2000, p.32)

337 (Rouche et Rémond 2003, p.25)

c'était la culture éducative française tout entière qui restait imperméable aux avancées scientifiques. En 1973, dans son ouvrage *éducation de demain*, Bertrand Schwartz³³⁸ qui a été un pionnier des démarches alternatives dans la formation pour adultes, disait « *les formateurs n'agissent pas comme on leur dit d'agir sur eux, [...] les modèles sont reproductifs, les attitudes façonnées à l'école constituent la base et la condition absolue d'une pratique ultérieure* ». Cela rejoint l'analyse de Dumazedier à propos de l'introduction de l'approche socio-pédagogique de Bénigno Cacérès dans le programme d'étude de l'École Normale. Son approche se basait sur les problèmes de la vie quotidienne afin de favoriser la construction du sens de l'activité éducative chez les apprenants. L'approche a très vite dégénéré en une rhétorique supplémentaire qui s'est réduite « *à la pratique de quelques exercices formels de réflexions inductives et déductives sur quelques cas concrets.* »³³⁹ Et l'auteur ajoute « *la méthode ne trouve ni les situations, ni les programmes, ni le temps, ni l'esprit qui lui étaient nécessaires* ».³⁴⁰ Solange Ramond est partie de la citation de Bertrand Schwartz pour développer son modèle de « *boucles de reproduction pédagogique* » à partir d'une étude de terrain sur les pratiques de formation d'enseignants d'économie et de gestion. En 2009, cette auteure met en évidence dans sa thèse que le conservatisme des enseignants dans leurs pratiques pédagogiques est toujours d'actualité, malgré les textes administratifs leur demandant de tendre vers des pratiques pédagogiques innovantes, et malgré l'importance que les enseignants disent accorder à ces nouvelles pratiques et aux valeurs qui y sont associées !

Ce conservatisme se remarque également à l'échelle institutionnelle. Les travaux de Bertrand Schwartz lui ont valu la responsabilité de rédiger le rapport final du groupe de travail du Conseil de l'Europe, qui dans les années 80 avait la charge d'étudier deux problèmes éducatifs majeurs. Il s'agissait déjà du problème de démobilisation des adolescents dans leur projet éducatif, et l'absence de globalisation de l'éducation qui rendait (et rend toujours) difficile l'articulation entre l'instruction et l'existence réelle. Ce projet se fondait sur quelques principes :

- promotion des pratiques auto-formatives assistées
- abandon du contrôle traditionnel au profit d'une démarche d'évaluation autoformatrice.

338 (Schwartz, dans Ramond 2009, p.52)

339 (Dumazedier et Donfu 1994, p.79)

340 (Ibidem.)

- transformation de la logique de la formation initiale obligatoire jusqu'à 16 ans par l'adoption d'une formation en alternance entre travail productif et travail scolaire tout au long de la vie
- organisation de « districts formation » sur tout le territoire, chargés de coordonner toutes les ressources de formation scolaire, des entreprises, des associations, des informations médiatiques

Le projet a été bloqué avant sa mise en œuvre par les forces éducatives dominantes de la fondation européenne. En 1992, dans un entretien avec Joffre Dumazedier, Bertrand Schwartz estimait que le résultat de ce projet avait été un échec total. Il déclarait : « *Depuis 10 ans, je ne veux plus parler d'école* », car il était désormais assailli par trop de doutes quant aux possibilités de faire évoluer les esprits.³⁴¹ Toujours pour illustrer les résistances à l'échelle institutionnelle, on peut citer également le projet de rénovation de la formation professionnelle des adultes de l'UNESCO lancé dans cette même période. Le projet avait pour objectif de « *rénover la formation scolaire dans le but de la rendre plus apte à promouvoir pour tous, au cours de la vie, une instruction et une éducation mieux adaptées à l'humanisme et à la démocratie d'aujourd'hui* ». Ce projet a été initié par Louis Legrand, membre du mouvement Peuple et Culture, alors qu'il occupait la Direction de l'Éducation des Adultes. Le projet fut abandonné après son départ, en raison des trop fortes résistances à l'innovation scolaire. Les formes éducatives plus classiques furent remises à l'ordre du jour.

Si l'on considère l'expérience avortée de l'école nouvelle de l'après guerre et ces deux exemples de tentatives ratées d'évolution du projet éducatif, initiées par les plus hautes instances politiques, on constate qu'il y a une réelle résistance sociale au changement. Faute de changement, on peut alors parler de reproduction sociale dans l'éducation, un habitus comme le nommait Bourdieu³⁴², qui est sûrement lié au fait que les représentations que l'on a de l'éducation font partie des choses que toute personne expérimente et construit dès sa plus tendre enfance. Avec l'école obligatoire et gratuite presque toutes les personnes entrent dans une institution éducative entre l'âge de trois et cinq ans. Nos croyances, nos conceptions et nos valeurs en matière éducative sont depuis longtemps et fortement ancrées dans nos schèmes explicatifs. Lorsque les enseignants débutent dans leur métier, l'interprétation de la situation éducative à laquelle ils sont confrontés se fera à partir de la grille de références qui

341 (Dumazedier et Donfu 1994, p.80)

342 (Lameul 2006, p.108)

est fortement marquée par leur expérience d'élève. Ne sachant comment s'y prendre, les enseignants adoptent instinctivement les postures et les pratiques observées lors de leur vécu. J'ai également pu observer ce phénomène dans l'animation comme nous le verrons dans la problématique spécifique au terrain de cette recherche. La plupart des jeunes étudiants encadrant des activités expérimentales scientifiques, chargés d'animer une méthode pédagogique active, commencent par proposer des explications théoriques à propos du mode de fonctionnement des expériences, en utilisant celles-ci comme simple outil d'illustration du discours. C'est à partir du même genre de constat que Bertrand Schwartz, dans le cadre de ses recherches-actions collectives sur les formations de formateurs, a établi l'hypothèse d'action selon laquelle « *les formateurs ont tendance à reproduire les méthodes pédagogiques qui ont été utilisées pour les former.* ».³⁴³

Nicole Poteaux, qui a également observé ce phénomène dans ses expériences de recherche-action sur la formation d'enseignants d'anglais, l'interprète de façon plus large. Elle propose le terme d'isomorphisme : « *Nous observons une relation d'isomorphisme entre les méthodologies de formation des enseignants et le transfert de cette méthodologie dans cet enseignement* ». Mais l'isomorphisme ne concerne pas que la méthode, il concerne également la posture : « *le mode de travail utilisé dans les moments de formation influençait les postures que les enseignants développaient avec leurs élèves* ».³⁴⁴ Le mode de travail était celui de la recherche-action dans lequel les enseignants étaient placés au centre de leur formation. Ces enseignants ont été mis en situation d'apprentissage et non plus d'enseignement au sens commun d'une démarche de transmission de connaissances. Et c'est précisément ce point qui est peut-être à l'origine de la reproduction sociale de l'éducation, car les pratiques pédagogiques innovantes ou actives sont souvent présentées et non vécues, faute de temps, de moyens, de conditions matérielles. Même lorsque des personnes se montrent intéressées par les principes des pédagogies actives, elles n'ont pas déconstruit leurs représentations sur l'éducation et l'apprentissage. Cela les conduit à interpréter ces principes à partir de leur grille de références « *scolarisée* » qui les pousse très souvent à les mettre en œuvre d'une manière caricaturale, comme dans le cas de l'échec de la généralisation de l'éducation nouvelle. Les formés maintiennent leur modèle de la transmission, malgré le discours prônant le changement, car ce dernier n'est pas un stimulus assez fort pour créer un déséquilibre important au niveau des schèmes de représentations concernant l'apprentissage, l'éducation,

343 (Poisson 2009, p.4)

344 (Poteaux 2007, p.13)

l'école, le savoir... Il ne peut donc y avoir d'apprentissage transformateur, car il n'y a aucune réflexivité sur les représentations. Dans le travail de recherche-action, les personnes sont amenées à définir les notions et les termes pour pouvoir communiquer et définir leur activité. Le formateur peut confronter les représentations individuelles aux représentations collectives et aux productions de la recherche en éducation. Les personnes vivent le processus d'apprentissage, et l'intègrent dans leur structure mentale. Cela s'observe dans le changement de rapport aux savoirs et aux apprenants, de par l'acceptation de nouveaux principes éducatifs et à travers le test de nouvelles pratiques pédagogiques. Nicole Poteaux synthétise ce problème avec la figure suivante :

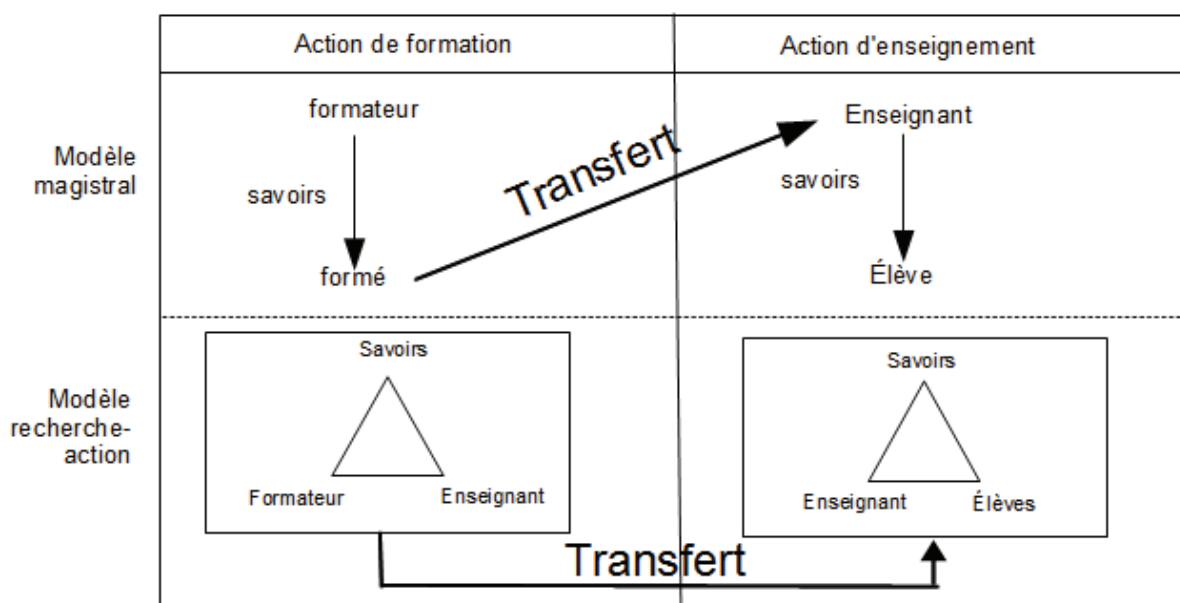


Fig.12 : *Transposition du modèle magistral au modèle constructiviste en situation de formation et d'enseignement. (Poteaux 2007, p.14)*

Dans le cas du modèle magistral, le problème du transfert tient au fait que l'apprenant doit parvenir « à transformer sa posture, seul, en accomplissant un travail sur soi en dehors de la situation de formation. »³⁴⁵ Autrement dit, la formation de formateurs ou d'enseignants commence après la formation. Si l'on comprend pourquoi l'auteure a utilisé le terme de posture, plus large que méthode, néanmoins le terme reste relativement flou. Qu'est-ce qui se transfère, change ou se construit ? Il existe peu de travaux portant sur la notion de posture en éducation. Geneviève Lameul y a consacré le cinquième chapitre de sa thèse en 2006, dans le cadre de son étude des influences des dispositifs de formation à distance sur les postures

345 (Idem, p.14)

professionnelles. A partir de l'étude des termes connexes proches de la notion de posture, tels qu'attitudes, comportements, dispositions, styles, perspectives... l'auteure est parvenue à définir la posture comme étant « *la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions, qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification* ». ³⁴⁶ Ainsi défini, le terme posture me paraît alors particulièrement pertinent pour circonscrire le phénomène de reproduction. On peut donc parler d'un isomorphisme postural et d'un apprentissage postural pour désigner les situations d'apprentissage qui regroupent à la fois l'acquisition de savoir-faire techniques, l'acquisition de procédures, la modification à long terme des comportements. Cette dernière suppose comme l'a montré notre modèle, une transformation des schèmes explicatifs (donc des connaissances, des croyances, des valeurs), voir d'une partie du système de schèmes qui sont mobilisés dans notre rapport au monde et aux choses, et qui s'incarnent dans notre expression corporelle et langagière, ainsi que dans nos réactions émotionnelles vis-à-vis des événements de ce monde. L'apprentissage postural concerne particulièrement les activités humaines qui impliquent des transformations de fond.

4.3 L'isomorphisme postural en éducation, difficulté ou opportunité ?

Si comme nous venons de le voir, l'isomorphisme postural en éducation touche l'ensemble des personnes, il touchera obligatoirement les associations et leurs membres, même celles inscrites dans le champ de l'Éducation Populaire. Les acteurs associatifs, chargés d'encadrer des méthodes pédagogiques qui correspondent à un projet éducatif fortement marqué par le courant de l'éducation nouvelle et les pédagogies actives, sont alors confrontés au problème du dépassement des effets de l'isomorphisme. Travail d'autant plus délicat que les personnes n'ont au départ, bien souvent pas conscience de ces effets, et que la durée de présence dans ces associations a tendance à diminuer ³⁴⁷ alors que le temps est nécessaire à l'appropriation des démarches d'apprentissage et à la prise de recul sur l'expérience. ³⁴⁸ Cette reproduction éducative est à l'origine des deux principales difficultés des associations éducatives évoquées dans notre introduction générale.

346 (Lameul 2006, p.112)

347 (Voir chapitre 4.4, partie II)

348 (Je fais l'hypothèse que la forme du militantisme moderne ciblé il y a 15 ans par Jacques Ion, (Ion 1997) plus ciblé, non exclusif, tant à limiter les effets transformateurs des associations sur les personnes.)

Pour rappel, la première, qui aura de nombreux autres effets sur l'association, est d'engendrer un écart entre le discours et les actes des acteurs éducatifs sur le terrain. Bien qu'ils adhèrent au projet éducatif associatif et à ses valeurs, sous l'effet du phénomène de l'isomorphisme, ils ont tendance à rester sur un paradigme de l'enseignement transmissif plutôt que sur le paradigme de l'apprentissage accompagné. Les acteurs réinstaurent malgré eux, un rapport sachant-ignorant conduisant à une activité pédagogique basée principalement sur l'explication et la démonstration, et une action davantage didactique que pédagogique.³⁴⁹ La seconde conséquence est que les associations ont des difficultés à mettre en place des apprentissages individuels, collectifs suffisants pour appréhender les adaptations organisationnelles imposées par la société cognitive et des savoirs. Mais si l'on considère que l'isomorphisme, par ses effets, est à l'origine des difficultés d'apprentissage, je pose l'hypothèse que l'isomorphisme éducatif peut également constituer la base de la construction d'une solution. En effet, de même que dans le champ de la didactique des langues, il existe une homologie fin-moyen entre la méthode d'apprentissage et l'utilisation de ce qui a été appris en situation réelle,³⁵⁰ on peut imaginer que pour former des personnes à une démarche pédagogique active, il est nécessaire de le faire par une démarche pédagogique active. Nous rejoignons en cela l'hypothèse de Bertrand Schwartz reprise par Daniel Poisson, dans le contexte de la formation de formateurs pour adultes, que je propose de transposer à la formation des éducateurs qui sont une forme de formateurs d'enfants. Poisson précise à propos de cette hypothèse, que :

« La première idée est qu'il faut dans la formation des formateurs, être congruent avec les méthodes et les démarches que ceux-ci seront amenés à exploiter avec leurs propres apprenants. Cette cohérence pédagogique conduit à éviter de faire un cours magistral sur l'autoformation ou une formation à la pédagogie par objectif qui ne définirait pas ses propres objectifs. »³⁵¹

Suivre ce principe impose de clarifier les principes éducatifs et les pratiques pédagogiques de la démarche éducative du mouvement associatif Les petits débrouillards qui se positionne comme un mouvement d'Éducation Populaire de jeunesse. Un grand nombre de courants de l'Éducation Populaire revendique les principes de l'éducation nouvelle dans leur projet éducatif. Certains y sont directement affiliés, (Ligue de l'Enseignement, CEMEA), d'autres, issus des approches confessionnelles ont adopté des principes équivalents. D'autres encore, nés plus tardivement en développent les caractéristiques sans le revendiquer. Je ne tenterai pas

349 (Meirieu 2013, paragraphe 10)

350 (Puren 2006, p.39)

351 (Poisson 2009, p.4)

de proposer une approche éducative générale à l'ensemble de l'Éducation Populaire, car celle-ci n'est pas un mouvement unique et uni comme le fait remarquer Poujol³⁵² dans son étude historique. L'Éducation Populaire regroupe à la fois les mouvements de jeunesse laïcs et confessionnels, les mouvements ouvriers, les universités du temps libre, et pour certains auteurs comme Dumazedier, l'Éducation Populaire recouvre également l'éducation permanente qu'il ne restreint pas à la formation professionnelle continue.

4.4 L'approche éducative et pédagogique de l'association des petits débrouillards

4.4.1 Le projet éducatif :

Commençons par l'origine du mot « débrouillard », d'après le Larousse encyclopédique (1977) et le Larousse étymologique (1971) il semble qu'il vienne du mot « brouiller » issu de l'ancien français « brou », pour désigner une eau sale, mélangée, boueuse. Il se serait transformé au treizième siècle en « brouillard » introduisant la notion de flou dans l'air, qui empêche de voir. « Brouillard », « brouiller » signifient donc ce qui est mélangé, entremêlé, obscur et donne en 1530 le terme « brouillon », désignant des écrits ou des situations désordonnés, non achevés. Ce qui nous amène au « brouillage » de la seconde guerre mondiale visant à rendre les messages incompréhensibles par l'ennemi, et à son contraire en l'action de débrouiller, démêler ce qui est emmêlé, clarifier ce qui est obscur ou incompréhensible. Nous arrivons donc à l'expression du vingtième siècle « se débrouiller », autrement dit débrouiller par soi-même, sortir soi-même d'une situation inextricable, complexe ou incompréhensible. Ce rapide rappel étymologique établit un lien sémantique avec la notion d'autonomie dans l'activité de compréhension si on le place dans une perspective paradigmatique de l'apprentissage. Je pense qu'il s'agit là de l'élément central du projet éducatif des petits débrouillards. L'observation de l'évolution du projet éducatif de cette association l'atteste. Je ne détaillerai pas dans ce chapitre l'apparition et l'évolution de ce mouvement international, je me contenterai pour le moment de donner des éléments clefs de l'évolution de la branche française afin de mieux cerner notre propos.

Le concept des petits débrouillards a été importé du Québec au milieu des années quatre-vingt par des médiateurs scientifiques de la toute nouvelle Cité des Sciences et de l'Industrie,

352 (Richez 2004)

issus de l'Éducation Populaire. Le projet était alors simplement de montrer que la science pouvait être amusante. Cela répondait au besoin de valorisation des disciplines scientifiques qui souffraient d'une image représentant l'activité scientifique comme étant élitiste, complexe et inaccessible. Pour certaines personnes, cela devait permettre de limiter l'abandon des filières scientifiques scolaires par les jeunes, pour d'autres il s'agissait de compléter la culture générale de la personne en vue de son épanouissement. Dans l'esprit d'une éducation républicaine, la science devait être accessible à tous. Pour cela il fallait modifier le rapport aux sciences en les faisant découvrir d'une manière différente que celle proposée par l'école, jugée alors particulièrement rebutante. C'est là que nous trouvons les premières filiations, non explicitées alors, avec les courants de pédagogie active. Cette autre manière d'aborder les sciences consistait à susciter chez les enfants l'envie d'expérimenter, de comprendre et d'apprendre. Pour cela les expériences devaient développer un caractère ludique, grâce à la mise en œuvre d'expériences contre-intuitives et l'emploi de matériel commun. Il ne s'agissait pas d'une nouveauté, puisque les approches « Freinet » à l'école, ou le mouvement des CEMEA dès les années 70, pour ne citer qu'eux, avaient produit des démarches et des outils visant ces mêmes buts. La particularité de l'Association des petits débrouillards (APD) tenait sûrement au fait qu'elle impliquait, au départ, principalement des étudiants en science et des scientifiques dans la démarche. L'APD se vit rapidement confier un ensemble d'activités dans la région Parisienne dans le cadre d'ateliers périscolaires qui concernaient principalement les zones urbaines marquées par les difficultés scolaires et éducatives. Ainsi, sous l'effet de ses expériences, l'association a fait émerger une finalité sociale plus marquée dans son projet éducatif. En insistant davantage sur une approche pédagogique épistémologique inscrite dans les approches constructivistes, l'activité scientifique expérimentale devenait un support pour l'accompagnement scolaire.

La venue progressive d'une part plus importante de personnes issues de l'Éducation Populaire dans le milieu des années 90, à fait évoluer les finalités éducatives vers une dimension plus politique, sans renoncer pour autant aux premiers principes. Chaque personne, pour exercer sa citoyenneté, doit posséder une culture scientifique minimum et les bases d'un esprit curieux et critique pour s'exprimer dans le débat politique et promouvoir à la fois l'intérêt collectif et l'intérêt individuel. Avec l'héritage de son approche épistémologique, l'association peut revendiquer premièrement que la médiation scientifique ne concerne pas que les enfants, et deuxièmement, qu'elle n'est pas que l'affaire des spécialistes, ni en éducation, ni en science. Toute personne qui en a la volonté, peut contribuer à l'éducation

d'autrui. On éduque la jeunesse par l'activité scientifique et les adultes par l'encadrement de l'activité.

Début des années 2000, par l'intermédiaire du problème du réchauffement climatique, l'association intègre la question du développement durable dans son projet éducatif qui pose par essence les problèmes de l'articulation entre le devenir commun et le bien être individuel. L'expression citoyenne ne peut se cantonner à une culture scientifique, il lui faut une culture dans le domaine du développement durable pour faire face à la complexification de la mondialisation des enjeux scientifiques, technologiques et économiques. Mais cela implique de devoir éduquer à la complexité, en référence à l'approche éducative d'Edgard Morin³⁵³, car la productions des connaissances ne cesse d'augmenter, de se diversifier, de se renouveler. Ces nouveaux savoirs s'alimentent les uns les autres, ce qui génère des savoirs globaux et interdisciplinaires. Ces nouvelles formes de savoirs rendent indispensable l'intégration d'approches globalisantes dans le système éducatif, qui sont complémentaires aux approches disciplinaires traditionnelles.

A la fin de la première décennie de ce nouveau siècle, l'association ajoute un pas dans ses principes éducatifs : la participation citoyenne ne dépend pas que de l'acquisition de savoirs choisis par les institutions, qu'elles soient étatiques ou privées, mais également de la capacité des individus à produire leurs propres savoirs en vue d'organiser leur propre action sur le réel et améliorer ainsi le bien être collectif et individuel. Dans cette perspective, les sources de savoirs, de pouvoir et d'action sont multiples³⁵⁴ et dans le contexte de la complexité de la mondialisation, il ne s'agit plus simplement d'acquérir les connaissances pour exercer un esprit critique. L'enjeu est que l'esprit critique s'exerce à la fois à partir et à l'encontre du savoir, ou plutôt des savoirs. En effet, les types de savoirs sont multiples (juridiques, spirituels, artistiques, politiques, professionnels, ethniques...) et ont des sources multiples (ONG, universités, entreprises, groupes sociaux...). Il se pose alors des questions concernant la hiérarchie, l'influence, la légitimité entre ces formes de savoirs. Surtout si l'on tient compte des modes de production des savoirs scientifiques qui sont fortement influencés par les sphères économiques et politiques. Il faut par conséquent éduquer l'individu à comprendre les forces et les faiblesses des différents types de savoirs, leur complémentarité et leur degré de pertinence selon les situations. Les individus doivent percevoir qu'ils sont également une

353 (Morin 1999)

354 (Pestre, dans Alix, Ancori, et Petit 2008)

source de production d'une forme de savoirs, qui combinée aux autres peut aboutir à l'action sur soi, les autres et l'environnement.

Comme l'a soulevé l'une de nos membres associatives, à l'occasion d'une séance de travail réalisée dans le cadre de notre recherche de terrain³⁵⁵ que nous relaterons en troisième partie, le projet éducatif des petits débrouillards malgré ses évolutions, ses disparités de pratiques, a pour socle commun, une double éthique.³⁵⁶ La première porte sur la conception de l'homme qui induit une certaine conception des valeurs de justice et d'égalité, et par extension, une certaine conception de la démocratie. En effet, le principe moral premier serait que l'association considère que toutes les personnes ont la même valeur quelles que soient leurs origines culturelles, ethniques et religieuses, et quel que soit leur genre. Ce principe premier engendre un ensemble d'autres principes moraux : toute personne a le droit de contribuer aux décisions et aux actions œuvrant à la construction du bien commun et individuel. Toute personne est capable de progresser dans ses connaissances théoriques, pratiques et morales. Toute personne est capable de contribuer à la construction du bien commun. La seconde éthique concerne la démarche de questionnement :

« nos actions éducatives ne devraient pas transmettre des connaissances arrêtées ou une position sur un sujet, mais donner les clefs de compréhension des enjeux, des bienfaits et des limites pour que l'individu construise sa propre position sur le sujet abordé. Il s'agirait là d'un élément commun à toutes nos activités et à tous nos supports. D'un point de vue pédagogique cette posture implique de considérer les questions de la personne face à nous dans l'activité, qui se veut émancipatrice, et non de présenter un déroulé clefs en main qui, pour toutes sortes de raisons économiques, logistiques, personnelles, semble légitime, plus simple, plus efficace... Elle [l'adhérente] propose donc, qu'au-delà de l'évaluation de la satisfaction des publics et des partenaires, on tente d'intégrer comme critère d'évaluation la cohérence entre nos actes sur le terrain et les raisons fondamentales qui poussent l'association à agir tel qu'elle souhaite le faire. Ce genre de critère permet d'identifier l'action des petits débrouillards par rapport aux autres acteurs de l'éducation scientifique dont l'approche n'est pas la même. »³⁵⁷

4.4.2 La démarche pédagogique

Les démarches pédagogiques n'ont pas cessés d'évoluer dans le temps, et il n'existe pas de réelles pratiques pédagogiques communes au sein du territoire du fait de l'évolution rapide des pratiques et des projets. Aussi les écrits définissant la démarche pédagogique ne sont pas nombreux, c'est pourquoi d'un point de vue des Sciences de l'Éducation, il n'est pas aisé de

355 (Voir le chapitre 10 consacré à la présentation du déroulé de la RA)

356 (Compte rendu de l'atelier « formation et prospective », AG Toulouse 2012 de l'APD. Annexe III.14)

357 (Idem, p.13)

définir avec exactitude ce qu'est cette démarche. J'ai tout de même tenté l'exercice, en m'appuyant sur les documents les plus aboutis au niveau des principes pédagogiques, qui ont été rédigés par l'association nationale dans les années quatre-vingt dix, et qui ont servi de support à l'ensemble des outils et dispositifs de formation ultérieurs. Il s'agit du « Guide du médiateur »³⁵⁸ réparti en trois volumes qui argumentent par des apports théoriques issus de la Pédagogie, de la Psychologie, de l'Épistémologie et de l'Histoire des Sciences.... Ce document a été rédigé par un collectif de travail et validé par les institutions associatives. Pour aborder cette démarche je commencerai par citer la conclusion du chapitre deux :

*« Au final, on aura bien compris la nécessité absolue de créer sa propre pédagogie, une pédagogie évolutive, en perpétuelle adaptation, méprisant les recettes. Une pédagogie particulière, certes, puisque centrée sur l'expérimentation et la manipulation, mais une pédagogie constamment « réélaborée » au contact des enfants. »*³⁵⁹

Le principe de singularité et d'évolution permanent de la pédagogie explique la difficulté pour le réseau des petits débrouillards, et moi-même, à définir de façon satisfaisante cette démarche. Cette conception de la pédagogie rejoint celle de Meirieu pour qui « *il n'y a pas, [...] il n'y aura jamais de dogme pédagogique permettant de faire l'économie de cette prise de risque régulée que constitue la gestion de la classe.* »³⁶⁰ Ainsi, plutôt que de définir l'approche pédagogique par la description des méthodes, je le ferai à partir de valeurs générales qui semblent constituer une référence commune à l'ensemble des membres de l'association. Ces valeurs apparaissent comme transversales à l'ensemble des activités et sont mises en œuvre par trois principales approches pédagogiques décrites plus loin. Ces valeurs sont : « Le Plaisir », « L'Action » et « La Démocratie ». A partir de ces trois valeurs, nous proposons trois principes d'apprentissage qui ne figurent pas dans les documents de l'association, mais qui semblent répondre aux intentions de la démarche :

- l'individu porte plus d'intérêt à un apprentissage qui procure du plaisir, plaisir lié à l'autosatisfaction, lié au fait de faire ensemble, lié à un caractère ludique, lié à la réalisation de choses ayant une prise sur le réel...
- l'individu doit être placé en réelle activité pour apprendre
- l'apprentissage de l'individu se fait également au travers de la pratique d'exercices démocratiques

358 (Association française des Petits Débrouillards 1990)

359 (Association française des Petits Débrouillards 1990, p.18)

360 (Meirieu 2013, paragraphe 15)

Le croisement de ces trois grands principes assure un cadre général à l'animation qui va s'exprimer au travers de trois approches pédagogiques :

- l'animation de la démarche expérimentale et scientifique
- l'animation par le groupe
- l'animation par le projet

Nous résumons ces croisements dans la figure ci-dessous :

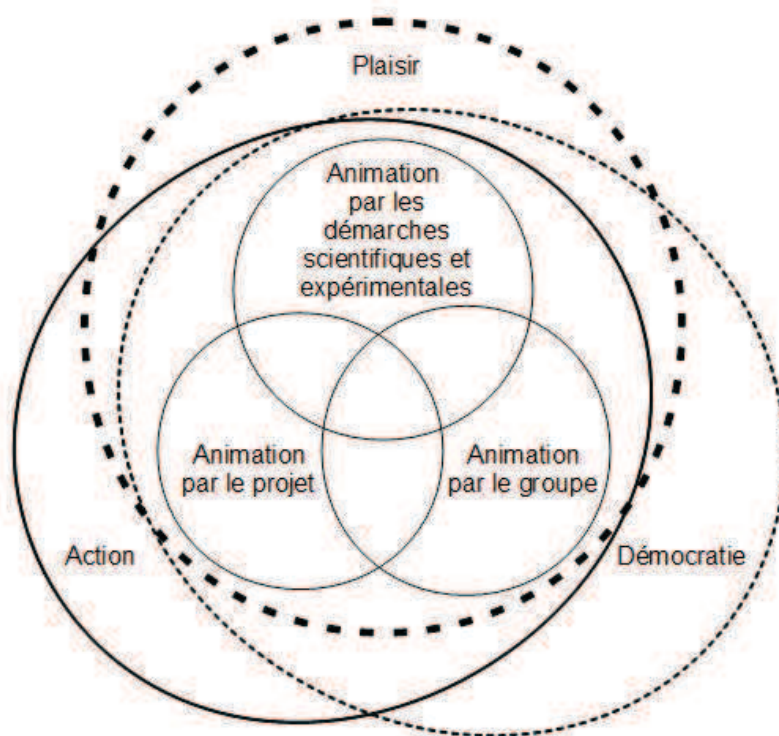


Fig.13 : *Le double triptyque de la démarche éducative du mouvement associatif des petits débrouillards (Braccini 2007, p.35)*

Les trois grands principes ou valeurs :

Plaisir : la notion de plaisir ou d'hédonisme est une notion étudiée de longue date par la psychologie dans le but de comprendre l'origine de l'action chez les individus. Dès la fin du XIX^e siècle, le ressenti de stimuli jugés plaisants, est considéré comme la source des comportements chez les animaux et chez l'homme par extension. L'individu a tendance à fuir les situations déplaisantes et à rechercher les situations procurant du plaisir ou de la satisfaction. Si certaines théories développées durant le XX^e siècle ont montré que le plaisir dépendait du croisement optimum de l'intensité des stimuli et du degré de complexité de

l'activité³⁶¹, la majorité des théories contemporaines estiment que la source principale du plaisir réside dans la satisfaction des besoins psychologiques de base des individus.³⁶² Or chez l'enfant, public historique de l'association, ces besoins ne peuvent pas toujours s'exprimer dans les activités quotidiennes du fait même du manque d'autonomie et de compétence qui caractérise partiellement l'état de l'enfance. Le lieu principal d'expression de ces besoins se situe dans les situations du jeu, qui servent précisément à créer des situations de développement durant lesquelles l'autonomie et les compétences se développent. Il n'y a donc rien de surprenant alors à ce que le jeu constitue une source importante de plaisir pour l'enfant. Les situations de jeu sont des espaces protégés où l'enfant peut atteindre plus facilement ce sentiment d'autonomie et de compétence que dans les situations du monde réel. C'est en ce sens que le jeu est un support idéal pour l'apprentissage, car il permet de créer des situations éducatives qui sont des situations pour lesquelles l'enfant a l'occasion de répondre à ses besoins psychologiques fondamentaux. Il en tire de l'intérêt, or « *l'intérêt est à placer au centre de toute pédagogie* »³⁶³. L'association privilégie par conséquent la création d'une atmosphère propice au jeu, à l'imaginaire pour organiser ses situations éducatives. Le guide de formation des animateurs explique que « *c'est dans la mise en scène que le talent et la recherche de l'animateur se révèlent* »³⁶⁴. Il précise toutefois que « *le jeu ne constitue pas, dans le cadre de l'animation, une fin en soi : on ne joue pas pour jouer [...] Le jeu constitue l'introduction au travail* »³⁶⁵.

Action : Ce terme est vaste et caractérise l'humanité car tout est action ! De l'activisme à l'activiste, beaucoup de valeurs peuvent s'y associer. Aussi circonscrivons-nous ce mot au sens qui lui a été donné par l'association, à savoir être capable de jouer « *un rôle actif dans les affaires de ce monde* »³⁶⁶ (AFPD 2000, charte associative). Mais on ne naît pas « *actif* », on le devient dans la mesure où la construction de cette capacité à être acteur ne peut se faire que par l'individu lui-même. Aussi cette conception de l'action implique que l'individu soit le principal artisan du développement de ses savoirs, ce qu'illustre le guide du médiateur : « *La spécificité de la démarche petits débrouillards repose sur la mise en activité des enfants*

361 (Fenouillet 2012a, p.127)

362 (Fenouillet 2012a, p.128)

363 (Association Française Les Petits Débrouillards 1990, p.21)

364 (Idem, p.16)

365 (Ibidem.)

366 (Voir charte associative, Module 2 de formation, Association Française Les Petits Débrouillards 2000)

(importance de la démarche expérimentale, de la manipulation et du travail en groupe) »³⁶⁷, ou encore : «Accès de tous à la science, manipulation, respect et encouragement du cheminement de chacun dans sa quête de compréhension et de connaissance »³⁶⁸. Ce principe de mise en réelle activité de l'enfant se nourrit très largement des approches de psychologie constructiviste. Car il s'agit d'une activité non seulement physique, mais aussi et surtout cognitive. C'est pourquoi il est fait référence à Jean Piaget, qu'il n'existe pas chez l'homme de « structure cognitive a priori ou innée »³⁶⁹, car « le fonctionnement de l'intelligence est héréditaire alors que la structure évolue, se **construit** »³⁷⁰. Finalement, par ces prises de position, nous pouvons affirmer que la démarche des petits débrouillards s'inscrit à bien des égards dans le courant des pédagogies actives de l'école nouvelle.

Démocratie : Comme l'association prône les valeurs de « l'apaisement, de la négociation et du Partage »³⁷¹, à travers le travail en groupe et de façon active, on comprend pourquoi la notion de démocratie est indispensable. C'est une condition sine qua non à la mise en œuvre de ses principes et valeurs. C'est pourquoi, de façon pratique, le document précise que les activités de l'APD doivent permettre aux enfants et aux jeunes, d'exprimer leurs opinions, de débattre et de générer des choix collectifs pour orienter les activités à venir. En plus d'être le cadre nécessaire au travail en groupe sur lequel je vais revenir, l'activité démocratique à l'échelle de l'animation est un moyen supplémentaire de générer l'intérêt de l'activité pour l'enfant, donc d'obtenir son action.

Les trois approches pédagogiques :

La démarche scientifique et expérimentale : C'est un élément capital de la démarche, on peut lire dans le guide du médiateur : « l'expérimentation constitue le « noyau dur » de cette démarche. »³⁷². Mais il s'avère que manipuler du matériel expérimental ne constitue par une expérimentation. Ce guide recoupe en cela l'activisme dénoncé par Marc Bloch³⁷³ qui montre que l'activité ne confère pas automatiquement le statut de pédagogie active, qui tient davantage à la nature de l'activité intellectuelle de l'enfant. De par sa structure psychologique,

367 (Association Française des Petits Débrouillards 1990, p.3)

368 (Idem, p.4)

369 (Piaget cité par Association Française des Petits Débrouillards 1990, p.104)

370 (Association Française des Petits Débrouillards 1990, p.4)

371 (Idem, p.6)

372 (Id. p.9)

373 (Bloch 1973)

l'enfant est souvent associé aux activités sensori-motrices, mais ces dernières ne recouvrent pas la globalité de son activité intellectuelle. En effet, rappelons que la démarche expérimentale consiste à recueillir des faits qui permettent de créer des interprétations en fonction des représentations du monde que l'interprétant a, et donc, de faire évoluer ou confirmer ces représentations. Celles-ci constitueront une connaissance au moment où la majorité des personnes - possédant la légitimité pour cela - affirmeront la cohérence de cette interprétation avec leurs propres représentations du monde. Pour cela, les pairs débattent entre eux sur la légitimité des faits expérimentaux et sur leurs interprétations. En reconstruisant la démarche a posteriori, on supprime toute activité liée à la construction des interprétations qui, justement, sollicite fortement ses propres représentations, ses propres préconceptions et l'activité cognitive connexe. Dans cette approche, nous supprimons tout inattendu qui pourtant caractérise la réelle activité de recherche expérimentale, autrement dit « *L'enfant ne doit pas être privé du cheminement naturellement chaotique qui conduit à la connaissance* »³⁷⁴. De façon concrète, le guide nous indique que si l'enfant, après avoir constaté un fait, faisait face à plusieurs interprétations possibles résultant par exemple de la confrontation à ses camarades, il devrait se voir proposer une autre expérience pour tenter de départager celles-ci, plutôt que d'imposer une interprétation théorique scientifiquement approuvée choisie par l'animateur.

Animation par le Groupe : comme nous venons de l'évoquer, la démarche expérimentale permet de créer des connaissances à partir de la confrontation constructive des interprétations. Et comme cette démarche tend à mettre l'enfant en réelle situation de recherche, il est nécessaire d'instaurer un cadre favorisant l'échange et le débat entre les enfants, donnant une fonction de modérateur à l'animateur. Cette approche peut très clairement être assimilée à la notion de conflit sociocognitif développée par l'approche socioconstructiviste qui accorde une place stratégique aux relations interpersonnelles dans le processus de développement. Ainsi que ce soit l'une ou l'autre de ces notions, elles mettent en avant l'importance des interactions dans le groupe pour créer des situations propices au développement de l'individu (dans la démarche, c'est au sujet de l'interprétation des faits observés que des conflits peuvent naître). Pour mettre en œuvre cette approche pédagogique, il devient capital de garantir un fonctionnement démocratique. Celui-ci semble bien adapté, car si l'on prend la définition du Larousse, démocratie vient du grec « demos » : peuple et de « kratos » : autorité. Soit

374 (Association Française Les Petits Débrouillards 1990, p.11)

« autorité par le peuple », autrement dit : la prépondérance du pouvoir populaire dans le gouvernement. Cette définition peut être prise au pied de la lettre dans la démarche décrite, puisque ce sont les enfants qui sont réellement à l'origine des orientations de l'activité. Il ne s'agit pas de démagogie, puisque de même que le peuple doit suivre un cadre (la loi) qu'il a fixé lui-même sous le contrôle d'une autorité suprême, l'animateur aide les enfants à établir leurs règles et est garant de ce que le groupe a fixé. Il faut pour cela « *travailler ensemble, ranger nettoyer ensemble, s'entraider* »³⁷⁵ la communauté doit conserver à l'esprit les valeurs d'apaisement, de négociation et de partage déjà citées plus haut. La difficulté sera alors d'aménager à la fois le développement de l'individu et celui du groupe, « *se singulariser sans s'opposer, tel est l'objectif essentiel ; créer une « forme de vie » particulière à l'atelier* »³⁷⁶

Animation par le projet : la dimension du projet dans la démarche des Petits Débrouillards revêt une place importante, car elle fournit le cadre à l'ensemble de la démarche. En effet, tout d'abord l'objectif du projet d'activité constitue l'élément fondateur à la constitution du groupe, le dénominateur commun vers lequel tous tendent et qui justifie le travail collectif et l'organisation d'une interdépendance dans le travail. Du point de vue individuel, le projet est une puissante source de plaisir en donnant le sentiment de progression rendu palpable par la concrétisation d'un désir et gratifiant pour l'individu de par la nature des liens provoquée par ce type d'activité. Mais pour que le projet apporte ses bienfaits, il est capital qu'il soit réellement issu des enfants (on observe trop souvent des projets d'adulte auxquels on a fait adhérer des enfants). Pour cela il est impératif que le projet réponde à l'une des réelles préoccupations de l'enfant, le problème alors consiste à faire émerger ses réelles envies. C'est pourquoi l'association a élaboré une démarche en trois phases pour amener les enfants à cet objectif. La première phase a pour but de sensibiliser la personne à la démarche de recherche par l'activité expérimentale. Il s'agit d'expérimenter beaucoup de concepts physico-chimiques différents, et ce, de façon la plus spectaculaire possible afin de susciter la stupéfaction puis l'interrogation sur les événements observés. La seconde phase permet, après avoir précieusement noté les interrogations et les pistes d'explication déjà proposées, de répondre aux questionnements en mettant en œuvre une démarche d'investigation scientifique croisant expérimentations et ressources variées (médiats, écrits, personnes) afin d'approfondir un thème soulevé par le questionnement. Enfin, la troisième phase permet de mettre en place

375 (Idem, p.24)

376 (Id., p.20)

le projet d'activité à proprement parler, qui consiste à monter un protocole de recherche pour optimiser ou construire un objet technique de grande envergure (reproduire un forage de puits de pétrole), pour modéliser un phénomène naturel (les facteurs de développement d'une plante), pour répondre à un problème vécu (bloquer les limaces et les escargots du potager sans les tuer). Comme le montre cette description, le projet est également l'occasion d'introduire naturellement la réalisation d'activités expérimentales et scientifiques présentées dans le paragraphe précédent, et de construire des apprentissages à travers les conflits socio-cognitifs déjà cités. En outre, des temps de vie démocratique à travers les débats permettent d'orienter les choix et les actions relatifs au projet qui devrait autonomiser l'individu à travers l'acquisition d'une méthodologie organisationnelle transférable dans l'ensemble des situations de vie. Ainsi, le projet dans la démarche des petits débrouillards peut devenir l'épine dorsale de l'apprentissage.

Conclusion du chapitre 4

Finalement nous pourrions dire que le projet éducatif des petits débrouillards s'inscrit dans les courants de l'éducation nouvelle et des pédagogies actives si l'on considère la place de l'enfant, l'importance accordé au développement de l'intérêt de l'enfant et le positionnement dans le paradigme de l'apprentissage. L'action éducative de cette association est guidée par les valeurs de plaisir, d'action et de démocratie et a pour finalité l'autonomie dans l'apprentissage et la pensée, qui passe par l'acquisition d'une démarche de questionnement et de recherche. Cette démarche éducative rejoint en cela la position de John Dewey³⁷⁷, ou de Bertrand Schwartz³⁷⁸. L'association développe diverses approches pédagogiques en s'appuyant sur les apports de la didactique des sciences dans une approche épistémologique, de la pédagogie de groupe et de la pédagogie de projets qu'elle met en œuvre à travers des actions éducatives et des activités à caractère scientifique et technique. Cette démarche n'a de sens que par le but qu'elle se propose d'atteindre, à savoir l'épanouissement de la personne, son émancipation intellectuelle et politique qui sont susceptibles de donner envie aux personnes de contribuer de façon éclairée au fonctionnement d'une société démocratique guidée par les valeurs de liberté et de justice, telles que le concevait l'esprit des Lumières. Si l'on applique le principe de l'isomorphisme postural en éducation à la formation des acteurs éducatifs de l'APD, cela nous conduit à émettre le principe directeur suivant :

377 (Bloch 1973)

378 (Schwartz 1973)

Si les organisations éducatives, souhaitant mettre en œuvre une démarche éducative à visée autonomisante et émancipatrice, forment leurs acteurs éducatifs de terrain par une démarche autonomisante et émancipatrice, alors l'écart observé entre l'activité d'usage et l'activité professée³⁷⁹ de ces mêmes acteurs de terrain devrait se réduire.

Ce principe vient renforcer le cadre de l'apprenance présenté dans notre première partie car la condition opératoire consistant à développer des pratiques autoformatives chez les personnes, se recoupe avec la visée autonomisante de ce premier principe général. Je vais donc dans la prochaine partie approfondir les notions d'autonomie et d'autoformation dans le but d'établir les liens existant entre ses deux notions, et de démontrer la pertinence qu'il y a à utiliser l'autoformation comme démarche d'apprentissage pour les acteurs éducatifs de l'APD.

379 (Argyris et Schön 2002)

Chapitre 5 : L'autoformation, première condition de l'apprenance

5.1 L'autonomie

La notion d'autoformation est étroitement liée à la notion d'autonomie, ne serait-ce que par le suffixe « auto » signifiant « soi-même » que l'on retrouve dans les deux termes. Le terme autonomie est issu du grec ancien et signifiait, dans le contexte des cités états, « droit de se régir par ses propres lois ». Aujourd'hui, il semble être la notion centrale qui unit le large et éclectique spectre des courants théoriques et des pratiques du champ de l'autoformation. En effet, il s'agit pour la personne de se former par elle-même, d'être autonome dans la conduite de sa propre formation, c'est-à-dire régir son apprentissage selon ses propres lois, pour paraphraser Holec cité par Barbot.³⁸⁰ Aussi, s'il est important de clarifier cette notion d'« *autonomie* », je ne le ferai pas de façon globale et fondamentale, car cette notion est utilisée dans des champs trop variés, qui ont chacun développé une signification spécifique qui ne se recouvrent pas les unes les autres. Par exemple, dans le champ de la technique, l'autonomie d'un appareil désigne la quantité d'énergie disponible pour son fonctionnement, sans avoir besoin d'une intervention extérieure. Dans le champ géopolitique, l'autonomie d'un territoire désigne la capacité de ses habitants à se gouverner par eux-mêmes. Dans l'administration fiscale, il s'agit d'un régime administratif particulier et en biologie, cela désigne le fait-même pour un organisme, d'être vivant, on pourrait multiplier les exemples... Une définition globale impliquerait un travail d'investigation beaucoup plus poussé que celui qu'il m'a été possible de fournir dans le cadre de cette exercice universitaire. C'est pourquoi ma proposition de définition se restreindra au champ des Sciences de l'Éducation. Et même dans ce champ restreint, on s'aperçoit en lisant Stéphanie Fischer³⁸¹ que l'autonomie est régulièrement

380 (Barbot et Gremmo 2012, p.19)

381 (Fischer 2011, p.58)

redéfinie dans le but de s'adapter à des cadres toujours plus précis : autonomie dans le contexte universitaire, autonomie dans l'apprentissage des langues, autonomie dans l'écriture etc. Si l'on croise cette diversification des champs d'application et la nécessaire spécification de cette notion au sein même d'un champ, ainsi que le degré de complexité de l'être humain³⁸², cela conduit à penser que l'on ne peut pas parler d'une personne autonome ou non-autonome dans l'absolu. Comme le suggère le besoin de spécification du terme autonomie, une personne peut-être autonome à l'égard de certains objets, dans certains contextes, et non autonome pour d'autres objets ou pour d'autres contextes. C'est pourquoi Stéphanie Fischer estime qu'« *agir de manière autonome s'inscrit dans la complexité des déterminants et des aléas de l'environnement et dans la capacité d'auto-organisation à chaque personne* »³⁸³. A cet égard nous pouvons faire le parallèle entre les notions d'autonomie et de compétence. Apprendre est une activité humaine qui peut être qualifiée de professionnelle, si l'on considère l'apprenant comme un professionnel de l'apprentissage. Aussi, je me permets de paraphraser Mohib³⁸⁴ en rappelant qu'apprendre avec compétence correspond à mener des actions d'apprentissage efficaces et légitimes grâce à la mobilisation de réelles connaissances et à la prise en compte de la singularité de la situation d'apprentissage qui constitue à la fois des contraintes auxquelles il faut s'adapter et des opportunités qu'il faut saisir. La personne est compétente (ou autonome) en apprentissage lorsqu'elle produit ses propres connaissances grâce à sa capacité à prendre les bonnes décisions concernant son apprentissage dans une situation d'apprentissage donnée. Cette analogie à la compétence conduit à s'interroger sur la possibilité de transférer la compétence d'apprentissage d'une situation à une autre, d'un type d'apprentissage à un autre. Cela suggère également que l'autonomie se développe dans l'activité et qu'elle se développe avec le temps, ou s'érousse en l'absence de pratique. Cela rejoint la vision constructiviste de l'autonomie de Candy, pour qui l'autonomie « *est un processus plutôt qu'un produit* ». ³⁸⁵ Plusieurs chercheuses travaillant sur l'apprentissage des langues,³⁸⁶ et qui ont particulièrement étudié l'apprentissage autonome des étudiants, confirment ce point de vue en défendant l'idée que l'autonomie n'est pas un préalable implicite à l'usage des centres de ressources en langue, mais une posture qui s'acquiert. A cet égard, nous reprendrons donc la remarque de Jérôme

382 (Comme le suggère Edgard Morin, la notion d'autonomie humaine est complexe puisqu'elle dépend de conditions culturelles et sociales » qui par l'intermédiaire de la langue, de la culture et des savoirs, donnent à l'individu la matière à penser de façon autonome. L'individu, pour être autonome dans le cadre de vie, doit être dépendant de son cadre. (1990, p.89))

383 (Fischer 2011, p.67)

384 (Mohib 2011, p.60)

385 (Candy cité par Eneau 2005, p.30)

386 (Barbot et Gremmo 2012 ; Poteaux dans Albergo 2003)

Eneau³⁸⁷ qui suggère d'utiliser davantage le terme d'autonomisation, plus que d'autonomie. Ceci implique de considérer l'accompagnement à l'autonomisation dans l'apprentissage « *comme une composante déterminante de la conception du dispositif* »³⁸⁸ de formation. En tenant compte de ces considérations, l'autonomisation d'une personne, quel que soit l'objet concerné par l'autonomie, serait liée à l'évolution du rapport aux autres, du rapport aux règles et du rapport à l'action que l'individu entretient. Par exemple, la question de l'autonomisation des personnes dans l'apprentissage soulève la question du rapport aux savoirs. C'est à partir d'une citation de Bernard Charlot, exposant une conception du savoir individuel, que Fischer³⁸⁹ montre la présence des trois éléments matriciels de l'autonomie. En effet pour Bernard Charlot, le savoir (ou la connaissance dans mon cadre) n'a pas d'existence propre en dehors du sujet, de son activité pour le produire et de son rapport aux autres pour le faire reconnaître, exister, évoluer... L'autonomisation dans l'apprentissage dépend du rapport au savoir qui de façon plus fondamentale revient aux rapports aux autres, aux règles et à l'action.

5.1.1 Concernant le rapport aux autres,

Comme pour Fischer³⁹⁰, la question du rapport aux autres me ramène à la réciprocité éducatrice de Jean-Marie Labelle³⁹¹, pour qui le développement de l'autonomie se réalise dans et par la relation aux autres. Si l'on suit ce principe, l'autonomisation à apprendre n'est pas à mener uniquement de façon formelle par l'intermédiaire de référents, d'accompagnateurs ou d'un encadrant hiérarchique, mais aussi, et surtout, par les pairs. Il s'agit alors de favoriser les moments de rencontre et d'échange pour que cet accompagnement s'opère plus facilement. A partir de cette perspective, Eneau citant Legendre, rappelle que l'autonomisation est la recherche d'un juste équilibre entre l'acceptation de la dépendance aux autres et la prise d'indépendance. Dans son approche, Eneau³⁹² défend l'idée que c'est par le principe du don et du contre don de type ternaire, que l'on développe l'autonomisation de la personne et l'autonomisation du collectif. C'est parce que la personne accepte une dette vis-à-vis du collectif - en acceptant de recevoir une aide de quelqu'un -, qu'elle accepte de rendre de façon désintéressée à une autre personne. Ainsi le don et le contre don se diffusent dans l'ensemble de la communauté qui peut-être un collectif de travail ou d'apprentissage. Grâce à cette

387 (Eneau 2005)

388 (Albero et Bucher-Poteaux 2010, p.30)

389 (Fischer 2011, p.85)

390 (Fischer 2011)

391 (Labelle 1996)

392 (Eneau 2005)

réciprocité ternaire, chaque personne devient plus à même de trouver des réponses pour agir efficacement dans les situations difficiles, puisqu'elle développe sans cesse le champ de solutions mobilisables dans ses stratégies de résolution de problèmes internes, problèmes occasionnés par des situations nouvelles. Ce rapport aux autres est à mettre en lien avec la compétence de « réseautage » des autodidactes ayant réussi, identifiée par Tremblay et Danis.³⁹³

5.1.2 A propos de la relation à la règle,

La rapport à la règle va fortement intervenir dans la capacité d'auto-organisation qui consiste justement à se fixer des règles de fonctionnement, des procédures à suivre. Fischer utilise les travaux de Vincent Descombes pour affirmer la dimension non naturelle des lois ou des règles, qui sont avant tout une production normative des humains utilisée pour appréhender les phénomènes qu'ils rencontrent. Ces règles sont des produits sociaux parfois formalisés et parfois tacites. Aussi font-elles l'objet d'un apprentissage auprès des individus qui composent la société, car les règles n'ont pas d'autre existence que celle du langage. L'apprentissage vise dans un premier temps la conformation de la personne aux règles, puis dans un second temps, la distanciation. « *Après avoir appris et compris le fonctionnement de son environnement, l'individu doit lui-même prendre la liberté de se donner ses propres règles et de les suivre.* »³⁹⁴ La encore le terme apprentissage ne se résume pas simplement en la capacité de reformuler la règle, mais plutôt à en entrevoir les enjeux et la portée afin que l'individu, lui donnant du sens, se l'approprie en la pratiquant, en faisant évoluer son système de représentations. Pour approfondir la prise de liberté vis-à-vis des règles, Fischer³⁹⁵ se réfère cette fois à Ludwig Wittgenstein par l'intermédiaire de Sandra Laugier pour souligner le fait qu'une règle est toujours sujette à interprétation dans son application. Les individus décident librement la façon d'appliquer la règle, en fonction du sens qu'elle prend pour eux. Dans le cadre ergologique, également mentionné par Stéphanie Fischer³⁹⁶, cela revient à dire que le choix de la modalité d'application de la norme (l'interprétation de la règle), dépend avant tout de la balance qui s'opère en interne, entre les risques et les apports qu'il y aurait à ne pas suivre la règle, ou à la suivre de telle manière ou de telle autre manière. La façon d'établir cette balance dépend de la logique personnelle de chaque individu qui ne suit pas

393 (Tremblay 2003, p.151)

394 (Fischer 2011, p.72)

395 (Idem, p.70)

396 (Fischer 2011)

obligatoirement une logique rationnelle comme l'aura déjà montré notre critique de la théorie économique du choix rationnel de notre première partie. Le modèle de l'apprentissage que j'ai proposé³⁹⁷ suggère que la logique personnelle est aussi orientée par des dimensions éthiques, émotionnelles et sensorielles, au travers de la grille interprétative mobilisée dans l'analyse des situations rencontrées. Pour Yves Schwartz, cette activité d'évaluation du mode d'application de la règle est la « *renormalisation* ». Elle permet à la personne « *de vivre en santé* », car l'application de la norme peut se faire sans avoir à remettre totalement en cause son rapport au monde. En effet réduire la personne à la logique rationnelle qui se résume par le triptyque objectif – moyens – résultats, réduirait le comportement de cette personne non pas à celui d'un être vivant, mais à celui d'une machine. Aussi dans le cadre de l'autonomisation dans l'apprentissage, l'enjeu est, si possible, de faire conscientiser le système normatif personnel en vue de favoriser la capacité de la personne à renormaliser, c'est à dire à trouver une forme d'application des normes imposées par la situation d'apprentissage qui soit compatible avec les normes et valeurs de cette personne.

5.1.3 Pour ce qui relève du rapport à l'action

L'autonomie dans l'apprentissage peut être reformulée sous la forme d'autonomisation dans l'acte d'apprendre. Fischer,³⁹⁸ à nouveau à partir des travaux du philosophe Vincent Descombes, montre que l'autonomie dans l'agir est liée dans ses fondements à la volition de l'individu. Éclairé par l'approche des neurosciences, ce philosophe ramènerait finalement la volonté d'agir à une activité d'acceptation ou de refus de l'action anticipée qui émergerait dans notre système cérébral. Or la capacité à faire émerger des actions anticipées tient précisément à notre système de schèmes interprétatifs, qui comme je l'ai montré, évolue au fil du temps sous l'effet des stimulations internes et externes à la personne. Nous reviendrons sur la question de la volition, dans la partie consacrée au processus conatif regroupant la motivation : ce qui pousse à entrer dans l'action, et la volition : les forces internes qui ont pour effet de maintenir dans l'action.³⁹⁹ Ces processus conatifs ont justement été identifiés comme l'une des conditions de réussite de l'entrée en apprenance.

397 (Fischer 2011)

398 (Fischer 2011. p.60)

399 (Voir chapitre 7)

5.1.4 Conception personnelle de l'autonomie

En synthèse, la définition de l'autonomie dans laquelle je m'inscris considère que l'autonomie est davantage un processus qu'un état. De plus, à l'image de la compétence, le degré d'autonomisation ne concerne pas la personne dans son ensemble, mais l'une de ses activités, situées dans un contexte singulier. Ce qui implique d'une part que le degré d'autonomie atteint à l'instant T n'est pas forcément transférable dans les situations autres, et d'autre part que le degré peut varier avec le temps. Le degré d'autonomie peut s'accroître, mais également s'amoinrir avec le temps, comme dans le cas d'une absence prolongée de l'exercice de son autonomie dans un domaine particulier, ou dans le cas où l'environnement vient à évoluer sans laisser le temps à la personne de s'adapter. On comprend alors pourquoi l'autonomisation dépend de son rapport à l'action, aux autres et aux règles qui jouent tous trois un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage et d'adaptation de la personne aux environnements et activités changeantes, objets centraux de l'apprenance.

5.2 L'autoformation, critiques, courants et positionnement

5.2.1 Histoire du champ de recherche sur l'AF

Albero⁴⁰⁰ explique dans son article paru dans [l'Encyclopédie de la formation](#), que la littérature souligne depuis longtemps le flou entourant cette notion. Elle rappelle que l'autoformation souffre d'un imbroglio terminologique⁴⁰¹ et fait l'objet d'ambiguïtés terminologiques.⁴⁰² Ce problème de définition est à mettre en rapport avec le mode de développement des pratiques de l'autoformation qui a été très éclectique engendrant également une grande diversité théorique. Un éclectisme et une diversité qui ont alimenté la critique récurrente de l'autoformation concernant la cohérence de son courant de recherche, de ses pratiques de terrain, et plus récemment, de son ou ses épistémologies. Albero et Carré s'accordent à dire que l'autoformation a connu un développement progressif structuré suivant trois grandes périodes. Alors que pour Brigitte Albero ce développement débute dans les années 20, elle désigne cette première période comme étant la période du militantisme et de l'émergence axiologique qui s'achève dans les années 70. Philippe Carré lui ne considère le

400 (Dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009, p.659)

401 (Carré, Moisan, et Poisson 1997)

402 (Bouchard 2013 ; Voir le début du troisième chapitre, dans Tremblay 2003)

début de cette première période comme significatif qu'à partir du début des années 60. Il s'agit de l'ère des pionniers qui se poursuit jusqu'en 1985. Viennent ensuite pour Brigitte Albero la période des travaux à orientation scientifique sur l'AF et de la reconnaissance académique, située entre 1970 et 2000. Pour Philippe Carré, la seconde phase, qu'il intitule l'ère de la cristallisation, débute en 1985 et s'achève également en 2000. Les deux auteurs convergent pour la dernière ère ou période, qui pour l'une correspond à la stabilisation identitaire du champ de recherche et à une déstabilisation épistémologique et pour l'autre à l'ère de la différenciation. En effet, le risque de dilution de l'objet de recherche proviendrait, pour ces deux auteurs, de la diversification des pratiques, des approches et donc des épistémologies. Je détaillerai davantage la chronologie d'Albero qui est plus fournie et qui semble plus à même d'expliquer la diversité à laquelle ce champ de recherche fait actuellement face. Cette chronologie nous permettra en outre d'identifier les raisons qui pourraient expliquer le maintien du terme d'autoformation, fortement interrogé par les acteurs des Sciences de l'Éducation.

La période du militantisme et de l'émergence axiologique

A en croire Tremblay⁴⁰³, les racines de l'autoformation plongeraient dans les travaux nord-américains portant sur la formation des adultes au début du siècle dernier, travaux inaugurés par l'écrit de Lindeman paru en 1926. Cet écrit posait quatre principes fondamentaux de la formation des adultes : « *l'adulte est autonome, il a de l'expérience, il a un rapport spécifique au temps et il est préoccupé de l'utilisation de ses connaissances.* »⁴⁰⁴ Cette approche sera reprise par Malcom Knowles dans la décennie suivante dans son ouvrage The Modern Practice of Adult Education : Pedagogy vs Andragogy qui va marquer durablement le développement du champ de la recherche sur la formation des adultes dans l'ensemble des États-Unis d'Amérique avec la notion d'apprentissage dirigé. Au niveau pratique, selon Carré⁴⁰⁵, c'est la parution de l'ouvrage du même auteur : Self-directed learning : A guide for learners and teachers qui va légitimer l'autoformation dans les pratiques éducatives. Mais ces approches restent liées aux milieu formel des institutions de formation. Du côté québécois, Allen Tough, en 1965 débute les premières recherches sur l'autodirection et élargit le champ d'influence de l'autoformation au-delà des organismes de formation.⁴⁰⁶ Il s'était intéressé à

403 (Dans Pineau 1995, p.150)

404 (Idem, p.156)

405 (Carré 1992, p.19)

406 (Tremblay 2003, p.59)

l'étude de l'autonomie en situation d'apprentissage, car il avait démontré à partir d'une enquête sociologique qu'une très large partie de la population effectuait, sans le savoir, des actes d'apprentissage autonome en situation de travail ou dans les activités personnelles et familiales. Ce premier travail donna naissance à la notion de travail auto-planifié qui consistait en une organisation par l'individu, de son apprentissage par étapes successives et linéaires, de façon comparable au processus scolaire, mais avec pour différence le fait que les tâches dévolues habituellement à l'enseignant pouvaient être prises en charge par le sujet lui-même. Cela donnait une responsabilité plus forte à l'apprenant qui devenait l'acteur principal de son apprentissage.

En France, l'autoformation commencerait à se développer avec les travaux de Joffre Dumazedier, à partir d'une perspective sociale et émancipatrice. Il s'agit de permettre aux personnes de prendre en charge leur formation en dehors des institutions éducatives, afin de compenser les échecs du système scolaire, et leur permettre de s'émanciper intellectuellement en vue d'une participation citoyenne plus active, tel que le préconisait Condorcet. C'est du moins ainsi qu'on peut le lire dans le premier numéro d'Education Permanente de 1985 consacré à l'autoformation.⁴⁰⁷ Le lien établi avec la révolution sera affirmé plus tard avec La leçon de Condorcet, ouvrage paru en 1994. C'est une approche de l'autoformation qui est principalement sociologique. En tant que sociologue, Dumazedier s'est intéressé au temps libéré initié par l'apparition des congés payés et les mouvements ouvriers. Il a développé une sociologie du loisir qui plaçait l'autoformation comme un fait social. Dans les années 60 il fondera le mouvement Peuple et Culture en compagnie de Benigno Cacères qui lui, a étudié les autodidactes, l'ayant lui-même été.⁴⁰⁸ Cette implication marquera plus nettement encore la finalité sociale et populaire assignée à l'autoformation. Dans les années 70, dans le cadre du projet de réforme de la formation des adultes de la fondation européenne⁴⁰⁹, Bertrand Schwartz fait paraître l'éducation demain qui reste une référence marquante pour l'autoformation. L'autoformation est associée à la naissance de l'éducation permanente et insiste sur le besoin d'impliquer les individus, et plus particulièrement les jeunes, dans la conduite de leur formation. Pour y parvenir il préconisait une alternance, tout au long de la vie, entre périodes scolarisées et périodes d'insertion dans le monde productif du travail. Cette proposition présupposait une réorganisation fonctionnelle et territoriale de l'ensemble des

407 (Dumazedier 1985)

408 (Cacères 1960)

409 (Schwartz 1973)

forces éducatives pour gagner en cohérence et en efficacité et pour rendre possible l'individualisation des parcours de formation.

La période de l'institutionnalisation et de la reconnaissance académique

La seconde période, qui pour Albergo commence à la fin des années 70 et s'achève à la fin des années 90, correspond au début d'une reconnaissance académique qui s'exprime à travers le développement de travaux de recherche plus approfondis sur l'autoformation. Il ne s'agit plus uniquement de la reconnaissance du phénomène et de ses enjeux socio-économiques et politiques, mais plutôt de comprendre le phénomène à l'échelle des personnes, son fonctionnement afin d'identifier les conditions de sa généralisation dans les différentes pratiques éducatives existantes. Du côté français, l'institutionnalisation débute avec la thèse de troisième cycle de Gaston Pineau⁴¹⁰, dirigé par Joffre Dumazedier, qui introduit la nécessité d'une approche systémique pour la formation d'adultes, dans un service universitaire. Cette approche globale le conduira à étudier plus particulièrement le rôle de l'expérience et à développer son approche biographique des Histoires de vie dans les années 80⁴¹¹. Du côté outre atlantique, les travaux de Lucy Guglielmino sont les premières tentatives de mesurer la propension des personnes à apprendre en autonomie.⁴¹² Cette enquête lui a permis de constater que les individus n'étaient pas égaux face à l'autoformation du fait des différences de personnalité. Ces résultats provoquèrent une controverse qui aboutit à la mise en évidence par Bonham d'un flou existant entre la propension à apprendre en autodidacte et la propension à apprendre tout court. Autrement dit, on relève un flou sur la définition même de la notion d'autoformation qui serait une tautologie de la formation. Finalement les travaux de Lucy Guglielmino auraient seulement permis d'identifier les personnes qui se perçoivent en tant qu'autodidacte, sans pouvoir affirmer que la perception de soi est un élément fondamental pour la réussite de l'autoformation.

Cette décennie des années 80 est également marquée par les apports de Brookfield qui, selon Carré⁴¹³, réagit face à la tendance de réduction de l'autodirection à une méthodologie introduite par l'autoplanification de Malcom Knowles. Il redonne une place privilégiée à la praxis et à la réflexivité critique à partir de l'action, comme noyau dur de l'autoformation. D'autres recherches émergent sur cette période, portant sur la structuration de la recherche

410 (Pineau 1973)

411 (Pineau et Marie-Michèle 1983)

412 (Tremblay 2003, p.28)

413 (Carré 1993, p.19)

dans le champ de l'autodirection. Philippe Carré⁴¹⁴ cite les travaux de Brocket ou ceux de Cafarella et O'Donnell qui ont abouti à des propositions de typologie des recherches en autoformation alors en développement. L'approche de Speer et Mocker, influencés par les écrits de Lewin et Bandura, vient ensuite élargir les réflexions de l'autodirection alors largement centrée sur l'individu dans l'apprentissage. Elle donne davantage de poids au milieu dans le processus d'autoformation, du fait des interactions psychologiques sociales et physiques entre les individus.⁴¹⁵ Un peu plus tard, Candy propose une perspective constructiviste de l'autoformation. Elle apporte une réponse épistémologique au problème qui divise la communauté de la recherche à propos de l'acceptation de l'autonomie. Cette réponse tient sur deux plans : *« d'une part, dans le choix d'une prise de position pour la notion « d'autonomie du sujet », au détriment d'une vision de l'autonomie réservée au seul « apprentissage », et d'autre part grâce à l'assise théorique de la perspective constructiviste, pour éclairer la vision complexe de cette notion d'autonomie aux multiples facettes ».*⁴¹⁶

Toujours du côté nord américain, au Québec, Nicole Anne Tremblay entame ses productions sur l'autodidaxie. Nourrie à la fois du patrimoine nord-américain et francophone de la recherche sur l'autodirection et l'autoformation, cette chercheuse s'intéressera particulièrement aux compétences des autodidactes ayant réussi pour mieux comprendre les conditions de réussite d'un apprentissage autonome. C'est à partir de ces résultats qu'elle développera une approche de l'autoformation qui articule à la fois des dimensions psychologiques, méthodologiques. Cette approche tient également compte des aspects contextuels tant au niveau des environnements en matière de ressources, qu'à celui des relations sociales et à celui du contexte historique des personnes.⁴¹⁷

L'institutionnalisation de ce champ de recherche franchit un nouveau pas à la fin des années 80, avec la structuration du GRAMM (Groupe de Recherche sur les Apprentissages Autodidactes en milieux éducatifs) créé à l'initiative de Long, couplée à l'organisation régulière des premiers symposiums sur l'autoformation qui vont réunir une centaine de chercheurs nord-américains impliqués dans ce champ. Puis vient la décennie 90, l'internationalisation des symposiums nord-américains, et l'apparition de colloques en Europe. Notamment en France, sous l'impulsion du GRAF (groupe de recherche sur l'autoformation)

414 (Idem, p.21)

415 (Eneau 2005, p.225)

416 (Idem, p.235)

417 (Tremblay 2003, p.134)

qui se fonde en juin 1993 à l'université de Tours.⁴¹⁸ Il est alors composé de diverses personnes au début de leur recherche sur l'autoformation et qui vont marquer la littérature francophone. Je citerai parmi eux, Carré qui développe son approche sur l'autoformation en milieu professionnel dans la foulée de son ouvrage de 1992, travail qui aboutira au cadre de l'apprenance utilisé dans cette thèse. On retrouve Gaston Pineau, qui approfondit son approche existentielle et biographique et qui vient alors de faire paraître Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Pascal Galvani pour sa part s'intéresse à la dimension symbolique et anthropologique de l'autoformation, tandis que George Le Meur approfondit l'apprentissage autodidacte et s'interroge sur la place de l'autodidaxie dans l'autoformation.

Dès sa fondation, le GRAF tente de constituer un paradigme autour de la notion d'autoformation en partant des travaux de Pineau⁴¹⁹ qui donne une conception du terme formation très large en le considérant plus proche des notions de création, de conception que d'éducation, enseignement et instruction. « *Se former, se donner forme est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer, c'est à dire s'élever ou se nourrir* ». ⁴²⁰ Cette tâche ayant été dévolue traditionnellement au Créateur dans les sociétés religieuses, il est alors normal pour l'auteur, que suite à la chute de la toute puissance divine libérant la destinée des hommes, cette activité ait échu aux individus eux-mêmes. Par ailleurs, l'utilisation de l'approche d' Edgar Morin conduit le groupe à une conception duale de l'*autos* représentant une émergence organisationnelle rétroagissant sur les conditions qui l'ont fait apparaître. Aux yeux de Brigitte Albero⁴²¹, cette seconde phase d'institutionnalisation prend fin avec l'apparition de colloques européens menés par le GRAF et de colloques mondiaux organisés par le GIRAT.

Stabilisation identitaire et déstabilisation épistémologique

La troisième phase, débutant pour Brigitte Albero à partir des années 2000, correspondrait à une stabilisation identitaire du champ de recherche et peut-être à une déstabilisation épistémologique. Cette déstabilisation épistémologique serait due à l'approfondissement et à l'étayage scientifique des différentes approches de l'autoformation qui auraient conduit à des paradigmes différents selon que l'autoformation soit étudiée comme fait social, comme phénomène de développement de la personne au sens spirituel voir herméneutique, ou comme

418 (Archive du GRAF, 1992)

419 (Pineau et Marie-Michèle 1983)

420 (Ibidem, p.113)

421 (Dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et 2009, p.667)

une approche de développement des compétences pour le milieu du travail ou dans les milieux éducatifs. De plus le phénomène d'autoformation sera étudié différemment selon qu'il est considéré comme une activité principalement individuelle, s'il est replacé dans le contexte des institutions humaines au sens large ou si l'accent est mis sur sa portée politique. Pour tenter de clarifier cette diversité et afin de donner une position de ma conception de l'autoformation, qui devra être cohérente avec ma conception de l'apprentissage et avec le cadre idéologique établi en première partie, je vais maintenant présenter les quelques typologies proposées à ce jour, accompagnées, quand cela est possible, de leur définition.

5.2.2 Les typologies de l'autoformation

Cette diversité avait fait l'objet d'une première typologie formalisée par Pascal Galvani⁴²² qui apparaissait déjà à la naissance du GRAF. Elle distingue trois principaux courants, à savoir le courant bioépistémologique, le courant sociopédagogique et le courant technopédagogique.

Philippe Carré⁴²³, prend la relève en proposant une typologie de cinq perspectives, dans le but de spécifier davantage les trois courants de Pascal Galvani⁴²⁴ insuffisamment précis pour relater la diversité des méthodes et des pratiques qui sont apparues dans les années 90. Philippe Carré insiste alors sur le fait que malgré la diversité des recherches et des pratiques sur l'autoformation, on constate que ce champ garde une certaine cohérence grâce à la notion clef de « *l'apprendre par soi-même* »⁴²⁵ Ce champ de recherche est comparé à une galaxie formée de plusieurs pôles. Il y a le pôle de l'autoformation intégrale, synonyme d'autodidaxie. Il s'agit d'un apprentissage se déroulant sans liens avec les institutions ou les référents éducatifs formels. Vient ensuite le pôle de l'apprentissage existentiel qui se rattache aux approches évoquées plus haut. Carré regroupe dans le troisième pôle de l'autoformation sociale l'ensemble des courants étudiant les phénomènes d'apprentissage se déroulant au sein des groupes sociaux, en dehors de toute institution de formation. Il associe à cette « planète » des auteurs comme André Moisan et sa conception de l'organisation apprenante, ou Jean Marie Barbier avec l'apprentissage « *dans et par la situation de travail* ». En contre point, il propose

422 (1991)

423 (Carré, Moisan, et Poisson 1997)

424 (Galvani 1991)

425 (Carré, Moisan et Poisson 1997, p.18)

le pôle de l'autoformation éducative, faisant référence aux pratiques d'apprentissages autonomes organisées dans les institutions éducatives. Enfin, l'auteur regroupe les courants de recherche s'intéressant aux mécanismes psychologiques mobilisés dans l'apprentissage autonome dans une autoformation cognitive parfaitement représentée par l'approche nord-américaine de l'autodirection, à laquelle il associe les notions de métacognition ou d'apprendre à apprendre.

Nicole Tremblay⁴²⁶, dans L'autoformation pour apprendre autrement, juge que cette modélisation recèle une « *grande logique d'ensemble* ». Elle trouve néanmoins l'approche incomplète et un peu trop centrée sur la littérature francophone, omettant de ce fait un ensemble d'auteurs et de courants marquant à ses yeux. Tel est le cas par exemple du riche courant de l'apprentissage expérientiel nord américain⁴²⁷ qui, dans le modèle de Philippe Carré, se limite à l'approche existentielle française. Ainsi Tremblay étoffe la typologie avec huit courants majeurs⁴²⁸ : les courants extrascolaire, socioculturel, développemental, psychométrique, épistémologique, organisationnel, didactique et enfin le courant cognitif. En voici les courtes synthèses :

- **Le courant extrascolaire** qu'elle attribue à Allan Tough et qui a montré l'importance du phénomène d'apprentissage auto-planifié à l'âge adulte, la diversité des ressources qui y sont mobilisées et la déconnexion des origines de sa motivation d'avec la valorisation scolaire traditionnelle représentée par l'attribution de diplômes. Ce courant incorpore toutes les pratiques d'apprentissage se déroulant en dehors du milieu scolaire. Elle cite sa définition du projet auto-planifié :

« Une série d'épisodes interreliés pendant lesquels la principale motivation de la personne (51%) est d'acquérir et de retenir une connaissance ou une habileté ou de produire tout autre changement durable en elle-même. »⁴²⁹

- **Le courant socioculturel** se recoupe avec l'approche sociopédagogique de Galvanie et l'autoformation sociale de Carré. Tremblay insiste sur le changement du rapport entre individu et institution qui, dans les cultures contemporaines, suggère l'émancipation du sujet social et lui transfère plus de responsabilité dans le fait d'assumer son intégration socio-économique et politique. Cette dernière passe par une

426 (Tremblay 2003)

427 (Balleux 2000)

428 (Tremblay 2003, p.96)

429 (Tough, cité par Tremblay, 2003 p.6)

capacité d'apprentissage accrue, rendue possible par l'augmentation du temps libre susceptible d'être utilisé dans ce but. Ce phénomène social est à l'origine de l'émergence de la figure « *du sujet social apprenant* » introduite par Joffre Dumazedier et largement reprise par Philippe Carré dans l'apprenance. Ce courant révèle la dimension socialisante de l'autoformation, observée dans les apprentissages collectifs qui s'accompagnent très souvent d'un projet social et d'un projet d'action. Tremblay cite les réseaux réciproques de savoir et les études de Portelli sur le milieu associatif pour étayer son propos. Elle donne à titre d'exemple la définition de l'autoformation de Dumazedier :

*« L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'autodéveloppement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, à l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles. L'aide à l'autoformation permanente tend à devenir l'axe majeur de l'apprentissage dans toutes les institutions éducatives scolaires et extra-scolaires. »*⁴³⁰

- **Le courant développemental** équivalent de l'approche bio-épistémologique de Pascal Galvani, comprend l'approche existentielle française, qui possède selon l'auteure, une portée quasi thérapeutique à travers sa notion de développement personnel. On y trouve également la perspective de la pensée « critique » introduite par Jacques Mezirow⁴³¹, visant la libération ou l'émancipation des individus grâce à leur reprise en main du contrôle de la vie. L'auteure, citant un article de Eneau datant de 2000, note à ce propos que les courants qui ont une perspective de libération, puisaient leurs sources auprès de trois principaux auteurs : « *Habermas pour la théorie critique, Freire pour l'émancipation et Argyris pour la nécessité de la mise en action de la pensée* ». ⁴³²
- **Le courant psychométrique** regroupe les diverses recherches dans le champ de la psychologie, qui ont tenté de mesurer l'autonomie des individus dans l'acte d'apprendre à partir de questionnaires. On y retrouve le questionnaire SLDR⁴³³ de Guglielmino, celui de l'OCLI⁴³⁴ d'Oddi, celui de Straka et le SLDP⁴³⁵ de Philling-Cormick. Les deux premiers tests ont souffert d'un manque de fondement théorique

430 (Dumazedier, cité par Tremblay 2003, p.100)

431 (Mezirow 2001)

432 (Tremblay 2003, p.103)

433 (SDLRS : Self-Directed Learning Readness Scale)

434 (OCLI : Oddi Continuing Learning Inventory)

435 (SLDPS : Self-Directed Learning Perspection scal)

qui aurait permis de choisir avec plus de pertinence les paramètres à mesurer, puisque ces derniers ne prennent pas du tout en compte les caractéristiques contextuelles. Une critique portée par Straka, qui pour Tremblay, est le chercheur le plus crédible du moment au sein de ce courant. Malgré l'effort apporté par les dernières tentatives de mesurer la capacité d'autonomie dans l'apprentissage, en prenant en compte un panel de facteurs plus large que ceux liés au seul individu, elles montreraient surtout le manque de fondement théorique de l'autoformation. Ce manque théorique ramène à la question « qu'est-ce que l'autoformation », qui en l'absence de réponse, ne permet pas de savoir ce que l'on doit mesurer limitant de fait l'orientation de la construction des outils psychométriques.

- **Le courant épistémologique**, dans lequel Tremblay s'inclut, s'intéresse « *à la nature du phénomène, en analysant sa logique et en tentant d'en saisir la valeur et la portée* »⁴³⁶, au delà des formes que le phénomène peut prendre dans la pratique. Elle recense trois principaux axes de recherche susceptibles de remplir cette mission de fondation épistémologique : l'inclusion de l'apprentissage social dans le champ de l'autoformation, utilisé pour formaliser la féconde notion de cadre organisateur de Spear et Mocker⁴³⁷, l'utilisation de la théorie de l'énaction de Varela que Nicole Tremblay⁴³⁸ a utilisée pour son modèle de l'autoformation et l'éclairage de l'autoformation à partir de l'approche constructiviste proposée par Candy. Avec la création de ce courant, Tremblay renforce sa critique à l'encontre du courant psychométrique et suggère son rapprochement avec le courant épistémologique pour qu'ils s'alimentent mutuellement.
- **Le courant organisationnel** reprend les approches qui ont tenté de répondre aux besoins du monde du travail liés aux changements de la place du savoir et de la connaissance dans le système économique, que j'ai déjà abondamment abordé en première partie. Il s'agit de recherches étudiant l'influence mutuelle entre, d'une part le couple management – organisation du travail, et d'autre part les pratiques auto-formatives des membres de l'organisation. Ce serait Philippe Carré qui, dès 1992 à partir de la littérature managériale, aurait introduit ce courant en France. Il a mis en évidence le changement de paradigme de la formation interne aux entreprises. Cette

436 (Tremblay 2003, p.108)

437 (Spear et Mocker 1984)

438 (Tableau 14 dans Tremblay 2003, p.157)

dernière était alors basée sur les formules traditionnelles du séminaire et des stages de formation à caractère essentiellement transmissif qui évoquent une simple transposition du modèle scolaire dans l'entreprise. A lire les fondements de la littérature managériale, ce modèle devait évoluer et faire place à une approche participative alliant l'action, la production à la formation dans le but de favoriser la créativité, la flexibilité et l'implication au travail. Philippe Carré déduira de ses études, les 7 piliers ou conditions au développement de l'autoformation dans une entreprise sur lesquels nous reviendrons. Pour ce qui est de la recherche en France Nicole Anne Tremblay⁴³⁹ rattache à ce courant les travaux de André Moisan⁴⁴⁰ sur l'organisation apprenante et l'autoformation, et ceux de George Le Meur portant sur l'autodidaxie en milieu professionnel. Pour le Québec, elle incorpore les travaux de Roland Foucher et du GIRAT portant sur l'autoformation en entreprise. Cet auteur a une approche globale portant simultanément sur l'individu qui apprend, les pratiques pédagogiques et la politique de formation. Cette approche n'est pas sans rappeler celle de la récente équipe « apprenance et formation des adultes » du Centre de Recherche Education et Formation de l'Université Paris X dirigée par Philippe Carré, et qui interroge l'articulation entre les niveaux micro, meso et macro au sens de l'individu, des groupes et de l'organisation, dans la perspective de l'apprenance.⁴⁴¹ Il résulte de ces approches, une réflexion plus poussée sur les ingénieries de formation qui m'amène à intégrer à ce courant les travaux de Daniel Poisson sur les ingénieries complexes. Celles-ci cherchent à modéliser l'articulation des diverses postures de formateurs, les diverses postures d'apprenants, les diverses formes de ressources et les divers types de savoirs à acquérir.⁴⁴²

- **Le courant didactique** regroupe « *l'ensemble des pratiques et des études qui gravitent autour de la mise en pratique d'une méthode ou d'une technique d'enseignement* ». Ce courant concerne davantage le milieu scolaire, même s'il fait référence à d'autres terrains d'étude. Nicole Tremblay⁴⁴³ attribue la paternité de ce courant à Malcom Knowles qui avait proposé aux enseignants et étudiants comment utiliser la technique du contrat pour établir de bonnes relations, l'évaluation des

439 (Tremblay 2003)

440 (Moisan 1994 ; Carré, Moisan, et Poisson 1997 ; Carré et al. 2010)

441 (Lameul et al. 2009)

442 (Carré, Moisan, et Poisson 1997 ; (Poisson 2009 ; Carré et al. 2010)

443 (Tremblay 2003)

besoins d'apprentissage, une planification du travail et une démarche d'évaluation. Ce premier apport qui a donné lieu à de nombreuses expérimentations sur le terrain, a débouché sur un travail rétrospectif conduit par Roger Hiemstra qualifié de « leader incontestable » de l'enseignement individualisé aux USA, et qui a permis de formaliser des conditions de réussite de ce type d'enseignement. Mais pour Nicole Tremblay⁴⁴⁴, cet approfondissement a eu tendance à éloigner les sous-courants de la formation individualisée, car ils se sont trop centrés sur la pratique des enseignements et des programmes. Ce courant didactique comprend également les méthodes de travail intellectuel qui ont débouché sur l'auto-documentation, le travail autonome, nommé dans les années 70 travail indépendant, qui semble avoir montré surtout une amélioration de l'intérêt des élèves et des enseignants dans l'activité d'apprentissage. L'approche des méthodes intellectuelles a également été fécond dans le milieu universitaire où diverses expériences ont porté sur le développement de l'autonomie des étudiants universitaires et qui ont permis des transpositions au début des années 2000 dans le milieu professionnel.

- **Le courant cognitif** réunit les approches de recherche qui portent sur les processus mobilisés lors de la mise en pratique d'apprentissages auto-dirigés ou sur les stratégies mises en place en amont de la pratique autodirective. Tremblay intègre dans ce courant trois sous-courants majeurs. Les recherches centrées sur « l'apprendre à apprendre », le sous-courant de la métacognition et celui de la motivation dans l'apprentissage. Concernant le premier sous-courant, l'auteure estime qu'il se caractérise par sa philosophie marquée par le projet d'éducation permanente et par son approche multi-disciplinaires. Elle a associé Robert Smith à ce sous-courant qui, au début des années 90, a proposé une théorie de l'apprendre à apprendre à partir du projet d'apprentissage de Allan Tough et de la contractualisation pédagogique de Malcom Knowles.⁴⁴⁵ (p.127) Smith justifiait la raison d'être de sa théorie par le besoin d'éducation permanente, et portait ses interrogations plus particulièrement sur les compétences mobilisées dans « l'apprendre à apprendre ». On y retrouve la nécessité pour l'individu de maîtriser les compétences de bases (lecture, écriture et calcul), d'avoir de bonnes connaissances relatives à l'apprentissage dans son ensemble pour ne pas être victime de fausses croyances potentiellement décourageantes pour le projet personnel

444 (Tremblay 2003)

445 (Tremblay 2003, p.127)

d'apprentissage et pour être en mesure de choisir la démarche la plus adaptée à sa personne et à son contexte. On retrouve également les compétences permettant d'identifier et de savoir utiliser les outils et les ressources de son environnement, en tenant compte des contraintes institutionnelles. S'ajoute à cela la maîtrise de la méthodologie de projet (établir divers niveaux d'objectifs, planifier les actions, auto-évaluer son action) et des capacités méthodologiques telles que la prise de note, la synthèse, l'analyse critique. Le sous-courant de la métacognition souvent assimilé au courant précédent, se concentre sur les stratégies mises en place par les personnes en situation d'apprentissage autonome, en s'appuyant sur le principe de responsabilisation de la personne dans sa propre formation. Principe introduit par les théories de la psychologie cognitive et des théories sur les stratégies d'apprentissage. Nicole Anne Tremblay⁴⁴⁶ cite les résultats de Mohamed Hrimech, qui a identifié des stratégies directes d'apprentissage en situation d'autoformation liées à l'activité de traitement de l'information, et des stratégies indirectes pouvant être d'ordre affective (estime de soi, degré d'anxiété...) ou d'ordre méta-cognitive. Ces dernières dépendraient du degré de conscience de l'individu, de ses propres démarches d'apprentissage. Elle complète l'apport de Mohamed Hrimech par ceux de Barry J. Zimmerman⁴⁴⁷ qui lui s'est intéressé au rôle de l'initiative personnelle, de la persévérance et de l'habileté à s'autodiriger. Il a identifié grâce à cela trois types de variables influençant l'autorégulation, à savoir les variables psychologiques, comportementales et environnementales. Il organise ces variables dans son modèle de l'autorégulation, sous forme d'un cycle réflexif composé de trois phases : la préparation de l'acte d'apprentissage à venir, la gestion de la performance ou de l'action d'apprentissage et l'autoréflexion liant évaluation des objectifs, évaluation de la satisfaction et évaluation des comportements. Enfin, Barry. Zimmerman tire de son travail quatre niveaux de compétences cognitives que nous avons déjà évoqués. Le dernier sous-courant du courant cognitif est celui de l'étude de la motivation essentiellement représentée par le travail de Carré, déjà introduit dans la première partie. Je ne résumerai pas ces travaux ici, puisque nous allons y consacrer l'un des chapitres de cette seconde partie. Rappelons simplement que ce sous-courant s'appuie sur la théorie de l'agentivité de Bandura pour proposer une théorie de la motivation dans le cadre de la formation des adultes. Cette approche tente de mettre l'autodétermination et l'autorégulation en

446 (Idem, p.128)

447 (Zimmerman, Bonner, et Kovach 2000, p.129)

interaction, catalysée par l'approche transversale de la théorie du sentiment d'auto-efficacité.⁴⁴⁸

Nicole Anne Tremblay rappelle que de par son histoire, l'autoformation a bénéficié de définitions issues du champ sociologique et du champ psychologique, qui pèchent chacune de l'exclusion de l'autre. Elle propose alors une définition qu'elle défend comme étant spécifique aux sciences de l'éducation dans le sens où sa définition possède un caractère interdisciplinaire s'appuyant principalement sur la pédagogie ou l'andragogie :

« Situation éducative (pédagogique ou andragogique), scolaire ou extrascolaire, favorable à la réalisation d'un projet pendant lequel la plus grande motivation d'une personne est d'acquérir des connaissances (savoir) et des habilités (savoir-faire) ou de procéder à un changement durable en soi-même (savoir-être). Pour ce faire, cette personne assume un contrôle prépondérant en regard d'une ou plusieurs dimensions de son projet : contenu, objectifs, ressources, démarche et évaluation. »⁴⁴⁹

Cette définition constitue aux yeux de son auteure un plaidoyer pour que les Sciences de l'Éducation deviennent la discipline porteuse de ce concept de par l'importance de la dimension pédagogique ou andragogique qui s'y exprime. Cette définition repose sur trois composantes en présence à partir desquelles Nicole Tremblay⁴⁵⁰ classe les différents courants présentés ci-avant, pour démontrer le caractère nécessairement interdisciplinaire de l'objet de l'autoformation, ou de « l'apprendre par soi-même ». La première composante, « histo » fait référence aux changements paradigmatiques concernant la dimension culturelle des sociétés contemporaines qui, depuis l'industrialisation, tendent vers toujours plus d'individualisation avec la valeur d'autonomie et d'indépendance en trame de fond. C'est à partir de ce phénomène que Joffre Dumazedier parle de fait sociologique pour l'autoformation⁴⁵¹, et que Carré justifie en partie le besoin d'Apprenance⁴⁵². L'autoformation tient compte de ce changement dont elle est imprégnée. En réponse à la première composante, la seconde composante « éco » fait référence au besoin grandissant d'environnements riches en opportunités éducatives, propices à l'individualisation et à l'autonomisation de l'apprentissage. Enfin, la composante « auto » fait référence aux situations des personnes à entrer en formation

448 (Carré et al. 2010, p.166)

449 (Tremblay 2003, p.80)

450 (Tremblay 2003)

451 (Dumazedier 1985)

452 (Carré 2005)

au sens « d'être en situation de ». Pour Philippe Carré et son équipe du CREF cela correspond au terme de « dispositions »⁴⁵³, reliées aux dimensions cognitives et conatives de l'apprenance.

De son côté, Brigitte Albero décrit trois conceptualisations de l'autoformation qui se définissent surtout à partir des finalités qu'elles se proposeraient d'atteindre. Même si par souci de prudence, ces trois conceptualisations ont été données à titre d'exemple, elles semblent néanmoins constituer trois approches majeures de l'autoformation. Je considère donc tout de même ces propositions comme étant une forme de typologie.

La première conceptualisation de l'autoformation est de type anthropologique, elle correspond parfaitement au courant bioépistémologique de Pascal Galvani ou existentiel de Philippe Carré ou développemental de Nicole Anne Tremblay, en insistant toutefois sur l'exclusion d'une finalité thérapeutique.⁴⁵⁴

La seconde conception de l'autoformation est sociologique, très proche du courant sociopédagogique défini par Pascal Galvani. La différence réside dans le fait qu'elle met en avant la finalité compréhensive de l'étude des relations entre les sujets-sociaux apprenants, et les conditions de la formation des adultes dans l'Éducation Populaire ou dans le milieu professionnel, sans évoquer les méthodes utilisées par les auteurs de ce courant. Un aspect méthodologique qui, pourtant, démontre la volonté non seulement de comprendre, mais aussi et surtout d'agir sur la réalité. Comme Albero le souligne, il s'agit d'auteurs engagés en tant que militants ou professionnels souhaitant participer à la transformation du monde. Il paraît difficile d'omettre la place des méthodes.

La troisième conceptualisation de l'autoformation est celle établie par les courants de la psychométrie. Ces courants auraient pour double finalité d'une part, d'identifier les aptitudes méthodologiques, cognitives et conative à l'autoformation qui influencent significativement le processus d'apprentissage auto-dirigé, et d'autre part, de fournir aux apprenants des outils permettant de développer leurs aptitudes. Brigitte Albero ne tente pas de proposer une définition à partir de ces diverses tendances. Elle se contente de proposer les principaux postulats qui, selon elle, font l'unanimité au sein du courant de recherche :

- Le premier postulat est celui de l'adulte inachevé qui doit poursuivre toute sa vie son développement, en se réactualisant de façon récurrente. Qu'elle porte sur les aspects cognitifs, conatifs, affectifs ou ontologiques, la transformation de chacune de ses

453 (Lameul et al. 2009)

454 (Albero, dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009, p.668)

dimensions de l'être influence les autres dimensions, et contribue au final à l'évolution de l'être tout entier.

- Le second postulat partagé est celui d'une vision du développement de la personne se faisant obligatoirement dans l'interaction du triangle « soi – autrui – environnement (social et naturel) ».
- Le troisième postulat est l'importance accordée aux dispositions individuelles faisant référence aux compétences, aux intentions, aux nombreux « rapports à », aux projets... de la personne qui sont autant de conditions facilitant ou bloquant le processus d'apprentissage autonome. Parmi ces dispositions, l'auteure insiste tout particulièrement sur la capacité de conduire un retour réflexif sur l'expérience. Une capacité que l'on retrouve dans un grand nombre de cadres théoriques modélisant le processus d'évolution et d'apprentissage d'une personne, notamment dans le champ de la formation professionnelle pour adultes ou dans les courants de la formation expérientielle.
- Le quatrième postulat suppose que la réussite d'un projet d'autoformation, outre les dispositions personnelles, repose également sur la prise en compte des influences de l'environnement culturel et social de l'individu.

Finalement Brigitte Albero ne donne pas de définition de l'autoformation, elle propose à la place « *une valeur organisatrice* » du champ de la recherche en autoformation qui serait « *la fonction émancipatrice de la formation et de l'éducation* ». En s'appuyant sur l'apport de Lesne, l'auteure rappelle que « *tout nouveau rapport au savoir induit de fait un nouveau rapport au pouvoir du sujet apprenant* »⁴⁵⁵ car le développement de nouvelles compréhensions du monde donne de nouvelles possibilités d'action sur soi et son environnement. Cette préoccupation que l'on retrouve dans le projet d'éducation permanente et dans le projet de la formation tout au long de la vie et même tout au « large de la vie »⁴⁵⁶, retire implicitement l'exclusivité de la légitimité aux apprentissages académiques et rehausse la valeur des autres types d'apprentissage. Cette valeur fédératrice impose également la responsabilisation de la personne dans la gestion de son propre parcours de formation qui entre en opposition avec la tradition gestionnaire de l'éducation des masses. Cette responsabilisation répond davantage aux sphères économiques souhaitant se délester de la

455 (Albero, dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009, p.674)

456 (Carré 2005)

charge de la gestion des biens collectifs, et aux mouvements alternatifs en matière d'éducation et de formation, qui souhaitent s'affranchir du contrôle et du poids culturel de ces institutions académiques.

5.2.3 Critique et contre critique du champ de recherche de l'autoformation.

Divers auteurs du champ de l'autoformation évoquent des réactions d'opposition, parfois vives, envers la notion d'autoformation. Il existe ainsi un ensemble de critiques, dont une part est émise par les professionnels de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, souvent dues à des représentations limitées de cette notion. Il s'agit davantage de lieux communs que de critiques scientifiquement construites. L'autre part de ces critiques est issue de la recherche et porte sur la cohérence interne du champ de l'AF et sur ses fondements épistémologiques. Ces critiques sont pour la plupart formulées par les chercheurs du champ lui-même, plus rarement par des chercheurs extérieurs au champ. C'est le cas de la critique de Buela, Bota et Bronckart, chercheurs genevois, qui a particulièrement retenu mon attention.⁴⁵⁷ Je commencerai donc par faire un retour sur l'ensemble de leurs critiques, dont une partie trouvera réponse dans le rappel des lieux communs portant sur l'autoformation. Le reste des critiques trouvera réponse dans une contre critique, qui m'amènera tout à la fois à considérer certains éléments venant renforcer le choix de mon cadre théorique de l'apprentissage, et relativiser la pertinence de l'emploi de la notion d'autoformation.

Critiques du champ de l'autoformation par Buela, Bota et Bronckart

Ces auteurs ciblent trois principaux problèmes inhérents au champ de recherche de l'autoformation :

Le premier problème relève du paradoxe de l'autonomie : comment l'autonomie de la personne peut-elle être à la fois une finalité et une condition d'un même processus? Ce point ne sera pas réabordé, puisqu'il a été traité dans la définition de l'autonomie.

La second problème concerne l'opposition « hétéro » vs « auto ». Selon les auteurs, le courant de l'autoformation aurait construit sa raison d'être à partir de la critique de ce qu'elle n'est pas, à savoir l'hétéroformation. Celle-ci serait assimilée à l'enseignement « traditionnel » ou « classique » dans lequel la personne serait totalement soumise au système éducatif, à son

457 (Buela, Bota et Bronckert 2006)

programme et à ses enseignants. Finalement, on peut observer des similitudes entre le développement du courant de l'autoformation et celui de l'école nouvelle. Ces deux courants se sont élaborés en s'opposant à l'enseignement traditionnel, qui est un courant éducatif imaginaire ou plutôt une pratique culturelle sédimentant une histoire.⁴⁵⁸ Cette opposition aurait tendance à simplifier le problème et limiterait toute recherche de complémentarité entre l'auto et l'hétéro qui ont chacun leur importance. Cette opposition conduit de plus, à considérer le champ de l'autoformation comme globalement centré sur l'individu, minorant le rôle de l'environnement social, historique et culturel de l'activité de formation, même si elle ne l'exclut pas totalement. Cette centralisation excessive de l'apprentissage sur le sujet, ramènerait à considérer l'apprenant comme « *une instance rationnelle, omnipotente, et omnisciente* »⁴⁵⁹ à propos de son projet de formation et le pousserait à s'isoler puisque seul responsable de son apprentissage qui serait totalement prédictible. Ils ajoutent que les travaux sociologiques comme ceux de Joffre Dumazedier ou de André Moisan, ne compensent pas cette centralisation sur le sujet car il s'agit d'études sociologiques du phénomène individuel d'autoformation dans les sociétés contemporaines, plus que d'une réintroduction des rapports sociaux dans les pratiques autoformatives.

Le troisième problème, qui est de loin le plus important, porte sur les fondements épistémologiques du champ. Les nombreux et différents niveaux d'approches observables dans la présentation typologique précédente, le flou et l'inflation terminologique intégrant le terme d' « auto » notée par plusieurs auteur(e)s, et la transposition de cadres théoriques issus d'autres disciplines jugée trop abrupte, montrent un manque important de cohérence interne du champ de recherche. Ainsi dans le premier temps de leur démonstration, Buéla, Bona et Bronckart⁴⁶⁰ mettent en exergue les importantes différences entre les cadres théoriques les plus souvent invoqués dans les approches de l'autoformation, pour aborder le modèle de l'apprentissage et du développement dans la formation. Ces cadres sont ceux du constructivisme, du cognitivisme, du sociocognitivisme et de la phénoménologie du vivant de Francisco Varela. Prenons le temps de rappeler brièvement la conception de ces courants qu'en ont ces auteurs. Le constructivisme, en se référant essentiellement à Piaget, proposerait une lecture du développement dans laquelle les dimensions historiques, sociales et sémiotiques de l'humain dérivent de l'état d'avancée du développement de l'équipement biologique de l'individu. Les dimensions contextuelles sont donc mises volontairement de

458 (Ohayon, Ottavi, et Savoye 2007)

459 (Buéla, Bona, et Bronckart 2006, p.38)

460 (Idem.)

côté, puisqu'elles ne sont pas considérées comme significativement influentes sur les niveaux successifs d'organisation des connaissances. Dans cette perspective, c'est le développement qui induit la capacité d'interagir avec l'environnement.

Dans le cadre cognitiviste, l'humain est assimilé à un système de traitement de l'information qui se base d'une part sur l'idée que le système mental repose uniquement sur le cerveau, et d'autre part sur l'idée qu'il existe à son niveau des structures préprogrammées se déployant automatiquement au fil de l'âge. Les informations produites par le monde extérieur étant également pré-organisées, l'activité mentale consiste alors « à retrouver et à traiter cette organisation préexistante »⁴⁶¹. Dans ce courant, les difficultés de développement sont attribués à des « carences de processus d'automatisation »⁴⁶². Dans cette perspective-ci l'environnement n'est pas un facteur susceptible de doper le développement mais plutôt de le limiter, puisque ce sont les freins de l'environnement qui ne permettent pas à l'individu de retrouver la totalité de son potentiel inné.

A propos de l'approche de Bandura qualifiée d'approche socio-cognitive, celle-ci vise la modélisation de la nature humaine. Elle serait un dépassement du behaviorisme radical de Skinner dans lequel le développement des comportements initiaux à portée générale, est induit par des renforcements initiés par l'environnement physique, culturel et social de l'individu. Par la suite, à partir de ces comportements à portée générale et à partir d'une certaine capacité d'auto-contrôle, l'individu développe de nouveaux comportements adaptés aux nouvelles situations spécifiques engendrées par l'environnement de l'individu. Bandura dépasserait le béhaviorisme dans le sens où il ajoute au renforcement du comportement par l'environnement, l'influence du sujet à travers l'auto-contrôle reposant sur ses capacités cognitives naturelles utilisées dans les activités de symbolisation, d'anticipation, de vicariance, d'autorégulation et d'autoréflexion. Puisque la modification des influences environnementales, de par leur caractère sociologique et historique reste presque totalement inaccessible à l'individu, son développement reposerait alors beaucoup sur la personne. Dans cette approche socio-cognitive, la formation vise à faire découvrir à l'individu, les « ressorts » de la dynamique de son auto-développement.⁴⁶³

Après avoir présenté les spécificités de ces différents cadres, Buela, Bona et Bronckert exposent leurs critiques. A l'encontre du cadre constructiviste, les auteurs reviennent sur la

461 (Bulea, Bota, et Bronckart 2006, p.41)

462 (Ibidem.)

463 (Bandura, 2007)

tautologie que constitue la terminologie « autoformation », déjà dénoncée dans les années 70 et reprise par certains chercheurs du champ de l'AF. En effet, dans ce cadre, seul le sujet est en mesure de construire ses connaissances, donc d'apprendre et de se former. Ainsi l'apprentissage dans ce cadre est par définition une activité de soi, par soi et pour soi. Quelle est alors la pertinence du suffixe « auto » ?

Concernant le cognitivisme, les auteurs remettent tout bonnement en cause la validité du cadre dans son ensemble en se basant sur le manque de liens avec les travaux portant sur « *la critique des conditions de la connaissance humaine* »⁴⁶⁴ et les résultats d'études réalisées à la fin des années 70, qui limiteraient largement la portée de cette théorie innéiste du langage à quelques structures de l'anglais écrit. Qu'il soit ou non en lien avec l'autoformation, les auteurs reprochent à ce cadre théorique son principe fondateur : l'existence d'une syntaxe d'un langage de l'esprit biologiquement fondée, qui renouerait avec le rationalisme fixiste des Analytiques d'Aristote qui auraient été largement dépassés.

A propos du cadre du sociocognitivisme de Bandura mixant le cadre comportementaliste et constructiviste, les trois auteurs suisses insistent sur son caractère fondamentalement causaliste hérité du béhaviorisme skinérien, qui donne en définitive la primauté à l'influence de l'environnement social sur le développement de l'individu, puisqu'il est à l'origine et encadre le processus d'auto-contrôle apporté par les capacités cognitives de la personne. Cette approche apparaît peu compatible avec la volonté de responsabilisation de l'individu dans sa prise en charge de sa formation et de sa vie en général.

Si ces trois théories (constructivisme, cognitivisme et sociocognitivisme) sont basées sur des principes différents qui posent chacun des problèmes spécifiques, elles ont en commun d'omettre les dimensions historiques et sociales du développement des individus, jugées non déterminantes ou inaccessibles dans le processus de développement. Se référer à l'une de ces théories pour développer une approche de l'autoformation apparaît alors complètement contradictoire. Si la volonté affichée par la plupart des courants de l'autoformation, est de prendre en considération toutes les dimensions de l'individu dans le processus de formation de soi, ils ne peuvent utiliser des théories qui ne considèrent pas l'influence historique et culturelle dans le processus du développement de la personne.

464 (Bulea, Bota, et Bronckart 2006, p.42)

Enfin, concernant les courant de l'AF se référant à la théorie de l'autonomie et de la connaissance de Varela⁴⁶⁵, construite au départ pour tenter d'établir une ontologie du vivant, Bulea, Bona et Bronckart ⁴⁶⁶ leur reprochent de n'avoir étrangement pas traité certaines questions inhérentes à la définition du principe d'autopoïèse utilisé pour décrire l'autonomie et la dynamique des systèmes vivants. Pourtant ces questions soulèvent des aspects théoriques non négligeables pour l'autoformation. Ainsi, selon Varela, la capacité d'autoproduction d'un système vivant apparaît spontanément dès lors que certaines conditions sont réunies, mais elle ne tolérerait pas d'état intermédiaire ou transitoire. Cela interroge alors la façon dont les tenants de l'AF peuvent concilier cet aspect de la théorie avec leur justification du paradoxe de l'autonomie qui constitue à la fois une condition et une finalité de l'AF. En effet, le paradoxe de l'autonomie s'explique par le fait que l'autonomie est plus un processus dynamique et permanent⁴⁶⁷ qu'un état. Dans ce cas il n'est pas question de parler d'apparition spontanée de la fonction autopoïétique pour un apprenant.

Ensuite comme le principe d'autopoïèse repose sur la relation directe entre l'unité vivante et son environnement à travers la constitution de la frontière à partir de laquelle s'effectuent les échanges et se définit l'identité de l'unité vivante, si l'autoformation est un processus autopoïétique, où se place le formateur qui est un corps intermédiaire ? De plus, la théorie de Varela insiste sur le couplage structurel qui consiste à dire que l'unité vivante et l'environnement physique dans lequel elle s'inscrit, se définissent mutuellement en engendrant chacun des changements compensatoires en réaction aux changements de l'autre. Cela suppose la non séparation de l'environnement et de l'unité dans l'étude de leur développement mutuel. Là encore les auteurs se questionnent sur la possibilité pour l'autoformation de se référer à la théorie de Varela, connaissant la position très largement centrée sur l'apprenant évoquée plus avant. Enfin, Bronckart et ses compagnons rappellent que si Varela défend l'existence d'invariants entre une cellule, une grenouille ou le système cognitif humain, ils restent néanmoins prudents sur la généralisation de son approche pour les systèmes sociaux. Or les adeptes de l'autoformation se référant à Varela accordent justement une place importante aux relations sociales, les auteurs s'interrogent sur les raisons qui ne les ont pas poussés à tenter de répondre à cette hésitation. Pourquoi ne traitent-ils pas la question de

465 (Comme dans le cas de la théorie éactive de Tremblay 2003)

466 (Bulea, Bota, et Bronckart 2006)

467 (Voir le chapitre II.1)

Varela : « *Est-il possible de classer les systèmes sociaux [...] parmi les systèmes autopoïétiques ?* »⁴⁶⁸

C'est pourquoi ces auteurs défendent l'utilisation de la théorie de l'interactionnisme social pour aborder les questions du développement de la personne, car elle serait la seule en mesure de prendre en compte l'ensemble de l'être. Les auteurs justifient cette position dans les fondements philosophiques de ce courant qui puiseraient dans le spinozisme. Ce dernier articulerait trois principes : le monisme matérialiste, le parallélisme psychophysiologique et la séparation du niveau ontologique du niveau gnoséologique. N'étant pas moi-même philosophe de formation, je ne me risquerai pas à approfondir dans cet écrit ces principes et je renvoie le lecteur au texte initial pour approfondir le sujet. Je me contenterai de rappeler les éléments qui semblent importants pour alimenter la position de ces auteurs et améliorer ma propre compréhension de l'autoformation.

Dans la philosophie de Spinoza, le monde réel développe des « attributs ontologiques »⁴⁶⁹ qui ne s'arrêtent pas aux caractéristiques physiques et dynamiques de la matière, mais recouvrent également un équivalent de la psyché humaine. Cela ne signifie pas qu'un caillou pense, mais qu'il possède des attributs qui ne sont pas directement observables. A l'image de l'esprit ou de la vie dans le cas de la matière organique vivante, seules les manifestations de ces attributs le sont. C'est pourquoi Spinoza considère les attributs ontologiques de la matière comme infinis et continus. Or l'homme ne peut percevoir qu'une partie de la dimension physique et dynamique de la matière, et dans une certaine mesure la manifestation de la partie psychique de par ses effets. Pour appréhender la matière, il est contraint de procéder par discrétisation de celle-ci à l'aide de ses sens et d'outils les étendant. Malgré ses artefacts, la connaissance de l'homme restera toujours incomplète. Partant de cette pensée, pour appréhender l'homme, on est obligé de considérer le rôle de la dynamique du monde humain, autrement dit le facteur socio-historique, comme étant un facteur déterminant dans la constitution des êtres. Facteur dans lequel le langage joue un rôle fondamental. Ce rappel des fondements épistémologiques et théoriques permet aux auteurs de montrer que le développement ontologique d'une personne ne peut pas reposer exclusivement sur la formation. Les auteurs se réclamant de l'autoformation, notamment ceux inscrits dans les courants expérientiels tel que Gaston Pineau⁴⁷⁰ ou René Barbier⁴⁷¹ pour ne citer qu'eux, l'ont

468 (Bulea, Bota, et Bronckart 2006, p.45)

469 (Idem, p.49)

470 (Pineau et Le Grand 2007)

471 (Segais 2013)

ement démontré. C'est la raison pour laquelle ils mettent en avant l'importance des apprentissages se déroulant en dehors des institutions, à partir du vécu et de l'expérience dans le développement des personnes. Mais cette position conduirait les partisans de l'AF à réaliser une confusion entre le développement et la formation que Bronckart et ses collègues qualifient de « *fondamentale et inquiétante* »⁴⁷², car ces deux phénomènes sont de deux registres indépendants. En effet, pour les auteurs, la formation n'est pas un processus global de mise en forme de l'être, il s'agit plus modestement d'un acte éducatif participant au développement.⁴⁷³ En tant qu'activité éducative, la formation est un acte volontaire et orienté qui vise à donner une direction au développement de l'espèce. Son caractère politique en fait l'affaire des agents et/ou spécialistes du domaine qui doivent débattre des enjeux, des objectifs et des démarches à utiliser pour répondre aux, ou lutter contre, les « *finalités politiques, sociales et économiques du moment* »⁴⁷⁴. Dans le contexte de sociétés occidentales contemporaines, l'« *intervention éducative s'inscrit d'abord dans une réflexion politique, soumise aux règles d'un fonctionnement démocratique* ».⁴⁷⁵ Dans cette perspective, il ne s'agit alors pas d'opposer l'hétéro à l'auto, mais de réfléchir aux conditions de leur obligatoire complémentarité. Il devient nécessaire de reconnaître et faire évoluer la place des formateurs qui ont pour mission, à la lumière des enjeux précités, de contribuer aux choix des contenus scientifiques à faire passer et des méthodes à employer pour cela. Ainsi, la position fédératrice consistant à considérer l'autoformation comme un processus global impliquant l'ensemble de l'être est incohérente puisque il s'agit en réalité de développement et non de formation.

Les chercheurs positionnés dans le champ de l'autoformation n'évoqueraient-ils pas tout simplement le processus d'autodéveloppement qui s'appuie ponctuellement sur de la formation ? Cette démonstration amène à penser que tant que la variété de niveau d'appréhension et la diversité épistémologique persisteront, il restera difficile, voir impossible de constituer un champ de recherche à propos de l'autoformation. Dans ces conditions, cette notion resterait un objet commun au même titre que l'éducation, sans pour autant former un véritable concept. Brigitte Albero⁴⁷⁶ conforte cette position en rappelant que l'apport principal de ce champ réside surtout dans sa capacité à redonner une place centrale à quatre éléments presque toujours oubliés ou non acceptés dans les pratiques éducatives quotidiennes, à savoir : « l'importance du point de vue de la personne qui apprend ; l'existence d'autres sources

472 (Bulea, Bota, et Bronckart 2006, p.54)

473 (Ils s'opposent en cela à l'acceptation du mot formation proposé par Pineau (1983))

474 (Voir, partie II.1)

475 (Bulea, Bota, et Bronckart 2006, p.55)

476 (Dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009)

*possibles de formation que la seule offre institutionnelle ; l'importance des matériaux et de l'observation empirique dans l'analyse des pratiques ; la double fonction possible des techniques de recueil de données dans la recherche. »*⁴⁷⁷ (p.678) Des oublis constants qui font dire à George Le Meur que l'autoformation est peut-être « *l'incantation* »⁴⁷⁸ qui engendrera la révolution paradigmatique qui ne vient pas, faisant passer le système éducatif du point de vue de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Et ce, malgré l'impressionnante quantité de résultats théoriques et empiriques obtenus durant ce dernier siècle. C'est d'ailleurs sur ces nombreux résultats que Bronckart et al.⁴⁷⁹ estiment l'inutilité de l'emploi du terme « autoformation » qui ne fait que reprendre les principes fondamentaux déjà découverts dans les courants de l'éducation nouvelle ou de l'éducation non directive centrés sur les questions de l'apprentissage et du développement.

En fin de compte pour ces auteurs, laisser la responsabilité de la formation au seul individu correspondrait à la fois à une erreur théorique, un leurre et un risque. Une erreur, car on ne peut pas assimiler le développement de la personne à sa formation, les cadres théoriques du développement ne peuvent pas par conséquent être utilisés tels quels pour justifier des pratiques éducatives ou formatives. Un leurre, car la formation ne peut pas avoir la prétention d'assurer le développement de la personne qui est un processus global dépassant très largement les cadres institutionnels de la formation. Enfin cette responsabilisation de l'individu constituerait un risque supplémentaire d'affranchissement total des pouvoirs économiques des systèmes éducatifs et de formation qui constitueraient l'un des derniers bastions du « *contrôle politico-social* » encore existant aujourd'hui du fait qu'ils seraient « *démocratiquement pensés* ».⁴⁸⁰

Première contre-critique : les lieux communs concernant l'Auto-Formation

Que ce soit à travers mon expérience où à travers le témoignage d'autres chercheurs, l'autoformation fait l'objet d'un certain nombre de lieux communs qu'il est important d'évacuer avant toute tentative de répondre aux critiques plus précises, tant ils limitent le développement des pratiques autoformatives. Philippe Carré synthétise ces difficultés en quatre limites ou

477 (La double fonction correspond à celles de produire à la fois des connaissances sur le processus de formation et de développement des adultes, et des démarches, méthodes et outils de formation pour la pratique. (Dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009, p.678))

478 (Le Meur 2010)

479 (Bulea, Bota, et Bronckart 2006)

480 (Bulea, Bota, et Bronckart 2006, p.55)

lieux communs.⁴⁸¹ Le premier lieu commun est celui de l'assimilation entre AF et « solo formation ». L'AF ne signifie pas qu'il faille placer l'individu seul face à des écrans ou à des livres pour mener une formation sans aucun accompagnement et en l'absence de tout acteur éducatif, de tout compagnon d'apprentissage. Cette idée tenace persiste malgré l'influence de la vision de l'apprentissage de Rousseau revendiquée par Gaston Pineau⁴⁸², malgré le rôle de la réciprocité identifié par Jérôme Eneau⁴⁸³, et malgré le travail sur l'importance de l'accompagnement de l'autoformation réalisé dans la thèse de Catherine Clénet⁴⁸⁴, qui démontrent chacun à leur manière combien cette idée est fautive. Ainsi la littérature existante répond d'elle-même à la critique de l'isolement de l'individu du fait de sa responsabilisation de sa formation. Au contraire, la formation de soi passe par sa relation à autrui. Toujours selon Philippe Carré⁴⁸⁵, le second lieu commun est la mutilation de la pensée de Rogers en France, de laquelle n'a été retenue que la non-directivité, en oubliant son pendant qui est l'aide à l'auto-direction. Cette amnésie partielle renforce également l'idée saugrenue que l'AF serait finalement une forme d'abandon pédagogique reléguant la responsabilité de l'apprentissage exclusivement à l'individu, alors que très tôt la littérature andragogique nord américaine a identifié l'aide à la définition du projet d'apprentissage chez les adultes comme une condition de réussite d'un apprentissage auto-dirigé.

Cette assimilation de l'AF à l'abandon pédagogique entraîne une autre croyance, fortement ancrée dans les milieux préoccupés par les contingences financières : la diminution des coûts de fonctionnement de la formation par l'usage de l'AF. Là encore l'étude du fonctionnement de CRL de Strasbourg montre que cela est faux. La prise en charge des étudiants à partir d'une démarche d'autoformation se fait à équipes pédagogiques et budget équivalents. Ce sont les modalités d'encadrement qui changent, pas la taille de l'équipe d'encadrement, sans quoi l'implication des étudiants et l'appropriation des démarches autonomes sont difficiles à obtenir⁴⁸⁶. Enfin il faut citer en dernier lieu commun, celui de l'assimilation de l'AF comme une simple méthode parmi d'autres, aboutissant à des plages de travail autonome (AT) qui n'intègrent pas l'autonomie dans le projet d'apprentissage.⁴⁸⁷ Cette instrumentalisation simpliste de l'AF est fortement liée au rapport au savoir et à l'apprendre des personnes qui,

481 (Carré 2006, p.27)

482 (Pineau et Marie-Michèle 1983)

483 (Eneau 2005)

484 (Clénet 2010)

485 (Carré 2006)

486 (Candas, Poteaux et Triby 2008)

487 (Clénet 2010)

entretenus par le phénomène d'isomorphisme éducatif déjà décrit dans ces pages, restent centrées sur une perspective d'enseignement de type « transmission de contenu », comme le définit Pratt.⁴⁸⁸

Seconde contre critique : apports et limites des typologies répertoriées

Revenons à la typologie de Pascal Galvani que je qualifierais de typologie des parties prenantes, puisqu'elle se structure à partir de l'acte d'autoformation en tant que « support à » : AF par moi, par les autres et par l'environnement. Cette typologie, comme le propose Daniel Poisson⁴⁸⁹, est utile dans une perspective de formation car elle permet aux praticiens chargés d'encadrer des démarches autoformatives de se situer par rapport à l'approche spécifique de l'apprentissage dans l'AF, en formalisant l'importance qu'ils accordent à chacun des trois pôles (bio, socio et technico-pédagogique), qui sont toujours tous les trois représentés dans les pratiques, mais dans des proportions variables. Mais cette typologie est loin de décrire la diversité du champ de recherche et ne permet pas de répondre pleinement aux critiques épistémologiques portées à l'autoformation, si ce n'est à l'amalgame entre auto et solo. La typologie de l'autoformation de Philippe Carré⁴⁹⁰ semble s'être construite à partir de l'observation des pratiques et des discours tenus par les acteurs pratiquant l'autoformation. Cette typologie décrit bien la diversité des activités du champ et a de la cohérence vis-à-vis des pratiques. Mais comme son auteur l'admet lui-même, cette typologie ne permet pas de formaliser un socle théorique solide à la notion d'autoformation⁴⁹¹, car elle ne s'est pas constituée à partir de critères disciplinaires, paradigmatiques ou définitionnels. Seule l'idée d'apprendre par soi-même donne de la cohérence à cette typologie, mais sans avoir vérifié la concordance de la définition « d'apprendre » entre ces courants. On comprend alors plus facilement les réserves de Nicole Anne Tremblay⁴⁹² à l'égard de ces typologies, et sa proposition de critères typologiques élaborés à partir d'une définition de la notion de « courant de pensée ». Le surplus de nuances apportées par sa démarche dans la description des divers courants théoriques de l'AF, lui a permis de mieux cerner la diversité épistémologique de ce champ de recherche et de construire une piste intéressante pour l'élaboration d'une épistémologie commune à l'autoformation. En effet, son analyse l'a encouragée à prôner l'inscription de l'autoformation dans les Sciences de l'Éducation, et non dans la psychologie

488 (Cité dans Lameul 2006, p.114)

489 (Carré, Moisan, et Poisson 1997, p.110)

490 (Idem, p.19)

491 (Dans Tremblay 2003, p.79)

492 (Tremblay 2003)

comme c'est le cas outre Atlantique sous l'influence rogersienne, ni dans la sociologie comme pour une part des courants français. Cette position se justifie par le fait que l'AF s'intéresse principalement à la pédagogie et à l'andragogie « l'art d'aider respectivement les enfants et les adultes à apprendre »⁴⁹³ ce qui permettrait de répondre aux critiques portant sur l'incohérence épistémologique. A l'instar de l'autoformation, les Sciences de l'Éducation se caractérisent aussi par une diversité d'approches, de disciplines qui a longtemps interrogé la communauté de la recherche. Comme pour l'autoformation, on remarque qu'il existe en Sciences de l'Éducation, divers niveaux d'étude possibles pour les situations éducatives à l'origine de l'éclatement, parfois contradictoire, des cadres théoriques utilisés. Cette difficulté à définir clairement les frontières de ce champ de recherche a conduit un grand nombre de chercheurs à douter du bien fondé du titre de discipline pour les Sciences de l'Éducation. Aussi pour répondre tant aux détracteurs de l'autoformation qu'à ceux des Sciences de l'Éducation, je rappelle les paroles de Michel Develay à l'occasion de la fondation de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Strasbourg, « *Les questions d'éducation ne peuvent être saturées en explication par une seule entrée, par un seul regard, par un unique questionnement. La diversité est les Sciences de l'éducation.* »⁴⁹⁴

Il en va de même selon moi pour la notion d'autoformation qui finalement n'est rien d'autre qu'une approche éducative du processus de développement et d'apprentissage développé initialement pour les adultes. Cette analogie conforte la critique consistant à dire que l'autoformation n'apporte rien de nouveau⁴⁹⁵, mais en même temps elle explique aisément l'apparente incohérence de la discipline de recherche qui est en réalité pluridisciplinaire. Comme je l'ai montré dans le paragraphe consacré à l'historique de l'autoformation, celle-ci puise dans les travaux de l'andragogie, en la personne de Lindeman qui était un collaborateur et ami de Dewey, l'un des fondateurs de l'École Nouvelle.⁴⁹⁶ Étant reconnu comme le père fondateur de la formation des adultes, Lindeman est également perçu comme « *un maillon central entre l'éducation progressiste de John Dewey et l'éducation des adultes.* »⁴⁹⁷ On peut alors considérer l'autoformation comme une conception progressiste de l'éducation des adultes, basée sur une part des principes de l'École Nouvelle, mais adaptée au contexte des adultes et de l'époque : dans les années trente, les adultes n'apprenaient pas ou peu dans le contexte scolaire formel. Le rapport à l'apprentissage des adultes est différent de celui de

493 (Tremblay 2003)

494 (Mohib 2010, p.13)

495 (Albero dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009 ; Bulea, Bota et Bronckart 2006)

496 (Balleux 2000)

497 (Balleux 2000, p.265)

l'enfant du fait de la « *distanciation de l'appris* »⁴⁹⁸ des adultes et de leur expérience de vie. Cette affiliation conforte la perception de Brigitte Albero⁴⁹⁹ qui considère la valeur émancipatrice comme un noyau commun, puisqu'il s'agit précisément de la finalité de l'éducation nouvelle. A ce titre, l'autoformation, de même que l'éducation, ne peut pas faire l'objet d'une seule et unique référence théorique, épistémologique et ne peut-être considérée que comme une interdiscipline. Et s'il est vrai que la formation est loin de recouvrir l'ensemble du processus évolutif de la personne, je n'ai pas connaissance de travaux qui prouveraient de façon fiable que la formation n'engendre pas de développement chez la personne, comme le défendent Bulea, Botat et Bronkart⁵⁰⁰. Je dirais même que le modèle d'apprentissage que j'ai retenu inciterait à dire le contraire. Il est alors tout à fait concevable pour les tenants de l'autoformation, de relever le défi de concevoir une approche progressiste de l'apprentissage des adultes qui tienne compte et exploite l'ensemble des mécanismes de développement susceptible de concourir à la formation ou de bénéficier de ses effets. Un défi d'autant plus ardu qu'il doit en plus répondre aux exigences de la formation de masse qu'impose la formation tout au long de la vie. Le défi de l'autoformation devient de plus en plus un défi qui concerne les formateurs mais aussi les ingénieurs de formation.

Quant au risque évident de récupération d'une conception appauvrie de l'autoformation par le marché - risque avéré comme l'a montré la première partie - il ne faut pas oublier que cette question n'est pas du ressort de l'autoformation en elle-même, car l'autoformation est une pratique éducative. Et en tant que telle, elle est fatalement soumise aux orientations politiques et économiques que la communauté éducative décide de lui assigner pour conforter ou en réagir contre le contexte socio-économique et politique du moment.⁵⁰¹

L'apprenance, en positionnant l'apprentissage au centre de sa réflexion, à l'intérêt de chercher à coordonner la formation et le développement de la personne au sein de pratiques culturelles, de politiques, d'ingénierie de formation, et d'activité andragogique et pédagogique pour tendre vers une complémentarité éducative de l'ensemble des ressources mobilisables pour l'apprentissage. L'autoformation joue dans l'approche de l'apprenance un rôle important mais non central, non unique. Dans ce cadre, il peut être aisé de différencier le projet de formation des formateurs et le processus de développement personnel de l'apprenant, tout en

498 (L'adulte a un rapport distancié avec ses apprentissage, c'est à dire qu'il associe une recherche d'utilité de l'apprentissage dans son projet de vie professionnel ou personnel. (Boutinet 1996))

499 (Albero, dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbalan 2009)

500 (Buela, Botat et Bronkart 2006)

501 (Voir la définition de l'éducation proposée, p.146)

s'assurant qu'ils tiennent compte l'un de l'autre. La question des ingénieurs de formation est alors : comment faire en sorte que le projet de développement de la personne devienne une source fondamentale dans les projets de formation des institutions ? Cette question en suscite d'autres. Comment ces deux projets interdépendants peuvent-ils s'alimenter mutuellement ? Alors que le développement personnel s'appuie beaucoup sur des éléments non formalisés, comment l'intégrer dans un dispositif essentiellement formalisé ? Autrement dit, comment formaliser l'informel, sans risquer de le faire disparaître ? Comment gérer la non linéarité des projets d'apprentissages des personnes, largement nourris par les circonstances ?

5.2.4 Définition retenue de l'autoformation et contexte de cette recherche-action

A la suite de ce qui a été dit précédemment, je suis en mesure d'apporter un complément de définition de l'autoformation qui, je l'espère, contribuera à dissiper les ombres accrochées à cette terminologie polémique. L'autoformation serait à ce stade de ma recherche, une approche éducative progressiste et multidisciplinaire traitant de l'apprentissage des individus, qui a pour finalité première l'autonomisation de ces derniers dans leurs activités d'apprentissage. Cette approche postule une interdépendance entre le projet de formation institutionnel et le développement personnel et a l'originalité de prendre en considération cette interdépendance à travers le recoupement du projet de développement personnel et le projet institutionnel de formation formalisé dans un projet de formation personnelle. L'apprentissage y est considéré comme un processus protéiforme de traitement d'informations endogènes et exogènes, interne à la personne, qui s'enclenche à l'occasion d'une difficulté ou d'une impossibilité d'interprétation des dites informations. Ce processus s'opère à la fois à partir et contre son réseau de connaissances antérieur (Giordan), produit de l'histoire de la personne et de son environnement social affectif et culturel (Tremblay). Il engendre une évolution de ces mêmes réseaux de connaissances producteurs de sens, alors capables de fournir de nouvelles interprétations plus satisfaisantes pour l'individu. L'autonomisation dans l'apprentissage est considérée dans cette conception de l'autoformation, comme un processus continu visant l'amélioration constante de la capacité de l'apprenant à fixer ses propres règles en matière d'apprentissage au regard des objectifs et des contraintes de la situation dans laquelle il se trouve. La capacité de fixer soi-même ses règles d'apprentissage, sous-tend que l'individu soit en capacité : 1) d'accepter ses propres difficultés et l'aide d'autrui, 2) d'accepter de contribuer à

l'apprentissage des autres sans retour immédiat (Labelle et Eneau), 3) de connaître et agencer ses propres normes en fonction de celles issues de son contexte d'apprentissage (Schwartz et Durrive), et 4) à imaginer une grande diversité de possibilités d'actions dans l'environnement donné, pouvant concourir à l'apprentissage afin d'être en mesure de choisir les solutions les plus efficaces.

Comme toute tentative de définition, le choix des termes et les idées implicites qui y sont rattachées affaiblissent la clarté du propos. Il est donc nécessaire d'apporter un éclairage complémentaire. Si l'on considère premièrement que la formation a une influence sur le développement affectif, culturel, identitaire de la personne, si deuxièmement on reconnaît malgré son influence, que la formation en tant que processus institutionnalisé et formalisé est loin de recouvrir l'ensemble du processus de développement qui est global et informel, et que de plus, la formation est un acte éducatif marqué par des orientations politiques de la communauté éducative, différent du développement, alors on peut dire que l'originalité de l'autoformation résiderait dans la tentative d'intégrer le processus de développement des personnes dans leur ingénierie de formation, de manière à bénéficier de son influence dans le processus de formation même si ce processus ne peut-être maîtrisé. Cette volonté de prise en compte des effets du développement personnel dans le projet de formation implique obligatoirement de personnaliser la formation et d'avoir recours à des dispositifs centrés sur l'autonomisation de la personne dans ses apprentissages.

Cette définition vient en complément de la définition⁵⁰² de Nicole Tremblay qui m'apparaît comme la plus aboutie actuellement. Elle confirme la plupart des éléments de la définition de Nicole Anne Tremblay, et en précise certains aspects de manière à répondre aux critiques exposées dans les paragraphes précédents de ce chapitre. Les termes d'« *approche éducative progressiste de l'apprentissage* » font très clairement référence à la notion de « *situation pédagogique ou andragogique* ». Je souhaite confirmer la revendication de l'auteure quant à l'importance de raccrocher l'autoformation, à la pédagogie et à l'andragogie. Le principe de devoir recouper les besoins et attentes de l'apprenant à celles des institutions vient nuancer et approfondir la notion de « *projet de la personne* » de Tremblay, héritée des approches andragogiques nord américaines. Nuancer dans le sens où je réintroduis un principe de réalité : l'idéologie capitaliste reste avant tout centrée sur la capacité des organisations et des individus à maximiser des profits. Le développement et le bien être des individus est

502 (Voir p.209)

secondaire, aussi est-il illusoire de vouloir ramener un acte éducatif uniquement au projet de la personne, sachant que cet acte est orienté par les normes de la société cognitive et des savoirs, prolongement du capitalisme cognitif. Je dis également approfondir la notion de « *projet personnel* », car en acceptant de séparer le développement de la formation, on peut faire émerger l'idée de projet de développement à côté du projet de formation qui vient régler le problème de confusion dénoncé par Bulea, Bona et Bronckart⁵⁰³. Concernant l'apprentissage, en basant notre approche de l'autoformation sur la théorie allostérique de André Giordan⁵⁰⁴, j'évacue partiellement le problème de la tautologie lié au cadre théorique constructiviste ciblé par Philippe Carré⁵⁰⁵. En effet, Giordan a montré que si l'apprentissage s'appuie en partie sur les mécanismes proposés par le constructivisme, il ne se réduit de loin pas à eux. Ainsi donc se former soi-même garde du sens pour une partie du mécanisme de l'apprentissage qui ne repose pas obligatoirement sur la partie consciente du sujet.

Les termes « d'autonomisation dans l'apprentissage » retenus permettent de spécifier la notion d' « autonomie » qui n'a que peu de sens dans l'absolu, sans remettre en cause l'idée de contrôle prépondérant de l'apprenant sur tout ou partie des dimensions de son projet de formation, comme le suggèrent les travaux sur les autodidactes ayant réussi⁵⁰⁶. L'autonomisation dans l'acte d'apprentissage permet en outre de répondre au paradoxe de l'autonomie : comme l'autonomisation est un processus et non un état, qui, de plus, concerne certaines capacités de la personne dans une situation donnée, il n'y a alors rien de paradoxal à ce que cette même personne ne soit pas autonome dans la gestion de sa formation dans un environnement encore non maîtrisé. Cette personne peut tout de même posséder un degré d'autonomie d'ordre général qui lui permette de s'approprier progressivement cet environnement, et de développer les comportements les plus adaptés à la gestion de sa formation dans ce contexte. Cette conception de l'autonomisation permet en plus de répondre à la critique de l'autoformation qui centrerait tout sur l'individu et le considérerait comme une monade, puisque au contraire, la place d'autrui est déterminante dans la construction de soi (Labelle).

Enfin, ma définition de l'autoformation atténue le reproche portant sur la soi-disant opposition systématique établie entre l'auto et l'hétéro, alors qu'il s'agit plutôt d'une modélisation d'un spectre du degré d'autonomie borné par ses deux extrêmes. Un spectre

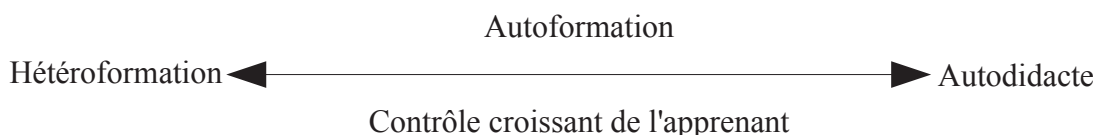
503 (Bulea, Bona et Bronckart 2006)

504 (Giordan 1998, 2013)

505 (Carré 1997)

506 (Tremblay 1986)

formalisé dès 1992 par Tremblay et Foucher, repris par Eneau en 2005, qui a été conçu à partir des travaux de Long portant sur la place du contrôle psychologique de l'apprenant dans les apprentissages autodirigés⁵⁰⁷. Ils ont nommé ce spectre « Continuum de l'Autoformation » qui se présente de la façon suivante :



Ainsi l'autonomisation dans l'acte d'apprentissage consiste à tenter, pour le formateur, en s'appuyant notamment sur les pairs (hétéro), d'accompagner la personne vers une interdépendance réfléchie toujours plus importante, et vers un contrôle croissant des dimensions de son projet de formation, dans la limite des contraintes techniques et politiques de l'environnement. Dans cette perspective l'hétéro et l'auto se combinent, le premier doit permettre d'atteindre le second qui lui-même renforce la place et l'efficacité du premier.

Je peux considérer maintenant la notion d'autoformation comme étant plus claire au niveau théorique. Il reste néanmoins à explorer les modalités techniques de sa mise en œuvre et plus particulièrement dans le contexte de notre recherche-action. Car comme on vient de le voir, la mise en place d'une approche progressiste de l'apprentissage dépend beaucoup de la situation dans laquelle la personne accomplit ses apprentissages et de ses dispositions⁵⁰⁸ personnelles.

5.3 Recherche et autoformation: la recherche-action comme outil andragogique

5.3.1 Posture de recherche et autonomisation dans l'apprentissage

Si l'autoformation correspond à une activité andragogique ou pédagogique qui consiste à aider les personnes à s'autonomiser dans leurs apprentissages, dans le cadre de la définition de l'apprentissage que j'ai formulée⁵⁰⁹, cela sous-tend que l'autoformation⁵⁰⁸ consiste à aider les personnes à développer leurs capacités à produire de nouvelles connaissances. Mais n'est-ce

507 (Long dans Tremblay 2003, p.61)

508 (Voir. p.31)

509 (Voir chapitre 4.2.2 p.159)

pas là le principal objectif du chercheur, que de produire des connaissances ? Connaissances utilisées pour construire le savoir savant. Que l'on soit apprenant ou chercheur, dans les deux cas la personne tente d'acquérir de nouveaux outils conceptuels afin de mieux se représenter le monde et d'être mieux à même d'agir. Il obtient ces nouveaux outils en portant un regard réflexif sur ses expériences, sur ses connaissances antérieures et les met en dialogue avec d'autres informations issues des savoirs déjà constitués, identifiées et mobilisées grâce à une activité de recherche documentaire. La particularité de l'activité du chercheur résiderait dans le fait de formaliser ses connaissances produites à partir de l'analyse du réel, dans le mode de cette formalisation, et dans le fait d'intégrer à cette formalisation la dimension épistémologique, c-à-d les principes de la logique sur laquelle se fonde le raisonnement, la démarche et les méthodes utilisées pour recueillir et traiter les informations utilisées pour produire ces nouveaux savoirs. Cette formalisation a pour but d'atteindre le degré d'intelligibilité requis par le processus de la production scientifique qui s'appuie sur l'intersubjectivité de la communauté scientifique. Dans le cas de l'apprenant, il existe également des processus de validation des connaissances produites autres que celui de la recherche. Mais ces processus varient selon le milieu, selon les finalités visées et impliquent différents degrés et formes de formalisation. Par exemple, dans une communauté professionnelle, la validité d'une connaissance tiendra avant tout à l'efficacité de l'action de la personne qui en dépend. De façon globale, dans un collectif de personnes partageant les mêmes intérêts, c'est la reconnaissance des membres qui donne de la valeur à une connaissance selon des critères qui leur sont propres.

5.3.2 Compétence de recherche et compétence clefs de l'autoformation

Cette comparaison entre l'activité de la recherche et de l'apprenant m'amène à imaginer que le chercheur est une forme accomplie d'autodidacte. En effet, une rapide comparaison entre les compétences clefs des autodidactes qui ont réussi⁵¹⁰ et celles du chercheur⁵¹¹, suggère un rapprochement entre le chercheur et l'apprenant. Ce rapprochement s'explique par la position singulière du chercheur qui est contraint de construire des connaissances qui par principe n'existent pas encore, tout comme l'apprenant produit des connaissances qui pour lui n'existent pas encore. Par exemple, la compétence « *se connaître comme apprenant* » inscrite dans les métaapprentissage, se retrouve dans le groupe d'activités R2. « *Réalisation d'un projet de*

510 (Tremblay 2003, p.162); (Tremblay 1996, p.164)

511 (Référentiel de compétence du métier de chercheur : MCPI CNRS 2007, disponible à l'adresse suivante: http://www.dgdr.cnrs.fr/drh/publi/mcpi/NoteMCPI-CP_OutilRH.pdf)

recherche », car le chercheur choisit la démarche, et les méthodes comme l'apprenant établit son projet de formation. Ces choix sont pour tous deux orientés par le rapport au monde, les préférences et le fonctionnement intellectuel. La compétence « *réfléchir dans et sur l'action* » se retrouve partiellement dans l'activité R3. « *Exploitation et diffusion des résultats* », durant laquelle le chercheur vient réinterroger la pertinence de sa démarche, de ses outils, de ses résultats. Il travaille également « *sur l'action* », dès qu'il met ses résultats en discussion avec ses collègues, lors de temps formels tel que le prévoit l'activité R2.4 « *activité en appui à la conduite des expériences* » ou lors de temps informels au sein de son équipe. Les compétences « *s'ajuster aux événements* » et « *tolérer l'incertitude* » sont particulièrement présentes dans l'activité R224 « *suivre les résultats, adapter les protocoles, démarches, tests, essais, prototypes...* » qui est très importante dans le processus de production de connaissances. Quant à la compétence « *profiter d'un réseau de ressources* » on la retrouve transversalement à de nombreuses activités : veille scientifique (R111), consulter des spécialistes, trouver des partenaires (R121), animer un réseau de collaboration (R413), Collaborer avec d'autres équipes (R412) etc.

5.3.3 Les approches andragogiques basées sur la recherche

Cette rapide comparaison semble montrer qu'il existe un parallèle entre la posture de l'autodidacte et celle du chercheur. Il serait intéressant de l'approfondir, mais cela ne pourra pas être fait dans le cadre de ce travail faute de moyens. Toutefois, le nombre élevé de démarches de formation d'adultes basées sur le principe de la formation par la recherche⁵¹², renforce l'hypothèse de ce rapprochement entre activité d'autoformation et activité de recherche. Cela m'amène à considérer la recherche comme étant une forme particulièrement aboutie de l'autoformation.

Dès 1959, Henri Desroche lance les collèges coopératifs qui fondent sa démarche andragogique sur l'activité de recherche-action.⁵¹³ Dès les années soixante-dix, Bertrand Schwartz menait des « *recherches-actions collectives* »⁵¹⁴ à partir de cas de formations de formateurs diplômantes. En 1987, Gabriel Goyette et Michelle Lessard – Herbert consacrent le 7ème chapitre de leur recension sur la recherche-action, aux finalités de formation de celle-ci. En 1996, Michel Liu reconnaît parmi les apports de la recherche-action la mise « *en œuvre*

512 (Institut national de recherche pédagogique 1988)

513 (Université de Lausanne, Haute école de la santé La Source, et Université Marc Bloch 2006)

514 (Blignières-Légeraud 1986)

des processus d'apprentissage négociés et participatifs »⁵¹⁵. En 2001, sort l'ouvrage La recherche-action, une autre manière de chercher, se former, transformer regroupant un ensemble de témoignages de personnes ayant passé le diplôme des hautes études des pratiques sociales à partir de la conduite de recherche-action. Nicole Poteaux⁵¹⁶, dans son mémoire d'Habilitation à Diriger des Recherches de 2007, intitule l'un de ses paragraphes « *Adopter une posture de recherche-action comme axe de formation* ». En 2009, Daniel Poisson⁵¹⁷ intervient en colloque pour retracer l'histoire du concept de l'action-formation-recherche développé au CUEEP de Lille, concept qui se base sur un principe de formation d'adultes introduit par Paul Demunter, et qui consiste à former « *à et par la recherche* ». Il rappelle deux idées fondatrices de la démarche, apportée par B.Schwartz, qui reste pour lui d'une grande actualité : « *La première idée est qu'il faut dans la formation des formateurs être congruent avec les méthodes et les démarches que ceux-ci seront amenés à exploiter avec leurs propres apprenants. Cette cohérence pédagogique conduit à éviter de faire un cours magistral sur l'autoformation ou une formation à la pédagogie par objectifs qui ne définirait pas ses propres objectifs* ». La seconde idée consiste à mettre les praticiens en situation réflexive, en les incitant à avoir un « *double regard critique* » sur les activités d'apprenant et de formateur. De son côté, Catherine Clénet⁵¹⁸ observe un phénomène non-prévu d'autoformation des enseignants alors que ces derniers menaient une recherche-action sur l'accompagnement de l'autoformation de leurs étudiants. Je pourrais multiplier les exemples, toutes ces approches insistent sur le caractère autonomisant lié à la pratique de la recherche et viennent donc renforcer le rapprochement entre l'autodidacte, forme extrême de l'autoformation et l'activité de recherche.

Conclusion du chapitre 5 : Autoformation par la recherche et formation des acteurs associatifs

Le rapprochement pressenti entre les compétences du chercheur et celles de l'autodidacte, suggérant que la pratique de recherche constitue une forme aboutie d'autoformation, s'expliquerait par le patrimoine commun existant entre les démarches éducatives de l'éducation nouvelle et celle de l'autodirection à travers la proximité de Dewey et Lindeman.⁵¹⁹

515 (Liu 1997, p.349)

516 (Poteaux 2007)

517 (Clénet 2009)

518 (Clénet, Bézille-Lesquoy, et Le Grand 2010)

519 (Balleux 2000)

Ces deux éléments me conduisent à préciser le premier principe directeur proposé dans l'introduction générale⁵²⁰ à la suite de la description des effets de l'isomorphisme éducatif :

Les organisations éducatives qui souhaitent mettre en œuvre des démarches éducatives autonomisantes auprès de leurs publics et qui doivent prendre en charge la formation de leurs acteurs éducatifs y parviendront mieux si elles mettent en œuvre une démarche de formation autonomisante, de par l'effet de l'isomorphisme éducatif.

Cette hypothèse assez générale concerne notamment les associations d'Éducation Populaire se réclamant des pédagogies actives ou nouvelles. Dans le cas particulier de l'association des petits débrouillards qui a constitué le terrain de cette recherche-action, je peux préciser davantage la formulation de cette hypothèse. En effet, rappelons que la démarche éducative de l'association Les petits débrouillards semble correspondre à ce que Giordan appelle les théories de l'apprentissage épistémologique, et est fortement influencée à mes yeux par les idées de Bachelard, de Dewey et de Vygotsky. En cherchant à développer l'esprit critique et la capacité d'apprendre par soi-même grâce à la pratique collective de projets d'activité de recherche scientifique ou technique, cette association rejoint le principe d'une formation de la personne « à et par la recherche ». On peut donc proposer l'hypothèse suivante :

En formant les acteurs éducatifs de l'association Les petits débrouillards par l'intermédiaire d'un dispositif de formation autonomisant basé sur la recherche, ces acteurs devraient s'appropriier plus facilement la démarche éducative de l'association de par les effets du phénomène de l'isomorphisme éducatif.

Je montrerai dans la présentation de la problématique particulière de l'étude de cas, en quoi cette hypothèse revêt une grande importance. Mais, si nous savons maintenant de façon plus précise ce que l'on entend par autoformation, il reste néanmoins à approfondir la question de sa mise en place dans le cadre d'une organisation soumise aux impératifs économiques et managériaux ; et plus particulièrement, dans le cadre d'une organisation associative, qui, comme l'a montré la première partie, ne se résume pas à une organisation marchande. C'est ce que je propose d'aborder dans le prochain chapitre.

520 (Voir paragraphe Principes mobilisés pour guider la recherche-action de l'introduction générale)

Chapitre 6 : Une écologie de l'apprentissage, la deuxième condition de l'apprenance

La nécessité d'utiliser l'autoformation comme démarche andragogique au sein des organisations associatives pour tendre vers l'apprenance⁵²¹, me conduit à explorer deux types de littérature. La première tente de répondre à la question « comment développer un dispositif d'autoformation dans une organisation ? ». La question se centre plus particulièrement sur la notion d'ingénierie pédagogique, ou andragogique. La seconde concerne les conditions d'émergence d'une organisation apprenante. L'apprenance⁵²² qui me sert de cadre global, défend l'idée d'amener les individus à adopter une posture d'apprenant, le but étant que les collectifs soient apprenants et que les organisations elles-mêmes deviennent apprenantes. Dans ce dernier cas, il ne s'agit plus tant de parler d'ingénierie de formation que de modalités de gestion et d'organisation du travail qui peuvent faciliter ou freiner le développement de l'apprentissage chez les personnes et l'organisation. Je vais aborder dans deux paragraphes distincts ces deux aspects de l'écologie de l'apprenance⁵²³.

6.1 Dispositif d'autoformation et organisation

6.1.1 Les sept piliers de l'autoformation

En 1992, Philippe Carré donne sa première conception des modalités opérationnelles pour la mise en pratique de l'autoformation sous la forme d'un *modus operandi*⁵²⁴ prenant la forme de sept piliers.⁵²⁵ Pour rappel, ces sept piliers sont :

521 (Carré 2005)

522 (Idem)

523 (Id.)

524 (Eneau 2005, p.91)

525 (Carré et France 1992)

1. l'existence d'un projet individualisé,
2. la mise en place d'un contrat pédagogique,
3. la mise en place d'une pré-formation permettant d'apprendre à exploiter la démarche et l'environnement éducatif,
4. l'adoption d'une posture d'accompagnateur de la part des formateurs,
5. la mise en place d'un environnement ouvert de formation,
6. l'existence d'une alternance entre temps individuels et temps collectifs,
7. la mise en place d'un triple niveau de suivi, à savoir l'individu, le groupe et l'institution.

Au dire de leur créateur, « *Les sept piliers ont été repris, ré-appropriés, utilisés, exploités à l'envi dans les réseaux de praticiens et de chercheurs de la formation ouverte et à distance* ». ⁵²⁶

Une impression que Daniel Poisson vient appuyer lorsqu'il explique en 2006 que de « *nombreux mémoires professionnels (IUP des Métiers de la formation et DESS Ingénierie Éducative) et de recherche (Maîtrise et DEA) portent sur l'autoformation et presque tous font référence aux sept piliers de l'autoformation* ». ⁵²⁷ Cette appropriation par les milieux des praticiens a permis à Philippe Carré ⁵²⁸ d'aborder la révision de ses sept principes dix ans après leur diffusion, à l'occasion de la sortie d'un ouvrage portant sur le réseau des ateliers de pédagogie personnalisée. Ces derniers ont constitué un large terrain d'expérimentation complété par d'autres études menées en entreprises et en centres de formation. Il en ressort une bonne validité des cinq premiers piliers, même s'il reconnaît à propos du contrat, qu'il reste parfois vu comme une simple formalité, non exploitée dans le suivi pédagogique des personnes. Il propose surtout d'amender la pré-formation au dispositif, non pas qu'il ne s'avère pas nécessaire de travailler les métacompétences facilitant l'apprendre à apprendre, mais il s'agit plutôt de donner un caractère continu à l'accompagnement méthodologique tout au long de l'autoformation ⁵²⁹, comme le suggérait également la définition de l'autonomisation. Concernant le sixième pilier, l'auteur ne remet pas en cause sa validité, mais constate les grandes difficultés qu'ont les organisations à pratiquer le contrôle au niveau du groupe. Le

526 (Tétart et Carré 2003, p.126)

527 (Poisson 2006, p.5)

528 (Tétart et Carré 2003)

529 (Je remarque d'ailleurs que ce constat vient appuyer la conception d'autonomisation évoquée dans le premier chapitre, au détriment de la notion d'autonomie.)

contrôle semble rester culturellement l'apanage du formateur et de l'institution mais passe celui des pairs. Par ailleurs, Daniel Poisson⁵³⁰ qui a été impliqué dans les ateliers de pédagogie personnalisée de la région Nord-Pas-De-Calais, défend les conclusions d'une recherche-action portant sur les causes d'échecs en APP qui montre une autre faiblesse du modèle des sept piliers. Il s'agit de la non prise en compte de la temporalité. En effet, le premier pilier portant sur la nécessité du projet, vient se heurter à la difficulté pour l'apprenant, d'avoir un projet clair dès le départ. Ce n'est de loin pas toujours le cas, et, à l'image de l'autonomie, le projet sur lequel repose l'implication de la personne, évolue et se précise au fil du temps. Parfois la maturation du projet dépasse la durée de la formation. Daniel Poisson montre également, à partir de l'analyse des diverses situations des formateurs stagiaires inscrits dans ses formations de formateurs, que les sept piliers ne restent qu'un modèle utile à l'analyse de l'expérience, mais qu'il est rare de rencontrer dans l'ensemble des expériences réelles des situations réunissant tous les piliers. Il a constaté en outre que les environnements de formation restaient fréquemment basés sur des ressources classiques et, rejoignant l'observation de Philippe Carré, que le niveau de suivi du groupe était régulièrement inexistant. Il constatait aussi l'absence systématique de la pré-formation et une certaine rareté de l'alternance « individuel-collectif ».

Les difficultés relevées dans l'application de ces piliers pourraient avoir selon moi deux origines qu'il faudrait démontrer. La première est une difficulté culturelle liée aux rapports à l'apprentissage et, indirectement, aux personnes. En effet, comment pousser les personnes à entrer dans une dynamique de coopération, de mutualisation du travail et des réflexions, lorsque la culture ambiante véhiculée par l'idéologie capitaliste définie en première partie, met en avant la recherche de la satisfaction de l'intérêt personnel, la recherche de la maximisation du profit à court terme et la concurrence, comme valeurs premières ? La seconde origine pourrait être liée à la coordination des nombreux éléments intervenant dans le processus de formation, éléments de niveaux différents et de natures parfois opposées. Par ailleurs, comment organiser la complémentarité des espaces et moments d'apprentissages formels classiques avec des pratiques de tutorat ou de suivi des compétences plus individuelles, avec des apprentissages réflexifs par le groupe, ou encore avec des apprentissages non formels sur le lieu de travail, voire en situation de travail. La tâche gagne en hardiesse si l'on tente de tenir également compte des apprentissages informels dans les réseaux sociaux virtuels et physiques, liés aux activités conduites à titre privé. L'orchestration de cette complémentarité

530 (Poisson 2006, p.7)

devient difficilement envisageable, surtout si l'on considère le caractère imprévisible, donc non maîtrisable des apprentissages non formels et informels, qui comme l'auront montré les travaux fondateurs de Long et plus récents de Philippe Carré et Olivier Charbonnier⁵³¹, sont quantitativement les plus importants. Comment intégrer à la fois les dimensions psychopédagogique, phénoménologique et opérationnelle ? La construction d'un dispositif de formation orienté par les sept piliers impose une certaine complexité que l'ingénierie linéaire traditionnelle est en peine d'appréhender. Pour contourner la difficulté d'introduire et d'organiser cet apprentissage par les autres, le besoin de mobiliser d'autres apports complémentaires apparaît comme essentiel.

6.1.2 L'organisation autoformatrice

Accepter le contrôle du collectif prôné par le triple niveau de suivi des sept piliers, c'est accepter de donner à autrui un rôle dans la formation de soi pour reprendre le titre de l'ouvrage de Jérôme Eneau⁵³². Ce dernier a apporté le maillon manquant pouvant permettre de dépasser le problème d'application des piliers de l'alternance et du triple niveau de contrôle grâce à une approche ciblant les règles relationnelles de l'organisation. En croisant les apports de l'autoformation en matière de formation des adultes, notamment le modèle de l'énaction de Varela utilisé par Nicole Anne Tremblay⁵³³, largement décrit dans ces pages, et le modèle de la réciprocité éducative de Jean-Marie Labelle⁵³⁴ - marqué par l'éthique de la philosophie de Nédoncelle exposée dans la réciprocité des consciences -⁵³⁵ Jérôme Eneau démontre que les personnes s'autonomiseront d'autant mieux au sein d'une organisation que leur interdépendance aux autres sera croissante, à la condition d'instaurer dans les relations interpersonnelles le principe de la réciprocité éducative. En développant l'autonomie d'apprentissage de chacun, chacun devient une ressource potentielle pour les autres au sein d'un réseau dont chacun dépend. Ce modèle s'appuie sur le principe du don et contre don dans sa modalité ternaire : je donne à autrui, qui rendra à un tiers, ce qui m'amènera à recevoir ultérieurement d'un autre. La modalité ternaire du don et contre don permet à celui qui reçoit d'accepter plus facilement de contracter une dette en recevant⁵³⁶, car il n'aura pas à la

531 (Carré et Charbonnier 2004)

532 (Eneau 2005)

533 (Tremblay 2003)

534 (Labelle 1996)

535 (Nédoncelle 1942)

536 (En effet, comme la personne qui donne ne peut exiger un retour, la personne qui reçoit ne se retrouve pas sous le pouvoir de celui qui donne. Il reste libre vis-à-vis du donneur, mais attaché au collectif.)

rembourser auprès du donneur, mais auprès du collectif lorsqu'une situation lui en offrira l'occasion. C'est-à-dire lorsqu'une autre personne manifestera un besoin auquel il peut répondre. Finalement, plus l'interdépendance entre les personnes s'accroît, plus les compétences et l'autonomisation des individus se développent, conduisant l'organisation tout entière à développer ses compétences collectives et son autonomisation organisationnelle, comme le montre la figure 13.

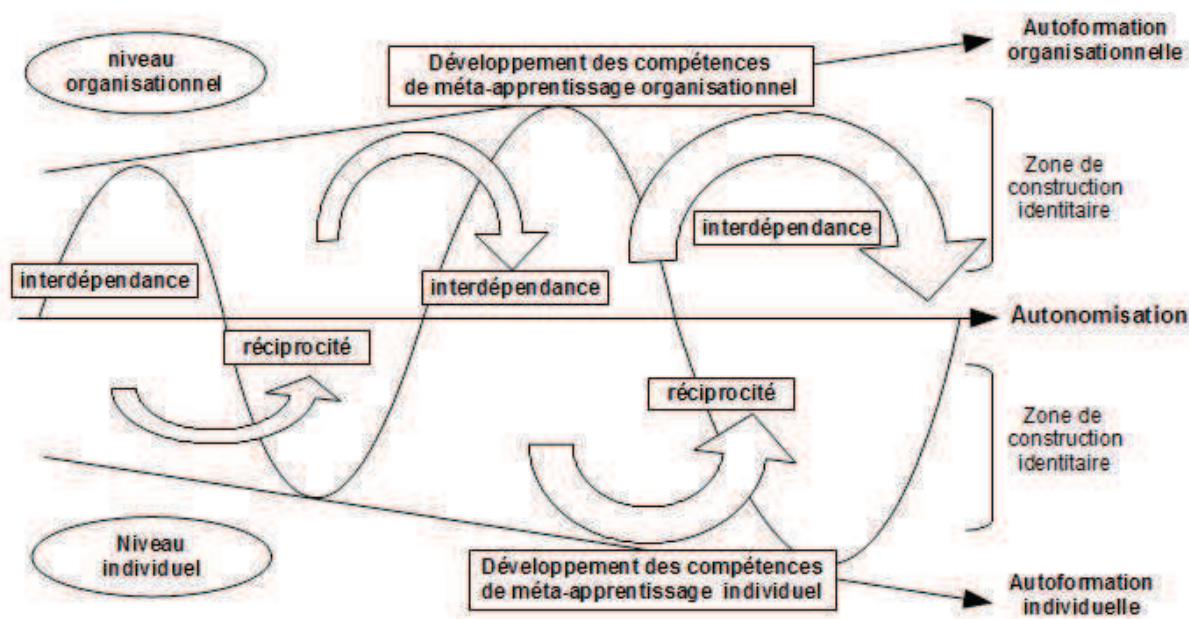


Fig.14 : Autoformation et développement identitaire en contexte organisationnel (Eneau 2005, p.259)

Ce modèle d'autoformation réciprocaire s'appuie sur un ensemble de conditions que l'auteur classe en trois groupes.⁵³⁷ Les conditions préalables, les conditions opératoires de la réciprocité et celles en lien avec les résultats attendus suite à la mise en place de ce modèle.

Parmi les conditions préalables, on retrouve la nécessité de favoriser les situations d'apprentissage dans des espaces de socialisation à travers la constitution de groupes, de réseaux, de communautés... Il apparaît également nécessaire de prendre en compte et d'accompagner l'autonomisation des apprenants, et ce, de façon explicite. Enfin comme le suggère le don et contre don en mode ternaire, les valeurs des individus doivent être davantage orientées vers autrui et vers le collectif, que vers l'intérêt individuel et la compétition.

537 (Eneau 2005, p.272)

Les conditions opératoires sont au nombre de trois. La première recouvre la capacité d'identification des singularités et des apports potentiels de chaque membre du collectif afin que tous sachent vers qui se tourner en cas de besoin. Cette condition recouvre également la formalisation des modalités d'alternance des rôles dans les activités de don. Si l'on souhaite que l'autre apprenne, cela suppose qu'il existe une asymétrie informationnelle ou de compétence entre les deux protagonistes impliqués dans le don qui risque de donner lieu à une asymétrie de pouvoir. Il s'agit alors de faciliter ce fonctionnement en formalisant les activités de don et contre don afin d'éviter les dérives possibles émanant d'un mauvais usage de cette asymétrie comme l'attachement, la domination, ou la séduction qui sont les dérives classiques de l'éducation.⁵³⁸ L'approche ternaire du don utilise le collectif comme tiers ce qui permet de limiter le poids des dettes contractées lors de l'acceptation d'un don, étant donné qu'elles se reportent sur le collectif. Cette conception de l'usage de la réciprocité en organisation suppose également qu'une même personne doit accepter de se retrouver tour à tour en situation d'être le donneur ou le bénéficiaire, selon le cas. La deuxième condition est de bien faire prendre conscience à l'ensemble des membres de l'organisation les spécificités du don et du contre don sous cette forme ternaire qui repose obligatoirement sur le fait de rendre à un autre membre du collectif ce que l'on a reçu, sous peine de voir apparaître des comportements de passager clandestin.⁵³⁹ Le risque majeur est d'avoir un blocage des échanges par crainte de donner sans pouvoir recevoir en retour. Aussi pour faciliter cette prise de conscience, il apparaît important pour l'auteur de négocier collectivement la définition de la gratuité du don. Cela passe également par la troisième condition qui est d'ordre culturel et touche l'ensemble des niveaux de l'organisation. Cette troisième condition consiste à favoriser la coopération au détriment de la compétition et le bénéfice collectif au long terme plutôt que le bénéfice à court terme.

Les dernières conditions d'application de la réciprocité sont relatives aux résultats. L'auteur plaide pour la considération d'objectifs nouveaux concernant le modèle managérial. En effet, il s'agit d'intégrer dans les objectifs de l'organisation, la recherche de la régulation des relations sociales par le développement de leur degré d'interdépendance, ainsi que le développement des méta-apprentissages individuels et collectifs. Ceci afin de valoriser les apports de la réciprocité qui faciliteront la prise de conscience individuelle et collective de ses enjeux. L'auteur propose d'utiliser les principes d'altérité et d'alternance pour élaborer les

538 (Labelle 1996)

539 (C'est à dire que des personnes accepteraient des dons, sans jamais en rendre, en comptant sur le fait que les autres le feront pour lui. Une stratégie qui se veut individualiste et qui se justifie par un gain personnel sans avoir à dépenser.)

critères d'évaluation. A mon sens, l'ajout de critères conçus pour mesurer l'évolution du degré d'autonomisation dans l'apprentissage au travail contribuerait également à la valorisation des effets de la réciprocité. Dans le contexte culturel capitaliste actuel, l'approche de l'autoformation basée sur la réciprocité risque de se confronter aux mêmes limites que celles observées dans le cas de l'application des sept piliers. Elle apporte toutefois un cadre éthique qui, s'il est réellement opérationnalisé, peut permettre de faire évoluer les représentations et les valeurs des personnes de sorte qu'elles soient davantage tournées vers les valeurs de la coopération, l'intérêt pour autrui et la réussite à long terme.

6.1.3 Les ingénieries de formation de l'autoformation

Si les apports de la réciprocité donnent des guides éthiques et pratiques au niveau relationnel pour faciliter l'apprentissage, en croisant ces apports à ceux de l'autoformation, Jérôme Eneau fait apparaître des pistes quant à la façon d'organiser opérationnellement les lieux, les moments et les environnements au sein desquels cette réciprocité pourra s'exprimer. Cet auteur estime que pour mettre en pratique la réciprocité, il faut appliquer la même logique que celle mise en évidence par Foucher pour le Canada et Carré pour la France à propos de l'autoformation. Ils ont démontré l'importance de travailler simultanément les dimensions humaine, dispositionnelle et organisationnelle pour accompagner la mise en place des pratiques autoformatives dans les organisations. Il en tire un schéma global faisant apparaître une partie des interactions et relations nécessaires à la mise en place d'une organisation autoformatrice, au regard de la réciprocité :

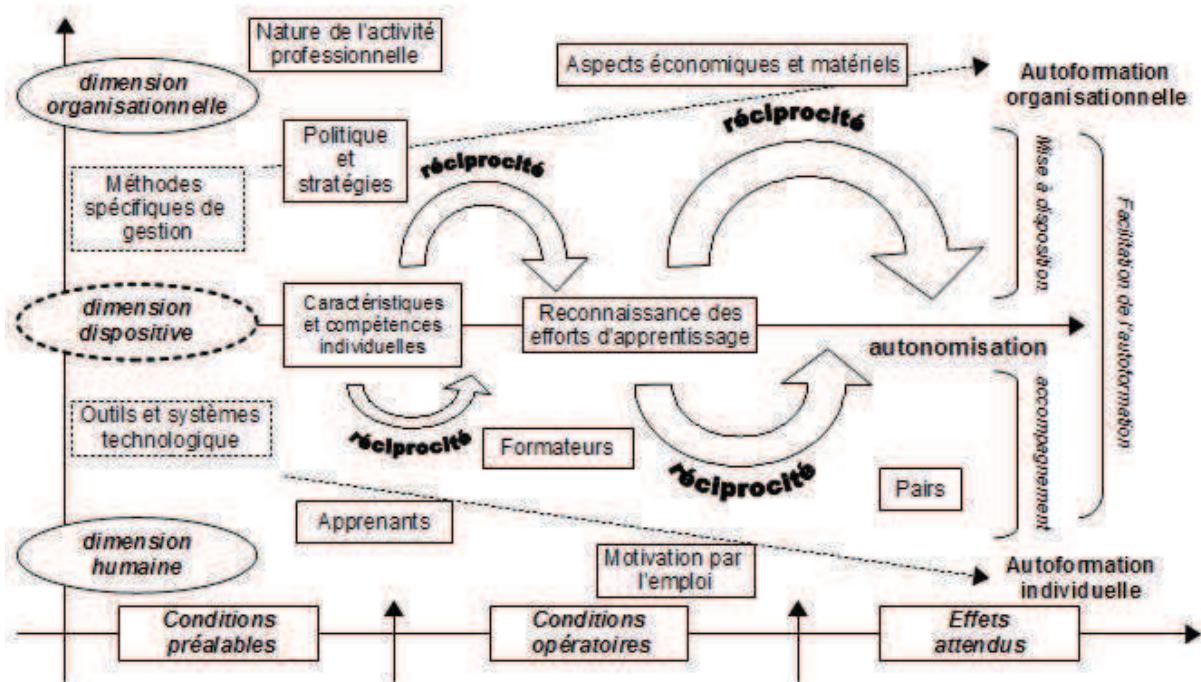


Fig.15 : Vers une modélisation de l'organisation autoformatrice au regard de la réciprocité. (Eneau 2005, p.275)

Autrement dit, il s'agit de répondre au deuxième ordre de difficulté repéré dans l'analyse de l'application des sept piliers de l'autoformation, à savoir la coordination des éléments nourrissant l'apprentissage individuel et l'apprentissage collectif à travers un dispositif qui en tolère les spécificités. J'utiliserai les apports de Daniel Poisson⁵⁴⁰, qui s'est spécialisé dans les questions d'ingénierie de formation formelle à visée autonomisante, pour répondre à cette exigence.

La modélisation de Poisson a été circonscrite par son auteur, au cadre de « l'autoformation éducative » en référence au modèle de la galaxie de l'autoformation, c'est-à-dire de « l'autoformation se plaçant du côté des institutions éducatives formelles ». ⁵⁴¹ Un tel cadre ne correspond pas a priori au contexte d'une organisation associative. Mais deux éléments en font malgré tout une approche pertinente pour le cadre théorique de cette recherche : l'approche complexe et l'adoption d'une posture de recherche comme outil andragogique. L'approche complexe constitue un cadre épistémologique commun à celui du modèle allostérique de l'apprentissage dans lequel s'inscrit cette réflexion. Et le choix de la formation par la recherche et l'action répond à notre hypothèse d'homothétie entre pratique éducative à

540 (Carré et al. 2010, p.171)

541 (Idem, p.172)

laquelle former et pratique éducative utilisée pour former. Enfin, comme nous le verrons dans le chapitre consacré à la présentation de la problématique de l'étude de cas en troisième partie, la plupart des éléments composant le dispositif semblent pouvoir aisément se fondre dans le mode de fonctionnement et la culture de l'association étudiée. En partant du triangle de Houssaye, adapté initialement au contexte de la classe, et en tenant compte des apports de Martine Beauvais parus dans son article de 2004⁵⁴², Daniel Poisson propose de transformer le triangle en pyramide en ajoutant une part de l'environnement sous la forme d'un pôle « ressources ». Le terme de ressources est à comprendre au sens large. Il regroupe les ressources matérielles et humaines qui servent aux deux principales fonctions de l'ingénierie de formation qui sont l'accès aux savoirs et la communication entre acteurs.⁵⁴³ Cet auteur obtient ainsi une pyramide qui doit être associée aux fonctions de l'ingénierie des dispositifs d'autoformation qui sont « *concevoir, construire, conduire, contrôler et évaluer* »⁵⁴⁴

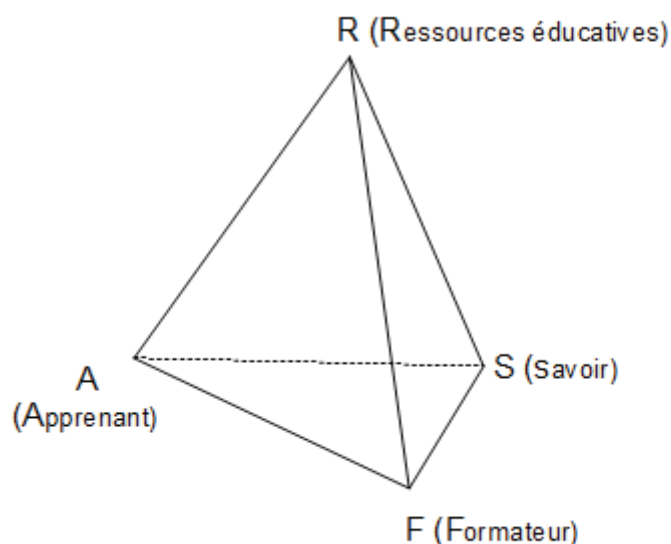


Fig.16 : La pyramide pédagogique (Poisson dans Carré et al 2010, p.198)

Pour l'auteur, la face « ASF » qui est le triangle pédagogique « *reste la base et caractérise la fonction « formation* » ». ⁵⁴⁵ La face « FSR » correspond à la fonction de médiatisation, alors que la face « ARF » évoque la médiation. La médiation fait référence à la médiation humaine, par le formateur, entre l'apprenant et les ressources comme dans le cas des

542 (L'article portait sur l'interprétation du triangle de Houdey dans le cadre des ateliers de pédagogie personnalisée et propose l'ajout du rôle de l'environnement comme pôle dans ces derniers.)

543 (Carré et al. 2010, p.200)

544 (Idem, p.198)

545 (Id., p.199)

formateurs qui accompagnent l'apprenant dans l'utilisation du centre de ressources. La médiatisation désigne la médiation technologique organisée en amont par le formateur, en fonction des savoirs visés et à partir des ressources disponibles ou mobilisées pour l'occasion.⁵⁴⁶ La face ARS enfin, correspond à « *l'évolution vers l'autoformation* » car elle met en relation l'apprenant, les ressources et les savoirs visés.

Les faces représentent les interactions entre les pôles, mais chaque pôle est polymorphe selon les situations et les moments survenant dans la vie du dispositif. C'est pourquoi l'auteur a décliné chacun des pôles à l'aide d'un autre volume : trois nouvelles pyramides et un parallélépipède.

Le pôle savoir représenté par un tétraèdre permet de décliner quatre types de savoirs très différents les uns des autres mais complémentaires. Le premier correspond aux savoirs classiques, qui regroupent l'ensemble des contenus à apprendre par la personne. Le second type de savoir regroupe les savoir-faire ou savoir-être qui se retrouvent sous la forme d'objectifs observables à l'intérieur de référentiels de compétences métiers ou diplômes. Le troisième type de savoir concerne les compétences singulières se rapportant au contexte du projet de la personne, qui ne se recoupent pas forcément avec le projet de la formation. Cet élément m'apparaît comme capital au regard de la définition de l'autoformation proposée dans le chapitre précédent. Enfin, le quatrième type fait référence aux compétences clefs de l'apprentissage recouvrant en réalité plusieurs groupes de compétences de fond dans le contexte contemporain ; elles concernent le plan technico-pédagogique, conatif et psychologique . Il s'agit :

- des compétences tirées du cadre de référence européen utile à l'éducation et la formation tout au long de la vie.
- des compétences clés des autodidactes qui ont réussi, nécessaires à la gestion de leurs projets spécifiques personnels de formation.
- des sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur, identifiés à l'occasion d'un travail commandité par l'UNESCO⁵⁴⁷. Ces compétences visent à préparer les personnes à comprendre un monde globalisé, complexe et mouvant dans une perspective de citoyenneté terrienne.

546 (Rencontres en didactique des langues, Équipe d'Accueil Plurilinguisme et Apprentissages, et Université de Paris VIII 2003)

547 (Morin 1999)

Le pôle de l'apprenant décliné sous la forme d'un second tétraèdre, décline les différentes postures que l'apprenant peut-être amené à prendre selon les situations d'apprentissage mises en place, et choisies par l'apprenant. Daniel Poisson⁵⁴⁸ utilise les statuts de l'apprenant définis dans les trois modes de travail pédagogiques de Lesne, pour définir la base du tétraèdre. Ces statuts sont le sujet, l'objet et l'agent. Dans l'approche de Marcel Lesne⁵⁴⁹, la formation et l'éducation passent obligatoirement par le processus de socialisation qui est un processus s'exprimant de façon continue et transversale au divers lieux, communautés, catégories, ou groupes d'appartenance, et dans lequel l'individu, porteur de ses normes et valeurs, est à la fois un objet soumis aux effets du social (contrôle, pression etc.) et un agent qui, par ses actes, influence le développement de la formation sociale déterminant les effets du social. Le dernier statut de sujet correspond à l'activité interne de la personne à l'origine de ses choix concernant la formation. Daniel Poisson complète ces trois statuts par celui d' « auteur » en référence au travail d'Annie Jézégou sur l'individualisation autonomisante en FOAD, qui exprime le transfert de la responsabilité du projet de formation sur la personne ainsi qu'« *une autorisation explicite à agir individuellement et collectivement sur le dispositif pour en améliorer la qualité* ». ⁵⁵⁰ Si l'apprenant a une posture variable dans le dispositif, cela implique mécaniquement que le formateur adopte des fonctions différentes correspondant aux divers statuts de l'apprenant.

Le pôle formateur à la base du tétraèdre, prend en compte la variabilité du statut de l'apprenant à partir de quatre fonctions, à savoir : la fonction de transmetteur pour les apprentissages basés sur « *le mode de travail pédagogique de type transmissif, à orientation normative* »⁵⁵¹, la fonction d'accompagnateur pour « *le mode de travail de type incitatif, à orientation personnelle* »⁵⁵² et la fonction d'entraîneur en référence au « *mode de travail de type appropriatif* »⁵⁵³ qui vise « *l'appropriation cognitive du réel* ». ⁵⁵⁴ Cette dernière fonction, induite par la diversification et l'évolution des situations d'apprentissage émanant d'un dispositif de formation autonomisant, est celle de l'ingénieur. Le formateur-ingénieur doit coordonner et ajuster en permanence le dispositif en fonction des interventions et des

548 (2010, p.199)

549 (Lesne 1994, p.31)

550 (Carré et al. 2010, p.202)

551 (Lesne 1994, p.37)

552 (Ibidem)

553 (Ibid.)

554 (Ibid.)

réactions des apprenants. Cela lui demande d'articuler un très grand nombre de ressources s'il souhaite outiller l'ensemble des situations d'apprentissages permises par le dispositif.

Le pôle ressources est à concevoir de façon très large. Daniel Poisson⁵⁵⁵ modélise ce pôle par un parallépipède qu'il obtient en croisant les fonctions d'un dispositif de formation d'accès aux savoirs et de communication éducative ou de socialisation, avec deux types de ressources qui sont les ressources humaines et matérielles. On retrouve un carré composé de quatre zones distinctes :

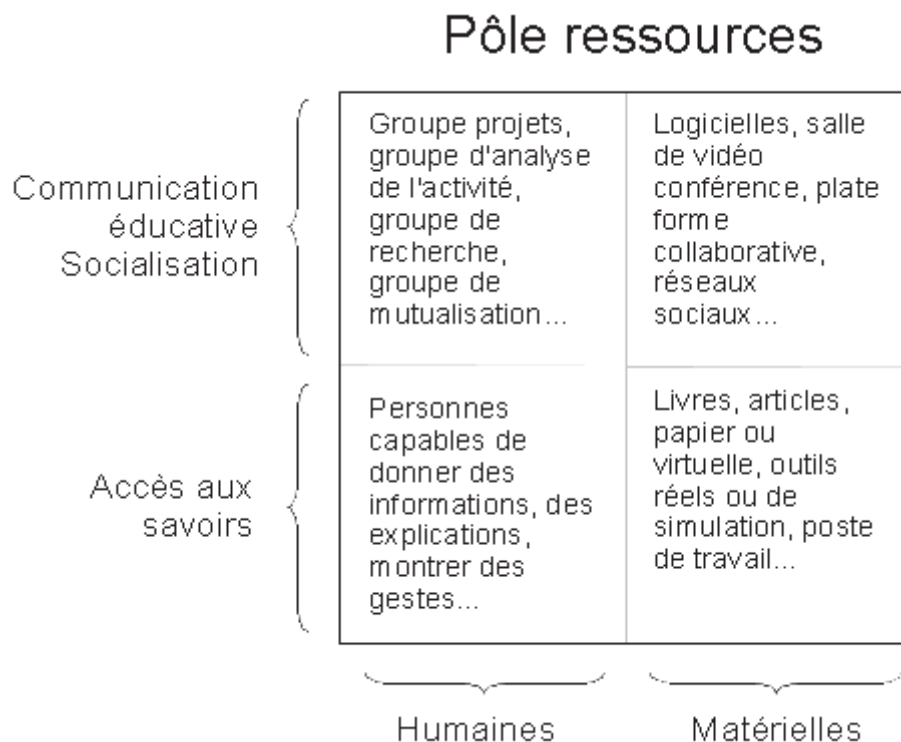


Fig.17 : Détails du carré des ressources, tiré de Poisson (dans Carré et al 2010, p.201)

Pour tenir compte du fait que ces ressources ne sont pas uniquement mobilisées dans les cadres de l'éducation formelle, mais également dans des situations créées par l'organisation n'ayant pas comme but premier la formation (apprentissage non formels), ou des situations d'acquisition de connaissances engendrées de fait par l'activité quotidienne (apprentissage informels), l'auteur introduit une troisième dimension au carré conduisant à cette forme de parallélogramme. Cette mise dans l'espace fait émerger pas moins de 12 cubes représentatifs de 12 situations d'apprentissage différentes dans lesquelles peuvent-être mobilisés les différents types de ressources. C'est cette variété de possibilités qui explique la fonction

⁵⁵⁵ (Poisson, dans Carré et al 2010)

d'ingénieur proposée dans le modèle, puisque le dispositif, bien qu'il soit unique, permet de coordonner une variété de parcours très importante qu'il est nécessaire de construire au fur et à mesure que s'accroît l'autonomisation de l'apprenant. En combinant le pyramide initiale au différents pôles présentés ci-dessus, l'auteur obtient le schéma suivant :

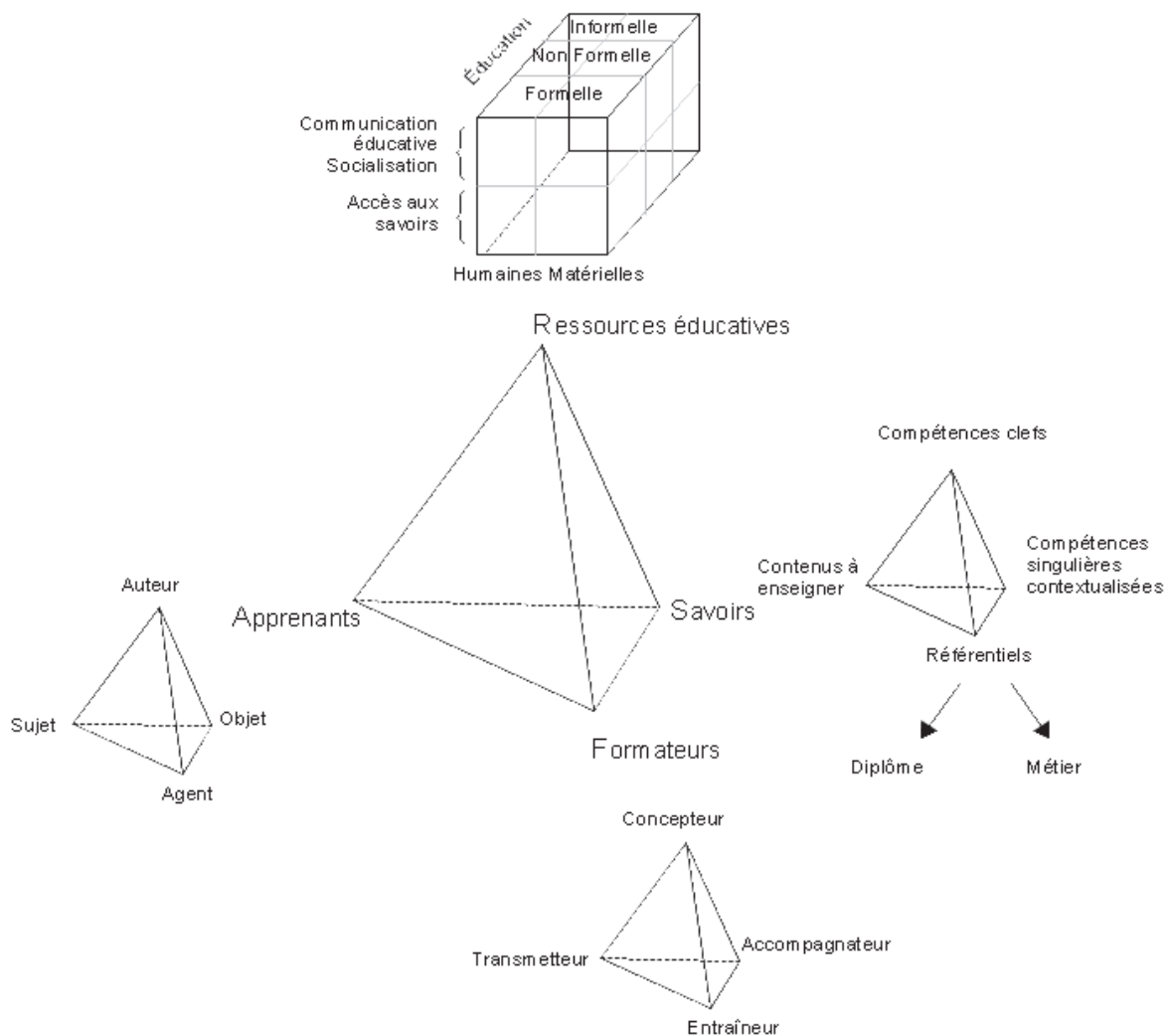


Fig.18 : *La pyramide pédagogique des dispositifs autonomisants*
(Poisson, dans Carré et al. 2010, p.201)

Au dire de l'auteur de cette modélisation de l'ingénierie prenant en compte la complexité et l'entière du phénomène de l'apprentissage, celle-ci a été conceptualisée à partir d'applications dans le contexte d'organismes de formation pour adultes. Même si le modèle intègre un volet en entreprise, il reste tout de même extérieur aux organisations du travail. Pourtant, l'apprentissage dans les organisations du travail, dont les associations font partie, revêt une importance stratégique dans les processus d'adaptation, d'amélioration ou de

changement si l'on se place du point de vue de la théorie des ressources⁵⁵⁶ ou des théories de la croissance endogène. Ces phénomènes occupent une place stratégique pour toutes les organisations, qu'elles soient de la sphère privée lucrative, publique ou privée non lucrative. Pour les associations ce besoin d'apprendre pour changer répond aussi bien aux exigences du marché avec l'accroissement des concurrences, et la remise en cause du système de la redistribution, qu'aux exigences sociales avec la complexification de la demande sociale et de l'engagement associatif. A mon sens, ce besoin d'adaptation, d'amélioration et de changement constitue peut-être un défi plus important encore pour le secteur associatif que pour le secteur marchand, car les organisations associatives mettent en jeu non seulement la survie d'une organisation économique, mais également la survie du projet associatif et de son identité du fait du risque de surreprésentation des enjeux de la face entreprise par rapport aux autres faces du tétraèdre associatif.⁵⁵⁷

C'est pourquoi il me paraît particulièrement important et pertinent que les associations acquièrent la capacité de mettre en place et d'animer des dispositifs de formation basés sur des ingénieries complexes qui selon moi, sont les seules à être en capacité d'appréhender la complexité, la richesse et la diversité des situations d'apprentissage et des besoins recelés par les environnements associatifs. De plus, dans le cas des associations d'Éducation Populaire, qui de par leur patrimoine humaniste inscrivent dans leur projet social et politique la finalité de l'émancipation et du développement de l'individu, l'intégration de dispositifs de formation autonomisants constitue un idéal qu'il est difficile de contester du point de vue éthique.

Mais les associations qui emploient des équipes salariées, restent néanmoins aussi des organisations marchandes confrontées aux problèmes de la gestion du travail⁵⁵⁸ et des équipes. Si le cadre de Jérôme Enenau⁵⁵⁹ donne les conditions éthiques et culturelles nécessaires pour tendre vers une organisation autoformatrice, si l'ingénierie complexe de Poisson donne une modélisation qui permet de concevoir un dispositif de formation interne capable de prendre en compte les particularismes des associations et la complexité de l'apprendre, il nous manque tout de même des éléments liés à l'organisation qui porte le processus d'apprentissage de ses

556 (Fillol 2009, p.21)

557 (Voir schéma page 123)

558 (Il ne faut pas confondre la notion de travail et d'emploi. Même si le travail est encadré par des bénévoles, les problématiques de gestion du travail restent les mêmes. C'est du moins ce que rappelle Monique Combes-Joret et Laëtitia Lethielleux dans leur article sur l'engagement dans le travail en milieu associatif.(Combes-Joret et Lethielleux 2012))

559 (Eneau 2005)

membres. Comme le montre Fernagu Oudet⁵⁶⁰, le développement des compétences et la professionnalisation des membres d'une organisation sont très largement tributaires des pratiques de management et du mode d'organisation du travail. Ces facteurs peuvent, par conséquent, renforcer ou diluer le caractère apprenant - et autoformateur dans notre cas - de l'association. Je vais donc chercher ce supplément managérial dans la littérature des sciences de gestion qui se sont particulièrement intéressées aux notions « *d'organisation intelligente* ». ⁵⁶¹ Ce supplément pourra guider l'accompagnement d'un changement des organisations associatives dans leur approche de la formation et de l'accompagnement de leurs acteurs, mais en restant vigilant quant à la préservation de la place des faces du réseau, de l'école et de la communauté. Ces éléments m'aideront à analyser les événements de cette recherche-action au niveau meso du système qui manquait jusqu'ici. Pour rappel, le modèle de l'apprentissage proposé prend en compte le niveau micro représenté par la prise en compte des phénomènes liés à la personne, et le cadre éthique global s'attache à tenir compte des influences du niveau macro, c'est à dire l'influence du social, du politique et de l'économique sur le système d'interprétation des individus à la base du culturel et de la conscience collective.

6.2 Organisations et apprentissage

6.2.1 Typologie des approches organisationnelles

L'apprentissage dans les organisations constitue le lien qui articule la triade « *connaissance, activité, organisation* ». Une telle triade impose des approches multi et trans disciplinaires nécessaires pour tenter d'agir sur « *la complexité des systèmes artificiels* » ⁵⁶² que constituent les organisations humaines. L'appréhension de cette complexité a donné lieu à deux familles d'approches : « *celles qui partent de l'activité de l'acteur individuel, cherchent à intégrer le fait social comme donnée essentielle de cette activité ; celles qui, partant de l'étude des organisations comme structures collectives, cherchent à intégrer la dynamique d'apprentissage des acteurs comme donnée essentielle du fonctionnement organisationnel.* » ⁵⁶³ Je m'intéresserai principalement aux travaux de la seconde approche de par la place centrale que je donne aux mécanismes de l'apprentissage dans la formation et le développement des

560 (Fernagu Oudet 2006)

561 (Senge et Gauthier 1991)

562 (Clénet, Maubant, et Poisson 2012, p.32)

563 (Teulier, Lorino, et Centre culturel international 2005, P.11)

personnes. Malgré cette première restriction, il n'est pas possible d'exposer dans ce travail une revue exhaustive de l'ensemble des courants composant cette seconde famille d'approches. Je me contenterai plus modestement de revenir sur les principes généraux des courants les plus importants, à savoir l'apprentissage organisationnel (AO), l'organisation apprenante (OA), l'organisation qualifiante (OO) en lien avec la gestion par les compétences.

On reproche souvent aux sciences de gestion de traiter l'apprentissage des personnes et l'apprentissage de l'organisation comme étant deux entités vivantes distinctes liées l'une à l'autre. Une position qui choque une part des chercheurs des sciences de l'éducation qui voient une personnification de l'organisation manquant de fondement.⁵⁶⁴ Cette question interpelle le passage de l'apprentissage individuel qui est évident, à celui de l'organisation souvent mal défini. Nous verrons que l'OA est à considérer comme un système - ce qui ne revient pas à le qualifier d'être vivant - dont certaines propriétés émergent de l'interaction entre les individus. L'AO est l'une des ses propriétés, et se base sur l'apprentissage individuel.

6.2.2 L'apprentissage organisationnel

La notion d'apprentissage organisationnel, que l'on attribue à Chris Argyris et Donald A. Schön⁵⁶⁵, est née dans les années 70. Elle porte sur la façon de gérer l'information au sein de l'organisation de façon à ce que ses membres soient en mesure d'analyser les expériences concernant l'échelle de l'organisation dans le but de modifier sa structure et son fonctionnement. « *L'apprentissage organisationnel se caractérise par une organisation qui capitalise, stocke, mémorise, diffuse les savoirs produits ou détenus par les individus de l'organisation.* »⁵⁶⁶ De même que pour l'individu, l'analyse de l'expérience de l'organisation doit conduire ses membres à tenir compte, dans les situations à venir, des difficultés passées, et à gérer plus efficacement les situations de changements subies ou anticipées grâce à l'augmentation du répertoire d'actions disponibles. Cela se traduit concrètement par la capacité à faire évoluer régulièrement les routines de travail de l'organisation - ce qui suppose une réactualisation régulière des outils de gestion organisationnelle et d'information - en fonction de l'observation et de l'analyse des dysfonctionnements et des inadaptations. Cela se traduit plus occasionnellement par l'introduction de changement plus radicaux, comme le

564 (Fernagu Oudet 2006, p.74)

565 (Argyris et Schön 2002)

566 (Argyris et Schön 2002, p.75)

remplacement d'une activité, l'apparition d'activités inexistantes ou un changement complet de l'organisation et de la gestion du travail.

Pour revenir aux routines de travail, celles-ci sont ce qui permet aux membres d'une organisation de « *savoir quoi faire* » dans une situation donnée, et savoir « *que faire* » des éléments d'une situation⁵⁶⁷. Elles peuvent se définir comme étant des « *séquences apprises d'actions configurées impliquant des acteurs multiples liés par des relations de communication et/ou d'autorité* »⁵⁶⁸ ou comme des « *programmes ou modèles d'activité répétitifs assurant le lien entre les comportements individuels et leur prédictivité* »⁵⁶⁹. Ces routines constituent le fonctionnement concret d'une organisation. Par conséquent, la performance et la qualité de ses activités en dépendent. Mais le maintien de la stabilité de l'organisation dépend aussi, en partie, de la capacité de l'organisation à faire appliquer et à faire évoluer les routines de façon à ce que son activité réponde en permanence aux variations internes et externes liées à l'évolution autopoïétique de l'organisation et de son environnement incluant l'évolution de ses membres et de ses structures. Les routines sont le produit d'un grand nombre de types d'apprentissages. Elles sont par conséquent le produit des interactions entre le système interprétatif propre à chaque individu⁵⁷⁰ et l'expérience singulière et contextualisée vécue dans l'organisation. Aussi comprend-on pourquoi la littérature place comme enjeu stratégique d'une part, la gestion de la connaissance par l'optimisation de la formalisation, de la capitalisation et de la diffusion des informations et des connaissances individuelles en vue de développer des connaissances collectives, et d'autre part, le fait de réussir à modifier les structures interprétatives qui, comme on l'a déjà vu, sont à la base des apprentissages individuels nécessaires à la modification des postures ou « *dispositions* »⁵⁷¹ qui va de pair avec l'activité individuelle d'appropriation des informations et connaissances évoqué à l'instant.

Ces routines peuvent être explicites, il s'agit dans ce cas des procédures, des règlements, des protocoles, notes de services, rapport d'activités... et s'adosent aux organigrammes fonctionnels et hiérarchiques. Mais les routines peuvent également être tacites, il s'agit alors d'habitudes de fonctionnement et de traditions sur la façon de faire instaurées avec le temps. Les routines tacites expriment la façon dont les personnes appliquent, compensent ou

567 (Fillol 2009)

568 (Cohen et Bacdayan cités dans Fillol 2009, p.24)

569 (Ibidem)

570 (Voir schéma p.169)

571 (Lameul et al. 2009)

complètent les routines explicites. Notons qu'une routine de travail n'est pas forcément productive, ou du moins, sa productivité peut évoluer dans le temps en fonction des changements. Autrement dit, une routine productive à T0 peut ne plus l'être à T+1. Pour Chris Argyris et Donald A. Schön, avant d'être un problème logistique et technique, la transformation de l'expérience individuelle et collective en apprentissages productifs pour l'organisation, tient avant tout à la gestion de la circulation de l'information entre les individus qui constitue le fondement de l'apprentissage organisationnel.

Ces deux auteurs spécifient deux types d'apprentissages : les apprentissages en « simple boucle » et les apprentissages en « double boucle ».⁵⁷² Les premiers désignent les apprentissages fonctionnels qui ne modifient pas le système de valeurs. Ils sont les plus courants et consistent souvent en une simple acquisition, adaptation, voir création de routine, qui permettent au système de poursuivre son fonctionnement. Le second type d'apprentissage modifie le système de valeurs et les représentations des personnes. Ce que je traduis, par une remise en cause du réseau de schèmes explicatifs (RSE),⁵⁷³ qui est un niveau d'apprentissage plus profond. L'apprentissage en double boucle introduit une évolution des capacités de perception et d'interprétation des enjeux liés à la nécessité des changements. Cette amélioration du sens est susceptible de favoriser l'implication des membres de l'organisation dans les changements, ou au moins faciliter leur acceptation. Pour reformuler le propos à partir du cadre théorique de l'apprentissage formulé précédemment, il s'agit de créer un réseau de schèmes interprétatifs concernant le changement visé, qui réponde mieux que le réseau antérieur, aux besoins d'explication(s) de la personne. Ces apprentissages doivent être atteints lorsque la modification des comportements, des savoir-être, de la culture organisationnelle des personnes est requise. Mais ce niveau d'apprentissage est plus difficile d'accès, car il implique une déstabilisation des personnes au niveau cognitif, voir affectif à travers la remise en cause des normes individuelles, des valeurs et des croyances. Les personnes vont instinctivement tenter d'éviter la situation d'inconfort que procure la remise en cause, soit en ignorant les défaillances de leur RSI, soit en accommodant les nouvelles informations introduites par la remise en cause, de façon à préserver au mieux le RSE antécédent. Chris Argyris et Donald A. Schön⁵⁷⁴ préconisent de créer des situations propices à la démarche d'investigation au sein de l'organisation, menée par ses membres, à travers la mise en place de démarches de recherche-action. Ceci afin de faciliter la prise de conscience individuelle et collective, de l'existence de

572 (Argyris et Schön 2002)

573 (Voir figure 8, page 166)

574 (Argyris et Schön 2002)

l'écart entre les théories professées et l'usage. La démarche d'investigation permet de travailler simultanément sur les processus d'apprentissage et sur l'objet d'apprentissage, comme l'aura également montré la littérature sur l'effet formateur de la recherche-action sur les participants.⁵⁷⁵

Mais l'apprentissage organisationnel engendré par le travail d'investigation visant l'interrogation publique des écarts entre les « théories professées » et « les théories d'usage » trouve un frein important dans la gestion des relations sociales. En effet, il est très difficile pour les individus d'interroger ces écarts, car cela risque de remettre en cause l'image qu'ont les personnes d'elles-mêmes, et l'image perçue par les autres à propos de leur professionnalisme, de leurs compétences, ou de celles de leur équipe. Travailler sur les écarts entre théories d'usage et théories professées revient à créer des situations de gêne, à raviver les concurrences, à engendrer des remises en cause et des peurs qui incitent les personnes à développer des mécanismes d'autodéfense. Ces derniers prennent la forme, soit de raisonnements visant à masquer les situations individuelles vécues comme gênantes, soit de « boucles d'inhibition » consistant à analyser les situations à partir de théories d'usages des personnes sans en vérifier collectivement le fondement. Ces analyses renforcent alors les oppositions générant des attitudes d'évitement, d'affrontements, de non dit qui limitent toujours plus la capacité d'apprentissage en double-boucle. On ne peut pas parler des problèmes par peur du conflit, et on finit même par ne plus évoquer le fait qu'on ne puisse plus en parler... Finalement la capacité de gérer le changement et l'adaptation se traduirait en grande partie par la capacité à limiter l'emprise de ses routines défensives produit d'une histoire organisationnelle qu'il faut savoir formaliser et déconstruire. Au niveau méta, cette analyse suggère que l'un des enjeux de l'AO serait de parvenir à faire faire aux membres de l'organisation, un apprentissage en double boucle sur le thème du travail collectif et les valeurs de la réciprocité éducative.

Mais la réussite des changements ne tient pas uniquement à la transformation des conceptions individuelles. Si l'on adopte un point de vue plus global, il devient évident que des facteurs environnementaux des collectifs de travail et de l'organisation tout entière influencent le processus de travail collectif. Aussi me paraît-il peu surprenant que la notion

575 (L'apprentissage organisationnel, même si ce n'est pas sa vocation première, de par la posture de chercheur qui est demandée aux salariés de l'organisation, rejoint les approches andragogiques fondées sur la pratique de la recherche.)

d'organisation apprenante soit venue compléter l'apprentissage organisationnel qui ne prend finalement en compte de façon explicite, que les processus individuels et relationnels.

6.2.3 L'organisation apprenante (OA)

Le courant de l'organisation apprenante a été initié par les sciences de gestion à partir du travail de Peter Senge⁵⁷⁶ au début des années quatre vingt. L'organisation apprenante « se caractérise par sa capacité à intervenir sur elle-même, à modifier ses logiques d'organisation et d'action ». ⁵⁷⁷ Elle serait née de façon proche au courant de l'apprentissage organisationnel et se confondrait à celui-ci malgré des différences notables. Solveïg Fernagu Oudet⁵⁷⁸ considère l'organisation apprenante et l'apprentissage organisationnel comme le prolongement l'une de l'autre, en interrogeant toutefois les limites du champ d'application de l'une et de l'autre. Charlotte Fillol⁵⁷⁹ adopte une position plus claire à ce propos, et rejoint Laurent Veybel et Patrick Prieur⁵⁸⁰ en considérant que l'OA englobe l'AO. L'OA constitue pour elle, le croisement entre la théorie des ressources⁵⁸¹ et la systémique⁵⁸². Un croisement rendu nécessaire par le besoin des organisations d'appréhender la complexité, qui caractérise tout système artificiel, c-à-d, système non naturel finalisé et organisé⁵⁸³. Une complexité exacerbée par les effets de la mondialisation économique qui ont rendu les traditionnelles démarches de prévision et de planification inopérantes. L'appréhension de l'organisation par la systémique vient renforcer l'idée d'intégrer l'apprentissage parmi les flux constants à gérer dans le pilotage d'une organisation, au même titre que l'information, la matière, l'énergie, les finances...

Pour revenir à l'approche de Peter Senge, la systémique constitue une cinquième discipline qui est érigée comme un principe de management dans lequel la place de l'apprentissage des personnes, comme pour la théorie de l'AO, conserve une importance stratégique. Les cinq disciplines sont : l'acquisition de la maîtrise personnelle, la clarification et la remise en cause

576 (Senge 1991)

577 (Senge 1991)

578 (Fernagu Oudet 2006)

579 (Fillol 2009)

580 (Veybel, Prieur, et Bousquié 2003, p.5)

581 (Cette théorie attribuerait la réussite d'une organisation sur le marché non pas seulement aux influences contextuelles, mais également à sa capacité à mobiliser et utiliser ses propres ressources qui incluent les compétences et savoir-faire des individus. On retrouve ce principe dans la théorie de la croissance endogène ou dans la théorie du management par les capacités (http://www.wikiberal.org/wiki/Th%C3%A9orie_du_management_par_les_ressources))

582 (Fillol 2006, p.21)

583 (Clénet, Maubant, et Poisson 2012, p.32)

des modèles mentaux, la construction d'une vision partagée, l'apprentissage en équipe, et le développement d'une pensée systémique. Le choix du terme « discipline » n'est pas anodin, puisqu'il fait référence à une discipline artistique, ou martiale : quel que soit le niveau de l'expertise de la discipline, un entraînement régulier et permanent est nécessaire pour améliorer sans cesse le geste. Le but de ce travail constant est d'intégrer le geste à la personne à un tel degré que son exécution se fasse sans avoir à y penser, occasionnant une plus grande liberté de l'esprit pour d'autres tâches et l'élargissement du champ de perception de la situation dans laquelle se déroule l'action. L'usage du terme discipline, en terme organisationnel, signifie une gestion continue et permanente des routines visant un haut niveau de partage et d'appropriation et leur amélioration constante. Cette conception est particulièrement importante si l'on considère que l'évolution des routines de travail est un élément stratégique de la survie des organisations⁵⁸⁴

Dans le cas de l'apprentissage en milieu organisé, Peter Senge⁵⁸⁵ considère que celui-ci est conditionné par la capacité des équipes à analyser de façon systémique leur situation de travail. Pour l'auteur, les analyses cycliques systémiques révèlent le fréquent décalage dans l'espace et le temps existant entre les causes et les effets. Elles révèlent également la nature complexe de la réalité : une cause peut avoir plusieurs effets et réciproquement un effet peut avoir plusieurs causes. De plus, les causes multiples n'ont que rarement le même poids sur un même effet. L'analyse systémique des situations montre très souvent qu'un problème ne possède pas qu'une seule solution. Elle permet en outre d'accoutumer les membres d'une organisation à cette idée. Pour apprendre les connaissances nécessaires à la transformation des routines, il faut parvenir à sélectionner les connaissances pertinentes parmi celles qui le semblent moins, et identifier la forme multiple de ces liens. Pour cet auteur, l'enjeu est d'abord de repérer les principales « boucles de causalité » qui sont des boucles auto-régulées du système que constituent l'organisation et son environnement spatio-temporel (il s'agit des boucles de récursion organisationnelle d'Edgard Morin⁵⁸⁶). Ensuite, il s'agit d'identifier les boucles secondaires qui entrent en interaction avec les boucles principales et ont soit des effets amplificateurs, régulateurs ou retardant sur les effets des boucles principales⁵⁸⁷. Cette vision globale vise l'identification des divers leviers disponibles pour limiter les freins de la boucle principale, ou catalyser cette dernière.

584 (Idem, p.24)

585 (Senge 1991)

586 (Morin 1990, p.99)

587 (Senge 1991, p.108)

Illustrons le principe des boucles récursives par l'exemple d'un groupe d'étudiants devant réaliser un travail collaboratif dans le cadre de leur master. Sachant les étudiants peu expérimentés dans le travail collaboratif, l'enseignant leur propose en premier lieu une activité relativement simple consistant à mettre les notes individuelles du cours en commun pour réaliser un support de cours commun. L'enseignant propose à cet effet un outil et une méthode de travail collaboratif. Pour amener ses étudiants à l'apprentissage de la collaboration, l'enseignant compte sur la boucle récursive suivante : les étudiants travaillent en commun, ils découvrent l'intérêt du travail en commun, améliorent leur vision du travail collaboratif, ce qui les pousse à s'impliquer davantage dans leur formation à l'usage des outils et méthodes de travail collaboratif. Cette boucle, prise seule, se veut vertueuse. Mais elle dépend d'autres facteurs inclus dans des boucles secondaires qui interagissent avec la boucle principale présentée. Parmi ces divers facteurs, citons la représentation des individus concernant l'apprentissage par le collectif ou le degré de solidarité dans la réussite des études entre étudiants. Cette dernière dépend des représentations individuelles qu'ont les étudiants de la responsabilité individuelle dans la réussite collective et du rôle du collectif dans les mécanismes individuels d'apprentissage. Ainsi, si les étudiants ne se sentent pas solidaires de leurs collègues en matière de réussite universitaire, c'est que, soit ils se placent en concurrence, vivant la réussite des autres comme une menace, soit plus simplement ils considèrent que la réussite des autres ne peut avoir aucun effet sur la leur. Dans cette perspective, les apports du travail collaboratif resteront limités puisqu'ils ne constitueront pas un réel enjeu ni pour les individus, ni pour le collectif. De ce fait, les étudiants n'auront pas tendance à se former en priorité aux outils et méthodes de travail collaboratif, rendant cette pratique plus laborieuse et l'intérêt pour cette modalité de travail plus difficilement perceptible. Ce qui justifie un engagement en formation minimal qui impacte d'autant plus la pratique et renforce la perception négative etc. De ce fait, le travail collaboratif ne prend pas vraiment.

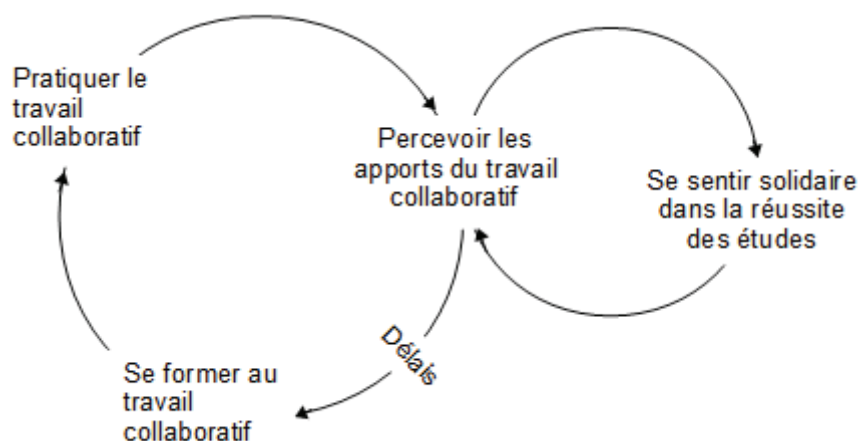


Fig.19 : Exemple de boucle de causalité

Dans une approche hypothético-déductive linéaire, l'enseignant analyserait la situation en se disant que si la collaboration ne fonctionne pas c'est parce que les étudiants n'ont pas encore assez pratiqué le travail collaboratif ou parce que les outils sont inadaptés. Pour pallier le problème, il va mettre beaucoup d'énergie dans la création de situations pédagogiques collaboratives et dans l'amélioration de l'offre d'outils de travail collaboratif. Mais les effets de ses efforts seront limités par la boucle secondaire. Pour libérer la boucle principale, l'enseignant dispose de deux leviers d'action : travailler les représentations de l'apprentissage collectif des étudiants et développer la cohésion du collectif d'étudiants en construisant un esprit d'équipe. L'auteur décline de nombreux exemples similaires dans le cas d'entreprises. A mon sens, l'apport initial de l'organisation apprenante se situe principalement à ce niveau, même si l'auteur insiste sur la nécessaire complémentarité des cinq disciplines précitées.

Les travaux de Fillol développés dans sa thèse de doctorat en 2006 ne remettent pas en cause les apports de Senge et de ses successeurs, mais en affinent certains aspects. Elle le fait en cherchant à répondre à la question sur laquelle repose la validité du modèle de l'organisation apprenante : Comment passer de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel ? Cette question interroge la façon dont les sciences de gestion abordent la question du changement dans les organisations qui semblent être marquées par une dichotomie. Soit elles choisissent l'entrée de l'individu et de ses apprentissages, soit l'entrée du collectif à travers les outils d'information et de management. Charlotte Fillol tente de dépasser cette séparation en adoptant une approche systémique. A partir d'une importante recension de la littérature en science de gestion, l'auteur synthétise les caractéristiques de l'OA à partir de trois principes fondateurs et trois principes catalyseurs qu'elle regroupe sous le terme commun

de « climat ». Les principes fondateurs sont l'apprentissage individuel, l'apprentissage organisationnel et l'ouverture sur l'extérieur. Les principes catalyseurs sont la mise en place d'une structure organisationnelle adaptée, la création d'une vision partagée et un encadrement décentralisé, tourné plus vers l'accompagnement que le contrôle. Pour mettre en pratique ces principes, les organisations disposent d'outils managériaux et d'outils technologiques articulés à et par un système d'information. L'ensemble de ces outils et leurs fonctions sont résumés dans le tableau suivant :

	PRINCIPES	OUTILS
FONDATEURS	OUVERTURE SUR L'ENVIRONNEMENT	- benchmarking - étude de marché
	APPRENTISSAGE INDIVIDUEL	- apprentissage en situation de travail - formation en ligne - plan de formation interne
	APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL	- système d'informations - retours d'expérience - processus de socialisation et d'interaction des individus : groupe de travail, communauté, outil de gestion des connaissances
CATALYSEURS	STRUCTURE ORGANISATIONNELLE	- flexibilité - équipe projet - décentralisation, attribution du pouvoir - faciliter l'émergence de groupes informels
	VISION PARTAGEE	- formalisation d'objectifs clairs et partagés
	ENCADREMENT	- management « milieu-haut-bas » - soutien et tolérance des erreurs

Tableau 3. Synthèse des outils de gestion dans l'entreprise apprenante (Fillol, 2009, p.42)

Dans le cadre de l'organisation apprenante, l'apprentissage individuel repose sur l'individu et l'apprentissage organisationnel repose sur le processus de socialisation. Ce processus de socialisation, ciblé comme étant à la base du passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel, se décline en deux degrés différents. Le premier degré du

processus de socialisation est nommé « socialisation » et fait référence aux interactions entre les individus au sein de l'organisation. Le second degré, qui est plus élaboré, est nommé par l'auteure « *la dynamique collective* » qui désigne le fait que les personnes coopèrent ou collaborent, qu'elles utilisent un répertoire langagier commun et partagent une vision commune de leur organisation et de ses finalités. Le processus de socialisation - socialisation et dynamique collective - implique l'usage d'outils organisationnels et technologiques, qui supposent à leur tour l'instauration de relations d'individu à individu et d'individu à outil. Or la relation, quelle que soit sa nature, peut-être analysée selon trois dimensions : fonctionnelle, relationnelle et identitaire. Ces trois dimensions sont la reprise de résultats de travaux antérieurs basés sur les théories de l'usage que Fillol⁵⁸⁸ a affinées en démontrant le caractère dynamique de ces dimensions. Ces trois dynamiques s'inscrivent chacune dans un continuum au sein duquel les personnes effectuent des va-et-vient au gré des variations de l'environnement et des expériences.

La dimension fonctionnelle se rapporte à l'évaluation constante que font les personnes du rapport entre l'intérêt ou l'apport de l'investissement dans la relation et son coût. La perception de ce rapport, sous l'effet de boucles récursives de régulation ou d'évaluation, évolue au fil des expériences qui encouragent ou découragent l'engagement dans la relation. Dans le cas de la relation aux outils, les personnes oscillent entre « désintérêt – utilisation - appropriation » de l'outil.

La dimension relationnelle désigne l'ambiance entre les personnes dans les relations. Elle varie dans un continuum qui oscille entre « simple interaction – relation de travail – relation de confiance ». Les interactions désignent les échanges d'informations occasionnés par des besoins fonctionnels. La relation de travail instaure des relations plus régulières, la personne connaît son interlocuteur et partage avec lui des éléments liés au travail, voir à la vie personnelle. Enfin, la relation de confiance fait référence aux relations dans lesquelles la personne n'hésite pas à partager ses difficultés, à demander de l'aide ou à partager des temps de vie personnelle car elle reconnaît en l'autre des qualités humaines, professionnelles ou sociales qui répondent à ses attentes.

La dimension identitaire désigne « *l'influence de l'environnement social sur la construction de l'identité personnelle et sociale de l'individu.* ».⁵⁸⁹ Elle met en jeu le sentiment

588 (Fillol 2009)

589 (Fillol 2009, p.70)

d'appartenance ou la comparaison avec autrui et l'auto-catégorisation qui sont à l'origine du processus d'identification. Ce basant sur un article de Martin Patchen datant de 1970, l'auteure indique que le continuum de la dynamique d'identification se traduit par : « similarité des valeurs – sentiment d'appartenance - loyauté ». ⁵⁹⁰ La position des acteurs de l'organisation sur ce continuum influence fortement leurs choix, dont ceux portant sur l'adoption ou non d'outils techniques ou organisationnels. L'auteure démontre à partir de ses études de cas, que, premièrement, ce processus d'identification entre l'individu et l'organisation existait également entre l'individu et le groupe ou collectif dans lequel il s'inscrit concrètement, et que, secondement, l'identification au groupe favorisait l'identification à l'organisation. ⁵⁹¹

Ainsi, d'après la thèse de cette auteure, pour favoriser l'apprentissage organisationnel, qui s'opère au travers de la diffusion des routines d'une part et du processus de socialisation d'autre part, il est nécessaire, dans le processus de socialisation, de parvenir à passer du degré de la socialisation au degré de la dynamique collective. Ces deux degrés décrivent respectivement l'état le moins avancé et le plus avancé du processus de socialisation. Aussi pour passer de l'un à l'autre, le collectif devra passer de la simple socialisation à la création d'une convergence d'intérêts des différents acteurs grâce à l'instauration d'activités collectives. Ces deux premières étapes conduisent à la création d'un collectif fédéré qui partage un répertoire sémantique commun matérialisant le début de la construction du sens collectif de l'action. Une fois que le collectif est fédéré, la qualité et la fréquence des relations interindividuelles permet d'accéder enfin à une véritable vision partagée, soubassement à partir duquel se construit collectivement le sens. Quand un groupe atteint cette capacité, il émerge alors une dynamique collective. Celle-ci se traduit par le fait de mettre en évidence le sens partagé aussi bien dans les routines tacites et explicites, que dans le choix et la forme des outils organisationnels et technologiques ou dans la qualité du climat de l'apprentissage regroupant les trois principes catalyseurs de l'OA. ⁵⁹² Fillol synthétise sa thèse à l'aide du schéma suivant :

590 (Idem, p.71)

591 (Id., p.192)

592 (Ces trois principes pour rappel sont la structure organisationnelle adaptée à l'émergence de situations d'apprentissage, un encadrement tourné vers l'accompagnement et l'existence d'une vision partagée.)

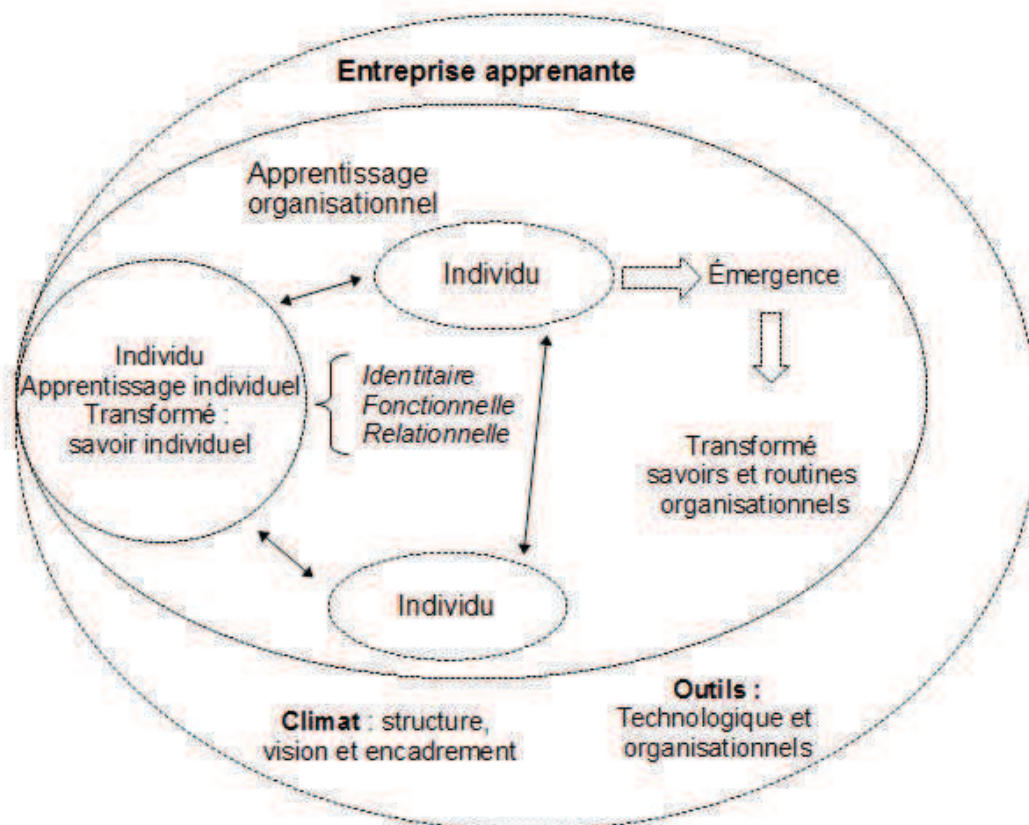


Fig.20 : Le cadre conceptuel (Fillol 2009, p.76)

L'entreprise apprenante s'appuie sur l'apprentissage organisationnel, sur le climat d'apprentissage et sur les outils de gestion. L'apprentissage organisationnel s'opère car les relations interindividuelles qualitativement et quantitativement importantes favorisent d'une part, la transformation des systèmes de réseaux interprétatifs des individus, et favorisent d'autre part, le partage et l'appropriation collective de ces transformations individuelles. L'apprentissage organisationnel se matérialise par l'émergence d'une vision et d'intention commune et par la capacité d'intégrer les nouveaux savoirs dans le fonctionnement de l'organisation à travers un changement des routines organisationnelles. Il en résulte une amélioration des dynamiques relationnelles, identitaires et fonctionnelles à l'échelle collective, qui elles-mêmes favorisent le rapport collectif aux outils. La fédération du collectif favorise l'apprentissage en simple et en double boucle chez les individus, ce qui vient réalimenter le rapport individuel aux outils, donc aux autres. Parallèlement, la fédération du collectif vient également améliorer le degré de partage de la vision commune qui conduit à une meilleure connaissance organisationnelle, c'est à dire que les routines de travail formel et non formel utilisées pour gérer les situations quotidiennes satisfont qualitativement et

quantitativement mieux les membres de l'organisation que les routines antécédentes. Y compris celles mise en place pour favoriser le changement et les adaptations. Au fur et à mesure que les boucles s'enchaînent, l'organisation formalise, accumule et rend disponible une base d'informations qui s'élargit et lui facilite la conduite des procédures et des processus non-formels d'adaptation et d'innovation.

6.2.4 L'organisation qualifiante (OQ)

En se référant principalement aux travaux de Philippe Zarifian, Solveïg Fernagu Oudet décrit l'organisation qualifiante comme la version française de l'organisation apprenante, à la différence près qu'elle s'applique davantage au cas des organisations industrielles qui ont servi de terrain pour l'élaboration de cette approche. L'OQ adopterait globalement les mêmes finalités que l'OA, mais se distinguerait par le fait de chercher explicitement à articuler l'organisation du travail et le développement des compétences professionnelles pour se maintenir dans une logique de développement.⁵⁹³ Pour l'auteure, le modèle de la gestion des organisations par les compétences constitue l'héritier de l'organisation qualifiante dont l'émergence repose principalement sur quatre voies de développement dont Philippe Zarifian au début des années 90, aurait proposé la formulation la plus aboutie. Ces voies sont « *le développement d'une intelligence pratique des situations événementielles, d'une communication active, d'une mise en projet des personnes et d'une réélaboration des objectifs de l'entreprise par ses salariés.* »⁵⁹⁴.

La première voie, le développement de l'intelligence pratique des situations événementielles consiste à organiser le fonctionnement de manière à percevoir les pannes ou les dysfonctionnements comme des opportunités d'apprentissages et non plus seulement comme des éléments indésirables à évacuer au plus vite. Il s'agit de considérer ces événements comme des opportunités durant lesquelles les salariés peuvent travailler, à travers la compréhension de l'origine de la panne, leur perception des principes du système régissant leur environnement direct de travail et leur organisation dans sa globalité. Cela implique la mise en contact des opérateurs avec les autres corps de métiers de l'entreprise qui, par le biais d'un problème concret, se retrouvent naturellement à échanger sur le fonctionnement global de l'organisation. L'analyse collective des pannes et des erreurs vise la construction du sens identifié par l'OA, qui a pour but d'améliorer la capacité de choix et d'intervention des

593 (Minvielle cité par Fernagu Oudet 2006, p.84)

594 (Fernagu Oudet 2006, p.86)

salariés. Ces derniers, dans ces événements souvent ponctuels, font face à une grande variabilité de causes et de conséquences, surtout dans le cas des productions flexibles ou dans le cas des activités de services du fait de la servuction qui nous préoccupe davantage. Cette part grandissante d'imprévisibilité de l'activité des salariés rend leur autonomisation indispensable. Autrement dit, si l'on considère le critère de l'efficacité de l'action utilisée pour définir la notion de compétence, en formant le professionnel à plus d'autonomie cela équivaut à dire que l'on améliore ses compétences⁵⁹⁵. Solveig Fernagu Oudet⁵⁹⁶, en tant que chercheuse en Sciences de l'Éducation, ne manque pas de rappeler la filiation qui existe entre ce statut de l'erreur dans la formation en situation de travail et les théories psychopédagogiques promues par Claparède et Dewey. Une filiation particulièrement intéressante pour la stratégie de la formation au sein de l'association des petits débrouillards qui prône une pédagogie par l'action, l'erreur et la recherche comme nous le verrons dans la présentation ultérieure de l'étude de cas.

La seconde voie de développement de l'apprentissage porte sur le développement d'une communication active. Cela désigne en plus de l'échange d'informations, l'échange de démarches de construction de connaissances et l'échange de connaissances en cours de construction. Cette communication développera un caractère apprenant si elle répond à trois conditions⁵⁹⁷: 1) le remplacement de la dualité « qualifié - non qualifié » par celle « d'expert - généraliste » de sorte que chacun cherche aux contacts d'autrui à progresser dans une approche de l'un ou de l'autre, sans que le niveau de qualification devienne un obstacle au transfert d'expertise acquise sur le terrain⁵⁹⁸ ; 2) la définition d'objectifs communs et d'une responsabilité partagée de leur recherche entre individus, équipes services... ; 3) élaborer et actualiser un langage qui soit également partagé.

Enfin, - **troisième voie** de développement de l'apprentissage dans les organisations : la mise en projet des personnes et la réappropriation des objectifs. Cette voie serait aux yeux de Philippe Zarifian la plus importante des trois car elle implique le système décisionnel de l'entreprise.⁵⁹⁹ Elle repose sur l'idée qu'un collectif doit partager ses représentations individuelles afin d'améliorer l'intercompréhension et mieux concentrer les efforts de négociation sur les désaccords fondamentaux implicites, souvent à l'origine des difficultés de

595 (Nous retrouvons le rapprochement entre autonomisation et compétence évoqué en chapitre 5.1.)

596 (Fernagu Oudet 2006, p.89)

597 (Idem, p.93)

598 (Un lien très net apparaît entre cette condition et la réciprocité éducatrice en milieu organisé de Jérôme Eneau. En effet, on retrouve l'alternance des rôles, et l'idée que chacun constitue une ressource pour le collectif.)

599 (Fernagu Oudet 2006, p.93)

communication entre les membres de l'organisation. Mais alors que l'organisation apprenante et la théorie de l'apprentissage organisationnel travaillent sur les représentations individuelles pour, au final, construire des compétences collectives, l'organisation qualifiante s'intéresse davantage au développement des compétences individuelles. Dans la pensée de l'organisation apprenante, donner une réelle possibilité aux équipes de contribuer aux orientations stratégiques vise à :

- encourager les efforts individuels propices à une meilleure compréhension de l'organisation, de son fonctionnement, du rôle des autres (personnes, équipes, services...), et des enjeux propres à chacun de ces niveaux,
- permettre aux individus d'exprimer davantage leurs représentations personnelles concernant ces mêmes sujets,
- favoriser leur implication dans l'organisation et leur activité professionnelle.

Cette activité d'appropriation de l'environnement, des enjeux et des objectifs, a pour finalité de favoriser l'implication, la collaboration et par voie de conséquence, l'efficacité collective. On peut trouver une grande similarité de cette voie avec le principe de vision partagée proposé par l'organisation apprenante. Par contre, dans l'organisation qualifiante, la logique n'est pas la même. On cherche avant tout à développer les compétences individuelles, à travers la possibilité de contribution à la définition de sa propre activité professionnelle. Dans l'OQ, la stratégie de l'organisation reste du ressort de la direction. La présentation de la stratégie et son appropriation par les salariés à pour but de leur donner les moyens de choisir une ligne de conduite en toute connaissance de cause, alors que l'organisation apprenante défend une redistribution et décentralisation du pouvoir⁶⁰⁰. Dans l'organisation qualifiante, l'implication et l'envie de s'approprier la stratégie ne tiennent pas à la possibilité de contribuer à la définition du projet de l'organisation, mais plutôt à la formalisation des zones de recouvrement entre le projet personnel et le projet de l'organisation.⁶⁰¹ La personne doit comprendre les enjeux de l'organisation dans laquelle elle travaille et voir comment répondre à ces enjeux tout en répondant aux siens propres. Et c'est en cela que l'organisation qualifiante semble être à l'origine de la gestion par les compétences, car en définissant le projet professionnel personnel et ses perspectives, l'individu serait plus enclin à fournir les efforts utiles au développement de ses compétences qui profitent, au moins en partie, à l'organisation. Cette approche suppose

600 (Fillol 2009, p.34)

601 (Idem, p.97)

d'avoir identifié du point de vue de l'organisation et de la personne, les compétences possédées, celles utilisées, celles à mobiliser ou à développer pour faciliter l'évolution de carrière ou l'adaptation de l'organisation face à ses impératifs de changement. Je ne m'attarderai pas sur les nombreux prérequis individuels ou organisationnels nécessaires à la mise en œuvre d'une gestion des emplois et des compétences qui font l'objet d'une littérature propre et abondante qu'il n'est pas possible d'explorer plus avant dans ce travail.

Même si Fillol considère que l'organisation apprenante n'est pas une mode éphémère de par la solidité et la multidisciplinarité de ses bases théoriques, les modèles de l'apprentissage organisationnel, de l'organisation apprenante ou de l'organisation qualifiante ne semblent pas marquer de façon durable les entreprises. Pour Fernagu-Oudet ces modèles, qui ont en commun le développement de l'apprentissage individuel comme support fondamental aux adaptations, aux innovations et aux développements dans une organisation, font « *plus l'objet de discours que de pratiques durables* »⁶⁰². Après avoir passé en revue une soixantaine d'ouvrages relatifs à ces modèles, Fernagu Oudet⁶⁰³ fait ressortir des modèles en question, des caractéristiques propres au mythe. C'est à dire un discours et des idées qui gardent une certaine intemporalité dans le fond malgré certaines évolutions de la forme, qui jouent sur la production d'émotions à travers les espoirs et les explications qu'ils fournissent sur la raison d'être des choses, et qui possèdent une vertu pédagogique liée à leur caractère idyllique ou utopique, leur conférant un statut de modèle ou d'exemple à suivre pour les personnes.⁶⁰⁴ Ainsi il n'y aurait d'organisations ni apprenantes, ni qualifiantes, mais de multiples dynamiques d'organisations générant différentes situations plus au moins propices à l'apprentissage, avec des modèles managériaux et hiérarchiques qui reconnaissent et exploitent plus ou moins ces situations. Partant de ce principe, toute organisation développe à un moment donné des activités et des situations correspondant à de l'apprentissage en organisation, qui transforment les pratiques collectives et le fonctionnement. Mais dans le même temps, aucune ne peut-être qualifiée d'organisation qualifiante ou apprenante, puisque ces modèles « *postulent des humains et des collectifs de travail génériques* »⁶⁰⁵ alors que l'apprentissage, au cœur de ces théories, est singulier, contextualisé et historicisé comme l'a également montré le modèle d'apprentissage retenu en début de cette seconde partie. C'est pourquoi, après avoir étudié un échantillon de cinq PME (petites ou moyennes entreprises) de plus de cinquante salariés, à

602 (Fernagu Oudet 2012)

603 (Fernagu Oudet 2006)

604 (Idem, p.224)

605 (Fernagu Oudet 2012, p.9)

travers des entretiens et des observations de groupe PAP (projet d'amélioration permanente), l'auteure propose un ensemble de facteurs influençant l'émergence de « *situations qualifiantes* » au sein du travail en groupe, qui constituent l'une des formes les plus utilisées dans les outils organisationnels. Une pratique qui m'intéresse tout particulièrement dans le cadre de cette recherche si l'on tient compte de l'expression des membres associatifs sur le type de pratiques réalisées et souhaitées.⁶⁰⁶

6.2.5 Ni OA, ni OQ mais l'émergence de situations professionnalisantes

Motivée par l'analyse de ce qui a fait l'intérêt des groupes dans les démarches de management dans les années 90, Solveig Fernagu Oudet revient tout d'abord sur les principaux avantages du mode de travail en groupe car il était perçu de façon récurrente par les enquêtés comme un lieu privilégié d'apprentissage.⁶⁰⁷ Elle classe ces avantages en trois catégories : les avantages cognitifs, les avantages émotifs et les avantages socio-cognitifs. Dans les éléments cognitifs on retrouve des principes de mutualisation, de créativité, de compréhension du système qui facilitent le développement de la culture organisationnelle. Dans la catégorie des avantages émotifs, on retrouve l'idée d'une amélioration de l'implication dans le travail grâce à une meilleure intégration sociale, un partage des difficultés, la création d'objectifs communs etc. Enfin la catégorie des avantages socio-cognitifs regroupe le développement professionnel par l'intermédiaire des conflits socio-cognitifs, l'apprentissage du travail en équipe, la découverte de la collaboration ou de la coopération⁶⁰⁸, l'affinement de l'esprit critique et d'analyse. Mais si le travail de groupe a des vertus certaines, il génère aussi ses difficultés et n'est pas spontané. Comme le montrera notre étude de cas, il ne suffit pas de réunir des personnes pour obtenir un travail de groupe dans lequel s'effectuent des apprentissages. C'est pourquoi l'auteure propose un ensemble de facteurs, classés selon les trois catégories utilisées pour les avantages du travail en groupe. Ces facteurs constituent les points d'appuis à partir desquels faciliter la production de groupe et l'émergence des situations professionnalisantes.⁶⁰⁹

606 (Consulter le rapport d'enquête en ligne du volume 2, annexe I.2.2)

607 ((Fernagu Oudet 2006, p.189)

608 (La collaboration consisterait à répartir le travail à réaliser pour atteindre le but commun, alors que la coopération consisterait à travailler collectivement sur l'ensemble des tâches à mener pour atteindre le but.)

609 (L'effet formateur de l'analyse collective de l'activité professionnelle a été amplement démontré, que ce soit par l'ergonomie, la clinique de l'activité, la didactique professionnelle ou par les groupes de rencontres du travail ergologique. Je n'approfondirai pas ces pistes qui font l'objet chacune d'un champ de recherches spécifiques.)

- **Les facteurs cognitifs :**
 - mieux comprendre les événements surgissant dans son environnement de travail et les décisions prises par l'encadrement ou les collègues,
 - Ancrer les situations analysées dans le vécu professionnel des membres du groupe et les travailler en profondeur. Cela devrait améliorer le sentiment d'utilité du travail.
 - Transformer le lieu de réunion en lieu d'action, en ne travaillant pas uniquement sur les cas passés, mais aussi actuels ou futurs afin d'entretenir le sentiment d'anticipation, d'efficacité, d'utilité du travail en groupe.
 - Participer réellement à l'instruction des décisions concernant les cas traités dans le groupe de façon à améliorer l'implication des individus, le sentiment d'utilité et ce même si l'animateur du groupe s'avère plus compétent que les autres membres, ou si l'arrêt d'une décision semble trop laborieux justifiant souvent le recours à la hiérarchie pour trancher les décisions. Si le sentiment de possibilité d'influencer les décisions n'existe pas, le groupe risque la démobilisation.
- **Les facteurs managériaux** sont relatifs au fonctionnement du groupe
 - Donner des objectifs réalistes, réalisables, observables ou mesurables, partagés, arrêtés dans le temps, clairs et déclinés. C'est la condition pour que les membres du groupe comprennent vers où il vont et ne se sentent pas perdus vis-à-vis du travail collectif, pour qu'ils croient en ce qu'il font et n'aient pas l'impression d'avoir affaire à une demande démagogique. C'est également la condition de la traçabilité des actions entreprises et le moyen d'observer les dérives possibles vers d'autres finalités de manière à pouvoir y réagir.
 - mesurer le résultat du travail accompli en mesurant le degré d'atteinte des objectifs et en observant les indicateurs renseignant le rapport coût-efficacité, selon des critères collectivement établis. L'auteure remarque que l'impossibilité de mesurer l'effet du travail de groupe nuit à son fonctionnement.⁶¹⁰
- Les facteurs affectifs vont principalement jouer sur le sentiment d'efficacité perçue et sur le sentiment d'appartenance au groupe.

610 (Fernagu Oudet 2006, p.196)

- Donner une existence externe de groupes de travail à eux-mêmes, c-à-d que les groupes de travail doivent apparaître en dehors des temps formels qui leur sont accordés.
- Donner la possibilité aux membres du groupe de contribuer à la création des projets gérés par les groupes.
- Partager les responsabilités au sein du groupe plutôt que de tout centraliser sur l'animateur, sans quoi l'activité du groupe risque de se réduire à celle de l'animateur.
- Travailler la prise de conscience chez tous les membres, de la responsabilité individuelle dans la réussite des actions du groupe.

Ces précisions sur les vertus du groupe viennent conforter et détailler les raisons de l'importance des outils organisationnels et rappellent l'importance du « climat » comme condition à l'existence des groupes. Ce point concernant le climat est reformulé par l'auteure à travers trois facteurs qu'elle dégage comme conditions individuelles et organisationnelles pour la mise en place de situations d'apprentissage. Le premier facteur d'apprentissage est le processus d'autodétermination : donner aux personnes une sphère au travail dans laquelle ils doivent choisir leur actes. Ce facteur, comme nous le verrons dans le chapitre 7, répond à l'un des besoins psychologiques fondamentaux de l'humain. Le second facteur est le désenclavement du travail. Cela correspond aux activités réflexives, la prise de recul sur l'action qui permet de réinterroger le travail en vue de le faire évoluer. Enfin le troisième facteur est le décroisement du travail qui correspond aux circonstances organisationnelles, le premier principe catalyseur de l'organisation apprenante.

6.2.6 L'organisation capacitante,

Le concept de capacitation proposé par l'économiste et prix Nobel Amartya Sen est centré sur la compréhension « *des pratiques de mobilisation collective des groupes d'acteurs sociaux et leur investissement dans l'espace public* »⁶¹¹ en vue de travailler sur la pauvreté et ses caractéristiques. Cette théorie introduit l'idée de capacités correspondant à ce que l'individu peut potentiellement devenir ou faire si les conditions et circonstances sont favorables. Ainsi cette approche a introduit une nouvelle manière d'appréhender des problèmes sociaux à

611 (Dubois 2008, p.11)

travers la notion d'action qui ne dépend plus seulement des capacités associées à des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être, mais également et surtout des capacités, qui désignent « *ce qu'une personne peut faire, ou peut être, autrement dit les possibilités ou libertés réelles qu'ont les personnes de faire des choix.* »⁶¹² Cette approche semble avoir été suffisamment solide et riche pour engendrer une exportation du concept dans d'autres disciplines. Citons pour exemple la sociologie avec la sociologie des capacités de Bénédicte Zimmermann⁶¹³ appliquée au champ du travail, qui articule l'activité des organisations et les politiques publiques. Citons également l'ergonomie avec la très récente thèse de Justine Arnoud⁶¹⁴ intitulée *Conception organisationnelle : pour des intervention capacitanes*. Le projet des ergonomes étant d'étudier la transformation du travail pour en améliorer les conditions de réalisation, selon les critères de santé des travailleurs et ceux de performance des organisations. Elle étudie l'activité humaine au travail et défend le principe suivant : le travail n'est pas que la variable d'ajustement du système économique, mais également une activité humaine à partir de laquelle les individus produisent du sens pour leur vie. L'activité au travail devient vecteur de santé tel que le défendent Yves Clot dans l'analyse clinique du travail ou Yves Schwartz dans l'approche ergologique du travail. On comprend alors que la question de la liberté de choix proposée par l'approche des capacités ait eu un écho favorable dans ces disciplines. Ce transfert du concept économique s'observe également en Sciences de l'Éducation. Fernagu Oudet⁶¹⁵, dans la continuité de son travail sur l'apprentissage en groupe dans les organisations présenté peu avant, étudie les conditions de mise en place d'environnements de travail capacitants. En se basant sur la littérature ergonomique et la littérature sociologique précitées, cette chercheuse rappelle dans son article que l'ergonomie porte un triple regard sur la notion d'environnement capacitant : un regard préventif visant à développer un environnement non délétère pour les salariés, un regard universel qui tient compte des singularités physiques, psychiques, sociales, économiques, et culturelles afin de prévenir le décrochage social, le non emploi et l'exclusion, et enfin, le regard développemental qui s'intéresse à l'autonomisation des personnes à travers le développement des compétences, des savoirs individuels et collectifs et la création d'environnements nécessaires à l'extension des possibilités d'agir.

612 (Idem, p.15)

613 (Zimmermann 2011)

614 (Arnoud 2013)

615 (Fernagu Oudet 2012)

Cependant, je ne retiendrai pas cette approche car le cadre de l'apprenance développé dans notre première partie, couplé aux apports de l'organisation apprenante permet à mon sens, de prendre en compte la problématique du pouvoir agir introduit par l'approche des capacités. Aussi, elle constitue plus une approche alternative à la mienne, à partir d'autres outils d'analyse et d'autres conceptualisations d'une même problématique. L'intégration de cette approche dans le cadre théorique de cette recherche aurait pu avoir du sens si, comme le soulignait Bénédicte Zimmermann à l'occasion de la présentation publique du livre l'autoformation⁶¹⁶, la notion d'autonomie était insuffisamment définie, de sorte qu'elle ne réponde pas au paradoxe entre l'influence du social sur les individus – frein à la liberté de choix des individus - et le postulat posé par le courant de l'autoformation qui considère l'individu responsable des choix d'orientation de son projet de formation et de développement personnel.

6.2.7 En guise de sous conclusion : les modèles organisationnels où l'on apprend :

Après avoir résumé les apports de l'OA, de l'AO, de l'OQ et les conditions d'apparition de situations d'apprentissage, je constate que les relations interpersonnelles constituent l'élément fondamental de la capacité d'adaptation et de changement des organisations. De ce point de vue, l'OA et l'OQ apparaissent comme identiques. Identiques, mais également complémentaires de par le degré de détail apporté à différents aspects du phénomène d'apprentissage dans les milieux organisés. L'OA vu par les sciences de gestion permet d'insister davantage sur le fonctionnement organisationnel et son interdépendance avec les phénomènes d'apprentissage des individus et des collectifs, en établissant très clairement le lien qui unit AO et processus de socialisation. L'approche de Fernagu Oudet⁶¹⁷, centrée sur les conditions favorisant l'apparition de situations d'apprentissage, se focalise plus sur les conditions de développement des compétences individuelles à travers l'activité en groupe. Je pense que ses préconisations concrétisent certains principes du cadre de l'OA mise en jeu dans le processus de la dynamique collective. Par ailleurs le fait que Charlotte Fillol⁶¹⁸ démontre l'importance du caractère dynamique des trois processus relationnels à la base de l'AO, aurait tendance à conforter le point de vue de Fernagu Oudet, dans le sens où le caractère dynamique

616 (Carré et al. 2010)

617 (Fernagu Oudet 2006)

618 (Fillol 2009)

de ces processus explique que les organisations n'ont jamais atteint un stade de développement de façon définitive. Ceci explique en partie le caractère mythique des approches de gestion basées sur l'apprentissage. D'ailleurs l'existence du caractère dynamique et variable de ce processus était déjà annoncé par le vocable de « Discipline » proposé par Peter Senge⁶¹⁹. L'instauration de pratiques d'apprentissage durable implique un travail permanent et continu de la gestion des conditions d'émergence de l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel. Ainsi si l'organisation apprenante vise l'autonomie de la structure, les apports de l'OA et de l'OQ tendraient à montrer que l'on pourrait également parler d'autonomisation de l'organisation. Non pas en considérant l'organisation comme un être vivant possédant un logos, mais comme un système vivant qui, par l'intermédiaire des individus, développe les caractéristiques du vivant tel que le phénomène d'émergence⁶²⁰. L'apprentissage des organisations n'est alors pas à comparer aux processus psychologiques, cognitifs et affectifs de l'humain, mais plutôt à la capacité d'un organisme vivant à intégrer des informations dans son patrimoine qui soient utilisées à des fins de survie s'exprimant par des changements de comportement ou des adaptations morphologiques.

S'il est vrai que les divers modèles d'organisations basés sur l'apprentissage individuel ont de fortes similitudes, il n'en reste pas moins vrai qu'ils présentent des différences fondamentales. Ces différences portent sur la place de la répartition et de la gestion du pouvoir qui influence la conception du processus d'implication des personnes et d'élaboration d'une vision commune. L'organisation apprenante préconise de partager la définition des objectifs de l'organisation avec l'ensemble de ses membres et de décentraliser le pouvoir de décision pour que le projet de l'organisation devienne le projet de chaque personne. L'organisation qualifiante, elle, estime que le pouvoir de décisions concernant les objectifs de l'organisation doit rester aux mains de la direction. La décentralisation du pouvoir ne porte que sur les moyens employés pour atteindre les objectifs assignés. Aussi l'adhésion des individus passe-t-elle par la négociation issue de la rencontre entre le projet personnel et le projet de l'organisation.

Les deux approches évoquent des postures et des valeurs tournées vers la coopération et la collaboration au niveau des relations sociales et hiérarchiques. Mais toutes deux restent floues quant aux conditions concrètes pouvant favoriser la présence ou non de ces postures qui, du reste, semblent en contradiction avec les valeurs fondatrices de l'entreprise marchande

619 (Senge 1991)

620 (Morin 1990)

soumise aux impératifs des lois de la libre concurrence et de la maximisation des richesses. C'est à ce titre que, dans le cadre de gestion organisationnelle et de gestion des compétences, l'apport cumulé de la réciprocité éducative et de l'autoformation, de par l'ajout de conditions préalables et opératoires dans la gestion des relations humaines - à la base de l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel-, nous donne de sérieuses pistes pour gérer « le climat » d'apprentissage et de travail. Curieusement, les zones de flou laissées par l'autoformation réciprocaire en milieu organisé, concernant la façon de gérer le pouvoir, trouvent un certain nombre de réponses dans les modèles de l'OA et de l'OQ. En effet, l'OA recommande un modèle de l'encadrement milieu-haut-bas qui favorise la décentralisation et autorise une relation plus réciprocaire entre les niveaux hiérarchiques. Quant au modèle de l'OQ, je retiendrai principalement sa conception de l'engagement des personnes, basée sur la rencontre du projet personnel et du projet de l'organisation. Cet intérêt particulier se justifie par la façon plus réaliste à mes yeux, de concevoir l'implication et l'engagement des individus dans une organisation.⁶²¹ En effet, il ne m'apparaît pas réaliste dans le contexte actuel de ne pas tenir compte des ambitions et projets personnels des personnes dans le processus d'adhésion à un projet collectif, quand on sait la place qu'ont pris les valeurs de l'individualisation et l'accomplissement de soi dans nos démocraties contemporaines. Même s'il est indéniable que le travail peut constituer un facteur d'accomplissement, il ne peut systématiquement en constituer le seul fondement. Enfin, l'ajout d'une dimension de gestion éthique des relations est d'autant plus important pour les associations, que l'originalité première de ce type d'organisation réside dans le fait de constituer des espaces de socialisation favorisant l'intercompréhension des subjectivités. Cette caractéristique place le processus de socialisation comme l'un des fondements de la raison d'être des associations au niveau social, justifiant intrinsèquement le choix du modèle de l'organisation apprenante pour celles-ci.

6.2.8 Organisation apprenante et modèle associatif

La présentation des caractéristiques de l'organisation apprenante développé plus haut, me conduit à confirmer mon intuition de départ, à savoir que les associations, non touchées par les dérives de l'isomorphisme institutionnel⁶²² correspondent par essence au modèle de l'organisation apprenante. Ce dernier repose sur la promotion des valeurs de coopération, de

621 (Il ne m'apparaît pas réaliste de ne pas tenir compte des ambitions et projets personnels d'une personnes dans le processus d'adhésion d'une personne surtout dans une société prônant l'individualisation et l'accomplissement de soi. Même s'il est indéniable que le travail peut constituer un facteur d'accomplissement, il ne peut systématiquement en constituer le seul fondement.)

622 (Enjolras 2009)

collaboration et de transparence correspondant aux valeurs du modèle associatif, qui dans ses fondements repose sur l'idée d'agir, ensemble, dans un but commun.⁶²³ A l'image de l'organisation apprenante, l'association doit s'appuyer avant tout sur les relations sociales pour entretenir une vision partagée du projet associatif, porteur des valeurs et du sens de l'engagement des individus. Le chapitre précédent a d'ailleurs montré que l'association pouvait, à l'instar de l'organisation qualifiante, favoriser l'amorçage de la dynamique d'engagement, en établissant avec ses membres les zones de recouvrement, ou de jonction entre les projets personnels de développement (professionnel ou non) et le projet associatif.

De plus, si l'on observe les résultats des travaux de Charlotte Fillol⁶²⁴ concernant le processus de socialisation à la base du passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel, on peut établir d'autres correspondances avec les faces du tétraèdre d'Adam. Charlotte Fillol⁶²⁵ montre que pour passer de la socialisation primaire synonyme d'équivocité concernant l'organisation, à la dynamique collective impliquant la production du sens collectif - à ne pas confondre avec la production collective du sens individuel -, les membres du collectif de l'organisation naviguent constamment entre ces deux bornes en passant par des états intermédiaires. Le premier état est la « convergence d'intérêts » dans lequel les personnes partagent certaines notions et valeurs sans les avoir bien définies, et le second , le « collectif fédéré » dans lequel les personnes agissent ensemble, partagent un répertoire communicationnel commun et où la production du sens individuel se fait collectivement. L'auteure montre en outre que les outils de gestion technique de communication sont particulièrement pertinents pour entretenir et favoriser la convergence d'intérêts dans le cas de grand collectif, mais très peu efficaces pour tendre vers la dynamique collective. Cette dernière, parce qu'elle nécessite la mise en débat des normes et valeurs personnelles, dépendrait davantage des outils organisationnels favorisant les relations sociales directes et l'implication dans des activités ou des tâches communes.

Pour revenir aux liens rapprochant l'organisation apprenante et le modèle associatif, on remarque que la socialisation et la convergence d'intérêts pourrait correspondre à la face du réseau du tétraèdre associatif⁶²⁶. Les états supérieurs du processus de socialisation, à savoir le collectif fédéré et la dynamique collective, correspondraient à la face de la communauté dans laquelle les relations de confiance sont importantes. De plus, si l'organisation est considérée

623 (Adam 2008, p.112)

624 (Fillol 2009)

625 (Idem.)

626 (Voir figure.6, page 123)

comme un espace de vie collectif comme l'est la cité, alors l'autonomisation des individus, sous l'effet de la réciprocité éducative mise en œuvre dans les relations sociales, correspond à la face de l'école du modèle tétraédrique. La face de l'école décrit le phénomène d'autonomisation du citoyen, le modèle de l'OA préconise l'autonomisation de l'individu dans son organisation, autrement dit, l'autonomisation du citoyen de l'organisation. Cette face répond en outre de façon plus opérationnelle aux besoins de compétences de l'acteur associatif, pour accomplir l'activité du pôle « produire », ainsi qu'au besoin de maîtrise du projet associatif sur lequel se fonde le pôle « relier » à partir duquel se construit collectivement le sens de l'action. La face école est une formulation alternative des conditions de création d'une vision commune recherchée par l'organisation apprenante et qualifiante. Le projet associatif constitue le support de la construction de la vision partagée nécessaire à la dynamique collective décrite par l'approche de l'OA⁶²⁷. En effet, le projet associatif, dans une association d'Éducation Populaire marquée par les valeurs démocratiques, est construit en toute logique de façon collective, dans le cadre de la vie associative à travers les échanges au quotidien, lors de temps de rassemblement dont l'assemblée générale constitue l'apogée.

Le rapprochement entre le modèle associatif et le modèle de l'organisation apprenante fait également émerger une autre convergence particulière. L'association contemporaine est amenée à fusionner en son sein les deux positions qui précisément constitue une des principales différences entre l'OA et l'OQ. Cette différence porte, pour rappel, sur le processus d'implication qui est en lien avec la gestion du pouvoir. Dans la période que nous connaissons, l'affirmation individuelle pousse à penser que les raisons d'engagement, contrairement à la tradition militante des années d'après-guerre, résident dans la rencontre entre les intérêts de la personne et celle de l'organisation. Chacune des parties doit mettre en commun des éléments dans une perspective de réciprocité. Les associations, comme les entreprises peuvent fournir un salaire pour valoriser cet engagement, mais de façon moindre que les organisations productrices de richesses monétaires ou que les institutions gérant la redistribution des moyens monétaires. Mais ces organisations associationnistes peuvent, de façon plus importante, valoriser d'autres types d'apports : leurs apports relationnels et affectifs qui se développent dans sa face communautariste, le développement de l'expérience grâce à leur capacité d'offrir un accès plus aisé aux responsabilités, et le développement de capacités et de savoir-faire par l'intermédiaire de sa face école très utile pour l'évolution du projet professionnel. Enfin, l'association valorise l'engagement des personnes grâce à l'élargissement

627 (Fillol 2009, p.196)

du réseau de relations puisque la convergence d'intérêt cristallisée autour de l'objet associatif et de ses activités favorise des rencontres propices au projet de vie et professionnel des personnes. En formalisant et valorisant la rencontre du projet personnel et du projet de l'organisation (projet associatif), la personne se donne alors une ligne de conduite lui permettant de s'approprier les moyens de mettre en œuvre l'activité associative en fonction des orientations données par l'organisation tel que le préconise l'organisation qualifiante. Mais dans le même temps, les instances des associations basées sur le fonctionnement démocratique, invitent les personnes à contribuer à la définition collective des objectifs et des orientations de l'organisation tel que le préconise l'organisation apprenante, par l'intermédiaire des assemblées générales et du conseil d'administration.

Ainsi le modèle de l'organisation apprenante semble être tout particulièrement adapté à la culture des organisations associatives de l'Éducation Populaire. S'il existe un lien évident entre l'autoformation et les courants de l'éducation nouvelle dont font partie les associations d'Éducation Populaire, si comme nous venons de le voir l'organisation apprenante de par la place de l'apprentissage répond particulièrement bien à la culture associative, il paraît alors probable que le modèle de l'organisation apprenante et l'autoformation aient des points communs. C'est ce rapprochement que je vous propose d'explorer dans le sous chapitre suivant.

6.3 Organisation apprenante et autoformation

6.3.1 Organisation apprenante et réciprocité éducative en milieu organisé

Au-delà de l'affrontement idéologique concernant les finalités de l'autonomisation, induit par la conception qu'a chaque milieu de l'économie politique, les modèles managériaux basés sur l'apprentissage, comme les mouvements éducatifs prônant l'autoformation, défendent tous deux l'idée que l'autonomie dans une activité passe par l'autonomie dans l'apprentissage des savoirs, savoir-faire et des savoir-être liés à cette activité, et que cet apprentissage dépend grandement des relations interpersonnelles. Face à ce consensus sur le besoin d'autonomisation, l'apport de la réciprocité éducative croisé à l'autoformation au modèle de l'organisation apprenante s'avère décisif. Rappelons que dans le modèle de l'OA, l'AO est déterminant. Or l'utilisation de valeurs éthiques pour les relations interpersonnelles, proposée

par la réciprocité, permettrait de lutter contre l'emprise des boucles d'inhibition⁶²⁸ tant dans l'autoévaluation quotidienne des acteurs de l'organisation que dans l'évaluation du fonctionnement de l'organisation par l'équipe de management. De façon plus opérationnelle, le lien pouvant être établi entre l'OA et la réciprocité éducative en milieu organisé peut s'observer à travers l'application des conditions de la réciprocité éducative sur le principe de la l'OA. Je propose d'utiliser le tableau de synthèse des conditions opératoires de la réciprocité⁶²⁹ pour réaliser un tableau de synthèse mettant en évidence ce rapprochement avec d'un côté les conditions de mise en œuvre de la réciprocité et de l'autre les éléments du modèle de l'organisation apprenante retenu qui y correspondent :

Tableau 4. Rapprochement entre les conditions et effets de la réciprocité éducative et le modèle de l'organisation apprenante.

Conditions d'efficacité de la réciprocité éducative en milieu organisé et effets sur l'autonomie des personnes dans l'apprentissage.		Modèle de l'organisation apprenante
Conditions préalables à la réciprocité	Favoriser l'apprentissage dans des lieux de socialité (groupes, réseaux, communautés)	Cette condition : se retrouve dans le principe de la structure organisationnelle : flexibilité, management en équipe projet. Se retrouve dans le principe de création d'une vision partagée au niveau du processus de la dynamique collective. concerne l'ensemble des outils organisationnels basés sur le travail collectif (groupe qualité, de bonnes pratiques, groupe d'idée ou de créativité...)
	Accompagner explicitement l'autonomie des personnes	Ces deux conditions interviennent dans le principe d'encadrement : favoriser un management intermédiaire privilégiant la fonction d'accompagnateur et tourné vers l'encouragement du partage des visions personnelles, la collaboration et la valorisation des apprentissages pour améliorer la compréhension de l'activité de façon plus globale et lui donner ainsi plus de sens.
	Privilégier les valeurs tournées vers autrui	
Conditions opératoires de la réciprocité	Identification des singularités et apports potentiels de chaque membre et formaliser les	Cette condition concerne le système d'information formel et informel, comme dans l'exemple de la création des réseaux sociaux internes ou de réseaux d'échanges réciproques de savoirs ⁶³⁰ .

628 (Argyris et Schön 2002)

629 (Eneau 2005, p.272)

630 (Fernagu Oudet 2012)

	conditions d'alternance des rôles et positions	
	Institutionnalisation de l'échange réciprocaire dans sa forme ternaire (donner, recevoir, rendre) et négocier les modalités de gratuité des échanges.	Cette condition concerne l'encadrement et sa politique managériale. Les membres de l'organisation hésiteront moins à demander, accepter et proposer de l'aide ou des informations entre collègues, ce qui favorise l'apprentissage individuel qui est mobilisé dans l'apprentissage organisationnel.
	Soutenir la coopération au détriment de la compétition et le bénéfice collectif à long terme contre les pertes à court terme.	Cette condition concerne l'encadrement et sa politique managériale, et interpelle la nature de la vision partagée de l'organisation à propos de ses moyens et de sa culture de fonctionnement. Elle interpelle également le principe d'ouverture sur l'environnement, dans le sens où une vision à long terme permet de mieux comprendre l'environnement, ses dynamiques et ses enjeux. Une vision pouvant relativiser certaines décisions centrées sur l'instant présent.
Effets attendus de la réciprocité	Régulation de relations sociales interdépendantes au regard de critères forgés sur l'alternance et l'altérité	Ces effets permettent de tendre plus facilement de la simple socialisation vers la dynamique collective qui ne dépendrait pas que de la création d'un sens collectif et d'un répertoire sémantique commun, mais aussi de valeurs éthiques communes concernant l'épanouissement d'autrui et du collectif.
	Autonomisation individuelle et collective à travers le métaapprentissage des apprenants et de l'organisation.	Cet effet rejoint la notion de maîtrise personnelle de Peter Senge ⁶³¹ , dans le sens où les salariés atteignent un degré d'autonomie au travail qui correspond entre autre à la capacité des individus de remettre eux-mêmes leur représentation en cause. Cela ressemble à une démarche de métaquestionnement - individuel : pourquoi est-ce que je pense ce que je pense? Est-ce pertinent ? Quels actions entreprendre pour le vérifier ? Quelles actions entreprendre pour changer ?... - organisationnel : Pourquoi l'organisation fonctionne comme elle le fait ? Qu'est-ce que pensent les autres membres de l'organisation ?

Ce rapprochement était explicité dans la théorisation de Fillol. En plus du caractère dynamique et non linéaire, cette théorisation dégage deux autres spécificités communes aux

631 (Senge 1991)

trois dimensions de la dynamique de socialisation⁶³², à savoir l'équité et la réciprocité dans l'interaction entre les individus.⁶³³ La réciprocité apparaît bien comme condition à la dynamique relationnelle sur laquelle repose le passage de l'apprentissage individuel à celui de l'apprentissage organisationnel.

6.3.2 Organisation apprenante et ingénierie de formation autonomisante

La place centrale qu'occupe la relation aux autres dans l'organisation apprenante, dans la définition de l'autoformation et dans la définition de l'association, ainsi que la similitude entre les valeurs (coopération, collaboration, transparence et autonomie), suggèrent la pertinence d'un rapprochement entre les approches de l'OA enrichie par le modèle de l'organisation autoformatrice de Eneau⁶³⁴ et le modèle de l'ingénierie complexe comme outil organisationnel de pilotage de la fonction « apprendre » de l'organisation. En effet, si la formation doit être considérée comme l'un des flux responsables de l'autopoïèse d'une organisation, alors il est nécessaire de la gérer de façon concourante à son fonctionnement si l'on veut optimiser les chances de sa survie. Il devient alors utile de se doter d'outils de gestion de l'apprentissage qui portent à la fois sur le développement des compétences individuelles et collectives, sur les apprentissages individuels et collectifs et sur les apprentissages organisationnels tout en tenant compte de la production et de la gestion des informations.

C'est pourquoi je propose d'utiliser le modèle des ingénieries complexes de formation à visée autonomisante développé par Daniel Poisson⁶³⁵, pour constituer cet outil. L'intérêt est d'avoir une grille d'analyse unique pour évaluer les interactions entre les différentes composantes psychologiques, organisationnelles et culturelles de la fonction apprentissage dans les organisations. Cet outil permet en outre de coordonner de façon plus cohérente l'ensemble des outils informationnels et organisationnels recensés par les théories des organisations intelligentes. Je vais maintenant montrer la capacité du modèle des ingénieries complexes à visée autonomisante, à prendre en compte les différents principes de l'organisation apprenante retenus et les outils qui y sont associés, tels qu'ils ont été présentés dans la sous-conclusion du chapitre précédent. Je tente de résumer cette concomitance en

632 (C'est-à-dire l'engagement des individus dans l'usage des outils et les relations interpersonnelles du point de vue fonctionnel, affectif et identitaire. (Fillol 2009))

633 (Idem, p.193)

634 (Eneau 2005)

635 (Carré et al. 2010)

utilisant le tableau de synthèse des catégories d'outils de l'entreprise apprenante réalisé par Charlotte Fillol⁶³⁶ à partir des travaux antérieurs, en y faisant correspondre les parties ou les types de tétraèdre du modèle de Daniel Poisson⁶³⁷ En voici le résultat :

Tableau 5. Rapprochement entre le modèle de l'organisation apprenante et le modèle des ingénieries complexes à visée autonomisante.

Catégorie d'outil	Rôle	Éléments des dispositifs de formation complexe à visée autonomisante.
Système d'information (SI)	Informar, aider à décider	<p>Le SI se retrouve dans le Pôle ressources lié à la fonction « accès aux savoirs » de façon :</p> <p>Formelle, par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des supports physiques (brochure, livre, dossier) ou numériques (bases de données, site d'information) produits et archivés par l'organisation. - des personnes identifiées par l'organigramme ou dans une cartographie des compétences comme référentes sur un projet, un dossier, une spécialité etc. <p>Non formelle, par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des supports physiques ou virtuels produits à l'intérieur de l'organisation, mais à l'initiative des membres sans passer par une validation hiérarchique (espaces en ligne de dépôt de documents, archives personnelles). - des personnes reconnues par les pairs pour leur expérience sur un poste, une machine, une démarche. <p>Informelle, par :</p> <ul style="list-style-type: none"> - des supports à l'information de fait, non créés dans cette intention et pouvant se situer dans ou en dehors de l'organisation. - des personnes ayant développé des compétences non professionnelles, ou issues d'anciennes professions...
Propriété intellectuelle	Transformer les connaissances explicites en formules, brevets et marques	Cette catégorie d'outils peut se retrouver dans le sommet savoir, mais sans pouvoir être rattaché aux sous-tétraèdre proposé.
Apprentissage individuel	- formation en ligne	Ce cas de figure correspond à une pyramide regroupant la face médiatisation avec le formateur dans un rôle de concepteur ingénieur et où l'apprenant est agent de sa formation.
	- formation en situation de	On retrouve ce type d'apprentissage dans le triangle formation dans lequel le formateur qui peut être un pair, ou

636 (Fillol 2009, p.40)

637 (Carré et al. 2010, p.201)

	travail	le manager, adopte la posture d'un entraîneur ou d'un accompagnateur. Cela correspondrait selon moi aux formes traditionnelles de tutorat ou d'apprentissage artisanal basé principalement sur l'imitation et la répétition du geste, couplées à l'acquisition des indicateurs sensoriels d'observation des critères de qualité.
	- formation en contexte de travail	On pourrait également désigner les formes d'apprentissage non formels et informels qui échappent à la formalisation des outils de gestion, et dans lesquelles s'opèrent des phénomènes de transmission de savoir entre pairs, notamment dans la perspective de l'exploitation des erreurs et problèmes comme situation d'apprentissage mis en avant dans l'organisation qualifiante. Dans ce cas, l'apprenant est sujet, les ressources sont humaines, elles peuvent passer par un intermédiaire technique (réseaux sociaux, ou forum) et le formateur n'est plus obligatoirement un membre de l'équipe de management, mais peut-être aussi un collègue d'un unité voisine, ou d'un autre service, ou du même service.
Apprentissage organisationnel	Groupe de travail	On peut établir une correspondance avec une pyramide accès sur la face médiation dans laquelle l'animateur du groupe peut s'apparenter à la fonction du formateur tenant le rôle d'accompagnateur ou d'ingénieur. Les participants sont à l'image des apprenants ayant le statut d'agent vis-à-vis de la production du groupe. Ils mobilisent le pôle ressources surtout dans sa composante accès à l'information, et les apprentissages sont alors en rapport avec les productions du groupe ou liés à l'appropriation des connaissances utilisées pour la production.
	Attribution du pouvoir	On retrouve cette fonction dans la position à donner à l'apprenant qui ne peut devenir sujet ou agent que si l'on se place dans la perspective d'une autonomisation des individus.
Gestion des connaissances	Bonnes pratiques	L'outil de gestion des connaissances fait pour moi référence à la construction collective du fond comme de la forme, du parallélépipède des ressources qui vise les fonctions de « communication éducative et de socialisation » à destination de l'ensemble des membres de l'organisation. Les groupes de bonnes pratiques sont une forme de groupe de travail, qui maîtrisent une démarche ou méthodologie permettant une évolution pertinente des pratiques, et une formalisation des savoirs tacites facilitant leur capitalisation dans le SI. Cela dans le but de diffuser ces savoirs contextualisés parmi les autres membres de l'organisation grâce aux rencontres informelles, aux communautés de pratiques internes ou externes. Ces connaissances, ainsi que leur degré d'obsolescence doivent être connues, reconnues et accessibles à l'ensemble des acteurs de l'organisation.
	Communauté de pratiques	
	Outils de gestion des connaissances	
Innovation	Génération	Selon leur nature, ces connaissances, telles que définies par

	d'idées, de produits et de techniques	le pôle savoirs de la pyramide, peuvent engendrer des changements de fonctionnement ou des changements de productions ou d'activité via l'apprentissage organisationnel. Ces moments d'innovation correspondent à une pyramide spécifique composée : - d'un sommet savoirs inédits concernant les compétences, le référentiel métier ou les savoirs situés ; - d'un sommet formateur ayant le rôle d'accompagnateur et d'ingénieur vis-à-vis du groupe d'apprenants ; - d'un sommet apprenant ayant la posture d'agent et d'auteur ; - un pôle ressources
--	---------------------------------------	---

Ce rapprochement entre le modèle de l'organisation apprenante et le modèle d'ingénierie montre que ce dernier permet de décrire l'ensemble des outils organisationnels référencés par la littérature managériale dans ce domaine. Ce modèle d'ingénierie prend également en compte les formes d'implication proposées par l'OQ à travers un accompagnement individualisé de la construction de la zone de recouvrement entre le projet personnel et le projet organisationnel. En effet, chercher la cohérence entre les formations en contexte de travail et les formations externes constitue une condition sine qua non pour accompagner les projets, ou processus de projection individuelle devrais-je plutôt dire, qui favorisent l'implication des personnes.

Par ailleurs, il existe un autre intérêt à ce rapprochement : il peut aider à solutionner certains problèmes propres aux ingénieries non traditionnelles de formation, comme celles mêlant de diverses manières la recherche, l'action et la formation. Ces approches de la formation ont principalement été conduites dans le cadre d'actions et d'organismes de formation professionnelle, et Daniel Poisson⁶³⁸ souligne le problème persistant de leur pérennisation dans le temps, et de leur transférabilité aux autres contextes. Si le modèle des ingénieries complexes est intégré au fonctionnement en tant qu'outil de coordination des outils organisationnels et technologiques, il est probable que sa durée d'existence dépasse la durée d'une formation diplômante. Cela permettrait également de répondre à la seconde difficulté ciblée par ce même auteur concernant la non synchronisation des temporalités entre le temps de maturation des projets personnels, celui de l'organisation et celui de la formation. Comme l'apprentissage est totalement intégré dans le fonctionnement de l'organisation, les individus peuvent inscrire leur réflexion dans la durée, prérequis des démarches de formations inscrites dans le paradigme de l'apprentissage. Une validation de ses acquis par l'intermédiaire des

638 (Poisson, article non édité « l'interaction entre action formation et recherche au cœur des tensions entre commandes institutionnelles, demandes sociales et exigences scientifiques. »)

dispositifs nationaux et toujours envisageable par la suite pour répondre aux besoins de reconnaissance institutionnels des formations ainsi réalisées. Enfin, l'usage d'un dispositif de formation visant formellement l'autonomie, semble plus cohérent avec une politique managériale des organisations prônant l'autonomie comme une valeur forte.

6.4 Modélisation d'un outil d'ingénierie de l'apprentissage dans les organisations

Devant l'intérêt du modèle des ingénieries complexes, je propose d'adapter le modèle aux particularités de l'apprentissage en organisation en redéployant différemment son contenu. En effet, ce modèle place les collectifs à partir desquels l'individu apprend au sein du pôle ressources, et ne tient pas suffisamment compte de l'apprentissage organisationnel. Les théories de l'OA présentées, placent le passage de l'apprentissage individuel à celui de l'apprentissage organisationnel comme un élément clef de l'organisation apprenante. Aussi m'apparaît-il important de donner une place plus significative aux collectifs de travail dans l'outil de gestion de la fonction apprentissage des organisations. C'est pourquoi je propose de transformer le tétraèdre en pentaèdre, grâce à l'ajout d'un sommet « collectif ». Je propose en outre de remplacer les termes d'apprenant par individu qui dans le cadre des organisations apprenantes, intègre les caractéristiques d'un apprenant parmi d'autres, sans l'arrêter à cette fonction. Je propose également de remplacer le terme de formateur par manager qui dans le fonctionnement quotidien d'une organisation apprenante doit assumer les fonctions du formateur décrite dans l'ingénierie complexe. Cela nous donne la figure suivante :

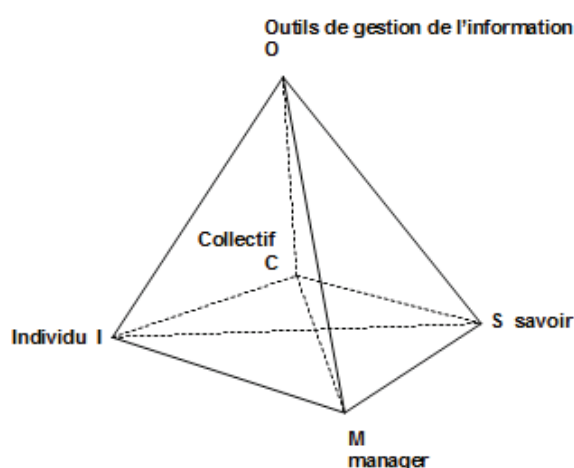


Fig.21 : Pentaèdre de la gestion de l'apprentissage en organisation

Le pentaèdre dans sa globalité représente l'ensemble des éléments qui compose la dynamique collective ciblée par Charlotte Fillol⁶³⁹. On voit apparaître quatre tétraèdres dont un correspond aux quatre fonctions identifiées par Daniel Poisson. Il apparaît donc de nouvelles fonctions générées par le cadre de l'organisation apprenante, dont je regroupe le détail dans le tableau qui suit, afin de mieux percevoir le pouvoir de description du modèle :

Tableau 6. Détail des fonctions du pentaèdre de l'apprentissage en organisation

Faces des tétraèdres	Fonction de l'organisation apprenante
Tétraèdre IMSO	Apprentissage individuelle
IMO	Médiation formelle entre les outils de gestion de l'informations et les individus par le manager.
MSO	Médiatisation des savoirs par le manager grâce aux outils de gestion de l'information.
IMS	Hétéro-formation individuelle par le manager.
ISO	Autoformation individuelle dans sa forme technicopédagogique
Tétraèdre ICSO	Apprentissage organisationnel informelle
ICO	Médiation informelle des outils de gestion de l'informations par le collectif
ICS	Mutualisation collective des connaissances individuels
CSO	Médiatisation collective des savoirs par les outils de gestion de l'information
ISO (déjà cité)	Autoformation individuelle
Tétraèdre MCSO	Apprentissage organisationnel formel
MCS	Hétéro-formation collective par le manager
MCO	Médiation entre les collectifs et les outils de gestion de l'information effectuée par le manager.
MSO (déjà cité)	Médiatisation des savoirs par les outils de gestion de l'information.
CSO (déjà cité)	Autoformation collective
Tétraèdre MICO	Médiation du système d'informations
MIC	Médiation entre les individus et le collectif par le manager
IMO (déjà cité)	Médiation formelle entre les outil de gestion de l'information et les individus par le manager.
MCO (déjà cité)	Médiation formelle entre le collectif et les outils de gestion de l'information par le manager.

⁶³⁹ (Fillol 2009)

ICO (déjà cité)	Médiation informelle des outils de gestion de l'information
-----------------	---

Pour rester dans la perspective complexe du modèle, l'on peut décliner et enrichir les formes géométriques détaillant les sommets du pentaèdre. Concernant le sommet « collectif », celui-ci se décline en les divers types de collectifs pouvant exister. Rappelons qu'il existe une dynamique collective propre à chacun des ces collectifs. Je repère dans la littérature quatre niveaux de collectifs. Le premier est celui de la branche professionnelle qui réunit les personnes qui exercent un même métier quelles que soit les organisations dans lesquelles elles sont embauchées. Ce collectif peut faire l'objet de communautés de pratiques sur les réseaux sociaux ; il peut prendre sa forme dans une association professionnelle ou dans un syndicat. Le second est le collectif de l'organisation qui réunit les personnes appartenant à la même structure, quel que soit le type de métier, toutes les personnes appartiennent à la même organisation. La troisième forme de collectif est l'équipe, qui collabore au quotidien sur une même activité, un même site et dont la performance collective sera évaluée. Enfin, il on distingue les collectifs de type « projet » qui sont encore plus resserrés, restreints à un objectif particulier et limités dans le temps en fonction de la durée du projet. Il peuvent être interdisciplinaires, voir multi-partenariaux. Il peuvent exister au sein de l'organisation, au sein d'une équipe ou en marge de l'organigramme. Chacun de ces collectifs constitue un « espace-temps » propice au développement des relations interindividuelles qui vont, ou non, contribuer aux dynamiques collectives contextuelles et donc à la dynamique collective globale.

Concernant le sommet « manager », il apparaît également nécessaire d'ajouter la fonction de contrôleur. En effet, si le manager doit tendre vers un encadrement formatif, dans lequel il peut tenir les rôles d'accompagnateur, de transmetteur, d'entraîneur voir de concepteur, il doit tout de même conserver une fonction de contrôle pour répondre soit aux éventuelles dérives individuelles ou collectives toujours possibles dans un fonctionnement souple et autonomisant, soit aux contraintes imposées par la direction. On retrouve ainsi le caractère dual du management décrit par Charlotte Fillo⁶⁴⁰, qui suppose de tenir compte à la fois du fonctionnement des collectifs pour conserver une légitimité des décisions et du travail, et à la fois des orientations de la direction de l'organisation.

640 (Fillo 2009, p.218)

Le tétraèdre déclinant le sommet savoir, se voit ajouter un type de savoir supplémentaire, avec les contenus organisationnels. Il s'agit de l'histoire et de la culture de l'organisation qui sont indispensables à la construction d'une vision partagée sans laquelle aucune dynamique collective n'est possible.

Enfin, comme j'ai extrait les collectifs du parallélépipède déclinant les ressources dans le modèle des ingénieries de formation complexe, il devient nécessaire de le remplacer par un pentaèdre outils de gestion de l'information qui décline les fonctions possibles des divers outils mobilisables dans le système d'information de l'organisation. En effet, l'information qui est le transfert physique ou virtuel des connaissances individuelles, des savoirs socialement stabilisés, ou des données factuelles exemptes d'interprétation, voir de sens, doit pouvoir être produite par les membres de l'organisation, diffusée auprès de ces membres ou partagée entre eux. Cette information doit également être archivée, c'est-à-dire stockée et rangée de manière à pouvoir rapidement être retrouvée. Enfin cet information doit être traitée de sorte que les membres de l'organisation puissent la comprendre et se l'approprier. Divers outils permettent de répondre à ces divers besoins. Articulés ensemble, ils forment le système d'information de l'organisation. En réunissant l'ensemble des ces modifications, le schéma du modèle des ingénieries complexes à visée émancipatrice devient un modèle de gestion de l'apprentissage dans les organisations apprenantes :

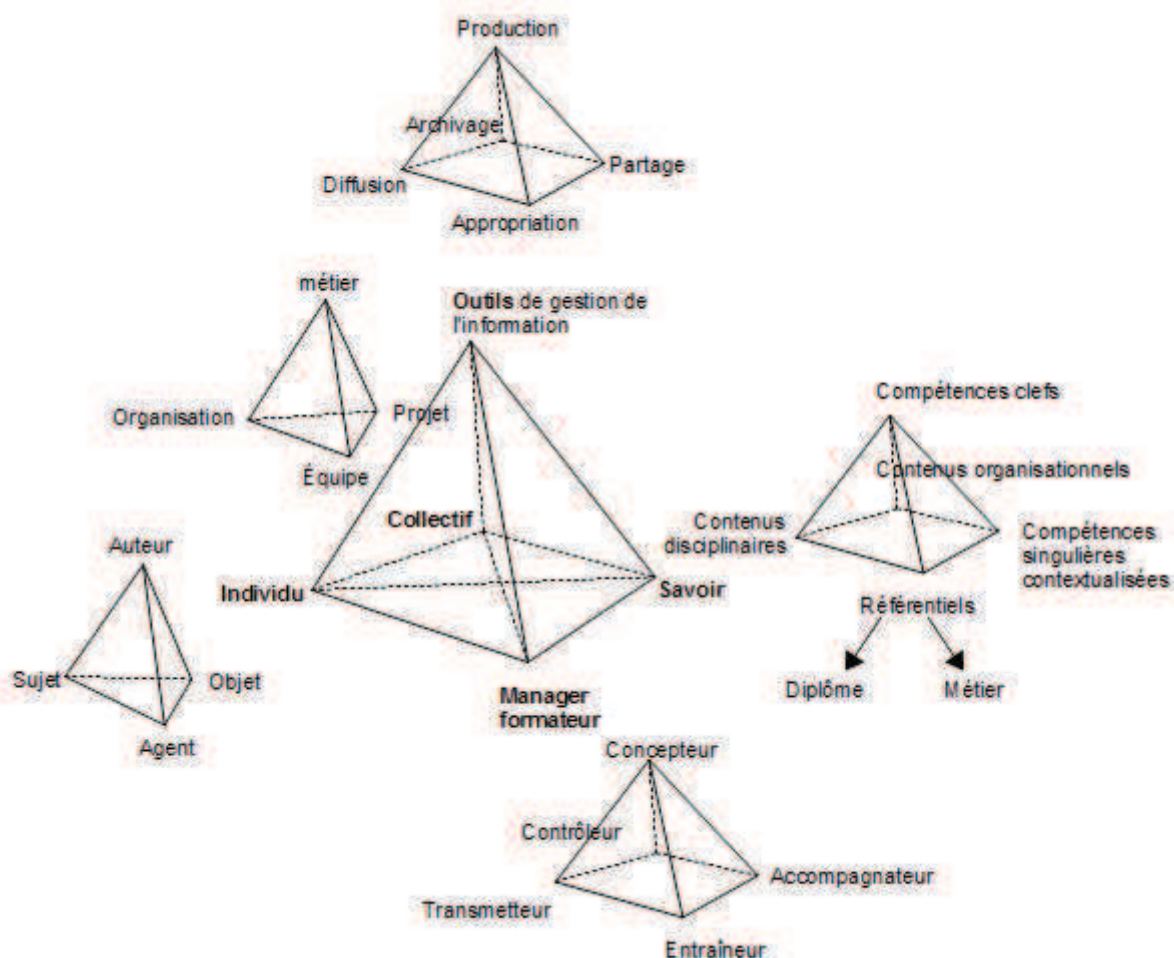


Fig.22 : Ingénierie de la gestion de l'apprentissage dans les organisations.

Le pentaèdre prend des formes spécifiques au contexte et varie selon les situations. Selon les organisations, certaines situation ne voient jamais le jour. L'intérêt premier de ce modèle réside dans sa capacité à faire entrevoir aux membres d'une organisation l'ensemble des situations d'apprentissage possibles, et donc de servir de support à la réflexion et aux investigations pour revisiter le fonctionnement de l'organisation et de ses activités quotidiennes de manière à favoriser l'apprentissage individuel collectif et organisationnel.

Synthèse du chapitre 6

Tout au long de ce chapitre j'ai pu passer en revue différentes approches visant le développement, à l'échelle d'une organisation, de contextes propices aux apprentissages quotidiens et permanents pouvant matérialiser le principe d'écologie de l'apprenance présenté en première partie. Dans la partie 6.1 j'ai abordé les ingénieries de formation spécifiques aux

pratiques d'autoformation. Le courant psychopédagogique de l'autoformation a identifié l'existence de sept conditions nécessaires à la mise en place de dispositifs d'autoformation dans les organisations : le projet individuel de formation, l'utilisation d'un contrat pédagogique, la nécessité d'une pré-formation pour autonomiser l'apprenant, l'adoption d'une posture d'accompagnateur par les formateurs, la mise en place d'un environnement ouvert de formation, l'instauration d'une double alternance entre temps individuel et temps collectifs, et entre temps pratiques et temps théoriques. Enfin un suivi triple assuré par l'individu lui-même, le groupe et l'institution afin de prendre en compte les différents besoins et objectifs des parties prenantes du dispositif d'autoformation. La mise en pratique de ces principes durant une décennie a conduit les chercheurs à valider globalement leur bien fondé, même si de façon effective rare sont les dispositifs qui réunissent les sept conditions.

La littérature souligne l'absence fréquente du triple niveau de suivi et la sous-utilisation du contrat pédagogique qui est perçu comme une simple formalité sans réelle portée pédagogique. Cette littérature met également en évidence le fait que la construction du projet, tout comme la pré-formation doivent accompagner de façon concomitante la formation. J'ai ensuite replacé ce type d'approche de l'apprentissage dans un milieu organisé qui ne soit pas spécifiquement dédié à la formation, car le but de cette recherche-action est de cibler les conditions de l'autonomisation des personnes dans l'apprentissage afin d'améliorer l'autonomisation de l'organisation. L'apport de la réciprocité éducative aux pratiques autoformatives dans ces milieux organisés, répond à cet objectif. En effet j'ai pu présenter par cet intermédiaire, le lien paradoxal qui unit l'autonomisation et l'interdépendance des membres d'une organisation et de ce fait, mettre en valeur l'importance stratégique d'intégrer une forme d'éthique dans les relations interpersonnelles pour l'autonomisation de l'organisation. Cette éthique s'exprime à travers les valeurs des individus qui se tournent davantage vers l'intérêt d'autrui, vers l'intérêt collectif, autrement dit vers la coopération et la collaboration ; elle devient tangible grâce à la pratique du don et contre don dans sa modalité ternaire. La pratique de cette éthique suppose de formaliser et reconnaître les particularismes individuels, d'encourager les rencontres interpersonnelles, négocier collectivement les règles de la gratuité des dons pour faciliter l'alternance de position entre les membres de l'organisation malgré l'existence d'une hiérarchie. Enfin cette pratique, comme toute pratique, doit être intégrée au système d'évaluation de l'organisation dans une perspective de valorisation des effets de cette éthique sur les individus, le collectif et leurs performances.

L'apport de l'autoformation a mis au jour la difficulté qui réside dans la construction d'un dispositif de formation qui soit capable de tenir compte des spécificités des différentes formes de l'apprentissage individuel, comme ceux de l'apprentissage collectif. Difficulté exacerbée dans le cas des associations qui, du fait de leurs sous-organisations exposées au premier chapitre, cumulent un très grand nombre de besoins d'apprentissages. Pour faire face à cette difficulté, je me suis donc tourné vers les ingénieries complexes à visée émancipatrice qui permettent de décrire l'ensemble des situations éducatives pouvant être générées par un dispositif de formation ouvert et à distance, répondant aux diverses formes et objectifs d'apprentissage. Cet outil d'ingénierie de formation, complète les apports de la pratique de l'autoformation dans les organisations, puisqu'il permet l'articulation des pratiques de formation formelles, informelles et non formelles dans le cadre d'un projet personnel de formation dirigé par l'apprenant lui-même. Mais cet outil d'ingénierie, guidé par les apports de l'autoformation, ne donne pas suffisamment d'éléments concernant les circonstances organisationnelles à respecter pour que l'outil soit réellement applicable.

Ces pourquoi j'ai convoqué en partie 6.2 la littérature managériale relative à l'organisation apprenante, qualifiante et capacitante. La définition de l'organisation apprenante qui a été proposée, conforte la place fondamentale de l'apprentissage individuel dans le mécanisme de l'apprentissage collectif et organisationnel, et par là même, mon choix pour l'autoformation. Ce travail de définition a également montré que les relations interpersonnelles étaient au cœur de cette apprentissage individuel, confirmant d'une part la pertinence du choix pour une autoformation réciproque, et d'autre part, la cohérence de ce modèle vis-à-vis du modèle associatif qui se caractérise dans son essence, par sa capacité à engendrer des relations sociales. Mais dans le cas particulier de cette recherche, ce rapprochement ne s'arrête pas là. Les valeurs mises en avant par l'organisation apprenante correspondent grandement à celles véhiculées par les associations d'Éducation Populaire, confirmant l'intérêt que peut avoir ce modèle pour elles. Enfin, de façon plus particulière, j'ai pu montrer que la divergence fondamentale différenciant l'OA et l'OQ, portant sur le modèle managérial et sur les mécanismes d'implication des personnes dans l'organisation, constituait dans le cas des associations deux facettes complémentaires mobilisables pour agir sur le processus de l'engagement associatif contemporain. Il s'agit à la fois de répondre aux projets personnels de vie et de faire adhérer la personne à la construction d'une projet collectif qui transcende les intérêts individuels. Un constat qui conforte davantage encore le choix de l'autoformation à travers les conditions du contrat pédagogique et du projet personnel de formation qui s'inscrit

dans les projets de vie des personnes. Après avoir montré la cohérence existant entre le modèle de l'OA et celui de l'association d'Éducation Populaire, les deux dernières parties ont été l'occasion de démontrer la convergence entre l'autoformation réciproque et l'OA, ainsi que la capacité de l'ingénierie complexe à devenir un outil de gestion de la fonction d'apprentissage dans les organisations comme le réclame le modèle de l'OA.

Ce rapprochement permet de reformuler le premier principe énoncé dans l'introduction de façon plus générale :

si une association développe un dispositif de gestion de ses outils d'information et organisationnels à partir d'une ingénierie complexe de formation à visée autonomisante (autoformation) qui intègre de façon opérationnelle les principes éthiques de la réciprocité éducative, alors cette association aura tendance à développer de façon plus importante les caractéristiques d'une organisation apprenante.

Ce premier principe peut aussi être reformulé pour le cas spécifique du terrain étudié :

si l'on considère d'une part que la démarche éducative de l'association des petits débrouillards a une finalité autonomisante, et si l'on considère d'autre part, la tendance naturelle des individus en charge d'une activité éducative à reproduire la posture et les pratiques d'enseignement qu'ils ont vécues dans leur propre formation, alors l'utilisation d'un dispositif de formation autonomisant pour les acteurs éducatifs de terrain de l'association des petits débrouillards devrait améliorer la mise en œuvre de sa démarche.

La prise en compte des apports de l'organisation apprenante exposés dans ce chapitre, conduit à compléter le premier principe par un nouveau principe :

la mise en place d'un dispositif de formation autonomisant suppose que l'association développe en parallèle les caractéristiques d'une organisation apprenante.

C'est à dire qui : premièrement, par son mode de fonctionnement et d'organisation, fournit de multiples situations propices aux différents types d'apprentissages : individuels et collectifs, formels, informels ou non-formels, en situation de travail et hors situation de travail, sur l'action et à partir de l'action ; deuxièmement favorise l'articulation entre le projet personnel professionnel, le projet personnel de vie et le projet associatif, et enfin, troisièmement, se dote d'un outil de gestion de l'apprentissage adapté à la complexité de l'environnement ainsi fondé.

Mais l'organisation apprenante, contexte nécessaire aux ingénieries autonomisantes, donne une place primordiale aux relations interpersonnelles. Ce constat vient renforcer l'importance de la gestion de ces relations, introduite dans le second principe énoncé en introduction. Je peux pour conclure proposer une reformulation de ce second principe qui prend en compte les apports de ce sixième chapitre :

Deuxième principe général : la mise en place d'un cadre éthique à partir de la réciprocité éducative facilite le développement des caractéristiques de l'association apprenante, car il permet aux personnes d'adopter une posture dans les relations interpersonnelles qui favorise le passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel.

Chapitre 7 : **L'aptitude à s'engager en formation ou le vouloir apprendre, troisième condition de l'apprenance**

Dans la première partie, j'avais exposé les trois conditions de la mise en œuvre de l'apprenance, à savoir « *le savoir apprendre* » faisant référence à la maîtrise par l'individu des pratiques autoformatives, le « *vouloir apprendre* » correspondant à la volonté de la personne à s'engager dans des activités d'apprentissage et à s'y maintenir dans le temps, et le « *pouvoir apprendre* » correspondant à l'existence d'un environnement qui soit propice à l'apparition d'une grande variété de situations d'apprentissage qui en recouvre les diverses formes. Ce chapitre est consacré au « *Vouloir apprendre* ». En effet, malgré une bonne connaissance de soi en tant qu'apprenant, malgré l'existence d'un environnement riche et varié de situations d'apprentissage, il faut que l'individu ait envie de s'emparer des opportunités d'apprentissage présentes. Pour parler couramment on dira que l'individu doit être motivé. Mais le terme de motivation pose un certain nombre de difficultés à la recherche qui aurait tendance à délaissier cette notion. Philippe Carré⁶⁴¹ évoque à ce propos dans l'introduction du traité de psychologie de la motivation, quatre réactions fréquentes au sein de la recherche : 1) réaction de dénégation : la motivation n'est rien d'autre qu'un concept créé de toutes pièces pour décrire des états que l'on n'arrive pas à expliquer ; 2) réaction d'indifférence : la motivation existe mais c'est un concept improductif, que ce soit du point de vue de l'intelligibilité des comportements humains ou de l'action sur ceux-ci ; 3) réaction de résignation : l'individu est motivé ou ne l'est pas, un état de fait contre lequel on a, au final, pas ou peu de prise ; 4) réaction incantatoire : c'est une énergie « *mystérieuse et évanescence* » qui garantit automatiquement l'investissement du sujet dans l'action.

641 (Carré et Fenouillet 2008, p.4)

Pour être en mesure de juger de la pertinence du concept, je propose de passer en revue les quelques auteurs francophones qui ont tenté d'établir une recension de ce champ de recherche. Selon Étienne Bourgeois⁶⁴², la motivation souffre de la difficulté d'être un terme ayant, dès sa création, un usage social important du fait des nombreuses attentes opérationnelles auxquelles il renvoie dans les environnements non scientifiques. En se référant au traité précédemment cité, on constate que la motivation est une notion qui interroge les praticiens de la formation initiale, ceux de la formation continue, ceux du management d'équipes salariées, sportives ou bénévoles, ceux de l'insertion professionnelle ou sociale sans oublier ceux de l'accompagnement thérapeutique ou développemental. La motivation est également mobilisée par les praticiens du milieu de la communication dans le champ de la politique ou du marketing, pour tenter de comprendre et anticiper les comportements et les choix des individus en situation de concurrence. Ces attentes ne sont pas toujours compatibles avec les exigences et contingences liées aux objectifs de description et de compréhension caractérisant davantage le monde de la recherche. De plus, cet usage social généralisé a eu pour effet de démultiplier les recherches dans de nombreuses disciplines et dans des champs d'application variés, engendrant ainsi un grand nombre de courants théoriques. Pour m'aider à aborder la motivation sans en faire l'objet central de cette thèse, je propose d'utiliser principalement les travaux de Fabien Fenouillet, professeur en psychologie cognitive. Ce choix se justifie de deux façons. Tout d'abord l'auteur a établi une recension de la littérature anglophone qui est de loin la plus abondante. D'autre part, cet auteur est un invité permanent de l'équipe « formation et apprenance » dirigée par Philippe Carré. En intégrant une théorie de la motivation, cela devrait assurer une certaine cohérence au cadre théorique de cette recherche, fortement marqué par celui de l'apprenance.

7.1 Histoire et définition du terme motivation

Salvatore Moger⁶⁴³ propose de partir de l'histoire et de l'étymologie du terme motivation comme base de réflexion pour sa définition. Le terme motivation a pour racine latine *Movere* « remuer », « agiter » « ébranler » au sens propre comme figuré. Au XI^e siècle *Movere* prend le sens de mouvoir ou se mouvoir, et donne naissance à *Motus* le « mouvement » qui, à son tour, évolue en *motivus* « ce qui met en mouvement », autrement dit le « motif » ou le « mobile » du mouvement. Au XIII^e siècle la dimension psychique de cette terminologie

642 (Dans Carré et Fenouillet 2008, p.236)

643 (Mogeri, dans Carré et Fenouillet 2008, p.190)

s'affermir par l'intermédiaire des sentiments, désignés alors comme étant le mouvement de l'âme. Tournure qui puise selon le site du centre de ressources textuelles lexicales (CNRTL) son origine dans la philosophie antique qui conçoit l'activité psychique comme le mouvement de la pensée, par analogie au mouvement du corps. Toujours d'après le CNRTL, Le mouvement de l'âme donne naissance aux termes « émois, émouvoir, émouvant » , mais aussi aux termes « émeute ou meute » désignant un soulèvement de la foule, ou une expédition. Le XVIII^e siècle généralise l'emploi d'émeute, de mutinerie et de mutin et c'est seulement au XX^e siècle qu'apparaît le terme « motiver » puis « motivation » définie comme « *l'action de motiver, d'alléguer les (ensemble des) considérations qui servent de motif(s) avant l'acte et de justification à cet acte, a posteriori.* ».

La motivation est par essence associée à l'idée de mouvement qu'il s'agisse de la pensée ou du corps. Or le mouvement d'un corps en mécanique classique, se caractérise par sa direction, son sens, et son énergie (cinétique ou potentielle) au sein de l'espace et du temps. Ces paramètres permettent de déduire la vitesse du corps qui peut être constante, variable ou nulle, ainsi que sa trajectoire. Rappelons que le mouvement et l'immobilité sont tous deux des états et qu'il faut un changement dans l'application des forces qui s'exercent sur l'objet pour modifier cet état. Autrement dit, un objet doit bénéficier de l'ajout d'une force, de la variation d'une force ou de la disparition d'une force pour enclencher ou stopper le mouvement. L'ensemble des paramètres caractérisant le mouvement physique ont été mobilisés pour définir le mouvement de l'esprit humain dans la définition proposée par Fabien Fenouillet. Cette définition complète celles proposées par Roberd. J Vallerand et Edgard . E Thill⁶⁴⁴ qui eux-mêmes ont appuyé leur définition sur celles de Smith, Sarason et Sarason, de d'Arkes et Garske, et de Weiner :

« Une hypothétique force intra-individuelle protéiforme, qui peut avoir des déterminants internes ou externes multiples, et qui permet d'expliquer la direction, le déclenchement, la persistance et l'intensité du comportement ou de l'action. »⁶⁴⁵

Ces auteurs insistent sur le caractère systémique des différents paramètres ou des différentes « composantes motivationnelles » en rappelant d'une part les possibles et diverses influences entre composantes et en rappelant d'autre part qu'il existe des caractéristiques

644 (Vallerand et Thill 1993, p.18)

645 (Carré et Fenouillet 2008 ; Fenouillet 2011, p.19 ; Fenouillet 2012, p.9)

additionnelles qui viennent également influencer les composantes principales, comme les émotions, ou les renforcements négatifs ou positifs externes.

Cette définition ne règle ni la question de la cause première à l'origine de « l'hypothétique force intra-individuelle » ou du changement d'état, ni celle de savoir si les déterminants externes à l'individu sont plus ou moins importants que les déterminants internes. La théorie socio-cognitive propose de dépasser cette traditionnelle opposition entre déterminisme social (ou déterminants externes), et liberté du sujet. Pour y parvenir, elle considère la liberté non pas comme l'affranchissement des influences sociales et situationnelles, mais comme la capacité de l'individu à exercer une influence sur lui-même pour orienter ses choix dans le contexte, un contexte fait de contraintes et par conséquent d'opportunités. Cette influence sur soi via sa capacité de choix confère le statut d'agent. L'individu par ses choix, se rapproche le plus possible des résultats qu'il espère.⁶⁴⁶ Cette influence sur soi, ou capacité « agentique », est fortement influencée par la perception de soi, car celle-ci joue un rôle important dans la nature des choix opérés et dans la réussite ou les échecs des actions entreprises. « *L'influence sur soi opère de manière déterministe sur le comportement, de la même manière que le font les influences extérieures.* »⁶⁴⁷ L'influence du soi se différencie des influences extérieures par la possibilité pour l'individu de modifier cette influence du soi par soi, grâce à la réflexivité⁶⁴⁸ à la base de l'autorégulation. Ce que l'on peut reformuler, pour faire le lien avec notre premier chapitre, comme une activité d'apprentissage portant sur soi-même, une activité de transformation de son système de réseaux interprétatifs de soi.

Fabien Fenouillet⁶⁴⁹ à partir de cette définition, a entamé l'élaboration d'un modèle théorique intégratif de la motivation.⁶⁵⁰ Ce dernier tente d'établir des liens et complémentarités entre les cent une théories qu'il a recensées⁶⁵¹ dans la littérature principalement anglophone. Cette démarche d'intégration m'apparaît importante, car comme cela a déjà été mentionné à plusieurs reprises dans cet écrit, l'homme est un implexe⁶⁵². A ce titre, quels que soient les phénomènes humains appréhendés par la recherche, celle-ci sera confrontée à des processus émergents, systémiques, dynamiques et récursifs dans lesquels les effets peuvent se confondre avec les causes. Alex Mucchielli écrivait à ce propos dans la conclusion de son

646 (Bandura et Carré 2007, p.18)

647 (Idem, p.19)

648 (Schön 1994)

649 (Fenouillet 2011, p.19)

650 (Carré et Fenouillet 2008, p.305)

651 (Fenouillet 2012b et 2011)

652 (Clénet, Maubant, et Poisson 2012)

petit ouvrage sur la motivation que : « *Le modèle systémique de la complexité avec ses boucles d'interaction entre les niveaux et la conceptualisation d'un niveau intégrateur rend mieux compte des processus de motivation que les anciens modèles reposant sur la causalité linéaire.* »⁶⁵³ Car au final, vouloir observer la motivation d'une personne, « *c'est vouloir refaire la genèse de sa « fabrication » psychologique et sociale ; et comprendre son comportement, c'est en quelque sorte, prétendre vouloir construire la théorie de son action.* »⁶⁵⁴ Cette complexité se traduit dans la définition de Fabien Fenouillet⁶⁵⁵ par la notion de « *protéiformes* ». La motivation s'exprime de nombreuses façons, que ce soit dans le changement des comportements ou dans le changement d'attitudes pouvant traduire des changements de dispositions. Cela implique que ce phénomène peut suivre divers types de processus. Et les sources pouvant expliquer l'origine de la mise en mouvement, se trouvent dans les différentes strates de la psyché humaine. La description de la motivation est d'autant plus délicate que c'est un phénomène émergent de l'activité physiologique. Par conséquent la motivation n'est pas directement observable et doit être déduite de ses manifestations externes. C'est pourquoi la motivation reste une force « *hypothétique* ».

Le modèle intégratif tente précisément de restituer cette dynamique complexe qu'est la motivation, et a , en outre, l'ambition de constituer un support de réflexion global dont le but serait d'orienter l'expérimentation des praticiens et les théorisations des chercheurs.

7.2 Le modèle intégratif de la motivation

Le modèle intégratif croise des théories, des disciplines et des champs d'applications ayant décrit un aspect plus ou moins précis de la motivation, afin de former une théorie globale de la motivation. Il apparaît comme un passage obligé si l'on souhaite construire des démarches de recherche holistique et empirique, idéales pour élaborer des outils d'accompagnement de la motivation des personnes en situation réelle. Étudions maintenant le schéma réalisé par l'auteur du modèle intégratif pour décrire les apports des différentes théories de la motivation, pour situer ces apports les uns par rapport aux autres et établir leur dynamique et leurs interactions globales.

653 (Mucchielli 1996, p.122)

654 (Ibidem)

655 (Fenouillet 2012b)

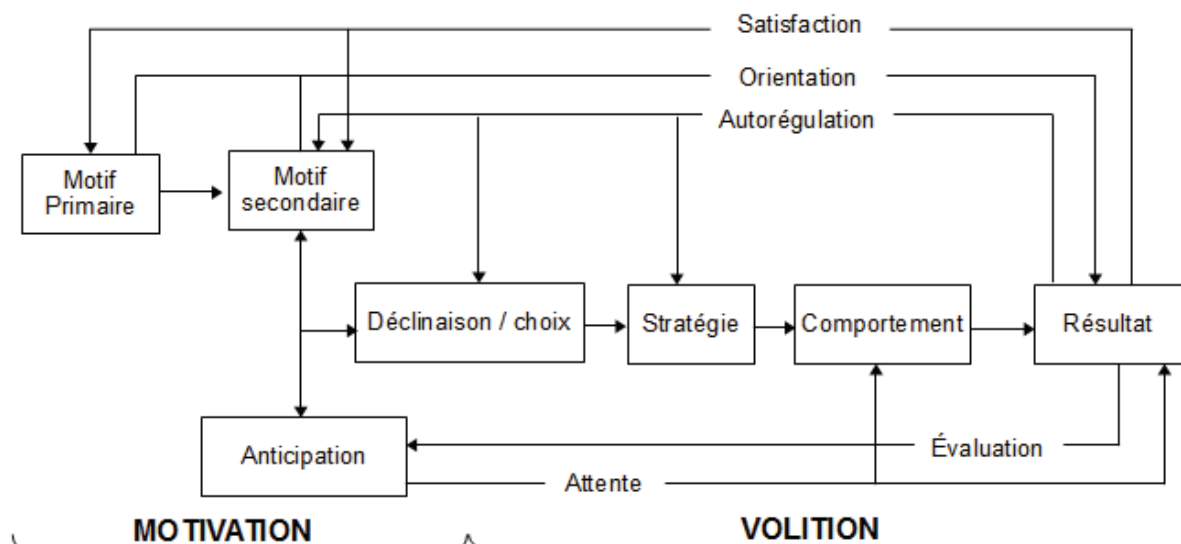


Fig.23 : Modèle intégratif de la motivation, (Fenouillet 2012b, p.17)

Dans la figure 21 on observe tout d'abord que l'ensemble du processus motivationnel est désigné par le terme « conation » pour recouvrir les deux dimensions importantes identifiées dans les études portant sur la motivation. Si la motivation correspond au mouvement du corps et de la psyché humaine, cela sous-tend qu'il existe d'une part un mécanisme qui va initier le changement d'état - un engagement, un désengagement ou un non-engagement dans des actions - et un autre mécanisme qui va soutenir plus ou moins bien, le nouvel état atteint dans le temps. La motivation correspond dans ce modèle aux éléments déclencheurs qui provoquent le changement d'état chez l'individu, autrement dit la prise de décision. Les éléments influençant l'évolution dans le temps de l'état enclenché sont quant à eux, la volition. Celle-ci s'intéresse à ce qui dans la volonté, « fait persister le comportement pour atteindre le résultat qui motive effectivement l'individu »⁶⁵⁶. La notion de volition existe depuis le XXe siècle et repose principalement sur la pensée humaine. Elle avait été développée par la psychologie expérimentale allemande, mais elle est restée confidentielle du fait de l'hégémonie de la psychologie behavioriste qui ne pouvait concevoir d'établir une démarche scientifique sur un objet non observable tel que la pensée.⁶⁵⁷ Motivation et volition constituent les deux faces du processus conatif.

Pour constituer ce modèle global de la conation, l'auteur s'est appuyé sur l'étude de 101 théories qu'il a regroupées en sept grands ensembles conceptuels que l'on peut observer à

656 (Fenouillet 2012b, p.60)

657 (Ibidem)

partir des sept encadrés du schéma du modèle intégratif.⁶⁵⁸ On retrouve d'un côté trois ensembles théoriques rattachés à la motivation : l'ensemble des besoins primaires, celui des besoins secondaires et l'ensemble des théories de l'anticipation ; et trois autres ensembles rattachés à la volition, qui s'appuient respectivement sur les notions de stratégie, de comportement et de résultats. Le septième ensemble correspondant au choix ou à la décision, constitue une interface entre le processus déclencheur de la motivation et le processus volitionnel responsable du maintien de l'individu dans l'action ou le comportement, jusqu'à ce que le but fixé soit atteint.

7.2.1 Les ensembles théoriques de la motivation

Dans les besoins primaires, on retrouve les théories relatives à l'instinct, celles aux besoins physiologiques et celles relatives aux besoins psychologiques. L'auteur entend instinct comme le mouvement intérieur qui pousse vers un but non conscientisé. Les besoins physiologiques regroupent les manques que l'individu doit combler pour survivre, la faim, la soif, les sensations de chaud ou de froid etc. Mais le principe homéostatique⁶⁵⁹ n'étant pas suffisant pour expliquer à lui seul l'origine des manques, les besoins physiologiques semblent également associés à des processus psychologiques. Par ailleurs, la remise en cause de la survie peut se concevoir au niveau de l'individu mais également de l'espèce. La prise en compte de ces différents niveaux introduit différentes temporalités à la notion de survie, ce qui a conduit à élargir la conception des besoins de survie au-delà des besoins physiologiques. Le sentiment d'appartenance ou les besoins sexuels deviennent alors aussi des besoins fondamentaux. Le nourrisson et l'enfant ne peuvent pas survivre s'ils n'appartiennent pas à un groupe qui les protège, et sans activités reproductrices suffisantes le nombre d'individus décroît. Dans ces deux cas, c'est toute l'espèce qui est menacée de disparition à long terme. Ainsi les besoins primaires intégreraient des besoins psychologiques différents des besoins physiologiques.

Si les besoins primaires expliquent l'origine absolue du comportement, les besoins secondaires eux correspondent davantage à des motifs plus immédiats. L'auteur illustre ce point à partir de la théorie de l'autodétermination qui associe les motivations intrinsèques et

658 (voir p.293)

659 (L'homéostasie issue des travaux du physiologiste Claude Bernard serait la production de réactions corporelles perçues comme désagréables, lorsque l'équilibre métabolique est rompu suite à une activité hors normes, pour inciter l'être vivant à revenir à une activité favorisant le retour d'un fonctionnement stable. Certaines théories hédonique supposaient l'existence de processus psychologiques qui permettraient le retour à l'équilibre homéostatique (Fenuillet 2012a, p.126))

extrinsèques⁶⁶⁰ aux besoins secondaires (voir encadré ci-dessous), sachant que de façon fondamentale la prise de décision d'agir reste du ressort de la personne. En effet, comme le fait remarquer Fabien Fenouillet⁶⁶¹, un conditionnement total dans lequel l'individu n'aurait aucune prise de décision, comme dans le cas du conditionnement hypnotique, ne pourrait de toute façon plus s'appeler « motivation ». Certaines théories placées dans l'ensemble des besoins secondaires se désintéressent volontairement des causes premières des comportements, considérant que celles-ci restent inaccessibles et ne peuvent rien apporter aux tentatives de compréhension et de modification des comportements. Enfin les théories regroupées dans les besoins secondaires accordent plus ou moins d'importance à l'environnement. Les sciences cognitives sont à l'origine de la plupart des modèles présents dans les motifs secondaires que l'auteur a classés en douze thèmes : « *La valeur, le but, l'intérêt, l'estime de soi, le drive, la dissonance, l'émotion, la curiosité, l'intention, la recherche de contrôle, le trait de personnalité et les motifs originaux* »⁶⁶² Je reviendrai sur l'une ou l'autre de ces théories selon les nécessités de ma démonstration.

La théorie de l'autodétermination propose d'établir un continuum allant de l'amotivation à la motivation intrinsèque. Deux bornes entre lesquelles se déclinent différents degrés de motivation extrinsèques correspondant aux différents niveaux d'autodétermination.

Les motivations intrinsèques sont celles qui se manifestent chez l'individu, quels que soient le contexte et les facteurs environnementaux. Elles sont strictement internes et reposent sur le plaisir engendré par la pratique même d'une activité, qui est dû aux besoins de se sentir compétent et autodéterminé.⁶⁶³

On trouve ensuite, à un degré moindre, la motivation extrinsèque intégrée qui est le stade ultime de la motivation extrinsèque autodéterminée. Il s'agit de choix individuels totalement délibérés qui, bien que stimulés par l'extérieur, entrent en plein accord avec les valeurs et convictions de la personne. Ce sont les formes d'engagement les plus intenses et authentiques que l'on retrouve dans les activités politiques, sociales, religieuses ou professionnelles.⁶⁶⁴

Viennent ensuite les motivations extrinsèques identifiées, c'est-à-dire que la personne

660 (Voir encadré en bas de page)

661 (Fenouillet 2011)

662 (Idem, p.23)

663 (Vallerand et Thill 1993, p.254)

664 (Carré et al. 2010, p.144)

s'identifie à des valeurs d'autrui et développe un argumentaire rationnel justifiant son engagement dans l'action. Pour les auteurs de cette théorie, il s'agit de la première forme de motivation autodéterminée.

Sortant ensuite de l'autodétermination, on retrouve la motivation extrinsèque introjectée correspondant au cas où l'individu s'impose à lui-même les contraintes extérieures alors qu'il n'y serait pas obligé, sous forme d'auto-contrôle ou d'autopunition.

Enfin le dernier type avant l'amotivation totale est la motivation extrinsèque contrôlée. L'individu agit sous l'effet de la coercition ou de la sanction positive ou négative, mais n'adhère en rien aux motifs de l'action. La source de la motivation est totalement autre.

Le dernier ensemble relatif à la motivation, donc à l'origine de la prise de décision, est celui intégrant l'idée de prédiction ou d'anticipation des résultats liés aux conséquences de la décision. Cet ensemble intègre les théories reliant expectation (la perception des probabilités de réussite d'une action) et valence⁶⁶⁵ (valeur accordée à la réussite de l'action dans la situation donnée par le sujet, par rapport à une échelle de référence propre à l'individu⁶⁶⁶). Les théories de *l'expectation - value* visent à déterminer l'impact de l'expectation sur la valence. On retrouve également des théories différenciant la valence de l'expectation qui ne portent plus forcément que sur la valence mais aussi sur d'autres objets tels que la réaction de l'entourage, les conséquences des résultats sur l'environnement etc. Fabien Fenouillet⁶⁶⁷ ajoute encore les théories d'expectation de contrôle qui traitent les différentes formes et effets de la perception du degré de contrôle d'une situation par l'individu sur l'engagement, tel que la théorie du *locus control*, la théorie de *la résignation apprise* ou à la théorie *des émotions d'accomplissement*. Enfin, cet auteur évoque la catégorie conceptuelle de la prédiction imaginaire. Cette dernière catégorie insiste davantage sur la perception ou la croyance que peut avoir le sujet concernant ses chances de réussites qui mettent parfois en jeu les expériences et performances passées ou qui parfois anticipent un réel totalement imaginaire. On retrouve en dialogue selon les cas,

665 (Terme employé en psychologie pour se différencier du terme valeur employé dans des sens différents en philosophie ou en économie. La valence désigne le pouvoir d'attraction d'un objet sur la personne, dans une situation donnée. La valence est différente de la valeur qui elle est l'importance que le sujet donne à un objet en fonction d'une échelle de référence. Notre perception des probabilités de réussite d'une action à entreprendre influence le résultat de cette action.)

666 (Nuttin 1991, p.214)

667 (Fenouillet 2012b)

une anticipation raisonnable et une « *anticipation fantaisiste* »⁶⁶⁸ propice à la créativité et à l'ambition.

7.2.2 Entre la motivation et la volition : la prise de décision, le septième ensemble.

Cet ensemble a la particularité de décrire le moment charnière, et très court, durant lequel le sujet passe de l'évaluation des motifs d'un éventuel engagement, à l'engagement effectif tout en réfléchissant aux moyens d'action. C'est la raison pour laquelle l'auteur l'a nommé « ensemble de la décision ou du choix ». Ces théories de la décision se basent sur la notion d'utilité espérée qui se détermine chez l'individu par un calcul entre prise de risque et utilité espérée. On retrouve l'influence du modèle du choix rationnel dans lequel l'individu serait totalement informé, infiniment sensible et rationnel. Cette transposition du champ économique au champ psychologique se justifie par le lien qui unit l'utilité à celle de l'hédonisme. Le plaisir est associé à l'utilité et le déplaisir à la non utilité. L'idée générale est donc que la personne cherche à maximiser l'utilité espérée ou à éviter la situation la plus désagréable. Une approche qui a donné lieu à diverses théories purement mathématiques qui se sont construites depuis les théories économiques du XVIII^e siècle jusqu'à nos jours.⁶⁶⁹ Mais ces théories ont largement été remises en cause dès les années quatre vingt⁶⁷⁰. Divers travaux attestent que l'individu ne se comporte pas uniquement comme un être rationnel dans ses choix. Un constat qui suggère la création de théories de la décision basées sur des facteurs psychologiques. Fabien Fenouillet se réfère à Kurt Lewin pour qui le changement des comportements n'est possible que si la motivation est liée à l'action par la prise de décision. La décision agit comme un « gel cognitif » : « *le processus de décision qui ne prend que quelques minutes est capable d'affecter la conduite pour les mois à venir* »⁶⁷¹ L'individu ne remet plus en question son action car il est engagé ; ses interrogations portent sur son action. La prise de décision a également une place importante dans la macro théorie de l'autodétermination, puisque la possibilité de choix constitue pour elle l'un des besoins psychologiques fondamentaux qui conditionne le processus conatif⁶⁷². Cette position est à tempérer à en croire Fabien Fenouillet⁶⁷³ qui souligne le non systématisme de l'augmentation

668 (Idem, p.44)

669 (Id., p.49)

670 (Fenouillet 2011, p.25)

671 (Idem, p.26)

672 (Voir paragraphe 7.2, p.292)

673 (Fenouillet 2012b, p.49)

de la motivation sous l'effet de la possibilité de choix, comme le sous-entend la théorie de l'autodétermination. Pour lui, l'effet positif du choix sur le processus conatif s'avère valable surtout dans les cas où le besoin est défini en terme de satisfaction.

7.2.3 Les ensembles théoriques de la volition

Après avoir ressenti de façon consciente ou inconsciente ses besoins, après avoir évalué les opportunités à agir ou à ne pas agir, après avoir décidé de s'engager dans l'action, le sujet maintient cet engagement jusqu'à ce que ses attentes soient satisfaites. Sur la figure du modèle intégratif de la motivation de la page 293, le processus volitionnel intègre les trois ensembles de droite. Le premier ensemble fait référence aux stratégies : la pratique dans les milieux du travail ou dans le champ scolaire ou éducatif, a montré que le fait d'avoir un but ou un objectif n'était pas suffisant pour maintenir l'engagement de la personne dans l'action. Cela s'avère d'autant plus vrai que la difficulté de la tâche augmente. L'influence de la difficulté de la tâche sur le processus volitionnel démontre la place prépondérante qu'y a la maîtrise des stratégies d'action. Celle-ci influence la nature des anticipations sur le résultat et l'efficacité perçue, toutes deux impliquées dans les boucles d'autorégulation. Les boucles d'autorégulation influencent à leur tour le sentiment d'autoefficacité personnelle, qui lui, est relié à l'autodétermination. Dans ces théories de la motivation, les stratégies d'action sont généralement associées à la métacognition, alors que les stratégies peuvent également être liées aux dimensions émotionnelles. Il peut s'agir de stratégies de protection du sujet contre les effets psychologiques de l'échec : Fabien Fenouillet⁶⁷⁴ mentionne à titre d'exemple la théorie de l'autohandicap (la personne génère elle-même des handicaps qui serviront à expliquer l'échec sans avoir à se remettre en cause) ou du pessimisme défensif (le sujet fait des prédictions pessimistes pour, qu'en cas de réussite la satisfaction soit grande, et qu'en cas d'échec la situation soit considérée comme normale). Les stratégies émotionnelles peuvent également être des stratégies de réussite dans lesquelles l'anxiété générée de façon consciente ou non, grâce à une anticipation négative exagérée, permet à la personne de se stimuler davantage au travail.

Le deux autres ensembles conceptuels du processus volitionnel restants sont celui du comportement et celui du résultat. Ils sont fortement liés l'un à l'autre bien que différents.

674 (Idem, p. 53)

L'auteur entend la notion de comportement dans l'acception de Nuttin⁶⁷⁵, à savoir une acception large désignant l'ensemble des fonctions et processus intervenant dans l'une au moins des trois phases du fonctionnement psychologique humain : la phase de conception du monde comportemental dans lequel le sujet se trouve situé, la phase intermédiaire, qui est le processus durant lequel l'action est élaborée et motivée, et la phase dans laquelle le sujet agit sur la situation en vue d'atteindre le but qu'il s'est fixé de façon consciente ou inconsciente. Fabien Fenouillet⁶⁷⁶ dénonce une confusion, dans de nombreuses études, entre comportement et résultat. Par exemple, l'utilisation de la performance scolaire, qui est un résultat, pour juger du comportement de l'élève est fréquent. Pourtant, la performance scolaire, autrement dit le résultat de l'action de l'élève, peut-être influencée par bien d'autres facteurs que le comportement de l'individu.

Cette dérive se retrouve également dans le monde des entreprises où il est fréquent d'attribuer le manque de performance d'un individu à un manque de motivation (ou à un déficit conatif pour reprendre les termes du modèle intégratif). Pour revenir à l'ensemble conceptuel du résultat, celui-ci regroupe les théories qui s'intéressent à des phénomènes ne s'expliquant que par un processus motivationnel. L'auteur cite à titre d'exemple les théories du *Flow* pour décrire l'implication récurrente de personnes dans certaines activités pour des raisons autres que sociales ou économiques. Ce terme désigne une expérience optimale, une sorte d'extase, dans l'usage de ses compétences induit par une exigence élevée de réalisation de la tâche, mais qui reste en adéquation avec la perception d'efficacité de la personne.⁶⁷⁷ L'activité implique une forte concentration pour la personne et génère une grande satisfaction dans l'action, autrement dit une motivation intrinsèque forte.⁶⁷⁸ La pratique récurrente de cette activité s'explique alors par l'envie de revivre cette expérience. Il fait également référence aux théories de la « facilitation sociale » et de la « flânerie sociale »⁶⁷⁹ qui démontrent l'influence du collectif sur la motivation individuelle à partir de l'observation des performances individuelles et collectives. Les théories de la facilitation sociale démontrent que la pratique collective, par le biais de la reproduction entre individus, engendre une énergie secondaire qui vient renforcer la source d'énergie principale apportée par les stimulus les plus fréquents, comme les sanctions positives ou négatives données par l'encadrement. Mais la facilitation ne provoque pas obligatoirement une hausse de la performance, si l'activité menée est complexe,

675 (Nuttin 1991, p.37)

676 (Fenouillet 2012b, p.57)

677 (Idem, p.58)

678 (Lecompte, dans Carré et Fenouillet 2008, p.124)

679 (Fenouillet 2012a, p.284 ; Fenouillet 2012c, p.97)

le nombre d'erreurs dans les tentatives individuelles engendrera une démultiplication des erreurs par le phénomène d'imitation. Plus la tâche est simple, plus l'effet de la facilitation sociale est forte. Dans le cas de la flânerie sociale, bien que la performance collective soit supérieure à la performance individuelle, les individus au sein d'un groupe en activité ont tendance à produire des efforts inférieurs à l'effort moyen que les individus isolés exerceraient pour la même activité. Cela ne se produit que lorsque l'activité collective ne permet pas d'évaluer ou d'autoévaluer l'activité individuelle ; une impossibilité qui neutralise les mécanismes de la stimulation par comparaison.

7.2.4 Enseignements à tirer du modèle intégratif

L'intérêt du modèle intégratif réside dans sa capacité à rendre perceptible le caractère dynamique du processus motivationnel. La notion de résultat dans le modèle illustre assez bien cette caractéristique. Par l'intermédiaire de la satisfaction que le résultat procure, celui-ci peut influencer la nature des besoins primaires et secondaires : si la personne atteint des résultats supérieurs à ceux escomptés, cela peut améliorer le sentiment d'efficacité, l'image de soi et provoquer une hausse des ambitions (prédications) ouvrant le champ des possibles en matière de buts. Cela peut donc également faire évoluer l'orientation de la motivation. De la même façon, le résultat est impliqué dans les boucles d'autorégulation qui vont influencer les stratégies employées, provoquer de nouvelles décisions, voir même modifier les besoins secondaires. Par exemple le résultat obtenu peut engendrer ou résorber une dissonance cognitive, influencer une émotion etc. De façon rétroactive, le résultat peut également être mobilisé par le sujet dans un processus d'évaluation, de mesure de l'écart entre le résultat attendu et celui obtenu. Bien sûr cette évaluation peut influencer positivement ou négativement selon sa nature et selon la validité de l'évaluation par rapport aux événements réels. Par exemple, un dysfonctionnement de l'autorégulation émotionnelle est susceptible de fausser l'évaluation. En effet, il pousse l'individu à imputer des origines erronées aux résultats qui peuvent conduire à une perception exagérée, ou au contraire minorée, de la responsabilité individuelle dans le résultat obtenu. De plus, la détermination des attentes à partir desquelles seront évalués les résultats dépend de la nature des buts que l'on se fixe à court, moyen ou long terme, ou des besoins instinctifs.

L'auteur conclut en rappelant que le processus motivationnel est complexe, composé d'une multiplicité de mécanismes impliquant divers niveaux des strates de la psyché humaine. Le

modèle intégratif révèle cette caractéristique, mais il n'est pas encore en mesure de donner l'importance de l'influence de chacun des aspects soulevés par les diverses théories. On peut même supposer que le contexte risque de faire varier l'importance et le nombre de ces différents phénomènes du processus motivationnel.

Aussi le choix des théories dépend de la situation dans laquelle s'exerce la motivation. C'est pourquoi je dois encore approfondir les trois champs particuliers de la littérature sur la motivation, pertinents vis-à-vis de notre cas. Il s'agit du champ de la motivation au travail car bien qu'associative l'activité d'une organisation de ce type reste un travail, même s'il est parfois valorisé différemment que par le salaire. Vient ensuite le champ de recherche qui a questionné la motivation et la formation puisque le cadre théorique choisi prône l'apprentissage constant. Enfin le dernier champ de recherche est celui qui a étudié la motivation au sein des associations qui prend la forme de la question de l'engagement. Cette question reste une préoccupation centrale pour ce type d'organisation.

Si l'auteur insiste sur la capacité prédictive d'une bonne théorie scientifique, qui de ce point de vue rend sa théorie intégrative peu fonctionnelle, sa capacité globalisante en fait un macro modèle parfaitement pertinent dans une démarche heuristique collective visant la compréhension du phénomène de la motivation de façon empirique. La présentation des divers niveaux et processus à l'œuvre élargit la vision du phénomène, et comme le préconise l'approche systémique, les individus gagnent la capacité d'entrevoir l'existence de plusieurs types de solutions aux questions de l'implication, de la performance et de l'engagement que suscite le terme motivation dans son acception commune. Grâce à la séparation entre le processus volitionnel et le processus motivationnel, les membres d'une organisation composant un groupe d'investigation sur ces questions deviennent aptes à identifier les divers leviers d'actions prometteurs qu'un modèle théorique unique ne permettrait pas obligatoirement de déceler.

7.3 Motivation, travail et formation

7.3.1 La motivation et l'engagement en formation et au travail

La question de la motivation a été étudiée aussi bien dans le champ de la formation que dans le champ du travail. Comme nous interrogeons, à l'aide du concept de l'apprenance, l'apprentissage en milieu organisé, un regroupement des éléments de ces deux champs d'étude

paraît nécessaire car l'apprentissage est au cœur de la gestion de l'organisation. En tenant compte d'une grande part des apports de la recherche sur la motivation, le modèle intégratif montre implicitement que la motivation n'est malheureusement qu'un levier partiel, à la disposition des managers et formateurs pour agir sur l'implication des personnes, et ce pour plusieurs raisons.

Tout d'abord, comme le rappelle Étienne Bourgeois dans sa contribution à l'encyclopédie de psychologie de la motivation, les enquêtes construites à partir des résultats de la théorie de l'autodétermination montrent « *que les adultes s'engagent en formation presque toujours avec non pas un mais plusieurs buts personnels* »⁶⁸⁰ A partir de ses recherches inscrites dans le courant étudiant les liens entre l'entrée en formation et la biographie des personnes, cet auteur n'observe un engagement des personnes que si elles repèrent une tension identitaire ne trouvant, à leurs yeux, qu'une résolution passant par une entrée en formation.⁶⁸¹ Salvatore Moger⁶⁸² de son côté, estime que l'omniprésence du modèle de l'agent rationnel optimisateur d'intérêts porté par la culture économique est à l'origine de la non prise en compte de la vision globale, et indissociable du faisceau des motivations de l'humain dans le milieu du travail. Mais comme le souligne la critique du choix rationnel établie par Herbert Simon à la fin des années quarante, il s'avère que les individus ne choisissent pas la meilleure alternative pour leur intérêt, mais la plus satisfaisante. Or la satisfaction met en jeu aussi bien les motifs primaires que secondaires⁶⁸³ qui ne sont pas tous régis par l'activité cognitive. Et même pour les motifs pour lesquels c'est le cas, la rationalité reste imparfaite car d'une part, les limites biologiques humaines rendent la perception des informations produites par les situations réelles incomplète, et d'autre part, il semble exister un traitement émotionnel des informations perçues, préalable au traitement cognitif⁶⁸⁴. La sociologie apporte également des éléments démontrant la limite de la portée de la motivation comme levier d'action sur l'implication en formation. La taille de l'entreprise, le niveau de qualification et le sexe sont des déterminants bien connus de l'entrée en formation⁶⁸⁵, un constat qui conduit à reconnaître « *un fait indéniable : l'accès à la formation n'est pas lié à la seule volonté du salarié* »⁶⁸⁶. Je ne pense pas prendre beaucoup de risques en supposant qu'il en va de même pour l'engagement et

680 (Bourgeois, dans Carré et Fenouillet 2008, p.236)

681 (Idem, p.240)

682 (Dans Carré et Fenouillet 2008, p.189)

683 (Voir le schéma du modèle intégratif p.293)

684 (Aubret, dans Carré et Fenouillet 2008, p.158)

685 (Fenouillet 2011, p.14)

686 (Ibidem)

l'implication dans le travail. Un point de vue que l'on retrouve dans la sociologie des capacités de Bénédicte Zimmerman⁶⁸⁷. Bien sûr, ce constat ne doit pas faire oublier que du point de vue de la psychosociologie de Bandura, les déterminants sociaux ont leur traduction à l'échelle de l'individu sous la forme de processus psychologiques et que l'individu au final a tout de même une possibilité d'agir sur ces processus.

7.3.2 Motivation et performance dans l'action

La motivation a une place stratégique dans le monde du travail, car comme je l'avais déjà évoqué, la représentation communément admise est de relier la performance et l'implication de la personne à sa motivation : si l'individu est motivé par son travail, il s'y implique fortement.⁶⁸⁸ Cela agit sur la qualité, sur l'absentéisme et sur sa capacité d'adaptation par l'intermédiaire d'une amélioration de la maîtrise du sens et des enjeux du travail. Dans cette vision, la motivation dépend du degré de satisfaction que la personne tire de son travail. Ce degré de satisfaction peut avoir des origines variées, les plus importantes sont le climat regroupant les relations sociales et les relations hiérarchiques, et la nature de l'activité au travail.⁶⁸⁹ Il y a également la valorisation salariale, les conditions techniques du travail, l'utilité sociale perçue du travail... Salvator Moger⁶⁹⁰ rappelle la tentative de la mise en équation de la motivation qui a résulté de la conception rationaliste de l'homme : $M = \Sigma (A-O) V$ où M est la force de motivation qui est égale à la somme des différences entre les attentes (A) et les résultats obtenus (O) multiplié par la valence (V) ou coefficient de désirabilité des attentes. Ainsi on peut voir un grand nombre de méthodes et techniques de management visant l'amélioration de la satisfaction des personnes en agissant sur les facteurs d'intérêt. Mais comme le précise l'auteur : « *les psychologues sont bien loin de valider l'idée d'une incidence de la motivation et de la satisfaction sur la performance* »⁶⁹¹. Plus loin il ajoute : « *il est sans doute possible de trouver des passerelles entre intérêts des employeurs et ces aspirations à la plénitude de soi, mais dire que la motivation et la satisfaction au travail sont les clés de la performance et de l'efficacité productive est une contre-vérité, entretenue sans doute plus ou moins consciemment par le management lui-même, à des fins de manipulation.* »⁶⁹² La motivation, pour être liée à la performance, doit être combinée à la stratégie. Les individus

687 (Zimmermann 2011)

688 (Dans Carré et Fenouillet 2008, p.189)

689 (Vallerand et Thill 1993, p.559)

690 (Dans Carré et Fenouillet 2008, p.193)

691 (Idem, p.194)

692 (Id., p.198)

non motivés mais possédant les bonnes stratégies pour agir et réguler leur action, obtiennent des performances supérieures aux personnes motivées mais privées de ces stratégies.⁶⁹³ Ce raisonnement, initialement développé pour le milieu du travail, peut aussi s'appliquer au champ de la formation si l'on considère l'apprentissage comme un travail.

7.3.3 La motivation, un levier managérial incertain

Comme le souligne Jacques Aubret, la motivation s'inscrit dans un processus conatif protéiforme, qui associe des buts ayant des temporalités différentes, des champs contextuels d'application variés et une valeur pour l'individu variable selon les moments et les situations. La motivation nécessaire au déclenchement de l'action d'apprendre dépasse très largement les contextes institutionnels de l'entreprise ou de l'organisme de formation. Il apparaît alors probable à cet auteur, qu'une partie au moins de ces buts entre en concurrence selon les situations. Ces concurrences imposent constamment à l'individu d'arbitrer la priorisation de ses divers buts, comme le suggèrent les théories de l'expectation et de la valeur ou la philosophie de l'action mobilisée pour la définition de l'autonomie dans le second chapitre de cette seconde partie. Pour Étienne Bourgeois⁶⁹⁴, cette perspective met en évidence la limite de l'action des formateurs quant à leur capacité à agir réellement sur la motivation, puisqu'un certain nombre de déterminants, pouvant être les plus influents, restent propres à la personne, à sa vie, et hors de portée des encadrants institutionnels. Ce qui est vrai pour le formateur l'est également pour le manager, chargé d'accompagner l'apprentissage au quotidien en situation de travail.

7.3.4 La motivation et ses leviers pour faciliter l'engagement dans l'action

Pour autant, il ne s'agit pas obligatoirement d'abandonner toute velléité à vouloir agir pour améliorer la motivation des personnes à entrer dans l'action, ni à faciliter leurs stratégies d'actions. L'absence de motivations intrinsèques ou de motivations extrinsèques intégrées, comme dans les nombreux cas des formations professionnelles obligatoires, peut receler des propriétés vertueuses. En effet, amener un individu à agir génère parfois chez lui de la motivation intrinsèque hédonique non anticipée, autrement dit les résultats dépassent les attentes engendrant ainsi une forte satisfaction. L'individu peut également intégrer des

693 (Fenouillet, dans Carré et Fenouillet 2008, p.325)

694 (Dans, Carré et Fenouillet 2008, p.244)

motivations extérieures grâce à une transformation des réseaux de schèmes explicatifs⁶⁹⁵ autour de l'objet en jeu, finalité première de l'apprentissage. Là encore la production de sens peut fournir une grande satisfaction aux personnes. Pour y parvenir, le formateur ou le manager a fréquemment recours à la création de situations propices à l'apparition de dissonances cognitives, qui comptent parmi les motifs primaires et influencent grandement la motivation intrinsèque.

Le modèle hiérarchique⁶⁹⁶ de la théorie de l'autodétermination déjà évoquée, donne également des pistes intéressantes pour agir sur la motivation des personnes. Ce modèle a prouvé l'influence de l'environnement sur l'autodétermination. Une influence descendante et ascendante entre les niveaux situationnel, contextuel et global.⁶⁹⁷ Si un acteur associatif vit une situation procurant de la satisfaction, il aura envie de répéter cette situation. Si la majorité des situations vécues dans l'association procure des expériences gratifiantes, il va développer une motivation positive envers le contexte associatif. Et si cet acteur associatif vit positivement les divers contextes de sa vie, sa motivation globale sera positive. Cette personne abordera alors les situations nouvelles ou les contextes nouveaux avec un potentiel motivationnel fort. A l'inverse, si la motivation globale est faible du fait d'une majorité d'expériences contextuelles insatisfaisantes, il est plus difficile pour la personne de s'investir dans de nouveaux contextes ou de nouvelles situations au sein d'un contexte démotivant, car ils sont synonymes de déceptions potentielles.

Ce modèle suggère à l'encadrement de chercher à créer et à cumuler une succession de situations positives pour les personnes, afin d'améliorer leur motivation vis-à-vis de leur contexte « travail » ou « formation ». C'est ce que suggère la didactique des sciences dans le cas des personnes qui ont une faible motivation contextuelle « apprentissage des sciences ». L'idée proposée consiste à créer par la décomposition d'une question principale dont la réponse nécessite une connaissance en amont de la réponse, divers sous-questions auxquelles l'individu peut répondre par l'observation ou par le sens commun. Cette démarche augmente le nombre de situations dans lesquelles l'individu trouve des réponses qui l'encouragent à conduire une mise en relation de ses diverses réponses pour tenter de déduire la réponse de la question principale. Cette stratégie vise la mise en place d'une suite de situations valorisantes qui, cumulées, améliorent la motivation situationnelle ; à plus long terme la répétition de

695 (Voir fig.8 page 166)

696 (Valérand et al. , dans Carré et Fenouillet 2008, p.57)

697 (Ibidem.)

situations valorisantes peut changer la motivation contextuelle, autrement dit améliorer le rapport à l'apprentissage des sciences, des personnes.

7.3.5 Le levier de l'accompagnement des stratégies

Pour Jacques Aubret, si la nature dynamique et protéiforme de la motivation évoquée peu avant impose une activité d'arbitrage propre à l'individu, l'intégration systématique d'une activité d'auto-évaluation dans toute théorie de la gestion des ressources humaines semble indispensable.⁶⁹⁸ Or, comme cet auteur se place du point de vue de la théorie de l'autodétermination, qui postule que le sentiment d'autonomie dans les choix et le sentiment de compétence sont les besoins psychiques fondamentaux de l'individu, il préconise la pratique de l'auto-évaluation et de l'auto-observation en situation de travail ou d'apprentissage s'il s'agit de formation. Pour cet auteur, ces deux activités s'exercent au sein « *d'une fonction plus globale* », à savoir l'autodirection. Celle-ci, rappelons-le, introduit la notion de projet individuel d'apprentissage qui s'appuie sur la construction d'un projet personnel global plus ou moins formalisé. Ce projet personnel, outre l'organisation technique de l'apprentissage, est donc aussi l'occasion d'accompagner la personne dans ses activités d'arbitrages internes occasionnées par le faisceau de motivations, car elles vont être à l'origine de la prise de décision d'entrer ou non dans un projet d'apprentissage. Comme le souligne Philippe Carré⁶⁹⁹, cette vision entre en parfaite résonance avec les tenants des théories de l'autorégulation qui intègrent les activités d'autoévaluation. Il fait référence aux théories proposées par Cosnefroy ou Zimmerman dans les champs de la formation et de l'éducation. Certaines recherches⁷⁰⁰ ont démontré l'influence positive d'une aide à l'activité d'autorégulation sur la performance des apprenants. L'accompagnement testé à ces occasions était composé des éléments suivants⁷⁰¹ :

- construction d'un plan personnel d'apprentissage en compagnie d'un facilitateur
- tenue de comptes rendus sur la gestion du temps et de l'environnement d'apprentissage
- utilisation d'organismes graphiques comme stratégie d'appui en math et en écriture

698 (Aubret, dans Carré et Fenouillet 2008)

699 (Carré et al. 2010)

700 (Philippe Carré mentionne un stage pilote d'entraînement à l'autorégulation pour des étudiants en difficultés, mené par Zimmerman, Bonner et Kovach (2010, p.152))

701 (Carré et al. 2010, p.153)

- automonitoring des résultats grâce à des tests et travaux universitaires
- jugement d'auto-efficacité avant les tests et travaux, recombinaison et rapprochement des résultats obtenus, afin de permettre une formation à l'auto-efficacité personnelle.

En choisissant l'exemple de cet accompagnement, l'auteur conforte une partie des conclusions établies par le champ de recherche de l'autoformation en matière d'apprentissage. Le premier élément s'intègre dans le principe général du projet individuel d'apprentissage, les deux éléments suivants se retrouvent dans les compétences du méta-apprentissage⁷⁰² et les deux derniers points font écho aux compétences de la praxis⁷⁰³. Le modèle intégratif met en évidence les nombreux niveaux du processus conatif influencés par les résultats de l'action de l'individu, par l'intermédiaire des processus d'évaluation des résultats et des processus d'autorégulation de l'activité. Ces processus d'autorégulation sont censés influencer le sentiment d'auto-efficacité et sont eux-mêmes influencés par le sentiment d'auto-efficacité. Il faut tout de même préciser que l'approche psychosociologique de Bandura a servi de base au développement de la théorie de l'autodétermination et de la théorie de l'autorégulation. C'est pourquoi Philippe Carré défend l'idée d'utiliser l'autodirection comme concept d'articulation entre l'autorégulation, l'autodétermination et le sentiment d'auto-efficacité pour tendre vers une appréhension globale de la dynamique conative dans l'activité d'apprentissage.⁷⁰⁴

7.3.6 Les leviers de la motivation sur l'action collective

Enfin, le dernier levier fourni par l'étude du processus de la motivation au travail réside dans les relations entre la motivation individuelle et la motivation collective. Le chapitre consacré à l'organisation apprenante a déjà rappelé les principales dimensions qui influencent l'engagement des individus dans l'usage des outils organisationnels qui sont très souvent des collectifs de travail. Parmi ces dimensions, on trouve la dynamique identitaire. L'application du sentiment d'auto-efficacité sur les collectifs proposé dans l'approche psychosociologique d'Albert Bandura, tend à montrer que l'agrégation des croyances en l'efficacité du groupe était la mesure de management la plus pertinente pour améliorer la performance collective, dans le cas où l'effort demandé était fortement interdépendant.⁷⁰⁵ L'amélioration de la croyance en l'efficacité du collectif par ses membres, a pour effet d'améliorer la performance tant

702 (Tremblay 2003, p.146)

703 (Idem, p.149)

704 (Carré et al. 2010, p.164)

705 (Bandura et Carré 2007, p.695)

collective qu'individuelle.⁷⁰⁶ J'imagine que le sentiment d'appartenance élaboré dans la dynamique identitaire ciblée par l'OA, sera d'autant meilleur que la croyance en l'efficacité du collectif sera important. Fernagu Oudet⁷⁰⁷, à partir des travaux sur la production en groupe, vient conforter ces apports. Le fait que les facteurs facilitants de la production de groupe portent sur une meilleure compréhension des situations, des enjeux et une meilleure perception de son action, montre, à mon sens, le rôle des processus d'autorégulation et d'autoévaluation collective, ceux-ci étant finalement censés valoriser l'efficacité du groupe et par voie de conséquence le sentiment d'auto-efficacité. Améliorer la compréhension des situations, des enjeux et de l'action personnelle des individus est également utile au développement des motivations extrinsèques intégrées ou intrinsèques. Mais cette position fait entrevoir une limite à ce processus, car si les processus d'autorégulation et d'autoévaluation sont biaisés par un sentiment d'auto-efficacité collective faible au départ, les conditions du travail de groupe peuvent avoir des effets inverses à ceux escomptés. Le doute sur la réussite de l'action collective cumulé à une perception de contre-performance avérée, peut affaiblir les motivations intrinsèques et extrinsèques identifiées du contexte du collectif de travail. Ne reste alors que les motivations extrinsèques introjectées ou contrôlées. Les sentiments de compétence et d'autodétermination du collectif en sont amoindris, malgré la mise en place des conditions favorables à la production de groupe. En influençant le sentiment d'auto-efficacité collectif, on influence la perception de l'activité du collectif qui agit sur les processus d'engagement des individus dans le collectif. Ces processus d'autorégulation, d'autodirection et d'auto-efficacité interviennent dans le passage de la socialisation basique à une réelle dynamique collective, comme le préconise la théorie de l'OA pour le passage de l'apprentissage individuel à celui organisationnel.⁷⁰⁸ s'il s'agit de collectifs créés à l'initiative de l'encadrement plutôt qu'à celui de ses membres,⁷⁰⁹ alors il est fort probable que le sentiment d'autodétermination soit faible. La performance du groupe est limitée d'emblée, car le faible sentiment d'autodétermination risque de fragiliser le sentiment d'appartenance de ses membres qui ne perçoivent pas d'intérêt commun, rendant de ce fait la création d'une vision partagée difficile. Pour éviter une dislocation du groupe, la dynamique collective doit avoir atteint un degré de loyauté envers le collectif important avant d'avoir rencontré des échecs significatifs.

706 (Même s'il n'est pas toujours évident de savoir à qui reconnaître la primauté entre les deux termes de cette boucle vertueuse de renforcement entre sentiment d'efficacité et performance. Est-ce l'efficacité perçue qui renforce le sentiment d'efficacité ou le sentiment qui renforce la performance ?)

707 (Fernagu Oudet 2006, p.192)

708 (Fillol 2009, p.195)

709 (Idem, p.189)

La résilience du groupe face aux difficultés dépend directement de ce degré de loyauté. Tout d'abord ce sentiment de loyauté aide les individus à rester solidaires de leurs collègues malgré les situations difficiles, ensuite les individus douteront moins rapidement de la capacité de réussite de leur groupe.

7.4 Motivation et association

Les associations, comme l'a montré la première partie, sont des organisations complexes. En elles cohabitent divers collectifs correspondant aux diverses formes d'organisations en présence. Cette complexité impose une grande diversité de buts. Lorsqu'elles sont socialement engagées, la question de l'engagement de ses membres, quels que soient leurs statuts, est un enjeu de tout premier ordre. L'action associative est une action collective qui dépend de la quantité et de la qualité de l'engagement de ses acteurs. En effet, qualité et quantité de l'engagement conditionnent la capacité de traduire l'objet social en actes sur laquelle reposent la raison d'être de l'association et son identité. Les modèles de la motivation proposés jusqu'ici apparaissent comme aptes à décrire et à comprendre le phénomène d'engagement dans les associations. Mais au vu de la complexité du processus conatif, il faut identifier les particularités de l'engagement associatif pour savoir quels sont les éléments les plus importants du modèle intégratif impliqués, et voir dans quelle mesure le choix pour les théories de l'autoformation en milieu organisé est pertinent.

La première partie de cet écrit a montré qu'historiquement, l'engagement dans les mouvements associationnistes étaient liés à une forme de lutte contre l'atomisation de la pensée qui caractérisait le rapport des individus aux questions d'économie politique. Dans le modèle français républicain, les individus doivent être affranchis de toute(s) dépendance(s) pour être en mesure de participer aux décisions collectives qui visent l'intérêt général.⁷¹⁰ Cette position est incompatible avec la notion de communauté, car elle nie l'existence de l'individu en lui imposant une normativité extérieure qui poussera l'individu à défendre sa communauté par intérêt personnel au détriment de l'intérêt de l'État. Le modèle associatif 1901 devait idéalement combiner ces pôles communautaires et sociétaires qui caractérisent habituellement le modèle social, grâce à une appartenance révisable, limitée dans le temps et circonscrite à un

710 (Ion 1997, p.22)

objet spécifique qui ne soit pas basé sur des facteurs socioculturels ou économiques.⁷¹¹ Mais dans les faits, les associations ont tendance à se composer à partir des regroupements communautaires intermédiaires. Les luttes ouvrières du XIX^e siècle réactualisées à la fin des années soixante ont façonné l'image de « l'homoidéologus », un héros au sein d'un groupe dont les actes servent le groupe pour une cause lointaine voire utopique.⁷¹² L'individu adhère à un projet global qui le dépasse, c'est ce que la sociologue Stéphanie Vermeersch⁷¹³ désigne en creux, comme l'institutionnalisation des idéologies de références utilisées dans la construction identitaire individuelle par processus d'identification. Mais dès la fin des années 90, le sociologue Jacques Ion⁷¹⁴ annonçait un renouvellement des formes de cet engagement, qu'il continue à défendre. La montée des normes sociales de l'individualisme et de l'autonomie conduisent l'engagement associatif à dériver du modèle « militant » à celui d'engagement « distancié »⁷¹⁵. C'est un modèle associatif « *sans la République et sans les sociabilités communautaires* »⁷¹⁶ dans lequel l'individu agit de façon ponctuelle, et de façon sélective sans jamais abandonner son identité au profit de l'identité collective. Un modèle qui favorise davantage la montée des réseaux de personnes, plutôt que des conglomérats ou des réseaux d'organisations isomorphes.⁷¹⁷ Ce modèle tiendrait à l'injonction à l'autonomie, caractéristique de nos sociétés contemporaines, qui tend à montrer que la responsabilité de la construction identitaire repose principalement sur l'individu lui-même. Aussi comprend-on que l'engagement associatif se situe entre « *l'image consensuelle du bénévole « formidable » car « dévoué aux autres »* » et « *l'action bénévole gratifiante avant tout pour l'acteur* »⁷¹⁸ En effet, Stéphanie Vermeersch montre à partir de ses entretiens que l'individualisation porte sur le rapport à l'éthique et les valeurs et non sur les valeurs elles-mêmes. Les personnes qui s'engagent semblent toujours rechercher la participation sociale qui s'exprime à travers l'expression d'une envie de relation sociale et d'un sentiment d'appartenance à des groupes quels qu'ils soient. L'autonomie impose à l'individu la charge de la construction de soi et celle-ci passe par une recherche d'altérité assurant la prégnance des autres et des collectifs. Enfin, le plaisir n'apparaît pas comme antinomique à l'engagement désintéressé envers autrui, puisqu'il naît justement de l'articulation entre les relations sociales et le sentiment d'appartenance.

711 (Idem, p.28)

712 (Id., p.30)

713 (Vermeersch 2004, p.682)

714 (Ion 1997; Ion 2012)

715 (Ion 1997, p.81)

716 (Ibidem.)

717 (Ion 1997, p.50)

718 (Vermeersch 2004, p.707)

Bernard Roudet⁷¹⁹ atténue la portée optimiste de cette vision de l'engagement. Il s'est intéressé plus particulièrement à l'engagement politique des associations intervenant dans l'espace public. Malgré une légère hausse de la participation aux activités associatives, il constate que la participation à des fins militantes s'est largement érodée entre le début et la fin des années 90.⁷²⁰ La hausse s'explique par le renforcement de la relation amicale dans l'aspiration des membres associatifs qui n'est pas compatible avec l'engagement politique dans le sens où ce dernier comporte un fort potentiel de désaccords pouvant nuire à la qualité des relations sociales. Cet auteur s'accorde avec Stéphanie Vermeesch⁷²¹ quand il dit que « *la convivialité témoigne d'un engagement fondé, non pas sur une conduite collective d'appartenance à une organisation, mais sur une logique individuelle et identitaire* ». Il s'accorde également avec elle quand il explique que la montée de l'individualisme ne s'accompagne pas d'un isolement, mais au contraire implique un renforcement et une diversification des liens sociaux, et la substitution des références institutionnelles par les références groupales. Bernard Roudet⁷²² diverge par contre en constatant que l'engagement politique dans les associations est délaissé au profit d'une participation sociale, certes, mais dépolitisée et évitant la remise en cause des systèmes sociaux.

Les motifs d'engagement en milieu associatif identifiés dans ce rapide détour théorique, correspondent, au moins en partie, aux dimensions identitaires et relationnelles des théories de l'engagement utilisées par le cadre conceptuel de l'organisation apprenante et les outils organisationnels.⁷²³ Il ne serait pas surprenant de trouver également une dimension fonctionnelle si l'on élargissait l'échantillon d'associations et de personnes, utilisé dans les entretiens qualitatifs des enquêtes citées. Ce transfert possible des motifs d'engagement du cadre entrepreneurial à celui associatif n'est pas étonnant. Ce sont les modèles de la psychosociologie du comportement dérivés du cadre théorique bandurien, qui ont servi au développement des théories de l'intention d'usage.⁷²⁴ Théorie mobilisée dans le cadre théorique systémique de l'organisation apprenante de Charlotte Fillol⁷²⁵.

719 (Roudet 2004)

720 (Le critère utilisé est la quantité de personnes ayant une multiappartenance associative. Pour l'auteur il s'agit d'un critère spécifique aux militantismes car ces acteurs jouent un rôle important dans l'animation des réseaux militants. Ibidem, p.20.)

721 (Vermeesch 2004)

722 (Idem.)

723 (Fillol 2009, p.69)

724 (Février 2011, p.31)

725 (Fillol 2009)

Conclusion du chapitre 7

La dernière condition de mise en œuvre de l'apprenance réside dans la conation qui regroupe la motivation et la volition. La motivation désigne les processus psychiques à l'origine du déclenchement d'un comportement, alors que la volition désigne les processus à l'origine du maintien du comportement et de son intensité. Les forces conatives résultent d'un processus complexe, articulant des niveaux conscients ou inconscients, rationnels ou émotifs, liés à des besoins physiques ou psychiques. Ce processus met en jeu des boucles de rétroaction qui permettent d'évaluer sa propre action et ses effets sur l'environnement à partir de référentiels internes ou de références externes à travers les comportements individuels et collectifs des autres. Ces boucles d'autoévaluation et d'auto-régulation ont pour fonction d'adapter l'action en cours dans l'instant présent et de réorienter les choix d'actions.

Ce processus conatif est un processus global complexe, et le modèle intégratif a l'avantage d'expliquer cette complexité, de rendre visible les interactions entre les divers phénomènes psychologiques identifiés par la recherche et la dynamique du processus conatif. Cela confère à ce modèle, à défaut d'une forte capacité prédictive, une grande portée heuristique qui est à mes yeux très utile dans les épistémologies de recherche constructiviste, comme dans la recherche-action, impliquant les sujets de recherche dans la démarche de recherche les concernant. En somme je qualifierais le modèle intégratif de modèle systémique. Or, couplé aux démarches d'investigation, comme le préconisent les théories de l'organisation apprenante exposées dans le chapitre précédent, ce modèle constitue un outil adapté pour introduire le changement dans les organisations concernant les questions de l'engagement dans l'apprentissage, de la performance au travail et donc, du développement des caractéristiques d'une organisation apprenante.

De façon plus spécifique à notre recherche, les apports de la psychologie et des théories de la motivation viennent conforter mon choix pour les pratique autoformatives et le modèle de l'organisation apprenante. En effet, le modèle intégratif montre que les principaux éléments mis en avant par les courants de l'autoformation, de l'autodirection, et de l'apprentissage organisationnel prennent en compte les divers apports de la psychologie. Un certain nombre des courants de l'autoformation, ainsi que les théories de l'organisation apprenante se sont basés sur divers travaux de psychologie. Aussi en cumulant ces sources, j'ai indirectement cumulé les théories psychologiques qui ont servi de base à ces nombreux courants. J'ai

également pu constater que l'organisation associative ne développait pas de particularité qui ne soit pas prise en compte par les théories psychologiques. Qu'il s'agisse des mécanismes du sentiment d'autoefficacité collectif ou individuel, qu'il s'agisse de la théorie de l'autodétermination, ou des théories de l'autoévaluation et de l'autorégulation ou encore des théories de l'intérêt d'usage, elles permettent toutes d'éclairer les questions inhérentes aux organisations en général et celles spécifiques au modèle associationniste, telle que la place de la relation sociale et la dynamique de l'engagement individuel et collectif qui peuvent toutes deux être appréhendées à partir des outils précités.

Le modèle intégratif recèle une forte propriété heuristique qui répond, je pense, aux regrets de son auteur quant au faible pouvoir de prédiction de son modèle. Si l'on se place dans le paradigme constructiviste, le pouvoir de prédiction d'une théorie en milieu réel non contrôlé est une caractéristique peu pertinente car tout d'abord, la configuration des interactions du système conatif et leur intensité changent d'un individu à l'autre sans qu'il soit possible de le maîtriser. Ensuite, certaines composantes du processus conatif sont totalement spécifiques aux individus et à leur histoire. Là encore, ces spécificités ne sont pas maîtrisables. Enfin, il est probable que la communauté scientifique n'ait pas encore réussi à identifier l'ensemble des phénomènes psychiques intervenant dans le processus conatif. Ces trois remarques expliquent d'après moi, comme nous le verrons dans le chapitre consacré à l'épistémologie de cette recherche, le principe de l'indétermination du fait social qui limite de fait la reproductibilité d'une expérimentation sur laquelle repose la pouvoir de prédiction d'une théorie scientifique.

En conclusion, les modèles théoriques de la motivation apparaissent comme cohérents avec les modèles théoriques de l'apprentissage, de l'autoformation et de l'apprentissage en organisation. Ces derniers semblent déjà tenir compte des leviers susceptibles de faciliter l'envie d'apprendre, à travers leurs postulats et leurs conditions d'application.

Conclusion de la seconde partie

Le chapitre 4 a été consacré à la définition des notions d'éducation et d'apprentissage de façon globale, afin de pouvoir mieux situer l'action éducative de l'association, cas étudié dans cette recherche-action. La partie 4.1 montre l'influence axiologique de l'environnement culturel, social et économique sur le projet de tout système éducatif. Grâce au modèle allostérique, le second sous-chapitre montre de son côté que l'apprentissage individuel est un processus complexe, c-à-d un système qui combine des éléments de différentes natures, sur divers niveaux, dont les interactions font émerger des propriétés globales qui n'existent pas à l'échelle des éléments et inversement. L'adjectif complexe désigne également la mise en jeu, dans le système, de boucles récursives qui conduisent à fusionner les entrées et les sorties. Cet aspect de la complexité est particulièrement important pour cette démonstration, puisqu'il correspond au phénomène autopoïétique de la psyché humaine qui explique en partie le constat opéré dans le premier sous-chapitre concernant l'influence de l'axiomatic socio-culturelle et économique du moment sur la communauté éducative. En effet, le modèle de l'apprentissage a montré que l'interprétation d'événements nouveaux à partir du réseau de schèmes interprétatifs antérieurs, tend à canaliser l'innovation dans un champ des possibles défini par la « grille de référence »⁷²⁶ de l'individu. Cela se traduit de façon globale par la reproduction sociale, et de façon plus spécifique à l'éducation, par l'isomorphisme postural des enseignants et des enseignés. Comme la partie 4.4 a démontré la proximité entre l'approche éducative des petits débrouillards et celles des courants de l'Éducation Nouvelle, la dernière partie de ce quatrième chapitre a été l'occasion d'entrevoir l'effet de l'isomorphisme postural non plus comme un obstacle à la formation des acteurs éducatifs en charge de la mise en œuvre d'une démarche émancipatrice, mais comme un principe guide de leur formation. De façon plus opérationnelle, l'application du principe de l'isomorphisme conduit à penser qu'en formant les acteurs éducatifs à la mise en œuvre d'une démarche émancipatrice, par une

726 (Voir fig.9 page 166)

démarche émancipatrice, on pourrait réduire l'écart entre les pratiques et les discours de ces mêmes acteurs éducatifs. Ce principe est venu étayer la première condition de l'apprenance qui consiste à mettre en place des pratiques d'autoformation qui visent l'autonomisation de l'individu dans ses apprentissages et dans son développement.

Mais comme l'autoformation est une notion ouverte qui a donné lieu à de nombreuses approches et pratiques, le chapitre 5 a été consacré à sa définition. Un chapitre qui répond à la première condition de l'apprenance : le savoir apprendre. Cette tentative de définition a conduit tout d'abord à renforcer l'idée d'une proximité des fondements théoriques de l'autoformation avec ceux de l'école nouvelle, de part l'influence de l'andragogie sur son développement. A ce titre, elle a conduit ensuite, à considérer l'autoformation comme une approche progressiste de la formation qui a l'originalité d'intégrer le développement personnel à l'activité de formation. Rappelons que cette intégration s'opère par la création d'un projet individuel de formation répondant au projet de vie de la personne, tout en s'articulant aux projets institutionnels rencontrés durant son existence. Cette conception de l'autoformation est à prendre dans une acception globale et transversale, qui tient compte des différentes dimensions de l'autoformation identifiées par les nombreux courants de ce champ de recherche qui s'avèrent complémentaires. Finalement dans cette perspective, le champ de recherche de l'autoformation regroupe les différentes approches d'un même paradigme qui est l'autonomisation des individus dans l'apprentissage. Cette conception de l'autoformation insiste par conséquent sur la nécessité de prendre en considération dans son ingénierie, le processus de développement de la personne, en plus de celui de formation. En croisant cette approche de l'autoformation et la notion d'isomorphisme éducatif, ce cinquième chapitre a été l'occasion de poser le principe premier qui a servi de guide à la recherche-action au sein du réseau associatif d'Éducation Populaire des petits débrouillards.

Après que la première condition de l'apprenance pour accompagner son développement au sein de l'association ait été clarifiée, le sixième chapitre a été consacré à sa seconde condition qui est le pouvoir apprendre. Il s'agit de développer une écologie propice à la création de situations d'apprentissage nombreuses et variées. Ramenée au cas du terrain d'expérimentation, cette notion d'écologie de l'apprenance ramène à l'apprentissage en organisation, suggérant l'exploration des diverses formes et niveaux d'apprentissage dans une organisation composée d'individus et de collectifs. Ainsi le premier sous-chapitre a passé en revue deux approches de l'autoformation en milieu organisé : l'approche technico-

pédagogique de l'autoformation et celle plus phénoménologique de l'autoformation réciprocaire. La première approche a validé sept conditions techniques de mise en œuvre après plusieurs décennies de tests, même si certaines de ces conditions posent de sérieuses difficultés d'application. La seconde approche, quant à elle, place la relation interpersonnelle au centre du processus d'autoformation et propose des pistes à suivre pour intégrer les conditions éthiques et opératoires de cette dimension phénoménologique de l'autoformation. Le croisement des deux met en avant un modèle où l'accroissement de l'autonomisation des individus, directement corrélé au degré d'interdépendance entre les individus, va de pair avec l'autonomisation de l'organisation.

Mais ce modèle conserve des faiblesses liées aux manques de précision sur la façon de gérer les dispositions des acteurs du dispositif vis-à-vis de l'apprentissage, du savoir et de la relation aux autres. Surtout dans le contexte culturel socio-économique du XXI^e siècle qui a tendance à baser son approche managériale sur des valeurs entrant en conflit avec celles véhiculées par la plupart des courants de l'autoformation. Ces faiblesses sont également techniques, les organisations manquent d'outils de gestion de la formation pour faire face à la complexité des ingénieries capables d'accompagner l'autonomisation des leurs membres dans le processus d'apprentissage. Complexité encore plus grande pour les associations qui se sont révélées être des amalgames de plusieurs types d'organisation. C'est pourquoi la modélisation des ingénieries de formation à visée émancipatrice a été convoquée. Elle a l'avantage de rendre intelligible la composition de l'ensemble des situations d'apprentissage potentielles, qualité certaine pour les démarches de recherche-action caractérisées par leur approche hautement heuristique. En effet, cette caractéristique implique de trouver des modèles qui doivent inciter les participants à voir leur situation de façon globale pour nourrir leur réflexion et ouvrir le champ des possibles en matière d'actions.

Le sixième chapitre s'est également penché sur les modèles organisationnels où l'on apprend. L'exploration des divers concepts s'y rapportant, m'a amené à me concentrer sur une conception de l'organisation apprenante qui intégrerait certaines dimensions de l'organisation qualifiante. Cette littérature managériale réaffirme l'importance de l'apprentissage individuel qui reste la fondation de l'apprentissage organisationnel. Sa plus-value réside tout d'abord dans le fait d'intégrer l'apprentissage organisationnel qui prône l'usage d'investigations internes collectives par ses membres, pour limiter les écarts entre usages et pratiques et pour limiter l'effet des boucles d'inhibition. Sa plus-value réside ensuite dans sa modélisation

systemique du passage de l'apprentissage individuel à celui organisationnel qui repose sur la qualité des relations interpersonnelles, constituant à la fois le fondement et la résultante de la dynamique collective. L'appropriation des outils organisationnels et technologiques est également une conséquence et une cause de la dynamique collective, car elle est indispensable à la création d'une vision partagée, à l'instauration d'un environnement flexible accommodant apprentissages formels et informels, et à la mise en place d'un management participatif décentralisé, trois conditions facilitatrices de l'organisation apprenante. Cette théorie a l'avantage d'être parfaitement compatible avec les valeurs véhiculées par les associations inscrites dans l'économie sociale et solidaire et dans l'Éducation Populaire. Elle est également compatible avec ma conception de l'autoformation et avec le principe qui en découle, dans le cas de l'association étudiée. La dernière sous-partie de ce sixième chapitre a montré que le modèle des ingénieries complexes à visée autonomisante, avec quelques aménagements, recouvrait une grande partie des éléments identifiés par la théorie de l'organisation apprenante. Cette théorie constituera donc le cadre théorique se rapportant à la deuxième condition de développement de l'apprenance dans le cas étudié, sans qu'il soit obligatoirement nécessaire de faire appel aux théories des sciences de gestion auprès des participants à la recherche-action.

La troisième condition de l'apprenance, le vouloir apprendre, traité dans le chapitre 7 consacré aux phénomènes conatifs, suggère que les théories de l'autoformation et de l'organisation apprenante prennent déjà en compte les principales conséquences andragogiques tirées des modèles explicatifs du fonctionnement psychologique des individus. Cette partie repose principalement sur le modèle intégratif qui synthétise et modélise de façon systémique la majeure partie des théories de la motivation et de la volition ou des macro-théories conatives. De même que le modèle des ingénieries complexes, le modèle intégratif peut constituer un support adéquat pour les participants d'une recherche action, si leur questionnement s'orientait vers les questions liées au vouloir apprendre. Cette approche systémique permet de mettre en évidence la dynamique du processus psychologique et les phénomènes de rétroaction, propices aux approches heuristiques, car elles permettent d'imaginer plusieurs manières d'agir pour améliorer l'engagement des personnes dans l'association et dans les apprentissages. De façon plus spécifique à notre cas, les apports de la psychologie sur la motivation au travail et en formation montrent d'une part que la performance et plus une question de stratégie que de motivation, et que les sources multiples de l'intérêt pour une personne à s'investir dans le travail et l'apprentissage puisaient dans

l'ensemble de la vie de la personne ce qui relativise les effets des procédures managériales calquées sur l'individu rationnel optimisateur d'intérêts. Une position qui renforce les préconisations de l'organisation qualifiante concernant l'utilisation du projet de vie de la personne pour agir sur ses compétences, même si cette approche doit être vue, pour nos besoins, de façon plus globale en ajoutant au développement des compétences, le développement de savoir-être, de postures et de valeurs. Il reste maintenant à établir les liens qui unissent l'ensemble des apports des deux premières parties, pour développer le cadre théorique qui va être utilisé pour appréhender le développement de l'apprenance au sein des organisations associatives d'Éducation Populaire, à savoir l'associationnisme et l'économie mixte, l'organisation apprenante, l'autoformation et le modèle des ingénieries complexes à visée autonomisante. Ce cadre théorique global a permis de tirer les divers principes directeurs qui ont servi à orienter notre démarche de recherche-action sur le terrain, et va également servir à conduire le retour réflexif sur l'action, proposé dans la prochaine et dernière partie de cet écrit. Ce cadre doit permettre de mener une analyse, aux niveaux micro, meso et macro afin de restituer la dynamique globale et systémique de notre recherche-action organisationnelle. Ce peut-être résumé dans le schéma qui suit :

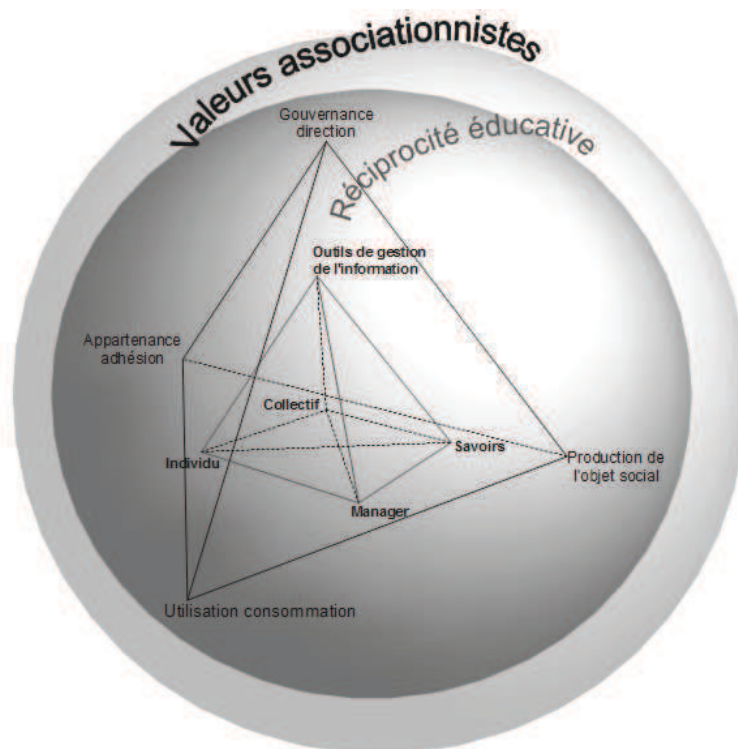


Fig.24 : Cadre théorique pour accompagner le développement de l'apprenance en milieu associatif

La sphère des valeurs associationnistes correspond à l'influence du niveau macro, les valeurs sociétales qui vont jouer un rôle important sur les représentations des personnes et sur leur posture et leurs dispositions vis-à-vis de l'apprentissage, du changement, de la vision partagée de l'organisation. La sphère de la réciprocité éducative constitue le cadre éthique auquel se référer pour gérer les relations interpersonnelles. Le tétraèdre associatif permet de détailler les différentes organisations cachées dans le modèle associatif, il permet d'intégrer dans le pilotage de l'association l'ensemble des finalités de la structure et les objectifs opérationnels qui en découlent. Enfin le pentaèdre au cœur de la figure, décrit les modalités de gestion de la fonction apprendre dans l'organisation, de façon à promouvoir l'autonomisation des personnes et des collectifs dans l'apprentissage simple et en double boucle, éléments clefs de l'adaptation et du changement. L'élément qui confère de la cohérence à cette approche est la relation sociale. En effet, qu'il s'agisse des spécificités sociologiques des associations, qu'il s'agisse de l'autoformation à travers la notion d'autonomie se définissant entre autres à partir du rapport aux autres, qu'il s'agisse des conditions d'usage des outils organisationnels, ou des conditions de production en groupe ou encore des conditions de passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage collectif via la dynamique collective, sans oublier la grande part des phénomènes psychologiques de la motivation issus du cadre psychosociologique, toutes les composantes du cadre de recherche placent la relation sociale ou la relation interpersonnelle, comme un élément fondateur. Cette omniprésence de la relation humaine explique la présence de la sphère éthique de la réciprocité éducative qui, on le comprendra, devient une condition stratégique s'ajoutant aux conditions technique, psychologique ou psychosociologique de l'apprentissage individuel, collectif et organisationnel permanent. Je vais maintenant tenter d'utiliser ce cadre pour présenter le cas étudié dans la recherche-action menée au sein du réseau de l'association des petits débrouillards, et mener une analyse de ce qui s'y est déroulé.

PARTIE 3 :
Épreuve de la déclinaison du modèle : l'étude de cas.

Introduction de la troisième partie

La première partie exposait succinctement une première problématisation de la question de la gestion de la formation et de l'apprentissage dans l'association Les petits débrouillards. Dans la seconde partie, des éléments du projet associatif des petits débrouillards ont été dévoilés à l'occasion de la définition de leur démarche éducative, mais ni l'histoire, ni le fonctionnement de cette organisation n'ont été décrits . Pourtant ce sont là des éléments d'importance si l'on veut entrer dans la compréhension du processus de cette recherche-action, liée par essence à ce réseau associatif. C'est pourquoi je propose d'introduire cette troisième et dernière partie par une description plus technique de l'organisation ayant servi de terrain pour mon étude de cas. Le chapitre 8 débutera par un rappel de l'histoire de ce mouvement et ses origines. Il se poursuivra ensuite par une description de son fonctionnement, afin de comprendre l'origine de la diversité, et la complexité des types de statuts associatifs qui rend leur classification si difficile. J'exposerai ensuite les raisons et les modalités qui m'ont poussé à développer une démarche d'enquête en ligne à l'échelle nationale afin d'objectiver ma pré-problématique initiale établie à partir de mes dix années d'expérience en tant que professionnel. Après avoir présenté les principaux résultats de l'enquête, j'évoquerai les raisons pour lesquelles les entretiens exploratoires n'ont pas conduit à la série d'entretiens prévue qui devait, par ses apports, compléter et approfondir certains des résultats de ladite enquête. Je pourrai alors affiner la description de la problématique déjà introduite grâce aux résultats de la démarche d'enquête en ligne menée au démarrage de cette recherche, afin d'arriver à la pré-problématique présentée aux participants des groupes de recherche.

Une fois ce contexte et sa problématique balayés, nous serons en mesure d'aborder dans le chapitre 9 l'épistémologie qui a guidé cette recherche, ainsi que la démarche structurée et les méthodologies employées. Je reviendrai sur les caractéristiques de la démarche scientifique positiviste et sur celle de la démarche scientifique qualitative. Je serai alors en mesure de spécifier les caractéristiques de l'épistémologie de la RA qui ne répond pleinement ni à l'une,

ni à l'autre. Mais un rappel typologique sur cette approche scientifique, va rappeler qu'il me faudra approfondir l'épistémologie choisie afin de bien clarifier les spécificités de cette RA par rapport aux nombreux autres types de démarches impliquées et impliquantes existantes. La déclinaison de la démarche de recherche et des méthodologies proposées initialement prendra alors tout son sens. Il faudra alors évoquer les événements du terrain qui m'ont contraint à mener une adaptation méthodologique au cours de la recherche. Ce sera le propos de l'avant dernière partie de ce chapitre, qui sera enfin suivi par une description de la méthodologie d'analyse a posteriori de la démarche de recherche présentée dans cette troisième partie.

Il ne restera avant l'analyse qu'à décrire dans un dixième chapitre, les événements qui ont eu lieu durant les deux années de collaboration avec les associations du réseau des petits débrouillards. Ce chapitre sera structuré en trois temps qui sont la phase de préparation technique et théorique, la phase d'engagement de la recherche et la phase d'animation des groupes de recherche. Cette dernière détaillera les événements survenus durant le premier semestre 2011, puis ceux du second semestre 2011 de façon globale, avant de passer à un descriptif spécifique à chaque association régionale pour la deuxième année de terrain restante.

Ayant rappelé le contexte, la méthode et les événements, je serai alors en mesure d'entamer la présentation de l'analyse qui portera sur quatre aspects différents mais complémentaires repris chacun dans un chapitre à part. Ainsi le chapitre 11 s'intéressera au processus de la recherche-action qui recouvre la question de l'implication des participants, l'influence de la posture du chercheur et les effets des diverses formes récursives observées à différents niveaux du processus. Cette analyse de la démarche débouchera sur les conditions de mise en œuvre d'une recherche action détaillée dans le chapitre 12. Ce dernier confirmera certaines conditions déjà identifiées par la littérature, auxquelles j'ajouterai la nature des compétences du chercheur et des praticiens, les conditions du travail en groupe et les conditions environnementales. L'analyse se poursuivra par un retour sur la nature des produits réalisés à l'occasion de la recherche, tels que les savoirs académiques, les savoirs spécifiques au cas étudié et les méthodologies développées à l'occasion du pilotage des groupes de recherche. Enfin, le dernier chapitre analysera les résultats obtenus concernant l'objet initial de la recherche, à savoir, pour rappel, les dispositifs de formation favorables à l'émergence des caractéristiques de l'apprenance.

Chapitre 8 : **Présentation du cas : Le réseau associatif** **« Les petits débrouillards »**

8.1 Histoire du mouvement associatif

L'association « Les petits débrouillards » n'a, à ce jour, pas effectué de formalisation de son histoire. Il n'existe pas de textes, d'articles, de documents internes légitimés par les processus de validations démocratiques, exposant spécifiquement l'histoire de cette association. Il n'existe guère plus de références scientifiques qui auraient pu servir de référence, si ce n'est un ensemble de mémoires universitaires réalisés par divers membres lors de leur cursus de formation personnel. Je me risquerais tout de même à réaliser une présentation succincte de cette histoire qui apparaît comme nécessaire à une meilleure compréhension de l'origine de la culture de cette association, et qui a fortement influencé la démarche de cette recherche qui y a été conduite. Loin d'un travail d'historien qui consisterait à reconstituer le déroulement des faits à partir de la confrontation des témoignages et des sources documentaires directes, tels que les comptes rendus des temps politiques, les conventions de partenariats, ou les archives de l'administration publique, cette présentation historique se contente de restituer de façon synthétique les témoignages recueillis auprès de personnes administrativement importantes, et dans des documents internes qui circulent, même si ces derniers n'ont pas de valeur officielle. Cette association est jeune, elle ne remonte qu'à la fin des années 70 au Québec⁷²⁷ et ne s'est vue importée en France qu'en 1984.

727 (Encyclopédie libre et gratuite Wikipédia, Les débrouillards. Le 24 avril 2014.
http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Débrouillards)

8.1.1 Naissance de l'association québécoise

Grâce à l'interview vidéo du journaliste scientifique Felix Maltais⁷²⁸, fondateur du mouvement au Québec, on découvre que c'est en développant une nouvelle offre de produits de vulgarisation scientifique pour la presse locale québécoise, qu'en 1978 il observe une forte demande en matière de vulgarisation scientifique dans la presse à destination des enfants. A ses dires, il était l'unique salarié de la toute jeune agence Science Presse, émanation de l'association des communicateurs scientifiques. Pour répondre à cette demande, il profite de l'opportunité offerte par l'Ontario Science Center, pour diffuser leurs encarts réalisés initialement pour le quotidien du Toronto Star. Ces encarts regroupaient un ensemble de petites manipulations mettant en jeu de façon ludique, des phénomènes physiques ou chimiques facilement reproductibles par les enfants et leurs parents à la maison.

Le succès de cette chronique intitulée Le Petit Débrouillard en référence au titre d'un article paru à l'occasion d'une exposcience⁷²⁹, serait à l'origine de la parution d'un recueil d'expériences amusantes édité à l'automne 1981 chez Bayard jeunesse, réédité depuis en France chez les Editions Belin⁷³⁰. Contre toute attente, les 5000 exemplaires édités ont été vendus en cinq mois, révélant ainsi un réel besoin en matière d'éducation aux sciences. Ce succès a engendré un rapprochement entre l'agence Science Presse et le conseil du développement du loisir scientifique (CDLS) qui a donné naissance au premier club en 1982.⁷³¹

Ce rapprochement a permis de construire une offre complémentaire : l'agence poursuivait son travail de publication dans les diverses formes de médias telles que les émissions radio, émissions télévisuelles, revues etc., tandis que le CDLS accompagnait la mise en pratique des publications par l'intermédiaire de « clubs petits débrouillards ». Ces activités culturelles scientifiques et techniques se sont développées et diversifiées depuis. Cette collaboration entre loisirs scientifiques et édition se poursuit actuellement, on dénombre quatre revues proposées par Felix Maltais éditeur au Québec, à savoir « Les Débrouillards », « Sport Débrouillards » et « DébrouillARTS » pour les jeunes de neuf à quatorze ans ainsi que le

728 (Document interne réalisé à l'occasion d'une rencontre franco-quebecoise petit débrouillards)

729 (Les Exposciences sont une manifestation culturelle, sorte de salon, durant lequel les groupes d'enfants ont l'occasion de présenter leurs productions et leurs projets à caractère scientifique et technique. Ces manifestations tentent de contribuer à développer une culture scientifique dans la population par la valorisation des enfants, l'échange entre enfants, la mise en réseau des passionnés, et à la vulgarisation des sciences auprès du grand public.)

730 (Le Goldstyn 1984)

731 (Collectif 2004)

magazine des explorateurs pour les enfants de six à dix ans. L'activité sous forme de club en milieu scolaire, en temps de garderie et en fin de semaine existe toujours.⁷³²

8.1.2 Histoire du réseau associatif français des petits débrouillards

C'est en 1984, que s'organise le premier atelier utilisant les ingrédients de l'approche petits débrouillards à Paris, suite à la rencontre entre des animateurs français de l'association nationale science et technique jeunesse (ANSTJ) et Félix Maltais. En 1985, les services éducatifs de la collectivité territoriale parisienne perçoivent rapidement l'intérêt de cette démarche et proposent aux futurs membres de l'association française de prendre en charge un ensemble de clubs dans le cadre du dispositif de gestion périscolaire intitulé « les ateliers bleus ». Cette activité permet de fédérer les personnes intéressées et de fonder l'association nationale des petits débrouillards en 1986.

La première phase de développement du réseau français commence, et en 1987 la première association régionale naît en Bretagne. La parution de la collection d'ouvrages petits débrouillards chez les éditions Albin Michel Jeunesse en 1996 renforce la popularité du mouvement auprès de la population et des institutions. Cela se traduit par l'apparition de onze autres associations régionales durant la décennie quatre vingt dix.

Au début des années 2000, la politique des emplois Jeunes est une formidable opportunité de développement pour le mouvement. Entre 2000 et 2006, le réseau associatif embauche plus d'une centaine de personnes et se voit renforcé par la création de huit autres associations régionales. Malgré la fin du dispositif des emplois jeunes, qui a occasionné des difficultés économiques, le réseau parvient globalement à consolider son développement. Bien qu'ayant connu diverses fermetures et réouvertures d'associations, le réseau recouvre actuellement une vingtaine de régions Françaises. Par ailleurs, il a lancé depuis 2011 un processus d'inter-régionalisation pour optimiser les coûts et gagner en cohérence. Ce réseau estime⁷³³ mobiliser environ deux cents salariés à temps plein, deux cents salariés vacataires et deux milles animateurs bénévoles pour proposer des activités à caractère scientifique et technique auprès de 700 000 enfants de la maternelle à la terminale.

Les activités éducatives proposées se déroulent aussi bien dans les milieux scolaires, périscolaires ou extrascolaires en fonction des demandes, des opportunités et des évolutions

732 (Les Débrouillards, drôlement scientifique ! Activites-du-club 2014. Le 25 avril 2014. www.lesdebrouillards.com)

733 (Plaquette de présentation du réseau associatif de 2013)

du projet associatif du mouvement. Cette diversité dans les formes d'interventions et les types de projets ont conduit ce réseau à collaborer régulièrement avec un peu moins d'une centaine d'ONG et avec plus d'une centaine d'universités ou d'organismes de recherche.

8.1.3 Le projet associatif et ses évolutions

Cette association qui fonde ses origines dans les mouvements de promotion de la culture scientifique et technique, a vu son projet associatif et ses activités fortement évoluer dans le temps. La préoccupation des premiers membres qui étaient avant tout des scientifiques universitaires, était de montrer la science sous un visage moins austère que ce que l'imaginaire collectif véhiculait. La science pouvait être amusante et intéressante et pas uniquement difficile et rébarbative. Mais en conduisant des ateliers d'activités à caractère scientifique et technique dans les milieux urbains plus ou moins défavorisés, ciblés par les politiques éducatives les finançant, les membres associatifs ont commencé à percevoir l'intérêt de la démarche expérimentale dans la problématique de l'éducation et le développement des enfants en général, et plus particulièrement pour les enfants en difficultés scolaires.

Le premier indicateur de la portée éducative dans une perspective émancipatrice, telle que l'entend l'Éducation Populaire, serait l'obtention, dès 1990, de l'agrément de Jeunesse et d'Éducation Populaire. Cette année correspond également à la formalisation des documents de formation en trois phases⁷³⁴ qui sont encore aujourd'hui une référence pour les membres. Le second indicateur était le montage, en 1996 des premières « cités débrouillardes » suite à un séminaire intitulé « la culture scientifique : vecteur d'insertion ». Il s'agit d'animations réalisées dans les rues, au sein des quartiers populaires en période de congés scolaires, afin d'instaurer des contacts entre la pratique scientifique et un public restant hors des institutions éducatives, et privé de vacances.

La question de la contribution éducative de l'association des petits débrouillards se cristallise dans le congrès de 2001 intitulé « l'école ». La culture scientifique contribue à la formation du citoyen de par sa capacité à développer l'esprit critique. Les enfants de 7 à 12 ans constituent alors le public phare de l'association. Mais dès 2003 émerge la question du défi environnemental à travers la question du réchauffement climatique et la diffusion nationale d'une mallette pédagogique sur le sujet. Cette thématique réinterroge la question de la citoyenneté en la dotant d'un caractère universel et démontre la nécessité d'intégrer le

734 (Association Française Les Petits Débrouillards 1990)

développement durable dans la formation du citoyen. La culture scientifique non seulement forme à l'esprit critique, mais devient une nécessité pour comprendre les enjeux écologiques. Face à ce constat les associations du réseau français généralisent la mise en chantier de nouveaux projets et de nouveaux outils pédagogiques pour intégrer l'éducation à l'environnement par les sciences dans le projet associatif. Ces nouvelles formes et nouveaux cadres d'intervention élargissent le public initial des associations aux préadolescents et adolescents.

Le congrès de 2005 à Lyon « rester frais, innovation pédagogique », est consacré à la mutualisation de ces nouveaux chantiers régionaux et nationaux dont une partie pousse les associations à participer aux réseaux du champ de la solidarité internationale à travers les questions du développement planétaire durable. Mais l'approche des thématiques environnementales conduit le réseau associatif à dépasser la question de l'éducation à la citoyenneté par les sciences, car le concept du développement durable met en exergue l'interdépendance qui existe entre l'écologie, le social et l'économie. Ce triptyque fait émerger les questions du lien entre le local et le global, de la nécessité d'une appréhension systémique du monde et des phénomènes humains, ainsi que de la nécessaire interdisciplinarité des sciences. Autrement dit, l'introduction du champ environnemental dans le projet associatif conduit logiquement le mouvement à s'intéresser à l'éducation à la complexité telle que la définit Edgar Morin, alors parrain de l'association française.

Le thème du congrès de 2008 à Strasbourg se focalise sur les enjeux d'une telle éducation au XXI e siècle, introduisant de nouvelles problématiques liées à la production, à la diffusion et au partage des savoirs, ainsi qu'aux interactions entre la science et la société qui la contient. L'éducation des citoyens passe par la formation à un esprit critique capable de s'informer sur les enjeux écologiques et sociaux d'un monde économiquement et culturellement mondialisé, et d'agir en conséquence. Cette éducation ne concerne pas que les enfants, mais aussi la jeunesse et les adultes. De nouvelles formes d'activité basées sur le débat et la production de supports au débat par les publics voient le jour.

Marquée par ces nouvelles dimensions éducatives, l'association approfondit son engagement dans les projets impliquant la jeunesse dans la solidarité internationale, dans le contexte de la société de la connaissance. L'association commence à prendre conscience de l'important travail de formation et d'accompagnement qu'elle mène auprès de ses membres qui sont principalement des jeunes de moins de trente ans qui constituent également un public de

l'association. Ces jeunes participent activement aux événements de l'association, s'impliquent dans les activités traditionnelles d'animation auprès des jeunes publics, contribuent aux innovations éducatives et pédagogiques et génèrent des projets personnels s'émancipant parfois de l'association.

La perception d'un parcours éducatif petits débrouillards commence à émerger parmi les acteurs de l'association. En 2011, le congrès de Maxéville « nommé 25 ans quel parcours ! » propose de centrer l'action de l'association sur une approche anthropologique de l'environnement, sous l'influence de l'économiste et anthropologue Jacques Weber. Ce dernier propose le concept d'éducation à la transition pour articuler éducation à l'esprit critique, à la complexité, aux sciences et à l'écologie afin que l'association devienne un réel vecteur de changement écologique, économique et social. Il incite au développement de partenariats plus forts avec les universités, la recherche et le tissu économique pour soutenir des projets croisant plus fortement la jeunesse et la pratique de la recherche.

Le chantier entrepris est important et impose la tenue d'un nouveau congrès dès 2012 à Toulouse intitulé « TransitionS ». Ce congrès inaugure une démarche de prospective pour redéfinir le développement de l'association. Cette même année, le projet jeunesse, innovation et cohésion sociale (JIX) est lauréat des « investissements d'avenir » initié par le gouvernement en 2010. Il inaugure une nouvelle génération de projets influencés par les approches de la capacitation et la transition socio-économique et écologique, et l'apparition de nouveaux types de métiers centrés sur le développement territorial intégrant un accompagnement par la recherche.

Pour répondre aux besoins de la montée en compétence des cadres du mouvement sur ces nouveaux sujets, ces nouvelles thématiques et les nouveaux métiers y afférents, l'association française négocie sa participation à un ensemble de formations co-construites avec le Centre National des Arts et Métiers (CNAM).

8.2 Aspects organisationnels

8.2.1 Les activités associatives

Les activités historiques de l'association sont centrées sur l'animation d'ateliers dans lesquels les enfants conduisent de petites expériences réalisées en groupe à partir de matériel

de récupération, commun ou peu coûteux. Les enfants sont invités, grâce à la mise en scène ou à l'effet contre intuitif des phénomènes physiques mis en jeu dans les expériences, à partager des observations, négocier collectivement les faits, construire des hypothèses et inventer des protocoles de vérification.

L'animateur est en charge de provoquer des dissonances cognitives à partir d'une confrontation entre les représentations individuelles et le réel issu de l'expérience. Il a l'occasion ainsi de favoriser l'apparition de conflits socio-cognitifs en jouant sur la mise en commun des dissonances individuelles et sur la recherche commune de leur réduction. Il anime pour cela les interactions au sein du groupe et accompagne la réalisation des différentes étapes pour, d'une part, limiter les phénomènes psychologiques occasionnant le décrochage des individus de l'activité, et d'autre part, garantir l'activité physique et mentale des enfants nécessaire aux apprentissages.

Ces activités peuvent être conduites lors d'un cycle d'ateliers d'une durée d'une à deux heures chacun, recouvrant quelques séances sur une semaine, une dizaine de séances sur un trimestre ou une trentaine de séances durant l'année scolaire. Ces ateliers peuvent être organisés au sein de l'école, des centres de loisirs, des associations de parents, des associations de quartiers, ou avoir une autonomie propre.

L'association, préoccupée par la question de l'égalité d'accès aux savoirs et à la culture, privilégie les zones sensibles des milieux urbains, ou les zones rurales ayant peu accès aux grandes infrastructures socioculturelles pour étendre son action, sans que cela ne l'empêche, plus occasionnellement, d'intervenir pour les enfants des personnels d'une université ou d'une entreprise. Ces activités peuvent également être organisées dans le cadre d'animations de rue ou d'événementiels, dans lesquels le public n'est pas captif et ne se réduit pas aux enfants. Les activités pratiquées hors des murs des structures peuvent avoir une forme itinérante. Elles s'appuient alors sur des véhicules et une logistique de stands nomades, ce qui permet à ces activités de s'intégrer à des événements de type foire exposition, salons, fêtes publiques diverses et variées.

A la fin des années 90, les premières formes de production d'outils pédagogiques commencent à apparaître. Ce sont les « débrouillothèques », des expositions initiées par l'association Midi-Pyrénées, qui reprennent la logique pédagogique développée au même moment par la même personne, dans les encyclopédies pratiques éditées chez Albin Michel

Jeunesse, et qui intègrent certains principes pédagogiques de la muséographie d'Outre Manche du milieu de la culture scientifique. Cela apporte un caractère interactif aux expositions qui tranche alors avec les espaces muséographiques majoritairement centrés sur une mise en scène visant l'explication et l'illustration. Ces expositions comptent une dizaine de tables hexagonales, coupées en leur milieu par un panneau central vertical, créant ainsi deux espaces distincts. Sur chacun de ces espaces sont disposés des installations permettant aux visiteurs de réaliser une expérience simple, guidés par un texte affiché sur le panneau de séparation et qui pousse à la réflexion.

Ce concept s'est exporté dans plusieurs autres régions qui ont produit des expositions sur des thèmes aussi variés que le cinéma, la sécurité routière ou l'éducation à la sexualité. Les expositions sont généralement encadrées par un animateur qui assure les visites individuelles ou de groupes en temps scolaire ou hors scolaire. Le savoir faire accumulé dans la production d'expositions conduit les associations régionales à sans cesse améliorer le mode de production et la qualité de ses outils. En 1998 ces expositions étaient produites par les bénévoles et salariés de l'association sur un mode « bricolage » avec très peu de budget. Mais à partir de 2003, on observe le début de la professionnalisation des productions pédagogiques internes avec la mallette « 1° de plus », dans le domaine de l'édition. En 2007, la conception de la première « modulothèque », évolution du concept des débrouillothèques, constitue une autre étape de cette professionnalisation de la production des outils pédagogiques. En effet, les premières expositions de cette nouvelle génération sont coproduites par l'Association Française Des petits débrouillards et la Cité des Sciences et de l'Industrie. Il en va de même pour les productions des associations régionales qui, de plus en plus régulièrement, mobilisent des professionnels du graphisme, de la conception muséographique, pour leur production pédagogique et s'associent aux institutions locales scientifiques ou de culture scientifique et technique.

L'expérience acquise dans la production d'ouvrages, de mallettes et d'expositions, couplée à la complexification de l'objet associatif décrit dans le paragraphe précédent, permet de générer au sein du réseau national un ensemble d'outils et de supports qu'il serait trop long d'énumérer et de décrire ici. Il faut cependant retenir que cette production pédagogique constitue, à la fois, une cause et une conséquence de l'apparition de nouvelles missions, de nouveaux profils, et d'une diversification tant de l'offre d'animation que des publics visés. L'activité de l'association ne s'est assez rapidement plus restreinte à l'animation d'ateliers

d'expérimentation pour des groupes d'enfants, même si celle-ci reste l'image emblématique de l'association. La médiation et la vulgarisation thématique, l'animation d'espaces d'expositions ou le développement d'une pédagogie de projet d'ingénierie culturelle collective se sont également imposés au fil du temps comme des activités à part entière.

Les projets en cours de développement concernent la démocratisation du débat portant sur l'articulation des dimensions politiques, économiques et sociales de la science, dans la perspective de la transition écologique. Ils occasionnent à leur tour de nouvelles activités tournées vers l'organisation et l'animation de différents espaces et différentes formes de débats et de médiations. Là encore, l'évolution de l'objet associatif et de ses activités engendre une évolution des postes, des partenariats, des publics, des profils des membres. L'activité expérimentale pour les enfants constitue une trame de fond complémentaire aux autres types d'activités de médiation culturelle des sciences. Mais elle constitue aussi la base préparatoire aux activités de débats destinées aux adolescents et jeunes adultes.

Le fil conducteur de l'ensemble des activités éducatives de l'association reste la préparation à l'esprit critique et à l'autonomie de pensée. Cette évolution constante du projet associatif, l'innovation permanente de ses modes d'intervention et de ses activités conditionnent un certain nombre de problèmes qui se sont exprimés au cours de la dernière décennie, à travers la question de la qualité de l'action éducative des acteurs associatifs.

8.2.2 Répartition territoriale

Le réseau associatif des petits débrouillards regroupe en 2014, dix neuf associations régionales, même si une part d'entre elles sont techniquement fusionnées en association inter-régionales depuis 2011. Les associations régionales se composent de plus d'une cinquantaine d'antennes réparties sur les territoires régionaux. Ce déploiement a pour but d'inscrire les activités associatives au plus près des dynamiques et politiques territoriales locales, même si, comme on le verra, ce déploiement pose un certain nombre de difficultés. Par exemple, la taille et les activités varient fortement d'une antenne à l'autre du fait de cette forte contextualisation et les équipes ont tendance à être géographiquement séparées. Cet éclatement des équipes et des activités sur le territoire est compensé par trois principaux éléments : l'instauration de projets nationaux et régionaux, une organisation de groupes de travail transversaux tant à l'échelle nationale que régionale et le maintien d'événements culturels et festifs nationaux. Ce fonctionnement transversal garanti une collaboration

régulière des équipes et assure un minimum de rencontres entre une partie des membres de l'association, tous statuts confondus. On observe d'ailleurs qu'au fil du temps, un noyau dur de personnes liées par de véritables relations d'amitié s'est constitué et favorise la cohésion globale de l'association.

8.2.3 Fonctionnement politique

Ce réseau d'associations fonctionne sur un mode confédératif, il s'est doté pour cela d'une association nationale en charge de défendre les intérêts communs. L'association Française impose aux associations du réseau un certain nombre d'orientations politiques et de cadres techniques et juridiques, sans pour autant ôter l'autonomie des associations locales en matière de gestion, de développement et de politique locale.

Le conseil d'administration de l'association nationale est composé de plusieurs collèges, à savoir le collège des membres actifs, le collège des membres qualifiés et le collège des salariés. Le plus important en terme quantitatif et législatif est le collège des membres actifs composé d'un représentant de chaque association régionale, souvent issu des conseils d'administration régionaux. Vient ensuite le collège des membres qualifiés qui regroupe moins d'une dizaine de personnes cooptées par le conseil d'administration au nom de certaines qualités ou compétences jugées utiles pour le réseau associatif. Enfin, le collège des salariés est, quant à lui, composé d'une dizaine de personnes. Il a pour mission de représenter les équipes salariées de l'ensemble du réseau national lors des choix d'orientations politiques du réseau. Ce droit à la parole des salariés a été intégré aux statuts pour valoriser les équipes qui sont bien souvent composées de personnes fortement impliquées⁷³⁵ dans leur travail et dans la vie associative.

Les personnes physiques ne peuvent pas adhérer à l'association nationale, elles doivent devenir membre d'une des associations régionales pour faire partie de ce réseau. Ainsi les associations régionales sont le cœur même de la vie associative. Elles regroupent les personnes physiques qui composent les bases opérationnelles du mouvement. Lors des assemblées générales annuelles, chaque membre associatif peut élire les membres du conseil d'administration qui éliront à leur tour leur bureau régional. Ce dernier est l'organe exécutif élu, il est en constante relation avec la direction régional pour la mise en application des

735 (Un certain nombre d'entre eux se qualifient de « militants » de la cause associative, même si ce point est loin de faire l'unanimité dans les équipes salariées.)

orientations arrêtées par le CA régional. La direction s'appuie sur une équipe de salariés pour organiser et mener au quotidien les activités et les projets de l'association, en interaction avec le reste des acteurs associatifs.

8.2.4 Organisation des équipes

A l'échelle locale, bien que chaque association ait son organisation propre, toutes se rapprochent de l'organigramme proposé ci-dessous :

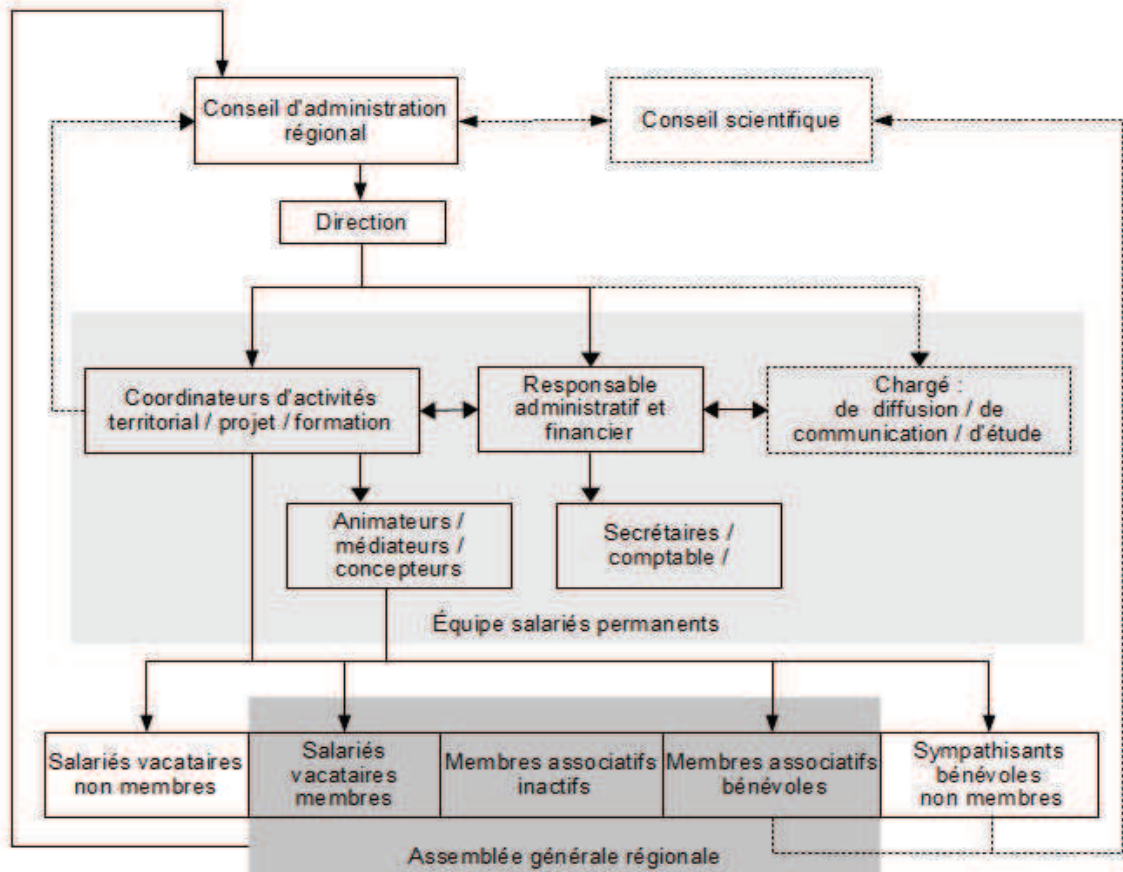


Fig.25 : Organigramme type des associations du réseau des petits débrouillards

Le rôle et la composition du conseil d'administration viennent d'être détaillés. Mais il faut encore préciser qu'une partie des associations, à l'image de l'association française, a intégré une représentation des salariés au sein du CA, alors que d'autres autorisent les salariés permanents à adhérer à l'association en tant que membres, ce qui leur confère la possibilité de participer aux activités législatives par le biais de l'assemblée générale.

Le CA peut-être épaulé d'un conseil scientifique (CS), une spécificité du réseau des petits débrouillards, du fait de son positionnement dans le champ de la culture scientifique et

technique (CST). La fonction de ce conseil consiste généralement à évaluer la qualité et la pertinence, d'un point de vue scientifique, du projet associatif régional, des projets d'actions liés à la CST, à la recherche et aux universités. Des liens naturels et historiques que l'association a cherché à intensifier et à institutionnaliser ces dix dernières années, au point de faire de la constitution des CS régionaux, un axe stratégique de l'association française sous la présidence de Jacques Weber. Les CS ont donc également acquis une fonction de légitimation des associations auprès des institutions partenaires locales, et d'aide au développement par l'intermédiaire du partage de leur réseau scientifique avec les associations. Le statut de cette instance n'a pas été totalement défini à l'échelle nationale et seule une partie des associations s'est dotée d'un tel conseil.

L'équipe de salariés permanents est un ensemble de personnes embauchées en contrat à durée indéterminée ou en contrat à durée déterminée de longue durée. En 2010, les postes les plus fréquents étaient ceux de coordinateurs d'activités, et d'animateurs.

Les coordinateurs ont pour mission principale d'organiser et assurer le bon déroulement des activités associatives d'un point de vue logistique, financier, et relationnel, voir même pédagogique lorsqu'ils ont en charge l'accompagnement des autres acteurs non permanents. Les animateurs peuvent également avoir ce type de mission, mais dans un volume horaire moindre. Généralement, ils assument essentiellement du face à face pédagogique et de la préparation d'interventions. Ils assurent parfois l'accompagnement d'autres animateurs associatifs non permanents, et contribuent à l'organisation des événements de la vie associative. Ils peuvent aussi avoir en charge la conception d'outils ou de supports éducatifs pour l'usage interne ou pour répondre à une commande externe.

La nature des profils et des postes des coordinateurs change beaucoup selon les types d'activités coordonnées et le mode d'organisation des associations. Ce sont des postes multitâches, qui au fil du développement des associations régionales, ont engendré l'apparition de postes plus spécialisés. On peut citer par exemple les « chargés de diffusion » spécialisés sur un produit ou service spécifique, les « chargés de relation » focalisés sur un corps professionnel spécifique comme l'Éducation Nationale ou l'Université, les « chargés de développement de territoire » qui développent de nouveaux projets, cherchent de nouveaux contrats sur une zone géographique précise. Quant aux coordinateurs d'activités thématiques, ils sont spécialisés sur un sujet spécifique comme celui de l'éducation à la santé, de l'éducation

à l'environnement, ou de l'usage éducatif des technologies de la communication et de l'information.

Outre les coordinateurs et les animateurs, les associations régionales sont gérées par un directeur ou une directrice généralement en charge de la gestion budgétaire, de la gestion des équipes et de la gestion des relations institutionnelles régionales. Quand les structures atteignent une taille critique, le directeur s'entoure de salariés permanents dédiés au fonctionnement interne, tels que les responsables administratifs et financiers, les comptables, les chargés de communication etc. Il faut avoir à l'esprit que certaines associations de ce réseau peuvent gérer un budget dépassant largement un million d'euros, tandis que d'autres se maintiennent plus modestement à moins d'une centaine de milliers d'euros. Cela engendre de fortes disparités dans les modes de fonctionnement (répartition du travail et des missions, affectation des moyens, natures des activités).

Dans le bas du schéma, on retrouve les autres types d'acteurs associatifs. Les salariés vacataires sont des personnes recrutées pour encadrer ponctuellement ou régulièrement, quelques heures d'activités qui constituent un job étudiant, ou un complément d'activités à d'autres activités en temps partiels. Leur profil varie en fonction des associations et des sites. Même si comme l'a montré notre enquête initiale, les salariés vacataires sont majoritairement des étudiants à l'échelle nationale, selon le site géographique, les équipes peuvent être majoritairement composées de demandeurs d'emplois ou de personnes au foyer. Et comme la politique d'adhésion est définie localement, ce ne sont pas obligatoirement des adhérents. Lorsque c'est le cas, ils font partie de l'assemblée générale qui élit le CA.

Les membres actifs sont les personnes ayant réglé leur cotisation, et qui s'investissent bénévolement dans le fonctionnement de l'association. Ils peuvent participer aux événements organisés par l'association, jouer de leurs relations pour favoriser le développement de l'association, ou plus simplement valoriser l'association dans leur cercle proche, sans obligatoirement participer à la mise en œuvre des services de l'association. La prise d'une fonction au conseil d'administration est la forme la plus fréquente d'investissement des membres actifs.

Toujours dans le bas du schéma, on retrouve les membres inactifs. Ce sont des personnes qui ont adhéré à l'association mais qui ne participent ni à son fonctionnement, ni aux événements de l'association. Cette adhésion peut-être idéologique ou liée à un service proposé

aux seuls membres. Ils adhèrent alors pour bénéficier du service en question. Un débat de fond, non tranché, existe depuis de nombreuses années sur la place des usagers de l'association pour savoir s'ils devraient ou non être adhérents, comme dans le cas des mutuelles ou coopératives. La variété des politiques d'adhésion évoqué juste avant, découle de cette absence de position nationale en matière de recrutement.

Ainsi il existe de nombreux statuts associatifs, qui de plus, sont bien souvent ni exclusif ni constant. En effet, un salarié vacataire peut aussi être membre du CA. Un bénévole peut intégrer temporairement l'équipe de salariés permanents et un certain nombre de salariés permanents sont devenu membre du CA, en tant que représentant des salariés, ou après avoir quitté leur fonction de salarié.

8.3 De la pré-problématique initiale à la pré-problématique

8.3.1 Fondement de la pré-problématique

Suite à mon étude réalisée en master⁷³⁶ sur les dispositifs de formation autonomisants, le responsable national de la formation de l'association Française Les petits débrouillards avait souligné la difficulté de généraliser à l'échelle nationale une partie des analyses et des conclusions issues de mon expérience professionnelle. En effet, le réseau associatif était marqué par une trop grande disparité dans les réalités et les histoires des associations régionales pour que l'exemple de la région alsacienne puisse servir de référence. Reprenant cette remarque à mon compte, il m'a semblé alors important de pousser les participants à prendre de la distance vis-à-vis de leur expérience personnelle localisée, pour qu'ils ne tombent pas dans le même travers. Je devais les pousser à appréhender la question de la formation de façon plus globale pour qu'ils soient en capacité de faire dialoguer le niveau local avec le niveau national.

Par ailleurs, comme l'approche choisie pour cette recherche était celle d'une recherche-action dans une conception particulièrement impliquante des sujets, c'est à dire qui associe le plus possible les participants à la conception de la démarche de recherche, il n'était pas possible de leur imposer la vision de la problématique exposée dans la première partie. Elle était mienne et les chances d'appropriation par les autres étaient faibles. Cette première

736 (Braccini 2007)

problématique, reflet de mon expérience, a été appelé « pré-problématique initiale », de manière à la différencier de la pré-problématique qui consiste en une objectivation de la pré-problématique initiale à partir d'une démarche d'enquête en ligne. Son rôle était de servir de support à la confrontation des représentations des personnes à une perception du réel plus macroscopique et plus distanciée. L'objectif n'était pas de faire admettre les résultats de cette enquête comme une vérité, mais plutôt de faire émerger les convergences et les divergences d'opinions et de perceptions entre les participants au sujet de la formation, de mettre en lumière les décalages qui pouvaient apparaître entre la vision locale et la vision nationale, et enfin de faire apparaître les écarts entre les représentations individuelles ou collectives et les révélations de l'enquête. Ces décalages reformulés en questionnements devenaient autant de pistes d'investigation collectives possibles pour les groupes de recherche locaux.

8.3.2 La démarche de construction du diagnostic

Le questionnaire en ligne utilisé pour la modification de la pré-problématique initiale contenait quatre thèmes : les profils des acteurs associatifs, les besoins et les pratiques de formation et d'accompagnement, les pratiques et les attentes des accompagnateurs, et enfin, la perception des relations entre le fonctionnement associatif et le modèle de son économie. Ces quatre thèmes sont issus des leviers d'actions identifiés dans la pré-problématique initiale. Ils regroupent les questions obtenues par la reprise des affirmations de la pré-problématique initiale sous forme d'un questionnaire. Il faut rappeler que les pratiques auto-formatives individuelles et collectives et les pratiques d'accompagnement avaient déjà plus ou moins cours, même si elles n'étaient pas toujours identifiées comme telles. Ce manque d'explicitation des pratiques occasionnait peut-être un manque d'efficacité, ou du moins une perte d'énergie et de moyens. Il s'agissait d'une « autoformation sauvage » qu'il semblait pertinent de faire passer au stade d'autoformation accompagnée.

Comme l'expose mon rapport d'enquête, les questions ont été rédigées à partir de huit critères de qualité :

- *« Chaque question doit être guidée par un objectif clair : quelle information recueillir, pour quel usage?,*
- *Toujours proposer des questions courtes, facilement compréhensibles,*
- *Veiller à la fluidité du questionnaire pour favoriser la spontanéité des réponses,*

- *Viser une quinzaine de questions ou 5 à 10 minutes de temps de réponse global pour éviter l'effet de lassitude,*
- *Poser si possible les questions les plus complexes en milieu de questionnaire,*
- *Minimiser au maximum les questions ouvertes pour d'une part, limiter le temps de réponse au questionnaire et d'autre part, dans le cas de ce travail de thèse où l'enquête n'est pas l'activité centrale, pour éviter la surcharge de travail dans le traitement de données.*
- *Veiller à ce que les questions soient exhaustives, pour tenir compte de tous les cas existants et permettre à toute personne de répondre,*
- *Veiller à ce que les questions soient exclusives, afin de faciliter la réponse du sondé, en améliorer sa fiabilité et en simplifier son traitement. »⁷³⁷*

Une première version papier corrigée par diverses personnes ressources, a ensuite fait l'objet d'une validation auprès de la direction de thèse et du responsable national de formation de l'association. Après modification, ce questionnaire a ensuite été informatisé à partir du logiciel Lime Survey, en hébergeant la base de données sur les serveurs de l'Université de Strasbourg, à partir d'un compte étudiant. Le questionnaire ainsi obtenu a été testé auprès d'un échantillon d'une dizaine de membres associatifs, à l'occasion d'une formation nationale de formateurs. Ces derniers ont pu exprimer leurs incompréhensions ou leurs remarques à partir desquelles la troisième et dernière version du questionnaire a été établie. Cette version du questionnaire comprenait 29 questions qui regroupaient 216 modalités de réponses, dont une partie était spécifique aux catégories de sondés. Le questionnaire a ensuite été diffusé à partir des listes d'adresses internes des associations. Un message d'invitation a été diffusé aux vingt deux directions régionales. L'invitation faisant le lien avec le blog de présentation du projet de recherche, et proposait en pièce jointe une plaquette de présentation du projet de recherche-action interne. Les directions avaient en charge de diffuser l'invitation dans leur région. Dans certaines associations, cette diffusion électronique a dû être complétée par des relances téléphoniques.

Le questionnaire est resté accessible durant 10 mois. Alors qu'initialement le critère d'arrêt de la diffusion devait-être la saturation des données, c'est finalement le taux de participation tombé à zéro au bout de ces 10 mois, qui a finalement mis un terme à la diffusion. L'enquête a recueilli 221 observations qui ont été traitées à partir de la méthode du tri à plat et à partir

⁷³⁷ (Annexe I.1.2. Rapport d'enquête : la formation et l'accompagnement au sein des Petits Débrouillards , p.7)

d'une méthode exploratoire des données : l'analyse multifactorielle des correspondances multiples. Cette analyse a été conduite à partir du logiciel Exel'Stat.

Les difficultés de diffusion et les difficultés liées à la maîtrise des outils et des méthodes de traitement des données n'ont permis de restituer les premiers résultats qu'au début de l'année 2012. Nous verrons dans le chapitre consacré à la description chronologique de cette recherche-action et dans le chapitre de l'analyse des résultats, quelles ont été les conséquences d'un tel décalage.

Concernant l'échantillonnage, le mode de diffusion a imposé une composition aléatoire de celui-ci. Sa taille représente environ 10 % de l'échantillon parent, estimé par la responsable nationale de la vie associative à un peu plus de 2000 personnes en l'an 2010. Mais la composition de cet échantillon ne suit pas celle de l'échantillon parent, ni au niveau du critère du poids des associations régionales sur l'effectif total, ni au niveau du critère du poids des statuts associatifs à l'échelle nationale. Toutefois « *nous pouvons considérer que nous avons un compromis intéressant entre la représentativité des proportions et le degré d'influence des associations régionales et des statuts associatifs.* »⁷³⁸ J'ai donc considéré les résultats d'enquêtes suffisants pour servir de base de référence concernant le travail de questionnement et d'analyse aux groupes de recherche-action locaux.

8.4 Les principaux résultats de la démarche d'enquête

8.4.1 Les principales données du tri à plat⁷³⁹

Concernant la typologie des membres associatifs :

L'association semble être composée d'une très large majorité de jeunes diplômés de l'université (30 % de moins de 25 ans, 20 % de plus de 35 ans, 50 % de formation bac +5 et plus, 10 % avec le bac ou moins). Il semble que l'association soit un mouvement de jeunes universitaires recrutant principalement parmi leurs pairs et davantage dans les filières des sciences humaines et des sciences de la matière et du vivant. On note une faible représentation

738 (Idem, p.11)

739 (Annexe I.1.5. Synthèse d'enquête réalisée pour l'assemblée générale 2012 de Toulouse)

des personnes au foyer, des retraités et des personnes issues des filières techniques⁷⁴⁰ et de l'animation professionnelle.

La durée d'engagement des personnes au sein de l'association reste faible puisque dans 40 % des cas ils ne resteront qu'une année. Au bout de trois ans, 60 % des effectifs ont été renouvelés. Les raisons principales qui ont motivé les personnes à venir dans l'association sont diverses, mais les trois plus marquantes sont l'intérêt pour l'activité de médiation scientifique et technique, l'intérêt pour le projet associatif et ses valeurs et la recherche d'un emploi.

L'opposé des motivations à l'entrée sont celles de sortie de l'association. Et contre toute attente, au vu du profil, les raisons principales évoquées pour un éventuel départ ne seraient pas liées au statut d'étudiant puisque seul 6 % des personnes ont évoqué la fin des études comme raison principale. Les motivations au départ sont variées, mais on note que la seule modalité qui s'est détachée est « le désaccord avec la politique de l'association ». Cette place importante donnée aux valeurs se retrouve dans les entretiens, ainsi que dans l'analyse de l'expérience de certains groupes de recherche pour qui l'attitude « petits débrouillards » devrait être adoptée aussi bien sur le terrain, avec le public, que dans le fonctionnement interne envers les salariés et les membres.

Par rapport à ces profils de personnes, l'enquête n'a pas révélé de typologie associative, bien qu'il y ait de légères tendances, comme une sur-représentation des faiblement diplômés en Bretagne, ou en région n°2 où l'on observe une légère sur-représentation des femmes hautement diplômées en sciences sociales et une sous-représentation des moins de 25 ans etc. Mais ces tendances ne sont pas suffisamment fortes pour établir une typologie de la composition des équipes associatives.

Concernant les besoins de formation et d'accompagnement :

Le premier constat marquant concernant les besoins de formation est l'appréciation de la qualité de l'activité menée par les membres associatifs. S'il était pour moi fréquent d'entendre que les actions menées sur le terrain n'étaient pas satisfaisantes, l'enquête nous indique tout autre chose. 70 à 80 % des sondés pensent que le public, les partenaires, la direction et leur responsable direct sont satisfaits voir très satisfaits de l'activité proposée. Cette satisfaction

740 (Les ingénieurs, les techniciens et techniciens supérieurs, les artisans sont très largement sous représentés. Et même au sein des universités, les champs des mathématiques, de l'électronique ou de l'informatique, disciplines à tendance plus technologique, sont aussi largement sous représentés.)

globale est confirmée par l'enquête menée sur le territoire n°3.⁷⁴¹ Un telle autosatisfaction du mouvement interpelle. L'une des hypothèses explicatives est que le projet associatif est peu défini et peu partagé à l'échelle du mouvement, ce qui engendre une définition individuelle correspondant à l'idée que se font les membres, de leurs activités de terrain. Que ce soit dans le questionnaire, dans les travaux de groupes ou dans les entretiens, les membres ont eu beaucoup de mal à définir le projet associatif, et ils mélangeaient souvent des notions issues du projet politique, du schéma de développement, de la démarche éducative et des approches pédagogiques mises en œuvre sur le terrain.

Autre fait intéressant, je n'ai pas trouvé, à ce jour, de document qui réunisse ces diverses dimensions et les articule de façon explicite. Sur le plan éducatif et pédagogique, on ne trouve pas non plus de description concrète de l'activité éducative dans une action « petits débrouillards ». Ces absences et ce manque de clarté ont posé, et posent encore, des difficultés aux groupes de travail lorsqu'il s'agit d'élaborer des objectifs de formation, des objectifs d'animation ou les critères et indicateurs d'évaluation.

Pour revenir aux pratiques de formation et d'accompagnement, si les témoignages sont à peu près unanimes pour dire que la formation initiale d'animateur ne répond plus totalement aux besoins de l'association, ils s'accordent aussi pour dire que la formation initiale d'animateur (FIA) a déjà été complétée par diverses pratiques de formation complémentaires (stage continu, auto-documentation, préparation collective, échange de pratiques etc.) De façon plus générale, les membres de l'association auraient tendance à rechercher une culture de formation proche de l'apprentissage. On note une préférence pour l'apprentissage en situation plutôt que hors situation pédagogique, collectif plutôt qu'individuel, pour les temps informels plutôt que pour les stages structurés, et davantage centrés sur une activité de production concrète plutôt que sur des contenus théoriques. Mais même si ces tendances existent, elles ne sont pas suffisamment marquées pour que l'on puisse éliminer certaines pratiques de formation et d'accompagnement.⁷⁴²

Par contre, la pratique qui se détache nettement, tant du côté des accompagnateurs que du côté des membres, est «l'accompagnement sur le terrain». En effet 80 % des accompagnateurs déclarent suivre d'autres membres en les accompagnant sur le terrain, et 65 % des membres mettent cette modalité en avant dans leurs préférences. Dans les groupes de recherche, la

741 (Résultat d'enquête interne « le moi de l'évaluation » menée durant la recherche-action en 2012.)

742 (Les pratiques proposées étaient : stage de formation initiale, accompagnement sur le terrain, analyse collective des pratiques, stage de formation continue, espace d'autoformation.)

difficulté pour la mise en place de ce type d'accompagnement mis en avant est le manque de disponibilité des salariés, qui, lui-même, serait lié à la non rentabilité à court terme de l'accompagnement. Notons à ce propos que les « non-permanents » prennent peu part à ce travail d'accompagnement, 70 % des accompagnateurs sont des salariés et 50 % des accompagnateurs sont des coordinateurs. Enfin, il faut savoir qu'un accompagnateur encadre dans 70% des cas, une à cinq personnes en y consacrant environ un quart de son temps de travail. Retenons également que les accompagnés ne sont prêts à consacrer qu'une à cinq heures par mois à leur activité de formation et d'apprentissage.

Si l'on s'intéresse maintenant aux contenus de formation à acquérir, on constate que les salariés permanents et les administrateurs ont davantage tendance à penser qu'il est nécessaire d'acquérir des contenus que les acteurs de terrain qui, eux, sont plus centrés sur le développement de techniques de terrain. L'acquisition de connaissances théoriques liées aux activités éducatives, les techniques qui y sont associées et le fonctionnement de l'association régionale sont davantage sélectionnés par les interrogés que la connaissance du projet associatif et le fonctionnement du réseau national. Ces tendances entrent en résonance avec l'hypothèse explicative du large degré d'auto-satisfaction décrit plus haut.

8.4.2 Les résultats des analyses factorielles des correspondances multiples : une culture de la formation et de l'apprentissage proche du compagnonnage.

Le premier travail d'analyse du tri à plat des données évoquées dans le paragraphe précédent a montré qu'il pouvait être intéressant d'observer d'éventuelles correspondances entre les choix et les représentations des sondés en fonction de leurs profils. Cela devait permettre d'évaluer le degré de partage de la vision de la problématique de la formation au sein des diverses instances composant l'association, et, peut-être, d'induire une meilleure compréhension du fonctionnement de l'association, des dysfonctionnements, des réussites ou des freins au changement.

Pour éviter la surcharge graphique qui aurait rendu la lecture difficile voir impossible, j'ai établi trois analyses différentes mobilisant trois groupes différents de variables. Ces groupes de variables ont été composés à partir de certaines des interrogations suscitées par l'analyse du tri à plat. Le nombre d'analyses suscité par l'interprétation du tri à plat des données était important. Elles n'ont pas toutes été menées, car il s'agissait d'une première exploitation des

données dont le but, je le rappelle, était de faire naître du questionnement chez les participants des groupes de recherche. Il s'agissait de donner l'envie de s'approprier les résultats de l'enquête grâce à l'émergence de nombreuses interrogations initiées par mes premières analyses, couplées à la possibilité de choisir les analyses complémentaires à conduire.⁷⁴³ Le premier groupe de variables correspond à la typologie des personnes qui ont répondu aux questionnaires. Le deuxième groupe (de variables) recouvre celles qui ont trait aux besoins et aux attentes des sondés en matière de formation et d'accompagnement, tant dans les contenus proposés que dans les démarches utilisées. Le troisième groupe rassemble les variables relatives aux pratiques de formation et d'accompagnement des accompagnateurs.⁷⁴⁴

L'analyse du groupe de variables relatives aux profils des personnes tend à montrer plusieurs éléments. Il semble que la variable « âge » soit liée au degré de responsabilité et à l'ancienneté. Plus l'âge croît, plus la fonction à responsabilité croît. Par ailleurs, bien qu'insuffisamment précis, le graphique suggère que plus l'âge croît et plus la durée d'ancienneté dans l'association croît. Ce qui conduirait à établir assez logiquement un lien direct entre l'ancienneté et le degré de responsabilité. Ce double constat est valable aussi bien pour les membres permanents de l'association que pour les membres non permanents.⁷⁴⁵

Par contre, on peut constater que le niveau d'étude initial n'est pas corrélé au niveau de responsabilité, confirmant ainsi la fonction école identifiée par Michel Adam⁷⁴⁶ dans les associations, qui donne une chance d'accéder à des responsabilités à toutes les personnes, quel que soit le niveau d'étude.

Le croisement de la correspondance de l'évolution de l'ancienneté, de l'âge, de la responsabilité avec les attentes de formation, tendrait à confirmer une culture de formation interne de type « apprentissage ou compagnonnage ». La formation des individus se réalisant à partir de l'expérience qui s'acquiert au fil du temps et en relation avec les autres membres, cela suggère également que le modèle de l'évolution des membres et du recrutement de l'association soit avant tout basé sur la promotion interne, plus que sur le recrutement externe.

Enfin, si l'on accepte l'hypothèse d'une corrélation entre le niveau de maîtrise du projet associatif et le degré de responsabilités, la répartition des motivations au départ et à l'entrée de

743 (Il ne faut pas oublier que la devise des Petits Débrouillards tiens dans son logo : ? = +. Le questionnement est une plus-value.)

744 (Annexe I.5.3. Rapport d'enquête : la formation et l'accompagnement au sein des Petits Débrouillards, p. 44)

745 (Idem, p.37)

746 (Adam 2008)

l'association laisserait penser que plus les personnes restent dans l'association et plus elles ont tendance à donner de l'importance au projet associatif et à ses valeurs. Cette tendance étaye l'idée présentée dans le pré-diagnostic initial, d'une réciprocité entre l'ancienneté dans l'association et l'intensité de l'engagement vis-à-vis des valeurs et du projet associatif, et vient confirmer le modèle d'une culture de type compagnonnage.

Ce modèle culturel trouve également écho dans les résultats de la seconde analyse AFCM⁷⁴⁷ du groupe de variables relatives aux besoins et attentes de formation des membres associatifs. Tout d'abord, on constate que l'expression des besoins de formation portant sur l'objet associatif, la connaissance du fonctionnement des associations est très largement sous-représentée chez les acteurs de terrain dont la moyenne d'âge est la plus basse. Il en va de même, dans une moindre mesure, pour l'approfondissement technique ou théorique des activités de terrain ou pour la répartition des volumes horaires de formation et d'accompagnement souhaités. Il semble donc, que plus les personnes progressent dans les responsabilités, plus elles perçoivent les enjeux de la formation, plus elles estiment important d'y consacrer du temps et des moyens, et plus elles estiment important d'élargir les contenus de formation utilitaires à des contenus liés à la culture associative.

Ensuite, les pratiques les plus plébiscitées par les acteurs associatifs liés aux activités de terrain, tels que les acteurs de terrain et les coordinateurs, sont l'analyse collective des pratiques, l'entretien individuel et les préparations collectives. Ces trois pratiques se basent sur la relation à autrui et l'apprentissage s'y opère par l'oral et la démonstration. A l'inverse, l'usage de centre d'autoformation est peu souhaité par la majorité des acteurs, laissant peut-être entrevoir une vision de l'autoformation qui se résumerait à la solo formation, ou au travail individuel assisté. Ces conceptions de l'autoformation vont à l'encontre de la raison d'être de la présence des personnes dans une association, à savoir s'associer, ce qui peut expliquer leur impopularité.

La dernière analyse⁷⁴⁸, davantage centrée sur les pratiques des accompagnateurs, a été inspirée par les résultats des deux précédentes. D'un côté elle tend à confirmer les propos précédents quant à la prégnance d'une culture du compagnonnage, et d'un autre à les atténuer. D'un côté donc, la corrélation observée entre la croissance du temps passé à l'accompagnement et le nombre de personnes accompagnées, pourrait signifier qu'il y a une

747 (Annexe I.5.2. Rapport d'enquête : la formation et l'accompagnement au sein des Petits Débrouillards, p. 41)

748 (Annexe I.5.3. Rapport d'enquête : la formation et l'accompagnement au sein des Petits Débrouillards, p.44)

forme de norme tacite concernant la pratique d'accompagnement : l'augmentation concomitante entre nombre de personnes et temps passé pourrait s'expliquer par le fait que la modalité d'accompagnement restant identique pour toutes les personnes, les accompagnateurs répètent un protocole par autant de personne à suivre, sans modifier leur stratégie d'accompagnement. Mais d'un autre côté, cette analyse se basait sur le problème de compétence des encadrants, problème identifié dans la pré-problématique initiale.

Si l'on part de l'hypothèse selon laquelle les accompagnateurs étaient choisis en fonction de leurs compétences, en tenant compte des résultats des deux analyses précédentes, cela conduirait probablement à choisir les acteurs associatifs les plus anciens pour accomplir cette tâche stratégique. Les acteurs associatifs les plus anciens devraient être les plus expérimentés, et par conséquent les plus compétents dans les activités de terrain. Ils devaient donc être les plus efficaces, en terme de performance et de temps, pour accompagner les novices. Mais les résultats prennent cette hypothèse complètement à contre pied. L'ancienneté n'est pas corrélée aux autres variables et n'apparaît donc pas comme un critère de sélection des accompagnateurs. Ce constat renforce la validité du degré de compétence de l'encadrement comme un des leviers potentiels pour améliorer l'accompagnement et indirectement la qualité des actions des acteurs de terrain.

8.5 Les entretiens exploratoires

Le manque de clarté de certaines définitions et l'incident technique qui a empêché la diffusion de plusieurs questions⁷⁴⁹ portant sur le parcours de formation des personnes vécu au sein de l'association, ont conduit à envisager une série d'entretiens. Ces derniers apparaissaient comme complémentaires aux résultats d'enquêtes. Mais là encore, dans le souci de ne pas retirer les rênes de la recherche-action des mains des groupes locaux, je n'ai mené que cinq entretiens exploratoires. Ils s'agissait d'entretiens semi-dirigés qui suivaient un questionnaire élaboré à partir du manque d'informations relevé, pour finaliser la démarche d'objectivation de la pré-problématique initiale. Ces cinq entretiens ont été retranscrits, et une pré-analyse devait être soumise aux groupes de recherche locaux afin d'affiner le questionnement suscité par les résultats de l'enquête. La faible légitimité des conclusions tirées de ce modeste corpus était encore une occasion de susciter le questionnement et l'envie d'en savoir plus. Comme pour la

749 (Il s'agit des questions 12, 13, 16, 17 et 18, voir sous-annexes de l'annexe I, p.51.)

démarche d'enquête, l'idée était de donner envie de compléter ces entretiens par d'autres, voir de reprendre la nature du questionnaire avec les participants.

Il s'agissait d'une autre occasion pour les participants de s'approprier la problématique générale de la formation dans les organisations associatives et la problématique locale de leur association. Malheureusement, comme nous le verrons par la suite, le travail de construction des problématiques n'a pas réellement abouti. Aussi, malgré une première lecture confirmant la présence d'éléments éclairants pour la pré-problématique en train de se définir, ces entretiens n'ont finalement eu que peu d'incidence sur cette recherche-action.

La méthodologie est apparue comme trop gourmande en temps à l'ensemble des groupes de recherche. Après plusieurs tentatives infructueuses d'introduction de la démarche d'entretiens, cette méthodologie a été abandonnée, raison pour laquelle aucune analyse n'a été menée. Les recherches-actions locales n'ont pas permis d'étoffer l'échantillon qui, de ce fait, n'était pas suffisant pour être exploité dans le cadre de cette recherche.

8.6 La pré-problématique

8.6.1 Contextualisation

Comme l'a montré le début de ce chapitre 8, les associations des petits débrouillards suivent l'évolution de la demande sociale qui accélère avec les évolutions socio-économiques dopées par l'accélération des innovations techniques et industrielles⁷⁵⁰. Il en résulte des changements réguliers visant la synchronisation de l'objet social du mouvement des petits débrouillards à l'actualité. Cela passe par l'évolution de leur plan de développement, par l'adaptation ou la création d'activités associatives nouvelles, par des modifications structurelles et par des modifications organisationnelles. Ainsi, les caractéristique socio-économique des associations défini en première partie et ce début de huitième chapitre, démontrent de façon concrète que la théorie des ressources s'applique bel et bien aux organisations associatives de l'Éducation Populaire en général et aux petits débrouillards en particulier.

Ce type d'associations sont des entités socio-économiques faisant usage de l'activité marchande pour porter leur objet social. On comprend alors que les difficultés identifiées au départ de cette recherche - le manque de qualité des actions de terrain, les problèmes

⁷⁵⁰ (Voir le premier chapitre à ce sujet)

d'inadaptation de la formation aux besoins, les difficultés de recrutement ou d'implication de bénévoles dans les associations - ne sont que l'expression concrète d'un besoin constant de gérer en continu l'adaptation et le changement.

Le changement est une réalité d'autant plus forte pour le réseau associatif des petits débrouillards, qu'il n'est que dans ses premières phases de développement qui occasionne une diversité de structures en terme de taille, d'ancienneté et de fonctionnement. Or, la gestion du changement, comme l'a illustré le cadre de l'apprenance, introduit dans le premier chapitre et développé durant toute la seconde partie, repose sur la gestion de l'apprentissage individuel et l'apprentissage collectif du fait de leur fonction dans les apprentissages à l'échelle de l'organisation.

8.6.2 La place de la formation et ses défis

Le défi de la gestion des apprentissages se traduit de façon spécifique pour les associations du champ de l'Éducation Populaire. En effet, comme le réseau associatif des petits débrouillards est une structure inscrite dans l'économie sociale et solidaire, son activité repose sur la coordination de plusieurs modèles d'organisation⁷⁵¹ générant une économie plurielle⁷⁵². Cette dernière attribue une place fondamentale au travail non monétaire à travers les diverses formes de dons et de bénévolats qui concernent la plupart des statuts : salarié permanent, salarié temporaire, membre associatif ou sympathisant. Ces diverses formes d'implication, du fait de l'isomorphisme marchand⁷⁵³ engendré par la pression des sphères économiques sur les sphères politiques et sociales, n'échappent pas aux exigences de qualité et de rentabilité. Il en résulte un besoin de compétences des agents associatifs que les associations doivent assurer via la formation ou le recrutement.

Dans le cas des associations du réseau des petits débrouillards, les efforts de formation sont considérés comme normaux voir même fondamentaux par les organisations⁷⁵⁴. D'une part, parce que l'appartenance du réseau des petits débrouillards à l'Éducation Populaire, revendiquée par la majorité de leurs membres, justifie la formation de ses propres membres et salariés, et d'autre part, parce que le renouvellement permanent des équipes impose des besoins constant de formation et d'accompagnement. Mais la culture de la formation de ce

751 (Adam 2008)

752 (Laville et Hoarau 2010)

753 (Voir chapitre 3)

754 (Annexe I.3.3.1 Rapport d'enquête : la formation et l'accompagnement au sein des Petits Débrouillards, p.24)

réseau, proche du compagnonnage -c'est à dire préférant apprendre dans et par l'action et collectivement plutôt que seul- ne correspond pas totalement aux usages en cours en interne. En effet, les activités de formation restent centrées sur un dispositif de gestion de stages datant des années quatre vingt dix, dispositif qui cumule une fonction initiatrice dans la construction identitaire associative et une fonction opérationnelle dans la transmission des savoir être et savoir faire spécifiques à la démarche éducative de l'association.

Malgré la modularisation des contenus menée en 2000, les associations petits débrouillards ont eu du mal à adapter leur dispositif de stage pour répondre aux besoins de formation des personnes et des associations durant cette dernière décennie. Moins de la moitié des acteurs associatifs sondés ont estimé comme pertinente la modalité du stage pour accomplir leur formation⁷⁵⁵ et ce, même si la « formation initiale des animateurs » constitue une référence culturelle et identitaire forte pour une grande part des permanents et des élus associatifs.

C'est probablement de cette dichotomie entre formation initiale des animateurs comme référence culturelle et identitaire et dispositif de stage « traditionnel » perçu comme obsolète qu'est né un ensemble de pratiques de formation complémentaires, tels que les divers accompagnements individuels ou collectifs des préparations, de l'encadrement ou de l'évaluation des activités associatives et la mise à disposition de ressources et d'espaces en accès libre pour l'ensemble des acteurs associatifs.

8.6.3 La question du recrutement et de ses effets

L'histoire des pratiques de formation de cette association est fortement liée à son mode de recrutement. L'enquête en ligne montre que s'il existe bien un profil de personnes sur-représenté dans l'association, celui-ci ne répond que partiellement à des critères fondés sur les besoins opérationnels de l'association. Le recrutement opéré par l'association tient plus à une forme de cooptation par les pairs.

Il est motivé, d'un côté, par des besoins quantitatifs liés au développement permanent et au renouvellement des équipes, et d'un autre, il s'explique par l'histoire de l'association qui a toujours eu des liens étroits et informels avec les milieux universitaires. Ce mode de recrutement implique pour ces associations de maintenir un effort important de formation interne de ses membres et de ses sympathisants qui, au départ, ne possèdent que rarement le profil ou l'expérience requis par les services dispensés auprès du public. En effet, le sous-

755 (Ibidem)

chapitre précédent a mis en évidence la complexité du projet associatif qui tient d'une part, à l'articulation peu évidente entre les moyens d'action et l'objet social, et d'autre part, au nombre et aux interdépendances des enjeux soulevés par l'objet social⁷⁵⁶. Il en résulte un processus d'apprentissage long et difficile pour que les individus atteignent un degré d'appropriation de l'objet social tel qu'une forme de motivation extrinsèque intégrée⁷⁵⁷ puisse se développer. Il en résulte un apprentissage tout aussi long et difficile, si l'on souhaite que les personnes atteignent un niveau de maîtrise de la démarche éducative des petits débrouillards suffisant pour atteindre le degré d'autonomie sur le terrain attendu : la capacité de construire une pédagogie spécifique à chaque situation éducative et à chaque groupe de jeunes, d'enfants ou d'adultes.

Enfin, il en va de même pour le processus devant permettre aux personnes d'être en capacité d'identifier leurs besoins, de connaître les fonctionnements éthique, technique et institutionnel de leur association, et de mobiliser les ressources internes ou externes à bon escient pour devenir une véritable force d'action et de changement pour l'association. L'ensemble de ces savoirs, savoir faire et savoir être définit ce que l'on peut appeler « l'autonomie associative ». Le degré de leur appropriation indique le degré d'autonomisation associative de la personne.

8.6.4 La question de l'apprentissage

L'autonomisation associative constitue la manifestation des effets de l'apprentissage tel qu'il a été défini dans le quatrième chapitre. Ce dernier rappelle la difficulté qui réside dans le fait d'engendrer des apprentissages qui modifient le réseau de schèmes interprétatifs, sans lesquels les personnes ont tendance à rester dans une conception de la réalité qui limite leur créativité et leur capacité d'adaptation aux changements. En tant que mouvement associatif de l'Éducation Populaire, l'appropriation de la démarche éducative par les acteurs associatifs joue une fonction particulière pour les associations petits débrouillards ; car, comme l'a rappelé notre définition de l'éducation, cette démarche éducative n'est rien d'autre que la traduction en acte de l'éthique de l'association et de son projet politique et socio-économique. Comprendre la démarche éducative, c'est comprendre une grande part du projet associatif.

756 (L'objet social est le développement de l'esprit critique des individus dans une perspective émancipatrice qui se place dans le contexte de la globalisation et de la citoyenneté mondialisée.)

757 (Voir la macro-théorie de l'autodétermination de Deci Ryan décrite au chapitre 7)

Or, le quatrième chapitre a également identifié l'isomorphisme éducatif comme probable frein important à l'apprentissage des démarches éducatives émancipatrices, et par conséquent à l'autonomisation associative. De plus, le profil identifié par l'enquête tendrait à confirmer le rôle que joue ce phénomène puisqu'il s'agit d'un public étudiant, un public à l'expérience scolaire importante et à l'expérience de vie encore modeste. C'est du moins l'hypothèse qui a été retenue pour expliquer le décalage observé entre les pratiques éducatives réalisées et celles revendiquées. Les effets de l'isomorphisme se traduiraient concrètement par :

- une posture éducative des acteurs associatifs de terrain, ancrée principalement dans le paradigme de la transmission et moins dans celui de l'apprentissage. Un ancrage qui a des effets sur les techniques d'animation des publics et sur la préparation des interventions éducatives, davantage dominés par l'approche didactique (centrée sur la préparation des savoirs) que pédagogique (centrée sur la relation).
- une posture des formateurs des acteurs associatifs également marquée par le paradigme de la transmission, même s'il paraît masqué par des méthodes plus participatives, assimilables à de l'activisme, comme le dénonçait Marc Bloch à propos des dérives de l'Éducation Nouvelle⁷⁵⁸.
- une posture des coordinateurs associatifs, en charge de construire et promouvoir l'offre éducative avec les partenaires, mettant davantage en avant un acte éducatif transmissif, traduit sous forme d'objectifs et de contenus plus simples à monter, à communiquer et à valoriser qu'une offre éducative mettant en pratique l'axiologie de l'objet associatif. Les formes de l'activité de terrain les plus couramment développées ne permettent alors que difficilement de répondre aux exigences de l'ambition de la démarche éducative des petits débrouillards.

La difficulté de changement de la posture éducative et le renouvellement des équipes ont pour effet d'amener les membres à passer beaucoup de temps à réinventer des solutions déjà utilisées par le passé. Au plan de l'organisation, cela a pour effet de maintenir des difficultés dans la gestion de situations pourtant récurrentes.

758 (Bloch 1973)

8.6.5 Autonomie, apprentissage et engagement associatif.

Le processus d'autonomisation associative place au premier plan la question de la compatibilité entre les projets de l'organisation associative, de la formation de l'individu et des projets personnels des individus⁷⁵⁹. Éclairons le propos à partir de l'influence du profil majoritaire des membres associatifs révélé par l'enquête, mise en relation avec le taux de renouvellement des équipes⁷⁶⁰, ainsi qu'avec le manque de lisibilité et de partage du projet associatif⁷⁶¹.

Il semble que plus les personnes sont anciennes dans l'association, plus elles ont tendance à maîtriser le projet associatif. Plus elles maîtrisent le projet associatif, plus elles auraient tendance à s'impliquer dans les activités associatives. Enfin, plus les personnes maîtrisent le projet associatif, plus elles s'engagent, plus elles apprennent sur leur environnement, autrement dit, plus elle se rapprochent de l'autonomie associative. Cette interprétation de la situation s'appuie sur notre cadre théorique global, qui met en exergue la place fondamentale des relations interpersonnelles comme fondement de l'associationnisme, dans la construction identitaire individuelle et collective, dans les apprentissages individuels et donc dans les apprentissages organisationnels.

Mais cette interprétation soulève un phénomène paradoxal que je qualifie de « paradoxe de l'engagement associatif ». Il faut passer du temps dans l'association pour faciliter l'engagement des individus, mais dans le même temps, il faut être engagé pour prioriser son temps dans les activités de l'association. Ce nœud central de la problématique, qui articule engagement associatif, apprentissage et autonomisation associative peut prendre la forme de la boucle systémique vertueuse suivante :

759 (Cette difficulté est au croisement des difficultés temporelles évoquées dans l'analyse des dispositifs complexes de l'autoformation de Daniel Poisson, et celles évoquées dans la théorie de l'organisation qualifiante proposée par Philippe Zarifian.)

760 (Le taux de renouvellement est estimé à 60 % tous les trois ans. Rapport d'enquête, annexe I.3.1.2, page.21)

761 (Annexe I.4.1.2, et I.4.2.1 Rapport d'enquête : la formation et l'accompagnement au sein des Petits Débrouillards, p.28 et p.32)

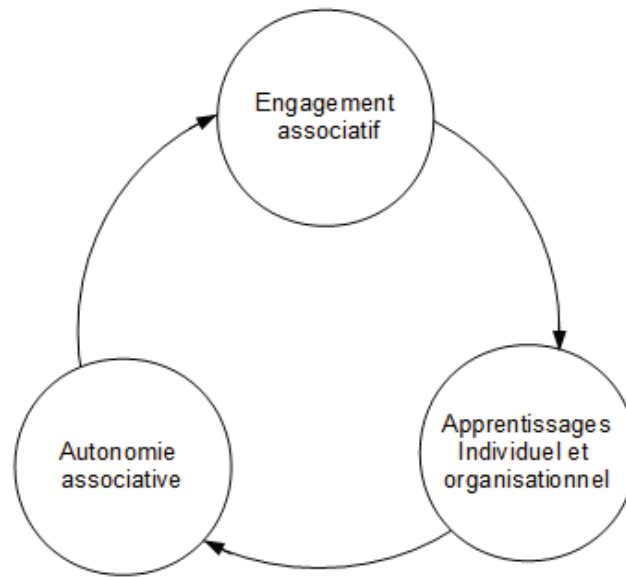


Fig.26 : Boucle systémique de l'engagement associatif

Plus l'engagement associatif est fort, plus les apprentissages sont importants, plus l'autonomie associative augmente, ce qui facilite l'engagement associatif, engendrant à son tour des apprentissages etc. Mais diverses boucles rétroactives peuvent freiner ce processus.

Si l'engagement trouve des freins, internes ou externes à la personne, alors les apprentissages risquent d'être ralentis, limitant de fait le développement de l'autonomisation associative. Ce manque d'autonomie risque d'influencer négativement les forces conatives à l'origine de l'engagement associatif, qui sera amoindri. La boucle vertueuse ralentit et peut atteindre un point limite, spécifique à chaque personne, à partir duquel la boucle devient vicieuse et conduit à l'arrêt total de l'engagement. Par exemple, si la gestion de l'apprentissage n'est pas réalisée par l'organisation, les apprentissages individuels et organisationnels risquent d'être moins importants, ralentissant le processus d'autonomisation ce qui peut conduire à un affaiblissement d'une partie des forces conatives à l'origine de l'engagement associatif.

De même, si l'organisation ne permet pas aux acteurs associatifs d'exprimer leur autonomie, alors, là encore, une part des forces conatives risquent de s'affaiblir et d'impacter négativement l'engagement. Les acteurs risquent d'être maintenus dans l'association par un rapport purement utilitaire.

Enfin, si comme le suggère l'enquête, la vision collective reste floue⁷⁶², les apprentissages organisationnels sont plus difficiles, l'autonomisation associative est moins facile à atteindre pour des raisons organisationnelles. Ce manque de clarté expliquerait les écarts entre « *les théories professées et les théories d'usage* »⁷⁶³ concernant l'action éducative des acteurs associatifs. L'absence d'une vision partagée limite le partage de l'interprétation des critères d'évaluation de la démarche éducative et donc de l'appréciation des activités du terrain. Dans ce cas également l'engagement se trouve freiné, ce qui limite les apprentissages.

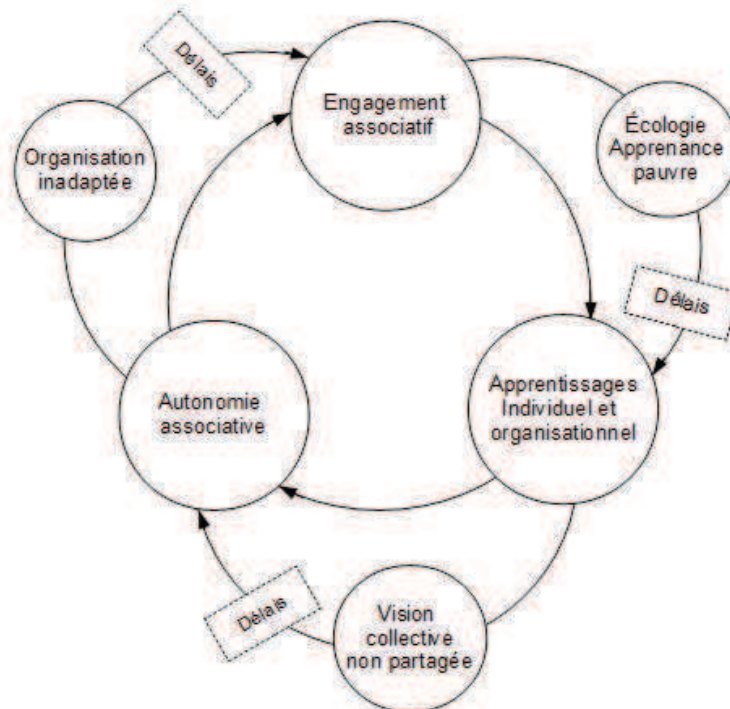


Fig.27 : Les freins à la boucle de l'engagement associatif

La faiblesse de la vision collective a donc des répercussions à l'échelle de l'organisation, puisque le caractère apprenant de l'association, comme l'a montré notre cadre théorique, repose sur l'instauration d'une dynamique collective⁷⁶⁴.

Cette dernière paraît difficilement atteignable dans la situation dans laquelle se trouvait le réseau des petits débrouillards, au moment de l'étude. Les résultats de l'enquête ainsi que les événements observés dans les groupes de recherche régionaux, tendaient à montrer un problème de partage de l'objet associatif qui, dans le cadre théorique de l'organisation

762 (L'hypothèse d'un flou important du projet associatif entre en corrélation avec le très fort degré d'auto-satisfaction des acteurs associatifs concernant leur activité de terrain, qui témoignent sûrement de l'existence d'une autoévaluation fautive de référence qualité commun.)

763 (Argyris et Schön 2002)

764 (Fillol 2009)

apprenante, peut être reformulé de la façon suivante : il existe dans l'association des petits débrouillards une convergence d'intérêts entre les membres, sans qu'elle soit toutefois parvenue à instaurer une dynamique collective, tant à l'échelle du réseau national, qu'à l'échelle régionale.

Mais il faut nuancer le propos. Si construire une vision partagée semble être une nécessité, cela ne veut pas dire qu'il faut tendre vers une « pensée unique » non propice à l'inter-subjectivité des points de vue qui caractérise les associations. La vision doit évoluer en permanence, aussi est-il nécessaire de maintenir un minimum de zones de flou pour assurer un degré d'interprétation du projet associatif par ses membres, qui garantisse la convergence d'intérêts et la personnalisation des modes de participation des individus au projet global. Un projet trop clairement défini limite le rapprochement des personnes à partir duquel se construit la dynamique collective.

Le projet associatif des petits débrouillards est complexe et riche, il est donc naturel et souhaitable que diverses interprétations cohabitent. Lors de l'atelier « prospective et formation » de l'assemblée générale de Toulouse, le directeur adjoint soulignait les différentes interprétations de l'usage de la démarche scientifique qui a cours dans la démarche éducative du réseau :

« Pour certains, la démarche scientifique constitue la finalité, pour d'autres, le moyen et pour d'autres encore, les deux à la fois. Il ne s'agit pas pour nous de trancher cette question, mais d'avoir des repères et savoir où les personnes se situent au moment où elles agissent pour améliorer la cohérence entre action et finalités visées. »⁷⁶⁵

Ainsi donc, si l'engagement, l'apprentissage et le degré d'autonomie associative sont interdépendants, le dispositif de gestion de l'apprentissage devient un élément clef du fonctionnement associatif. Or l'enquête révèle plusieurs éléments concernant les pratiques de formation. Elle montre tout d'abord que les démarches de formation attendues par les acteurs associatifs restent très diversifiées, malgré l'intérêt plus particulier pour certaines d'entre elles⁷⁶⁶. Ensuite elle confirme la diversité des motivations à l'entrée de l'association et la variabilité du degré d'appropriation de l'objet associatif, indépendamment d'un temps

765 (Extrait de la retranscription de l'introduction de Mustapha Wafra, Directeur adjoint de l'association Française des Petits Débrouillards, lors de l'atelier « Prospective et formation ». Compte rendu AG nationale de Toulouse 2012, annexe III.14, p 408)

766 (Annexe I.3.2.3. Rapport d'enquête : la formation et l'accompagnement au sein des Petits Débrouillards, p.23)

unique⁷⁶⁷. Ces observations viennent renforcer les conclusions théoriques⁷⁶⁸ concernant la nécessité de construire la cohérence entre les projets personnels, le projet de formation et ceux de l'association. Mais ce parti pris implique de devoir gérer une grande diversité et disparité des besoins, tant dans les démarches que dans les contenus de formation. Seule une ingénierie prenant en compte l'individualisation des parcours de formation sera en mesure de répondre à cette complexe exigence.

8.6.6 En guise de synthèse du chapitre 8.

Dans la perspective qui vient d'être développée, la question du recrutement perd en importance stratégique au regard de la fidélisation des personnes. Peu importe les motivations initiales qui poussent les personnes à s'impliquer dans l'association. Ce sont les motivations que l'on peut faire germer à travers l'accompagnement de la construction de nouveaux sens à l'engagement ainsi que la rencontre positive entre les projets personnels et les projets associatifs, qui deviennent les enjeux principaux de cette problématique. Autrement dit, il s'agit de faire en sorte que les forces volitionnelles prennent le pas sur les forces motivationnelles initiales. Et comme vient de le montrer ce développement, les leviers permettant d'agir sur ces enjeux sont le développement de l'autonomie associative, la gestion de la fonction « apprendre » de l'association et la gestion de l'engagement associatif. Dans le cas des associations des petits débrouillards, la gestion de ces trois leviers passe par :

1. un travail de clarification et de partage du projet associatif comprenant son objet et sa démarche éducative,
2. la construction d'une ingénierie de formation à visée émancipatrice basée sur une approche d'autoformation par la recherche,
3. la construction d'un modèle organisationnel, managérial et éthique répondant aux caractéristiques d'une association apprenante.
4. La mise en place d'une démarche de recherche-action interne pour accompagner le changement, donc les apprentissages qu'implique le travail des trois points précédents

767 (Nous avons émis l'hypothèse que l'appropriation du projet associatif augmentait avec le temps, mais le degré de connaissance à l'entrée et la vitesse de progression restent a priori spécifiques à chaque personne.)

768 (Voir la place du développement personnel dans la définition de l'autoformation, page 224 et la fonction du projet professionnel personnel dans l'organisation qualifiante, p.259)

Chapitre 9 : Épistémologie et méthodologie de recherche

Je vais maintenant présenter les principes épistémologiques et méthodologiques qui ont inspiré cette démarche de recherche, sans laquelle il serait difficile pour le lecteur de comprendre la nature de ce travail. Après avoir trop rapidement défini ce que j'entendais par démarche scientifique moderne, j'approfondirai l'approche qualitative des sciences, qui me permettra de passer à la définition de la recherche-action. La grande diversité qui en émerge va me contraindre à préciser l'approche qui a été souhaitée pour cette recherche en particulier. Une fois les principes épistémologiques de cette recherche situés, j'aborderai les dimensions méthodologiques en deux temps. Tout d'abord j'établirai la description de la méthodologie prévue à l'origine, puis dans un second temps, je présenterai l'évolution méthodologique occasionnée par les aléas du terrain, qui a engendré une évolution épistémologique par la même occasion. Dans ces méthodologies, nous détaillerons enfin les outils qui y ont été employés.

9.1 La démarche scientifique moderne

Qu'est-ce que la démarche scientifique ? Pour répondre à cette question sans pour autant entrer dans une longue démonstration empruntée à l'épistémologie des sciences, j'utiliserai la définition de Jean-Luc Patry⁷⁶⁹, chercheur suisse en sciences de l'éducation, qui propose une façon assez simple et pragmatique de définir la démarche scientifique. Il y présente la démarche scientifique comme étant composée de deux activités principales : la production d'hypothèses et la vérification d'hypothèses. Dans cette approche, l'hypothèse est une réponse potentielle à une question que l'on se pose dans le cadre d'une théorie. Celle-ci est un ensemble d'hypothèses s'articulant les unes aux autres pour former un système cohérent
769 (Dans Calpini et Cardinet 1981)

permettant d'expliquer l'origine ou le fonctionnement du réel ou parfois les deux. Ces diverses hypothèses sont plus ou moins vérifiées selon l'état d'avancement de la théorie. La théorie constitue l'outil du chercheur pour mener son activité scientifique.

Pour Jean Luc Patry, la production et la vérification d'hypothèses sont deux activités différentes faisant appel à des processus différents. Le premier de ces processus peut faire appel à la créativité du chercheur qui, grâce à l'observation rationnelle ou sensible, croisée à ses connaissances antérieures⁷⁷⁰, va émettre un ensemble d'hypothèses pour créer ou compléter une théorie. Le second processus, lié à la vérification d'hypothèses, est une démarche logico-méthodologique. Il faut construire un protocole pour recueillir des informations afin d'établir des faits et leurs interprétations qui permettront de corroborer ou non l'hypothèse dans ce qu'elle a d'universel⁷⁷¹. Selon le degré de corroboration, l'hypothèse se fragilisera ou se renforcera agissant de même pour la théorie. Le chercheur peut être amené à modifier ou à abandonner l'hypothèse, voir parfois la théorie toute entière.

Enfin, l'auteur précise que la validité de la démarche scientifique repose sur l'intersubjectivité qui elle-même implique l'intelligibilité. L'intelligibilité concerne à la fois le protocole de recueil d'informations, la démarche de traitement de l'information et les sources des savoirs mobilisés pour établir les faits et leurs interprétations. L'intelligibilité porte également sur la cohérence du raisonnement qui a conduit aux nouvelles connaissances. Cette intelligibilité doit permettre au reste de la communauté scientifique d'évaluer la validité et la pertinence des résultats, lesquels varient selon que la recherche a une finalité descriptive ou explicative.

Nous en venons donc à l'intersubjectivité, second critère synthétique de scientificité proposé par l'auteur. L'intersubjectivité a pour but de limiter les risques d'erreur liés aux obstacles épistémologiques propres à chaque individu et à chaque situation de recherche⁷⁷².

770 (Les connaissances antérieures des chercheurs sont principalement issues des savoirs scientifiques antérieurs. Le terme « savoir » désigne ici l'activité sociale de communication visant à modifier les connaissances d'autrui, et dans laquelle on stabilise socialement un certain nombre de principes, de modèles, d'explications ; la connaissance désigne la construction mentale individuelle permettant de reconnaître, comprendre et interpréter le monde, et sur laquelle l'on s'appuie pour réaliser ses choix et ses actions. (Barbier, dans Barbier, Bourgeois, Chapelle et Ruano-Borbala 2009) Dans le cas des savoirs scientifiques, les premières personnes visées par une modification des connaissances sont bien entendu les chercheurs, et l'activité sociale de communication correspond au principe d'intersubjectivité (Patry, dans Calpini et Cardinet 1981, p.36) ou de socialisation de la science de Gaston Bachelard (Bachelard 1934))

771 (On reconnaît plusieurs degrés de généralisation d'un principe scientifique. Il peut-être spécifique au cas étudié, il peut avoir une généralisation limitée ou être totalement universel. En science de gestion, c'est ce que Albert David désigne comme la notion de théorie intermédiaire dans le cadre de la question de la généralisation des cas (David 2003))

772 (Bachelard 1934)

J'assimile l'intersubjectivité à une activité d'évaluation. Et comme toute évaluation, elle repose sur des critères qui seront dans le cas de la démarche scientifique, des critères de scientificité. Les plus fréquemment utilisés sont ceux hérités du dialogue entre les sciences expérimentales et la métaphysique entretenu durant toute l'histoire de la pensée occidentale et développé historiquement dans les sciences physiques et les mathématiques.

Si l'on revient au développement socio-économique de la culture capitaliste occidentale étudié dans la première partie, on comprend les raisons qui font que la démarche scientifique a été particulièrement marquée par la philosophie positiviste d'Auguste Comte, elle-même fortement influencée par la doctrine saint simoniène du XIXe, et pourquoi ces doctrines ont eu un écho plus favorable que d'autres auprès de leurs contemporains. La philosophie saint-simoniène, ou positiviste, s'inscrit en opposition à la métaphysique, comme pouvait l'être déjà en son temps, l'empirisme de Francis Bacon. Il s'en dégage une conception utilitariste de la science dont la finalité première est de comprendre comment la nature fonctionne dans le but d'accroître la maîtrise de l'humain sur le monde. Cette conception a eu tendance à réduire la démarche scientifique à la démarche expérimentale. Par conséquent, cette conception exclut de la science toute activité rationnelle qui ne s'appuie pas sur des éléments observables et quantifiables. Elle laisse à la métaphysique le soin de répondre à la question du pourquoi des choses et prend à son compte le comment.

Dans ce courant de pensée, le fait expérimental est l'entité fondamentale du raisonnement scientifique. Il est associé à une vision mécaniciste du monde hérité du cartésianisme qui se fonde sur le principe de causalité rationnelle et sur le réductionnisme. Le principe de causalité consiste à dire que toute cause produit un effet et que tout effet a une cause. Le principe de réductionnisme quand à lui, correspond à une vision de la réalité dans laquelle la nature est constitué d'objets compliqués qui sont composés de sous-parties plus simples. La compréhension de chaque sous-partie permet de retrouver le fonctionnement du tout. Aussi, pour comprendre le tout, il faut le réduire en autant de sous parties que nécessaire pour arriver au niveau du fonctionnement s'expliquant par une causalité unique.

En plus de cette conception rationnelle, mécaniciste et déterministe de la nature, la conception de la science moderne marquée par le positivisme, intègre bien entendu la définition de la démarche expérimentale établie par Claude Bernard. Pour la biologie expérimentale⁷⁷³ où sont nés les grands principes de la démarche expérimentale, les principes

773 (Claude Bernard formalise le protocole « OHERIC »Observation, Hypothèse, Expérimentation, Résultats,

de la vérification expérimentale des hypothèses prennent la forme d'un protocole fondé sur la logique hypothético-déductive qui se place dans une perspective déterministe de la nature. En effet, l'« *analyse expérimentale est le seul moyen que nous ayons pour aller à la recherche de la vérité dans les sciences naturelles, et le déterminisme absolu des phénomènes dont nous avons conscience a priori est le seul criterium ou le seul principe qui nous dirige et nous soutienne* »⁷⁷⁴. La science moderne héritière du positivisme va faire évoluer la place de la preuve expérimentale avec le principe de réfutabilité lié au principe de reproductibilité expérimentale comme critère de scientificité : dans les mêmes conditions, une même cause produira toujours un même effet. Aussi un résultat expérimental ne peut être pris en compte que s'il a été confirmé par plusieurs groupes de chercheurs différents et indépendants.

La validité d'une théorie scientifique tient plus à sa résistance aux remises en cause, qu'aux preuves de son effectivité. Ce critère tente de répondre au problème de l'universalisation du fait expérimental. Il autorise la généralisation de la portée des conclusions tirées d'éléments expérimentaux singuliers. La science peut alors utiliser les connaissances antérieures et assurer sa progression.

Par ailleurs, même en se tenant dans le paradigme de la démarche positiviste, il faut rester prudent quant à la définition de principes généraux qui définiraient une « démarche scientifique moderne », valable pour l'ensemble des disciplines. L'histoire de la pensée scientifique montre des points de convergence, mais également des points de divergence, entre approches, entre disciplines. Certaines de ces divergences s'expriment encore aujourd'hui. Il ne s'agit pas d'une histoire linéaire dans laquelle une période ou un doctrine remplace l'autre. Les principes peuvent se compléter, s'opposer ou être présents à divers niveaux d'une épistémologie. Par exemple, la question de l'induction interroge toujours beaucoup l'universalisation des savoirs singuliers construits à partir de protocoles expérimentaux singuliers.

Il en va de même concernant le débat autour de l'administration de la preuve par vérifiabilité ou falsifiabilité⁷⁷⁵ Mais c'est peut-être là que réside l'intérêt et la particularité de la démarche scientifique, tant que la communauté scientifique poursuit son travail critique et

Interprétation et Conclusion. L'approche positiviste des sciences intègre cette conception même si le sociologue et philosophe Auguste Comte nuance l'approche de Claude Bernard quand il estime que les preuves expérimentales doivent permettre d'identifier les récurrences des phénomènes naturels, car ce sont elles qui permettent d'accéder au fonctionnement des lois.)

774 (Bernard et Dagognet 1984)

775 (Michel-Bechet 2013).

réflexif sur la validité et la pertinence de ces démarches, et de ces critères pour en juger, elle évitera de tomber dans le dogmatisme scientifique si souvent rencontré au sein de la communauté scientifique. L'approche positivistes des sciences n'apparaît alors plus comme unique et totalement universelle, il existe des démarches scientifiques adaptées à leur objet d'étude.

Cette vision monolithique de la science tiendrait à l'énorme influence des approches positivistes et expérimentales durant le XIXe et le début de XXe siècle. La démarche scientifique est dans cette période, souvent assimilée à la démarche expérimentale. Les nouvelles disciplines se créant sur cette période, tentent de se rapprocher de ce modèle. Ce succès s'explique par la capacité prédictive de la science durant cette période, dans les domaines de la physique, de la chimie et d'une partie de la biologie, qui a permis de grandes avancées techniques.

Mais ce succès a eu également pour inconvénient d'amalgamer le prédictible et le vrai, laissant entendre que la démarche scientifique positiviste était la seule approche rationnelle digne d'intérêt. C'est du moins la thèse que défend le biologiste et historien des sciences, Nissime Amzalague⁷⁷⁶. Il illustre cet amalgame à l'aide de l'analyse de la théorie de maturation des pommes qui, bien qu'erronée, permet de prédire les conditions de maturation de ces fruits, et met en avant les effets de ce modèle sur le développement de la pensée scientifique. Il démontre ainsi que la prédictibilité n'est pas un critère de scientificité ni sûre, ni suffisant, même dans l'approche positiviste de la science. Pourtant, aujourd'hui encore, la démarche scientifique moderne a ses critères de scientificité qui restent marqués par l'héritage du positivisme, même si l'exploration de l'infiniment grand, et de l'infiniment petit est venue assouplir certains de ses principes et si la maturation des disciplines les plus récentes liées à l'étude de l'homme, leur permet de commencer à s'affranchir de leurs premières références. C'est du moins ce que laisse entrevoir le développement des courants de recherche dit qualitatifs.

776 (Amzallag, Calame, et Jacquemart 2010)

9.2 Les démarches scientifiques qualitatives.

Alors que le courant de la science moderne que je qualifie de positiviste, prend ses racines au XV^e siècle, une autre approche de la science va naître dans le champ de la toute jeune anthropologie et celui de la sociologie. Selon Marta Anadón⁷⁷⁷, les débuts des approches qualitatives se situeraient au niveau des premiers anthropologues évolutionnistes de la seconde moitié du XIX^e siècle. Du besoin de décrire et comprendre le fonctionnement de communautés totalement inconnues, ont découlé divers conflits portant sur les pratiques d'implication et d'imprégnation des chercheurs nécessaires à la récolte de nouveaux types de données jugées plus pertinentes que celles accessibles par les démarches scientifiques positivistes.

C'est l'école de Chicago au début du XX^e siècle qui, sous l'effet des croisements entre les sciences sociales et les humanités, a mis au point de nombreuses méthodologies de recueil de données encore utilisées de nos jours.⁷⁷⁸ C'est dans ce mouvement que les courants de recherche interprétative voient le jour. Leurs méthodologies entrent en contradiction avec les critères de scientificité positivistes, et génèrent une diversification des épistémologies qui cherche à adapter les critères de scientificité aux sciences humaines et sociales. Ce croisement semble avoir été une période de grande créativité méthodologique visant à « *systématiser les différentes techniques de collecte et d'analyse des données qualitatives* », mais aussi une période où se sont créées « *de l'ambiguïté et de la confusion dans les pratiques de recherche* ».⁷⁷⁹

Parmi les débats qui vont agiter la communauté scientifique de cette période, la question de la possibilité ou non, pour les chercheurs, d'interpréter les comportements des individus observés, sans connaître le sens donné à ces comportements par leurs auteurs, reste centrale jusque dans les années quatre vingt. Cette question oppose les approches positivistes aux approches constructivistes sur la question de la nature du réel dans le domaine des sciences humaines et sociales. Est-ce que le réel existe en dehors de l'individu ou reste-t-il hors de portée de l'individu, qui ne serait qu'une monade, prisonnier de ses sens ? Autrement dit, est-ce que la réalité sociale suit des lois universelles comme dans le cas de la réalité physique, ou n'est elle finalement que le résultat des interactions, des interprétations individuelles d'un réel

777 (Anadón 2006)

778 (L'auteure cite l'observation participante, l'entrevue en profondeur, les histoires de vie et l'usage de documents personnels. (Anadón 2006, p.10))

779 (Ibidem.)

par définition inaccessible. Une succession de plusieurs crises de la communauté scientifique concernant la validité des critères de scientificité ont conduit au début des années 2000 à un éclatement des démarches qualitatives amenant une part de la communauté de recherche à abandonner les critères de scientificité positivistes, pour les remplacer par des critères de rigueur méthodologique.

En 2013, Madeleine Audet et Catherine Parissier ont écrit dans l'introduction du second numéro du trente deuxième volume de la revue canadienne *Recherche Qualitative* que « *les débats sur la pertinence d'un positionnement épistémologique en opposition au positivisme, les problèmes « d'identité » n'ont plus cours* »⁷⁸⁰. En effet, ces auteures soulèvent l'importante augmentation du nombre d'articles dans les grandes revues scientifiques américaines, nombre plus important pour ces dix dernières années que pour les vingt années précédentes. Elles notent également la sélection de six articles de nature qualitative dans le classement des huit meilleurs articles de la prestigieuse revue de gestion *Academy of Management Journal* pour 2011 ; les sciences de gestion sont pourtant une discipline traditionnellement positiviste et quantitative de par leurs liens avec les sciences économiques qui revendiquent un caractère naturaliste.⁷⁸¹ Il semble donc y avoir une maturation de la communauté scientifique qui autorise Marta Anadòn à qualifier la recherche qualitative comme étant une recherche interprétative, favorisant la prise en compte du point de vue des acteurs sociaux, et mettant « *en synergie le positionnement épistémologique du chercheur et la nature des données* »⁷⁸². Elle dépasse les tentatives de classification des courants qualitatifs basées uniquement sur les aspects méthodologiques, tentatives qui apparaissent trop restrictives si l'on considère la diversité des courants théoriques et méthodologiques en sciences humaines et sociales.

Dans le cas des sciences de gestion, cas qui nous intéresse particulièrement ici, une importante littérature a démontré que comme les sciences de gestion « *sont des sciences de conception et de validation des modes d'action collective* »⁷⁸³, elles ne peuvent à ce titre être positivistes « *si l'on entend par là qu'il existe des lois universelles sous-jacentes qui expliquent la réalité que le chercheur doit découvrir* »⁷⁸⁴. Mais cette remarque, s'inscrivant dans une démonstration portant sur la validité des résultats obtenus à partir de la méthode de l'étude de cas dans le processus de généralisation de la connaissance, ne permet pas de

780 (Audet et Parissier 2013, p.1)

781 (Idem, p.2)

782 (Id., p.6)

783 (David 2003, p.19)

784 (Ibidem)

qualifier la recherche-action (RA), qui nous préoccupe, comme une démarche qualitative parmi d'autres. En effet, le courant des démarches qualitatives remet en cause la façon d'obtenir et de traiter des données, mais pas la finalité de la science qui est l'intelligibilité des phénomènes. C'est sur ce point précis que la RA se démarque des courants scientifiques, qu'ils soient positivistes ou qualitatifs. Car en plus de viser l'intelligibilité des situations sociales, la RA intègre une finalité de changement qui implique la participation des personnes objets de recherche à la définition et à la conduite de la recherche. La RA intègre le courant des approches participatives qui introduit un ensemble de considérations supplémentaires auxquelles la recherche qualitative n'est pas confrontée et qui influence méthodologiquement le développement de la recherche qualitative.⁷⁸⁵ Je vais donc spécifier le champ de la RA utilisé pour cette recherche, afin de situer cette démarche qui ne se situe pas de façon précise ni du côté de la recherche positiviste, ni du côté de la recherche qualitative.

9.3 Typologie des démarches de recherches-actions

Les démarches de recherche se déroulant sur un terrain réel non contrôlé, impliquant les personnes objets de l'étude, sont nombreuses. Pour illustrer cette très large famille, citons quelques démarches : la recherche participante⁷⁸⁶, la recherche-action intégrale⁷⁸⁷, la recherche-action stratégique⁷⁸⁸, la recherche-action situationnelle⁷⁸⁹, la recherche innovation, la recherche-action-formation ou l'action-recherche-formation, la recherche intervention⁷⁹⁰, la démarche de conscientisation⁷⁹¹... pour n'en citer que quelques unes. Même si le courant des recherches participatives, dont font partie la recherche-action, se distingue des recherches qualitatives de par leurs finalités, les problèmes que posent les critères de scientificité et la diversité des pratiques n'en restent pas moins identiques. C'est pourquoi il apparaît nécessaire de présenter et situer les principes épistémologiques au fondement de cette recherche-action.

9.3.1 Origine de la recherche-action

En préambule, il faut rappeler que la RA est plus qu'une simple méthodologie, il s'agit d'une démarche, et même d'un changement paradigmatique de la recherche du fait de son lien

785 (Anadón 2006)

786 (Blignières-Légeraud 1986)

787 (Barbier 1996)

788 (M.-R. Verspieren 2002 ; M.-R. Verspieren 1991 ; Demunter dans Losfeld et Demunter 1987)

789 (Bazin 2013)

790 (David 1999)

791 (Freire 2001)

avec la praxéologie et sa finalité de changement de la réalité sociale. Il faut également souligner que la diversité et la complexité de cette approche tient à la diversité de ses origines historiques et à la diversité de ses domaines d'application (éducation, gestion, social, psychosocial...).

Les origines varient selon les auteurs : Anne Marie Thirion⁷⁹² considère qu'une première génération de RA est née de la psychologie pragmatique de John Dewey dans les années trente. Pour Michel Liu⁷⁹³ la RA a trois origines différentes mais complémentaires : l'approche psychosociale de Kurt Lewin, celle du Tavistock Institute, pionnier des approches cliniques dans le domaine de la santé mentale, et celle du courant de l'analyse institutionnelle. Plus récemment, Mario Royl et Paul Prévost attribuent les premières influences du courant de la RA à un certain John Collier qui, en 1945, faisait paraître un article concernant les problèmes sociaux des ethnies autochtones états-uniennes et dans lequel il emploie le terme d'« *Action Research* » Quoiqu'il en soit, tous s'accordent pour donner un rôle essentiel aux travaux de Kurt Lewin dans la formalisation d'une nouvelle épistémologie manifestant à la fois la volonté d'engendrer des transformations sociales, et l'implication dans la recherche des personnes concernées par l'étude. Mais dès les origines, les approches de la RA se différencient dans leur façon de concevoir le rôle des parties prenantes de la recherche, tant dans certains fondements épistémologiques que dans leurs finalités sociales, politiques et scientifiques. C'est du moins ce que démontrent les travaux de Gabriel Goyette et Michelle Lessard Hébert à partir d'une critique des diverses typologies existantes appliquées à une recension de publications revendiquant une appartenance à la RA. Leur recensement a été analysé à partir de la place des participants dans la recherche, de l'épistémologie, de l'idéologie, des finalités et de l'instrumentation. Les résultats montrent très clairement que l'origine des difficultés de définition des pratiques de RA sont dues à la complexité de la démarche et à la grande diversité des approches et des pratiques que permet cette complexité.

9.3.2 Multiplicité des épistémologies, des finalités et des instrumentations

Ces auteurs ont également tenté de classer les recherches en comparant leur épistémologie, quand celle-ci était explicitée. Ils sont parvenus à identifier un minimum de cinq épistémologies différentes : positiviste, praxéologique, systémique, compréhensive ou

⁷⁹² (Citée dans Goyette et Lessard-Hébert 1987)

⁷⁹³ (Lui 1997)

dialectique⁷⁹⁴. De sorte que l'on ne peut pas clairement dire si la recherche action fait partie ou non de la recherche qualitative, de la recherche positiviste ou d'un entre deux. Le rôle donné à chaque type d'acteurs évoqué dans le paragraphe précédent est fortement associé à la vision qu'a le chercheur du statut du savoir et des cadres théoriques dans la recherche-action. D'un côté on trouve les conceptions purement constructivistes de la recherche-action, estimant que le savoir mobilisé est avant tout celui des acteurs de terrain, un savoir d'expérience, qui se construit principalement à partir de la connaissance de la situation vécue par les participants. Le chercheur n'est alors qu'un facilitateur méthodologique pour tendre vers une rigueur méthodologique dans la façon de formaliser cette connaissance, et dans la façon de recueillir et analyser les données, ainsi que dans la façon de formaliser et communiquer les savoirs qui en sont tirés. A l'inverse, on peut trouver des courants plus proches de la conception positiviste lewinienne de la RA, où le chercheur propose un modèle théorique tiré de la connaissance scientifique existante et qui correspond à la situation du groupe. Dans ce cas, le chercheur et les participants interrogent la validité et la portée de la théorie pour la préciser ou la faire évoluer en même temps que la situation, en fonction des expérimentations.

Si l'on constate une grande variété parmi les différentes épistémologies, il existe malgré tout un consensus assez large sur l'idée que la recherche-action se qualifierait par le fait d'associer un objectif de production de connaissances scientifiques et un objectif de transformation de la réalité sociale⁷⁹⁵d'un groupe, d'un individu, d'une organisation... rompant quelque peu avec la tradition positiviste cartésienne ne visant que l'intelligibilité des phénomènes naturels.⁷⁹⁶

Un autre consensus est d'admettre les effets formateurs de la recherche comme l'a exposé notre chapitre 6. Mais ces consensus ne portent ni sur les modes d'articulation entre recherche et action, ni sur le degré de prédominance de l'une ou l'autre des trois finalités de la RA, à savoir finalité de recherche, de changement ou de formation, qui varient beaucoup d'une situation à l'autre. Le rapport entre ces finalités dépend en partie de l'idéologie dans laquelle se place le chercheur et le collectif⁷⁹⁷. Le chercheur peut adopter une posture critique du

794 (En référence au principe dialogique de la complexité qui vise à dépasser, sans ignorer, les oppositions produites dans les situations sociales.)

795 (Roy et Prévost 2013; Université de Lausanne, Haute école de la santé La Source, et Université Marc Bloch 2006; Crézé et Liu 2006; Berthon 2000; Barbier 1996; Liu 1997; Goyette et Lessard-Hébert 1987)

796 (Une position qui se justifie par le caractère universel des lois naturelles et leur capacité de prédiction, permettant à d'autres corps socio-professionnels d'assurer la transformation sociale en utilisant la production scientifique et en tenant compte des autres influences idéologiques ou politiques. Dans cette perspective, l'objectivité du chercheur et une nécessité.)

797 (Goyette et Lessard-Hébert 1987, p.105)

pouvoir comme dans le cas des chercheurs sud-américains impliqués au côté du mouvement « des paysans sans terre »⁷⁹⁸. Ces positions visent généralement l'émancipation de groupes ou d'individus, voir la réforme du système social. Mais le chercheur peut tout aussi bien revendiquer une position conservatrice vis-à-vis du système en place en cherchant à résoudre ses dysfonctionnements sans en changer ses fondements.⁷⁹⁹ Une posture critique risque d'être plus facilement tournée vers l'action ou une formation émancipatrice, alors qu'une approche conservatrice pourra plus aisément favoriser la production de savoir par rapport à l'intention de changement, puisque les participants aborderont la problématique sous un angle plus fonctionnel qu'idéologique. Ils seront donc moins enclins à défendre une position spécifique à propos de la finalité principale de la RA. Bien entendu il existe des postures non conscientisées ou non revendiquées, comme dans le cas de l'éducation où le travail sur les pratiques d'enseignement sont rarement associées à l'idée d'une transformation en profondeur de l'institution scolaire. Enfin pour chacune de ces trois finalités, existe un ensemble de sous finalités trop volumineux pour être traité ici. Je renvoie le lecteur aux parties 5, 6 et 7 du second chapitre de l'ouvrage de Goyette et Lessard Hébert⁸⁰⁰ pour plus de détails.

En dehors des finalités de recherche et des fondements idéologiques ou épistémologiques, l'instrumentation est souvent évoquée pour spécifier les différentes RA. Mais, là encore, il semble que la diversité soit de mise. Les acteurs d'une recherche-action sont amenés selon les cas, à utiliser des outils aussi bien qualitatifs que quantitatifs, sur des situations d'expérimentation plus ou moins ouvertes, c'est-à-dire dont le nombre et le degré de maîtrise des variables mobilisées dans l'expérimentation varient d'une recherche à l'autre. Ainsi par exemple, plusieurs auteurs insistent sur la distinction qu'il convient de faire, malgré l'emploi d'outils similaires et la participation des membres d'une organisation, entre les interventions proches de celles d'un consultant/expert d'une part, et les démarches de recherche-action à proprement parler⁸⁰¹ d'autre part. Les différences tiendraient de nombreux paramètres : l'origine de la commande et son caractère commercial ou non, le type de statuts juridiques des connaissances produites, le degré d'autonomie et de responsabilité du groupe de recherche dans son contexte, la nature des relations et des jeux de pouvoirs s'opérant entre les acteurs du terrain et les chercheurs, etc. Ajoutons enfin que le questionnement concernant la place des

798 (Université de Lausanne, Haute école de la santé La Source, et Université Marc Bloch 2006)

799 (Goyette et Lessard-Hébert 1987, p.107)

800 (Ibidem)

801 (Roy et Prévost 2013; Ardoino 2013; Baron 2008)

personnes qui interviennent pousse inévitablement à s'interroger sur la place des participants issus du terrain.

9.3.3 La participation des acteurs de la recherche

Lorsque l'on approfondit la question de la nature de la participation des personnes faisant l'objet d'une recherche, on doute d'emblée de la possibilité d'une définition commune à un courant de la « recherche-action » et du degré d'implication des personnes dans les différentes phases et activités de la recherche. Liu⁸⁰² ou Roy et Prevost⁸⁰³ sont particulièrement clairs et en accord, la recherche action impose aux personnes concernées par la recherche, le passage d'objet à celui d'objet-sujet de recherche. Ces auteurs considèrent que l'ensemble des phases de la RA, c'est-à-dire la construction du diagnostic et de la problématique, le choix des hypothèses, le choix des méthodologies d'expérimentation et d'observation, jusqu'au traitement des données et à leur communication, doivent faire l'objet de négociations entre chercheur(s) et participants. Alors que dans l'approche de la recherche de terrain de Joly ou dans la recherche-intervention de David⁸⁰⁴, le chercheur reste le principal maître de la démarche puisque c'est lui qui maîtrise les outils de recherche. Dans l'approche de la recherche participante de Bertrand Schwartz⁸⁰⁵, tout part des participants, mais il préconise d'éviter la confrontation directe des participants avec les concepts théoriques, car ces derniers auraient un pouvoir structurant trop important qui risquerait de cristalliser la pensée sur les dimensions théoriques au détriment de l'action. Quant à Barry⁸⁰⁶, qui a étudié la RA en milieu éducatif, les fonctions entre chercheur(s) et participants doivent impérativement rester distinctes et asymétriques selon que l'on parle de l'action contextualisée ou de la recherche, car chacune des parties a une autorité sur un sujet que l'autre n'a pas. De leur côté Goyette et Lessard Hébert proposent un tableau typologique des participations dans la RA, tableau basé sur la typologie de Henri Desroche et qui conduit à la mise en évidence de huit formes différentes d'implication des participants dans une RA. Elles vont de la simple enquête « feed back », susceptible d'occasionner des changements grâce au(x) retour(s) des résultats d'enquête auprès de la communauté interrogée, jusqu'à la recherche intégrale où les individus s'autoforment par l'activité de recherche. Ils produisent alors des savoirs formels d'action et

802 (Liu 1997; Liu 1991)

803 (Roy et Prévost 2013)

804 (David 1999)

805 (Blignières-Légeraud 1986)

806 (Barry 2010)

phénoménologiques grâce à leur action sur le terrain et à une activité réflexive, qui provoquent des changements durables de la situation du collectif de recherche.

Finalement il semble que le terme de RA recouvre un large spectre de modalités de participations que l'on pourrait formaliser par le continuum suivant :



Fig.28 : *Continuum de la participation dans la recherche-action*

Tout à droite du continuum, les chercheurs et les participants sont sur un pied d'égalité. Ils participent tous à toutes les activités de la recherche. Ils forment un unique chercheur collectif pour reprendre l'expression de René Barbier⁸⁰⁷. De l'autre côté, chacun reste dans son domaine respectif, le chercheur apporte son point de vue critique sur l'analyse des situations de terrain, mais les participants décident des hypothèses et de l'organisation des actions à entreprendre, alors que le chercheur impose ses hypothèses de recherche, et décide des procédés de recueil et de traitement des données.

La négociation consiste alors à trouver les conditions qui vont permettre à chacune des parties d'exercer son travail en tenant compte des éléments fournis par l'autre partie. Entre ces deux extrêmes existe toute une gamme de modalités de partage des tâches et des responsabilités. Michel Liu⁸⁰⁸ rappelle d'une part que la recherche de changements implique des enjeux qui peuvent faire naître des jeux de pouvoir qui, eux-mêmes, risquent d'influencer la nature des rapports chercheur – participants, et donc la nature de l'implication des acteurs de la RA. Et d'autre part, du fait du contexte de recherche ouvert non contrôlé, divers événements imprévisibles peuvent advenir, provoqués par la recherche ou par son environnement, et qui conduisent à une évolution régulière des relations, des fonctions et des responsabilités réparties entre les différents acteurs de la recherche.

807 (Barbier 1996)

808 (Liu 1997, p.194)

9.4 Épistémologie et démarche de cette recherche-action

9.4.1 L'épistémologie complexe

Les modèles systémiques de l'apprentissage et de l'association apprenante proposés dans le cadre théorique de la seconde partie, place cette recherche dans le paradigme de la pensée complexe. La complexité est une approche qui ne considère pas le tout comme étant uniquement la somme de ses parties. Le tout y est à la fois moins et plus que les parties. Chacun des niveaux d'un système possède des qualités que les autres niveaux n'ont pas. Et à chaque niveau l'on retrouve des qualités partagées avec les autres niveaux. L'approche complexe considère le système comme une entité floue et ambiguë, car une part des propriétés le caractérisant sont émergentes. C'est-à-dire que ces caractéristiques n'apparaissent que si les parties sont en interaction. En cas d'arrêt des interactions, le système disparaît. Mais le complexe n'est pas le compliqué. Il ne s'agit pas de démêler ce qui est emmêlé pour simplifier et réduire, car nous perdriions obligatoirement les propriétés émergentes. Il s'agit de percevoir et comprendre la nature du tressage des différents composants pour comprendre les propriétés du tout, issues à la fois des propriétés de chaque partie et de leurs interactions.⁸⁰⁹ Le tout et ses propriétés spécifiques n'ont donc pas d'existence en soi en dehors des éléments qui font système.

La complexité est donc fortement associée à la notion de système. Or il existe plusieurs types de systèmes. Le modèle de système le plus important pour la pensée complexe provient de la théorie des systèmes ouverts appliqués au cas du vivant. Les systèmes vivants, pour maintenir leur état en équilibre, sont obligés d'avoir des échanges constants, matériels et énergétiques, ainsi qu'organisationnels et informationnels avec leur environnement extérieur. De ce point de vue, les organisations humaines sont des systèmes vivants et l'on retrouve le premier principe de l'organisation apprenante qui est « l'ouverture sur l'extérieur ».

Edgar Morin insiste sur les particularités du système ouvert qui ont de lourdes conséquences épistémologiques, méthodologiques, théoriques et empiriques sur la science et la recherche. En toute logique, pour l'auteur, « *le système ne peut être compris qu'en incluant l'environnement, qui lui est à la fois intime et étranger et fait partie de lui-même tout en étant extérieur.* ». C'est ce principe qui est à l'origine de l'impossibilité de procéder uniquement par

809 (Alhadeff-Jones 2014, p.3)

isolement des composants de l'objet d'étude, et fait entrevoir l'existence de méta-systèmes. Un système peut constituer un composant d'un système supérieur en interagissant avec les autres composants de l'environnement du système, autrement dit de l'écosystème. Mais ce système peut aussi être composé d'éléments différents faisant un sous-système. La notion de méta-système(s) suggère l'existence d'interactions entre ces différents niveaux de système, comme dans notre cas : l'individu forme un système biologique, qui interagit avec le niveau associatif qui est un système organisationnel, lui-même un élément constitutif du système social. Autrement dit, selon le niveau dans lequel on se place, la personne est à la fois objet et sujet, elle est productrice et produit du système. C'est la raison pour laquelle, aucun des niveaux ne peut supplanter ou annihiler les autres niveaux, bien qu'entrant parfois en contradiction.

La prise en compte de l'influence macro-sociale s'exprimant à travers les valeurs et l'éthique, sur le cadre opérationnel organisationnel et sur le cadre psychologique, correspond à la description des méta-systèmes qui vient d'être faite. Mais cette approche globale des phénomènes ne renie pas pour autant les éléments conatifs spécifiques à l'individu ou les mécanismes de l'apprentissage en groupe. On voit là, immédiatement, l'autre incidence de cette épistémologie sur une recherche, à savoir la nécessité de l'interdisciplinarité. On peut d'ailleurs d'ores et déjà noter qu'il existe plusieurs complexités. Celle(s) inhérente(s) à l'emboîtement des divers niveaux de systèmes, et celles propres à chaque système. L'interdisciplinarité vise à la fois à appréhender les interactions entre niveaux de système et l'éclairage d'un phénomène propre à un niveau de système comme la relation pédagogique dans l'apprentissage individuel.

La théorie des systèmes ouverts appliqués au vivant implique également le principe d'auto-éco-organisation qui intervient dans notre tentative de modélisation de l'apprentissage⁸¹⁰.

Finalement, la complexité est un « *phénomène quantitatif, l'extrême quantité d'interactions et d'interférences entre un très grand nombre d'unités.* »⁸¹¹ qui intègre une part d'incertitude, d'indétermination et de hasard. Mais là encore il semble important de rappeler une erreur souvent commise, la complexité ne nie pas l'approche positiviste des sciences et ne s'y oppose pas non plus. La complexité a besoin de connaître la partie autant qu'elle doit appréhender le tout. C'est pourquoi les approches réductrices et simplificatrices doivent dialoguer avec les approches holistiques qui complexifient pour constituer une science, elle-même plus

810 (Voir chapitre 4.2.2)

811 (Morin 1990, p.48)

complexe, intégrant diverses approches épistémologiques selon le type de réel abordé. Edgar Morin résume l'ensemble des particularités de l'approche complexe par trois principes clefs : le principe de récursion organisationnelle, celui d'hologramatique et le principe dialogique. Ces trois principes se retrouvent dans les fondements de la démarche de recherche-action utilisée dans cette recherche et qui, à ce titre, peut-être considérée comme la démarche et la méthodologie de la complexité⁸¹².

9.4.2 Principe épistémologique de notre recherche-action

Si j'estime me placer dans une épistémologie de la complexité, il s'agit maintenant d'exposer une approche de la recherche-action qui soit non seulement adapté à ce paradigme, mais également adaptée au champ des Sciences de Gestion. En effet, cette recherche-action a répondu à un besoin de changement dans les organisations associatives, suscité par le développement des caractéristiques du modèle de l'association apprenante. Initialement, la démarche de recherche qui a été menée s'est bâtit principalement à partir de l'approche de la RA de Michel Liu, tant du point de vue épistémologique que du point de vue des méthodes. C'est pourquoi cette approche va être détaillée dans les pages qui suivent. Toutefois, face aux résultats obtenus après le premier semestre d'implication sur le terrain comme l'exposera notre chapitre consacré au déroulement de l'étude de cas, une modification méthodologique a été opérée à travers l'intégration d'éléments de la démarche de la recherche participante de Bertrand Schwartz.

Difficultés pratiques de la démarche scientifique positiviste en science de l'organisation

Avant d'aborder les aspects épistémologiques, Michel Liu⁸¹³ tire de son expérience une série de difficultés qui surgissent lors de l'application de l'approche positiviste aux sciences de l'organisation :

- les personnes concernées par la recherche développent du désintérêt, de la méfiance voir de la résistance au changement.

812 (Goyette et Lessard-Hébert 1987)

813 (Liu 1997)

- les décisions ne relevant que du domaine de l'expert et de la direction, l'organisation n'apprend pas à résoudre ses problèmes en autonomie et ne développe pas ses compétences collectives.
- même si elle ne s'avère pas des plus efficaces, la solution testée est rarement abandonnée au profit d'une nouvelle, car cette démarche demande un fort investissement et limite la souplesse dans les idées et les actions nécessaires face à un environnement changeant.

C'est pourquoi les chercheurs en SHS créent régulièrement de nouvelles méthodes de recherche qui s'appuient sur une épistémologie qui leur est propre, car la démarche de recherche-action constitue « *un processus particulièrement adapté aux situations dynamiques et complexes nécessitant une reconstruction permanente des outils* »⁸¹⁴.

Principes généraux et définition

La recherche-action est une démarche scientifique particulièrement adaptée aux sciences humaines et sociales lorsque les chercheurs et les acteurs sociaux souhaitent contribuer à la transformation de leur réalité sociale. Comme la majorité des situations sociales sont complexes, leur intelligibilité ne peut être obtenue ni par les seuls outils d'observation analytique ou d'enquête, ni par une unique méthodologie. Pour Michel Liu⁸¹⁵, la recherche-action se caractérise donc par quatre éléments fondamentaux :

1. une rencontre entre une intention de recherche et une volonté de changement.
2. un double objectif : résoudre les problèmes des usagers et faire avancer les connaissances scientifiques
3. un travail conjoint entre usagers et chercheurs afin de créer un apprentissage mutuel
4. l'établissement d'un cadre éthique négocié et accepté par tous

Pour dépasser ces généralités, et entrer dans une définition plus fine de la conception de la recherche-action utilisée pour lancer cette recherche, il a fallu choisir une approche parmi les nombreuses qui existent, pour servir de références à la co-construction de notre démarche, quitte à prévoir des réaménagements ou des compléments si l'action le demandait. Indubitablement, notre problématique, bien qu'impliquant les trois niveaux macro, meso et micro, porte principalement sur un changement organisationnel. Aussi est-ce l'approche de

814 (Bazin 2003)

815 (Liu 1997)

Michèl Liu que Xavier Baron situe dans le courant sociotechnique des sciences de gestion qui a été utilisé dans cette recherche, plutôt que celles inscrites dans le champ sociologique, anthropologique ou phénoménologique. Pour Michel Liu⁸¹⁶, la recherche-action s'apparente davantage à un cheminement local, une « heuristique locale », au cours duquel le collectif de recherche tente de tirer une théorie spécifique à sa situation, issue de théories générales. L'auteur définit la recherche-action de la façon suivante :

« La recherche-action est une démarche de recherche fondamentale dans les sciences de l'homme qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif durable qui consiste à réunir un projet de changement délibéré et, ce faisant, contribuer à l'avancement des connaissances dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous »⁸¹⁷

Revenons sur les éléments épistémologiques qui ont permis à l'auteur d'arriver à cette définition.

La recherche-action, un choix épistémologique

Les SHS, marquées par les sciences positivistes, n'arrivaient pas à formuler de lois générales suffisamment stables pour parvenir au degré de prédictibilité nécessaire à l'action rationnelle, comme dans les sciences physiques. Les très jeunes sciences de gestion, dont l'objet est de comprendre le fonctionnement des organisations dans le but de mieux les gérer et ainsi les rendre plus efficaces, n'échappent pas à ce constat. Pour en expliquer les raisons, Michel Liu⁸¹⁸ revient sur l'application de la démarche scientifique positiviste dans ce champ scientifique qui s'est traduit par l'utilisation de la démarche de résolution de problème héritée du domaine technique.

Cette démarche était la plus fréquemment utilisée dans les années quatre vingt dix, et constitue un mode de conduite du changement fondé sur un cycle qui intègre plusieurs étapes. On commence par recueillir les données qui semblent pouvoir éclairer le problème identifié. On analyse ces données de façon à pouvoir reformuler le problème de manière plus précise ou sous un autre angle plus adapté. Une fois les principales données du problème clarifiées, on recherche les diverses solutions disponibles en créant ou en adaptant les connaissances scientifiques traitant du problème reformulé. S'ensuit une étape d'évaluation de ces solutions

816 (Liu 1997)

817 (Idem, p.87)

818 (Id.)

en terme d'efficacité, de coûts et de moyens débouchant sur le choix de la solution qui semble la plus adaptée aux données du problème. La solution retenue est alors mise en œuvre dans l'organisation. Une évaluation de ses performances est menée à la fin de l'action ou après un cycle de fonctionnement. Cette évaluation conduit théoriquement à des adaptations de la solution pour l'optimiser ou améliorer son efficacité. En cas de contre performance, la solution peut être abandonnée au profit d'une autre, choisie parmi celles identifiées lors des premières phases. On répète ce cycle jusqu'à ce que l'on soit satisfait des résultats obtenus.

Cette démarche de résolution de problème est rationnelle et analytique. Mais pour faire preuve d'efficacité, l'auteur souligne l'obligation de remplir plusieurs conditions. Tout d'abord il faut que le corps de connaissances mobilisé soit stable et universel pour être applicable. Ensuite cela suppose que le problème et ses données soient constants, et que ces dernières puissent toutes être centralisées. Cette démarche appliquée à une organisation, suppose également qu'en cas de conflit entre les objectifs et les divers intérêts en présence, l'expert en charge de la conduite de la démarche de résolution de problème soit la personne la plus qualifiée, afin d'avoir une légitimité suffisante pour arbitrer ces conflits. Enfin, élément déjà souligné, il est indispensable à la réussite de la résolution du problème, que les membres de l'organisation soient capables d'adopter aisément et rapidement l'organisation conçue pour eux, et ce, malgré les risques d'incompréhension ou de non implication due à leur non participation à l'élaboration de la solution testée.

Bien entendu, ces conditions sont difficiles à remplir dans le cas d'une organisation humaine. L'explication de cette difficulté la plus souvent mise en avant, se situe au niveau des caractéristiques du fait social qui ne sont prises en compte que dans la démarches de la RA. Michel Liu⁸¹⁹ repère trois caractéristiques principales :

- **la complexité** : les situations sociales sont insécables car elles constituent des systèmes vivants dont les propriétés sont émergentes. C'est pourquoi l'approche utilisée pour appréhender cette réalité est obligatoirement systémique et donc multidisciplinaire.
- **l'indétermination du fait social** : il est difficile de déterminer un fait social à priori. L'auteur s'appuie sur les travaux de Einar Thorsud, pour indiquer le caractère indéterminé de la tâche sociale qui engendre des résultats indéterminés et donne par

819 (Liu 1997)

conséquent un caractère mouvant au fait social.⁸²⁰ Un point de vue confirmé par la philosophie de l'action ou l'ergologie abordée lors de notre définition de l'autonomie, qui montre que l'activité humaine est constituée d'une succession de choix. Or les théories de la psychologie portant sur le choix dans l'action, abordées dans notre chapitre sur la motivation, montrent que les déterminants d'un choix sont variables et complexes. Il devient alors très difficile de pouvoir prédire le comportement humain.

Par ailleurs, le fait qu'un individu prenne conscience de constituer un objet d'étude, va renforcer le degré d'indétermination en ajoutant une influence supplémentaire de la part du chercheur. L'objet d'étude n'est pas une matière inerte qui conserve ses caractéristiques dans les mêmes conditions, elle évolue sans cesse dans le temps. L'individu est influencé par sa perception de l'environnement dont fait partie la démarche d'observation. L'étude du fait social rappelle certains aspects du problème de l'indétermination de Heisenberg de la physique quantique. Du fait des grandeurs utilisées pour caractériser les particules étudiées, les dispositifs expérimentaux utilisés pour les observer perturbent leur trajectoire, de sorte que l'on ne peut, avec un dispositif unique, à la fois mesurer leur position et leur quantité de mouvement au sens cartésien du terme. Dès lors, il est difficile d'atteindre l'objectivité de résultats sur laquelle repose la démarche scientifique classique.

- **la singularité** : bien qu'il y ait des déterminants structurels influents communs à l'ensemble des situations organisationnelles, ces dernières n'en restent pas moins singulières de par leur histoire, leur contexte et leurs comportements. Ces éléments originaux interviennent tout autant dans l'évolution des pratiques organisationnelles. Ils ne peuvent donc être ignorés au profit d'une généralisation.

Complexité, indétermination et singularité engendre une instabilité du problème et de ses données. Cette instabilité se reporte sur une part du corpus de connaissances notamment celui lié aux spécificités de la situation. L'expert ne l'est que d'une partie des connaissances mobilisées, et la répartition des connaissances et le nombre de variables est tel, que l'identification et la centralisation des données du problème ne peuvent plus être opérées.

Cette instabilité des données du problème limite également la reproductibilité des solutions expérimentales souvent préconisées dans une démarche de généralisation d'un procédé. Avec les mêmes personnes et dans les mêmes conditions, la situation n'en sera pas pour autant

820 (Idem, p.98)

identique. Qu'en est-il alors avec des personnes différentes, dans un autre contexte ? On ne peut s'appuyer que partiellement sur les résultats d'expériences précédentes pour guider la reconstruction systématique de la problématique locale. C'est pourquoi Michel Liu estime que la RA consiste en un travail de réadaptation de théories générales à un contexte local. Si les intervenants ne tiennent pas compte de ces particularités, l'application des démarches de résolution de problème classiques peuvent conduire au limites identifié précédemment.

De même que pour les démarches qualitatives, on s'aperçoit que les critères de scientificité de la démarche scientifique positiviste ne sont plus adaptés à l'étude et à l'introduction de changement dans les sciences humaines et sociales. De nombreuses réflexions ont porté sur le statut scientifique des SHS en général, et de la recherche-action en particulier. Pour dépasser cet apparent problème, Jean François Berthon⁸²¹ propose deux postures. Soit considérer à minima la RA comme une discipline rationnelle au même titre que la philosophie, ce qui sous entendrait qu'il existe une famille de démarches rationnelles plus large que la démarche scientifique et que la science n'en serait qu'une partie. Soit accepter que les démarches rationnelles tiennent compte de spécificités liées à leur objet d'étude, comme l'instabilité du fait social, ce qui signifie qu'il existe non pas une démarche scientifique, mais plusieurs. En effet, dans cette perspective, les SHS "*relèveraient alors d'un autre paradigme que celui des sciences explicatives*". La caractéristique centrale de cette discipline serait alors que "*toute prise de connaissance est transformante pour le sujet connaissant*"⁸²². Par conséquent, "*toute démarche "scientifique" dans ce domaine devrait obligatoirement intégrer les facteurs de transformation induits par cette recherche sur le "sujet-objet impliqué"*".

La recherche-action dépasse donc le simple choix méthodologique, elle constitue davantage une « *révolution épistémologique* » selon l'expression de Barbier⁸²³ qui implique l'abandon de trois principes épistémologiques fondamentaux de la démarche scientifique positiviste, à savoir : l'illusion de l'exhaustivité de la connaissance, l'illusion d'indépendance et d'objectivité du chercheur, et l'illusion de l'objectivité et de la généralisation des résultats acquis par l'expérimentation.

821 (Berthon 2000)

822 (Idem, p.5)

823 (Barbier 1996)

9.5 Démarche et méthode initiales

9.5.1 Le principe général

Le principe premier d'une recherche-action est de réaliser un va-et-vient entre l'action menée dans une situation sociale réelle non contrôlée et une activité réflexive menée par l'ensemble des acteurs impliqués dans l'action. Cette réflexivité s'opère grâce à la mise en confrontation entre les théories explicatives tirées de l'analyse de la situation ou de l'adaptation d'éléments théoriques scientifiques, et les faits recueillis sur le terrain par le collectif de recherche. Cette alternance s'inscrit dans la répétition d'un cycle composé de différentes étapes qui amène la situation étudiée à évoluer. La nouvelle situation obtenue, résultat du cycle précédent, ainsi que le processus d'évolution sont observés et analysés par le collectif de recherche afin d'orienter le cycle de recherche et d'action suivant. Comme la situation d'arrivée est toujours différente de celle du départ, la répétition du cycle n'enferme pas le collectif dans une boucle sans fin, mais le place dans une dynamique en forme de spirale.

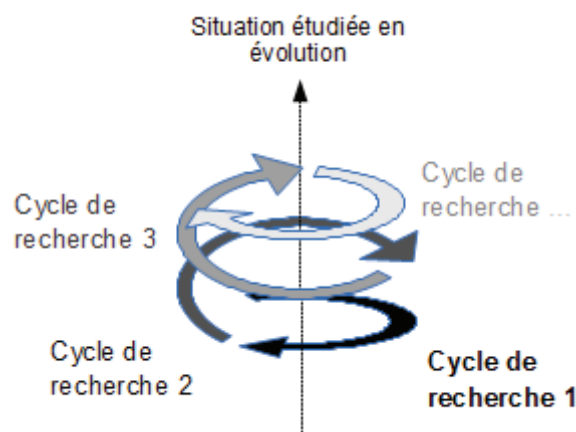


Fig.29 : Les cycles de la recherche-action.

La démarche de recherche-action est un cheminement heuristique, une forme d'apprentissage par tâtonnement, par ajustement entre essais et erreurs qui se distingue de la résolution de problème par le fait de ne pas chercher la meilleure solution, mais la plus satisfaisante pour l'ensemble des parties en présence. Dans notre cas, chaque cycle devait comprendre les étapes suivantes :

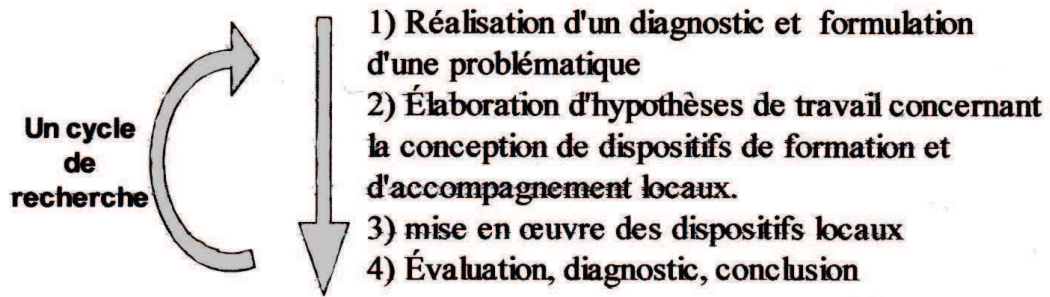


Fig.30 : Détail de l'un des cycles d'une recherche-action.

Chaque cycle est identique dans ces phases mais ne se ressemble pas dans leurs contenus. Le premier cycle initial impose un travail plus important sur la façon de poser la problématique que dans les phases suivantes. Le groupe doit formaliser son expérience, interroger cette expérience à partir d'outils conceptuels empruntés dans les théories disponibles afin d'élargir la vision et la compréhension de la situation et de confirmer ou de remanier les problèmes et les questions qui y sont associées. Ce travail est capital car c'est à partir de lui que le collectif va être en mesure d'identifier ses hypothèses de recherche et d'action qui seront à leur tour traduites en action sur le terrain ou en expérimentations.

Dans cette étude de cas, il s'agit de formuler des hypothèses sur les conditions de développement des caractéristiques d'une association apprenante (hypothèse de recherche) et des hypothèses d'actions qui sont la traduction des hypothèses de recherche, ou d'une parties, en actes concrets. Par exemple, décider de mettre en place des entretiens individuels consacrés à la formalisation du recouvrement entre les projets personnels, professionnels et associatifs. Une telle décision implique peut-être une réaffectation de moyens, un changement dans la répartition du travail ou une modification des relations entre salariés permanents, salariés vacataires et bénévoles. Ainsi le collectif de recherche en mettant en place un nouvel outil managérial dans son dispositif de formation interne, va se confronter à tout un ensemble de questions, de problèmes techniques et opérationnels qui vont devoir être observés et analysés.

Le collectif de recherche va également devoir tenter de percevoir les effets de sa démarche, notamment les effets en relation directe avec l'hypothèse de recherche ayant servi à orienter le choix opérationnel. Ces observations, une fois analysées, peuvent montrer soit la pertinence de l'hypothèse avancée, soit montrer sa partielle validité dans ce contexte ou sa totale inadaptation. Mais les observations de la phase de mises en œuvre des hypothèses d'action ne doivent pas se réduire aux seules hypothèses. Étant dans un milieu réel non contrôlé, les

actions mises en œuvre sont susceptibles d'avoir d'autres effets inattendus. Aussi est-il nécessaire de reprendre le diagnostic initial pour voir si la situation n'a pas évolué en d'autres points que ceux ciblés par les hypothèses. L'effort pour la reprise du diagnostic en vue du nouveau cycle a de bonnes chances d'être moins lourd que celui qu'a nécessité le premier cycle, car les outils sont déjà en place, la formalisation est déjà opérée. Le diagnostic final risque d'être un remaniement, ou un affinement de la problématique initiale, sauf dans le cas où un changement profond de la situation interviendrait.

9.5.2 Les trois temps de la recherche-action

La RA est un processus dynamique momentané visant à résoudre des problèmes ou à répondre à des insatisfactions exprimées par un groupe de personnes. Dans le cas particulier des organisations, cette dynamique ne peut pas exister de façon constante dans le temps, car elle mobilise des moyens humains, techniques et économiques importants que les organisations ne peuvent que difficilement maintenir. Aussi Michel Liu⁸²⁴ conçoit la recherche-action comme un projet ayant un début et une fin. Elle est l'occasion de concevoir une organisation temporaire.

Dans cette perspective, la RA se compose de trois phases : la phase initiale d'évaluation de la faisabilité et de mise en place, une seconde phase de réalisation correspondant à l'enchaînement des cycles, et une phase finale visant la pérennisation des éléments pertinents produits par la RA dans le retour à un fonctionnement « normal ».

La seconde phase ayant été détaillée dans ces principes dans le chapitre précédent, attardons nous maintenant sur la première phase. Elle a pour but de bien faire comprendre les spécificités et les enjeux de la RA à l'ensemble des parties prenantes du projet : son double objectif associant production de connaissances scientifiques et production de changements de la réalité sociale. Cette clarification est capitale car elle peut limiter les risques de tomber dans la pure intervention, ou dans la recherche sans tenir compte des besoins opérationnels et techniques de l'organisation. Cette phase vise également l'évaluation de l'intérêt, de la volonté et de la capacité technique de l'organisation à entrer dans une telle démarche. Une RA en organisation basée sur une approche complexe, malgré la circonscription d'un sujet spécifique, pourrait conduire à demander de modifier des éléments organisationnels, économiques ou politiques internes qui dépassent le sujet initialement ciblé. De telles transformations

824 (Liu 1997)

demandent impérativement l'implication réelle des divers organes de pouvoir institutionnel ou opérationnel.

Dans notre cas il s'agit des conseils d'administration, des directions, des équipes salariées régionales et du groupe national des formateurs qui a pour mission de gérer la formation interne et risque à ce titre de percevoir le groupe de RA comme une concurrence illégitime. Le chercheur doit également adapter ses ambitions à la réalité et accepter dès le départ que l'expérimentation ne le mènera pas obligatoirement là où il le souhaite. Si l'ensemble des acteurs ont compris les enjeux de chacune des parties et négocié les finalités ainsi que le cadre général des conditions de la RA, celle-ci peut faire l'objet d'une première planification et budgétisation du projet qui sera soumise aux groupes de recherche-action. Michel Liu⁸²⁵ recommande vivement la budgétisation du projet car c'est une façon de le traduire très concrètement et d'améliorer la responsabilisation des participants. Je me suis donc inspiré directement de ce découpage pour proposer un déroulé global de la recherche action lors des premier temps de travail collectif :

A) Phase d'engagement :

1. Écriture de la pré-problématique à partir de l'expérience professionnelle du chercheur
2. Sensibilisation du réseau (blog, réunions, formations, discussions informelles etc.)
3. Conception et diffusion de l'enquête en ligne
4. Définition des règles d'engagement
5. Constitution des équipes de terrain régionales et de l'équipe de recherche inter-régionale.

B) Phase de conduite de la recherche-action

1. Conception et conduite des actions de diagnostic
2. Écriture du projet de recherche actualisé (élaboration des hypothèses d'actions et de recherches.
3. Conception des plans d'actions

825 (Idem, p.169)

4. Conception des dispositifs

5. Mise en œuvre et pilotage grâce à une évaluation concurrente.

C) Phase de désengagement :

1. Rédaction du compte rendu des actions menées et analyse théorico-pratique de l'action

2. Écritures scientifiques (articles ? / thèse)

3. ...

Extrait du document « proposition méthodologique pour conduire la phase d'engagement de la recherche-action » 7 février 2011 (Annexe III.3.3, p.348)

9.5.3 Organisation de la recherche-action

Comme l'a détaillé la présentation du cas, le réseau français des associations des petits débrouillards est très hétérogène du point de vue de leur histoire, de leur développement ou de leur fonctionnement. Malgré tout, il était nécessaire pour la cohésion du réseau associatif que tous les types de structures amorcent des changements dans leur façon de former et accompagner leurs acteurs associatifs. C'est pourquoi cette RA s'est organisée sur le modèle organisationnel du réseau associatif. Chaque association impliquée composait une équipe de recherche régionale, chargée d'étudier les changements à l'échelle de son association, et dans le même temps, chaque groupe envoyait un représentant dans la constitution d'un groupe de recherche national qui étudie la problématique à un niveau national et assure une certaine cohérence des démarches entre l'ensemble des groupes de recherche locaux. Inspiré par le schéma de Michel Liu, nous avons traduit cette organisation à partir du schéma suivant :

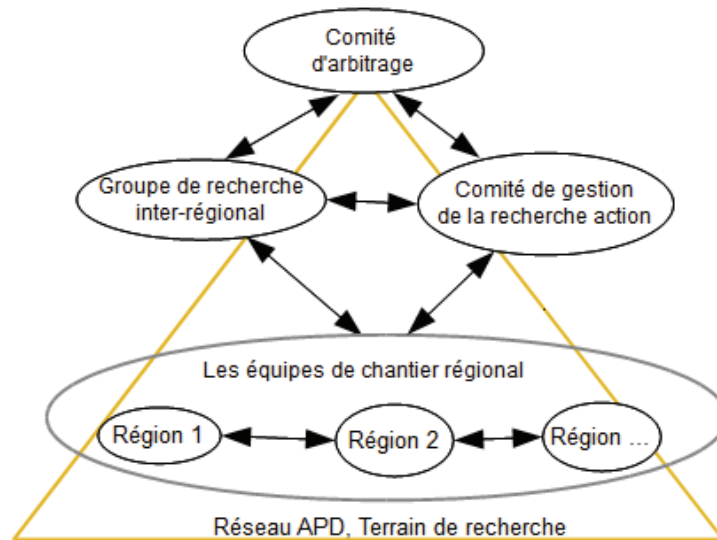


Fig.31 : *Adaptation du schéma de M. Liu, (1992), revue systémique, Vol 6, N°4*

- **Les équipes de chantier** correspondaient aux groupe de recherche régionaux qui devaient œuvrer concrètement sur le terrain dans les associations régionales engagées sur ce projet. Leur composition dépendait du diagnostic local et des orientations choisies par chaque association. De même que pour le groupe de recherche national, la légitimité et la représentativité locale semblait être une des conditions pour que le processus de recherche aboutisse à des résultats durables et satisfaisants.
- **Le groupe de recherche inter-régional** devait être représentatif de l'ensemble de l'association afin de n'omettre aucun type de points de vue en étant composé d'une dizaine de personnes issues de l'ensemble des catégories d'acteurs de l'association. Cela supposait à minima la présence de coordinateurs d'activités, de formateurs, et d'un directeur régional, d'un élu, d'animateurs vacataires, voir de simples adhérents si possible. La présence des vacataires était fortement recommandée car ils composaient à priori le corps principal des personnes à qui étaient destinés les futures dispositifs de formation et d'accompagnement élaborés dans cette recherche-action.
- **Le comité de gestion** avait pour rôle d'assurer le bon fonctionnement logistique et technique du groupe de recherche, ainsi que de garantir le respect des objectifs et de la démarche fixés par le collectif de recherche. Il assure l'animation de ce collectif dans ses différentes phases de travail et accompagne les équipes de chantier qui le demandent. Ce comité de gestion devait se composer de Mustapha Wafra en tant que

directeur adjoint de l'association française et responsable de la formation au plan national, de Nicole Poteaux et Michèle Kirch, professeures des Universités en tant que garantes de la démarche de recherche d'un point de vue scientifique. Elles devaient assurer également le lien avec le laboratoire du LISEC et moi-même en tant que doctorant en charge de la conduite de la recherche-action

- **Le comité d'arbitrage** enfin, était une instance de validation et d'arbitrage. Il devait porter son regard sur les questions des recherches impliquant la gouvernance du réseau national ou les décisions prises par le groupe de RA inter-régional, qui feraient naître d'éventuels conflits entre le groupe de recherche et les instances préexistantes de l'association (groupe de direction, groupe formation, groupe de pilotage du projet associatif etc.). Ce groupe devait être composé d'un membre du bureau national, un membre de la direction nationale et d'un membre des représentants des salariés au CA national.

Cette organisation un peu complexe impliquait un haut niveau d'information sur le projet, pour l'ensemble des sphères qui composent le réseau associatif. L'incompréhension, la résistance et les abandons risquaient d'être d'autant plus importants que la communication serait faible et de mauvaise qualité. C'est pourquoi nous avons prévu d'une part une présentation du projet dans chaque instance et la création d'un site Internet sur lequel mutualiser les avancées de chacun des terrains et partager cette démarche avec l'ensemble du réseau en vue d'animer d'éventuels débats autour du travail et des questions que susciterait notre démarche chez les autres acteurs de l'association.

9.5.4 Position des acteurs

Ma position dans le projet était double. A la fois ancien salarié encore largement impliqué et à la fois chercheur visant l'intelligibilité pour faciliter le changement. Double également dans l'organisation proposée, j'animais directement les groupes inter-régionaux pour engendrer une prise de recul vis-à-vis des problématiques purement régionales, et impliqué en tant qu'accompagnateur méthodologique, dans les groupes locaux animés par un référent local. Ces derniers n'étaient pas des supérieurs hiérarchiques fonctionnels, mais des facilitateurs et régulateurs devant garantir l'avancée du travail du groupe régional en prenant en charge certaines fonctions d'animation du groupe.

De par le modèle de l'apprentissage adopté, de par l'épistémologie défendue, il allait de soi que le chercheur se situait sur un pied d'égalité avec les participants dans les négociations pour la définition de la problématique, pour le choix de la démarche globale, pour le choix des expérimentations. De même, les outils d'observation et d'analyse devaient être conçus collectivement. Autrement dit, la recherche action était l'occasion d'une rencontre entre des praticien-chercheurs et un chercheur-praticien. Toutefois, comme nous le verrons dans l'analyse, cette posture a été parfois faussée par ma condition d'ex-salarié avec une ancienneté relativement importante si l'on considère le taux de renouvellement des équipes. La grande majorité des participants avait moins d'expérience que moi dans l'association, et dans un certain nombre de cas, je possédais une connaissance de l'histoire associative et de la formation supérieure à la leur. Néanmoins l'autonomisation des participants dans l'activité de recherche est restée ma préoccupation première.

9.5.5 Proposition méthodologique initiale

Comme j'ai été confronté à la volonté de ne pas prendre la main sur la recherche pour respecter les choix épistémologiques s'incarnant dans la position des participants, et à la fois au sentiment d'inconfort des participants lié à la non appropriation réelle de la démarche de RA, j'ai établi une méthodologie pour structurer les premiers temps de la recherche par des activités censées conduire à une appropriation de la démarche et de la situation organisationnelle vécue par les participants. Pour débiter la démarche j'ai proposé que les groupes, sans ma présence, formalisent un « contrat moral d'engagement » qui récapitule l'ensemble des points considérés comme fondamentaux pour évaluer la faisabilité de la RA. Pour parvenir à la production de ce document, je leur ai proposé de répondre collectivement aux questions suivantes :

Définition des règles d'engagement :

Suite à notre dernière rencontre du 17 décembre 2010, il nous faut déterminer les conditions d'engagement des différents participants à la recherche-action. Dans ce sens, nous vous proposons de répondre en interne aux questions suivantes :

Quels sont les rendus attendus ? Quelles productions (documents, enquêtes, organisations, comportements, effets sur l'activité associative etc.) Les différents acteurs (apd régionale, AFD, Laboratoire lisec) de la recherche définissent également

leurs attendus afin de les comparer et de trouver un compromis qui satisfasse l'ensemble des parties.

Quels sont les moyens consacrés ? Quel volume horaire hebdomadaire , mensuel, annuel, etc. investir sur le projet, pour les salariés participants ? Prévoit-on un allègement temporaire dans les missions des participants ? (pour tous, uniquement pour les référents, des groupes locaux etc.) Quel budget consacre-t-on :à l'achat de matériel, aux remboursements de frais, aux heures supplémentaires, aux indemnités des bénévoles? Consacre-t-on du temps à la recherche de financements locaux pour l'action ? (CDVA, fonds inter-régional, plan de formation, action de formation inter-régional etc.)

Quelles règles relationnelles établir pour le groupe de recherche ? Qui est-ce qui détermine la composition du groupe de recherche local ? Quelle est la place de la direction dans ce groupe ? Comment gérer les rapports hiérarchiques au sein du groupe ? Quelle(s) garantie(s) peut-on donner pour assurer un environnement de confiance garant d'une réelle participation des personnes ? A l'inverse, comment cadrer le fonctionnement du groupe de recherche-action pour qu'il ne devienne pas un lieu de revendications et de doléances déconnectées du sujet de la recherche ?

Quel fonctionnement technique adopter ? Quel rythme des réunions adopter ? Quels outils et démarches d'organisation, d'observation, de mutualisation(s) de documents, de communication à distance utiliser ? Etc.

Important : il est important de confier à l'un des membres de chacun des groupes régionaux, la mission de consigner dès maintenant la façon dont ils se seront composés (comment, par qui, quels ont été les débats, les points à traiter etc.) Ceci constituera le premier volet du carnet de recherche collectif de chacune des régions.

Extrait du document « proposition méthodologique pour conduire la phase d'engagement de la recherche-action » 7 février 2011 (Annexe III.3.3)

Une fois le contrat d'engagement moral réalisé, j'ai proposé de construire pour chaque association impliquée, son propre diagnostic en croisant plusieurs types de sources d'information : expérientielle, enquête nationale, observation de terrain etc. L'objectif était d'élargir la vision des participants, et d'avoir suffisamment d'éléments qui tiennent compte des tendances nationales et des priorités et réalités locales, pour construire des problématiques régionales à partir de la critique de la pré-problématique initiale. L'ensemble de la

méthodologie de construction du diagnostic était reprise dans le document méthodologique dans l'encadré précédent, sous la forme suivante :

La proposition méthodologique :

Constitution des groupes de recherche locaux : suivi à distance de leur composition avant la prochaine rencontre inter-régionale.

Organisation logistique des rencontres du premier semestre 2011 : coordonnées par Mustapha, les rencontres pourront être planifiées à partir des rencontres du CA national.

Organisation d'observations croisées entre les membres des collectifs locaux : l'objectif premier est d'améliorer l'action de nos acteurs de terrain qui constitue le cœur de notre problématique. Aussi, nous vous proposons de commencer cette démarche de recherche par : une observation réciproque de situation de terrain. La réciprocité permet :

- de limiter les impressions de contrôle, les jugements hâtifs
- de prendre ou reprendre conscience de ce que nous allons étudier de façon vécue.

Lecture et première analyse de la pré-problématique rédigée par Vivien, par les collectifs locaux de recherche, synthèse écrite des propos tenus , ou enregistrement sonore.

Propositions de lectures de références (sélection d'articles, extraits de livres ou de mémoires) par Vivien et Mustapha, et complétées par les propositions émanant des participants. Mise en commun des documents via le FTP du débrouillonnet,

et/ou

Organisation d'interventions pour une sensibilisation et un travail sur les représentations concernant la formation pour adultes actuelle et l'ingénierie de formation, à partir d'apports empruntés à la sociologie de la formation, à la psychologie du travail, à la philosophie etc. (L'intervention peut s'appuyer sur l'expérience menée dans l'association n°2 en fin d'année 2010).

Écriture des monographies locales pour chaque association régionale participante : après avoir observé le terrain, il s'agit, pour chaque groupe, de bien connaître le fonctionnement de son organisation, d'identifier les éventuels écarts existant entre le

modèle théorique énoncé et le fonctionnement réel.

Rapport de synthèse des données du questionnaires réalisé par Vivien Braccini concernant le niveau régional et national. Transmission des rapports à chaque association régionale.

Diagnostic régional : Regroupement des informations dans un tableau de synthèse comparant les données par le collectif inter-régional. Les données sont issues : des observations de terrain, des lectures de références, des monographies, de la synthèse de la critique de la pré problématisation de Vivien. Le but est d'observer les points de la pré-problématique qui sont confortés, modifiés, éliminés ou ajoutés par le diagnostic local.

Diagnostic inter régional : En comparant les tableaux de synthèses, nous déterminerons une typologie des convergences / divergences inter-régionales concernant les différents points de la problématique. Cette typologie permettra au groupe de reproblématiser la question de la formation et de l'accompagnement des acteurs de terrain en fonction des réalités locales, et d'ajuster le projet de recherche-action pour chaque région tout en conservant un socle commun.

Extrait du document « proposition méthodologique pour conduire la phase d'engagement de la recherche-action » 7 février 2011 (Annexe III.3.3)

Le but n'était pas d'imposer la totalité des démarches pour chaque groupe, mais de montrer le champ des possibles, et ainsi d'avoir une base commune pour négocier collectivement la méthodologie du diagnostic à suivre. Le diagnostic avait à mes yeux une place déterminante, car c'était par lui que pouvait s'opérer l'appropriation de la problématique, indispensable à la compréhension de mes hypothèses, et indirectement l'appropriation de la démarche de recherche. En mobilisant les personnes sur la production d'un objet concret qui implique des démarches d'investigation, j'espérais que les participants prendraient conscience à travers l'action, de leur capacité à recueillir des données et à la traiter collectivement.

Par ailleurs, me refusant à imposer mes propres hypothèses de recherche, la construction de la problématique par les participants serait également le support pour négocier ensemble les hypothèses de recherche et d'actions, dans un rapport où l'asymétrie d'information serait limitée. Dans ce but, même si les hypothèses générales apparaissaient en partie dans le projet de recherche utilisé pour l'inscription en thèse, et mis à disposition lors des premières

rencontres, je n'ai volontairement transmis aucun approfondissement ou reformulation de celles-ci par la suite. Je pensais ne revenir sur la négociation des hypothèses, qu'une fois les problématiques locales élaborées. Afin de bien cerner l'enjeu qui se pose au travers de la construction de la problématique et de l'appropriation des hypothèses, il faut rappeler que les expérimentations composant les cycles de la RA sont élaborées à partir de ces hypothèses. Sans hypothèses directrices solides, les groupes de recherche risquent de fonctionner à partir d'analyses hypothético-déductives linéaires conduisant à un enchaînement important d'essais erreurs avant d'avoir identifié les variables ou combinaisons de variables pertinentes. Or un important tâtonnement à cette échelle demande à l'organisation de mobiliser des moyens qu'elle n'est pas à même de supporter. Ainsi donc la construction de la problématique à même de limiter le tâtonnement, m'est apparue comme un enjeu stratégique pour la réussite des différents projets RA régionale.

9.5.6 Résultats attendus

Les résultats d'une recherche-action sont de diverses natures. Liu en répertorie quatre sortes. Ceux concernant la démarche de résolution de problème spécifique à la situation faisant l'objet de la RA. Les résultats relatifs à la validation d'éléments théoriques par l'expérimentation, ceux portant sur les questionnements nouveaux pour des recherches et études ultérieures comprenant la création de nouvelles hypothèses ou de nouvelles théories. Enfin, les résultats liés au effets formateurs de la RA pour les participants, ce qu'il appelle « *la création d'une communauté éduquée* »⁸²⁶, soit en terme de compétence liée à la gestion de la situation réelle, soit en terme de méta-compétence concernant la capacité à mener des investigations en plus grande autonomie, sur leur situation.

Dans le cas qui nous préoccupe, les résultats attendus étaient une formalisation et un changement observable des pratiques de formation et d'accompagnement pour l'ensemble des acteurs de l'association conduisant a une amélioration qualitative, observable elle aussi, de la correspondance entre les actes éducatifs défendus par l'association et les pratiques observées sur le terrain. Comme effets indirects et à plus long terme, nous espérions pouvoir constater de façon longitudinale un allongement de la durée et une augmentation de l'intensité de l'engagement associatif sous toutes ses formes. Ensuite nous espérions observer une amélioration de la capacité d'adaptation des associations. Ces améliorations, de par

826 (Liu 1997)

l'approche systémique, nous ont conduit à espérer également à plus long terme, une amélioration de l'image publique et institutionnelle, une pérennisation du volume d'activités et du taux d'innovation conduisant à une plus grande stabilité des diverses formes économiques des associations.

Si l'on revient sur l'aspect recherche, les résultats attendus concernaient surtout une meilleure compréhension des conditions de développement des caractéristiques d'une association apprenante, elle-même basée sur l'organisation apprenante, l'éthique de la réciprocité éducative dans la formation et l'usage de l'ingénierie complexe à visée émancipatrice. Nous reviendrons sur les résultats effectifs dans le chapitre 11 consacré à l'analyse de la recherche action et de ses effets.

9.6 Révision de la méthodologie

9.6.1 Difficultés observées chez les participants dans l'appropriation de la RA

Quatre mois après le démarrage officiel du travail des groupes de recherche, plusieurs difficultés m'ont conduit à envisager une modification de la méthodologie. En effet, dans la note intermédiaire d'opportunité de changement méthodologique du 13 avril 2013, je mentionnais les éléments suivants :

« Les problèmes rencontrés

- **Incompréhension de la démarche :** les membres des groupes ne parviennent pas toujours à comprendre l'intérêt du travail de construction d'une problématique commune, et ne perçoivent pas concrètement les activités qu'ils auront à mener. Je n'arrive pas à les faire entrer dans une démarche qui consiste à identifier l'ensemble des problèmes, à essayer d'en comprendre les origines, et surtout, à en tirer des préconisations, des principes d'actions, des hypothèses...
- **Vocabulaire et concepts scientifiques intimidants :** bien que les personnes soient dans la médiation scientifique, la plupart est rapidement intimidée ou bloquée par l'emploi d'un vocabulaire précis, ou conceptuel. Il en résulte un retrait ou une résistance. Le cas concerne plus particulièrement la n°3, il s'agit d'une réelle résistance qui a été alimentée par les interventions d'un administrateur qui était dès le départ opposé à cette démarche, et par mes erreurs de posture en début de

recherche.

- **Apparent manque de concrétisation, demande d'actions :** les activités de description, d'observation, de définition et d'analyse ne sont très souvent pas perçues comme des activités réelles. Les personnes souhaitent sélectionner des méthodes, construire des outils, construire du contenu etc. J'ai du mal à pousser les groupes à dépasser le stade de l'analyse intuitive sur l'expérience personnelle jugée souvent suffisante.
- **Peur de la demande d'investissement :** lorsque les personnes perçoivent la démarche, et mesurent le travail de rédaction, d'observation, de présence aux réunions, d'entretiens etc. que la recherche impose, elles comprennent que cela leur prendra un temps significatif, qu'elles ne souhaitent pas prendre sur leur temps personnel et qu'elles ne pourront pas prendre sur leur activité associative, car les associations ne managent pas de façon très rationnelle (gestion du temps en fonction des missions ou des objectifs...). Aussi, les directions qui souhaitent que les personnes dégagent du temps pour ce travail, n'ont pas d'indicateurs fiables pour évaluer le temps disponible. Les décisions se transforment en vœux pieux...
- **Priorisation des échéances à court terme et rémunératrices :** ce point est à l'origine du précédent, la situation économique des associations étant souvent sur le fil, les activités rémunératrices sont toujours prioritaires, et les directions ne peuvent pas réellement décider de libérer du temps aux personnes pour travailler sur des missions de type recherche et développement auxquelles correspond la recherche-action. (le problème est souvent identique pour le travail d'innovation pédagogique...)

Conséquence : je constate l'absence de cadre organisateur censé protéger l'activité de recherche du quotidien : comme nous n'avons pas réussi à établir un contrat d'engagement dans la recherche-action qui devait reprendre les objectifs, les moyens et les échéanciers, les personnes ont des difficultés à placer le degré de priorité de notre activité par rapport aux autres. Il en résulte un caractère optionnel pour l'activité de recherche. Globalement je pense que la méthode consistant à faire parcourir aux personnes un chemin intellectuel personnel qui les conduirait naturellement à la problématique et aux hypothèses a mal été mené au départ. Et elle n'est plus réaliste dans le contexte actuel.

Je constate qu'au jour d'aujourd'hui le degré d'appropriation des enjeux et des objectifs de la recherche sont faibles. La disponibilité des personnes n'est pas suffisante, et le rapport aux savoirs et à l'écrit n'est pas aussi positif que ce que je

supposais. Mon approche était donc trop intellectuelle, trop universitaire et pas suffisamment ancrée dans l'action.⁸²⁷ J'explique cela par mon propre manque de maîtrise de la méthode de recherche et de l'objet de recherche. Du moins pas suffisamment pour faire l'effort de vulgarisation qui s'imposait. »

*Note intermédiaire d'opportunité de changement
méthodologique du 13 avril 2013, annexe III.11*

9.6.2 Principes de la démarche participante utilisée dans notre recherche-action

Face aux difficultés des groupes dans l'appropriation de la démarche et de la problématique de recherche ainsi que dans le passage à l'écriture, j'ai proposé d'introduire plusieurs éléments méthodologiques empruntés à la démarche de recherche-participante de Bertrand Schwartz. La recherche participante est une démarche de changement qui place en son cœur la transformation des individus par l'apprentissage. Anne Blignière-Legrand précise que cette démarche repose sur deux hypothèses fondatrices : « *la première concerne l'équipe en tant qu'acteur susceptible d'agir dans et sur l'institution.* »⁸²⁸ et la seconde consiste à considérer que « *le statut de l'équipe dans la recherche comme sujet participant dépend de sa capacité à penser, à travers le projet qui l'engage dans la recherche, sa pratique comme objet de travail* »⁸²⁹ Cette approche se fonde sur la pédagogie par objectifs, car pour B. Schwartz - qui travaillait au moment de la définition de cette approche à la réforme de l'école des mines de Nancy -, ne pas définir d'objectifs « *se traduit inéluctablement par une prédominance des savoirs par rapport aux savoirs-faire* ». Dans une formation pour adultes, objet central de la démarche participante, « *il faut donc supprimer le cours magistral partout où il n'est point justifié par un objectif d'information* » et le remplacer par des démarches réflexives fondées sur l'action de l'apprenant lorsqu'il s'agit de savoirs-faire. C'est pourquoi cet auteur considère que « *la communication de l'intention pédagogique est assurée par le couple objectif général – description situation finale* », c'est à dire la situation dans laquelle l'apprenant utilise les savoirs et savoir-faire.

827 (Avec du recul ce propos semble trop simpliste, car les difficultés de collaboration ne tiennent pas à une dichotomie entre théorie et action, mais plutôt aux écarts culturels entre les activités associatives et celles universitaires. Ces écarts engendrent des postures, des références et des modes d'expressions différents qui occasionnent des problèmes de communication.)

828 (Blignière-Legrand, 1986, p.70)

829 (Ibidem)

Bien entendu, relier l'activité réelle à l'apprentissage en vue du changement a des effets importants sur la conception de la démarche d'évaluation de l'apprentissage. L'activité réelle ne peut être prise que dans sa globalité et sa complexité, et impose alors à chaque objectif général d'« être évalué par plusieurs situations d'évaluation et réciproquement toute situation évalue plusieurs objectifs »⁸³⁰. Mais Anne Blignière souligne bien les dérives d'une approche par objectif se cantonnant à une démarche rationnelle dans laquelle « l'ordre des raisons oublie alors les raisons de l'ordre ». En effet, ramener la démarche par objectifs à une simple technologie éducative, fait encourir le risque d'évincer tout objectif non évaluable, et d'empêcher l'apprenant de remonter la chaîne des objectifs qui établit le lien entre la dimension opérationnelle et la finalité à la base de la construction du sens de l'action. Ainsi pour éviter le blocage des groupes sur l'appropriation des notions et concepts théoriques, tout en garantissant la détermination d'objectifs d'action qui soient bien une déclinaison spécifique des objectifs de recherche, l'emploi d'un questionnaire d'aide à l'écriture a été conçu à partir des principes d'actions généraux, eux-mêmes tirés des hypothèses générale de recherche.

Concernant ces hypothèses générales, Anne Blignière précise qu'elles « ne sont pas directement applicables ; elles sont destinées à fonctionner comme des principes d'action ou des idées directrices. De ce fait elle invitent les praticiens à formuler leurs propres hypothèses et à modifier leurs actions. »⁸³¹ Comme l'association travaille dans le champ de la médiation scientifique et technique, il m'a semblé utile d'opérer une distinction sémantique pour éviter les confusions entre nos expérimentations conduites dans un paradigme qualitatif et l'expérimentation positiviste très présente dans l'éducation scientifique, objet de l'association. Ainsi j'ai introduit le document méthodologique du questionnaire itératif⁸³² produit après la validation de la note intermédiaire d'opportunité du changement méthodologique, par le préambule suivant :

« Petit préambule épistémologique : *Objectifs ou Principes d'actions ?*

La démarche de recherche participante fait partie des démarches scientifiques impliquées qui posent un certain nombre de problèmes épistémologiques quant à leur validité. Je positionne notre démarche de recherche en dehors de l'approche scientifique positiviste ou traditionnelle, et me situe davantage dans une approche

830 (Blignières-Légeraud 1986, p.32)

831 (Idem, p.292)

832 (Annexe III.2.2. Travail préparatoire à la construction du questionnaire itératif servant à l'analyse de l'action des groupes de recherche locaux, p.457)

complexe et qualitative. Or on constate que dans cette citation, Blignière-Legrand, justifie le sens qu'elle donne au terme d'hypothèse en le rapprochant de la notion de principe. Ceci afin d'anticiper la critique des chercheurs s'inscrivant dans une approche scientifique rationaliste et positiviste dans laquelle l'hypothèse doit être « réaliste, fondée et vérifiable » (Bernard, Introduction à l'étude de la médecine expérimentale, 1865), donc observable et quantifiable.

Nous ne serons pas en mesure d'appliquer ces critères aux hypothèses d'actions que nous proposons dans ce document. Aussi, pour éviter toute confusion avec les approches scientifiques positivistes, je propose d'adopter le terme de « principe d'action » à la place de la notion d'hypothèse. En effet, le dictionnaire de l'académie française, définit le terme de « principe » dans la discipline de la logique, comme un principe premier, une « proposition posée en début d'une déduction, ne se déduisant elle-même d'aucune autre ». En sciences, le principe est défini comme une « loi tirée de l'observation et qui a valeur de généralité : notion fondamentale à la base d'une théorie, d'un système, d'une discipline etc. ». »

Ainsi nous avons substitué le terme d'hypothèse par celui de principe, plus en adéquation avec notre épistémologie. Pour clarifier la suite de la présentation, il faut préciser que les principes d'actions généraux sont ceux apportés par le chercheur à partir des hypothèses théoriques, et que les principes d'actions spécifiques sont ceux coproduits par les groupes de recherches locaux et le chercheur. Dans notre cas, ces principes étaient les trois principes généraux qui ont été présentés dans l'introduction. Ces trois principes ont ensuite été déclinés en 24 sous-principes d'actions, à partir des divers cadres conceptuels inclus dans le cadre théorique proposé en fin de seconde partie.⁸³³ Les sous principes ont été classés selon deux thèmes :

- sous-principes concernant le dispositif de formation,
- sous-principes concernant l'organisation. Ils doivent faciliter le développement des caractéristiques autoformatrices de l'association.

Le thème portant sur l'organisation est lui-même décliné en trois autres thèmes inspirés par les travaux de Fernagu Oudet⁸³⁴ :

- sous-principes portant sur la dimension cognitive,

833 (Voir annexe III.22)

834 (Fernagu Oudet 2006)

- sous-principes portant sur la dimension managériale,
- sous-principes portant sur la dimension affective.

Là encore il ne s'agissait pas pour les groupes de recherche régionaux d'utiliser la totalité des sous-principes proposés, synthèse de la littérature scientifique constitutive du cadre de recherche, pour élaborer leur questionnaire itératif. Ils devaient choisir ceux paraissant adaptés à la problématique locale. Ils avaient la possibilité de modifier, supprimer ou ajouter de nouveaux sous-principes pour traiter des sujets qui ne l'étaient éventuellement pas. Seuls les trois principes généraux d'action n'étaient pas négociables. C'est à dire que ces principes répondaient à la problématique générale et à mes intentions de recherche, ils devaient par conséquent être déclinés d'une manière ou d'une autre, mais rester présents.

L'utilisation des principes d'actions et du questionnaire qui en découle, s'opère en deux temps, tout d'abord dans la démarche d'écriture du diagnostic et du projet d'actions ou d'expérimentation. Les questions devaient conduire les participants à critiquer, à reformuler et à décliner les principes d'actions de portée générale, en principes et sous principes d'action de portée spécifique. Cette démarche apparaissait particulièrement adaptée à la démarche de RA choisie, puisqu'elle concrétise l'idée d'heuristique locale et la notion d'adaptation de loi générale à un contexte particulier défendu par Michel Liu. Les questionnaires ne sont donc pas des outils de recueil d'informations, mais des guides à la réflexion pour les acteurs professionnels.

En tant qu'outil d'aide à l'écriture du diagnostic et du projet d'action, ce questionnaire reprenait la trame d'une méthodologie de projet classique familière pour les membres associatifs. Ce questionnaire s'est décliné en quatre parties : la première portait sur l'aide à l'écriture du diagnostic, la seconde portait explicitement sur la conception de la nouvelle ingénierie de formation, la troisième partie interrogeait les adaptations organisationnelles nécessaires pour la mise en œuvre de l'ingénierie définie, et la dernière partie questionnait la cohérence entre les choix d'action et les principes d'action spécifiques. De même que dans une démarche d'autoévaluation formative, le questionnaire obligeait les participants à formaliser par écrit, c'est-à-dire à décrire et à argumenter les actions projetées ainsi que les choix méthodologiques en fonction des préconisations issues du diagnostic et des principes et sous-principes d'actions retenus collectivement. Ensuite, les principes d'action et le questionnaire sont mobilisés une seconde fois dans la phase de pilotage de la RA. Une partie

du questionnaire devait être réutilisé comme questionnaire support aux analyses itératives. A chaque rencontre du groupe de recherche, le groupe passe en revue les diverses questions, déclinaisons des principes et sous-principes d'actions spécifiques, pour évaluer les évolutions observées sur le terrain. Ces analyses collectives doivent aider à évaluer la pertinence des principes à la base de l'action, et donc indirectement pour le chercheur la qualité des hypothèses de recherche. Cette démarche suppose bien entendu, d'avoir établi les variables à observer et les outils d'observation au moment de la construction collective du questionnaire itératif.

L'intérêt de cette technique réside d'une part dans l'absence apparente de concepts et hypothèses théoriques, puisque ceux-ci sont traduits sous forme d'une série de principes d'action et de questions ne comportant que du vocabulaire usuel et contextualisé. Ainsi, les participants travaillent à partir des hypothèses, mais sans être intimidés ou happés par leur densité conceptuelle. Le fait d'évaluer la situation de manière itérative à partir des mêmes questions, permet aux participants de faire évoluer les propositions de mise en œuvre des principes ou sous-principes après chaque évaluation. Cette démarche doit permettre également d'abandonner, de modifier ou de créer de nouveaux principes d'actions plus pertinents, manquants ou dont la solution testée est satisfaisante. Par conséquent, bien que la situation change entre chaque évaluation, le groupe garde une histoire de sa pensée et de ses expérimentations, grâce à laquelle il est mieux à même de gérer la dimension systémique de la situation. Cet outil avait l'avantage de rendre tangible la dynamique d'évolution en spirale de la recherche-action qui permet de construire au fur et à mesure une solution multifactorielle collective adaptée aux réalités de terrain, tout en répondant aux attentes de recherche du chercheur.

9.7 La démarche d'analyse

9.7.1 Les outils de recueil de données

Comme pour toute recherche-action, la traçabilité des événements est un éléments essentiel pour le travail de réflexivité du chercheur et des praticiens. Dans cette recherche, plusieurs outils ont été mobilisés dans ce but :

• **Les carnets de bord**⁸³⁵ : Ce sont de petits carnets qui m'ont accompagné durant toute la phase de terrain et même au-delà, et ont servi à prendre note d'événements, de réflexions, d'observations sur le vif. Pour exploiter ces notes par la suite, je les ai classé selon quatre items en encadrant dans le carnet chaque passage à la couleur de l'un de ces items. Le premier était les notes relatives au temps de suivi de la thèse menée avec mes co-directrices, ou les temps de suivi du projet d'action mené avec le directeur adjoint de l'association Française les petits débrouillards. Ces notes portent sur la stratégie de conduite de la recherche, sur le processus de construction de la thèse. Le second item correspond aux notes bibliographiques qui regroupent des notes de lectures ou des références à explorer. Le troisième item se rapporte aux suivis des groupes de recherche régionaux, c'est-à-dire les notes prises lors des entretiens téléphoniques, lors des rares échanges sur les outils de discussion instantanée, lors de ma participation à distance aux réunions de travail des groupes, ou suite à la prise de connaissances des documents produits ou utilisés par les groupes. Enfin, le quatrième item qui n'en est pas vraiment un, sont les notes importantes. Certaines notes, réflexions, conclusions issues de l'interaction des trois items précédents m'apparaissaient capitales, soit au moment de leur écriture, soit à l'occasion des nombreuses relectures. C'est pourquoi j'ai décidé d'ajouter un code couleur pour marquer ces éléments qui reflétaient l'évolution de ma propre pensée. Les relectures du carnet ont donc été importantes car elles m'ont permis de mettre en lien des éléments qui au départ semblaient isolés. Cela m'a également permis de conserver une cohérence dans la pensée, malgré le nombre d'années et la diversité des disciplines scientifiques abordées. Le code couleur de cet item a facilité cet exercice de relecture.

• **Les historiques des messages électroniques** : une grande part du suivi des groupes de recherche régionaux s'est opéré à partir des messages électroniques. L'intérêt de ces messages est qu'ils conservent les indications temporelles, ce qui facilite grandement la reconstitution chronologique du déroulement de la recherche. C'est pourquoi j'ai reconstitué pour chacun des groupes, un historique de l'ensemble des messages échangés entre les groupes et moi, entre les membres des groupes et entre les groupes régionaux.

835 (Losfeld et Demunter 1987, p.68)

- **Les comptes rendus de réunion** : j'ai insisté auprès des animateurs de groupe sur l'importance de produire des comptes rendus de séance de travail afin de conserver un historique des débats et de la réflexion du groupe. Ceci afin d'éviter les problèmes ou conflits dus à un oubli ou une transformation des souvenirs des décisions prises et de leur justification. Mais aussi afin de pouvoir valoriser et mesurer les progrès réalisés par les groupes. Ces finalités ont été difficiles à atteindre, car la culture d'efficacité de l'action avait développé une pratique minimaliste du compte rendu de réunion résumant ce dernier à des relevés de décisions.

- **Les notes de synthèse** : les approches heuristiques et systémiques ont tendance à étaler l'activité dans le temps, à diversifier les sujets et disciplines abordés et à multiplier les activités des groupes de recherche. Aussi est-il capital d'opérer régulièrement des synthèses pour que tous les acteurs reconstruisent la cohérence globale de leur démarche. Ces synthèses peuvent prendre diverses formes et peuvent être produites par les différents acteurs de la recherche, même s'il est évident que l'appropriation de la démarche en cours sera d'avantage facilitée si ce sont les acteurs eux-mêmes qui réalisent cet exercice. Dans notre cas, le projet d'action avait en partie cette vocation d'opérer une synthèse de la première phase de recherche. De mon côté les billets rédigés sur le blog de la recherche-action avait également cette fonction. Ils étaient rédigés après chaque période ou événement jugés importants. Ces billets visaient le partage de l'expérience avec le reste de l'association, et dans le même temps m'obligeaient à avoir un retour réflexif sur le déroulement de l'action. C'est pourquoi j'ai reconstitué une copie dans l'ordre chronologique de l'ensemble des billets du blog de recherche. Enfin les documents conçus pour les regroupements nationaux du réseau étaient également une forme de note de synthèse sur l'avancée de la recherche, puisqu'il s'agissait de présenter l'état d'avancement de la problématique de façon synthétique à d'autres membres totalement étrangers à la démarche, mais qui se sentaient concernés par le sujet que nous y traitions.

9.7.2 La construction et l'analyse du déroulé chronologique détaillé

Comme les ressources étaient nombreuses et leur types très différents, l'analyse et la méta analyse de cette recherche-action se sont structurées autour d'un document central : le déroulé chronologique détaillé. Il s'agit d'un document de 160 pages environ, disponible en

annexes, qui synthétise le maximum des événements qui se sont déroulés entre septembre 2009 et janvier 2013. Pour rédiger ce document, j'ai opéré la compilation de l'ensemble des données recueillies grâce aux différents outils présentés dans le point précédent. Cette diversité des sources et supports m'a permis de présenter un niveau de détail relativement important, un niveau jugé nécessaire de par l'absence préalable de méthodes et d'objets d'analyse. En effet, une recherche-action est riche en contenus du fait de la complexité des situations sociales étudiées. Elle peut donc faire l'objet de plusieurs analyses qui feront chacune appel à des cadres théoriques et des outils d'observation différents qui ne peuvent pas forcément être déterminés par avance, puisqu'on ne connaît pas à l'avance ni les aspects de la problématique étudiée qui surgiront, ni les éléments du terrain qui seront à observer. Pour compenser les effets de cette complexité, je devais me comporter comme un enregistreur général pour être en mesure de revenir sur la part des données qui s'avèrent finalement pertinentes.

Lorsque j'ai tenté d'établir une grille d'analyse, je me suis aperçu qu'il existait un grand nombre d'éléments différents à étudier, que j'ai regroupés dans la figure suivante :

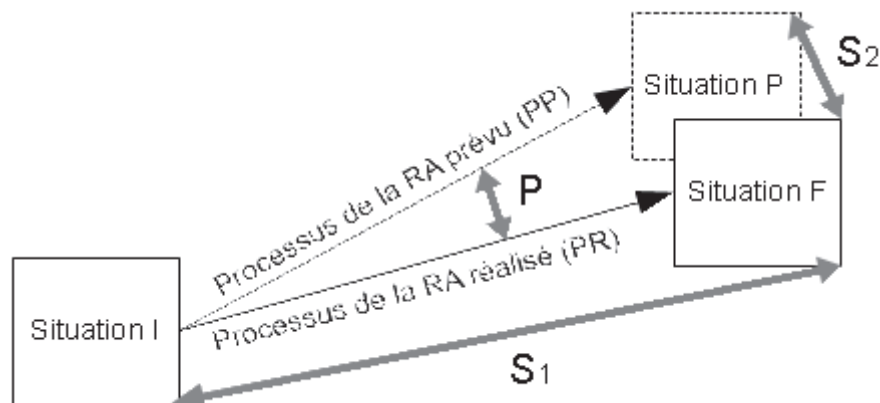


Fig.32 : Évaluations et analyses d'une recherche-action.

L'une des caractéristiques de toutes recherche-action est de modifier la réalité, c'est-à-dire passer d'une situation initiale I à une situation prévisionnelle SP. Mais du fait d'être dans un contexte non contrôlé, la situation finale SF, à laquelle la démarche de recherche conduit, présente très souvent un décalage avec la situation prévisionnelle SP. Ce décalage peut s'accompagner d'un autre décalage entre le processus prévu PP, et le processus réalisé PR. Ainsi donc, l'analyse d'une recherche action peut conduire aussi bien à évaluer et analyser

l'écart des résultats S_2 , qu'à évaluer et analyser l'écart des processus P. Il est également possible de mesurer et analyser l'écart S_1 entre la situation initiale et la situation finale.

C'est pourquoi j'ai consacré le chapitre 11 à l'évaluation et l'analyse des écarts des processus, et le chapitre 13 aux produits de la recherche-action. Comme les conditions de mise en œuvre d'une recherche-action impactent principalement le processus, le chapitre 12 consacré à ces conditions a été placé à la suite de l'analyse du processus. Les deux derniers chapitres de l'analyse sont consacrés à l'analyse des résultats. D'une part, les résultats généraux attendus de toute recherche-action, quel que soit son type (le chapitre 13), et d' autre part les résultats spécifiques au cas étudié (chapitre 14).

Les critères utilisés pour analyser les écarts susceptibles d'être observés dans toute recherche-action ont été tirés du travail de définition de la recherche-action et récapitulés dans les catégories regroupées dans le tableau ci-dessous :

Tableau 7. Types de résultats utilisés comme critères d'analyse du déroulé chronologique

Les résultats de la RA en général :
Acquisition d'une démarche de recherche
Élargir le point de vue initial des participants sur leur situation et leur(s) problématique(s)
Développer des compétences individuelles
Développer le sentiment de capacité d'action chez les participants
Produire des connaissances fondamentales
Produire des problématiques nouvelles
Développer des compétences collectives
Produire des changements positifs dans la situation initiale des participants
Les résultats attendus de façon spécifique au réseau des APD :
Amélioration de la maîtrise du projet associatif par les divers acteurs associatifs.
Adoption d'une posture de chercheur chez les apprenants, les formateurs et les équipes en général.
Amélioration de la cohérence entre les actes éducatifs des acteurs de terrain et les principes éducatifs définis par l'association.
Développer une ingénierie complexe à visée émancipatrice
Développement des caractéristiques d'une organisation autonomisante
Les résultats généraux attendus en terme de processus
Négociation d'un cadre théorique et d'action partagé et accepté par tous.

Établir une interdépendance entre recherche et action
Mettre en œuvre une démarche de recherche collective
Expérimenter des solutions opérationnelles sur le terrain
Avoir donné la voix // la parole aux participants / rôle et posture des acteurs
Avoir pris en compte l'ensemble des points de vue
Existence d'une activité de « feed back » envers l'ensemble de la communauté
Mise en place d'une phase de commencement (Liu)
Qualité de la phase de déroulement
Qualité de la phase de finalisation

Ces critères ont constitué les thèmes à partir desquels j'ai effectué la relecture du déroulé chronologique détaillé disponible en annexe II du volume 2. Les passages cités dans les chapitres 11, 12, 13 ont été identifiés à partir de ces thèmes. Enfin, la part des écarts S spécifiques au cas étudié, a été analysée à partir du modèle de gestion de la fonction « apprendre » dans les organisations, développé à la fin du chapitre 6. Bien entendu, l'ensemble de ces analyses n'est pas exhaustif, et la richesse de la matière recueillie pourrait permettre, dans le futur, d'approfondir ces analyses ou d'en proposer de nouvelles.

Chapitre 10 :

Description synthétique du déroulé chronologique de la recherche-action⁸³⁶

10.1 Montage de la recherche-action et première phase théorique

J'ai eu en charge la gestion des activités de formation dans l'association des petits débrouillards Alsace entre 2001 et 2010. Aussi, la question de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs est présente à mon esprit depuis de nombreuses années. Dans le dernier trimestre 2006, les difficultés récurrentes auxquelles je faisais face dans mon emploi, m'ont poussé à reprendre un master d'ingénierie de la formation en formation continue. Comme beaucoup d'autres praticiens, j'espérais trouver des apports théoriques utiles à l'amélioration de la conduite de mon activité professionnelle. La découverte de la littérature sur l'autoformation mise en lien avec la recherche-action semblait alors constituer une réponse adaptée aux problèmes rencontrés. Avec les encouragements de mes professeurs, j'entamais la thèse en octobre 2008 grâce à la négociation d'un temps partiel et l'obtention de certaines garanties de la part de la direction. Mais l'apparition d'une situation économique critique plongeant notre association en situation de redressement judiciaire, m'a contraint à prendre la fonction de direction en vue de sauver la structure. A la rentrée universitaire de 2009, je reprenais mon travail de thèse après avoir mis fin à mon activité de salarié associatif. Ce travail consistait alors d'une part à établir un projet de recherche et à négocier la mise en place d'une recherche-action au sein de mon ancien réseau associatif avec le soutien du directeur adjoint de l'association nationale. Il était intéressé par les approches de l'autoformation et de la recherche-action qui semblaient adaptées à la culture associative,

836 (Afin de préserver l'anonymat, les prénoms des personnes ont été substitués par des nom de remplacement, le nom des associations ont été remplacés par des n° et le nom des ville par des noms fantaisistes. Ces remplacement concernent le chapitre 10, mais également les citations des chapitres suivant.)

culture marquée a priori par l'attrait pour les activités scientifiques, par le goût de l'agir et par les idées promues par les pédagogies dites « actives ». Pour le directeur adjoint qui avait déjà tenté de nombreuses actions pour réformer les pratiques de formation, le passage par une thèse pouvait être un moyen de dépasser la méfiance qu'inspirait toute forme de travail jugé comme trop rigoureux, du fait des représentations simplistes associant formalisme et normes de l'entreprise. Ces négociations se sont concrétisées par la rencontre entre le directeur adjoint, les directrices de thèse et moi-même, doctorant débutant. De cette rencontre a surgi le besoin de rédiger un projet de recherche plus abouti et, à mon niveau, le besoin de mener une enquête en ligne sur la culture, les représentations et les pratiques du réseau associatif concernant la formation et l'accompagnement. Il s'agissait pour moi de prendre de la distance par rapport à mon expérience de salarié régional et de baser nos futures actions sur des éléments plus factuels que l'usuel partage de l'expérience des membres associatifs.

10.2 La phase d'engagement et d'enquête

Le temps de formaliser le projet en des mots plus précis, le temps de concevoir l'enquête en ligne, plus les aléas de l'actualité de la vie politique de l'association, la présentation officielle du projet au conseil d'administration national et au groupe des directeurs régionaux, n'a pu se faire que le 17 décembre 2010, soit neuf mois après la première négociation tripartite du projet, au lieu de la mi septembre initialement prévue.

La présentation au conseil d'administration s'est caractérisée par sa rapidité et par la presque totale absence de réactions qui indiquait un manque d'intérêt pour ce projet. L'incompréhension de la démarche et de ses enjeux constitue une explication possible parmi d'autres, qui pourrait être lié à un déficit culturel concernant la formation d'adultes, l'autoformation et la recherche-action. Mais il est tout aussi probable que ce désintérêt puisse refléter l'absence de réel demande institutionnelle ; hypothèse sur laquelle nous reviendrons dans l'analyse.

Quant à la présentation au groupe de direction, celle-ci a été relayée en dehors des horaires de travail et a, au final, surtout impliqué les directeurs qui avaient manifesté leur intérêt suite aux démarches d'information menées par le directeur adjoint national. L'objet de la recherche a reçu un bon accueil, même si la démarche a suscité des interrogations, et si le modèle de l'apprenance⁸³⁷ n'était que peu partagé. Ces rencontres à l'échelle nationale ont tout même

⁸³⁷ (Carré 2005)

abouti à la programmation de la première rencontre d'un groupe inter-régional dédié à l'organisation et la mise en œuvre de quatre groupes de recherche-action sur la formation et l'accompagnement des acteurs associatifs. Les associations régionales concernées par notre démarche étaient la n°1, la n°2, la n°3, la n°5 et la n°6.

Parallèlement à ce travail de sensibilisation des acteurs de l'organisation, l'enquête en ligne décidée en mars, a été techniquement élaborée durant l'été 2010, et testée à l'occasion d'une formation nationale interne de formateurs, début septembre. Face au retard pris concernant la validation institutionnelle de notre projet, nous avons pris l'initiative de diffuser l'enquête à partir de novembre 2010. Cette diffusion a demandé un important travail de communication et de relance auprès des équipes des associations locales engagées. Celles-ci ne l'avaient pas très bien fait suivre auprès de leurs membres faute d'intérêt et de connaissance du projet. Ces difficultés de diffusion expliquent en partie la durée de maintien de l'accès à l'enquête qui s'est étalé entre novembre 2010 et fin mai 2011.

10.3 L'animation des groupes de recherche-action régionaux

10.3.1 Premier semestre 2011

Mais revenons à la première rencontre du groupe inter-régional du 28 mars 2011. Celle-ci a fait l'objet d'une présentation du projet et d'une planification des actions de sensibilisation et de constitution des groupes et projets régionaux de recherche, car les actions préparatoires d'appropriation du projet auprès des membres associatifs, définies en décembre, n'avaient pas eu lieu. A travers le suivi à distance conduit durant les mois d'avril et de mai, je constatais que l'action du groupe n°3 avait bien débuté, mais que les autres associations peinaient à démarrer, de par la faible réceptivité des équipes locales, ou parce qu'aucune action n'avait été entreprise comme dans le cas de l'association charentaise. Les difficultés d'appropriation exprimées par l'ensemble des animateurs de groupes régionaux à propos de la démarche et de ma pré-problématique initiale, m'ont poussé à proposer des journées de formation à la recherche-action. Elles seraient également l'occasion de lancer la démarche dans chaque association. Les associations n°3 et n°1 ont répondu positivement à la proposition, tandis que l'association n°2 l'a déclinée, ayant déjà bénéficié d'une formation en 2010. L'association de N°6 a maintenu d'autres priorités et la région n°5 a traversé une période d'instabilité de sa

gouvernance. Deux causes différentes qui ont conduit au retrait des deux associations de la démarche de recherche-action.

Les interventions introductives se sont tenues les 28 mai et 15 juin 2011. Paradoxalement, en voulant éviter la posture de transmetteur dans une formation sur l'andragogie et l'ingénierie de formation, qui semblait contradictoire à la posture d'auteur et d'acteur de la démarche de recherche-action, j'ai adopté une posture de transmetteur au sujet de la pré-problématique initiale et des principes et méthodes de la recherche-action, aveuglé par l'idée que sans cela les participants ne pouvaient pas être autonomes dans cette démarche. De plus, l'emploi de documents fortement marqués par la culture universitaire, et mon manque d'expérience dans la conduite de RA, ont engendré des difficultés de communication avec les participants.

Ces difficultés de communication connues bien plus tard, ont, d'un côté, facilité l'expression d'une opposition larvée au sein du groupe n°3, et d'une défiance vis-à-vis de la recherche et des savoirs, et de l'autre, inhibé les participants du groupe n°1, de par la colossale image donnée à la démarche, qui pourtant étaient en demande d'apports théoriques nouveaux. Ces deux interventions ont été suivies de très près par le congrès national de juin 2011 à Nancy. Comme nous le verrons, ce dernier événement a joué un rôle dans l'évolution de la problématique étudiée par cette recherche, grâce au travail d'atelier. Il a également été l'occasion de promouvoir la démarche auprès des divers acteurs du réseau associatif.

10.3.2 Second semestre 2011

Durant le second semestre 2011 qui a suivi, l'activité principale de recherche était le suivi à distance des groupes. Il m'apprit globalement que la période estivale n'était pas propice au fonctionnement de groupes projet en raison des congés payés. De façon plus spécifique, je constatais que l'animatrice du groupe n°1 essayait des refus face à ses tentatives de mobilisation des personnes et commençait à se décourager, tandis que le groupe n°2 n'était toujours pas constitué bloquant toute possibilité d'action, contrairement aux membres du groupe n°3 qui avait organisé leur deuxième rencontre dès la fin juillet. C'est à cette occasion que Louis, l'animateur de ce groupe et moi, avons établi une modalité de suivi à distance peu intrusif, davantage centré sur l'accompagnement de l'animateur que du groupe. C'est également lors de ces rencontres que les principes de rigueur qui garantissent le caractère scientifique de la démarche ont commencé à ne pas être pris en compte, conduisant à un flou

méthodologique et à des confusions concernant les finalités de la recherche. Ce flou s'est traduit par la production d'un outil d'enquête partiellement inadapté, sans que je n'y puisse rien faire.

La rentrée universitaire 2011 a été l'occasion de faire le point sur ma démarche avec mes directrices de thèse, qui m'ont conseillé d'interroger les membres du groupe de recherche quant à leur perception de la RA et de moi-même, afin de voir si les blocages observés ne viendraient pas de ma propre posture. Ces entretiens ont mis en évidence le problème de communication évoqué plus haut, mais également des problèmes de coordination entre l'activité journalière et celle de recherche. C'est là qu'on été évoquées les difficultés de stabilité économique des associations qui limitent la possibilité d'investissement dans des activités de recherche et développement dont les effets économiques ne portent souvent qu'à moyen ou long terme. La disponibilité des personnes pour la recherche reste alors anecdotique puisqu'elles sont occupées par les activités rentables à court terme, indispensables à la survie immédiate de l'organisation. Une nouvelle approche devait être trouvée, qui soit plus adaptée à la situation de ces praticiens.

A la mi-septembre le groupe n°3 tenait sa troisième rencontre et approfondissait la conception de son outil d'enquête sans exprimer la volonté de s'approprier la pré-problématique initiale que j'avais proposée, ni de commencer à rédiger leur problématique locale. Grâce à nos entretiens intermédiaires, l'animateur a mis en évidence le problème de capitalisation et de prise en compte de l'expérience antérieure de leur organisation. Une exploration des archives montrait que l'autoformation avait déjà été un sujet travaillé dans le passé, mais les moyens consacrés au traitement des documents découverts n'a pas permis leur réelle prise en compte. Le groupe a poursuivi son travail en les ignorant. Cette rencontre fut également le théâtre d'affrontements entre l'animateur et les opposants à la démarche, le laissant en partie impuissant face à la volonté d'abandonner les principes de rigueur et de traçabilité caractéristiques de la recherche.

La formation nationale de formateurs annuelle 2011 s'est tenue le 20 septembre. Outre les entretiens exploratoires menés auprès de membres associatifs engagés, entretiens qui auraient pu compléter les apports de l'enquête en ligne si les groupes régionaux avaient souhaité les exploiter, cette formation a été témoin des tensions encore palpables au sein de l'association n°2, issues d'une grave crise de gouvernance qui s'était exprimée courant 2010, avant le début de la recherche-action. Il existait des conflits entre l'animateur du groupe de l'association n°2

et certains membres de son conseil d'administration, qui ont très certainement joué un rôle dans la paralysie de leur démarche de recherche.

Mais l'événement le plus important de cette formation de réseau demeure dans la rencontre de salariés de l'association X qui allait sous peu se fondre dans la future inter-associations n°4. Il s'agissait de trois personnes chargées par la direction inter-régionale de restructurer le secteur formation. Cette rencontre déboucha rapidement sur l'intégration de cette association inter-régionale à notre recherche-action. Un nouvel entrant particulièrement intéressant de par sa proximité géographique, et de par la nature du cas que cette structure inter-régionale représentait pour le modèle de développement en cours d'élaboration dans le réseau associatif national. Fin septembre, j'ai quitté la formation de formateurs pour rejoindre le séminaire de l'association n°4. Un texte collectif à portée politique a été produit durant ce séminaire portant sur le développement de la formation dans la nouvelle association inter-régionale. Ce travail d'écriture a été suivi d'une première séance de travail sur la pré-problématique initiale allant dans le sens des réflexions déjà formalisées en amont. La formation de formateurs et le séminaire de rentrée des associations n°4 ont inauguré une nouvelle phase de suivi à distance menée durant le dernier trimestre 2011. Un trimestre également consacré à l'approfondissement théorique du secteur associatif, ainsi qu'au traitement des données produites par l'enquête nationale arrivée à son terme depuis près de quatre mois. Ce traitement a été rendu possible grâce aux cours d'analyse des données auxquels j'ai assisté fin 2010.

Durant ce trimestre, j'ai pu constater que le groupe n°3 poursuivait son action. Fin octobre il avait recueilli plus de quatre vingt questionnaires après la diffusion de leur outil d'enquête. Parallèlement, il avait entrepris la relance de la dynamique de leur groupe de formateurs en proposant un fonctionnement qui articulait le travail du groupe de RA ingénieur concepteur, à celui d'un groupe de formateurs chargé de tester l'application. Mais l'absence de méthode déjà observée auparavant pour la construction de la problématique s'est une nouvelle fois fait sentir lors du traitement des résultats de leur enquête mené dans la séance du 15 novembre 2011 en moins d'une heure. Le groupe a eu du mal à dépasser le stade des constats, il n'a pas souhaité approfondir les pistes mises en évidence par son enquête locale et il n'a pas cherché à établir de liens entre ses résultats et la problématique initiale. Finalement le groupe n'a exercé un regard ni curieux, ni critique sur ses propres résultats conduisant à une interprétation marquée par la naïveté des représentations de la situation, de ses membres. Il n'a pas mis les divers

problèmes observés en relation et s'est contenté de les traiter séparément dans une logique hypothético-déductive linéaire classique.

Du côté de la région n°1, l'analyse des échanges électroniques du groupe de recherche, et de son compte rendu, confirmait d'un côté, la difficulté d'appropriation de la démarche par les participants pressentie lors de l'intervention d'introduction, et confirmait de l'autre, un manque de maîtrise de la démarche éducative de l'association par les membres. On constatait que les rôles étaient mal définis, que les finalités de la recherche ne correspondaient pas à celles établies lors de notre rencontre de l'été 2011 et qu'il y avait confusion pour les personnes, entre les fonctions du groupe formation et celles du groupe de RA. Ce suivi a également montré les premières difficultés techniques du suivi à distance qui m'ont empêché d'assister à la rencontre du 4 novembre 2011 durant laquelle les activités quotidiennes de gestion de la formation ont pris le pas sur celles de la RA. J'ai partagé mes inquiétudes avec l'animatrice du groupe lors d'un entretien téléphonique qui m'a conduit à faire une demande de rendez-vous par mail avec la directrice. Sa réponse ne m'est parvenue qu'au début janvier, et nous nous sommes entretenus fin janvier.

Concernant l'association de la région n°2, le suivi a fait apparaître l'ambiguïté, à l'égard de notre démarche, de l'animateur du groupe qui était également le responsable de formation. Ses actes ne recoupaient pas ses dires, il y avait toujours de bonnes raisons qui expliquaient l'absence de progression dans le plan d'actions proposé par ses soins. Là encore, malgré nos préparatifs, les difficultés techniques m'ont empêché au dernier moment d'assister à la rencontre du 9 novembre 2011. Alors que les séances du groupe de RA devaient, comme pour l'association n°1, s'appuyer sur les rencontres du groupe formation, nous retrouvions le cas où le groupe de formation avait poursuivi ses activités quotidiennes sans jamais y intégrer l'activité de recherche. Et ce malgré l'acceptation de la proposition de l'animateur consistant à utiliser des projets d'intervention innovants, intégrant un volet formation. Son parti pris était d'utiliser un projet existant compatible avec leurs besoins d'innovation en matière de formation et d'accompagnement. Cette proposition rapprochait davantage leur démarche de celle d'une recherche-développement⁸³⁸ que de celle d'une recherche-action stratégique⁸³⁹ organisationnelle. Mais pour ne pas augmenter les difficultés, j'ai laissé l'animateur diriger leur projet dans ce sens. Malgré cela, rien n'avancait. Ayant fait part de mes difficultés de suivi au directeur adjoint national, qui était sur place, une rencontre de relance de la recherche

838 (Choplin, Audran, et Cerisier 2008)

839 (Verspieren et Hoste 1992 ; Verspieren 1991)

a été programmée pour le 2 décembre 2011 impliquant la direction et les salariés en charge « des actions innovantes supports ». Le principe « des actions innovantes supports » a été validé lors de cette réunion. Leur stratégie était de tester le développement d'un nouveau dispositif de formation dans ces cadres restreints, pour qu'en seconde phase, le groupe travaille à sa généralisation à l'ensemble de l'association qui comptait tout de même plus d'une vingtaine de salariés et plus d'une centaine de salariés vacataires. Le projet support était une formation qui intégrait une démarche d'alternance à destination d'étudiants de licence en charge de monter des actions éducatives réelles, dans le cadre d'une unité d'enseignement libre. Cette rencontre a également abouti à la programmation d'une journée de travail le 20 janvier 2012 pour établir la méthodologie de recherche, à laquelle j'étais invité.

Enfin le dernier trimestre a marqué le démarrage de la démarche du groupe n°4, qui dès ses débuts, a fait face à des difficultés d'organisation de son fonctionnement liées à l'éclatement des équipes inter-régionales réparties entre 6 régions, dont l'éloignement maximal était proche des six cents kilomètres. Les acteurs présents lors de la première séance du 19 Novembre 2011, étaient partiellement différents de ceux réunis au séminaire de Septembre. La rencontre, que j'ai animée personnellement, a fait l'objet d'un rappel des productions réalisées à débrouille-city, et d'un temps de description des situations existantes. De ce dernier, a découlé un premier travail d'appropriation de la problématique à travers une mise en questionnement de la finalité de la formation, du profil des personnes formées et des démarches de recrutement. Ces points ont été alimentés par les premiers résultats de l'enquête nationale. Dès cette rencontre, la question de la durée d'implication des membres a été au cœur des échanges.

La seconde phase, centrée sur la définition de la méthodologie de recherche a fait l'objet d'un enlisement provoqué par le choix d'une méthode de décision collective que j'ai jugée inadaptée à la situation. Ce jugement m'a encouragé à réguler la séance et son déroulement. J'ai finalement proposé deux démarches de recherche. La première était de type heuristique, fondée avant tout sur l'action et son observation. La seconde, plus classique, intégrait dans l'ordre un diagnostic, l'élaboration d'une problématique, l'élaboration des hypothèses de recherche et d'action qui amènent à un cycle d'expérimentations ramenant à un diagnostic local. Dans ces deux approches, les effets de l'action seraient observés de façon concourante aux expériences de manière à faire évoluer la démarche, les outils et les objectifs. Une synthèse écrite devait faire l'état de l'évolution de la démarche et des résultats pérennes

obtenus, afin de reprendre un nouveau cycle par un réajustement du premier diagnostic local. Contre toute attente, ce groupe a finalement choisi la méthode classique de recherche.

La séance s'est achevée par les premières descriptions des problèmes ressentis de façon spécifique à chacune des associations régionales. Nous n'avons pas repris le travail de définition de la démarche éducative des petits débrouillards entrepris à Débrouille-city, et nous n'avons pas réussi à fixer la date de la rencontre suivante. Enfin, pour la fois suivante, chaque région devait rédiger dans un petit format, la poursuite de la description de sa situation locale et des problèmes rencontrés. Suite à cette séance, des difficultés de diffusion de l'information ont mis en évidence des dysfonctionnements du groupe.

10.3.3 Année 2012

A partir de l'année 2012, il devient plus intéressant de présenter la progression de chacun des groupes de recherche séparément, puisque les différences de date d'entrée et de progression des groupes de recherche ont été telles que le suivi collectif inter-régional, par l'intermédiaire des animateurs des groupes, a été abandonné pour faire place à un suivi individuel des animateurs.

Association des petits débrouillards n°1

Après avoir partagé avec la directrice son sentiment de dépassement et d'incompréhension vis-à-vis de la démarche de RA, l'animatrice du groupe de recherche s'est mis plus en retrait au sein du groupe en lui laissant sa fonction. La directrice m'a exposé ce changement lors de notre entretien du 25 janvier 2012, et l'a justifié par le besoin du groupe d'avoir une coordination plus rigoureuse et plus expérimentée pour faire face à la complexité de la tâche. Je lui ai exposé ensuite les principes de la démarche de façon synthétique. Elle a souhaité animer seule son groupe en me confiant une place d'accompagnateur extérieur dans le but, comme je l'appris plus tard, de traduire mon discours de chercheur inhabituel qui, selon elle, était aussi à l'origine des craintes et des blocages.

La directrice concevait cette RA portant sur la qualité du dispositif de formation et d'accompagnement, comme une continuité des travaux entrepris l'année précédente sur la qualité de l'animation. La RA n'entraînait pas à ce titre en contradiction avec l'activité quotidienne du groupe régional de formation, pour répondre à mes inquiétudes concernant la disponibilité des membres du groupe. S'inspirant de la démarche que je lui avais exposée, la

directrice, nouvelle animatrice, a proposé aux membres du groupe, à l'occasion de la séance du 3 février, une méthode d'écriture collective itérative à utiliser pour leur diagnostic local. Celui-ci devait à ses yeux mettre en relation les données de l'enquête nationale à laquelle leur association avait répondu massivement, les données reportées par les salariés pour le bilan d'activité, et des observations de terrain menées par les membres du groupe pour les dimensions plus qualitatives de leurs pratiques de formation et d'accompagnement. La démarche a été mise en application dès la seconde rencontre qui s'est tenue le 22 février, et durant laquelle le groupe a organisé des observations d'animations au sein de l'équipe.

Malgré une faible mobilisation des membres lors de la troisième séance du 29 mars, les membres du groupe restreint ont conduit l'analyse des cinq observations menées qui les a poussés à approfondir certains passages de leur diagnostic. Grâce à la relecture systématique du diagnostic en cours de rédaction et au rappel des finalités et des objectifs à chaque début de séance, les participants n'ont pas eu de difficulté à établir le lien entre leur travail et les apports des résultats de l'enquête nationale lors de la quatrième séance du 13 avril, même si pour certains la démarche de recherche restait encore un peu floue. Les participants ont été agréablement surpris lorsqu'ils ont constaté que le taux de perte de personnes, après la formation, était largement inférieur à celle du réseau. Grâce aux résultats sur les profils des membres et leurs motivations d'entrée ou de sortie de l'association, ils ont perçu l'intérêt d'avoir une approche plus individualisée qui rende possible la valorisation du parcours des personnes dans l'association et celle de l'association dans le parcours des personnes. Ce qui leur a donné envie de mieux connaître l'impact de l'association sur les parcours personnels que, finalement, ils ne faisaient que supposer. Cette séance a permis également aux participants d'interroger leur politique de recrutement, questionnement qu'ils ont souhaité transmettre au conseil d'administration.

Enfin on trouve dans le compte rendu le constat fait par les participants, d'un début de construction d'une vision partagée concernant la démarche éducative. Cette prise de conscience engendrée par le travail d'observation démontrait en creux la faiblesse de cette vision partagée. Ce groupe se distinguait maintenant par la rapidité et la régularité de la production et de la diffusion des comptes rendus de séances ainsi que par la mise à jour des divers outils ou documents de travail.

La cinquième séance du 16 mai 2012 s'est avérée moins productive et a connu une nouvelle baisse de fréquentation. La directrice constatait que le rythme d'une fois toutes les

cinq semaines environ était un peu trop important pour espérer avoir tout le monde à chaque séance de travail. Elle reconnaissait également que, malgré les démarches et les résultats positifs, une part du groupe conservait des difficultés à comprendre la démarche de recherche et ses enjeux sous-jacents pour l'association. Malgré tout, le diagnostic a été enrichi et approfondi durant cette cinquième séance, comme l'atteste l'évolution du document qui m'était transmis après chaque séance. Bien que la progression soit régulière, le degré de partage de ces avancées dans le groupe interrogeait.

Les effectifs du groupe se sont reconstitués lors de la sixième rencontre qui s'est tenue le 11 juin 2012. Cette séance a fait l'objet d'un retour sur un questionnaire complémentaire portant sur les pratiques pédagogiques, lancé lors de la quatrième séance. L'échantillon du questionnaire complémentaire n'était pas suffisamment représentatif au regard du critère de l'ancienneté qui influençait beaucoup la nature des informations souhaitées. Ce travail a permis aux participants de s'apercevoir également de l'absence d'information sur l'image que pouvait avoir l'association auprès des partenaires pédagogiques.

Enfin, lors de cette séance le groupe devait finaliser le diagnostic pour permettre d'entreprendre la formalisation de leur problématique. Mais ce dernier travail a été reporté à la séance du 3 juillet 2012. Un entretien d'étape a été mené par téléphone, à la mi juin 2012, avec la directrice, durant lequel elle a confirmé les difficultés pour les participants à dépasser leur représentation en matière de formation et à établir les enseignements à tirer des constats du diagnostic pour la création d'un nouveau dispositif plus global. Les membres du groupe tendaient à être prisonniers d'une vision classique de la formation, réduisant ainsi le dispositif aux temps formels de formation individuelle ou collective sans intégrer les situations d'apprentissage informel et non formel. Ce qui avait pour conséquence de garder la formation centrée sur le petit groupe des formateurs, plutôt que de réfléchir à la façon de transformer toute situation associative en une opportunité d'apprentissage.

Je lui ai recommandé une dizaine d'articles qu'ils devaient lire et discuter afin d'élargir leur conception andragogique. Je lui ai également proposé de formaliser plus clairement dans leur diagnostic, les finalités de la formation au sein des petits débrouillards et le paradigme éducatif dans lequel le groupe se situait. Pour y parvenir il suffisait de revenir sur les principes éducatifs de la démarche des petits débrouillards, comme le préconisait mon principe directeur. À partir de là, je pensais que les membres du groupe seraient à même d'établir les objectifs opérationnels de leur dispositif de formation qui répondent à leur besoins

organisationnels et à leur démarche andragogique. Malgré la synthèse écrite de mes propos, mon message ne s'est pas avéré très clair pour mon interlocutrice. Lors du congrès de Toulouse qui s'est tenu peu après notre entretien, nous avons repris ces divers points à l'oral. Nous avons alors convenu que je devrais prochainement intervenir à distance auprès du groupe, pour amener quelques apports théoriques sur l'autoformation et l'apprentissage, susceptibles de les aider à passer du stade des constats à leur reformulation sous forme de problématique.

Le six juillet j'ai assisté à la septième séance de travail pour honorer l'engagement pris à Toulouse. Suite aux apports et aux échanges qui en ont découlé, j'ai laissé le groupe élaborer son dispositif seul, à l'aune de ce que nous venions d'aborder. Le 18 juillet, le groupe me faisait parvenir la dernière version du diagnostic encore un peu plus approfondie, et qui comportait en plus la présentation générale de leur nouveau dispositif à expérimenter. A ce document s'ajoutait un descriptif un peu plus détaillé des divers éléments du dispositif.⁸⁴⁰ Ce travail d'ingénierie avait généré un nouveau lot de questions portant sur la valorisation du parcours associatif dans la formation professionnelle.

Le maintien de l'absence d'une réelle problématique, ajoutait malgré tout une ombre au tableau et expliquait le manque de précision du dispositif qui pouvait nuire à sa portée opérationnelle. Mais comme le dispositif semblait tendre vers une cohérence avec l'objet associatif et certains éléments de la problématique, je n'ai pas estimé important d'insister sur ce point. Il faut préciser qu'à ce stade, ce dispositif apparaissait être le seul, issu des quatre démarches débutées, qui ait de réelles chances d'aboutir sur une expérimentation répondant aux critères de rigueur méthodologique de la recherche qualitative⁸⁴¹.

Lors de cette rencontre du 18 juillet, la coordination du travail du groupe s'est répartie entre plusieurs personnes, car divers autres affaires demandaient davantage de présence de la directrice qui, de plus, souhaitait autonomiser le groupe formation sur des activités d'investigation de ce type. Le groupe a demandé à ce que le pilotage du nouveau dispositif s'effectue de façon collective à l'image de la réalisation du diagnostic. Lors de la huitième et ultime rencontre consacrée au diagnostic organisée le 20 juillet à laquelle je n'ai pas assisté, le groupe s'est réparti les tâches afférentes à l'organisation et à la préparation technique du nouveau dispositif en différents sous-groupes. Le travail de la création des outils d'évaluation

840 (Consulter le chapitre 14 pour prendre connaissance du dispositif.)

841 (Anadón 2006)

et de pilotage du dispositif restait à la charge de la directrice et de moi-même. À ce stade ne manquait plus que la validation du conseil d'administration, prévu fin juillet, pour que les coordinateurs des antennes mobilisent les membres et que la démarche d'expérimentation puisse débuter. Mais le fonctionnement de la période estivale a contraint à repousser ce démarrage à la rentrée de septembre. Cette rentrée, par l'intermédiaire de son séminaire annuel des salariés, était également l'occasion de mobiliser le reste de l'équipe qui avait suivi la démarche de loin.

De mon côté, je suis revenu lors d'un entretien de la fin du mois d'août avec la directrice, sur les besoins de précisions et d'approfondissement du descriptif du dispositif. Celui-ci restait trop synthétique pour évaluer sa capacité à répondre aux divers points soulevés par la pré-problématique, comme la temporalité des parcours, l'articulation des projets personnels privés et associatifs ou la facilitation des apprentissages informels... De même, sur le plan de l'ingénierie de formation, les objectifs opérationnels du dispositif restaient flous, le type d'activité et les statuts tenus par les acteurs des différentes situations d'apprentissages prévues n'étaient pas détaillés, et l'articulation dans l'espace et le temps de ses diverses situations ne l'était pas davantage. Enfin, on observait l'absence de liens clairs, entre les choix techniques et les principes généraux andragogiques et organisationnels, qui empêchait d'analyser la cohérence du dispositif. Lors de cet entretien, je me suis attardé sur l'absence d'outils numériques qui, pourtant, pouvaient sensiblement catalyser leur dispositif. Nous avons enfin abordé la question du référentiel de compétences qui, dans le dispositif, jouait le rôle de fil conducteur pour la démarche d'accompagnement individuel. Ces réflexions nous ont ensuite amené à aborder une méthode pour produire les référentiels de compétences.

La neuvième rencontre du groupe s'est tenue lors du séminaire de rentrée des salariés, le 12 septembre 2012. Cette concomitance a eu pour conséquence de ne réunir qu'un groupe de quatre personnes qui se sont concentrées sur l'élaboration de l'outil d'accompagnement contenant le référentiel de compétence. Cette séance a permis également à la directrice de revenir sur la teneur de notre échange du mois d'août, notamment sur l'effet de l'absence de problématique et l'importance d'outils numériques pour soutenir leur démarche. Suite à cette rencontre, le groupe a réalisé une première version d'un livret d'accompagnement individuel en s'inspirant du youthpass, l'outil de valorisation des apprentissages non formels du conseil européen de la jeunesse. Il en a également profité pour commencer l'élaboration d'un site Internet ayant une fonction de portail de la formation, regroupant l'ensemble des ressources

utiles à la formation et à l'accompagnement des personnes, ou leur mode d'accès. Mais la directrice et moi n'avons pas réussi à travailler sur les outils de pilotage du dispositif de formation et d'accompagnement.

Lors de la dixième séance de travail du 18 octobre, le groupe a fait le point sur l'avancée des travaux des différents groupes de travail. Le site Internet a avancé techniquement et impliquait la formalisation et, ultérieurement, la mise en ligne de contenus pédagogiques pour l'animation, et andragogiques pour la formation à l'animation. Un retour sur la première formation initiale qui a suivi le modèle du nouveau dispositif, a également fait l'objet d'un temps particulier. Malgré l'absence d'outil d'observation et d'évaluation, le groupe a décidé de débiter l'expérimentation. Une partie des nouveaux stagiaires a bénéficié d'un accompagnement individuel en amont de la formation initiale, comme le prévoyait le nouveau parcours. L'autre partie est restée sur l'ancien fonctionnement qui ne proposait rien de spécifique en amont de la formation. Les premiers retours des formateurs ont laissé entendre que la formation prenait davantage de sens pour les personnes accompagnées, mais sans avoir les moyens d'attribuer de façon claire l'origine de ce constat quant aux effets de l'accompagnement.

Cette dixième séance marque également une régression dans la rigueur du fonctionnement du groupe, que j'ai observé par la suite et qui s'est d'abord traduit par le changement de nature des comptes-rendus de réunions. Ces derniers ont eu tendance, à partir de ce moment là, à se réduire à de simples relevés de décisions. Les comptes rendus ne contextualisaient plus les réunions, et ne relataient pas l'état d'avancée des engagements pris antérieurement. Dans le passage à l'action, en l'absence d'un document concret à rédiger tel que le diagnostic, le groupe n'est pas parvenu à réinstaurer la logique d'écriture récursive du diagnostic qui avait assuré la capitalisation des évolutions de la pensée du groupe. La perte de structuration du fonctionnement du groupe s'est également ressentie à travers l'absence d'information sur la onzième rencontre du 15 novembre, malgré l'entretien téléphonique du 26 octobre durant lequel j'avais abordé cette question avec la nouvelle animatrice du groupe. Pourtant, lors de cette rencontre, ont été évoquées les premières journées d'initiation à l'objet social qui ont généré des collaborations inédites entre divers statuts associatifs, et appréciées par les acteurs associatifs.

Plus important, lors de cette séance, l'analyse du fonctionnement des premiers accompagnements individuels à l'occasion de cette journée d'initiation, a confirmé au groupe

l'importance stratégique de l'articulation entre le projet personnel et les projets de l'association. Cette analyse a également montré qu'il y avait des conditions pour que cela fonctionne, comme les modalités de circulation de l'information dans l'équipe, la manière d'introduire l'outil d'accompagnement auprès des personnes ou la forme de l'outil qui joue sur l'envie d'en faire usage. Mais la problématique n'était toujours pas établie, donc les hypothèses d'actions n'étaient toujours pas formalisés, ce qui occasionnait des difficultés pour savoir comment évaluer l'action dans une logique d'amélioration continue. L'animatrice du groupe et moi nous sommes confrontés au problème de la différence entre une observation et une évaluation. La première dépend d'objectifs quantifiés et observables, qui ne disent rien des phénomènes inattendus. Et même dans le cas où nous aurions eu des objectifs concernant les effets, le processus et l'impact du dispositif, nous aurions été incapables de savoir si les écarts constatés auraient dû être attribués à l'outil employé, à la manière de l'employer ou à l'inadéquation du principe andragogique sur lequel l'outil repose. Par ailleurs, comme j'arrivais au terme du temps disponible pour l'accompagnement des groupes de recherche, le groupe a également évoqué à ma demande, la question de la pérennisation de son activité dans le fonctionnement de l'association, et la question de la valorisation de ces deux années de démarche au sein de leur association, vers le réseau national et vers leurs partenaires techniques et politiques.

La douzième et dernière rencontre que j'ai suivie, a été celle du 17 décembre 2012. Elle a abordé le retour du second test du stage de formation initiale inscrit dans le nouveau dispositif. Des dysfonctionnements ont été constatés, mais là encore, l'absence d'hypothèses de recherche et d'action occasionnée par l'absence de la problématique, a limité l'analyse des événements qui s'y sont déroulés. Il n'a pas été possible d'interroger les écarts obtenus entre le fonctionnement prévu et celui réalisé, autrement qu'à travers une simple remise en cause du principe de la modularisation du parcours de formation, censé répondre au besoin d'individualisation de la formation identifié dans le diagnostic. Comme le temps de bilan et de perspective finale de cette recherche-action était programmé pour le 21 janvier 2013 à Marseille, j'ai proposé à l'animatrice, devenue officiellement la seule référente du groupe de recherche, de travailler sur la démarche d'observation et d'évaluation que j'avais synthétisée dans un texte envoyé début décembre à la directrice. Celle-ci avait été contrainte de se retirer de la recherche du fait de ses autres responsabilités.

Après avoir établi la méthodologie de préparation des outils de pilotage de l'action, je me suis mis à sa disposition pour répondre aux sollicitations des membres du groupe, répondre à leurs questions, les orienter sur de la littérature pouvant leur être utile, ou poser un regard critique sur leurs travaux s'ils le souhaitaient. Nous avons encore eu des contacts les 5 février et 12 mars 2013, car malgré mes propositions écrites et nos entretiens, le groupe avait des difficultés à conduire les approfondissements demandés du dispositif. En l'absence d'écrits, je n'ai pas pu les aider. Par ailleurs, comme j'ai débuté l'écriture de ce mémoire en janvier, j'ai eu moins de temps pour conduire le suivi. Mais en l'absence de relation, la dimension recherche a totalement disparu du fonctionnement du groupe formation. Dans un compte rendu du début d'été 2014, le groupe formation exprimait une lassitude par rapport à leur activité et constatait que les outils et leur impact, qui avaient été mis en place lors de la RA, n'avaient toujours pas été évalués. Le site Internet existe toujours, mais il est resté inachevé. Faute de moyens, je n'ai pas pu suivre la période d'avril 2013 à décembre 2014.

Association des petits débrouillards n°3

Suite au « mois de l'évaluation » conduit en septembre 2011 et à nos échanges sur le manque de rigueur méthodologique que j'avais noté, l'animateur du groupe n°3 a rédigé seul un diagnostic reprenant l'ensemble des éléments abordés par le groupe. Les constats du groupe de travail retracés dans ce document, ont été amendés et validés par le groupe de recherche régional, lors de leur quatrième rencontre qui s'est tenue le 15 novembre 2011. Ce qui a encouragé l'animateur du groupe à rédiger courant janvier 2012, un rapport d'enquête contenant une analyse plus poussée de leurs résultats. Cette analyse éclairait le diagnostic local et faisait office de synthèse de l'état d'avancement de la démarche du groupe n°3. Il a imaginé à cette occasion un mode de fonctionnement permettant de reconduire cette action d'une année sur l'autre, avec une recomposition du groupe d'investigation, pour observer l'état de leurs pratiques et tester la validité d'hypothèses générales concernant l'impact d'un accompagnement de type compagnonnage sur la qualité des actions éducatives et sur l'efficacité de l'ingénierie de formation.⁸⁴²

Ce travail n'a pas été véritablement repris par les autres membres du groupe. Seule l'idée du remplacement de la formation initiale d'animateur par un accompagnement a été retenue. Les rencontres du groupe ont repris en 2012 avec leur cinquième séance de travail du 9

⁸⁴² (Ces deux hypothèses seront reprises dans l'analyse des résultats de cette recherche-action, et sont consultables en p.523 du déroulé chronologique détaillé.)

février, soit trois mois après leur dernière rencontre. Lors de cette séance, l'animateur et moi-même avons décidé qu'il était préférable de réduire ma présence lors des rencontres, compte tenu des oppositions à la démarche encore présentes dans le groupe. L'idée était de lui laisser la place et, pour ma part, d'accompagner son activité d'animateur. La séance s'est concentrée sur l'organisation technique du dispositif à expérimenter, mais ni la méthode de pilotage de l'expérimentation, ni ses effets sur l'organisation n'ont été abordés. N'ayant pas assisté directement à la séance, j'ai été fortement surpris de constater ces absences, et de comprendre que rien n'avait été prévu pour que les accompagnateurs volontaires fassent remonter leurs observations ou leurs expériences, ni au groupe, ni entre eux. Lors de nos entretiens intermédiaires, j'ai exposé à l'animateur du groupe, mes craintes liées à la faiblesse de leur méthodologie d'investigation, sans évoquer mes désaccords sur la nature trop réductrice de leur dispositif de formation qui ne prenait finalement en compte qu'une seule situation d'apprentissage, sans chercher à l'articuler aux autres situations d'apprentissages formelles et non formelles.

Enfin la surprise a atteint son paroxysme lors d'un entretien de suivi du 4 avril qui m'a permis de comprendre que le groupe n'avait pas l'intention de se retrouver durant toute la durée de l'expérimentation se déroulant jusqu'à l'été. Face à ces choix qui ne répondaient plus aux besoins de régularité et de constance d'une démarche de recherche collective, j'ai commencé une reconstitution de l'histoire du groupe n°3. Celle-ci a mis en lumière un grand engagement de ce groupe, mais également un fort manque de rigueur méthodologique lié d'une part à l'influence d'un couple d'administrateurs de l'association, membres du groupe mais opposés à la démarche de RA, et d'autre part, à un manque d'exigence sur le formalisme de ma part, dans l'accompagnement et le suivi de l'animateur du groupe.

Ces observations m'ont encouragé à organiser un bilan intermédiaire lors de mon passage dans leur région, prévu le 21 mai 2012, à l'occasion de mes activités universitaires. Le but de la rencontre était d'établir les conditions de poursuite de cette recherche-action. Il s'agissait pour moi d'obtenir tout d'abord l'exclusion du groupe des opposants à la démarche, puisque celle-ci avait été votée par le conseil d'administration. Ensuite, je souhaitais officialiser un temps de travail que l'animateur pourrait consacrer à la RA, sans lequel l'instauration d'un plus grand formalisme dans les démarches de recherche n'était pas envisageable. Parallèlement à ces démarches, je me renseignais auprès de l'animateur concernant l'évolution de

l'expérimentation menée par cinq accompagnateurs ou tuteurs chargés chacun de tester le dispositif de formation sur son antenne.

Lors de la rencontre du 21 mai, j'obtins l'appui de la direction de l'association n°3 qui a répondu positivement à mes demandes. Dans les jours qui ont suivi, la directrice et son président ont enclenché un processus de neutralisation de l'administrateur le plus virulent qui occasionnait d'autres problèmes par ailleurs. Quant à l'animateur du groupe, il m'a informé de l'avancée des expériences, même si elles se poursuivaient sur un mode intuitif et informel. Il évoqua également la validation d'une généralisation de la démarche de tutorat préconisée dans sa synthèse, par l'assemblée générale qui s'était tenue les 27 et 28 avril 2012. Les stages de formation traditionnelle seraient maintenus pour répondre aux demandes externes de formation professionnelle continue. Il partageait, et l'AG lui montra qu'il n'était pas le seul, l'idée de former les membres à la recherche par la recherche. Le fil conducteur du tutorat serait « Comment améliorer la mise en œuvre de la démarche éducative des petits débrouillards ? », une question d'entrée propice à l'appropriation de la démarche éducative de l'association et à une amélioration continue de la démarche.

Enfin il me proposa de laisser l'expérimentation suivre son cours comme prévu, et d'organiser d'ici là une seconde expérimentation plus structurée, et qui tiendrait compte des retours des premiers tests lors d'un séminaire de préparation des futurs tuteurs à organiser durant le mois d'août. Ce bilan a été également l'occasion de réajuster la démarche de recherche jugée trop gourmande en ressources par rapport à sa portée opérationnelle immédiate. Le groupe avait critiqué le manque d'accessibilité des notions et concepts utilisés, et exprimé son faible attrait pour l'activité d'écriture considérée comme chronophage. Nous nous sommes alors mis d'accord pour utiliser une adaptation de la démarche de la « recherche participante »⁸⁴³ qui pouvait répondre en grande partie aux problèmes exposés.

Le 4 juin, après un temps de rencontre entre les associations du Grand Ouest qui préparaient alors une future mutualisation des moyens, l'animateur m'a communiqué l'intérêt des autres associations régionales pour la RA de l'association n°3. Cet intérêt a enclenché une réflexion pour l'élargissement de la composition du groupe et son action. Mais les difficultés de compréhension de la démarche de recherche, de ses exigences et de la problématique, malgré les efforts déployés par l'animateur du groupe n°3, ont vite conduit cette collaboration à néant. D'autant que la démarche de neutralisation des opposants à la RA n'avait pas encore

843 (Blignières-Légeraud 1986)

porté ses fruits. L'un des deux administrateurs concernés avait, qui plus est, été élu au bureau associatif. Les négociations avec cette personne sont devenues alors incontournables. Les mails entre l'animateur et cette administratrice échangés durant le mois de juin constituaient la preuve contre toute attente d'une incompréhension toujours existante de ce qu'était une recherche-action. L'administratrice, bien qu'étant une professionnelle de la formation continue pour adultes, assimilait la RA à une simple démarche de diagnostic et ne percevait pas le processus d'expérimentation et sa fonction dans la démarche d'allers et retours entre théorisation et mise en pratique. Comme la démarche de régulation lancée par la directrice était en cours, je n'ai pas réagi à ces échanges.

Au vu des tensions qui entouraient la RA menée dans leur association, l'animateur du groupe et moi avons maintenu pour la sixième rencontre du 3 juillet, cette forme d'accompagnement en amont et en aval. Début juin, l'animateur avait mis en partage sur un site d'écriture collaboratif, la trame d'aide à l'écriture du projet d'expérimentation qu'il avait rempli, afin que les membres s'y rendent, critiquent et amendent ses propositions. Cette sixième séance ne devait être consacrée qu'à la discussion des points du document collectif ayant fait l'objet de débats trop importants pour être tranchés à distance. Mais en l'absence de tout travail à distance, la séance fut consacrée à une écriture en présence qui prit une journée entière. Le groupe avait clos son document et établi les dates de formation des futurs tuteurs.

Le contenu de leur travail confirmait l'existence d'un problème de partage et d'appropriation de la problématique comme le montrera l'analyse des résultats de cette recherche-action et, plus grave, une remise en cause du principe directeur établi par l'animateur lors du bilan du 21 juin. Enfin l'écrit formalisait les représentations du groupe en matière d'accompagnement, qui ignoraient totalement la co-formation entre pairs et restaient marquées par la fonction de contrôle et la relation sachant – ignorant, ce qui a eu pour effet de réduire la variété des situations d'apprentissage appauvrissant le dispositif à l'unique démarche d'accompagnement individuel. Cette vision andragogique conservatrice s'est également fait sentir dans le refus du groupe de proposer aux futurs tuteurs d'établir par eux-même leur posture, leur rôle et leurs outils, au profit d'une démarche de transmission jugée plus rapide et moins coûteuse.

L'animateur espérait conduire le groupe de travail vers l'appréhension de ses deux hypothèses directrices⁸⁴⁴ grâce à l'action, mais la réponse à son message du 7 juillet qui

844 (Voir page 523)

synthétisait leur dernière rencontre et la démarche plus globale, remet l'opposition à la démarche au premier plan. Il s'agissait de la seconde administratrice du binôme posant des difficultés, élue depuis peu au bureau, qui exprimait son opposition à la démarche. Ses arguments prouvaient sa totale incompréhension des principes fondamentaux de la RA pourtant maintes fois abordés. Ce message engendra un nouvel entretien avec l'animateur qui ne pourrait plus espérer progresser dans le sens fixé par la direction, sans une clarification de la position des membres du groupe et du renouvellement du soutien du conseil d'administration.

Lors de cet entretien nous avons pris conscience qu'il existait deux finalités en concurrence au sein du groupe. Celle de l'animateur et du chercheur adoubés par la direction, qui consistait à développer les caractéristiques d'une organisation apprenante à travers la problématique de la formation et de la qualité. Cette finalité supposait des changements dans le fonctionnement, l'organisation du travail et le style de management. Alors que pour les opposants à la démarche, il s'agissait plus simplement de modifier techniquement l'ingénierie de formation sans apporter de modifications organisationnelles profondes conduisant à un rejet de toute investigation sur la définition de la démarche éducative et de ses valeurs jugées trop consommatrice de moyens et non pertinente car connues. La cohabitation de ces deux type de finalité devait cesser.

Avec l'accord de l'animateur et de la directrice, l'administratrice et moi avons eu une longue conversation téléphonique qui a mis en évidence non pas un refus de la démarche, mais bien son incompréhension. Nous nous rejoignons en outre sur un certain nombre de critiques concernant les faiblesses méthodologiques concernant aussi bien l'animation du groupe que la formalisation du projet de recherche-action. Cet entretien a conduit à l'établissement de conditions de poursuite de la démarche, qui assez ironiquement étaient en grande partie celles que j'avais demandées en début de recherche, notamment la formalisation du cadre technique et budgétaire du projet, ainsi que la définition des objectifs et du fonctionnement du groupe de recherche-action. Mais cette formalisation jugée trop technocratique au départ, avait été mise de côté. La synthèse de cet entretien et la réaffirmation du soutien du CA et de ces conditions ont été diffusées à toute l'association.

Cette clarification a désinhibé l'animateur qui a rédigé durant l'été le descriptif des différentes étapes du dispositif de tutorat. Il a en plus proposé les divers outils utilisés dans chacune des phases du tutorat. Début septembre, l'appel aux volontaires pour le tutorat était

lancé. Dans la même période, l'animateur du groupe et moi avons abordé la préparation de la formation. Outre nos échanges sur les précautions à prendre pour assurer au maximum l'implication des volontaires et l'appropriation des outils du dispositif, j'ai attiré son attention sur la faiblesse des outils de gestion de l'information numérique alors que plusieurs outils de mutualisation d'expérience ou de production collaborative à distance existaient déjà. Je lui ai proposé quatre axes pour structurer sa formation :

- relations entre tuteur et tutoré en présence,
- relations entre tuteur et tutoré à distance,
- relations entre tuteurs
- relations entre tutorés.

La formation des tuteurs s'est déroulée le 25 septembre 2012. J'ai pris connaissance des contenus de cet événement lors de ma relance du 25 octobre 2012. Le cours de la formation a conduit l'animateur du groupe, et formateur, à ne traiter que la relation tuteur – tutoré en situation de face à face physique, malgré l'intervention du responsable du département numérique, ex-responsable de formation. Ce choix se justifiait par l'hypothèse selon laquelle les trois autres axes découlent des choix opérés dans la relation tuteur - tutoré. C'est pourquoi la formation s'est concentrée sur cet axe considéré comme plus fondamental. Lors de cet entretien d'octobre, nous avons également évoqué ma sortie de la recherche-action et la façon d'autonomiser le groupe dans sa démarche afin de pérenniser la vision de l'animateur concernant l'existence d'un groupe d'investigation renouvelé chaque année, dont les travaux porteraient sur le fonctionnement associatif et la qualité de ses activités.

Nous avons également évoqué la valorisation du travail effectué. A cette occasion j'ai pris conscience que ce que j'attendais de tous les groupes de recherche, c'était que leurs membres appliquent de façon plus systématique, leurs démarches de recueil d'informations et leurs démarches d'analyse. Ceci afin d'améliorer la prise de conscience collective des besoins et d'autonomiser ces collectifs dans la conduite des démarches de changement. Et c'est justement cette attente qui ne semblait pas avoir été satisfaite. L'animateur reformula nos propos dans sa synthèse d'entretien « *il y a eu beaucoup d'actions sur le terrain, mais peu de formalisation de l'action, c'est-à-dire de poser par écrit « qu'est-ce qu'on fait ? Pourquoi ? »* ».⁸⁴⁵

845 (Déroulé chronologique détaillé, p.478)

Notre dernier suivi officiel a eu lieu le 29 novembre 2012. Nos échanges concernant les premières expériences du dispositif ont soulevé la question de l'évaluation et du pilotage du dispositif. L'animateur du groupe me proposa de retenir trois thèmes principaux pour l'évaluation : la cohérence entre le faire et le dire, le rapport entre la qualité et le coût du dispositif de formation et l'évolution de l'engagement des personnes. Une façon de synthétiser notre problématique.

Après avoir enfin évoqué la mise en évidence de la portée stratégique de l'autonomie dans l'apprentissage pour l'association, qui confirmait sa volonté de développer sa capacité d'innover dans les métiers, les activités et son rapport aux usagers et aux partenaires, il m'a informé de son départ de l'association. Le départ combiné de l'animateur du groupe et du chercheur a fortement interrogé la condition de pérennisation d'un changement naissant, encore trop centré sur des personnes clefs de l'organisation. Et il est vrai qu'au moment où j'écris ces lignes, l'offre de formation interne 2014 consultable sur leur site Internet, n'évoque plus du tout la démarche de tutorat. Bien entendu, un court sondage de l'équipe nous renseignerait quant à la nature de l'héritage de cette recherche-action dans les pratiques et le fonctionnement de l'association des petits débrouillards n°3, deux ans après sa fin. Sans cela, on ne peut que s'interroger à ce propos.

Inter-association des petits débrouillards n°4

Quelques activités à distance du groupe ont été observées durant le mois de novembre, mais le mois de décembre a vu cette activité très vite s'essouffler et aucune date de la troisième rencontre n'a vu le jour malgré les sollicitations de l'un des membres auxquels les autres participants n'ont pas répondu. Janvier était tout aussi calme que décembre et il a fallu attendre le 8 février pour que le groupe se réunisse à nouveau. Cette rencontre n'était toutefois pas dédiée directement au travail de la recherche, mais à l'organisation des activités de formation qui auraient lieu durant les premières phases de conception du nouveau dispositif.

De façon inattendue, au lieu d'une séance concentrée sur l'organisation pédagogique des futurs stages de formation, la réunion s'est transformée en temps de clarification et d'appropriation de l'objet associatif et de sa démarche éducative. Une construction du sens nécessaire à la définition des objectifs des stages de formation, et qui a permis à ces personnes novices en formation d'adultes, de définir et de se répartir leurs interventions. Pour les aider dans cette première expérience, je leur ai proposé d'organiser des binômes pour la préparation

et l'encadrement des diverses séquences de formation, ainsi que des entretiens à distance portant sur leurs préparations mises en ligne. C'était l'occasion pour moi de leur faire vivre certains principes andragogiques préconisés par mon cadre théorique et d'introduire le travail à distance autour d'un objet concret directement utile à leur travail. Mais les impératifs des autres activités associatives de ces salariés souvent multitâches, ont eu raison de leur intérêt pour ma proposition, qui n'a pas été suivie d'effets. Fin février j'établissais le douloureux constat que la recherche était restée à l'état végétatif durant tout un trimestre, sans production significative des participants concernant les travaux intermédiaires.

Ainsi, la seconde rencontre dédiée à la RA ne s'est finalement tenue que le 14 mars 2012. Cette séance devait initialement aboutir à la première mise en forme du diagnostic, mais pour quatre raisons, cet objectif paraissait utopique. Premièrement, seules trois contributions sur dix débutées en octobre 2011, m'étaient parvenues, alors qu'elles devaient servir à s'accorder collectivement sur une description des situations régionales. Deuxièmement, la constitution du groupe avait changé à chacune de nos trois premières rencontres, et je savais qu'il n'y avait pas d'échanges d'informations entre les personnes au sein d'une même association régionale. Une partie des personnes présentes ne savaient pas ce qu'était une RA. Troisièmement, la presque totalité des participants n'avaient pas pris connaissance des documents de références utilisés pour l'appropriation individuelle et collective de la problématique. Enfin, quatrièmement, les difficultés de déplacement des participants ont fortement réduit le temps de travail disponible.

A cela s'ajoute l'intervention d'un directeur régionale de l'inter-associations qui dénonçait le paradoxe résidant dans le caractère institutionnel de la commande du national présente dans notre démarche, et la RA censée reposer sur une demande émanant directement des participants. Il prit l'animation du groupe en main pour tenter de revenir sur le sens de la démarche pour les participants.

Contraint par un planning serré et craignant un éventuel décrochage des personnes que pourrait occasionner un retour sur le sens de la RA, je régulais la séance en la recentrant sur l'appropriation de la problématique initiale. Le groupe s'englua alors dans des difficultés de compréhension de mon article entre le faire et le dire⁸⁴⁶. Mais l'exploration de la terminologie « acteur de terrain » a introduit naturellement la présentation des premiers résultats de l'enquête nationale menée en 2011. Les réactions du groupe ont permis de dégager des pistes

846 (Braccini 2012)

d'approfondissement de l'enquête à mener auprès des acteurs de l'association. Nous nous sommes mis d'accord sur l'intérêt de mener une série de courts entretiens à enregistrer pour alimenter nos interrogations à traiter lors de la prochaine rencontre. Nous nous sommes également mis d'accord sur la nécessité de disposer d'un espace d'écriture collaboratif en ligne pour consigner les éléments de diagnostic de leur association inter-régionale qui ressortiraient de leurs actions d'investigation. La rencontre s'est terminée sur la programmation des deux futures rencontres, fixées les 25 avril et 23 mai 2012.

Le 19 mars, j'ai mis à disposition l'outil d'écriture collaborative à distance, et le descriptif du guide d'entretien défini lors de la précédente séance. Mais le groupe n'a globalement pas tenu ses engagements. Nous avons donc la moitié des descriptions individuelles attendues, seul l'animateur du groupe avait testé un entretien et personne n'était venu essayer la plateforme suite à mes sollicitations. Pour tenter de dépasser le manque de réaction du groupe sur l'outil d'écriture en ligne, j'ai rédigé un questionnaire de facilitation d'écriture du diagnostic et du projet de recherche local que m'avait inspiré la démarche de la recherche participante ainsi qu'un outil d'écriture de projet proposé dans les années 2000 par l'ancien ministère de la Jeunesse et des Sports. Cette initiative correspond au changement épistémologique opéré pour mieux tenir compte des difficultés rencontrées.

Les troisième et quatrième rencontres n'ont pas pu se dérouler aux dates initialement prévues suite à un manque d'intention de participation dégagé par un sondage interne. La quatrième rencontre a également dû être repoussée en raison de mon indisponibilité pour cause de colloque. Avec l'animateur du groupe, nous avons décidé de concentrer les deux dates à rattraper courant mai dans l'espoir de débiter une première expérimentation en septembre 2012. Il était donc prévu de finaliser le diagnostic sur les séances du 9 et 16 mai 2012. Le groupe présent le 9 mai ne comptait que six personnes dont la moitié n'était pas présente lors de la séance du 14 mars. Une fois de plus, ces personnes n'étaient pas au fait des avancées du groupe. Les ressources du blog, la page d'écriture collaborative et les comptes rendus de séances n'avaient pas été utilisés, et l'information ne circulait toujours pas au sein des antennes.

Cela a renforcé ma conviction quant au besoin de changer ma conception de la participation des membres de ce groupe qui ne seraient jamais en mesure de vivre une démarche de recherche sous tous ses aspects comme initialement prévu. Mais la présentation du questionnaire d'aide à l'écriture du diagnostic et du projet de recherche souleva une forte

opposition chez une personne, qui remettait en cause la démarche de recherche validée lors de la séance de novembre 2011, pensant qu'un groupe de mutualisation orale des expériences était suffisant pour régler leur problème de terrain. Cette personne remettait également en cause l'utilité de passer par un diagnostic écrit, et la nécessité de chercher à traduire les principes éducatifs de l'association dans les activités de terrain. Elle justifiait cette position par le caractère utopique de la démarche qui était à ses yeux inapplicable dans les contextes actuels. Ni cette personne, ni les autres membres du groupe, ne savaient que les propositions qui venaient d'être faites, avaient déjà largement été testées par le passé, sans jamais obtenir les résultats escomptés. Il ne comprenaient donc pas que la proposition de passer par une RA constituait justement une alternative aux fonctionnements usuels, visant le dépassement des éternels blocages.

Bien que ralenti, le reste du groupe a tout de même tenté de remplir le questionnaire. Mais ce travail a fait naître de nouveaux débats. Le plus important a porté sur l'inadéquation du pré-diagnostic qui ne tenait pas compte du profil du nouveau statut des volontaires en service civique. Un nouveau profil d'acteur associatif, qui composait alors le gros des acteurs éducatifs des associations n°4, avait fait diminuer le nombre de salariés vacataires dont sont habituellement issus la majeure partie des bénévoles⁸⁴⁷. L'apparition de ce profil semblait modifier profondément la problématique étudiée au départ. De plus, cette question s'est élargie aux problèmes d'orientation du projet associatif et de son développement. Ces sujets dépassaient les domaines de compétences du groupe de recherche, mais impactaient notre travail. C'est pourquoi l'écriture du diagnostic a progressé timidement, poussant le groupe à demander l'abandon total de cette méthode d'écriture pour la suite. Une part des questions soulevées ont été consignées dans un compte rendu et partagées sur l'espace collaboratif. Mais personne n'est revenu sur ces sujets dans l'espace créé à cet effet. Et lors d'un entretien d'étape avec la direction, celle-ci relativisa la portée des questions soulevées en démontrant la proximité des personnes issues des deux type de statuts.

Pour la quatrième rencontre du 16 mai, le groupe avait encore changé et correspondait à celui qui avait été présent lors de la rencontre de novembre 2011. L'idée d'élaborer collectivement un diagnostic a été définitivement abandonnée à cette occasion. L'ancienne approche a fait place à une démarche inspirée d'un exercice pratique de conception de dispositif de formation qui oblige les participants à définir et à coordonner les diverses

847 (Un grand nombre de salariés vacataires s'impliquent bénévolement en parallèle à leurs vacances.)

situations d'apprentissages disponibles dans une organisation. L'exercice articulé à des apports théoriques en andragogie avait, par le passé, fait émerger naturellement de nombreuses questions en rapport avec notre problématique. Cet outil a permis au groupe de coucher sur le papier un dispositif de formation et d'accompagnement qui répondait en partie au cadre théorique proposé, puisque le choix des situations était de mon fait. Mais l'activité de recherche n'était pas encore prise en compte, et les participants ne voyaient pas comment cela pouvait s'opérer. L'un des directeurs régionales de l'inter-région n°4 avec qui je m'étais opposé, est revenu sur le problème d'appropriation de la RA qui n'était toujours pas opéré. Ce différent m'a poussé à analyser l'histoire de ce groupe et à repérer plusieurs conditions au fonctionnement d'un groupe de RA, non réunies dans le cas de notre RA de l'association n°4.

Pour confirmer les résultats obtenus lors de la quatrième séance sur le plan opérationnel et pour développer la dimension recherche qui manquait, une négociation des conditions identifiées devait être menée avec l'équipe des directions régionales de l'association n°4 lors d'une évaluation intermédiaire, sans quoi la RA serait vouée à l'échec. La demande formulée dans ce sens début juin a été satisfaite le 31 juillet, par visioconférence. Outre les difficultés techniques, la réunion a été la scène de conflits entre la direction alsacienne et la direction inter-régionale par RA interposée. Alors que l'une des parties-utilisait les difficultés que j'avais relevées pour dénoncer des problèmes de la politique inter-régionale et de son fonctionnement, l'autre partie s'est attachée à montrer que les difficultés provenaient avant tout d'une mauvaise définition du périmètre de la recherche. Il fallait selon-eux, restreindre sa portée à la seule catégorie des services civiques afin de simplifier l'appropriation de la démarche auprès de l'équipe. Cette position était peut-être une stratégie de la part de la directrice inter-régionale pour minimiser les remises en cause des problèmes d'organisation, de management et de gouvernance associative soulevés par la RA. C'est du moins la seule hypothèse qui expliquerait le changement radical de position de la directrice inter-régionale, passant du soutien bienveillant lors de nos entretiens privés, à l'opposition critique durant cette réunion de direction.

Comme les désaccords sur l'origine du dysfonctionnement de la RA restaient importants, la conclusion de ce temps de régulation a été de mener une évaluation intermédiaire par les membres du groupe de RA eux-mêmes. Le groupe de direction a finalement acté la décision de mener ce temps lors de la fin du festival de la biodiversité qui se tiendrait à débrouillebourg le 20 Août 2012. L'activité de la RA était suspendue en l'absence des conclusions de

cette évaluation intermédiaire. Une erreur de préparation du voyage m'a contraint à ne pas pouvoir animer ce bilan d'étape. La réunion a été animée par le référent du groupe et le directeur critique. Le compte rendu envoyé le 28 août reprenait une liste de points positifs et négatifs de cette RA. Cette liste faisait état d'une majorité d'avis défavorables portant principalement sur l'incompréhension méthodologique de la démarche et le fonctionnement du groupe. Les avis favorables se rapportaient quant à eux à la capacité de la recherche à mettre en évidence les enjeux stratégiques de la formation et l'effet formateur sur les participants. Un recueil de questions posées par les participants interrogeait principalement les conditions de faisabilité d'une RA au sein d'une organisation associative. Le groupe a proposé à la direction de consacrer une demi-journée du séminaire salarié de rentrée prévu les 13, 14 et 15 septembre pour tenter d'y répondre collectivement. Cette décision suspendait de fait la démarche qui était en cours.

Le 23 août j'ai envoyé mon propre bilan par écrit aux membres de l'équipe. J'y récapitulais les grandes étapes de notre démarche, les difficultés perçues au niveau du groupe et à mon niveau. Je conclusais par un rappel de mes contraintes liées au calendrier de la thèse qui limitait mes possibilités de participation. Je ne remettais pas pour autant en cause les chances de succès du groupe s'il relançait une démarche. Je rappelais toutefois les conditions indispensables au bon fonctionnement d'un groupe d'investigation et d'actions, qui avaient été présentées lors de la visioconférence du mois de juillet. Entre l'envoi du bilan et le séminaire de rentrée, le groupe n'a pas réagi. Seule la direction a manifesté un mécontentement qui trouvait son origine dans la manière d'interpréter mes propos. Ces derniers lui ont paru démobilisateurs et peu professionnels. Je soulignais alors le caractère paternaliste de son management, car elle parlait au nom du groupe sans l'avoir consulté. Un échange tendu a suivi, qui a refroidi temporairement nos relations.

J'ai rejoint le séminaire le 14 septembre ; après avoir repris et explicité mon bilan écrit, j'ai proposé au groupe de lire la retranscription de l'introduction à l'atelier formation et prospective du congrès de Toulouse, présentée par le directeur national qui était une courte synthèse de tout notre travail théorique et pratique. Les orientations proposées ont fait l'unanimité. Aussi l'équipe de direction et moi avons proposé de donner du temps à l'ensemble de l'équipe, plus large que le groupe de recherche, pour définir par lui-même ce qu'il voulait entreprendre pour donner vie à ces orientations. Mais comme les débats sur le bien fondé d'une démarche de diagnostic en amont de l'action ont refait surface, aucun consensus sur la

démarche n'a pu être trouvée à l'échelle de l'inter-région. Le groupe a fini par décider d'organiser un groupe de référents formation régionaux, à l'image du groupe national, qui mutualiserait les expérimentations et les démarches définies régionalement à partir des situations et besoins spécifiques.

En l'absence de projet écrit et budgétisé, en l'absence de maîtrise des démarches d'investigation observée lors de la RA, et en considérant les problèmes de gouvernance non réglés qui ont émaillé cette dernière année, j'étais convaincu que les décisions prises en ce jour ne dépasseraient pas le stade des intentions. La suite confirma mon impression du moment. En effet, ma réembauche en octobre 2013 m'a permis de constater que la formation consistait à nouveau en une organisation de stages de formation initiale d'animateurs pris en charge par un salarié unique se déplaçant sur l'ensemble de l'inter-région. Les autres situations d'apprentissage sont restées des pratiques informelles non coordonnées comme c'était le cas avant la RA. Cette recherche a eu des effets comme le montreront les chapitres 11, 12 et 13, mais pas sur le plan organisationnel comme je l'espérais initialement.

Association les petits débrouillards n°2

La journée de travail organisée durant la fin d'année 2011, s'est déroulée comme prévu le 20 janvier 2012. Je concevais cette journée comme une relance de la démarche de recherche-action. Mais dans les faits, il s'agissait d'une réunion d'orientation du secteur formation de l'association, et d'acter l'entrée de leur association dans la RA, alors que je croyais l'association engagée depuis un an ! Le premier temps a fait l'objet d'un bilan de l'activité du responsable de la formation et animateur du groupe de recherche. Les propos qui s'y sont tenus tendraient à faire penser que le responsable de formation avait été victime d'une perte d'estime de soi professionnelle, à l'origine des blocages constatés. Le second temps portait sur l'activité de la formation nationale à laquelle l'animateur du groupe contribuait beaucoup. Le directeur adjoint national a exposé les raisons historiques, fonctionnelles et organisationnelles qui expliquaient la concentration de l'activité du groupe formation national autour de la formation initiale des animateurs. Des raisons qui expliquaient également l'impossibilité du groupe de formation national de prendre en charge l'évaluation et la gestion de la qualité pédagogique à l'échelle du réseau, ou d'élaborer une politique de formation nationale à soumettre au conseil d'administration qui soit applicable et appliquée. Le troisième temps fut consacré à la présentation de la RA et son état d'avancement, durant laquelle je rappelais

également mes besoins vis-à-vis de cette journée. L'après midi était consacré à la définition du projet de RA pour l'association n°2.

Le groupe de direction élargi a arrêté officiellement les projets innovants proposés par l'animateur et ses collègues comme support de recherche, et a transféré la fonction d'animateur du groupe de RA du responsable de formation aux trois salariés chargés de coordonner les projets supports. Le premier projet était une action de formation de jeunes adolescents souhaitant co-encadrer des activités d'animation dans leur propre quartier, et le second était une unité d'enseignement libre de licence prise en charge par l'association, durant laquelle les étudiants développeraient et animeraient des activités de médiation scientifique pour la jeunesse dans le cadre des activités associatives. Au cours du mois de février, une note de synthèse récapitulait les éléments de la journée du 20 janvier, mais elle ne contenait ni budget prévisionnel, ni planification de la démarche choisie. Il a fallu attendre le 15 mars pour que se tienne la première séance de travail avec un groupe réunissant cinq personnes.

Les deux animatrices issues du trio de coordinateurs évoqué plus haut ont pris en charge la présentation du projet et des principes d'une démarche de RA. J'ai dû compléter le second point qui leur posait des difficultés. Nous avons également abordé la problématique grâce au résumé du projet de recherche et à l'article introduisant le décalage entre les pratiques pédagogiques exercées et celles déclarées. Après avoir encore tenté de répondre aux nombreuses questions des animatrices du groupe, celui-ci est resté seul pour partager la compréhension des éléments abordés et commencer à établir sa démarche de recherche. Le 4 avril, n'ayant pas de nouvelles, je pris contact avec l'une des animatrices. Rien n'avait bougé, et le compte rendu du 15 mars a été rédigé et envoyé suite à mon appel. Mais mon manque d'exigence sur la formalisation écrite des comptes rendus de séance dû à ma crainte du décrochage des participants, a engendré un document peu détaillé, difficilement exploitable pour l'animation de la recherche.

La nouvelle date n'était pas fixée et comme rien ne m'était envoyé, j'ai repris rapidement contact le 12 avril 2012. Un pic d'activité momentanée avait eu raison des temps de travail consacrés à la recherche. L'état des choses n'avait que peu évolué et le choix méthodologique, consistant à enclencher l'appropriation de la problématique par les membres du groupe grâce à des activités d'investigation théorique à partir de lecture, de débats, de synthèses et d'enquêtes ou d'observations de terrain, apparaissait de plus en plus difficile à concilier avec le temps disponible. C'est pourquoi je leur ai proposé d'utiliser la production du groupe de direction du

20 janvier, les comptes rendus des actions supports qui avaient connu une première expérimentation l'année précédente, ainsi que les éléments fournis par le diagnostic national pour établir leur diagnostic. Par ailleurs je proposais l'utilisation du questionnaire d'aide à l'écriture mobilisé pour les autres groupes, et qui permet en partie de se passer de l'étude et de la compréhension des concepts théoriques employés par le cadre de recherche. Enfin a émergé la difficulté de coordonner les temporalités des projets à celui de la RA. Comme l'animatrice ne savait pas quoi décider, elle a proposé de consulter le groupe sur la façon de gérer les problèmes soulevés par notre conversation, lors de la rencontre suivante fixée le 20 avril 2012.

Le groupe avait identifié en amont cinq thèmes à explorer liés à la problématique. Mais la perception du méta-système qui caractérisait leur approche, en a complètement bloqué l'exploitation. Dans leur dispositif, on relevait l'existence d'un premier niveau de problématique lié à l'animation des enfants encadrés par les jeunes étudiants ou de quartier. On relevait ensuite un second niveau qui est celui de la formation de ces jeunes au sein du dispositif étudié par la RA, et encadré par les formateurs de l'association. Enfin on relevait un troisième niveau avec la formation des formateurs associatifs par l'intermédiaire de la RA. Le groupe avait relevé trois situations d'apprentissage qui s'interpellaient dès lors qu'il abordaient les modèles d'apprentissage. Le groupe s'est alors perdu dans la définition de la finalité de la RA, ne sachant plus lequel des trois niveaux étudier, du fait des interactions entre ces niveaux. Ce flou s'est répercuté sur les choix de la méthodologie de recherche, sclérosant totalement leur réflexion. Le groupe n'abordait pas l'objet de recherche à partir d'une approche systémique, rendant la description de la situation délicate. Enfin le groupe ne savait pas comment appliquer la démarche de RA sur les actions de formation choisies comme terrain, sachant que leur durée n'atteignait au mieux que le semestre et que ces actions n'étaient reconduites qu'une fois par an.

Comme ces actions avaient déjà été testées l'année précédente, je leur ai proposé de partir des traces écrites disponibles et de leur propre souvenir pour établir un descriptif détaillé de ce qui s'était passé en vue de l'analyser collectivement et tirer les éléments qui permettraient d'établir la nouvelle mouture de cette année 2012. Pour encourager le passage des intentions aux actes, j'ai demandé au groupe de m'envoyer un planning de leur projet stipulant uniquement les grandes étapes de la recherche-action. Le planning ferait l'objet de

descriptions plus détaillées une fois ses grandes étapes collectivement validées. Mais ce changement méthodologique n'a pas permis au groupe de dépasser ses blocages.

Le 5 mai j'ai sollicité une fois de plus l'animatrice pour connaître les raisons de l'absence d'activité de leur groupe observable par l'absence d'échanges électroniques. L'interaction entre le manque de disponibilité des parties, l'incompréhension aiguë de l'un des participants rapportée sur le tard et l'intervention de chercheurs de l'institut francilien de recherche sur l'innovation sociale (IFRIS) lors d'un séminaire sur la RA, a complètement troublé les cartes et a mis sur le devant de la scène la question de l'implication des étudiants et des jeunes, cibles des nouveaux dispositifs de formation, dans le groupe de recherche. Les participants ne faisaient plus la différence entre une RA organisationnelle interne ou une RA visant la transformation sociale. Dans leur projet une fusion entre le fonctionnement de l'interface avec les usagers et le fonctionnement interne de l'association s'était opérée et a rendu la compréhension de la situation très difficile pour nous tous. Les choix devenaient délicats à opérer pour les coordinateurs du groupe. Aussi ont-ils souhaité faire une mise au point globale, tout d'abord avec la directrice régionale, puis avec le conseil d'administration. La référente principale du trio des coordinateurs m'a également proposé de nous voir durant le congrès national de Toulouse des 22, 23 et 24 juin auquel la presque totalité des membres du groupe participerait.

Lors de ce congrès, nous avons repris la globalité des points abordés durant le suivi à distance mené ces six derniers mois. Avec les six derniers mois de blocage, l'action de formation impliquant les jeunes de quartier était désormais arrivé à terme pour cette année. Il ne restait que l'action de formation universitaire. J'ai alors imposé un ultimatum pour que l'expérimentation ait lieu en septembre sans quoi je me retirais de la démarche. Une courte expérimentation suivie d'une analyse permettant de préparer soit une généralisation, soit une nouvelle expérimentation pour l'année suivante, était encore envisageable. Quant à la posture des bénéficiaires des actions de formation, je proposais que, dès le démarrage, l'équipe d'encadrement présente sa démarche de recherche, et propose aux étudiants d'y participer sur le mode du volontariat. Ne pouvant pas prendre contact avec ces jeunes avant la formation, rien de plus ne pouvait être fait avant la rentrée universitaire, si ce n'est la préparation de la présentation. Enfin, j'ai appris que mon contact principal allait changer du fait d'un congé de maternité. C'est donc la seconde coordinatrice du trio qui a pris la relève du rôle de référente.

Après une relance à la fin juillet, j'ai repris contact à la mi-septembre faute de nouvelles de la rentrée. La présentation du projet avait été faite, et la négociation concernant la forme de la participation des étudiants était en cours. Elle devait être arrêtée courant du mois, sachant que leur participation à la recherche ne pourrait être prise en compte dans leur cursus de formation. Malgré l'émergence de l'expérimentation, un problème de taille persistait : l'action n'était conduite que par les trois coordinateurs salariés permanents. Le groupe de recherche n'était constitué que sur le papier. Finalement, le 24 novembre, la nouvelle interlocutrice a envoyé un mail à sa direction et à moi-même expliquant que le responsable de formation avait démissionné en septembre et que sa collègue, la plus investie du trio, était partie en congé maternité. Dans ces conditions, elle ne voyait pas comment trouver la disponibilité nécessaire à l'animation de cette RA. D'autant plus que plusieurs aspects techniques et méthodologiques restaient trop flous à ses yeux, malgré les divers temps de régulation menés ces 10 derniers mois. Ce message mit fin de façon un peu brutale à la RA. Le bilan inter-régional opéré le 20 janvier 2013 a permis d'éclairer la situation et d'expliquer les raisons de la prise de décision de l'arrêt de cette démarche.

Comme les délais accordés par l'exercice de la thèse et les ressources d'autofinancement arrivaient à leur fin, j'ai été contraint de mettre un terme à mon accompagnement. Il restait un gros travail de restitution, d'analyse et de formalisation théorique à réaliser pour être en mesure de soutenir cette thèse. Aussi dès la fin de l'année 2012, le directeur adjoint national et moi avons planifié l'arrêt de ma contribution. Nous avons proposé de marquer la fin de cette expérience par l'organisation d'une journée de bilan et de perspective.

La stratégie originale consistant à engendrer le changement à l'échelle du réseau associatif à partir du changement à l'échelle des associations régionales, n'a pas obtenu les résultats attendus. Les raisons de ces difficultés, qui ont été approfondies depuis, dans l'analyse de cette RA menée dans les derniers chapitres de ce document, ont fait l'objet d'une partie de cette journée de bilan. Ce dernier se voulait également être le point de départ du test d'une nouvelle stratégie de la gestion de la politique de formation du mouvement associatif, qui devait non plus être conduite par des groupes locaux, ou par un groupe national représentatif, mais par un groupe d'acteurs associatifs compétents ou simplement intéressés par la problématique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs. En constituant un groupe de réflexion et d'innovation basé sur la motivation des personnes, il serait peut-être possible de dépasser les difficultés à respecter les engagements de travail, ou à prendre du recul sur les

situations locales qui avaient été observées aussi bien dans l'ancien groupe national de formation (regroupant un représentant de chaque région) que dans les groupes régionaux de recherche-action de notre démarche. Ce collectif viendrait compléter le groupe formation centré sur les dimensions techniques et pédagogiques, afin de construire des propositions pour le conseil d'administration national. La façon qu'a eu cette RA de poser la problématique et les données qui y ont été recueillies constitueraient la base de travail pour ce groupe.

Les blocages et les difficultés rencontrées tout au long de cette recherche sont venues interroger le bien fondé de mon cadre théorique, sa compatibilité avec la culture associative. J'ai donc approfondi la définition des courants associationnistes, sous l'angle socio-économique et socio-historique, car l'approche technique de Adam⁸⁴⁸ n'apportait pas de réponse à mes interrogations. La période de janvier à septembre 2013 a été consacrée à l'écriture de ma première partie durant laquelle j'ai pu questionner le plan des valeurs de ce courant, et leur poids sur les activités des acteurs associatifs, ainsi que le paradoxe auquel se confrontent ses acteurs, pris entre une logique et des valeurs capitalistes d'un côté et celles associationnistes de l'autre. Durant la période de septembre 2013 à mi-avril 2014, j'ai formalisé et approfondi le cadre théorique opérationnel qui n'avait été que pressenti durant le pilotage de cette recherche. Enfin, de mi avril à septembre 2014, j'ai tenté de mener une analyse de l'ensemble de la période 2009 à 2014 résumée dans la troisième partie, pour comprendre les différents phénomènes qui se sont joués durant cette aventure à la fois intellectuelle et pratique.

848 (Voir. p.121)

Chapitre 11 : Analyse du processus de la recherche-action

Remarque : L'ensemble des encadrés présents à partir de ce chapitre, sont des citations tirées du déroulé chronologique détaillé que le chapitre 10 a résumé. Il est disponible en annexe II du volume 2. Les modalités de production de ce déroulé et de sélection de ses extraits sont détaillées en fin du chapitre 9 consacré à l'épistémologie et à la méthodologie de cette recherche.

Après avoir abordé le contexte de cette étude de cas, après avoir présenté l'épistémologie et la méthodologie employée, après avoir décrit sommairement les événements qui se sont déroulés dans notre démarche, il faut débiter l'analyse de notre recherche. Ce onzième chapitre se focalise sur les processus de cette RA et non sur les résultats obtenus concernant l'objet de recherche qui porte sur le développement des ingénieries complexes à visée autonomisante en environnement associatif.

Ce chapitre comprend trois sous-chapitres qui traitent, dans l'ordre, l'observation de la forme de l'implication des personnes, l'influence de la posture du chercheur qui place cette expérience dans le champ de la recherche-action de type stratégique, et les effets des boucles récursives sur la production des savoirs et du changement qui sont susceptibles de mieux faire comprendre la nature des résultats de cette recherche présentés dans le chapitre 14.

11.1 L'implication des participants

11.1.1 La faible implication des participants lors de l'introduction de la RA

La difficulté chronique de cette démarche de recherche à laquelle le chercheur a dû faire face tout au long de la démarche, est le manque d'implication des praticiens aux différentes

tâches préconisées par la RA. Dès le démarrage de cette démarche la difficulté d'impliquer les acteurs de l'association s'est fait ressentir :

Parallèlement à ce travail de définition et de présentation du projet, j'ai demandé en novembre 2010 au Directeur de l'AFPD, d'envoyer l'accès électronique au questionnaire en ligne à toutes les directions régionales, afin qu'elles le diffusent à l'ensemble de leurs membres associatifs. En passant par la direction nationale, j'espérais toucher directement les organes régionaux de décisions opérationnelles pour limiter la perte de l'invitation dans les méandres des boîtes de messages électroniques sans fond. Cette stratégie s'est avérée insuffisante. En janvier 2011, seules une soixantaine de réponses valides ont été recueillies, alors que le réseau associatif comptait plus de 2000 personnes selon les chiffres de 2010. Certaines associations régionales ont profité de cette relance téléphonique pour redemander l'invitation, d'autres ont diffusé une seconde fois le message en insistant sur son importance et cinq associations régionales parmi la vingtaine du réseau, n'avaient toujours rien diffusé. Étonnamment, les associations ayant le mieux participé au questionnaire, ne s'inscrivaient pas parmi les régions pilotes de la recherche-action ! Un suivi téléphonique a été mené durant le mois de janvier, pour pousser les associations à s'investir dans la diffusion du sondage. (annexe II, p.93)

Le constat était identique lorsqu'il a fallu animer la phase de mise en place des RA. La journée de présentation au conseil d'administration du 17 Décembre, qui avait déjà été repoussée une fois, démontre également qu'il ne s'agissait pas au final d'une demande de la structure associative. En effet, la faible durée de présentation accordée (10 minutes) et :

La quasi absence de questions ou de réactions de la part de l'assemblée, me fait penser que les finalités, les risques et les potentiels de cette démarche n'ont été que très peu perçus à ce moment là. (annexe II, p.92)

Cela conduit à entrevoir la demande de changement comme l'expression d'individus et non pas comme celle du milieu institutionnel. Les événements lors de la réunion de présentation auprès des directions confirme ce point de vue. En effet :

l'étude de notre projet, qui avait été programmée en dernière heure de réunion, a finalement été reléguée en dehors des horaires de la journée. Seules les personnes intéressées et disponibles sont restées. (annexe II, p.92)

Ce manque d'intérêt de la part des institutions représentatives et opérationnelles démontre le caractère non partagé de l'intérêt d'une telle démarche, ce qui ne pouvait conduire qu'à des difficultés d'implication. Les événements suivants étayant encore davantage cette interprétation. Suite à la validation des quatre directions des associations intéressées, j'ai noté les éléments suivants :

Chacune des quatre associations devait déléguer des personnes pour la première rencontre inter-régionale de recherche-action. Dans le compte rendu paru en janvier 2011, j'ai récapitulé les décisions prises collectivement concernant le fonctionnement du groupe inter-régional et les premières étapes de la démarche à suivre. Avant la première séance de travail du groupe inter-régional, les directions devaient désigner un référent et animer le débat en interne autour des questions suivantes : Quels sont les critères souhaités pour déterminer la composition du groupe de recherche régional ? Comment articuler le groupe de recherche régional au fonctionnement hiérarchique des associations régionales ? Et enfin, jusqu'où l'association était-elle prête à modifier son organisation du travail en fonction des préconisations du groupe de recherche local ? Le traitement de ces questions servait à la définition du cadre dans lequel les groupes locaux pourraient évoluer. A la fin du mois de janvier, n'ayant constaté aucun avancement ni sur le choix des référents régionaux, ni sur la constitution des groupes locaux, je menais à nouveau des relances téléphoniques. (annexe II, p.95)

Finalement, il a fallu attendre trois mois et demi, pour qu'enfin la première rencontre inter-régionale se tienne. Et j'y ai constaté que :

les directeurs et directrices n'avaient animé ni la réflexion interne autour des questions cadres identifiées le 17 décembre 2010, ni l'appropriation du document méthodologique envoyé début février. (annexe II, p.96)

Au mois de mai 2011, soit cinq mois et demi après la validation par les directions, seule l'association n°3 avait effectué les premières actions de sensibilisation. Quant à la démarche d'enquête elle a finalement rassemblé 221 réponses sur 2000 acteurs associatifs contactés. Un chiffre somme toute modeste si l'on considère d'une part les finalités et le sujet de l'enquête qui répondaient à de réels besoins pour les associations du réseau, et d'autre part le profil militant ou impliqué présumé des membres associatifs pour les pratiques scientifiques ou pour la question de la formation interne qui entre en écho avec les finalités d'une association d'Éducation Populaire.

11.1.2 La faible implication des personnes lors de la phase de pilotage de la recherche-action

Si le montage des actions a souffert d'un manque de participation, c'est également le cas pour certains des groupes qui sont parvenus à entrer dans la démarche. Finalement, comme le souligne Christine Capelani⁸⁴⁹, le principe de la RA est de pousser les praticiens à se poser des questions par le biais de l'analyse de la situation grâce à la dialectisation des savoirs et à la mise en pratique d'une méthodologie de recherche. Car c'est en cherchant à répondre à ces questions que les praticiens en viennent à tester des solutions répondant à leurs problèmes. La question qui se pose à moi, au vu de mon expérience, est : comment faire comprendre aux participants la nécessité de se poser des questions ? Ce type de questionnement sur l'implication a été récurrent. De la même manière, au mois de juillet, je notais dans mon carnet de bord, « *comment amener des gens à avoir envie d'apprendre ce qui, justement, est susceptible de leur donner envie d'apprendre ?!* ». On peut résumer cette difficulté d'implication et d'appropriation de la démarche de recherche-action par le paradoxe suivant : la RA prend tout son sens lorsqu'on la pratique, mais l'envie de pratiquer la RA dépend du sens que l'on attribue à la démarche. Il n'y a pas de solution unique à la question de la participation car l'origine de la non implication des personnes tient à de multiples facteurs. Je propose d'explorer ceux observés dans le cas de cette recherche-action.

11.1.3 La faible implication des personnes lors de la phase de sortie de la recherche-action

La phase de sortie d'une recherche-action consiste à prévoir le retrait du chercheur tout en garantissant la pérennisation des produits positifs de la démarche en matière de fonctionnement et de nouvelles routines. La phase de sortie correspond également à la formalisation et à la communication, par les participants, de leurs travail, afin de finaliser les processus d'apprentissage individuel, et conforter ou engendrer l'apprentissage organisationnel. Cette phase de sortie n'a concerné que l'association de la région n°1. L'association n°2 n'est jamais véritablement entrée dans la phase d'expérimentation. On ne peut pas non plus parler de « sortie de recherche » ni pour l'association n°3, ni pour l'association inter-régionale n°4. Dans le cas n°3 :

849 (Dans Crézé et Liu 2006, p.81)

« Nous faisons le constat que le groupe de « recherche-action » n'est pas vraiment entré dans une recherche-action, notamment de par le manque de formalisation énoncé ci-dessus. Il y a beaucoup d'initiatives, d'actions sur le terrain, mais peu de formalisation de l'action, c'est à dire de poser par écrit « qu'est ce qu'on fait? Pourquoi? ».

Le retrait de Vivien de l'action ne devrait pas poser de problème au groupe en lui-même car celui-ci avait peu de rapport avec Vivien. (annexe II, p.230)

Le manque de consistance des relations entre le chercheur et le groupe, déjà évoqué dans le premier paragraphe, ne permet pas de parler de véritable sortie de RA. Quant à l'association n°4, après les différents échecs et leur analyse de l'été 2012, l'ensemble des salariés a été consulté lors du séminaire de rentrée de septembre pour statuer sur la façon de poursuivre ou non le travail entrepris à l'occasion de cette recherche-action :

le débat s'était enlisé sur un sujet qui avait également suscité une controverse au sein du groupe de recherche durant cette dernière année et avec les mêmes protagonistes. Fallait-il passer par une démarche de diagnostic, ou construire le dispositif à partir d'une démarche exclusivement empirique ? Le débat s'est poursuivi un certain temps avant d'arriver à la résolution suivante : chaque association de l'inter-associations n°4 devrait désigner une ou plusieurs personnes chargées de gérer les activités de formation sur sa région. Chaque région testerait des solutions de formation et d'accompagnement jugées pertinentes par rapport au contexte régional, très différent d'une région à l'autre. Les référents formation devaient se réunir régulièrement pour former un groupe formation inter-régional, dans lequel ils devaient échanger sur leurs expérimentations en cours et réfléchir collectivement à chacun des cas régionaux. L'animation de ce collectif devait être confié à Gauthier, salarié de l'association la plus importante de l'inter-région n°4, et susceptible à ce titre de supporter les coûts d'une activité de coordination non directement rémunératrice. Je me suis mis à disposition du groupe pour interagir sur leurs productions ou pour les conseiller sur leurs méthodes. J'ai également insisté sur la nécessité de formaliser les idées, les observations, les choix, les analyses, etc. pour bénéficier d'un réel apprentissage individuel, collectif et organisationnel. Mais les problèmes de gouvernance non réglés, les conflits larvés qui en résultaient et la non formalisation d'une méthodologie détaillée, m'ont amené à penser, en quittant les lieux, que les engagements de cette journée resteraient des vœux pieux. Ce qui faisait défaut ce n'était pas les bonnes intentions, ni les volontés, mais la rigueur de façon globale. (Annexe II, p.195)

Ce passage montre qu'en l'absence d'un ensemble de conditions, sur lesquelles nous allons revenir ultérieurement, il n'a été possible à aucun moment d'établir un fonctionnement stable de la RA. Et comme ces conditions n'ont pas évolué après le séminaire de rentrée, la recherche-action s'est très vite étiolée sans qu'aucun travail de préparation de la sortie de recherche n'ai été mené. Sans relances de ma part, les activités d'investigation se sont arrêtées pour faire place dans un premier temps à des activités de mutualisation et d'organisation de l'activité de formation qui ont rapidement disparu. Les activités collectives au sujet de la formation ont fait place aux modalités de gestion établies avant la RA. Puisque aucun élément notable n'a été pérennisé dans le fonctionnement de l'organisation, malgré les moyens temporels mobilisés, il est difficile de parler d'une phase de sortie. Seule l'association de la région n°1 a entrepris une réflexion sur la façon de sortir de la RA lors de la onzième rencontre de leur groupe formation, mais qui n'a pas dépassé le stade des intentions.

11.1.4 La difficulté d'appropriation de la démarche de RA comme explication possible

Au fil de la lecture du déroulé chronologique détaillé, on remarque que la récurrence de l'expression du problème de participation s'accompagne d'un problème de compréhension et d'appropriation de la démarche de la recherche-action. Dès le départ, l'absence de réaction des membres du CA cité en page 11 de ce document, à l'occasion de la présentation du projet au conseil d'administration national en début de recherche, attestait de ces difficultés. Il en va de même lors de la présentation de la démarche aux directions où j'ai pu constater que ces dernières :

avaient du mal à comprendre l'intérêt d'avoir un groupe de recherche qui ne soit pas composé exclusivement de formateurs, et ils ne percevaient pas les raisons qui pouvaient justifier une implication de tous les acteurs associatifs à travers une communication interactive constante, alors qu'une équipe [de formateurs] était déjà mobilisée sur le sujet. (Annexe II, p.93)

Le nombre relativement important de présentations du projet et de la démarche de recherche tout au long de la RA est un autre indice attestant de la difficulté pour les groupes de s'approprier cette démarche :

Tableau 8. Récapitulatif des présentations du projet de recherche-action

Date	Actions
17 décembre 2010	Présentation officielle du projet au conseil d'administration national.
17 décembre 2010	Présentation au groupe national des directions.
28 mars 2011	Présentation d'introduction au groupe inter-régional de recherche-action
5 mai 2011	Présentation individuelle à la directrice de l'association de la région n°5
26 mai 2011	Séance 1, présentation au groupe de l'association de la région n°3
15 juin 2011	Séance 1, présentation au groupe de l'association de la région n°1
20 septembre 2011	Présentation pour tenter de constituer le groupe de recherche de l'association de la région n°2.
22 septembre 2011	Présentation orale téléphonique à la direction de la future association n°4
23 septembre 2011	Séance 1 groupe n°4 : présentation allégée « Fort des expériences des groupes 1 et 3, j'ai évité la présentation frontale de la démarche de recherche lors de cette première séance de travail, si ce n'est les quelques mots sur la nécessité de raisonner à partir d'éléments objectifs ou factuels, afin d'établir ce qui se passe réellement. » p.35, annexe
20 janvier 2012	Présentation approfondie, réunion de recadrage et de relance de la RA pour l'association de la région d'n°2.
23 juin 2012	Questions réponses sur les principes de la RA avec les animatrices du groupe de recherche de la région n°2
6 août 2012	Présentation détaillée des principes de la RA et des hypothèses directrices lors d'un entretien téléphonique avec une administratrice de l'association régionale n°3.

L'idée fixe que sous-tendait cet acharnement explicatif, était que si les participants avaient du mal à entrer dans la démarche de recherche, c'était parce qu'ils n'arrivaient pas à la comprendre. Ce postulat se basait sur l'idée simple qu'il est difficile d'appliquer une démarche sans en comprendre en amont les principes. Avec du recul, ce postulat apparaît comme contradictoire avec les apports cumulés de la psychologie pragmatique⁸⁵⁰ mise en avant dans la démarche éducative associative, auquel le chercheur souscrit, et avec le principe de congruence éducative prônée par les théories de l'apprentissage du cadre de cette recherche.

850 (Théorie qui prône notamment l'apprentissage par l'action.)

Mais les exemples les plus saisissants de ces difficultés d'appropriation de la démarche ont été observés dans le groupe de l'association n°3 et celui de l'association n°4. Dans le cas de la région n°3, plusieurs complications de l'ordre de la politique interne ont fait surface. Certains membres du groupe de recherche m'ont obligé à avoir une longue conversation téléphonique impliquant une présentation détaillée de la démarche, le 6 août 2012, alors que le groupe n°3 était engagé dans la recherche de façon effective depuis plus d'un an. Cette présentation non prévue a fait suite au recueil des représentations de mon interlocutrice, membre du groupe de recherche, à propos de ce qu'est la RA, et des manques ressentis dans leur activité :

- A l'impression que la recherche-action est un mot à la mode, avec un effet « tarte à la crème » qui démobilise, complexifie plus qu'il ne produit.
- A la sensation que les contenus abordés dans le groupe l'ont déjà souvent été. Il en résulte une impression de perte d'énergie et de non progression.
- Constate qu'il existe de nombreuses instances et groupes tant à l'échelle locale, que régionale, inter-régionale et nationale : il y a donc un sérieux risque de redondance, d'omission du travail des uns par rapport aux autres, voir d'incohérence entre les groupes. Il y a un besoin de clarifications supplémentaires au niveau de l'articulation de ces diverses instances.
- A la sensation que la démarche de RA manque d'opérationnalité, qu'elle est trop coûteuse en temps et en argent au vu des moyens disponibles et des résultats.
- Regrette un manque de formalisme dans la démarche (envoi des documents trop tardif, répétition de ce qui a déjà été dit, absence de comptabilité analytique concernant l'activité de formation et le nouveau dispositif de formation...)
- Regrette la trop grande complexité des textes et notions utilisés dans ce groupe de travail, qui correspondraient mieux à un public universitaire averti. Cette complexité contribue à brouiller le message, et à user la motivation des personnes impliquées.
- Pense que la confusion sur le rôle des diverses instances, sur ce qu'est la RA et ses finalités a eu pour conséquence de pousser le groupe à travailler principalement la dimension opérationnelle de terrain plutôt que la dimension organisationnelle et l'ingénierie de formation (*Pour Lola la RA concernait Louis et Vivien et le groupe de travail s'occupait de la formation à l'animation et de la qualité.*) » (Annexe II, p.210)

Après plus d'un an de travail, l'animateur du groupe n°3 et moi n'avons pas réussi à faire véritablement comprendre ce que nous faisons. Mais ces difficultés n'étaient pas soudaines. Tout au long de cette année, une résistance s'était faite sentir, et en avril 2012, suite à une réunion bilan avec l'animateur du groupe n°3, ce problème de compréhension et d'appropriation de la démarche a été soulevé de façon collective, comme l'atteste le mail du coordinateur du groupe aux autres membres :

« En étudiant le déroulement de la recherche-action depuis son début, Vivien note que :

- nous travaillons à résoudre des problèmes mais nous n'avons pas réussi à entrer dans une véritable phase de recherche- nous abordons beaucoup de sujets, mais jamais en profondeur

- nous n'avons pas produit de texte collectif, il n'y a donc pas eu de travail d'appropriation des concepts.

- nous n'avons pas présenté les résultats de nos "recherches" aux autres membres de l'association

- initialement, il nous a manqué une mise à niveau de tous les participants sur les concepts tournant autour de la formation des adultes

- bref, nous sommes très actifs mais il manque de la réflexion, de la profondeur, de la synthèse (extrait de mail du 4 avril 2012, de l'animateur n°3 à son groupe de recherche régional) (annexe II p.167)

Ce message résumait les difficultés de ce groupe à modifier ses méthodes collectives de travail qui auraient permis de passer de la simple résolution de problèmes isolés à une démarche de recherche se caractérisant par la construction rigoureuse d'une problématique collective. Le constat était proche pour l'association inter-régionale n°4. Dans sa réunion de bilan du mois d'août 2012⁸⁵¹, les participants relevaient les points négatifs suivants : un manque de sens de la recherche action, la difficulté de voir les finalités, un flou dans les objectifs, les besoins, les profils, les moyens. Finalement, si l'objectif était d'atteindre une participation forte, c'est-à-dire une recherche dans laquelle les praticiens-chercheurs se basent sur des outils conceptuels conçus par les participants eux-mêmes, et non une participation

851 (Annexe III.15. Compte-Rendu Réunion Bilan Groupe Formation 20 08 2012)

faible correspondant à l'usage par les participants de modèles issus du chercheur, on peut considérer que cet objectif n'est pas atteint. L'impossibilité de s'approprier la démarche de recherche et l'activité de construction d'une problématique, ne permet bien évidemment pas aux participants de concevoir les outils théoriques qu'ils auraient à utiliser dans leur propre recherche. Nous allons maintenant voir que la posture du chercheur n'est pas étrangère au problème de l'appropriation de la démarche de recherche et de l'objet de recherche.

11.2 Influence de la posture du chercheur praticien de la recherche-action stratégique :

De façon générale, toute recherche-action au moment de sa définition, interroge la place qui sera prise par les parties prenantes à la recherche. Et s'il existe un continuum sur ce point qui change d'une recherche à l'autre du fait de ces spécificités, il se trouve que dans cette recherche-action s'ajoute le problème de l'origine du chercheur. Je n'étais pas simplement un chercheur qui tente de partager l'ensemble des activités de recherche et d'action avec l'acteur collectif dans le but d'instaurer une relation paritaire. J'étais également un professionnel issu non seulement du même domaine de pratique, mais aussi de la même organisation. Ma situation de recherche était finalement très proche de la recherche-action stratégique⁸⁵², qui se différencie de la RA classique « *par le fait que l'implication du chercheur dans l'action est totale* »⁸⁵³. Selon Paul Demunter⁸⁵⁴, l'intérêt d'avoir un chercheur issu du milieu étudié, résiderait d'une part, dans la constitution d'un lien de confiance entre les praticiens et les chercheurs, lien qui autorise plus facilement la prise de parole des praticiens, et d'autre part, dans le fait que l'implication « *permet un accès plus aisé à la connaissance scientifique de ce milieu* ». Quant au problème souvent observé chez les praticiens, consistant à se maintenir dans le champ des connaissances quotidiennes, l'auteur répond que les chercheurs-praticiens disposent des « *outils scientifiques leurs permettant d'élaborer une connaissance objective et critique* ». Ces outils devraient aider les membres du collectif de recherche « *à construire des hypothèses nouvelles, à les faire discuter entre eux, à développer leur argumentation et à leur faire comprendre que l'accès à la connaissance scientifique exige que l'on fasse sort à l'épistémologie naïve du concret donné* ». Bien que je rejoigne globalement cette position, cette recherche apporte néanmoins certaines nuances à ce propos. Tout d'abord, il apparaît

852 (M.-R. Verspieren 2002)

853 (Losfeld et Demunter 1987, p.68)

854 (Losfeld et Demunter 1987)

légitime, comme le montrera la démonstration de l'influence des compétences du chercheur sur la réussite d'une RA, de s'interroger sur la validité de ce propos dans le cas d'un chercheur apprenant, qui ne maîtrise pas encore pleinement les outils de la recherche. Ensuite, cette recherche montre que cette implication peut aussi constituer une difficulté dans la relation aux praticiens, dès lors qu'il s'agit de remettre en cause leurs perceptions et leurs analyses « naïves », ou lorsque le chercheur se montre critique à l'égard de participants ayant une auto-perception positive de leur degré d'autonomisation en matière d'investigation. Comme le chercheur n'a pas le statut d'une personne extérieure, objective, sa position critique, conférée par l'acquisition de la démarche d'objectivation et de prise de recul de la recherche, peut ne plus lui être reconnue. Le chercheur n'est alors plus vraiment chercheur, il est avant tout un praticien qui finalement n'en sait pas plus que ses collègues concernant la problématique étudiée. Cette limite de l'implication du chercheur s'est révélée de façon explicite lors de la tentative d'obtention de financements nouveaux pour poursuivre la RA :

Cette question de financement a également interrogé ma posture au sein de la recherche. La collaboration avec le CREAD⁸⁵⁵ était l'occasion d'ouvrir le travail du groupe sur le monde extérieur, car pour la directrice et le référent du groupe, je n'avais pas une position suffisamment externe en tant qu'ancien salarié du réseau, pour bénéficier d'une image neuve, propice à la diffusion d'idées innovantes, nécessaires à la mise en œuvre du changement. Et en même temps, je n'étais pas suffisamment interne en tant qu'ex-salarié non membre de l'association n°3 pour avoir la même légitimité que les membres de l'association lorsqu'il s'agissait d'aborder le fonctionnement de l'association. Une position d'entre deux qui créait des difficultés soit aux uns, soit aux autres. (annexe II p.212)

Cependant, cette recherche souligne un autre effet positif de la position interne du chercheur qui réside dans les contacts personnels ayant facilité le montage de cette RA en interne. Même si en définitive, dans ce cas précis, nous n'avons pas réussi à faire passer cette RA du statut de volonté d'un groupe restreint à celui de réponse à une demande institutionnelle. En effet, l'absence de réaction et de considération de la démarche au moment de sa validation lors de la journée du 17 décembre 2010 et le manque de participation due au manque de financement du temps de travail consacré à l'activité de recherche dans le quotidien des associations, sont autant d'indices d'un manque de volonté institutionnelle sur l'intérêt de mener cette RA. Si celle-ci a pu se monter, c'est grâce tout d'abord au soutien

855 (Centre de Recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique)

individuel du directeur adjoint, ensuite grâce à l'écoute favorable de certaines directions régionales, et enfin grâce à cette posture interne du chercheur qui était aussi membre de l'association. Ce dernier point n'est pas anodin, car l'association des petits débrouillards autorise facilement les prises d'initiatives personnelles, même si en contrepartie, elle n'investit ses moyens que si l'initiative entre dans les priorités du réseau définies par la gouvernance. Cette recherche-action ne semble donc pas avoir été dans les préoccupations fortes des instances politiques nationales. Au cours des deux années sur le terrain, le conseil d'administration n'a ni demandé de rendre des comptes sur cette démarche, ni intégré ce sujet à l'un de ses ordres du jour. Il faut attendre le congrès de Toulouse en juin 2012, pour que le président de l'association nationale du moment, l'économiste et anthropologue Jacques Weber, demande à s'entretenir avec moi de façon informelle au sujet de la RA en cours. L'entretien avait pour but de me mettre en garde face à l'évanescence de la terminologie et de l'épistémologie de la RA, qui, selon lui, a surtout servi à justifier un manque de rigueur scientifique pour un grand nombre de recherches. Jacques Weber préférait l'approche de la recherche-intervention définie par Hatchuel dans le domaine des sciences de gestion, qui d'un point de vue épistémologique et méthodologique, lui paraissait plus solide. Dans ces conditions il était peu probable de trouver un véritable appui politique, économique et technique à l'échelle nationale, à l'égard de notre démarche. Celle-ci devait son existence, et paradoxalement le caractère relatif de son aboutissement, à l'appartenance du chercheur à l'organisation visée par le changement. En l'absence de cette position interne, soit l'action n'aurait pas été acceptée par l'association, soit le chercheur jugeant les conditions insuffisantes aurait pu renoncer à mener cette démarche. N'étant pas impliqué dans l'objet social, les raisons du chercheur de s'investir dans une telle démarche ne sont pas autres que scientifiques. Le chercheur est alors moins sujet à l'aveuglement axiologique qui peut l'amener à souhaiter, quoi qu'il arrive, le changement qu'il juge indispensable pour le bien être de l'organisation dans laquelle il est impliqué, même s'il sait les conditions peu favorables.

Enfin, cette position interne pose un problème au niveau de la détermination des finalités de la RA. Comme nous allons le voir, cette recherche-action a eu un certain nombre d'effets généraux que l'on attend classiquement de toute RA. Mais de façon spécifique, les finalités attendues par le chercheur n'ont pas pu être atteintes. Cela confirme la position de Michel Liu⁸⁵⁶ qui souligne l'impertinence de l'anticipation de la nature de ses résultats par le chercheur, car il s'agit normalement de fixer les finalités avec les acteurs de la situation à

856 (Liu 1997)

modifier à partir de leurs demandes et leurs besoins. Dans notre cas, les finalités de recherche et de changements espérées par le chercheur, du fait de son implication dans la structure, sont restées les indicateurs principaux du degré de réussite de cette RA. Il est possible que les difficultés d'appropriation de cette recherche soient liées à un paradoxe consistant à la fois à vouloir imposer les finalités d'action, tout en prônant une épistémologie plaçant les participants au centre de la démarche de recherche. Au bout du compte, les participants se retrouvent à devoir répondre à des besoins qu'ils ne ressentaient pas et ne comprenaient pas dans les termes proposés. Le chercheur avait finalement la position du pédagogue contraint à faire passer des contenus extérieurs aux apprenants, mais cherchant à tout prix à les transmettre selon une démarche active qui implique de renoncer, en partie au moins, à la maîtrise des objectifs pédagogiques par l'éducateur. Il en résulte une pratique floue et peu performante que ce soit au regard des objectifs externes à l'apprenant ou des objectifs propres à l'apprenant.

11.3 Effets des boucles récursives propres à la RA

L'une des difficultés dans la rédaction d'un texte cherchant à restituer le processus d'une recherche-action réside dans sa complexité. A ce titre on constate l'existence de nombreuses boucles de rétroaction dans les divers niveaux composant le système que constitue une recherche-action. En effet, les boucles récursives engendrent une auto-organisation à l'échelle des individus correspondant aux effets formateurs ou transformateurs des participants. Mais les boucles récursives s'observent également à l'échelle des collectifs de recherche, ainsi qu'à l'échelle de l'organisation dans laquelle se déroule la RA. On peut donc considérer que la recherche-action est un système hypercomplexe, dans le sens où l'on trouve des méta-niveaux de complexité : les individus composent le groupe de RA, ce dernier est un élément temporaire de l'organisation constituant elle-même un composant du système social. Chaque niveau a sa propre complexité, aussi est-il normal de trouver plusieurs niveaux de récursivité. Nous allons tenter de présenter certaines de ces boucles et leurs effets sur le processus de la recherche.

11.3.1 Boucles récursives et finalités de recherche

Les finalités initiales de cette recherche présentées dans le premier chapitre, étaient d'améliorer la capacité d'apprentissage des individus et de l'organisation dans le but

d'améliorer sa résilience face aux changements en structurant davantage les activités propices à l'innovation de son fonctionnement. Cette capacité d'adaptation et d'innovation des routines rendue possible par une meilleure gestion des apprentissages, devait répondre à la finalité d'origine qui était l'amélioration et la stabilisation de la qualité des activités éducatives de l'association, malgré l'évolution de la demande sociale. Indirectement à plus long terme, cela devait avoir un effet stabilisateur au niveau économique et un effet levier pour le développement des activités. Comme l'ont montré nos deux premières formulations de la problématique⁸⁵⁷, le développement de l'apprenance au sein des associations est intimement lié à la fidélisation des acteurs associatifs qui, elle-même, est liée à la possibilité pour les personnes de trouver une synergie satisfaisante entre les projets personnels de développement, les projets personnels professionnels, et les projets de l'association. Cette synergie peut s'opérer grâce à la construction et au pilotage d'un projet d'autoformation qui joue le rôle de catalyseur dans ce processus d'implication et de développement de la personne, du professionnel et du militant. Un processus possible seulement s'il existe d'une part une ingénierie de formation complexe émancipatrice, et d'autre part, une certaine éthique dans les relations interpersonnelles.

Dans la seconde partie, j'ai qualifié l'ensemble de ce processus complexe s'opérant à plusieurs niveaux par la terminologie d'« association apprenante ». La finalité de cette recherche a évolué, a été reformulée sous l'angle de l'étude des conditions de mise en œuvre des caractéristiques de l'association apprenante. Cela revient à rechercher l'autonomisation de l'organisation et de ses individus. Mais il n'aura pas échappé au lecteur qu'il existe un écart important entre la première formulation de la finalité de la recherche et celle évoquée à l'instant. Cet écart est l'une des premières manifestations des boucles récursives qui s'expriment dans cette recherche. Le modèle théorique produit dans la seconde partie, était à la fois une condition préalable et une des finalités. Condition préalable car pour être en mesure de modifier les représentations, les pratiques et les routines relatives à la formation et l'accompagnement, il était nécessaire de créer un cadre conceptuel à partir duquel il est possible de concevoir un outil de modélisation de cette réalité qui soit adapté au contexte du cas étudié : l'organisation associative. Dans le même temps, ce cadre est également un produit de cette recherche, car avant la recherche il n'existait pas. Et il n'aurait pas pu se construire sans la démarche de recherche conduite sur le terrain. Ce point est à souligner, car il explique en partie le fait que les collectifs de recherche ne soient pas allés aussi loin qu'initialement

857 (Voir. p.352)

prévu en matière d'expérimentation. Ils ne le pouvaient pas réellement, puisque, la problématique n'ayant été formulée que de façon partielle, il était difficile aux groupes régionaux d'imaginer au départ le chantier à accomplir. Cela nous donne également une explication possible quant à la position de Michel Liu⁸⁵⁸ évoquée peu avant, concernant l'impossibilité de fixer les finalités de recherche en avance. Sous l'effet des boucles récursives, aussi bien au niveau des personnes que des collectifs, les finalités de la recherche évoluent dans le temps, au même titre que les produits de la recherche. Se fixer dès le départ des finalités pour ne plus en bouger, équivaut en définitive à ne pas tenir compte de ces évolutions et des décalages qui peuvent en découler. Pour étayer ce phénomène, je propose de prendre quelques exemples issus de cette recherche.

11.3.2 Boucles récursives et production de savoirs scientifiques

En effet, les différents allers et retour entre périodes d'animation des groupes sur le terrain et approfondissement théorique de certains aspects de la problématique, m'ont amené à la faire évoluer régulièrement. Mon expérience professionnelle et mes premières lectures de master m'ont permis de proposer ma vision centrée sur une approche très opérationnelle de la problématique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatifs au sein des petits débrouillards : la formation et l'accompagnement des acteurs peuvent évoluer grâce à l'action de quatre leviers : les moyens consacrés aux activités de formation ; la politique de recrutement liée à la nature du projet associatif par l'intermédiaire de la gestion des profils des acteurs associatifs ; le troisième levier consistait à agir sur les compétences de l'encadrement associatif et enfin, le quatrième levier proposait d'agir sur le problème de compatibilité des temps de l'organisation, de la formation de l'individu et de sa vie privée⁸⁵⁹. Une façon de poser le problème qui a conduit à proposer la structuration de l'autoformation dans l'association. Parti du terrain, j'avais pris un premier recul grâce à un effort de modélisation à l'occasion de mon master. Mais le retour au terrain constitué par, (premièrement) la phase de négociation du projet de recherche avec les instances de l'association, (deuxièmement) la préparation de l'enquête en ligne, et (troisièmement) l'animation de la phase d'engagement des collectifs de recherche régionaux, a engendré une généralisation et une théorisation plus poussée de la problématique. Celle-ci est devenue : le développement des caractéristiques d'une organisation apprenante qui tient compte des spécificités associatives. Pour illustrer

858 (Liu 1997)

859 (Voir chapitre 1.3 page 28)

l'effet des va-et vient entre le terrain et l'analyse théorique, je prendrai l'exemple de la problématique initiale. Elle avait mis en évidence l'existence d'un décalage entre les théories d'usage et les théories professées sur le plan pédagogique. Ce décalage à été confirmé et approfondi par les acteurs de l'association au cours de divers moments de la recherche-action. Lors du congrès de 2011, alors que le travail des groupes régionaux débutait à peine, j'ai pu noter que les membres associatifs, face à la complexification du projet associatif, avaient souligné de façon formelle tant en assemblée plénière qu'en atelier, le risque d'accroissement de l'écart déjà constaté entre le « faire » et le « dire »⁸⁶⁰, écart qui constitue un aspect important du problème de la qualité des activités associatives. Par ailleurs, la manifestation de cette crainte concernant le décalage entre le discours et la pratique venait alimenter l'hypothèse portant sur le non partage de l'objet associatif issu des premières analyses des résultats de l'enquête en ligne nationale qui suggéraient un manque de maîtrise de l'objet associatif. Le croisement entre le problème de qualité et le problème de manque de maîtrise du projet de l'objet associatif a conduit les groupes à aborder la question de l'autonomie :

Les membres de l'atelier ont établi un lien entre la qualité et l'autonomie des personnes dans l'association, par l'intermédiaire des pratiques de formation. Mais comme la notion d'autonomie est vague, j'ai poussé le groupe à la définir, ce qui nous a conduit à définir l'autonomie associative comme étant « *la capacité des acteurs de l'association à mobiliser l'ensemble des ressources de l'association et de son environnement, pour contribuer à son fonctionnement et à son évolution.* » (synthèse de l'atelier Bildung, congrès national 2011 à Nancy) (annexe III.5 p.355)

Or ce problème d'appropriation du projet associatif a été associé dès juin 2011 à la question de l'engagement associatif :

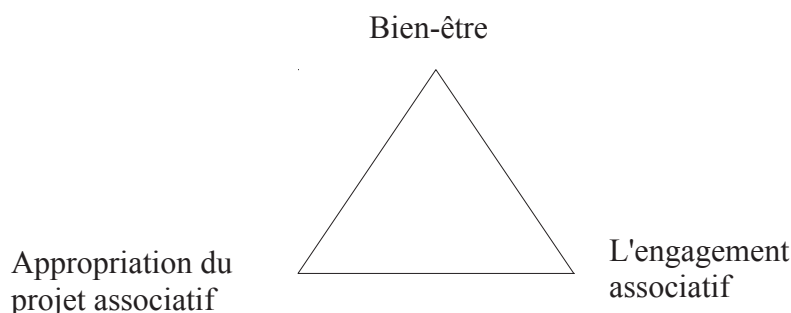
Pour finir nous avons identifié trois facteurs interdépendants dont dépendrait cette autonomie, et qui formeraient le triangle de l'autonomie associative. Ces trois facteurs seraient :

- **Le bien-être des membres** qui serait principalement lié à la nature des relations avec les autres membres associatifs.
- **Le degré d'appropriation du projet associatif**, qui donne les valeurs et par là-même le sens à l'engagement des personnes.

860 (Communication du colloque du CREAD « Formes d'éducation et processus d'émancipation » de 2012.)

- **L'intensité de l'engagement associatif** qui traduit de façon tangible l'attachement aux valeurs et leur application. L'engagement donne un cadre d'expression aux relations aux autres dont dépend en partie le bien être. (annexe II p.105)

La mise en commun de ces trois facteurs a conduit à la formalisation d'une première représentation du modèle d'un triangle de l'autonomie :



Mais la définition de l'autonomie restait trop succincte pour pouvoir expliciter les liens qui unissent l'autonomie associative et les composants de ce triangle. Ce modèle a été testé auprès du groupe de recherche n°4 pour évaluer sa pertinence et sa solidité face à un groupe davantage engagé sur les questions de formation et d'accompagnement. Celui à l'origine du modèle composé à l'occasion du congrès ne s'est réuni qu'une seule fois pour cette occasion. Lors de l'animation de la séance, j'ai interrogé le groupe sur les raisons qui poussaient l'association à vouloir former et accompagner ses membres.

Le groupe a répondu que la formation servait à l'épanouissement personnel des membres, tous statuts confondus, à la mise en œuvre du projet associatif et à garantir un certain niveau de qualité pour satisfaire les bénéficiaires des actions de l'association. En échangeant sur la qualité, celle-ci est apparue comme étant directement liée à la maîtrise de la démarche éducative des petits débrouillards et à la maîtrise du projet associatif. J'ai alors rappelé qu'il semblait exister une relation d'interdépendance entre la nature de l'engagement des personnes dans l'association et la maîtrise de l'objet social des petits débrouillards. Plus l'individu s'engage, plus il maîtrise l'objet et sa démarche, et en corollaire, plus il maîtrise l'objet et sa démarche, plus l'individu a tendance à s'engager. Cette analyse a globalement été partagée par les membres du groupe. (annexe II, p. 117)

Parce que le modèle a été reconnu comme valable, je l'ai conservé dans mes carnets de bord, et je l'ai régulièrement relu, ne le perdant pas de vue afin de le mobiliser dans les travaux de groupes. C'est en relisant un an et demi après ce compte rendu, enrichi par la récente écriture des chapitres 6 sur l'autonomie et 8 sur la motivation, que je me suis aperçu que la notion d'autonomie associative définie par le groupe de l'atelier « Bildung »⁸⁶¹, constituait probablement l'un des pôles du triangle de l'autonomie associatif et non pas un élément de méta-niveau. En effet, le terme de bien-être du triangle initial n'était pas satisfaisant pour réellement décrire le phénomène qui se jouait entre les dispositions psychologiques des personnes et leur engagement associatif, deux éléments observés à l'occasion des entretiens exploratoires, des questionnaires, et des séances de travail des différents groupes de recherche. Par ailleurs, j'ai découvert l'existence des théories hédoniques de la motivation qui supposent l'existence de processus homéostatiques d'ordre psychologique à l'origine de la volonté des individus à modifier les situations vécues comme désagréables. Par ailleurs, je découvrais également que les principes fondateurs de l'autodirection, définissent le sentiment d'autonomie comme un des besoins fondamentaux de la psychologie humaine. C'est ce qui m'a incité à remplacer la notion de bien-être par le concept d'autonomie puisqu'en développant un sentiment d'autonomie, l'individu répond à ses besoins fondamentaux qui contribuent à la production d'un sentiment de bien-être. L'autonomie recouvre la notion de bien-être que j'associe à l'atteinte momentanée d'un équilibre acceptable entre les divers besoins psychologiques et physiologiques satisfaits et insatisfaits.

Il en va de même pour la notion d'« appropriation du projet associatif ». Bien que fondamentale, elle ne permettait pas de rendre compte de l'autonomisation associative telle qu'elle avait été définie par les acteurs associatifs et par l'exploration théorique du concept d'autonomie. La vision dynamique et relativiste de l'autonomisation, croisée aux apports du modèle des ingénieries complexes, impliquait de prendre en compte l'ensemble du sommet « savoir » du pentaèdre, et non pas uniquement le sous-sommet compétence singulière ou contextualisée auquel se rattacherait le projet associatif comme je le pensais au départ. Le terme « d'appropriation du projet associatif » entrerait dans ce pôle plus large des savoirs. C'est pourquoi j'ai remplacé bien plus tard, le terme d'appropriation du projet associatif par l'expression plus générique « d'apprentissages individuels et organisationnels » car ces apprentissages contribuent tous deux à améliorer l'autonomisation associative dans laquelle se retrouve l'appropriation du projet associatif. Enfin, sous l'influence de mon travail sur les

861 (Voir annexe III.5, p.357)

organisations apprenantes du septième chapitre, j'ai tenté d'appliquer le principe systémique à ce triptyque « engagement, apprentissage, autonomie ». Cet exercice m'a conduit à la formulation systémique de cette partie de la problématique présentée en chapitre 8.5.5. Dans cet exemple, on voit la façon dont se répondent les activités de terrain et les activités de recherche qui conduisent au fur et à mesure à une transformation des notions, concepts, problématiques et modèles. Un processus que l'on retrouve dans toute forme de recherche, mais qui est particulièrement présent dans la recherche-action du fait du caractère dynamique des conditions de l'expérimentation sociale.

11.3.3 Boucles récursives et méta-niveaux de l'organisation

Le paragraphe précédent illustre le phénomène des boucles de rétroaction à l'échelle du chercheur. Mais on observe également des boucles récursives à l'échelle de l'équipe, ainsi qu'à l'échelle de l'organisation tout entière. Ces cycles ont des temporalités différentes. L'application de cette logique à notre cas autorise à penser que cette recherche-action n'était au final que le premier cycle à l'échelle de l'organisation de la spirale de la RA. Ce premier cycle a permis de produire une problématique plus aboutie et des outils de modélisation plus adaptés à la situation, mais sans avoir eu le temps de les mobiliser dans des expérimentations. Pour tendre vers des changements plus importants qui rapprocheraient davantage les associations du modèle de l'association apprenante, cela nécessiterait maintenant d'entrer dans un nouveau cycle qui s'appuierait davantage sur l'exploitation de la modélisation opérée pour mener de nouvelles expérimentations plus abouties à partir d'outils de recueil de données et d'observation formalisés. Une plus grande rigueur dans l'emploi de ces outils serait évidemment nécessaire. Je fais l'hypothèse que, si les groupes de travail poursuivaient la RA à partir des productions du premier cycle, dans un nouveau cycle de recherche, le problème d'appropriation de la problématique observé se ferait nettement moins ressentir. Et cela pas uniquement grâce à une meilleure formalisation du modèle en lui-même, mais aussi grâce aux effets transformateurs qu'a engendrés le travail de sa conception au sein des équipes associatives et de la culture interne. Les éléments qui me poussent à établir cette hypothèse, sont, par exemple, l'évaluation du mois d'août menée par le groupe de recherche de l'association inter-régionale n°4. Malgré l'absence de phase d'expérimentation pour ce groupe, il relève parmi les points positifs la prise de recul par rapport à nos actions et au quotidien, la prise de conscience de la nécessité de l'accompagnement, la perception de l'intérêt certain de la démarche pour le développement futur de l'association et la reconnaissance de besoins sur

ces sujets à l'échelle de l'association. Ceci atteste l'élargissement du point de vue initial des participants, concernant la place de la formation et de l'accompagnement dans l'association, comme l'évoque Michel Liu⁸⁶² dans les résultats de la RA. L'élargissement de la vision de la problématique constituait une étape indispensable pour obtenir l'implication des personnes dans la conduite de l'expérimentation. Cet élargissement de la vision individuelle, qui s'est opéré pour l'ensemble des groupes, a influencé assez logiquement la culture collective. C'est du moins ce que j'ai pu observer lors du congrès national de 2011 qui s'est tenu à Nancy :

Avec ce congrès, que ce soit à travers la production de l'atelier formation ou à travers les synthèses des autres ateliers, nous avons constaté que l'approche de la formation et de son ingénierie véhiculée dans notre travail de recherche se rapprochait maintenant de la culture ambiante. Est-ce l'air du temps ou les multiples démarches entreprises durant l'année et demie précédente qui ont fait leur œuvre, il serait difficile d'y répondre. (annexe II p.106)

Cette idée d'évolution de la culture collective est étayée par un exemple relativement significatif. En 2014, un travail national de réécriture du projet associatif 2014/2018 a été conduit au mois d'avril. Même si le projet n'intègre pas cette formulation dans sa version finale, dans la version intermédiaire du 17 juin on pouvait lire :

« Notre projet consiste donc d'abord à animer une association apprenante où les différentes catégories de savoirs sont abordées sans limite a priori. Ce postulat trans et inter-disciplinaire constitue, à nos yeux, le meilleur vecteur d'une éducation à la complexité des savoirs et de la société. »⁸⁶³

L'évocation de la possibilité de l'intégration de la terminologie d'association apprenante, au sein du texte le plus important d'un point de vue politique, est probablement l'un des effets de cette recherche, même s'il ne semble pas avoir été suffisant pour entériner institutionnellement ce changement. Cela vient renforcer un peu plus l'idée que notre recherche n'était que le premier des cycles nécessaires à la construction de véritables expérimentations de dispositifs d'ingénierie de formation complexe, sachant qu'une ingénierie de ce type est indispensable au développement des caractéristiques d'une association apprenante. En plus d'être plus clair dans sa formulation et dans sa fonction du fait de sa théorisation plus poussée, le modèle produit après cette première phase de RA aurait également gagné en légitimité si son principe

862 (Liu 1997)

863 (Projet associatif 2014-2018 : *Clarifier, Anticiper, Consolider (C.A.C!)*. Version soumise au CA du 17 mai 2014. Association Française Les petits débrouillards.)

avait été conservé dans la charte associative. L'intégration culturelle et l'avancement théorique du modèle d'association apprenante conduiraient davantage de personnes à mieux percevoir les enjeux opérationnels du changement proposé et donc faciliteraient l'implication des personnes.

Synthèse du chapitre 11

Le premier sous-chapitre de ce onzième chapitre consacré au processus de cette recherche, a été l'occasion de montrer la récurrence du problème de l'implication des différents acteurs du réseau associatif dans la RA, qu'ils soient inscrits dans les organes politiques ou opérationnels des associations. Ce constat a conduit à porter notre regard sur les difficultés de compréhension et d'appropriation de la démarche par les acteurs, qui se sont exprimées de façon tout aussi récurrente. Ces difficultés d'appropriation constituent l'une des causes probables de cette non implication. La seconde partie du chapitre, en analysant la posture du chercheur, a montré que cette recherche n'était pas réellement une commande institutionnelle, même si l'initiateur du projet était l'un des membres de cette organisation. Une posture de recherche qui tendrait à placer cette démarche dans les recherches-actions de type stratégique. Cette appartenance cumulée à l'absence de commande institutionnelle, aurait également sa part de responsabilité dans les difficultés d'implication. Tout d'abord, la position du chercheur dans cette recherche a engendré un flou du fait de l'incohérence entre la volonté de partager les fonctions de chercheur avec les praticiens et les diverses impossibilités pour eux de pouvoir définir la démarche de recherche et ses finalités. Ensuite, ce flou a également été entretenu par la double appartenance à la sphère de la recherche et à la sphère professionnelle, induisant un problème de reconnaissance et de confiance envers le chercheur, problème également renforcé par le statut d'apprenti chercheur. Aussi ce sous-chapitre dégage-t-il un paradoxe puisque c'est là la posture interne qui a rendu possible l'action de recherche et dans le même temps c'est elle qui en a limité la portée. Enfin le troisième sous-chapitre illustre le caractère complexe de ces démarches à travers les divers niveaux de récursivité observés, et tendrait à montrer que les résultats obtenus constituent des résultats intermédiaires obligatoires concernant l'apprentissage des acteurs impliqués, et par lesquels la recherche doit passer pour pouvoir espérer engendrer de nouveaux cycles davantage centrés sur des changements organisationnels plus marqués. Cela suggère que l'introduction de changements organisationnelle de cette importance demande un travail sur le terrain dépassant les deux

années. Un travail sur trois ou quatre années avec un chercheur confirmé paraît plus réaliste. Cette durée estimée vient alors interroger la compatibilité de ce type de démarche avec l'exercice de la thèse et avec la fragilité économique de ce type d'organisation qui a des difficultés pour trouver les ressources permettant de travailler à moyen ou long terme.

Chapitre 12 : Les conditions de mise en œuvre de la RA : condition première de l'association apprenante.

Le modèle de l'association apprenante repose en grande partie sur l'apprentissage individuel comme l'a présenté le cinquième chapitre. Or l'apprentissage individuel, tel qu'il est compris dans ce cadre, implique obligatoirement une production collective de ce modèle organisationnel puisque l'apprentissage dépend grandement des relations interpersonnelles établies dans l'organisation.

De plus, si l'on tient compte de l'apprentissage organisationnel, autre pilier fondamental des organisations apprenantes, la RA acquiert un statut spécifique qui n'est plus seulement un outil de production temporaire de savoirs et de changement comme le préconise l'approche interventionniste de Michel Liu. La RA devient également un outil organisationnel, tel que le définit Fillol, nécessaire au fonctionnement régulier d'une organisation apprenante. Les investigations ayant pour objet l'association, sont à la base de l'ensemble des apprentissages. On peut donc dire que l'intégration de la pratique de la RA dans le fonctionnement constitue un élément fondateur de l'association apprenante (AA). Aussi, la RA de type stratégique, devient l'une des premières conditions du développement des caractéristiques de l'AA. Or la mise en place régulière de groupes de RA répond à ses propres conditions de faisabilité, conférant ainsi aux conditions de la mise en œuvre d'une recherche-action un statut de condition à l'association apprenante. C'est pourquoi dans un premier temps, ce chapitre va revenir sur les éléments tirés de l'étude de cette RA qui tendent à confirmer l'existence de conditions déjà identifiées par la littérature. Il abordera ensuite sept autres aspects relevés dans cette expérience qui constituent autant de conditions à la mise en œuvre d'une RA dans une organisation.

12.1 Confirmation de conditions issues de la littérature

Christine Capelanie⁸⁶⁴, à partir de son propre travail de thèse en science de l'éducation, met en évidence quatre conditions de réussite d'une démarche de recherche-action : la clarification et la négociation précise du projet et de ses objectifs ; puis, la constitution d'un acteur collectif et la formation d'un contrat ; ensuite, l'articulation des différents savoirs et savoir-faire, c'est-à-dire ceux des praticiens et des chercheurs ; enfin, les moyens que l'on se donne pour parvenir à la rédaction commune du projet et du bilan de l'opération. Seuls les trois premiers points font l'objet de ce sous-paragraphe, le dernier point étant traité à travers d'autres critères qui m'ont semblé plus marquants pour cette étude de cas.

12.1.1 La clarification et la négociation précise du projet et de ses objectifs

L'auteure se réfère à la sociologie des organisations pour mettre en avant la nécessaire prise en compte de l'influence contextuelle de l'organisation impliquée dans une RA. Par conséquent, celle-ci se doit de négocier la mise en place de la recherche avec l'ensemble des acteurs de l'organisation, mais aussi avec les partenaires concernés par l'objet de recherche ou susceptible de l'influencer.

Ainsi par exemple, le groupe de recherche de l'association régionale n°1, alors qu'il travaillait l'écriture collective du diagnostic de leur structure concernant la qualité et les activités de formation, s'est aperçu de « *l'absence d'information sur la vision que pouvaient avoir les structures partenaires de l'association bénéficiant de leurs services, et de l'importance de conduire l'enquête de satisfaction* »⁸⁶⁵. Cet élément était important, car l'action de l'association s'apparentant en grande partie à de la prestation de service, en plus de satisfaire les exigences de qualité interne pour répondre à un besoin social qu'elle a identifié dans son projet, l'association doit également satisfaire une demande des partenaires sans lesquels son action n'est plus possible dans le schéma de fonctionnement qui est le sien⁸⁶⁶.

On retrouve également ce point, mais sous un autre angle, dans le cas du groupe de l'association de la région n°2. Il avait choisi d'utiliser un programme expérimental pour servir

864 (Crézé et Liu 2006, p.73)

865 (Déroulé chronologique de la recherche-action, annexe II, p.159)

866 (Les associations les petits débrouillards n'ont pas choisi de développer leurs activités socio-éducatives en implantant des structures sur les territoire. Elle a choisi d'agir dans une logique de soutien aux structures déjà existante pour enrichir l'offre éducative, voir l'orienter grâce à son influence auprès de ses partenaires.)

de terrain de recherche du fait de la similarité des publics touchés par le programme et de ses finalités, avec ceux identifiés par la problématique interne de formation :

Pour tester le modèle, le responsable de formation proposait d'utiliser l'action innovante « Université » qui s'était déroulée l'année précédente et qui allait être reconduite cette année. Il s'agissait d'encadrer un module optionnel de formation comptant dans les unités capitalisables d'une Licence. Dans cette action de formation, les étudiants revenaient chaque semaine pour suivre deux heures de cours. Parallèlement, ils conduisaient un projet d'animation en situation réelle. (annexe II, p.125)

Dans ce cas de figure, l'intégration des partenaires extérieurs à l'organisation est non seulement nécessaire pour une meilleure appréhension de la problématique étudiée, mais elle est aussi indispensable pour la faisabilité même de la RA. Un tel terrain d'expérimentation pose la difficulté d'être soumis à des contraintes temporelles et administratives qui échappent à l'organisation. Dans cet exemple, les expérimentations en matière de formation et d'accompagnement ne pouvaient pas être conduites sur plus d'un semestre, les dates de début et de fin étaient figées du fait d'être liées au calendrier universitaire, que le groupe ait réussi ou non à établir sa problématique et sa démarche de recherche.

De plus, le contenu de formation de cette expérimentation était soumis aux règles des moyens d'évaluation et de contrôle des connaissances imposées par l'institution, limitant la marge de manœuvre à propos des approches pédagogiques à tester.

Enfin, la non maîtrise du cadre dans lequel l'organisation souhaite mener la RA peut conduire à ne pas respecter des éléments fondamentaux de l'épistémologie choisie. Dans cet exemple, comme le groupe de recherche n'a pas réussi à tenir les délais à propos de la problématique et de la définition de sa démarche, l'intégration des étudiants dans le groupe de recherche est devenue impossible, alors qu'ils étaient les premiers concernés. De ce fait, l'expérimentation a dû commencer sans que les étudiants fraîchement arrivés n'aient pu passer par une phase d'appropriation de la démarche de recherche-action, les reléguant plus dans un rôle de fournisseur de données que dans celui d'acteurs du changement.

Pour Capelani, la négociation du projet et de ses objectifs portent sur la négociation du contenu de la recherche, mais également sur sa forme. On retrouve cette logique dans celle qui a conduit ma propre action, à savoir que plus la démarche de recherche-action est claire

pour les participants, plus ils seraient à même de s'y impliquer. Il est évident qu'une démarche de projet, quelle qu'elle soit, a de meilleures chances d'aboutir si ses objectifs sont déclinés, réalistes, réalisables, arrêtés dans le temps et observables, et si la stratégie d'action est partagée et acceptée par tous parce que le fruit d'une production collaborative. Mais l'auteure a peut-être tendance à mésestimer l'effet du principe des boucles récursives dans une logique complexe, qui fusionne entrée et sortie dans le processus d'autoproduction.

Les différents acteurs d'une recherche-action, comme l'a montré le sous-paragraphe consacré aux difficultés d'appropriation de la démarche de recherche, ne peuvent pas clarifier de façon aussi limpide en amont de la RA. Les objectifs et la démarche de recherche sont complexes du fait du paradoxe de la RA : on fait parce qu'on comprend, on comprend parce qu'on fait. L'appropriation d'un projet de RA par ses acteurs peut être assimilée à un processus d'autonomisation des personnes dans la RA. Le processus est continu, il produit et est produit dans le même temps. Il me semble donc illusoire de croire que la clarté du projet puisse constituer une condition préalable opérationnelle, sans quoi aucune RA ne pourrait démarrer.

Le commanditaire, le maître d'œuvre qui finance, le maître d'ouvrage qui pilote et le collectif de RA,⁸⁶⁷ devront être en négociation tout au long de la recherche-action, comme le mettent en avant Goyette et Lessard⁸⁶⁸ dans les quelques convergences épistémologiques établies à partir de leur recension de la fin des années quatre vingt.

12.1.2 La constitution d'un acteur collectif et la formation d'un contrat

Le second point se rapportant à la constitution d'un collectif et à l'élaboration d'un contrat se voit dans son ensemble confirmé par les événements observés dans les diverses actions menées durant cette recherche-action. Christine Capelani⁸⁶⁹ rappelle que si la constitution d'un acteur collectif est un élément fondamental pour la réussite de la RA, il doit être composé des acteurs « *investis dans la démarche de clarification des objectifs et de conception-négociation du projet* »⁸⁷⁰ si l'on veut qu'il soit en mesure de rendre opérationnel, mettre en œuvre, évaluer voir modifier le fonctionnement du dispositif.

867 (Voir figure 5-1 de Liu 1997, p.152)

868 (Voir figure 8 de Goyette et Lessard-Hébert 1987, p.142)

869 (Dans, Crézé et Liu 2006, p.73)

870 (Capelani, dans Crézé et Liu 2006, p.77)

Cette auteure se base sur l'analyse d'une RA qui, à l'image de notre collectif inter-régional, avait un acteur collectif à l'échelle des divers organismes impliqués dans le projet. Mais la distance entre ce collectif et la réalité des terrains enlève toute capacité d'action de pilotage et de régulation, car les réalités de chaque terrain ne sont pas identiques. Par conséquent, la négociation continue à mener avec les acteurs de la RA ne peut se faire à l'échelle inter-organisations. Ce constat s'est fait à l'échelle du collectif inter-régional des associations :

En ce début de nouvelle année, j'ai senti la nécessité de poursuivre le suivi à distance de chacun des groupes engagés. Cette approche compliquait sensiblement ma tâche. En effet, dans le projet initial, j'espérais accompagner un groupe de coordinateurs de groupes. Mais comme les rythmes de travail des groupes étaient différents, comme il y avait un manque évident de moyens pour investir du temps à la fois à l'échelle locale et à l'échelle nationale, enfin, comme nous avons vécu divers rebondissements au sein des groupes régionaux de travail, le modèle du groupe inter-régional de coordinateurs locaux a été définitivement abandonné. Le référent de la région n°3 avait à plusieurs reprises tenté de solliciter les autres groupes de recherche-action, mais sans succès. Le blog chargé de créer du lien n'était presque pas utilisé et ses défaillances techniques persistantes ont définitivement inhibé sa fonction initiale d'espace d'expression et de débat, tant pour les participants des groupes locaux de recherche que pour l'ensemble des membres de l'association externes à la recherche. J'ai donc poursuivi mon travail à distance sans pouvoir bénéficier d'une dynamique de réseau. (annexe II, p.130)

Les défauts de fonctionnement du groupe inter-régional sont probablement liés à la disparité des situations et des approches qui rend le pilotage de la recherche-action à cette échelle insuffisamment ancré dans le réel et trop loin des personnes en charge de l'action. Le bilan d'étape effectué lors du congrès de Toulouse tend à confirmer ce point de vue :

Ce bilan nous a surtout permis d'observer que les finalités du projet initial avaient été adaptées de façons très différentes selon les associations. En région n°1, la porte d'entrée utilisée a été la notion d'accompagnement car, en utilisant le terme « formation », Cloé avait constaté la trop grande focalisation de son équipe sur la formation initiale d'animateur (FIA) qu'il s'agissait justement de dépasser. La notion d'accompagnement aborderait avantageusement tous les éléments périphériques à la FIA de façon globale et amorcerait l'évolution de l'organisation indispensable à l'amélioration de la qualité des actions de terrain. Pour le groupe de la région d'n°2, la recherche-action était l'occasion de développer et d'expérimenter de nouveaux modèles de dispositifs de formation qui répondaient à de nouveaux besoins précis de formation pour des publics externes. C'est dans un second temps que ces

expérimentations devaient alimenter les réflexions sur l'évolution de la formation interne. Pour l'association n°3 il s'agissait surtout d'établir un mode de gestion de la formation qui soit plus efficace, moins coûteux et qui réponde mieux aux évolutions du projet associatif en cours. Pour l'association n°4 enfin, il s'agissait de restructurer l'activité de formation et d'accompagnement abandonnée suite à des problèmes de recrutement, pour retrouver un niveau de qualité satisfaisant sur le terrain et redynamiser la vie associative de l'inter-région. Les participants ont été surpris de constater l'importance des différences de finalités, de priorités et d'approches résultant pourtant d'une même préoccupation initiale. (annexe II, p.180)

Comme l'a préconisé Christine Capelani, j'ai dû suivre indépendamment un collectif pour chaque association. L'autre dimension que soulève la constitution d'un chercheur collectif est la variabilité, au sein d'une même organisation, des types d'acteurs et des types d'engagement demandés.

L'expérience de cette RA vient également confirmer la nécessité d'établir un contrat entre les différentes parties prenantes de la recherche-action pour définir le rôle de chaque acteur lié à la RA, y compris ceux qui ne sont pas directement impliqués dans le collectif de recherche. Établir pareil contrat n'a été possible avec aucune des quatre associations impliquées. Cela semble être à l'origine du manque d'intégration des collectifs de recherche-action dans l'activité des associations. Parmi les personnes interrogées à l'occasion des entretiens exploratoires réalisés durant la formation de formateur en septembre 2011, deux appartenaient à l'association de la région n°2.

Les deux personnes découvraient, à l'occasion de cet entretien, l'existence de la recherche-action et trouvaient très intéressant que l'on développe ce type de démarche sur ce sujet. Elles ne comprenaient pas pourquoi on ne leur en avait pas parlé. (annexe II, p.113)

De même, lors des congrès nationaux de septembre 2011, ou juin 2012, les acteurs associatifs rencontrés n'étaient, pour la plupart, pas au courant de l'existence de la RA. Cette absence de contractualisation peut avoir plusieurs origines. La principale cause pourrait-être le manque de sens et de maîtrise de la démarche qui ne permet pas aux participants et aux autres acteurs ayant un pouvoir de décision, de comprendre l'intérêt de ce formalisme, comme peut l'illustrer la réaction au sein du groupe de recherche n°3 repris dans l'extrait du compte rendu de la séance de travail du 27 juillet 2011 :

« 9h40 - 10h00 contrat moral d'engagement, après discussion et suite à la proposition de Bernard, il a été décidé que nous ne nous encombrerions pas avec ce genre de documents, jugés trop technocratiques, et pas assez concrets. ».

Pourtant, ce contrat d'engagement moral prévoyait la définition des rôles et la budgétisation des moyens qui devaient être affectés aux activités de ces divers rôles, dans le but de traduire de manière opérationnelle les engagements de chaque partie, et ainsi de crédibiliser le projet de RA.⁸⁷¹ Je rejoins en cela l'analyse de Christine Capelani. Pour moi l'absence de ces contrats ou leur insuffisante formalisation est très certainement à l'origine, d'une part de la difficulté de percevoir les tâches et les actions à réaliser, et d'autre part à l'origine du manque de disponibilité des personnes pour mener les actions de la recherche. L'exemple qui suit, illustre bien le problème que pose le manque de disponibilité pour la recherche :

Pour éviter de repartir de zéro dans la conception de la grille d'évaluation, Louis a retrouvé les divers outils conçus ces dix dernières années. Il pensait les analyser et les synthétiser pour le groupe. Il a découvert à cette occasion que la notion d'autoformation avait été explicitement utilisée dès 2001 et qu'il existait effectivement un certain nombre d'outils, de grilles et autres documents relatifs à l'évaluation. Malheureusement, faute de temps il n'a pas été en mesure d'aller jusqu'au bout de cette démarche et la masse d'informations disponibles était trop importante pour effectuer une synthèse directement en réunion. En définitive, le groupe n'a pu en tirer que quelques grandes généralités. (annexe II, p.111)

Alors que l'animateur du groupe n°3 a identifié une source importante d'informations qui aurait permis de capitaliser le travail antérieur, éliminer ainsi certaines erreurs déjà analysées et innover dans les pratiques de formation de l'association n°3, le manque de temps à consacrer à ces tâches va en définitive faire perdre davantage de temps à l'ensemble du collectif de recherche. L'incapacité à se projeter et le manque de clarté sur la réelle disponibilité des personnes, expliquent aussi en partie le manque de participation des praticiens constaté précédemment.

Mais cet exemple met en évidence des difficultés plus fondamentales pour l'association, si elle souhaite développer les caractéristiques d'une organisation apprenante. En effet, on constate que le problème de la gestion de l'information freine la capitalisation qui empêche

871 (Liu 1997, p.218)

l'organisation de bénéficier de sa propre expérience pourtant au fondement des apprentissages organisationnels.

12.1.3 L'articulation des différents savoirs et savoir-faire

Le troisième point soulevé par Christine Capelani, à propos de l'articulation entre savoirs et savoir-faire, trouve écho dans notre RA au niveau du rapport des participants aux savoirs académiques, qu'ils soient liés à l'objet de recherche ou à la démarche de recherche. Rappelons que dans cette recherche, plusieurs raisons ont motivé le choix d'une approche épistémologique privilégiant l'implication totale des acteurs de l'association à toutes les activités et étapes de la recherche.

Ce choix était tout d'abord commandité par la partie du cadre théorique choisi portant sur l'apprentissage et le principe de congruence entre principe éducatif et action éducative. Ensuite, ce choix était commandité par l'activité associative - la médiation scientifique – qui laissait supposer un rapport positif entre la science et ses membres de façon générale et encore plus marqué pour une démarche alliant recherche et action, ferment de ce mouvement éducatif. Enfin, je savais de par l'enquête, qu'une majorité des acteurs associatifs étaient diplômés, ce qui me laissait envisager un rapport à l'écriture moins négatif que dans le cas de personnes ayant vécu l'échec scolaire. Mais ces prévisions ne se sont avérées que partiellement vrai.

Dans le cas de l'association n°2, l'animateur du groupe ancien responsable de formation, a révélé des limites par rapport à l'appréhension de notions et concepts nouveaux, alors que les autres membres de l'équipe impliqués avaient globalement un bon rapport aux approches théoriques. Mais il leur a manqué l'approche systémique qui a fini par inhiber leur action en noyant les personnes dans la complexité de l'objet de recherche. En effet, suite à la seconde rencontre du groupe de recherche :

ils se sont rendu compte qu'il existait plusieurs niveaux d'interactions pédagogiques, toutes susceptibles d'intervenir sur la qualité de l'action des acteurs de terrain. Ils ont recensé à un premier niveau l'animation du public qui constitue un acte éducatif et constitue à ce titre une formation des publics. Au second niveau, ils ont identifié la formation des acteurs éducatifs de terrain chargés d'encadrer le public, et le troisième niveau correspondait à la formation des formateurs chargés d'encadrer la formation des acteurs éducatifs de terrain. L'interdépendance et l'interpénétration de ces trois

niveaux rendaient l'objectif de la recherche-action confus. Le groupe ne savait plus quel était le niveau à étudier. En fait, il n'avait pas encore pris conscience de la dimension systémique qui implique de travailler l'ensemble des niveaux en même temps. Je n'ai pas été suffisamment attentif à ce manque de perception globale, car leurs questions ont essentiellement porté sur les aspects méthodologiques de la recherche-action. Ces questions m'ont conduit à réitérer les propositions que j'avais faites à Lætitia lors de notre dernier entretien. En répondant à leur demande, j'ai limité les possibilités d'appropriation des méthodes de recherche et j'ai laissé un obstacle épistémologique de taille - l'absence d'une vision réellement systémique- qui a probablement joué un rôle important dans leurs difficultés à agir. (Annexe II, p.163)

En effet, les membres du groupe ne cherchaient pas à avoir une approche heuristique globalisante permettant de réagir selon les événements. Ils cherchaient plutôt à analyser et décortiquer le système pour isoler le levier d'action qu'ils pensaient étudier. Mais comme le processus de formation se joue dans l'interaction des niveaux identifiés par les participants, on ne peut pas séparer leur étude, même si cela conduit à ne pas être en mesure d'observer la totalité des variables intervenant dans chacun des niveaux. Comme le préconise Michel Liu⁸⁷², les participants auraient dû faire le deuil de l'illusion de l'exhaustivité dans leur appréhension de la situation.

Les présupposés sur le rapport à la théorie semblent également avoir été en partie valables pour le groupe de recherche de l'association de la région n°1. Suite à l'intervention du 15 juin sur site, l'animatrice du collectif n°1 m'a confirmé que la présentation de mon cadre théorique et des principes théoriques directeurs généraux n'avaient pas fait peur. Ce témoignage s'est vu confirmé lors de l'été 2012. La directrice m'avait demandé d'effectuer des apports théoriques pour aider le groupe à passer du diagnostic à l'établissement de leur problématique locale. J'ai également constaté la présence dans le rapport de diagnostic régional, de plusieurs synthèses d'articles scientifiques. Dans le cas de l'association inter-régionale n°4, la faible disponibilité des participants n'a pas permis véritablement d'observer leur rapport aux savoirs, ils n'ont pas eu le temps de s'y confronter. La preuve en est que sur les 28 points négatifs recensés à l'occasion du bilan, pas un ne portait ni sur la thématique de recherche, ni sur les principes théoriques généraux.

Tous ces points portaient sur le fonctionnement du groupe de recherche-action. Enfin le collectif de recherche de l'association n°3 est le cas le plus surprenant :

872 (Liu 1997)

J'ai relevé deux éléments forts qui ont engendré de la réticence vis-à-vis de la démarche. Le premier est l'incompréhension de l'utilité de la construction d'une problématique qui avait été présentée comme un travail de diagnostic enrichi par des apports théoriques extérieurs. La problématique était considérée comme une théorisation du réel qui complique et empêche de passer réellement à l'action. Le second élément, assez étonnant pour une association de médiation scientifique, était la méfiance de certains participants vis-à-vis de la science. Pour illustrer le propos, voici ce que l'un des membres les plus influents du groupe écrivait suite à notre journée :

*« il est contre-productif et démobilisant de demander à l'extérieur une vérité révélée à assimiler en préalable sous forme d'un corpus de concepts théoriques censé modéliser notre action [...]Point n'est besoin d'une « monographie » - encore un concept ! -, qui va encore rendre invisibles sous un mot des réalités concrètes de terrain qu'il ne suffit que de mettre sur la table. Ce sera ça, **l'état des lieux**, et on l'aura fait ensemble. »* (annexe II, p.101)

Ce conflit était prévisible, même si sur le moment je n'ai pas prêté attention aux indicateurs qui le montraient :

l'association n°3 a introduit la question de sa participation à l'ordre du jour de leur conseil d'administration, qui, après un réel débat interne a émis un vote favorable. La directrice a fortement défendu le projet, tout d'abord parce qu'elle-même était impliquée dans un processus de formation universitaire qui lui permettait de percevoir la portée de ce type de démarche, ensuite, parce qu'elle trouvait pertinent qu'une association chargée de sensibiliser à la recherche pratique elle-même la recherche. (annexe II, p.95)

Cet extrait du déroulé chronologique souligne la méfiance qu'a pu susciter l'intrusion d'une activité universitaire au sein des affaires de l'association. Il semble qu'une part des membres m'ait vu comme le « *Deus ex machina Manipulateur* »⁸⁷³ opérant une ingérence non justifiée et contre-productive.

Les réactions des membres de l'association n°3 sont peut-être un rappel de l'origine du mouvement des petits débrouillards se situant dans l'Éducation Populaire. Cette dernière a toujours entretenu des rapports difficiles avec le milieu académique, comme peuvent l'attester l'histoire des courants pédagogiques alternatifs, nés pour la plus part dans l'Éducation Populaire (même si celle-ci ne se résume pas à ses mouvements éducatifs). Si cette méfiance

873 (Liu 1997, p.195)

est toujours vivace et si le chercheur est assimilé à ce monde académique, alors il n'est pas surprenant d'avoir observé les réactions d'opposition à la démarche déjà citées.

L'apprenti chercheur n'était pas du tout préparé à une telle éventualité, puisque il était lui-même, à bien des égards, le produit de cette éducation populaire. Mais l'extrait cité en page 445 dans la partie consacré à la posture du chercheur, montre que l'appartenance au réseau national était à la fois insuffisante pour avoir la légitimité de traiter les problèmes internes à l'association n°3, et trop importante pour que les acteurs associatifs accordent au chercheur l'objectivité d'un regard critique extérieur.

12.1.4 L'institutionnalisation et le partage de la RA

Les groupes de recherche qui ont stabilisé un fonctionnement sont ceux où les associations ont réussi à donner un place institutionnelle et fonctionnelle au groupe de recherche. Dans le cas n°3, malgré les oppositions internes au groupe, la validation par le conseil d'administration et l'inscription de l'activité de recherche dans les missions de l'animateur du groupe ont permis d'établir des rencontres régulières et une intégration de la recherche dans la vie associative grâce à des interventions dans les temps institutionnels des assemblées générales. Cet ancrage institutionnel a permis de préserver l'action des personnes qui soutenaient cette recherche.

Dans le cas n°1 il n'y avait pas de conflit interne, et le groupe de recherche s'est fondé sur un outil organisationnel déjà existant : le groupe de formation. Cette stratégie était possible du fait de la proximité entre les missions du groupe et l'objet de recherche. Outre ces difficultés initiales à sortir des activités habituelles, cette stratégie a conféré une stabilité du fonctionnement importante attestée par le volume et la fréquence de ses rencontres consacrées aux activités de la RA.

Mais le cas de l'association n°4 montre que la condition de l'ancrage institutionnel n'est pas toujours suffisant. Malgré l'explicitation de sa volonté d'inscrire cette démarche dans sa politique interne, comme l'atteste le texte collectif de lancement de la recherche :

« Notre parti pris a été de travailler dans un premier temps sur la formation interne. La formation est une nécessité à la réalisation de notre objet social. Nous expliquons cette volonté par le fait que les territoires ainsi que les enjeux sociétaux et scientifiques, et la complexité grandissante du monde qui nous entoure sont en

perpétuelle évolution.

Ceci nécessite pour nous la création d'un collège de formation, qui aura pour mission de réfléchir, de créer, d'évaluer, de mettre en place et faire évoluer notre dispositif de formation et d'accompagnement inter-régional.

Notre premier constat est qu'un besoin de professionnalisation des équipes permanentes sur l'accompagnement se fait sentir. Il doit être traité par les directeurs en collaboration avec le collège.

Suite à un premier diagnostic nous avons identifié plusieurs points :

- L'acte de formation doit être partagé par tous les acteurs de l'association
- La formation doit être définie comme un parcours se menant tout au long de son engagement au sein de l'association.
- Le parcours de formation constitue le croisement des projets personnels et associatifs
- Dans une logique de développement durable, la valorisation du parcours des personnes est un élément fondamental et essentiel.
- Nous proposons d'intégrer les notions d'individualisation, d'autoformation, d'autoévaluation... (cohérent avec notre objet social)
- Le travail de ce groupe s'inscrit dans le cadre de la recherche-action nationale et sera accompagné par Vivien Braccini (chercheur)
- Le groupe de formation doit être ouvert, à tous les acteurs. »

(Extrait du compte-rendu du groupe de réflexion sur la formation, rencontre inter-régionale n°4 de Débrouille-city du 23 septembre 2011.) (annexe II, p.115)

Si l'on reprend la chronologie du groupe n°4⁸⁷⁴, on constate que le passage des intentions aux actes n'a pas pu se réaliser. La volonté politique ne constitue par une condition suffisante à la réussite de la mise en place d'une RA si elle n'est pas matérialisée par des moyens humains, techniques et financiers.

874 (Voir chapitre 10, p.423)

12.2 Les compétences des acteurs de la RA

12.2.1 Les compétences des praticiens

Les compétences associatives et professionnelles

Les compétences associatives sont à l'acteur associatif ce que sont les compétences professionnelles pour le salarié, c'est à dire savoir mener des actions efficaces en mobilisant divers types de savoirs, en toute situation, qui soient reconnues comme étant de qualité par les bénéficiaires, les pairs et l'encadrement.

Une recherche-action en milieu organisationnel intègre souvent un volet d'amélioration des compétences des individus, puisque la recherche constitue l'occasion d'interroger ces compétences, de les décrire et les formaliser. Cela engendre une phase d'apprentissage organisationnel et individuel. Mais si, comme dans notre cas, la finalité première n'est pas le travail de ces compétences, leur degré de maîtrise par les praticiens chercheurs devient un facteur facilitant ou limitant pour le déroulement de la démarche. C'est du moins ce que l'on constate à plusieurs reprises dans l'analyse du déroulé chronologique détaillé. On peut citer le cas du groupe n°3 qui, ne possédant pas de compétence de travail collaboratif à distance, ne réalise pas les travaux à distance intermédiaire :

L'animateur est resté sur son programme qui prévoyait la finalisation collective de sa première version du projet d'expérimentation. Malgré sa rédaction en ligne sur l'espace d'écriture collaborative et l'invitation du 7 juin à y intervenir, aucun des membres du groupe n'avait ni modifié, ni même lu le document avant de venir. L'animateur a donc été contraint d'opter pour une écriture collective en présentiel (annexe II, p.209)

Savoir travailler de façon collaborative à distance est pourtant nécessaire aux membres d'une association dont l'activité est éclatée sur le territoire. Sa maîtrise aurait permis d'économiser du temps et d'éviter un phénomène de lassitude au groupe de recherche n°3 qui a été contraint de travailler de façon intensive, sur le document toute une journée durant.

On retrouve ce problème de maîtrise des savoirs et des compétences dans le cas du groupe de recherche n°4. Le manque de connaissance de la démarche éducative de l'association et de ses finalités constaté lors d'un temps, hors recherche, d'aide à la préparation de formation

interne⁸⁷⁵, a été un vrai obstacle pour la compréhension des principes généraux de recherche à la base de la démarche, ainsi que pour le travail de définition des objectifs de formation du dispositif de formation et d'accompagnement. Or le problème d'appropriation de la démarche, comme nous l'avons vu, est à l'origine des difficultés d'implication. Pourtant, la maîtrise de la démarche éducative étant au cœur des activités associatives, il semblait naturel qu'elle soit globalement maîtrisée par la majorité des acteurs associatifs.

Enfin, dans le même ordre d'idée, l'ensemble des groupes élabore et gère des projets au quotidien, pourtant il est apparu difficile d'appliquer la méthodologie de projet au cas de la recherche-action. Aucun des groupes ne percevait l'importance de formaliser un budget pour leur action de recherche, ou d'établir une analyse contextuelle pour être en mesure de déterminer les moyens disponibles dans le cadre d'une planification de la recherche-action. Là encore, alors que les compétences relatives à la création, à la gestion et à l'évaluation de projets sont des compétences clefs des acteurs associatifs, les groupes ne les ont que peu mobilisées pour la recherche. Cela interroge le degré de maîtrise des dites compétences, et vient confirmer l'importance d'un niveau de maîtrise des activités impliquées dans les changements organisationnels par les membres de la dite organisation. Dans le cas contraire, le temps consacré à la RA doit alors prendre en compte une phase supplémentaire consacrée à leur appropriation afin de donner le pouvoir aux personnes de s'impliquer dans les tâches de la démarche d'investigation.

Les compétences de recherche

Mais même si l'implication et la participation ne sont pas freinées par un manque de compétences professionnelles, elles ne garantissent pas le succès de la démarche de recherche-action pour autant. Cette expérience tend à montrer que la compétence des participants en matière de recherche est une condition tout aussi importante pour le succès d'une RA que la maîtrise des compétences professionnelles. Et si bien entendu, cette compétence ne peut pas être attendue initialement, l'action du chercheur sur laquelle nous allons revenir, doit conduire les participants à les développer au cours de la RA, sous peine de se maintenir d'une part, dans des schémas traditionnels de résolution de problème de type linéaire, inadaptés à l'appréhension des réalités sociales complexes, et d'autre part, dans un manque de rigueur global dans les activités de description, d'explication et de vérification des représentations, des partis pris etc. qui constituent l'une des spécificités de la recherche.

875 (Déroulé chronologique détaillé, annexe II.4.4.2 p.143)

Le cas de l'association n°3 démontre pleinement ce propos. Le groupe n°3 a agi collectivement tout au long de la démarche, a pris des initiatives, a conduit des expérimentations et a modifié son dispositif de formation. Mais en entrant systématiquement en opposition avec les propositions méthodologiques émanant du chercheur, les participants n'ont pas atteint la rigueur méthodologique dans leur manière de poser les problèmes, d'organiser les expérimentations et surtout de conduire leur analyse. Cette rigueur méthodologique est pourtant une condition à la production d'une problématique pertinente, seule à même de poser des hypothèses d'action pouvant conduire à innover pour dépasser les situations problèmes récurrentes.

Le premier exemple sur lequel s'appuie cette interprétation des événements, porte sur la séance d'exploitation d'une enquête en ligne conduite durant un mois auprès de leurs acteurs éducatifs de terrain :

Le groupe, après avoir pris connaissance des résultats de l'enquête, est rapidement arrivé à la conclusion que l'activité des animateurs actuels était globalement satisfaisante. Il n'a cherché ni à approfondir qualitativement certains des résultats qui posaient question, ni même à interpréter l'ensemble des informations données par les résultats. Pourtant l'enquête fournissait un certain nombre de pistes qui auraient éclairé davantage la problématique interne.

Par exemple, on pouvait constater qu'en situation d'animation, un enfant sur deux ne proposait pas d'expérience. Ce résultat constitue un problème au regard de la démarche éducative de l'association. Mais quelle en est l'origine ? Est-ce la manifestation d'un phénomène observé dans la pratique pédagogique ou est-ce un biais du questionnaire ? Dans cet exemple, il fallait savoir si les interrogés considéraient le changement d'un paramètre d'un montage expérimental comme étant une proposition d'expérimentation, car cela constitue un indicateur de réussite important dans l'évaluation du respect de la démarche éducative et dans ses effets sur les enfants. Il aurait fallu vérifier la façon dont les personnes définissent le terme expérimentation en contexte d'animation scientifique, pour savoir si le groupe le partageait et s'il pouvait donc développer une interprétation à partir de ce résultat. Autres exemple de non exploitation des résultats : la majeure partie des personnes interrogées estimait avoir mené une activité de qualité. Là encore, que signifiait pour eux la notion de qualité ? Sans savoir le sens qu'ont les termes utilisés dans l'enquête pour les sondés, comment analyser les données de l'enquête ? Pouvait-on sérieusement conclure que la qualité des interventions des acteurs de terrain était satisfaisante alors qu'on n'avait pas pris soin de définir ce que l'on entendait par là.

Nous retombions sur l'hypothèse formalisée dans le cadre de l'enquête nationale, qui consistait à dire que si le niveau d'autosatisfaction des personnes à propos de la qualité de leurs actions était bon, c'était parce que les critères de satisfaction n'étaient ni définis ni partagés. Les sondés appliquaient alors les leurs, et leurs actions y correspondaient très largement. Nous pouvions nous interroger de la même façon quant à la notion d'autonomie des enfants dans les ateliers. Le groupe n'avait pas défini le terme, comment savoir ce que recouvrait ce terme pour les sondés ? J'avais l'impression d'un certain gâchis. Le travail de conception collective du questionnaire, la mobilisation des personnes pour y répondre, le temps pour le premier traitement des données, représentaient une énergie importante qui avait donné lieu à une exploitation extrêmement pauvre des résultats. Pour moi le groupe passait à côté des éléments principaux. Pire, il se forgeait une vision erronée de l'état actuel de l'activité de terrain. Malgré mes interventions auprès du coordinateur du groupe pour souligner ces divers points, l'analyse en est restée là. (annexe II, p.119)

Le second élément choisi pour attester la faiblesse méthodologique concerne la première phase d'expérimentation de la démarche de tutorat que le groupe avait établie en amont et qui avait commencé début mars :

Cela faisait deux ans que nous travaillions la compréhension, par le réseau associatif, de l'intérêt d'une démarche plus scientifique pour gérer nos propres difficultés et voilà que la première expérimentation menée dans le cadre de notre recherche donnait la sensation d'une action révolutionnaire menée par l'armée mexicaine. Le fait que le groupe tente une expérimentation de type exploratoire pouvant faire émerger les problèmes à partir desquels s'interroger, n'était pas gênant. tout au contraire, je trouvais cela assez cohérent vis-à-vis de la culture associative des petits débrouillards. Mais l'absence de rencontres et d'échanges pendant toute la durée de l'expérimentation et l'absence d'outils d'observation ou de recueil de l'expérience m'étaient apparues comme le comble de l'approximation.

Quoi qu'il en soit, j'ai contacté Louis afin de lui faire part de mon analyse de la situation. Le 19 mars nous nous sommes entretenus par vidéo conférence. Il m'a exposé le fonctionnement du parcours d'intégration et d'accompagnement des nouveaux animateurs. Il m'a également détaillé la manière dont les tests du tutorat étaient envisagés dans chacune des antennes des quatre expérimentateurs, ainsi que le nombre de personnes pressenties pour chaque test.

De mon côté je lui ai exposé mes craintes vis-à-vis des faiblesses de leur démarche. Je n'ai pas remis en question leurs choix concernant le fond, mais j'ai émis quelques

préconisations d'ordre méthodologique pour suivre leur expérimentation. J'ai surtout insisté sur la nécessité de formaliser l'expérience pour en améliorer son partage en organisant des rencontres régulières afin de mutualiser les pratiques, en utilisant un carnet de bord et en nourrissant leurs réflexions par des apports extérieurs grâce aux supports multimédias. Je lui ai également proposé un exemple d'ordre du jour type pour structurer leurs rencontres. Il comprenait un temps de restitution des événements de terrain, un temps de présentation détaillé des difficultés, un temps d'élaboration collective de solutions dont le choix et le mode d'application restaient du ressort de l'expérimentateur, afin de conserver la dimension exploratoire de leurs expérimentations.

J'ai finalisé ce suivi par la rédaction d'un mail de synthèse que j'ai envoyé le jour même à Louis, afin qu'il puisse prendre du recul par rapport au contenu très dense de notre entretien. (annexe II, p.134)

Lors du bilan intermédiaire du mois de mai 2012, malgré un second entretien mené début avril et consacré plus particulièrement à l'explicitation de la notion de rigueur méthodologique et les tentatives de l'animateur du groupe d'influencer la conduite de l'expérimentation, nous constatons que :

Du côté de la méthodologie de recherche, aucun expérimentateur n'avait pris de carnet de bord, et aucune note n'avait été prise durant les séances d'observation de terrain ou lors des entretiens. Nous restions dans une approche très intuitive et informelle. (annexe II, p.168)

Dernière illustration de cette faiblesse méthodologique et de ses conséquences, liée au phénomène de rejet, à partir de la sixième rencontre du groupe n°3 tenue en juillet 2012 qui est particulièrement intéressante pour notre propos. L'animateur, qui était beaucoup plus réceptif à la démarche de RA que ses collaborateurs, à obtenu du groupe qu'il rédige collectivement, durant toute une journée, un document synthétisant les éléments de diagnostic, et formalise à minima la problématique et le projet d'expérimentation. Ce travail lui a permis bien entendu de revenir sur les principes théoriques directeurs de cette recherche concernant la congruence entre les objectifs éducatifs de l'association et les objectifs de la formation des acteurs éducatifs en charge de l'application de cette démarche. Autrement dit, les former à la recherche par la recherche pour qu'ils éduquent à et par la recherche.

Les participants ne percevaient pas l'intérêt d'une telle démarche, qui, selon eux, employait trop l'écrit et renvoyait les stagiaires à des questions trop vastes auxquelles ils ne pouvaient pas tout de suite répondre. Une approche moins formelle et orale leur semblait plus adaptée pour former les animateurs à la mise en œuvre d'une activité petits débrouillards. Autre aspect peu encourageant, le groupe partageait également l'idée que le tutorat ne pouvait être réalisé que par un salarié de l'association, un formateur ou un animateur confirmé. La coformation entre pairs paraissait impossible. Inconsciemment, le groupe défendait une relation de « sachant » à « ignorant », qui mêle la fonction d'accompagnement formateur et la fonction de contrôle hiérarchique. Une conception managériale plus proche du taylorisme que des démocraties participatives. (annexe II, p.210)

Dans ce passage du déroulé chronologique, on observe l'expression de l'isomorphisme éducatif⁸⁷⁶ abordé dans la problématique initiale que cette approche de recherche est supposée justement dépasser.

Il apparaît clairement que les participants ne se sont pas emparés de la préproblématique initiale qui abordait la cohérence entre la démarche éducative et le fondement d'une formation par et à la recherche, ainsi que les effets de la reproduction des postures éducatives sur la qualité des activités associatives.

Quel que soit le discours tenu par ces acteurs associatifs, leurs représentations sur l'apprentissage sont marquées par la tradition scolaire. En effet la place prépondérante des référents de formation et l'absence de confiance en la capacité des individus à porter leur propre formation, présuppose un type de relation de pouvoir dans les relations andragogiques. Cette position conduit à verser plus dans l'activisme que dans la pédagogie active défendue par les courants de l'école nouvelle auxquels adhère implicitement l'association. Pour être cohérent avec la vision de ce collectif, le projet associatif devrait rester alors dans une approche de transmission des savoirs scientifiques, et renoncer à son objectif d'émancipation des individus par l'acquisition d'un esprit critique.

J'explique la non modification des représentations sur l'apprentissage par l'absence de construction collective de la problématique due au refus de mener les diverses activités proposées à cette fin. N'ayant pas cherché ensemble à définir l'activité éducative petits débrouillards, les membres du groupe n'ont pas traité la question de l'apprentissage.

876 (voir page 177)

Prisonniers de leur représentation, ils se sont enfermés dans des routines organisationnelles ne leur permettant d'imaginer que des variantes d'une même situation, sans parvenir à transformer les fondements de cette situation. Ils ne pouvaient pas percevoir l'incohérence de leur proposition, même si la question du rapport à l'écrit soulevée est fondée. Ce non dépassement des représentations sur l'apprentissage s'observe également dans leur réaction face au projet d'organiser un séminaire de construction du rôle et des fonctions du tuteur :

Enfin, le coup final porté à mon moral a été le refus du groupe de mettre en place un séminaire de trois jours durant lesquels les futurs tuteurs construiraient la définition de cette nouvelle fonction, le protocole de suivi et les outils qui y sont utilisés. Le groupe a jugé cette approche trop longue et a préféré à cela, l'organisation d'une journée de formation classique où des formateurs expérimentés expliqueraient aux futurs tuteurs ce qu'ils devraient faire et comment ils devraient le faire. Nous retombons une fois de plus dans le paradigme de la transmission et non de l'apprentissage, dans l'emploi d'une vision focalisée et non systémique. Un comble à mes yeux, pour des personnes qui défendent les pédagogies actives et projets de société basés sur la démocratie participative et la citoyenneté.

J'ai bien entendu fait part à Louis, de l'ensemble de ces remarques. Celui-ci m'a rassuré en me rappelant qu'il était dans la nature des petits débrouillards de passer par l'action pour prendre conscience au fur et à mesure de la pratique, des incohérences et des besoins de formation, et que nous étions dans un processus durant lequel les personnes évolueraient encore. La limite de ce raisonnement réside dans le risque de ne pas poser les questions qui engendrent l'innovation, la décentration, le changement de point de vue... Ce n'est pas en s'interrogeant sur les moyens d'améliorer la bougie que l'on parvient à inventer l'ampoule ! Pour sortir du cadre de sa pensée, il faut accepter de prendre du recul, élargir son point de vue, diversifier les angles d'approche, ce qui, dans le cas de praticiens, revient notamment à dire qu'il faut abandonner ponctuellement la vision du terrain.

Je me rends compte à présent que ces personnes pouvaient difficilement entrer dans un travail de conception d'une démarche andragogique émancipatrice qui vise la mise en œuvre d'une démarche pédagogique émancipatrice, si elles ne maîtrisaient déjà pas elles-mêmes les principes, l'éthique et la technique de la dite démarche pédagogique ! (annexe II, p.210)

Certains événements observés dans le groupe de recherche de l'association n°1 illustrent également l'importance de l'atteinte d'un degré de compétence en matière de recherche. Si le rapport aux savoirs était positif dans ce groupe, il n'en reste pas moins vrai que notre

démarche a trouvé ses limites dans la difficulté des participants à comprendre la démarche de recherche au moment de sa mise en pratique.

L'établissement du diagnostic a été une réussite, nous reviendrons sur cet aspect dans le sous-chapitre consacré aux produits de cette RA. Mais le passage de la description de la situation soulevant les divers problèmes, à la reformulation de ces problèmes sous forme d'interrogations interconnectées ne s'est pas fait. Par conséquent, les hypothèses d'action n'ont pas été établies avant la conception du nouveau dispositif de formation et d'accompagnement, générant un manque de cohérence entre les choix d'action et les préconisations tirées du diagnostic :

les temps optionnels de formation devant répondre aux différences de profils des apprenants ont pu être mis en place. L'un des temps optionnels était destiné aux personnes ayant un profil « scientifique » et l'autre aux personnes ayant un profil « pédagogique ». Mais d'après le compte rendu du 17 décembre 2012, il semble que cette séparation du groupe n'ait pas remporté un franc succès. « *Il y a eu de la frustration de la part des formés, le retour des groupes n'a pas été de qualité, et les formés considèrent que, même s'ils ont des connaissances dans un domaine, ils ne sont pas experts* », ce qui ne leur permet d'éliminer ni le travail d'appropriation des concepts scientifiques à vulgariser, ni le travail d'adaptation de la démarche éducative de l'association au domaine étudié.

Du point de vue des formateurs, « *la dynamique est plus compliquée à mettre en place : les groupes sont trop petits et on ne peut pas s'appuyer sur l'expérience des autres* » (Ibidem). En effet, le groupe de stagiaires comptait 12 personnes environ. En séparant ce groupe en deux sous-groupes de six personnes, le champ des expériences et des perspectives est devenu trop faible pour générer des débats fournis, base de l'approche socio-constructiviste sur laquelle reposent les techniques d'animation des formateurs. La solution préconisée par le groupe a été de revenir à des temps communs d'introduction à la démarche scientifique et à la dynamique des groupes, complétés par des temps d'approfondissement qui eux seraient optionnels. (annexe II, p.225)

Un peu plus loin, j'ai complété le propos :

le groupe n'avait pas poussé assez loin la démarche d'individualisation préconisée dans son diagnostic, il a donc rencontré les difficultés classiques des ingénieries modulaires. En effet, les dispositifs de formation modulaire, qui conservent le stage en groupe comme modalité d'intervention, doivent bénéficier d'importants contingents

d'apprenants pour garantir un taux de présence minimum nécessaire au fonctionnement de l'ensemble des modules dispensés. Cette difficulté de constitution des groupes, qui avait été soulevée dans mon pré-diagnostic, est exacerbée par le mode de fonctionnement et de recrutement des associations petits débrouillards. (annexe II, p.225)

Comme le formuleraient Thérèse Levenier et Marie-Renée Verspieren⁸⁷⁷, les acteurs de ce groupe n'ont pas suffisamment cherché à comprendre le « *pourquoi c'est comme ça et pas autrement ?* » à propos des phénomènes impliqués dans leur situation. Aussi leur était-il difficile d'étayer leur choix par des savoirs théoriques académiques ou situationnels. La réaction du collectif de recherche face au premier décalage entre leur prévision et les événements réels le démontre :

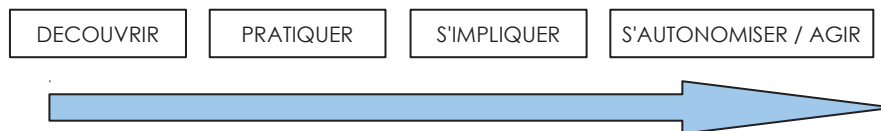
Ils n'ont pas tenté de réinterroger les principes directeurs du dispositif. Au moment d'imaginer une correction qui pouvait enclencher le cycle en spirale de leur RA, les participants ont plutôt choisi de revenir vers leur mode de fonctionnement habituel. (annexe II, p.226)

On peut observer à nouveau cette inhibition de l'action par le manque de maîtrise des démarches de recherche dans ce groupe, lorsqu'il a fallu concevoir les outils de pilotage de la recherche-action. Pour faire émerger la spirale de la recherche-action⁸⁷⁸ le collectif de recherche doit impérativement disposer d'outils d'observation de la situation, sans quoi il est difficile de percevoir les changements et les processus qui en sont à l'origine. Et sans cette perception, il est difficile d'interroger ces évolutions à la lumière des principes généraux directeurs, et sous-principes opérationnels. Autrement dit, il est difficile d'évaluer la pertinence de l'étayage théorique des choix d'action, et la pertinence technique de ces choix eux-même.

Par exemple, le dernier paragraphe du diagnostic du groupe de l'association n°1 s'intitulait « conclusion : problématique n°1 », et était accompagné d'un nouveau schéma d'accompagnement des adhérents. Ce schéma proposait un axe symbolisant le parcours d'un adhérent et les principales activités qu'il serait amené à vivre :

877 (Dans Crézé et Liu 2006, p.93)

878 (Opus. Cit, p.378)



Ce schéma comportait un potentiel certain, mais il était encore trop vague pour en permettre un exploitation intéressante. En effet, même en lisant les autres documents disponibles concernant le dispositif, je n'ai pas trouvé la temporalité des étapes du parcours. Aucune réflexion à ce stade n'avait questionné ni la relation temporelle de ce parcours par rapport aux autres processus de l'organisation, ni la relation temporelle d'un parcours d'acteur associatif à l'autre pourtant probablement différents. Je n'ai pas non plus perçu le rôle que pouvait jouer ces étapes pour les membres du groupe de recherche. Étaient-elles un moyen d'évaluation de la progression ? Impliquaient-elles des conditions préalables de passage de l'une à l'autre ? Supposaient-elles des pratiques ou des outils particuliers au niveau de la personne et de son accompagnement ? Le schéma ne donnait aucun indicateur susceptible de nous renseigner ni sur l'état d'avancement d'un parcours, ni sur le degré de qualité de ses étapes. Le descriptif détaillé du dispositif, souffrait du même type d'imprécision. Il décrivait de façon assez succincte l'organisation des diverses séquences de formation et leurs contenus. Mais on ne pouvait lire nulle part ni les objectifs généraux, ni les objectifs spécifiques correspondant à chaque séquence. On ne percevait guère plus, ni le moment ni le lieu où intervenaient les divers outils cités dans les préconisations du diagnostic. Les documents ne disaient que peu de choses sur les actions de facilitation de l'apprentissage dans les temps informels et ils ne présentaient pas davantage comment les temps formels s'articulaient avec les temps informels. Ce dispositif restait dans les principes. Il nécessitait maintenant d'être mieux explicité. Enfin, pour finir mon analyse, j'ai noté l'absence de liens entre les principes identifiés dans le diagnostic et les choix en matière d'ingénierie de formation. Lorsque la Direction et moi avons abordé l'analyse du dispositif, j'ai valorisé l'avancement du travail du groupe et la forte potentialité de leur dispositif, mais j'ai néanmoins partagé l'ensemble des remarques présentées plus haut. Cloé a explicité oralement les sous-entendus des documents et a pris note des critiques que les membres de leur groupe n'avaient pas perçus. (annexe II, p.199)

Le groupe de recherche n°1 est à mon sens celui qui est allé le plus loin dans la démarche de RA. Mais ses ambitions et son implication ont été largement freinées par le manque de compétence de recherche, au-delà même de la question de l'appropriation de la démarche de RA. Le non dépassement de ces difficultés interroge immédiatement le rôle, la fonction et les compétences du chercheur, censé faciliter le travail de recherche des praticiens.

12.2.2 Les compétences du chercheur

Méthodologie de recherche

Mon propre manque initiale d'expérience et de maîtrise de la recherche, a contribué à la difficulté d'appropriation de la démarche de recherche et d'implication des personnes dans ces activités.

Le premier exemple illustrant cette proposition est l'enquête en ligne. Selon le travail typologique de Gabrielle Goyette et Michelle Lessard⁸⁷⁹, la démarche utilisée consistant à établir une préproblématique à partir d'une enquête en ligne, s'inscrirait dans le courant des RA qui ont une fonction de communication. Ce type de RA emploie une « *enquête Feed-Back* », c'est à dire une enquête dont les résultats sont systématiquement restitués à ceux qui ont fournis les données de l'enquête. Cette fonction a un rôle fondamental « *à la fois pour le chercheur (confronter, discuter, clarifier les résultats) et pour l'action (comprendre une situation, se sensibiliser à différentes hypothèses de changement, élaborer des recommandations, décider, amorcer un processus de changement)* »⁸⁸⁰. D'un point de vue de la méthode, après la réalisation d'un pré-diagnostic obtenu par l'observation, le chercheur mène une enquête auprès des personnes impliquées dans le milieu que l'on cherche à comprendre et à modifier. La participation à l'enquête contribue à engendrer une prise de conscience chez les personnes, car elle introduit des questions, fait émerger des liens entre les éléments de la situation vécue, ignorés des personnes faisant l'objet de l'enquête. Le chercheur peut à partir de ces résultats, engendrer des dissonances cognitives entre la réalité perçue et celle observée, ainsi que des conflits socio-cognitifs propices à la construction d'une vision partagée de la situation, de ses problèmes et de leurs origines.

Dans le cas de cette recherche, le manque initial de compétence du doctorant dans l'interprétation exploratoire des données recueillies a engendré un décalage de huit mois entre l'introduction du questionnaire et son exploitation collective. Nous avons perdu l'effet visé, car les groupes étaient déjà trop avancés dans le travail de la construction collective de la problématique pour comprendre l'intérêt d'un retour sur une activité de description systémique de la situation, qui manquait par ailleurs, alors que le passage à l'action était annoncé.

879 (1987)

880 (Ibid. p.45)

La région n°3 ne souhaitait plus revenir à cette enquête ayant pratiqué la sienne, l'association de la région n°1 a surtout utilisé les résultats du tri à plat de l'enquête pour construire son propre diagnostic car les premiers résultats issus de l'analyse multifactorielle n'étaient pas suffisamment clairs pour être appréhendé à distance. Et dans l'inter-association n°4, si les résultats d'enquête ont permis de faire émerger de nouvelles questions, ils ont aussi introduit du flou dans la démarche car ce travail faisait cohabiter plusieurs méthodes de diagnostic en parallèle (écriture des impressions individuelles, démarche(s) collective(s) de définition des notions clefs de la problématique, exploitation des résultats d'enquêtes).

Vulgarisation et communication

Le problème de la compétence du chercheur s'est également fait sentir dans la gestion du manque de participation des membres des collectifs de recherche. De façon récurrente, les interrogations relatives à la fonction et la place du chercheur dans les projets régionaux de recherche se sont posées. Fallait-il faciliter le travail de recherche pour que les praticiens puissent articuler les activités de recherche à leur activité professionnelle, ou fallait-il considérer que seule la prise en charge pleine et entière de la recherche par les participants, était en mesure de faire réellement évoluer les personnes, sachant que le risque de submerger les participants par les activités de recherche, pouvait les conduire à abandonner la démarche. A partir de quand les actions du chercheur étaient-elles interventionnistes et limitaient-elles l'autonomisation du groupe de recherche ?

Ces interrogations se sont posées très tôt dans la recherche-action. Dès la conception du questionnaire en ligne, je me suis interrogé pour savoir s'il fallait ou non associer les participants à la conception, à la diffusion du questionnaire, et aux traitements des données recueillis. La démarche du questionnaire « feed back »⁸⁸¹ n'avait été prévue que partiellement. Seuls les résultats du tri à plat devaient être présentés pour laisser la possibilité aux participants d'approfondir l'exploitation des données en fonction de leur problématique locale. La question s'est à nouveau posée lors des interventions à la fin du printemps 2011 :

Pour respecter les recommandations des divers auteurs de référence sur la recherche-action, je souhaitais laisser un maximum d'initiative aux groupes locaux de recherche. Le premier acte d'importance dans cette démarche est la constitution du groupe de travail. Je pensais alors qu'avec l'accord de principe et les déclarations d'intérêt de mes

881 (voir p.479)

interlocuteurs, la constitution des groupes serait une formalité. Et bien non ! Les référents des groupes régionaux en dehors des participants du groupe n°3, ont eu de très grandes difficultés à fédérer leurs troupes. Plusieurs raisons à cela :

. l'apport de la démarche n'est pas toujours clairement perçu par les acteurs associatifs à fédérer.

. la priorité donnée aux activités courantes et la répartition géographique, provoquent une forte inertie dans l'organisation des temps de travail collectif.

. les référents chargés d'animer les groupes locaux se sentent un peu dépassés car ils ne maîtrisent pas encore la démarche et ont donc du mal à défendre le projet auprès de leurs collègues.

. l'histoire de la structure rend les personnes méfiantes à l'égard de ce type de démarche, car elles craignent un effort important et contraignant pour de faibles résultats.

Face à ces retours, face au risque de dépassement de l'échéancier de la thèse, ma proposition d'intervenir sur place pour présenter et organiser les premières étapes de la recherche-action est adoptée par les associations des régions n°3, n°1 et n°5. L'association n°2 avait bénéficié en 2010 d'une action de formation de formateurs assez généraliste qui nous avait, alors, permis de poser les bases de la problématique. » (Billet du 13 mai 2011, blog de recherche-action, annexe II, p.98)

L'idée était de laisser faire les groupes, sans les laisser se perdre. Mais le modèle de ces interventions proche d'une formation classique à l'andragogie a questionné sa cohérence avec le principe d'investigation en autonomie issu du cadre épistémologique et méthodologique établi alors.

J'avais peur de trop induire le contenu et je préférais que les participants entrent dans un processus de problématisation tel que celui vécu dans ma première année de recherche. C'est pourquoi j'ai transformé la formation de formateurs en une journée-séminaire autour de la méthodologie de la recherche-action et sur la présentation du projet de recherche et du pré-diagnostic. Cette journée était censée donner les moyens méthodologiques aux personnes pour commencer à chercher par elles-mêmes. Je souhaitais en outre, introduire la négociation des objectifs de recherche et d'action mentionnée par Michel Liu (1996) après présentation de mes hypothèses de recherche et du pré-diagnostic. Dans ma vision du moment, les apports théoriques devaient être

menés par les participants au fur et à mesure qu'apparaîtraient les différents aspects de leur problématique de travail. (annexe II, p.100)

Avec le recul, j'ai réalisé que j'avais provoqué ce que je voulais éviter ! De l'idée au départ de reproduire cette formation qui amenait naturellement les gens de la problématique générale de la formation pour adultes à celle particulière des petits débrouillards, je suis passé par inadvertance à un cours magistral sur la recherche-action et sur ma problématique. J'ai expliqué la recherche-action au lieu de l'animer, et la transposition de la posture de recherche n'a pas pu se faire. Je n'ai pas permis aux groupes de construire leur propre vision des choses. Je me disais qu'il fallait connaître la démarche méthodologique en amont pour être à même de la mener. Une idée que les membres des groupes partageaient aussi, puisqu'ils m'ont demandé d'expliquer cette démarche. Au lieu d'entrer dans l'action, les participants ont eu l'occasion de cristalliser leurs craintes et effectuer un mouvement de recul vis-à-vis de la démarche devenue trop impressionnante. Je n'ai pas su tenir compte du concept d'isomorphisme dans mon propre cas ! Je me suis inspiré de mon propre parcours d'apprentissage de la recherche pour tenter de le transposer, alors que mon rapport aux savoirs est différent de celui des membres des groupes. Le contenu à explorer comme la méthodologie peuvent s'acquérir au cours de l'action, comme nous l'enseigne la pédagogie de projet ! Une évidence que j'ai bien eu du mal à appliquer. (annexe II, p.101)

Dans l'enchaînement de ces extraits du déroulé chronologique, on observe un balancement entre le chercheur qui dirige et le chercheur qui accompagne et conseille. Ces difficultés de positionnement sont en partie dues au manque de clarté de la recherche-action pour le chercheur en formation, et l'ont poussé à tâtonner dans sa démarche et sa méthodologie.

Même s'il ne faut pas perdre de vue que le chercheur chevronné en recherche-action doit aussi continuellement négocier l'adaptation de la démarche avec les acteurs du terrain, il n'est plus dans cette double démarche de formation consistant à la fois à s'appropriier la démarche de recherche et l'objet de recherche. Comme il s'est déjà construit une solide représentation de la recherche en général et de la RA en particulier, comme il étudie l'objet de recherche depuis un certain nombre d'années, le chercheur confirmé peut plus aisément se concentrer sur la vulgarisation de ces éléments auprès des praticiens.

Le chercheur novice sera davantage tenté de s'appropriier ces concepts en les expliquant aux praticiens. Or, comme le souligne Anne Blighière, pour Bertrand Schwartz, l'accessibilité

des contenus proposés par le chercheur constitue une condition essentielle à l'adoption d'une position d'acteur plutôt que de public, par les membres du collectif des participants. Certains témoignages viennent confirmer cette position. Par exemple, si le mouvement de résistance du groupe n°3 à l'égard de la démarche trouve ses origines à l'extérieur du chercheur, on peut se demander si le manque de vulgarisation du chercheur ne risque pas de renforcer le phénomène existant.

présenter la problématique et les hypothèses de travail de façon frontale, à partir de documents écrits fortement marqués par la culture universitaire, n'était pas le meilleur choix méthodologique possible. Et pour aggraver la situation, je n'avais pas respecté le déroulé de la journée proposé par le référent du groupe n°3. Je craignais d'une part, un manque d'efficacité et d'autre part, que le groupe fasse abstraction du travail de problématisation pour aller directement dans la création d'outils ou de contenus de formation. (annexe II, p.102)

Il faut attendre le bilan intermédiaire du mois de mai 2012, soit un an après le début de la RA, pour que le chercheur commence à fournir des documents considérés comme plus accessibles, plus clairs⁸⁸² et qui ont permis à l'animateur du groupe de synthétiser de façon plus simple l'analyse de la situation :

« En étudiant le déroulement de la recherche-action depuis son début, Vivien note que :

- nous travaillons à résoudre des problèmes mais nous n'avons pas réussi à entrer dans une véritable phase de recherche
- nous abordons beaucoup de sujets, mais jamais en profondeur
- nous n'avons pas produit de texte collectif, il n'y a donc pas eu de travail d'appropriation des concepts.
- nous n'avons pas présenté les résultats de nos "recherches" aux autres membres de l'association
- Initialement, il nous a manqué une mise à niveau de tous les participants sur les concepts tournant autour de la formation des adultes

882 (voir le document « Travail préparatoire à la construction du questionnaire itératif servant à l'analyse de l'action des groupes de recherche locaux », annexe III.22, p.457)

- bref, nous sommes très actifs mais il manque de la réflexion, de la profondeur, de la synthèse

Planning prévisionnel pour les prochaines semaines :

- écriture collective d'un document synthétique posant les tenants et les aboutissants de cette recherche-action. Cette écriture collective utilisera l'outil collaboratif Framapad, formalisation des différents modèles de tutorat en cours de développement par les tuteurs expérimentaux.

- mutualisation des expériences- organisation d'une réunion de travail entre Lise, Vivien et Louis afin de discuter de la poursuite de cette recherche-action

Remarques complémentaires :

- l'hypothèse de Vivien est que l'autonomie engendre l'autonomie, plus précisément, nous avons tendance à apprendre aux autres en reproduisant la manière dont nous avons appris - le tutorat n'est qu'un aspect d'un dispositif de formation plus vaste, incluant par exemple des ressources web, un cahier de l'animateur, etc.. Cela impliquera forcément une modification de l'organisation de l'association. Le tutorat est une des premières étapes d'un processus. »

(Extrait du mail du 4 avril 2012 de l'animateur du groupe n°3 à ses membres, annexe II, p.166)

Dans le cas du groupe N°1, six mois après l'intervention de lancement sur site, la première animatrice du groupe avait partagé avec la direction, un sentiment de dépassement et d'incompréhension concernant le projet de recherche qui avait justifié la reprise en main de cette fonction par la direction elle-même. Celle-ci m'avoua bien plus tard,

qu'elle avait conservé l'animation du groupe à cause du manque occasionnel de vulgarisation et de clarté de mes propos, qui avaient tendance à bloquer son équipe. Il fallait un « traducteur » capable d'assurer l'interface entre moi et le groupe. Cette remarque concordait avec les premiers éléments de bilan réalisés après les interventions sur site lors de l'été 2011. Alors que mon métier avait été ses dix dernières années de former les gens à la médiation et la vulgarisation scientifique, je me retrouvais visiblement incapable d'appliquer ses principes à mes propres recherches ! J'attribue ce manque de clarté et de simplicité davantage à ma trop faible maîtrise momentanée de la démarche de recherche et des contenus scientifiques

(annexe II, p.202)

Avec du recul, il faut néanmoins nuancer l'analyse menée alors. Car le problème du besoin de traduction, comme le soulignent les travaux de Baudoin Jurdan⁸⁸³, peut aussi être imputé aux représentations collectives vis-à-vis de la recherche qui génèrent inconsciemment des blocages de principe : c'est de la recherche donc je ne peux pas comprendre. Le poids des représentations s'est également observé six mois plus tard. Après la reprise de l'animation du groupe par la direction, celle-ci constatait, malgré les avancées du diagnostic, que le groupe avait des difficultés :

d'une part à remettre en cause le dispositif actuel des stages de formation initiale, et d'autre part à réfléchir à la problématique de formation de façon globale, à l'échelle de l'organisation. (annexe II, p.161)

La démarche, que je lui ai proposée alors pour palier la situation, était fondée d'une part sur une prise de conscience de leurs représentations sur l'apprentissage en se confrontant à la littérature scientifique traitant du sujet, et d'autre part, sur une formalisation du paradigme éducatif dans lequel le groupe se plaçait grâce à l'approfondissement de la description de ses pratiques pédagogiques. Le but était de définir des objectifs de formation qui soient cohérents avec le paradigme éducatif choisi, ce qui leur permettrait de déterminer le type d'ingénierie de formation et le type de posture andragogique dont ils avaient besoin. Mais là encore :

Malgré le soin apporté à ma réponse, celle-ci ne parut pas suffisamment claire à ses yeux et nous nous sommes entendus sur la nécessité d'aborder le sujet de vive voix (annexe II, p.161)

Formation à la démarche, aux méthodes et aux outils

Cette difficulté de positionnement concernant le degré et la forme de cet interventionnisme, s'observe également dans le groupe de recherche de l'association inter-régionale n°4.

J'ai donc commencé la séance en demandant aux participants de présenter aux nouveaux venus la démarche globale de notre recherche et l'étape à laquelle nous nous trouvions. Le groupe a eu du mal à restituer ces éléments. L'appropriation n'était

883 (Jurdat et Le Marec 2009)

visiblement pas bonne, mais je pensais qu'avec le contenu de cette journée elle se ferait petit à petit. J'ai dû reprendre la présentation de la démarche et du projet, ce qui a occasionné un échange sur le fondement de cette recherche-action. Karl, directeur de l'une des régions de l'inter-association, a mis en évidence le paradoxe qu'il y avait à avoir d'une part, une commande de changement de la part de l'association française à l'échelle du réseau et, d'autre part les mécanismes d'appropriation des démarches impliquantes qui situent l'origine de l'envie de changement chez les participants. Il soulignait pas ailleurs le risque d'avoir des besoins très différents d'une région à l'autre de l'inter-associations n°4, car leurs problématiques étaient différentes. Il a ensuite initié un tour de table pour savoir ce que les participants comprenaient de la démarche que nous tentions de mettre en place, ce qu'ils en pensaient et s'ils avaient envie d'y participer. Cette intervention était intéressante dans le fond, mais elle me mettait face à un choix : laisser faire ou intervenir. Si je laissais faire, nous risquions de répéter des choses déjà exprimées lors des séances antérieures, repoussant à nouveau le début du travail concret de diagnostic. Étant donné le sérieux retard sur notre planning et les coûts occasionnés par ces rencontres, j'ai préféré écourter la démarche en rappelant les objectifs de la séance et les échéances. (annexe II, p.146)

Face à la difficulté d'appropriation, mais aussi face à l'obligation de respecter les délais de la démarche définie par le collectif lui-même, le chercheur a préféré coupé court à une démarche venant du groupe. Pourtant, l'initiative prise par le groupe répondait bien à la volonté de placer ce collectif de recherche dans une posture d'acteur.

Était-il raisonnable de couper court à ce qui aurait peut-être pu donner lieu à la prise de conscience des enjeux par les participants, sachant que sans cette prise de conscience, il n'y avait aucune chance pour que les effets de cette action aboutisse et s'inscrive dans la durée. Mais d'un autre côté, un retour supplémentaire sur les finalités et la définition du projet ne risquait-il pas de laisser les participants devant l'absence d'avancée ? Enfin, comme le chercheur était un doctorant, il n'était pas libre de pouvoir consacrer plus de temps à la démarche n'ayant pas les ressources qui permettent d'allonger d'un an cette expérimentation. C'est la considération des deux derniers points de vue qui a été privilégiée et qui a conduit dans l'engrenage d'une posture facilitatrice du chercheur, cherchant toujours plus à faciliter le travail dans l'espoir de dépasser les problèmes d'appropriations et d'implication des participants.

Le premier acte a été la création d'un questionnaire d'aide à l'écriture du diagnostic et du projet d'action qui n'a pas eu le succès escompté auprès des membres du groupe, malgré la

mise à disposition d'un outil d'écriture collaboratif en ligne et le contenu des précédentes séances de travail :

En constatant la non utilisation de l'espace d'écriture collaborative, j'ai cherché un moyen d'aider le groupe dans cette tâche. En lisant la description de la démarche de recherche participative de Bertrand Schwartz, j'ai découvert qu'il utilisait un questionnaire comme outil d'aide à l'analyse. Cela m'a rappelé la démarche utilisée par les services de Jeunesse et Sport qui, pour aider les associations à rédiger leur projet d'action dans le cadre de demande de financement, utilisaient également un questionnaire pour guider l'écriture. Pour un certain nombre d'associations, l'ingénierie de projet n'est pas bien maîtrisée. L'administration palliait ce problème par l'utilisation d'un dossier de demande de subvention constitué de questions qui correspondaient aux étapes de la méthodologie projet. En répondant pas à pas aux rubriques du dossier, non seulement le porteur rédigeait son projet plus facilement, plus clairement, mais en plus il était amené à en voir des aspects jusqu'ici ignorés. Finalement, la rédaction de ce dossier provoquait une meilleure appropriation des projets chez leurs porteurs. [...] Fort de ces exemples, le 4 avril j'ai rédigé la première version d'un questionnaire d'aide à l'écriture du diagnostic, dans l'espace d'écriture collaborative. Le groupe n'avait plus qu'à répondre aux questions pour rédiger son document. Bien entendu, le groupe avait la possibilité de négocier les questions, d'ajouter des items ou d'en supprimer. Je comptais commencer l'écriture collective lors de la prochaine rencontre pour soumettre ce nouvel outil, initier les personnes au logiciel d'écriture en ligne et créer une dynamique entre les membres du groupe. (annexe II, p.149)

Cette démarche n'ayant eu aucun résultat, le chercheur a tenté une nouvelle fois de faciliter les choses en consacrant une séance de travail du collectif à l'écriture collaborative du diagnostic, à partir de la vidéoprojection du questionnaire se trouvant sur l'espace d'écriture collaboratif. Cette nouvelle démarche, a été introduite par le chercheur, en la justifiant à nouveau par le manque de temps. Mais comme les finalités de la recherche et l'appropriation de la démarche n'avaient pas été réalisées, la séance d'écriture s'est transformé en débat sur les intentions de la recherche et sa démarche :

Le représentant de la délégation alsacienne exprima son opposition à la démarche. Pour lui, il fallait traiter le sujet de façon plus pragmatique en identifiant les problèmes vécus par les praticiens ici présents et construire collectivement des solutions à expérimenter, sans s'ennuyer à formaliser quoi que ce soit par écrit. En somme il souhaitait davantage participer à un groupe d'analyse de pratique d'accompagnateurs, qui conduirait à interroger surtout les outils et les relations

andragogiques, plutôt qu'à un groupe de recherche-action traitant de façon systémique le dispositif de formation dans son ensemble. [...] Pour lui, la démarche éducative prônée par l'association était utopique si l'on considérait les situations de terrain réelles. Dans ces conditions, il était inutile de chercher à vouloir à tout prix s'en rapprocher. La non réaction du groupe face à la position de ce salarié mettaient en évidence le manque de connaissance de l'histoire de l'association, de l'évolution de son projet associatif ainsi qu'un manque de maîtrise de son projet éducatif. (annexe II, p.152)

Ces débats ont été mis en lien avec les problèmes de fonctionnement interne et la critique du projet de développement de l'association, paralysant ainsi l'activité d'écriture :

En fin d'après-midi seules trois questions sur douze avaient été en partie rédigées, alors qu'il ne s'agissait en principe que d'une rapide récapitulation de propos tenus dans les séances antérieures. Nous nous sommes tous accordés sur la nécessité de modifier la méthodologie d'écriture, car le nombre de séances disponibles n'était pas suffisant pour poursuivre de la sorte. (annexe II, p.152)

Malgré le signe évident de la nécessité de s'assurer d'une meilleure appropriation des enjeux et de la problématique nationale et régionale, le chercheur a décidé de faciliter encore la démarche, en abandonnant l'écriture du diagnostic et en passant directement à la phase de conception du dispositif de formation grâce à l'utilisation d'un outil de formation à l'ingénierie, lors de l'ultime séance de travail avant la phase d'expérimentation planifiée. La stratégie imaginée était de faire manipuler des éléments concrets aux participants en espérant que les divers aspects de la problématiques émergent au fur et à mesure des critiques collectives.

Bien que la séance se soit bien déroulée, la réunion de régulation avec les directions de l'association n°4 et le temps de bilan du mois d'août ont démontré combien le choix de la facilitation à outrance pour corriger le défaut d'appropriation initiale était mauvais. Lors de la réunion de régulation l'un des membres de la direction a déclaré :

« on devait remplir des schémas avec des formes, j'ai pas compris pourquoi. Ça me faisait chier ! ». (annexe II, p.186)

Et lors du bilan, les notions d'incompréhension et de flou concernant les finalités et la démarche de recherche ont largement été mises en avant.

Les animateurs de séances ont récupéré 17 points positifs contre 28 négatifs. Les points positifs soulèvent l'importance stratégique des enjeux liés à notre problématique, l'intérêt des personnes pour le travail collectif et les effets formateurs de la démarche (prise de recul, prise de conscience, etc.). Une bonne partie des points négatifs se regroupaient autour de l'idée de manque de clarté de la démarche. Ce problème de compréhension et d'appropriation portait tant sur la démarche et ses méthodologies, que sur la problématique de recherche. Ce flou semblait lié, pour une partie des participants, au contexte associatif trop instable, et pour l'autre, à un manque de clarté du projet de recherche. (annexe II, p.189)

Cet exemple appuie la position épistémologique initiale de cette recherche-action, visant à privilégier l'implication forte des participants si l'on souhaite obtenir des apprentissages capables d'engendrer des modifications non pas procédurales, mais comportementales et organisationnelles profondes. Cela montre en outre que la clarté de la démarche limite le risque pour le chercheur de perdre de vue les principes fondamentaux de la démarche qu'il anime.

En somme, la compétence du chercheur suppose de maîtriser les démarches de recherche pour être en mesure de jouer pleinement son rôle de facilitateur, conseiller, formateur. Une déclaration qui semble triviale et pourtant ! Si l'on se remémore la définition des terminologies « démarche », « méthode » et « outil » établie par Michel Liu⁸⁸⁴, dans le but de rappeler que le chercheur est souvent amené à modifier ses outils, ses méthodes et parfois même la démarche, il n'est alors plus aussi évident pour celui-ci d'être capable de s'adapter aux besoins méthodologiques des praticiens et des groupes, puisque par définition, la démarche se négocie avec eux.

Dans cette recherche, plusieurs méthodes de recueil de données ont été évoquées, ou testées. Démarche d'enquête, entretien semi-directif, observation participante, animation de technique de formalisation de l'expérience... Comment le chercheur peut-il prendre le temps de se préparer à utiliser des démarches, des méthodes, ou des outils qu'il ne connaît pas et qui prennent du temps, si leur choix sont le fruit de la négociation en cours de recherche ? Cela signifie-t-il que le chercheur limite les portées de la RA de par ses spécialisations

884 (Liu 1997, p.79)

méthodologiques et sa culture de la pratique scientifique ? Où doit-il avoir lui-même la capacité à mobiliser des ressources extérieur pour pallier ses incompétences momentanées ?

12.2.3 De l'importance de la construction partagée de la problématique

En se plaçant dans le cadre d'une épistémologie constructiviste qui donne aux praticiens une place égale à celle du chercheur dans l'activité de recherche, l'activité de construction de la problématique acquiert un statut de condition de réussite de la RA.

L'expérience du groupe de recherche des petits débrouillards n°1 illustre bien ce propos. Après avoir établi un diagnostic assez approfondi, après avoir rédigé une synthèse d'articles scientifiques liés à leur sujet, ce groupe a produit le dispositif de formation et d'accompagnement évoqué peu avant, sans avoir véritablement formalisé au préalable une problématique, ce qui serait à l'origine d'un flou persistant autour de la démarche de pilotage et d'évaluation du dispositif. Cela confirme la place centrale de la problématique, dont dépend la formalisation des hypothèses d'action qui sont à la base de la démarche de pilotage.

Le travail d'ingénierie n'est qu'une traduction opérationnelle des hypothèses ou principes d'action correspondant à l'adaptation contextuelle des hypothèses ou principes théoriques. Le pilotage consiste à évaluer le degré de validité de ces principes ou hypothèses. Or ces principes théoriques et les principes d'action en découlant, sont d'autant plus faciles à construire que la problématique est claire, raison pour laquelle j'ai tant insisté sur ce travail d'écriture. Cet exercice facilite l'appropriation de la problématique locale par les praticiens chercheurs. C'est dans cette écriture qu'ils prennent conscience de la dimension systémique et complexe de leur situation, qu'ils perçoivent les interactions existantes entre les divers problèmes perçus et s'interrogent sur la nature symptomatique, causale ou rétroactive des problèmes. Alors, seulement, les praticiens chercheurs sont en mesure d'établir les hypothèses qui constituent, par la mesure du degré de leur validité, le système d'évaluation et de pilotage du dispositif de formation. Enfin l'argumentation des choix opérés dans l'élaboration du dispositif constitue le mode d'évaluation, pour le chercheur extérieur, de la cohérence entre les principes d'action choisis et l'ingénierie annoncée. C'est également l'occasion pour lui d'observer indirectement l'appropriation de la problématique par les participants, à travers la qualité du lien rationnel qu'ils ont établi entre leurs dispositifs et leurs problématiques. Cette démarche de problématisation préalable à la formalisation des hypothèses, constitue pour moi la principale différence entre une démarche de résolution de problème totalement

empirique et une démarche de recherche-action. Une démarche totalement empirique fait courir le risque au groupe de ne traiter que des problèmes de surface qui ne prendraient pas en compte la ou les causes réelles, et d'avoir à tester une infinité de solutions avant de parvenir à une réelle évolution. Or ces causes profondes n'émergent qu'à la condition de chercher à comprendre les principes de fonctionnement de l'ensemble du système dans lequel s'insèrent les problèmes apparents. (annexe II, p.201)

L'absence de construction de la problématique avant l'action s'est également retrouvée dans le groupe n°3. Le bilan effectué en mai 2012 montrait l'absence de synthèse de l'ensemble des données recueillies (enquête nationale et régionale, mutualisation des expériences, archives associatives...), nécessaires à la construction d'une approche systémique des divers problèmes, et à l'émergence de questions à leur propos. Suite à cela, l'animateur du groupe n°3 a tenté d'utiliser mon questionnaire d'aide à l'écriture du diagnostic et du projet d'expérimentation conçu pour le groupe n°4, pour pousser les participants à rédiger leur projet collectivement et à distance. En l'absence totale de contribution des participants :

L'animateur a donc été contraint d'opter pour une écriture collective en présentiel, paragraphe par paragraphe. A chacun de celui-ci, il explicitait le point de vue qu'il y défendait et argumentait ses propos à partir des résultats d'investigations de cette dernière année. Le groupe réagissait et modifiait plus ou moins l'écrit martyr. Cette fastidieuse réécriture leur a pris la journée, mais Louis avait le sentiment d'avoir bien avancé. Le document était clos et le groupe était parvenu à établir les dates et le contenu de la formation des tuteurs, nécessaire à l'expérimentation du nouveau dispositif de septembre. Je l'ai alors questionné sur le fond de notre recherche, car je souhaitais connaître la traduction opérationnelle de nos principes théoriques. La nature de ses réponses ne m'a pas fait partager son enthousiasme. En effet, les participants ont trouvé que l'emploi du terme « objet social » était trop récurrent et souvent inopportun. Je ne partageais pas leur point de vue. Cela montrait plutôt qu'ils n'avaient perçu, ni les liens qui unissent l'objet social et le projet éducatif, ni les interactions du triangle de l'autonomie associative mis en évidence lors du congrès de 2011. Cette interprétation de la situation a été confirmée par la vision des participants concernant l'appropriation de l'objet social des petits débrouillards. Pour eux, une simple présentation ponctuelle de l'objet associatif suffirait aux personnes pour qu'elles le comprennent et maîtrisent ses implications pratiques au niveau éducatif et pédagogique. Les participants ne voyaient en la formation qu'une dimension technique se cantonnant à la formation des animateurs et laissant les autres types d'acteurs associatifs de côté. Cette réaction confortait mon hypothèse de non partage et de non

appropriation de l'objet associatif révélée par l'enquête nationale. Cette position corroborait également le refus du groupe, lors de ma première intervention de mai 2011, d'établir une définition commune de l'objet associatif. Un an après, cette demande n'était toujours pas comprise. J'ai même eu un sentiment de régression quand Louis m'a exposé la position du groupe par rapport à notre hypothèse principale inspirée par le phénomène de reproduction des postures éducatives. Pour rappel, il s'agissait pour nous de créer une ingénierie de formation qui fasse vivre aux apprenants une démarche de recherche portant sur l'amélioration de la mise en œuvre de la démarche éducative des petits débrouillards. Les participants ne percevaient pas l'intérêt d'une telle démarche, qui, selon eux, employait trop l'écrit et renvoyait les stagiaires à des questions trop vastes auxquelles ils ne pouvaient pas tout de suite répondre. Une approche moins formelle et orale leur semblait plus adaptée pour former les animateurs à la mise en œuvre d'une activité petits débrouillards. (annexe II, p.209)

La réaction du groupe n°3 montre qu'il ne parvenait pas à construire la problématique. Il ne percevait pas le manque de vision partagée concernant le projet associatif, il n'en percevait pas les diverses conséquences et enjeux dans le fonctionnement associatif, rendant l'appréhension du nœud central de la problématique, à savoir l'articulation entre engagement associatif, apprentissage et autonomisation associative totalement inaccessible. On peut donc dire que le fait de n'avoir pas réussi à établir la problématique a empêché les membres de concevoir un dispositif global comme le montrera le dernier sous paragraphe consacré à l'analyse des dispositifs produits durant cette recherche-action. Les différents exemples qui viennent d'être présentés tendent à montrer que l'existence d'une problématique partagée par l'ensemble des acteurs du collectif de recherche, constitue bien une condition de faisabilité de la mise en œuvre d'une démarche de RA interne, sans laquelle il est vain d'entrer dans des expérimentations qui ne prendront probablement pas en considération la complexité de la situation à transformer.

12.2.4 Le collectif de chercheurs dans le « *chercheur collectif* »⁸⁸⁵

Dans de très nombreux cas, la recherche-action est un processus conduit par plusieurs chercheurs, au minimum deux⁸⁸⁶, pour être en mesure d'observer les événements se déroulant lors de l'animation du collectif de recherche, pour augmenter la disponibilité temporelle ou

885 (Barbier 1996)

886 (Avenier 1992)

spatiale du chercheur, et ainsi limiter les effets d'aveuglement individuel, tel que l'illustre notre position sur la nécessité d'expliquer la démarche de RA avant de la pratiquer. Et si la composition de cette équipe de chercheurs est interdisciplinaire, cela a l'avantage de pouvoir étendre le domaine de compétences méthodologiques, octroyant davantage de réactivité à l'équipe de recherche face à la diversité des besoins méthodologiques que peut générer une RA. Dans cette recherche, le chercheur était un doctorant isolé. Des échanges en amont et en aval des rencontres auraient permis de mettre en jeu l'intersubjectivité nécessaire à la prise de recul du chercheur, ce qui aurait facilité la gestion de sa posture concernant le degré d'interventionnisme souhaitable. L'appui des co-directrices de thèse et du directeur adjoint de l'association était intéressant dans l'analyse hors de l'action. Mais leur absence du terrain et leur non implication formelle dans les collectifs de recherche ont limité la possibilité de jouer cette fonction régulatrice.

L'isolement du chercheur dans le cas du chercheur doctorant joue également un rôle dans le problème de la compétence du chercheur traité dans le sous-chapitre 12.2.2. En effet, le travail de thèse constitue un parcours de formation, or les apports du socio-constructivisme, ou ceux de la réciprocité éducative mobilisés dans notre cadre théorique, mettent en évidence l'importance de la relation aux autres dans le processus d'apprentissage. Ainsi, privé de collègues, le doctorant bénéficie de moins d'opportunités d'apprentissages méthodologiques et épistémologiques occasionnées par la mise en discussion des expériences vécues sur le terrain concernant la conduite de la recherche-action. Ce partage constitue un outil puissant pour favoriser le dialogue productif entre recherche et action, pas uniquement au niveau de l'objet étudié, mais surtout au niveau de l'activité de recherche en elle-même, car au final, le chercheur est aussi un praticien réflexif.

12.3 Les conditions liées au travail de groupe :

Toujours dans le cas d'une épistémologie de la recherche-action de type stratégique, au sein d'une organisation, le travail en groupe prend une importance capitale. C'est du moins ce que démontre notre recherche à travers les exemples de la recherche menée sur les régions n°4, n°3 et n°1. Le cas le plus démonstratif reste celui de la région n°4. Les grandes difficultés pour conduire la recherche-action de cette association ont été attribuées à six causes propres à l'organisation et aux participants, sachant que les difficultés liées au chercheur, ont déjà été traitées dans le paragraphe dédié aux compétences du chercheur :

- la trop grande dilution dans le temps des séances du groupe local de recherche,
- l'instabilité de la composition du collectif de recherche,
- le non respect des engagements individuels et collectifs, notamment sur les travaux intermédiaires entre les rencontres,
- le manque total de communication entre les participants, entre le collectif et le reste de l'association
- l'absence de veille des participants concernant l'avancée des travaux malgré les outils et ressources mis à disposition,
- la faible connaissance de l'histoire de l'association, de son objet et du secteur formation (annexe II, p.187)

12.3.1 Volume et fréquence des rencontres

La description chiffrée de l'activité des groupes présentés au chapitre 10 met en perspective ces constats. En comparant les parcours réalisés, on constate que les associations qui sont allées le plus loin dans la démarche, à savoir les associations n°1 et n°3, correspondent à celles qui présentent un taux de rencontre de 0,75 par mois. Cela représente une fréquence moyenne d'une rencontre toutes les six semaines, comme le préconise Michel Liu⁸⁸⁷.

Et contrairement au cas n°3, l'intégration de l'activité du groupe de RA à la vie associative de l'association n°1 n'est pas passée par des actes institutionnels. Elle a surtout tenu à la composition du groupe qui intégrait un large panel des types d'acteurs associatifs (salariés, non salariés, directions, coordinations, animations, élus, simples membres...)

Dans le cas de l'association n°4, les écarts de presque quatre mois entre la première et seconde séance, puis de presque deux mois entre la seconde et la troisième séance étaient trop importants pour parvenir à instaurer un véritable travail collectif stable et continu⁸⁸⁸. Le maintien de la fréquence et du volume des rencontres apparaît un facteur déterminant dans la réussite d'un travail collectif.

887 (Liu 1997)

888 (Le terme de travail collectif recouvre plusieurs éléments : le partage de l'objectif et de la stratégie d'action, la connaissance de l'histoire des actions du groupe et des résultats intermédiaires, la capacité de décrire la fonction et les activités menées par chaque membre du groupe dans l'action collective.)

12.3.2 La stabilité du groupe de recherche-action

Une autre condition du bon fonctionnement d'un groupe de RA en milieu organisationnel est la constance du groupe. Le groupe n°4 a tout particulièrement été inconstant. Seul un des participants a assisté à l'ensemble des temps de la démarche et il a fallu attendre la cinquième rencontre du collectif de recherche-action pour retrouver approximativement le collectif réuni lors de la première séance de travail.

La constance du groupe joue un rôle fondamental dans le problème de l'appropriation de la démarche de recherche, car, dans le cas contraire, le groupe souffre d'un manque d'historicité. Ses membres ne sont pas capables de retracer les différentes étapes déjà vécues, les sujets et débats déjà abordés, les expériences et leurs conclusions déjà opérées.

L'inconstance du groupe exacerbe le risque de non progression et de ressassement qui peut engendrer lassitude et découragement chez les participants par le biais de l'apparition d'une perception d'autoefficacité négative du collectif⁸⁸⁹. Ce manque d'historicité se retrouve également dans le besoin de mesurer les résultats, facteur managérial du travail en groupe, identifié par Fernagu Oudet⁸⁹⁰. Cependant, la stabilité du groupe et la fréquence des rencontres sont inféodées à d'autres conditions de type organisationnel.

12.3.3 La répartition spatiale des acteurs et des sites

Le modèle de développement territorial adopté par les associations a des conséquences importantes sur la gestion des équipes et le travail collaboratif. Il en résulte un éclatement géographique qui éloigne les personnes les unes des autres. Le cas le plus extrême a été l'inter-association n°4 :

La rencontre du 19 octobre 2011 a commencé avec une heure de retard. Les personnes les plus éloignées avaient quatre heures de route pour venir à Débrouille-Land, lieu de rendez-vous. L'éclatement géographique ne facilitait pas les rencontres. [...] La diversité des histoires et des contextes des associations composant la structure n°4 impliquait des attentes variées. (annexe II, p.126)

Cela pose des difficultés de fonctionnement, puisque le regroupement coûte cher et prend beaucoup de temps en déplacements, réduisant ainsi encore davantage les disponibilités

889 (Bandura et Carré 2007)

890 (2006)

communes. Les rencontres ne sont, de ce fait, pas toujours possibles pour une fréquence rapprochée comme le nécessite une RA, et la durée de travail en commun est alors réduite.

Cet éclatement géographique, lorsque les associations ne normalisent pas leurs services dans le but de répondre au mieux aux besoins locaux, devient alors synonyme de disparité et d'éclectisme dans le développement. Il est alors délicat, dans le cadre d'une RA stratégique, de construire une problématique unique pour l'ensemble de l'organisation, qui dans les faits, est plutôt une compilation de plusieurs petites structures. La difficulté d'accorder le niveau national et le niveau régional identifié dès les débuts de la recherche, se retrouve entre le niveau régional et les niveaux inférieurs (département, ville importante, pays de région, bassin de vie etc.)

Le chercheur doit choisir entre monter une RA à l'échelle régionale ou inter-régionale, ou à une échelle très locale, en sachant que cette seconde solution questionne l'ampleur des moyens. Cette question d'échelle doit impérativement être traitée dans le contrat moral d'engagement dans la phase d'évaluation de la faisabilité de la RA.

12.3.4 Les outils de l'accompagnement à distance

Enfin, au vu de l'éclatement géographique des différents groupes de recherche locaux et celui au sein même des groupes de recherche, l'avancement de la RA a nécessité l'emploi d'outils de collaboration à distance. Les événements montrent que, dans ce cas de figure, la disponibilité d'un système technique de communication et de travail à distance performant est un facteur de réussite important :

L'ordre du jour⁸⁹¹ de la rencontre qui m'avait été envoyé montrait que l'objectif principal était d'aborder la question de la qualité des animations et posait d'emblée la question de la définition de la démarche d'animation et de ses critères qualités. Je pensais que ce groupe constaterait assez vite les manques définitionnels à l'origine des nombreux désaccords usuellement observés lors des regroupements associatifs nationaux. D'autant plus que je devais suivre à distance cette rencontre, ce qui me permettrait de veiller au degré d'explicitation des propos tenus par chacun. Ainsi avais-je bon espoir de pouvoir introduire la nécessité d'aller observer ce qui se passe réellement sur le terrain pour qu'ils commencent enfin à construire leur problématique. Malheureusement, le suivi de la réunion s'est avéré compromis par la mauvaise qualité du son. La connexion semblait être en cause. Le discours des personnes était inaudible

891 (Deuxième séance de travail du groupe n°1 tenu le 4 novembre 2011)

m'obligeant à abandonner le suivi et attendre le compte rendu pour prendre connaissance des propos échangés. J'ai été fortement désappointé à la lecture de celui-ci, car l'ordre du jour annoncé n'avait pas été respecté. Le premier point de l'ordre du jour, qui portait sur l'évaluation de la dernière formation initiale d'animateurs de l'actuel dispositif de formation, a occupé la majeure partie de la rencontre, alors qu'il ne s'agissait initialement que d'une courte mise au point sur l'avancement de la préparation de la prochaine formation. Cette rencontre s'est transformée en temps de formation à l'animation traitant des modalités de préparation d'une phase d'animation « thématique »⁸⁹². (annexe II, p.122)

Dans cette situation, on voit qu'en l'absence d'un système de réunion à distance fiable, le chercheur n'a pas pu intervenir pour recadrer la réunion au moment de l'abandon de l'ordre du jour. Une intervention aurait sûrement permis de ne pas laisser l'activité de la recherche de côté. En l'absence totale du chercheur, le groupe n'est pas amené à expliciter ses propos, il ne relève pas le manque de précisions de ses propos, il ne perçoit pas forcément le décalage de compréhension entre les personnes dans le déroulement des débats. Le groupe ne perçoit que difficilement certaines contradictions ou incohérences que, parfois, seul un œil extérieur peut mettre en évidence. Cette impossibilité d'agir de la part du chercheur pour des raisons techniques, s'est également observée dans le groupe de la région n°2, durant la même période :

le jour de la réunion, le référent m'a annoncé par téléphone qu'il n'y avait plus de réseau dans le bâtiment suite à une panne technique. Je ne pouvais pas assister à la rencontre et il n'avait pas de quoi enregistrer la séance pour une analyse différée. (annexe II, p.124)

cette difficulté a aussi été constatée dans le groupe de direction de l'inter-régionalité n°4, lors de la réunion de régulation de la démarche menée à la mi été 2012, moment clef de leur démarche :

La conversation via Internet n'était pas simple, il était difficile de se répartir la parole, l'orateur ne savait pas ce que l'auditoire entendait et la qualité du son différait d'une personne à l'autre, instaurant de fait une hiérarchie dans la prise de parole durant les débats. (annexe II, p.184)

892 (Comment structurer une ou plusieurs séquences d'animations en vue de faire explorer un thème scientifique ou technique par le public, de façon à susciter du questionnement à partir duquel initier des projets individuels ou collectifs, susceptibles de faciliter l'implication du public dans la démarche.)

L'accompagnement de groupes à distance est envisageable, surtout s'il s'agit d'une recherche-action stratégique dans laquelle le chercheur connaît bien la structure et une partie au moins des participants, à la condition d'avoir à disposition un système de visio-conférence performant. Un dispositif technique dont la probabilité de présence est faible si l'on considère la fragilité économique, l'éclatement géographique et l'objet de l'activité de telles structures qui ont souvent des priorités, en matière d'investissement, autres que les outils technologiques d'information et de communication à vocation interne.

12.3.5 Ancienneté du groupe

Dans le cas des organisations ayant faiblement capitalisé leur expérience et leur histoire, la prise en compte de l'ancienneté des membres du groupe constitue une caractéristique importante du public. Cette caractéristique est aussi importante que le rapport aux savoirs, à l'écrit ou au pouvoir, des participants. En l'absence de mémoire organisationnelle et culturelle, il y a de grand risques pour que le groupe réinvente des solutions qui ont déjà montré leurs limites par le passé.

L'opposition persistante de l'un des salariés alsaciens à la démarche dans le groupe n°4 illustre bien ce risque. Il refusait catégoriquement toute démarche de théorisation ou de modélisation de leur situation et ne jurait que par l'étude collective de situations rencontrées sur le terrain :

Il faut savoir que cette personne n'était dans l'association que depuis un an. Il ne connaissait pas l'histoire du réseau et ne savait pas que nous avions tenté à plusieurs reprises le type de démarche qu'il préconisait sans succès. [...] Cette faible ancienneté du groupe cumulée à l'instabilité de sa composition à travers le temps, ont engendré les conditions d'apparition de débats contre productifs. Une large part de ces débats était une réitération de propos déjà tenus dans les séances précédentes, et l'autre part correspondait à des sujets de fond dépassant l'autorité du groupe et de son action. [...] La perturbation occasionnée par ces débats était telle, que l'écriture n'a pas progressé. En fin d'après-midi, seules trois questions sur douze avaient été en partie rédigées, alors qu'il ne s'agissait en principe que d'une rapide récapitulation de propos tenus dans les séances antérieures. (annexe II, p.152)

On peut donc dire que la mémoire collective est un des piliers de l'apprentissage organisationnel, surtout si les tétraèdres de l'apprentissage organisationnel autonome et formel⁸⁹³ ne sont pas clairement établis.

L'autre dimension liée à l'ancienneté du groupe ramène à la nature des objectifs qu'il est possible de fixer avec un groupe. Comme le rappelle Fernagu Oudet⁸⁹⁴, l'établissement d'objectifs réalistes aux yeux de groupes est un facteur managérial d'importance. L'expérience vécue avec le groupe n°4 tend à confirmer ces résultats :

Elle [la direction de l'association n°4] avait noté lors de ces entretiens informels, la trop grande importance de mes attentes au regard de la faible expérience des membres du groupe de recherche, tant dans la formation d'adultes que dans la maîtrise du projet associatif. Le point positif de notre démarche, important à ses yeux, était l'apparition d'un questionnement sur la formation chez ses salariés, inexistant jusque là, et qui a généré un début de changement dans l'équipe. (annexe II, p.186)

De façon globale, il semble que mes attentes aient été trop importantes par rapport aux conditions disponibles. Cela ne signifie pas qu'il ne fallait pas réaliser la RA, mais que le chercheur devait avoir une vision plus juste des possibilités d'action des groupes. Comme l'évoque le paragraphe sur les boucles de rétroaction, ces deux ans de terrain ne constituent que l'un des premiers cycles durant lequel les acteurs des associations se familiarisent avec cette démarche, prennent conscience de ses exigences et de ses portées, afin de pouvoir entamer un nouveau cycle à partir duquel seront renégociées les conditions et les finalités de la recherche-action.

12.3.6 Autonomisation dans la recherche et le travail à distance

Lors de l'accompagnement du groupe de la région n°4, l'interventionnisme croissant décrit dans le paragraphe relatif aux compétences du chercheur, était aussi motivé par la non utilisation des outils d'écriture à distance, bloquant les activités propres à enclencher le processus d'appropriation de la problématique et d'autonomisation des praticiens dans leur recherche. Et si le facteur de la maîtrise technologique influence fortement cette capacité à travailler à distance, il ne faut pas perdre de vue que les diverses dimensions soulignées par la théorie d'usage des outils technologiques (les outils à distance dans notre cas) et des outils

893 (Voir page 280)

894 (Fernagu Oudet 2006)

organisationnels (le groupe de RA), jouent un rôle tout aussi important, sinon plus, dans le degré d'autonomisation des pratiques de collaboration à distance.

Comme l'ont démontré les apports du champ de l'autoformation, l'autonomisation au travail constitue à la fois une finalité et une condition de réussite de la démarche de RA, car c'est à travers elle que va s'exprimer l'envie et la capacité d'agir seul durant les temps intermédiaires aux rencontres du groupe de recherche. Mais cela ne sous-entend pas qu'il y ait un degré d'autonomie minimum à avoir pour commencer la démarche, c'est au chercheur de trouver avec le groupe, les activités et les outils adaptés au degré d'autonomie possédé, et qui engendrent le développement des méta-compétences nécessaires au travail en autonomie et au travail en coopération.

Le problème réside alors dans la compatibilité entre le temps nécessaire à l'autonomisation des personnes et le temps disponible pour mener la RA. Ce constat est particulièrement important dans les cas, comme celui-ci, où les salariés sont souvent isolés du fait de l'éclatement territorial, et dotés d'une faible expérience professionnelle limitant le processus d'autonomisation au travail. Ainsi, même si vous disposez des meilleur outils de travail collaboratif à distance, il faut que le collectif identifie des tâches qui aient du sens pour les participants et qui soient adaptées au degré d'autonomisation des personnes impliquées. Le collectif de la région n°1 a très clairement explicité son degré d'autonomisation dans les activités intermédiaires aux rencontres :

Ce problème de disponibilité était accentué par l'impossibilité de nous appuyer sur des temps de travail personnel à distance. Par expérience, ce groupe se savait incapable de mener des travaux intermédiaires entre deux regroupements. Pour être efficace, l'activité de production devait se faire lors des temps de rencontre physique. (annexe II, p.103)

Le partage insuffisant des événements internes entre participants, qui n'utilisaient pas encore au quotidien les outils de communication et de travail à distance de façon collective, a constitué un frein durant toute la recherche. Ce frein a souvent pris la forme d'un manque de circulation, et de veille de l'information liée au projet de RA, entre les membres d'une même association :

Le seul point de ce rapport qui sera repris par la suite est l'idée de construire un tutorat. Je n'ai d'ailleurs pas trouvé de trace de partage du document avec les autres membres du groupe. Ont-ils pris connaissance de ces analyses ? Pourquoi cela n'apparaît-il plus par la suite ? (annexe II, p.131)

Plus loin dans le déroulé chronologique :

La progression semblait bonne, mais je n'avais aucune visibilité concernant le partage des informations contenues dans le document, surtout si l'on considérait le faible nombre de personnes présentes dans les premières rencontres du groupe n°1. (annexe II, p.159)

Ce manque de circulation et de veille est également un facteur aggravant du problème chronique d'appropriation de la démarche de cette RA mis en évidence en début de chapitre, et mérite également à ce titre qu'y soit consacré un passage du document de formalisation de la faisabilité de la recherche-action.

12.4 Instabilités environnementales

12.4.1 Instabilité de la gouvernance

Michel Liu⁸⁹⁵ soulignait que la démarche de RA, de par le système d'évaluation concourante à l'action, est davantage capable de s'adapter aux évolutions de la situation qu'une démarche de résolution de problème classique qui n'évalue les effets des changements qu'à terme.

Ce principe d'adaptation reste valable, mais trouve des limites comme le montre l'exemple du groupe n°4. Lors de la troisième rencontre, les tentatives d'écriture collective du diagnostic et du projet de recherche ont mis en débat les finalités de l'association et de la recherche-action :

L'un des membres de l'équipe a mis en avant la non correspondance entre le profil des acteurs de terrain actuels n°4, qui étaient presque exclusivement des jeunes en service civique, et celui des animateurs vacataires décrit dans notre problématique initiale. Les participants ne comprenaient pas comment nous allions faire coïncider une

895 (Liu 1997)

formation dans la durée nécessaire à la maîtrise de l'objet social avec le profil de personnes présentes un an ou moins. L'échange a également fait émerger un problème dans les relations entre les services civiques et les salariés, relations qui ressemblaient davantage, à les écouter, à un conflit social intra-entreprise qu'à une collaboration entre militants salariés et jeunes volontaires non salariés. En écoutant leur propos, il semblerait que ce soit la nature de la communication et des attentes instaurées par l'équipe qui ait induit un comportement de salarié chez ces jeunes volontaires qui estimaient être des salariés exploités. Le groupe interrogeait d'autre part, la pertinence de l'hypothèse de l'interdépendance « engagement en formation et maîtrise de l'objet social » dans un contexte de type hiérarchique. Enfin, ils rappelèrent à juste titre que le dispositif des services civiques, principal profil des acteurs de terrain actuels, dépendait totalement d'une politique gouvernementale. A ce titre, nul ne pouvait savoir combien de temps il allait durer, ce qui questionnait la pertinence de développer toute une démarche de recherche pour cerner une problématique qui n'existerait peut-être plus dans un an ou deux ? Ce vent de protestation m'a bien déstabilisé. Je savais que le profil des services civiques était très présent dans cette partie du réseau, mais je ne savais pas qu'il constituait la presque exclusivité des effectifs des acteurs de terrain de l'association n°4. Dans le compte rendu de cette journée on peut lire à propos des services civiques :

« L'importance de leur nombre semble modifier sensiblement notre problématique et interroge les choix de développement de l'association. Une polémique qui interroge les conditions de travail et fait émerger un certain nombre de craintes, d'incompréhensions et de revendications qui sont liées à l'articulation entre besoins financiers, plaisir et motivation des membres et salariés, et cohérence entre projet de développement et projet politique. Les services civiques sont majoritaires. Viennent-ils pour un travail ou pour l'objet de l'association ? Par qui sont-ils amenés dans l'association, le Pôle emploi... ? Pourquoi met-on des annonces ? [...] Problème de reconnaissance et de compréhension de leur statut etc. »

Ce problème dépassait et conditionnait à la fois, l'objet de notre recherche. J'ai quitté cette rencontre complètement abattu. J'avais déjà eu tellement de peine à réunir un groupe qui commence à maîtriser la problématique initiale et qui veuille bien commencer à établir un diagnostic, que l'idée de devoir tout recommencer depuis le début me paraissait insurmontable. Par ailleurs, ces revendications confirmaient des difficultés de gouvernance et de fonctionnement présentes, liées à la récente structuration de l'association n°4, et qui devaient être réglées préalablement à la poursuite de notre recherche. Quel est le projet associatif ? Quel est le plan de développement ? Quelle est la politique managériale pour les salariés et les bénévoles ?... Beaucoup de questions dont les réponses étaient nécessaires à la

clarification de la politique de formation interne qui oriente les modalités de sa mise en œuvre. (annexe II, p.153)

Cette situation illustre parfaitement l'effet d'un changement environnemental sur une organisation. La simple apparition d'un nouveau profil d'acteur associatif a généré dans les routines de travail des dysfonctionnements qui sont venus interroger les choix de développement. De plus, ces changements et ces interrogations sont apparus au moment du changement d'échelle organisationnelle sans qu'aient été stabilisés par avance la gouvernance et le projet associatif.

De tels changements impliquent d'avoir un organe de direction fiable et légitime qui porte un projet clair et partagé. Et pour que ces changements puissent être pris en compte dans une RA ayant une visée organisationnelle, cela implique que le chercheur ait une relation directe et de qualité avec cette direction. Si le projet occasionnant le changement d'échelle n'est ni clair ni partagé, cela signifie que la première phase de la RA devra se consacrer à cet élément essentiel. Mais cela revient à changer l'objet de la RA, donc à renégocier la constitution du groupe, des moyens et des finalités.

Les effets de l'instabilité de la gouvernance se sont également fait sentir dans les cas des associations n°2, dès le premier semestre 2011 :

Notons que dès la fin de l'année 2010, l'association n°2 était entrée dans une période de grave crise au niveau de sa direction. Même si ce problème interne n'était que peu évoqué dans nos séances de travail, il est plus que probable que cette situation ait freiné la mise en place du projet de recherche. (annexe II, p.98)

Ce sentiment s'est vu confirmé lors de la tentative de constitution du groupe de recherche à l'occasion de la formation de formateurs national de septembre 2011. Le contenu des entretiens exploratoires recueilli auprès des membres associatifs parisiens présents, avait encouragé le chercheur à provoquer cette rencontre spécifique à l'association des petits débrouillards n°2 dans l'espoir de dépasser le manque de participation qui frappait cette association, mais :

Quelle n'a pas été ma surprise lorsque j'ai constaté que l'un des interviewés tenait un discours, à propos de la recherche-action, diamétralement opposé à celui recueilli lors

de l'entretien. Il ne lui semblait plus pertinent de mener cette démarche, car cela supposait la remise en cause des bases fraîchement acquises après une longue période de trouble, qu'il était dangereux de toucher. Cette rencontre m'a rapidement échappée. Ce qui devait-être un moment agréable durant lequel transformer les bonnes volontés exprimées en plan d'action, s'est vite transformé en règlement de compte concernant les actions menées par le responsable de formation et par le conseil d'administration. (annexe II, p.113)

Dans cet autre cas, l'instabilité de la gouvernance liée à des divergences de vision sur le fonctionnement de l'organisation, se sont exprimées sous forme de conflits personnels qui ont marqué les esprits et généré une crainte à l'égard du changement. Cette structure associative n'était pas psychologiquement prête à entrer dans un processus réflexif et d'investigation sur les dysfonctionnements. Cela expliquerait l'obligation de monter une journée de lancement menée en janvier 2012, un an après le démarrage prévu. Ce décalage d'un an correspond au temps nécessaire pour l'association, d'absorber les effets de la période de crise de l'année 2010.

Enfin, on retrouve le problème de la stabilité de la gouvernance dans l'exemple du renoncement de l'association de la région n°5 à entrer dans la RA du réseau des petits débrouillards :

Ludivine de la région n°5, exprimait des difficultés à fédérer autour de cette démarche les membres de son équipe, qui se retranchaient derrière l'argument du manque de temps pour ne pas répondre à ses sollicitations. Ludivine donnait des signes de découragement, s'interrogeait beaucoup sur la marche à suivre et nos échanges faisaient émerger des problèmes de fond dépassant son pouvoir d'action. Son association était en pleine phase de restructuration, la direction était en cours de changement, et l'équipe sortait d'une période assombrie par des difficultés relationnelles et de gouvernance. Les salariés et bénévoles en sont sortis moralement fatigués et le dispositif de formation et d'accompagnement interne, qui avait fait l'objet d'un travail conséquent au cours des deux précédentes années, avait généré une forte polémique quant à son efficacité. (annexe II, p.98)

Ce cas est d'autant plus intéressant que les conflits internes portaient déjà sur les enjeux organisationnels traités par la RA. La direction adjointe de l'époque avait initié une démarche d'ingénierie de formation et d'accompagnement en parallèle d'un master en formation d'adultes qui avait, là encore, cristallisé des conflits interpersonnels. Ceux-ci avaient pour

origine des divergences de visions organisationnelles se répercutant sur les modèles de gestion jugés souhaitables. Comme la direction avait été reprise par un élément interne à la structure, il n'est pas étonnant que les membres de cette association aient préféré renoncer à mener cette RA. Cet abandon était peut-être pertinent, car dans ce contexte, s'assurer de la validité et de la légitimité du projet, reconstituer un rapport positif à l'ingénierie de formation, et restaurer un sentiment positif d'autoefficacité à l'échelle de l'association, aurait demandé une énergie et une présence qui auraient sûrement été insoutenables dans le cadre d'une démarche d'animation à distance comme celle choisie.

Dans les trois cas présentés, on constate que la stabilité de la gouvernance conditionne totalement la possibilité de mener ou non des démarches internes d'investigation et d'expérimentation. Celles-ci sont susceptibles de mettre en évidence des sujets et objets de conflits qui doivent pouvoir être canalisés ou traités de façon sereine, sans quoi la RA est vouée à l'échec. Or, on peut supposer que le non aboutissement d'une RA peut amoindrir le sentiment individuel et collectif d'efficacité, ainsi que le capital confiance de l'organisation, amenant celle-ci dans une situation plus difficile qu'avant l'intervention. Heureusement cette configuration n'est pas apparue dans ces études de cas.

12.4.2 Instabilité économique

Outre la démonstration de l'importance de la stabilité du mode de gouvernance, cette recherche-action a également mis en évidence les effets du manque de stabilité économique. Le cas de l'association n°4 est le plus manifeste. Les problèmes d'inconstance dans la participation du groupe et d'implication dans les activités de recherche évoquées précédemment, sont très fortement liés à l'instabilité financière de cette très jeune inter-association. Fin 2012, :

l'association n°4 attendait un financement européen d'environ 200 000 euros pour des actions déjà réalisées durant les années précédentes. Cette importante somme d'argent ne devait arriver de façon effective qu'en février ou mars 2013. Ce délai institutionnel difficile à anticiper, a provoqué de graves difficultés de trésorerie qui ont failli amener l'association à la cessation de paiement, et très certainement à la liquidation judiciaire à plus long terme⁸⁹⁶. Pour éviter ce funeste sort, les salariés de l'association n'ont pas

896 (Il faut savoir qu'une association en cessation de paiement n'est pas légalement autorisée à toucher des subventions étatiques ou européennes. On comprend alors le type de paradoxe auquel sont confrontées ces structures qui dépendent des fonds qui occasionnent l'interdiction de les percevoir!)

eu d'autre choix que de se mobiliser au-delà des horaires légaux, pour multiplier les actions rémunératrices à court terme. Cette injonction de survie a induit un développement d'activités opportunistes qui rend la planification et l'organisation du travail très délicat. Il est difficile de dire si cette instabilité économique est le produit ou un effet concomitant des difficultés de gouvernance, mais il résulte de cette combinaison une situation totalement incompatible avec les besoins et les exigences d'une démarche de recherche-action. Bien que la fin de la recherche-action n'ait pas été officiellement déclarée lors du séminaire de rentrée, il est devenu évident pour moi, dès ce moment là, que la recherche-action de l'association n°4 était terminée. Les événements du dernier trimestre 2012 ont confirmé cette perception d'alors. (annexe II, p.228)

L'absence d'un minimum de stabilité économique, un manque de solidité de la trésorerie dans ce cas précis, bloque toute mobilisation des salariés d'une organisation, même dans le cas où la direction est volontaire. L'absence de prévision possible de l'activité des personnes ne permet pas de bénéficier des effets de la traduction budgétaire du temps que les personnes sont autorisées à consacrer à la RA, car les impératifs de survie rendent tout engagement inconsistant. Ce type d'instabilité empêche même toute implication des participants sur le temps personnel qui est également phagocyté par l'effort de sauvegarde des emplois et de la structure. Cela montre bien que la RA ne peut en aucun cas être une mesure d'urgence pour répondre à une crise aiguë et qu'elle nécessite un minimum de moyens économiques lui permettant au moins d'absorber l'investissement non rentable à court terme du temps salarié.

Mais il faut rappeler que la RA peut, par contre, constituer une démarche d'évitement d'apparition des crises, si l'organisation s'est dotée d'un pentaèdre de gestion de l'apprentissage. En d'autres termes, la RA stratégique au sein d'une association peut-être considérée comme une activité de recherche et développement portant sur son fonctionnement complexe et donc sur les services aux usagers. Or il est difficile pour des associations d'Éducation Populaire de dégager des marges qui lui permettent de financer de l'investissement immatériel. Le seul moyen pour elle d'y parvenir est de s'appuyer sur la pluralité de leur économie, soit en obtenant de l'engagement bénévole de l'ensemble ou d'une partie des participants, soit en bénéficiant de fonds issus du système de redistribution étatique ou privé. Cette seconde option est délicate, car les dispositifs de financement qui découlent de la redistribution sont principalement consacrés aux activités de formation et de réinsertion des personnes socialement et économiquement les plus fragiles, ou ciblés sur une activité très

spécifique. Ces divers dispositifs conviennent rarement au financement de temps salarié consacré à la recherche et au développement.

Prenons le cas des aides à l'emploi de l'État. Les profils visés par ces dispositifs correspondent rarement au profil des personnes ayant les compétences pour animer des actions de recherche et développement. Il y a là un paradoxe intéressant : les moyens d'améliorer le fonctionnement des associations (les pratiques de recherche et développement), rendus indispensables par les injonctions des institutions étatiques et européennes à propos de l'amélioration de la qualité et de la performance économique, sont bloqués par l'activité législative de ces mêmes institutions. En maintenant une évaluation purement économique du secteur de l'action sociale, les institutions contribuent à ne pas voir l'action sociale comme socio-économiquement rentable.

Marqués par cette vision économiciste, les législateurs ne défendent pas de projets d'investissement dans la recherche et le développement du secteur non lucratif. L'exemple le plus parlant est l'impossibilité pour les organisations non soumises à la taxe professionnelle de bénéficier du crédit d'impôt recherche qui vient très avantageusement compléter le dispositif d'aide à l'emploi des contrats industriels de formation par la recherche (CIFRE). Ainsi il est plus coûteux pour une association inscrite dans le secteur non lucratif d'obtenir une aide au financement de la recherche et développement que pour une entreprise lucrative. Or la recherche-action est onéreuse du fait de la nécessité de mobiliser des équipes et non pas des compétences isolées.

Un rapide calcul dans le cas hypothétique d'une recherche-action de l'association N qui aurait un budget de fonctionnement d'environ 800 000 €. Cette RA prévoyait 9 rencontres annuelles pour 10 salariés, payés en moyenne à un taux horaire chargé de 21 €, soit environ 20 000 euros de salaires. S'ajoutent à cela la perte de productivité momentanée liée aux changements, le salaire d'un quart temps pour un chercheur, ainsi que les déplacements et les autres frais logistiques ou techniques induits par les résultats des investigations. Cela conduit à des coûts estimés à plusieurs dizaines de milliers d'euros, soit l'équivalent d'un ou deux postes dans ces contextes associatifs. Ainsi l'instabilité économique et l'important coût d'une RA confirment⁸⁹⁷, comme condition nécessaire à sa réussite, l'intégration de l'étude des modalités de son financement - même pluriel - lors de la phase d'étude de faisabilité.

897 (Liu 1997, p.147)

Synthèse du chapitre 12

Ce chapitre a permis de passer en revue certaines des conditions de réalisation d'une recherche-action. Le partie 12.1 a confirmé plusieurs des conditions ciblées par la littérature comme l'importance de la négociation, en amont, du projet de recherche et de ses objectifs. D'où l'importance de l'implication, dans ces négociations, de l'ensemble des acteurs internes, et externes liés aux activités de l'entité visée par le changement. Les apports du cadre théorique relatif à l'autonomisation associative, précisent par ailleurs, le caractère continu de ces négociations à cause de la forme dynamique du processus de définition du projet. Cette première sous-partie, tend de plus à confirmer en creux l'hypothèse selon laquelle la formalisation détaillée du projet de recherche et de ses objectifs limite les problèmes d'implication des praticiens observés par ailleurs. Le questionnement sur ce travail de formalisation a également mis en évidence le rôle essentiel de la capacité de capitalisation et de diffusion de l'information interne, pour l'implication des praticiens à l'échelle d'un réseau national tel que celui des petits débrouillards. Enfin ce questionnement a montré que l'absence d'un rapport positif à la complexité et à la recherche, accentuée par un passif culturel propre au milieu de l'Éducation Populaire⁸⁹⁸, contribuait aux difficultés d'appropriation de la démarche de RA. Enfin, le sous-chapitre 12.1 a abordé le rôle stabilisateur de l'institutionnalisation de la RA au sein des structures, à travers l'ancrage de son fonctionnement dans les routines de l'organisation et la reconnaissance politique et technique du projet par les organes de direction.

Le sous-chapitre 12.2 est revenu, quant à lui, sur le manque de compétences des praticiens et montre que la non maîtrise de l'objet associatif et de ses finalités, constituent un frein important pour les activités de recherche qui portent sur le changement des routines. Concernant les compétences de recherche, leur non développement, durant ces deux années de terrain, conduit à constater l'absence de production et d'appropriation de la problématique de la formation au sein des associations qui ont participé. Cette non appropriation interroge la gestion de ces compétences qui constituent à la fois une finalité de la démarche et une garantie de la qualité de la démarche de recherche. De même, cette partie 12.2 a insisté sur l'influence des compétences du chercheur, surtout dans une démarche lui conférant un rôle d'accompagnateur. La capacité à exposer de façon accessible les concepts mobilisés, la démarche de recherche et les outils disponibles, s'avère aussi constituer une condition de

898 (Ion 1997)

réussite de la RA. Le statut d'apprenti chercheur a engendré des retards au niveau des engagements du chercheur, une communication inadaptée et un accompagnement parfois hésitant concernant la mise en œuvre de la démarche de recherche et la conception des outils s'y rattachant. La question des compétences du chercheur a été reprise pour souligner l'intérêt d'un travail d'équipe pluridisciplinaire au niveau des chercheurs qui assure une meilleure capacité d'adaptation méthodologique et l'existence d'un regard critique croisé utile face aux effets de l'implication du chercheur.

Après avoir interrogé les compétences des divers acteurs en présence, ce second sous-chapitre s'attarde sur le rôle fondamentale de l'existence d'une problématique commune et partagée pour que le collectif de recherche soit en mesure d'entrer dans une expérimentation pilotée. Ensuite, l'efficacité de la production d'un groupe apparaît comme un important facteur de réussite pour une démarche de recherche-action stratégique et participante centrée sur le travail collectif. C'est pourquoi cette partie intègre les conditions du travail en groupe aux conditions de réussite de ce type de recherche-action, qui ont été résumées en six points :

- avoir une fréquence et un volume de rencontre cohérents avec les ambitions en matière de changement,
- bénéficier d'une stabilité de la majorité du groupe durant la recherche pour garder la mémoire de son travail,
- tenir compte de la répartition spatiale des acteurs et des sites en terme de moyens humains et financiers,
- ou mettre à disposition des solutions technologiques performantes pour palier les problèmes de disponibilité,
- veiller à prendre en compte la nature de l'ancienneté des participants si la RA vise des changements organisationnels qui impliquent une bonne connaissance de l'histoire de l'organisation et une bonne maîtrise des compétences ou routines de l'organisation,
- prévoir une phase d'autonomisation progressive des participants dans les démarches de recherche, voir de travail à distance.

Enfin le dernier sous-chapitre illustre le poids de l'instabilité économique et de l'instabilité de la gouvernance sur la réussite d'une telle entreprise. Sans un minimum de stabilité,

l'approche de RA semble inadaptée. L'étude de ces cas montre également que si une période d'instabilité a frappé l'organisation dans un passé proche, un travail sur les séquelles est nécessaire avant l'entrée en recherche-action qui risque d'avoir un effet cathartique. Cette sous-conclusion clôt l'analyse du processus de cette recherche-action, pour laisser la place à l'analyse des produits de cette recherche.

Chapitre 13 : **Les produits de la recherche-action**

Les effets ou produits d'une RA sont nombreux et de différentes natures. Il est d'ailleurs difficile d'anticiper ces produits, puisque la RA se déroule dans un environnement non contrôlé. Aussi ce chapitre reprend-t-il ceux qui sont apparus comme les plus marquants suite à l'analyse du déroulé de cette recherche.

Tout d'abord, le premier sous-chapitre va montrer en quoi le cadre théorique et le modèle pentaédrique proposé en seconde partie font partie intégrante des produits de cette recherche-action au titre des savoirs académiques.

Le second sous-chapitre va reprendre les produits plus spécifiques, c'est à dire les savoirs moins ou non généralisables, puisque liés aux cas précis des associations participantes.

Cette partie reprend ainsi trois types de produits : l'élargissement de la problématique nationale et locale de l'accompagnement et de la formation des acteurs associatifs, les hypothèses produites par les participants à cette occasion et les apprentis. Cet approfondissement technique conduira à expliquer en quoi cette démarche peut être, ou ne peut pas être, qualifiée de recherche-action.

13.1 La production de savoirs académiques

La principale production de savoirs académiques de cette recherche réside dans la production du cadre théorique établi en fin de seconde partie. La modélisation du développement de l'apprenance, à l'image du macro-modèle intégratif de Fenouillet, dans le champ de la psychologie, est un outil dont la valeur ne réside pas dans sa capacité prédictive, mais dans sa valeur heuristique. Le paradigme systémique dans lequel la modélisation s'inscrit a pour caractéristique de présenter un champ élargi des possibles. En cherchant à

percevoir et comprendre ce modèle, les membres d'une organisation ont l'occasion d'élargir leur vision de la problématique de la formation, et de la gestion de la fonction « apprendre dans les organisations ». Il ne s'agit pas pour eux d'appliquer la « totalité » du modèle, mais plutôt de situer leurs pratiques actuelles par rapport à ce champ des possibles, et ensuite de choisir dans leur réalité les éléments à conserver, à abandonner ou à compléter en fonction des caractéristiques de leur situation et des finalités recherchées en matière de formation et d'apprentissage. L'intérêt de cette approche heuristique, est donc de faire percevoir des possibles qui n'avaient jamais été imaginés jusqu'ici. Ce modèle destiné aux organisations associationnistes, ne peut pas prétendre à l'exhaustivité. Son analyse par les praticiens de ces organisations, révélera à un moment ou à un autre, l'existence de phénomènes ou de situations non pris en compte par le modèle du fait de la singularité de la situation. Ce sera l'occasion pour les participants, de prendre conscience des particularités de leur fonctionnement, et de chercher à en évaluer la pertinence par rapport à leurs besoins, leurs attentes et leurs contraintes. C'est en ce sens que le modèle du pentaèdre de gestion de la fonction apprentissage est une production de savoirs généralisable aux autres situations. Ce modèle constitue également une condition préalable à une démarche de changement d'un dispositif interne de formation et d'accompagnement. Comme le montre le déroulé chronologique, l'absence de modèle en amont a rendu le discours du chercheur-accompagnateur difficile d'accès, et est en partie responsable du faible niveau d'appropriation des principes généraux qui ont dirigé cette recherche⁸⁹⁹. La nécessité d'avoir un modèle plus abouti à disposition, pour une recherche-action portant sur l'ingénierie de formation, peut se justifier par la difficulté temporelle pour les personnes de travailler les concepts pouvant être mobilisés afin d'améliorer l'intelligibilité de leur situation et de l'activité de recherche. En l'absence d'une telle intelligibilité, les expérimentations restent prisonnières d'une logique linéaire qui ne permet pas d'arriver au degré de complexité nécessaire pour révéler les combinaisons de leviers d'actions mobilisables. Il est difficile pour des praticiens relativement néophytes dans le champ de l'ingénierie de la formation pour adultes, d'inventer des dispositifs complexes mobilisant des situations d'apprentissage inconnues, sans s'y être confrontés intellectuellement auparavant. Du côté du chercheur, il est difficile d'inventer des outils et des démarches facilitatrices, accessibles, qui permettent d'autonomiser les praticiens dans leur activité d'ingénierie, tant qu'il ne dispose pas lui-même de modèles suffisamment clairs. Ce propos sera plus amplement étayé dans le sous-paragraphe dédié à l'analyse, a posteriori, des

899 (Voir page 286)

dispositifs ou expériences menées par les groupes de cette RA, à partir du cadre théorique des ingénieries complexe de gestion de l'apprentissage produit à l'occasion de cette RA. Dans l'idéal, cette analyse devrait être restituée aux acteurs du terrain pour engendrer peut-être un nouveau cycle de questionnements et d'investigations concernant leurs pratiques de formation et d'accompagnement.

13.2 Les produits spécifiques de la RA

13.2.1 L'élargissement de la connaissance des problématiques locales

Parmi les divers effets de la RA, on relève bien entendu la production de savoirs spécifiques, qui n'ont pas vocation à être généralisés, car ils concernent exclusivement la situation étudiée. Ces savoirs portent sur la problématique et la situation locales. Quelque soit la finalité de la recherche-action – la permanence, l'adaptation ou le changement radical⁹⁰⁰ – l'élargissement de la vision de la problématique et l'approfondissement de ses finesses, restent à la base de la démarche. Cette recherche a fourni l'occasion d'observer cet effet à divers moments et lieux. Prenons le cas du groupe de recherche de la région N°1 pour illustrer le propos :

Cette analyse a permis d'identifier des sujets posant problème, tels que la méthode de préparation des phases thématiques⁹⁰¹, la capacité de reformulation des propositions et des hypothèses du public par les animateurs, ou la capacité d'intégrer les réactions du public sans perdre le fil général de l'animation. La majeure partie de ces éléments se rapportait principalement à la démarche pédagogique à mettre en œuvre sur le terrain. Le groupe a profité de ces analyses pour également affiner sa grille d'observation. Cette activité l'a amené à chercher à mieux définir la démarche pédagogique à laquelle il souhaitait former. Enfin, il a tiré de ces analyses, un certain nombre de conclusions à reprendre lors de l'écriture du diagnostic comme, par exemple, la nécessité de travailler la gestion de groupe et d'utiliser des temps de mutualisation des pratiques à cette fin. De même, l'analyse des données typologiques de l'enquête ont conduit le groupe à identifier deux principaux profils parmi les animateurs : les « scientifiques » qui maîtrisent plutôt bien la démarche expérimentale, et les « animateurs » qui ont de l'expérience dans la gestion de groupe et la relation au public. (annexe II, p.142)

900 (Goyette et Lessard-Hébert 1987, p.90)

901 (La phase thématique correspond à l'exploration par le public des sous-thèmes, concepts, notions présents dans le thème technique ou scientifique abordé. Le but est de faire découvrir la diversité des sujets en rapport avec ce thème et faire émerger ceux que le public aurait particulièrement envie d'approfondir. La phase thématique correspond à l'une des phases de la pédagogie de projet développée par les Petits Débrouillards.)

En amenant ce groupe à formaliser un diagnostic par écrit, à partir d'un corpus plus large que celui de leur expérience, l'extrait montre que le groupe a identifié des difficultés qui lui sont spécifiques et qui sont en rapport avec la problématique générale. C'est également le cas à propos des profils des personnes formées, sujet qui concerne toute association ayant à assurer la formation interne de ses membres, mais dont les solutions de prise en charge de ces profils ne peuvent qu'être spécifiques à la situation. Ainsi, après quatre séances de travail, l'évolution de la perception de la problématique du groupe à travers cette question du profil des personnes à former se poursuivait :

Ils se sont attardés sur le chapitre consacré aux profils des adhérents car Sandrine avait sur ce sujet de nouvelles données chiffrées remontant sur plusieurs années. Lorsqu'ils ont abordé l'ancienneté des membres, le groupe a été agréablement surpris par le faible nombre de personnes n'ayant pas mené d'activité dans l'association après leur formation. En effet, en trois ans, seul 1/3 des personnes formées n'avaient pas mené d'action pour l'association après leur formation initiale, alors que certaines associations perdaient jusqu'à 80 % de leur effectif de formation. Autre point notable, l'étude des profils des personnes formées a permis au groupe de comprendre l'intérêt d'une démarche plus individualisée, dans laquelle on identifierait en premier lieu les points forts des personnes afin d'améliorer les manques. Cette vision a amené à l'idée d'une observation continue des évolutions des personnes, qu'il serait possible de valoriser dans l'association, et hors de l'association. Cette valorisation des personnes permettrait également la valorisation des apports de l'association au parcours des personnes qui, grâce à leur passage dans l'association, ont poursuivi des études, réussi une réorientation professionnelle ou obtenu un emploi. Pour mieux connaître l'impact actuel de l'association sur les parcours personnels, le groupe a complété le questionnaire qui devait-être diffusé prochainement auprès de tous les adhérents. (annexe II, p.157)

Cet extrait montre d'une part que la stratégie d'une pré-problématique générale nationale à adapter aux situations régionales a été pertinente, et d'autre part que les acteurs ont pris conscience de certains aspects ignorés jusqu'ici. Grâce à ces prises de conscience, les participants génèrent des questions qu'ils ne se posaient pas au départ et imaginent des routines de travail nouvelles. Ces réactions sont l'expression du processus d'appropriation de la problématique qui conduit les membres à percevoir l'incomplétude de leur perception de la situation. Un décalage cognitif, une envie de savoir, qui engendre à son tour d'autres démarches d'investigation. Ce processus se poursuit au fil de la recherche. Lors de la sixième

rencontre du groupe de la région n°1, dans le cadre de la poursuite du travail d'écriture itérative du diagnostic, le groupe a :

retravaillé la rubrique « adhérents : les relations à l'association », et a établi une méthodologie pour construire un protocole de préparation de phases thématiques qui leur faisait toujours défaut. Ils ont abordé l'absence d'information sur la vision que pouvaient avoir les structures partenaires de l'association bénéficiant de leurs services, et l'importance de conduire l'enquête de satisfaction qui était prévue. Ils ont ensuite abordé le suivi de la diffusion interne du questionnaire complémentaire à l'enquête nationale. Ce dernier n'avait été rempli que par les « anciens », or il leur fallait également l'opinion des nouveaux arrivants pour obtenir la vision globale recherchée. Une relance plus personnalisée allait par conséquent être conduite. Enfin, les participants se sont aperçus qu'ils avaient négligé la question de la formation des administrateurs. Ils ont donc décidé d'inscrire l'accompagnement de ces bénévoles particulièrement engagés dans le dispositif. (annexe II, p.160)

On peut observer que la construction de la problématique est un générateur d'idées nouvelles tant en terme d'approfondissement de la connaissance de la situation qu'en terme d'idées d'actions de changement. La construction du dispositif s'effectue de façon parallèle à l'appropriation de la problématique, comme l'atteste la septième rencontre de ce groupe où de nouvelles questions apparaissent encore :

Les sujets qui ont été débattus étaient au nombre de quatre. Le premier était la valorisation des apprentissages opérés lors de l'expérience associative des personnes dans leur parcours professionnel. Le second était la démarche de diffusion et d'appropriation interne de cette recherche-action auprès des adhérents et du conseil d'administration. Le troisième portait sur la crainte du manque de rigueur de leur fonctionnement qui risquait de ne pas permettre de tenir les engagements pris pour la conduite de ce nouveau dispositif. Enfin, le dernier traitait du mode d'organisation interne pour piloter la mise en œuvre du nouveau dispositif. (annexe II, p.197)

Mais bien que le processus d'appropriation de la problématique et le processus de production de l'action soient contiguës, le groupe doit formaliser des étapes dans la RA pour en marquer le dépassement de façon à assurer l'émergence d'un sentiment de progression indispensable aux forces volitionnelles des individus et du groupe. C'est pourquoi le passage d'une étape de diagnostic à une étape d'expérimentation, constitue une progression notable pour les acteurs de la recherche. Ce changement d'étape n'empêche pas les participants de

continuer à consigner au fur et à mesure les questions qui pousseraient encore enrichir le diagnostic et la problématique. Car si ces questionnements s'avéraient encore pertinents dans la durée, le groupe de recherche a l'occasion de les interroger dans le prochain cycle qui commence par un retour sur le diagnostic de la situation.⁹⁰² En effet, l'enchaînement de ces divers extraits montre que l'activité de diagnostic peut toujours être approfondie et peut se poursuivre à l'infini. Le risque est alors double : premièrement ne jamais réellement passer à l'action, ce qui risque de faire perdre le sentiment de progression qui peut à son tour conduire à la désadhésion des membres du groupe de travail comme le souligne Fernagu Oudet⁹⁰³ ; deuxièmement, démultiplier les actions de terrain possibles au point de rendre leur mise en place et leur suivi impossible. C'est ce que traduisaient les doutes exprimés par le groupe n°1 quant à leur capacité à maintenir une rigueur suffisante pour mener leurs actions prévisionnelles au regard du temps disponible. Comme cela a déjà été évoqué dans la partie sur les compétences du chercheur, le risque d'enlèvement dans la phase de diagnostic, peut advenir lorsque le groupe n'arrive pas à tirer du travail de diagnostic et de ses constats, des hypothèses d'action par l'intermédiaire d'un questionnement, enrichi et étayé par des apports théoriques externes. C'est ce que montre le groupe n°1 à travers ses difficultés à rédiger des principes d'action suffisamment précis pour servir à évaluer la pertinence et la cohérence des actions programmées au regard de la problématique développée à partir du diagnostic.

Il [le groupe] développait une partie sur les apports théoriques résumant les huit articles que j'avais proposés sur le blog de recherche. La partie 6 de ce document listant les principaux points clefs de la problématique [...]. Ces points étaient classés en quatre thèmes : profil des adhérents, relationnel, contenus de formation et méthode andragogique. Et pour finir, la partie 7 présentait les principes directifs du nouveau dispositif de formation. Mais l'absence d'articulation, entre les constats du diagnostic et les apports théoriques, n'avait toujours pas été revue. (annexe II, p.202)

Ainsi, cet exemple tend à montrer que l'élargissement de la vision de la problématique et de la situation vécue par les praticiens fait partie des résultats de cette RA. Un résultat indispensable, mais non suffisant pour réussir à passer aux activités d'expérimentation qui sont un autre type de résultats caractéristiques de la RA. Le cas du groupe n°4 a soulevé un autre effet de l'élargissement de la vision de la problématique : les risques de perte de contrôle de la recherche. L'extrait du déroulé mentionnant la remise en cause de la finalité de la

902 (Liu 1997, p.207)

903 (Voir condition de production du groupe, partie 6.2.5, p. 263)

recherche-action dans le cas du groupe n°4 en est l'exemple⁹⁰⁴. Alors que la finalité était de modifier les pratiques de formation en opérant des transformations du fonctionnement, les prises de conscience occasionnées ont conduit une partie du groupe à demander une transformation plus radicale du modèle de gestion du personnel et des modalités de gouvernance de l'organisation. Le chercheur, par son action, est devenu malgré lui la cause de la naissance de revendications portant sur le modèle de gouvernance. Le chercheur doit toujours être attentif au fait que l'élargissement d'une problématique interrogeant le fonctionnement d'une organisation est toujours susceptible de faire émerger des problèmes larvés qui peuvent conduire à un état de crise plus important qu'avant sa venue. S'il n'anticipe pas ce type d'effet, le chercheur peut être en partie responsable d'une dégradation de la situation, sans pouvoir aider l'organisation à construire ses propres solutions.

13.2.2 L'élargissement de la problématique nationale

Toujours dans les produits spécifiques, la RA a également eu des effets sur l'élargissement de la perception de la problématique de l'association à l'échelle du réseau national. Cet élargissement concerne le chercheur, comme le montre l'évolution de la problématique entre le projet de recherche initial et celui formalisé dans le chapitre 8 de ce document, mais également les praticiens. La journée de relance du groupe de recherche de l'association n°2 a été l'occasion pour le directeur adjoint national en charge de la formation, de revenir sur le fonctionnement du réseau. Cette intervention avait pour but de répondre aux diverses questions restées en suspens dans le réseau, que l'équipe de direction de l'association n°2 souhaitait clarifier, notamment le rôle et la fonction du groupe national de formation :

le groupe national de formation regroupait les personnes chargées de la formation dans chacune des associations. Mais avec l'inconstance et la disparité des contextes, des compétences, des anciennetés des membres du groupe, il était très difficile d'aborder des thèmes complexes tels que l'ingénierie de formation ou la politique de formation du réseau vis-à-vis de son développement. Il était impossible de s'appuyer sur l'histoire du groupe pour construire des projets à moyen ou long terme et construire un système d'évaluation longitudinal. Ces contraintes avaient poussé le groupe à réduire ses activités au travail de la formation interne d'animateurs et à la formation de formateurs. Le problème majeur pour Mustapha était que les objets liés à la formation non traités par ce groupe, n'avaient pour le moment aucun autre lieu pour l'être. Il était donc nécessaire d'après lui, de redéfinir la fonction de ce groupe afin

904 (Voire, Chapitre 10.3.3, Inter-association des petits débrouillards n°4, p.425)

d'identifier les besoins du réseau qu'il serait en capacité de traiter et créer d'autres espaces complémentaires qui se chargeraient du reste. (annexe II, p.136)

Pour la plus part des personnes présentes, le groupe national de formation aurait dû prendre en charge les questions qu'abordait notre RA. Avec l'exposé du directeur adjoint, ce collectif a pris conscience de la nécessité de réinterroger les outils organisationnels consacrés aux enjeux de la formation. Il est probable que la plupart des autres régions associatives se posent les mêmes questions. Il semble qu'un partage de cette analyse du directeur adjoint, qui est le fruit de nos échanges entre 2008 et 2012, avec l'ensemble des associations régionales soit nécessaire. Mais cette question, dépassant les finalités fixées pour cette RA, n'a pas été abordée dans les autres groupes car la RA n'avait pas vocation à remodeler directement le fonctionnement du réseau.

Un autre signe de l'élargissement de la problématique initiale est l'hypothèse émise par le chercheur suite à l'analyse du questionnaire en ligne. Cette hypothèse avançait l'absence d'une vision partagée du projet associatif comme facteur explicatif au problème de décalage entre « le faire » et « le dire », dans les activités éducatives de terrain. Cette faiblesse de vision partagée s'expliquerait par un manque de définition du projet associatif et de son objet et par un déficit d'outils synthétiques de diffusion et de partage. Cette hypothèse s'est vue confortée par plusieurs événements dans le réseau, comme dans le cas de la séance d'aide à la préparation de formations du groupe formation de l'association n°4 :

J'ai pu observer la traduction concrète de mon hypothèse concernant le manque de maîtrise et de partage de l'objet associatif. Le groupe réuni pour encadrer les prochaines formations était prêt à animer des séquences choisies à partir de ce qui se faisait avant, sans avoir à l'esprit la finalité de la formation, sans en comprendre ni l'articulation globale des séquences, ni leur complémentarité. A ma grande surprise, il a été nécessaire de revenir sur le sens de la démarche éducative de l'association. Pourquoi l'association souhaitait-elle développer l'esprit critique à travers la pratique de la démarche d'investigation et d'expérimentation ? Ce retour sur le sens était indispensable car il permet de comprendre les particularités de la démarche éducative des petits débrouillards qui, d'un point de vue très opérationnel, permet de déterminer les objectifs de formation. Ces derniers permettent à leur tour de sélectionner les différentes séquences du dispositif modulaire de formation existant. (annexe II, p.143)

La faiblesse de la vision partagée, s'est également observée dans l'animation de l'atelier de préparation de la démarche de prospective lancé lors du congrès de Toulouse en 2012 qui était intitulé « militantisme et bénévolat » :

Les principaux points mis en évidence dans cet atelier ont eu tendance à confirmer les analyses de ma pré-problématique initiale établie en 2010, et à en affiner certains aspects. En effet, j'ai retrouvé les éléments de notre hypothèse selon laquelle, l'association vivrait une complexification progressive de son objet social qui en accentuerait la difficulté de définition, de partage et d'appropriation par les membres. Même si, pour tempérer le propos, la majorité des acteurs associatifs se disent convaincus qu'il existe un socle minimum commun responsable de la cohésion actuelle de l'association. Cet atelier a permis d'affiner mon analyse de la situation dans le sens où, si je m'étais bien aperçu qu'il existait des problèmes de définition et de partage de l'objet social, je n'avais jusqu'ici pas perçu la crainte qu'inspirait le fait de régler ces problèmes. Certains membres associatifs pensaient qu'un travail de définition plus poussé finirait par trop figer l'association et limiter sa capacité d'innovation qui en constitue une particularité importante. Cette petite assemblée a en outre proposé une piste explicative pour éclairer ce phénomène de non définition⁹⁰⁵ et de non partage de l'objet social. Selon elle, ce phénomène pourrait-être dû à l'apparition de groupes⁹⁰⁶ aux visions, cultures, langages et centres d'intérêts différents au sein même du mouvement, ce qui engendrerait des difficultés de communication. Cette séparation des sphères aurait tendance à se renforcer au fur et à mesure que se diversifient et se complexifient les activités, les projets de l'association et leur cadre conceptuel. Dans l'écart existant entre les différentes sphères, le collectif a davantage insisté sur l'écart entre les membres « non salariés permanents » et « membres salariés permanents ». Ces derniers ont pour mission d'assurer le fonctionnement quotidien de l'association et soutenir le développement de la vie associative, mais les participants ont constaté que la tendance était inverse. Plus il y avait de salariés et moins la vie associative se développait. J'ai donné mon interprétation du phénomène à partir de l'injonction paradoxale faite aux salariés qui « *doivent professionnaliser, rationaliser, rentabiliser les activités de l'association et en même temps promouvoir l'engagement et diffuser des valeurs (le vivre ensemble, le lien social, le plaisir collectif d'apprendre d'échanger etc. pour reprendre les termes de certains participants) opposées aux normes marchandes sous-tendues par la professionnalisation de l'activité associative* » (Compte rendu de l'atelier militantisme, bénévolat et prospective, Congrès de Toulouse 2012.). (annexe II, p.175)

905 (Je devrais peut-être plutôt parler de multi-définitions que de non définition, car ce qui est mis en évidence ce sont surtout les divergences de points de vue.)

906 (Les groupes liés aux fonctions (permanents, bénévoles, administrateurs...), aux champs d'activités (solidarité, environnement, vulgarisation scientifique), aux valeurs (la culture scientifique est un objectif en soi, la culture scientifique n'est qu'un moyen))

Le témoignage de la quinzaine de participants était un élément de plus, étayant le caractère national du problème de la vision partagée, réfutant ainsi la possibilité que ce problème soit spécifique à une région. D'autres événements allant dans le même sens pourraient être cités : les propos tenus par les personnes interrogées lors des entretiens exploratoires, qui n'ont pas été véritablement exploités, ou l'impossibilité pour les groupes de recherche de proposer une définition claire et commune du projet associatif et de son objet social, impossibilité qui n'a d'ailleurs pas toujours été reconnue comme un problème par les participants. Mais au delà de la confirmation d'éléments du pré-diagnostic national, cet extrait montre que l'atelier a mis en évidence d'autres questions relatives à la problématique nationale, non soulevées par le travail du chercheur. C'est par exemple le cas de la perception par les participants de l'apparition de micro-cultures qui n'est pas sans rappeler les travaux de Michel Liu⁹⁰⁷ sur ce sujet, même si cette théorie a été développée avant tout pour appréhender le cadre industriel. Cette théorie pourrait néanmoins constituer une base pour aborder le problème de partage et d'appropriation, par les membres associatifs, des projets cadres à partir desquelles sont organisées les diverses actions éducatives associatives. La complexité des dispositifs d'intervention liés aux concepts théoriques les justifiant et aux dispositifs d'administration, constituent une forme de technicité comparable à la dimension technique des outils de production industrielle. Cette technicité engendre des micro-cultures qui freinent la construction d'une vision commune du projet associatif, voir de son objet. Cet extrait montre également l'apparition d'un questionnement important concernant la relation entre la vie salariée et la vie bénévole de cette organisation. Là encore nous avons une piste d'investigation qui n'a pas été soulevée directement par les groupes de recherche régionaux, alors qu'elle interroge la question de l'engagement associatif lié à l'engagement en formation. Cette piste semble, à ce titre, concerner l'ensemble de ce réseau, voir même l'ensemble du milieu associatif.

Mais revenons à un autre atelier qui s'est aussi tenu au congrès de Toulouse et qui était consacré au thème de la formation. Le directeur-adjoint national a fait intervenir ce jour-là une bénévole, étudiante dans le champ de l'éthique :

Pour elle, l'association adoptait une double posture éthique. La première concerne la croyance en une égalité de valeur entre tous les individus qui pouvaient tous, par conséquent, s'interroger, apprendre et évoluer. La seconde posture éthique concernait le rôle de l'association dans la construction de l'opinion des individus. L'association ne

907 (Liu 1981)

devait pas dicter ce que les gens doivent penser, elle serait plutôt là pour permettre aux individus de construire leur propre opinion en les accompagnant dans le développement des capacités à se poser des questions, à mener une démarche d'investigation et à analyser les informations de façon critique. Ce point constituait d'ailleurs le dénominateur commun à toutes les activités du mouvement associatif des petits débrouillards. Elle a précisé que cette posture éthique a des conséquences sur la dimension pédagogique. En effet, *« cette posture implique de considérer les questions de la personne face à nous dans l'activité qui se veut émancipatrice, et non de présenter un déroulé clef en main qui, pour toutes sortes de raisons économiques, logistiques, personnelles, semble légitime, plus simple, plus efficace... Elle propose donc, qu'au-delà de l'évaluation de la satisfaction des publics et des partenaires, on tente d'intégrer comme critère d'évaluation la cohérence entre nos actes sur le terrain et les raisons fondamentales qui poussent l'association à agir tel qu'elle souhaite le faire. »* (Extrait du compte rendu de l'atelier « Formation et prospective », congrès de Toulouse de 2012) (annexe II, p.179)

Cette bénévole impliquée, a apporté une piste très sérieuse pour tenter une théorisation du socle commun de la démarche éducative des petits débrouillards, évoquée par le groupe réuni dans l'atelier « militantisme et bénévolat », ainsi que dans les autres groupes de recherche-action régionaux. Là encore émergeait une proposition qui venait enrichir la problématique nationale. Bien que l'ensemble de ces pistes n'aient pas été reprises par les groupes de recherche-action régionaux, et ce, malgré la diffusion du compte rendu de ces productives séances de travail, elles ont enrichi la vision de la problématique nationale du directeur adjoint national, ainsi que celle des personnes plus particulièrement concernées par les questions de formation. Se pose alors la question de l'ampleur et de la rapidité du partage de ces constats et propositions parmi l'ensemble des associations régionales. De façon globale, on constate que la dynamique de cette RA a engendré l'apparition, en divers lieux et divers moment, d'éléments d'enrichissement de la problématique de la formation et de l'accompagnement des acteurs associatif. Mais il faut également reconnaître qu'il a manqué une phase de synthèse, de diffusion et d'appropriation de ces diverses productions à l'échelle du réseau associatif national. Ce constat incite à penser que cette RA se caractérise par une certaine forme d'inachèvement.

13.2.3 Les hypothèses d'action

Les hypothèses d'action ou de recherche produites par les participants sont aussi un produit essentiel de la RA, puisqu'ils sont au fondement des expérimentations, outils du changement. Heureusement, ces produits ont été partiellement réalisés dans au moins deux cas : celui de l'association n°3 et celui de l'association n°1. Cette non production constitue un indicateur supplémentaire de la non appropriation de la démarche de recherche par les praticiens déjà exposée plus en amont. Mais revenons aux éléments se rapprochant le plus d'hypothèses, produites par ces deux groupes. Dans le premier cas, l'animateur du groupe développe dans le compte rendu d'enquête réalisé dans leur travail de diagnostic régional, une analyse du croisement des données et de la pré-problématique nationale. Il en tire :

la nécessité d'abandonner le système de stages de formation initiale au profit d'un système de tutorat complété par des stages collectifs de formation continue principalement adressés aux animateurs exerçant l'animation de manière régulière. Dans cette conclusion, il propose les deux hypothèses suivantes :

« L'hypothèse est que cette relation « maître/apprenti » sera aussi formatrice pour le futur animateur que pour le formateur, et que la qualité des animations petits débrouillards en bénéficierait. »

« L'hypothèse est que nous ferions moins de formation, pour moins de gens mais de meilleure qualité, en faisant venir des intervenants, et avec des stagiaires qui savent pourquoi ils sont là et qui sont déjà animateurs. On essaye d'aller vers l'animateur durable. » (annexe II, p.130)

Ces hypothèses s'inspiraient directement des résultats obtenus par l'appropriation du diagnostic national et répondaient à la problématique de l'association n°3. Mais elles n'étaient qu'en partie liées aux principes généraux ou hypothèses générales établis par le chercheur, ne relevant pas le principe central déjà posé par Bertrand Schwartz, à savoir placer les apprenants dans une posture de producteur de savoirs et non de consommateur. Ce principe peut-être considéré comme central car c'est en grande partie de lui que découle la nécessité de développer une ingénierie complexe émancipatrice et les caractéristiques de l'association apprenante, quand cette apprentissage se place dans le fonctionnement d'une organisation associative. C'est seulement durant le bilan de la première année de recherche, que nous sommes parvenus à établir un principe général qui réponde aux préoccupations du chercheur

et aux préoccupations des praticiens, et qui adopte une formulation adaptée pour le rendre accessible à l'ensemble des acteurs associatifs :

Du point de vue andragogique, nous avons souhaité appliquer le principe d'une démarche de formation par la recherche qui soit tutorée. Le fil conducteur de cette formation par la recherche serait la question suivante : « Comment améliorer la mise en œuvre de la démarche éducative des petits débrouillards ? ». (annexe II, p.169)

Mais là aussi l'aboutissement de la production d'hypothèses n'est que partiel, car tout d'abord le principe général andragogique n'est pas suffisamment décliné, précisé, pour en tirer des hypothèses d'actions réellement partagées. Ensuite parce que les hypothèses tirées de l'extrait de la page 51, correspondent davantage à une production isolée de l'animateur, qu'à un travail collectif. Si le dispositif de tutorat tiré de ces hypothèses a été validé par les organes de direction, c'est avant tout, au dire de l'animateur du groupe, dû à l'annonce d'une meilleure rentabilité économique du secteur formation, et non pas à l'existence d'un accord collectif quant au bien fondé des principes et hypothèses à l'origine du dispositif proposé. Celles-ci, bien que communiquées, n'ont pas réellement été partagées. On note d'ailleurs par la suite, l'absence de l'usage de ces hypothèses et du principe de la formation par l'investigation annoncé, dans le pilotage des expérimentations menées à partir de janvier 2012, alors que ces hypothèses auraient dû être la base de la construction des outils d'observation.

Du côté du groupe de la région n°1, on relève également des propositions d'actions fondées sur des hypothèses implicites :

le groupe a également listé des propositions d'actions pour répondre au problème des premières préparations qui semblaient, d'après leurs expériences, un moment particulièrement difficile pour les nouveaux acteurs de terrain. Face à ce constat, le groupe a décidé de créer des conditions techniques et humaines qui abaissent le niveau de difficulté des premières animations. De façon concrète, il proposait de choisir des thématiques scientifiquement simples en première expérience, et d'utiliser des préparations « clefs en main » concernant le contenu. Ainsi les nouveaux acteurs de terrain n'auraient à gérer que deux difficultés à la fois : l'appropriation de la démarche éducative et l'appropriation des contenus scientifiques à faire explorer. L'une des autres mesures proposées était de favoriser les préparations collectives d'intervention et l'animation en binôme qui, dans la mesure du possible, regrouperaient des personnes aux profils complémentaires (nouveau et ancien, scientifique et animateur etc.). (annexe II, p.158)

Dans cet extrait, la première hypothèse d'action sous-jacente pourrait-être que si l'on facilite la préparation des premières animations du point de vue du contenu scientifique, les animateurs stagiaires concentreront davantage leur préparation sur les techniques d'animation de groupe et sur la mise en œuvre de la démarche éducative des petits débrouillards, occasionnant une amélioration de la cohérence entre les pratiques d'animation et le discours pédagogique. La seconde hypothèse sous-jacente pourrait-être que l'imitation d'un pair plus expérimenté en situation réelle d'animation, complétée par les échanges informels durant et après la situation réelle, faciliteraient davantage l'apprentissage des pratiques éducatives associatives, que la démarche d'apprentissage utilisée dans les stages de formation initiale d'animateurs. Troisième hypothèse possible : l'animation en duo avec un pair expérimenté, limite le sentiment d'isolement et d'abandon des jeunes animateurs, ainsi que les risques d'apparition de situations de débordement dues à des difficultés de gestion de groupe (assez récurrentes dans les contextes d'animation de l'association). Bien entendu, les solutions techniques proposées par ce groupe pourraient répondre à d'autres hypothèses. Et c'est en cela que le produit n'est que partiel, il n'a pas été possible de faire expliciter au maximum, aux participants, leurs hypothèses d'action, ce qui a eu des conséquences importantes sur la conception des outils d'observation et de recueil de données des expérimentations effectuées.

13.2.4 Les apprentissages individuels et collectifs

L'élargissement de la perception de la problématique est une forme d'apprentissage individuel et collectif car cet élargissement suppose une compréhension et une appréhension en partie partagées. Les participants témoignent au fur et à mesure de la recherche de l'effet formateur ressenti. Au début de la quatrième rencontre du groupe de la région n°1, l'une des salariées a expliqué que :

la démarche était douloureuse en terme de déstabilisation et d'effort, mais elle était, en définitive, salutaire pour elle-même [la salariée] et pour l'association. (annexe II, p.157)

Dans cette même séance, la présentation des résultats des observations de terrain :

a été l'occasion, pour le groupe, de constater l'amélioration de leur consensus autour de la description de la démarche pédagogique des petits débrouillards. Les participants

attribuaient cette amélioration au travail de conception de la grille d'observation et d'évaluation des acteurs de terrain. En effet, les critères et les indicateurs repris et proposés étaient suffisamment détaillés pour permettre la rédaction d'une description de la démarche attendue. La grille d'observation et d'évaluation est alors apparue comme un outil de formation pertinent qui devrait être réfléchi par tous les acteurs associatifs. Par ailleurs, on peut lire dans la conclusion du compte rendu de séance que l'activité d'observation de terrain a engendré chez les observateurs, une réflexivité sur leurs pratiques. Ce constat encourageait l'idée de généraliser l'usage de cette pratique de façon régulière et continue dans leur formation interne, complétée par des temps de mutualisation des expériences, surtout dans le cas de la gestion de groupe. (annexe II, p.158)

On retrouve ce même type de ressenti de la part des participants du groupe de recherche n°4, qui dans leur bilan du mois d'août 2012, mentionnent dans les points positifs de la démarche, l'autoformation, la prise de recul, la prise de conscience vécue par les participants. Outre les apprentissages liés à une meilleure connaissance de leur situation, la RA a également permis pour certains participants d'apprendre à mener une démarche d'investigation :

« Nous allons bien nous diriger vers la mise en place d'actions concrètes à l'horizon du mois de septembre 2012 ce qui me semble assez rapide. Le diagnostic est fait [...] nous n'allons pas le jeter ni le refaire, simplement le mettre à jour. » Et plus loin il [l'animateur du groupe n°3] a ajouté : *« Pour ce qui est de la recherche-action / démarche de progrès / processus qualité (appelons ça comme on veut !), pendant cette année nous avons pris le temps de recueillir des données, de les analyser, d'émettre des hypothèses et de lancer une petite expérimentation. [...] Il serait dommage de nous arrêter là en revenant à une manière « simple et classique » de fonctionner. La recherche-action nous permet de ne plus prendre de décisions à l'aveuglette, mais des décisions fondées sur des observations de terrain, une réflexion partagée et des hypothèses qui tendent vers l'objet social ?=+⁹⁰⁸, on définit à l'avance où l'on essaie d'aller collectivement, c'est écrit avant de commencer et on peut donc évaluer les progrès réalisés après l'expérimentation. »* (Extrait du fil de discussion du mail du 20 juin 2012, annexe II, p.174)

Dans cet extrait du déroulé chronologique détaillé qui est une reprise d'un message électronique interne adressé aux associations du Grand Ouest, le coordinateur du groupe

908 (Le « ?=+ » constitue le logo de l'association des Petits Débrouillards depuis 2005 environ. Le fait de se poser des questions sur soi, le monde et les autres conduit vers une amélioration des situations personnelle, locale et mondiale.)

illustre probablement l'un des éléments les plus fondamentaux des types d'apprentissage que toute RA devrait viser, si elle se place dans la perspective émancipatrice des personnes. A savoir, l'acquisition d'une démarche de recherche qui va autonomiser les individus dans la conduite d'investigations préconisée par l'apprentissage organisationnel. Comme l'explique la partie consacrée à l'autoformation, la recherche constitue l'une des formes abouties de l'autoformation. Aussi les compétences de la recherche qui se recoupent avec les méta-compétences de Tremblay⁹⁰⁹, constituent le premier enjeu d'une RA portant sur le développement des caractéristiques d'une organisation apprenante. L'acquisition de ces compétences constitue un apprentissage difficile. Aussi peut-on s'interroger quant aux modalités d'apprentissage de ce type de démarche pour des praticiens fortement impliqués dans leur travail, alors que dans le cursus universitaire on prévoit trois ans à temps plein pour le faire ?

13.3 Les productions méthodologiques pour le pilotage d'une recherche-action.

En dehors de savoirs et connaissances théoriques académiques et professionnelles, individuels ou collectifs, la RA produit également des compétences, des méta-compétences ainsi que des outils d'analyse ou de gestion de l'activité de la structure ou de l'activité de changement dont fait partie l'investigation interne.

13.3.1 Démarche d'aide à l'écriture collective de la problématique.

Parmi ces compétences, celle de l'animation de l'écriture collective constitue un enjeu important car il est à la source de la capitalisation collective des expériences nécessaires aux apprentissages et à l'innovation. Des démarches qui sont rarement maîtrisées dans ce réseau associatif et qui ne l'étaient pas non plus par l'apprenti chercheur. C'est dans le groupe de recherche n°1 que l'importance de cette compétence s'est le mieux exprimée, au moment de la reprise en main par la direction de l'animation du groupe, qui a eu lieu dès février 2012 :

Les participants ont défini une méthode de travail pour la première phase de diagnostic. Ils ont décidé de rédiger une trame de diagnostic sous forme de grands titres, dont les paragraphes correspondants seraient étoffés et mis à jour à chaque

909 (Tremblay 2003)

séance, au fur et à mesure des observations, des lectures, des intervenants etc. Ce document les suivrait jusqu'au moment de l'écriture de la problématique. La formalisation de la méthode a mis en évidence l'important travail de rédaction qui les attendait. Une première rédaction serait faite, par Cloé, directement durant les rencontres pour saisir les idées, et une seconde s'occupant de la forme, se ferait entre les rencontres. Sandrine, qui n'avait pas quitté le groupe, était chargée de préparer et présenter les données quantitatives intéressantes, puisées dans les bilans d'activités de l'association. Les autres participants devaient s'impliquer dans les observations des acteurs éducatifs sur le terrain, que j'avais proposé à Cloé de réaliser lors de notre entretien de janvier. (annexe II, p.141)

Par la suite, j'ai pu observer une véritable différence dans l'avancement de l'écriture du diagnostic entre le groupe n°1 et les autres :

Le 10 juin, après avoir lu la dernière version du document de diagnostic en cours d'écriture, j'ai pu constater une réelle progression du projet de ce groupe. J'ai alors partagé avec Cloé mes interrogations sur les raisons qui pouvaient expliquer le meilleur fonctionnement de la démarche dans leur groupe, et l'apparente facilité à passer à l'écrit, au regard des autres groupes. Selon Cloé, ce meilleur fonctionnement était conditionné par une bonne compréhension et appropriation de la finalité de l'ensemble de la démarche et par l'efficacité des séances de travail. Appropriation et progression qui tenaient, selon elle, à son soutien méthodologique en matière de gestion de réunion et à la récurrence de la présentation de la démarche et de ses finalités à chaque nouvelle rencontre. Concernant le passage à l'écrit, la simplicité était due à la méthode employée : elle rédige elle-même en temps réel, lors des rencontres, à partir des interventions des personnes, et reprend la mise en forme seule. Lors des séances suivantes, le groupe relit systématiquement l'ensemble du document. D'après elle, plus les participants lisent le document et plus ils s'approprient ce travail de formalisation au point que certains prennent l'initiative de prendre en charge la rédaction de tel ou tel passage. (annexe II, p.160)

On peut tirer une méthode d'écriture collective à partir de cette expérience. Le blocage initial de l'écrit est dépassé au départ par la production orale et collective du plan du document, et ensuite par la prise en charge, par l'animateur du groupe, des premières phases d'écriture. Les difficultés d'appropriation s'amenuisent au fur et à mesure des lectures, ce qui laisse le temps aux participants de prendre confiance en eux. Enfin l'alternance entre l'écriture et le retour à l'activité professionnelle permet de laisser le temps de la maturation intellectuelle. Cette activité d'écriture en parallèle aux actions menées sur le terrain, reste en

trame de fond dans l'esprit des personnes et guide petit à petit leurs observations qui font émerger des éléments de leur terrain invisibles jusque là. Au retour d'une nouvelle rencontre, avec la reprise systématique du texte, les personnes établissent des liens toujours plus forts entre ce qu'ils vivent et observent, et ce que le groupe écrit. La répétition conforte très certainement les individus dans leur capacité à percevoir et comprendre ce qui est dit, ce qui est écrit et, dans un second temps, ce qui ne l'est pas. Il est probable que les personnes ressentent une amélioration de la perception de leur sentiment d'efficacité qui encourage à s'investir. Enfin, la complexification et le développement continu du texte rend de façon très tangible la productivité du groupe. Le sentiment d'efficacité collective chez les individus, c'est à dire la confiance qu'ils éprouvent envers le collectif s'améliore. Le groupe est alors plus impliqué, plus solidaire et davantage en capacité de s'adapter en cas de problème. On retrouve dans cette démarche, les effets positifs de la réitération préconisée dans la démarche de la recherche participante de Bertrand Schwartz.

Cette démarche peut-être comparée à celle employée dans le groupe inter-régional n°4 qui, elle, a été un échec. Dans ce groupe, le chercheur a tenté de baser l'écriture collective sur la confrontation constructive des écritures individuelles. De peur de s'accaparer la recherche des participants, le chercheur a préféré proposer l'outil de facilitation de l'écriture individuelle, déjà évoqué dans la citation de la page 487, plutôt que de prendre en charge, même temporairement, cette activité qui était à ses yeux hautement structurante pour les individus.

Mais comme les personnes ont eu du mal à se lancer dans une écriture individuelle, la démarche est rapidement devenue stérile, engendrant une impression de non progression. Le chercheur ne pouvant pas s'appuyer sur ces productions individuelles, il a poursuivi coûte que coûte la démarche pour éviter l'enlisement des participants en introduisant d'autres actions d'investigations, qui étaient censées alimenter par la suite l'écriture initiale. Par exemple, avoir fixé l'importance de l'application la démarche éducative de l'association à ses propres membres :

Le groupe a ensuite entamé la définition de la démarche petits débrouillards. Mais pour limiter l'enlisement des débats autour de problèmes terminologiques, j'ai rappelé : 1) qu'il s'agissait en tout premier lieu de trouver un minimum commun dans les idées et leurs définitions et 2) que la définition produite collectivement évoluerait dans le temps, car cette définition impliquerait tellement de notions que nous serions obligés de la réinterroger régulièrement à partir des nouveaux éléments observés,

compris ou découverts au cours de notre recherche.

Pour débiter la définition, Laure, coordinatrice et ancienne référente formation, a proposé d'animer une « tempête de cerveau ». Nous avons produit une vingtaine de termes qui se complètent et au sein desquels on décèle des interactions et des appartenances. Comme nous serions amenés à observer le terrain à partir de ces caractéristiques, nous avons choisi de les prioriser afin de ne pas nous retrouver avec une grille trop complexe qui limiterait son utilisation sur le terrain. J'ai alors proposé que chacun d'entre nous choisisse quatre termes qui lui semblaient prioritaires. Nous devons identifier quatre axes d'observation qui seraient sélectionnés en fonction des recoupements de ces priorisations. Le temps disponible ne nous a pas permis de finaliser ce travail, aussi avons-nous décidé de le reprendre dans l'une de nos rencontres ultérieures. (annexe II, p.117)

La démarche a été interrompue faute de temps, et l'apprenti chercheur, n'a pas repris directement ce travail dans la séance suivante, car il souhaitait d'abord construire la problématique globale avant de se focaliser sur les questions pédagogiques. Il craignait que les personnes ne dépassent plus les questions directement liées à l'animation et n'arrivent plus à aborder le fonctionnement de l'organisation. C'est pourquoi l'apprenti chercheur a préféré traiter deux autres objectifs :

Le premier était d'explicitier les pratiques afin de faire émerger les écarts entre activités prévues et activités réelles, afin d'inciter les membres du groupe à aller observer les acteurs éducatifs à l'œuvre sur le terrain. Le second objectif était de mettre en commun les besoins des personnes et des structures en vue de la phase de négociation des objectifs du projet de recherche. La diversité des histoires et des contextes des associations composant la structure de l'association n°4 impliquait des attentes variées en terme de transformations de leurs situations. (annexe II, p.126)

Mais là encore pour, diverses raisons, le second objectif relatif à la production de la problématique n'a pas été finalisé durant la séance :

Nous avons alors utilisé le temps restant pour débiter le travail de diagnostic en mettant en commun les attentes des participants relatives à la recherche et aux changements organisationnels. Seuls deux représentants de région ont pu exposer leurs difficultés et leurs attentes. Pour avancer plus rapidement lors de la prochaine rencontre, chacun devait, d'ici là, rédiger les problèmes qu'il percevait au sujet de la

formation dans son antenne, ainsi que sa vision des améliorations à apporter. Ce document pouvait tenir en une page et n'était soumis à aucune exigence rédactionnelle particulière. Je devais réaliser une synthèse de l'ensemble des points de vue du groupe pour la prochaine rencontre, qui viendrait compléter les premiers constats recueillis lors de l'atelier de Débrouille-city. (annexe II, p.129)

Le chercheur comptait sur l'implication des participants entre les séances, mais les personnes ne maîtrisant pas la démarche de recherche ont eu du mal à projeter l'utilisation future des actions d'investigation demandées d'une séance à l'autre. Aussi la séance suivante, tenue près de trois mois après, a fait une nouvelle fois l'objet de l'introduction d'un nouveau travail sans que le chercheur n'ait repris les travaux précédemment entamés :

Pour maintenir la méthodologie choisie lors de la rencontre de novembre, nous devons, selon moi poursuivre le travail d'appropriation de la problématique globale en élaborant le diagnostic du cas n°4. Cette tâche m'apparaissait de plus en plus difficile pour trois raisons. Premièrement, je n'avais recueilli que trois textes sur huit concernant les attentes des participants vis-à-vis de la recherche-action et leur vision du dispositif actuel de formation. Il me semblait alors difficile de faire une synthèse collective qui soit pertinente. Deuxièmement, la composition du groupe avait changé par rapport à celui du mois de Novembre, qui lui même était très différent de celui de septembre. Troisièmement, je présageais l'absence de travail intermédiaire durant les trois mois qui nous séparaient de notre première rencontre. (annexe II, p.145)

En l'absence d'une participation jugée insuffisante, et face au non respect des conditions de stabilité du groupe et de régularité des rencontres, le chercheur a introduit deux autres démarches toujours destinées à la construction de la problématique locale :

Quand tous étaient présents, et malgré le retard, je suis resté fidèle au plan de séance initial. Ce dernier prévoyait de commencer par un point d'étape méthodologique collectif pour que tous puissent suivre la réunion. Cela me permettait également d'évaluer le degré de compréhension de la démarche. Je devais ensuite présenter la synthèse des expressions individuelles et poursuivre par l'analyse de mon article. Ce texte devait aider à clarifier les finalités et les enjeux de la recherche-action pour le réseau, et conduire à la problématique sur le plan des valeurs. Nous devons poursuivre la réunion par une analyse collective des principaux résultats d'enquêtes qui, cumulés aux visions personnelles et à la définition commune des valeurs et des enjeux de la démarche éducative associative, devaient orienter les approfondissements

d'enquêtes utiles à la définition de la problématique locale. (annexe II, p.146)

A ce stade, ce groupe avait à son actif, une définition de la démarche éducative de son association non aboutie, un travail de représentation des besoins non abouti, l'introduction de l'analyse d'un article portant sur la préproblématique initiale à l'échelle nationale et l'analyse des résultats d'enquêtes. Le chercheur aurait dû percevoir que dans ces conditions, un manque de perception de sens allait forcément naître et limiter l'implication des participants. Le groupe s'est retrouvé à mettre plusieurs outils en œuvre, mais sans qu'aucun n'aboutisse réellement, engendrant une image d'incohérence à la démarche de recherche. Un texte de synthèse qui récapitule à chaque séance l'évolution des travaux, et où viennent intervenir, dans le plan du document, les diverses données ou informations travaillées, aurait très certainement permis d'éviter que la démarche, comme la problématique, reste floue pour les participants. La perception d'un sentiment de progression ne s'est pas fait sentir, laissant la place à un sentiment de frustration et d'incompréhension. C'est du moins ce que le bilan de débrouille-bourg, déjà largement cité, présente. Un outil retraçant de façon concrète l'évolution du travail était d'autant plus important pour cette association, quand on sait le problème d'instabilité de la composition du groupe et du manque de régularité des rencontres. A l'inverse, l'étude du fonctionnement du groupe de recherche de la région n°1 fournit un outil (le diagnostic collectif) qui permet de traduire de façon opérationnelle les conditions de la productivité d'un groupe proposées par Solveïg Fernagu Oudet⁹¹⁰, ainsi qu'une méthode d'animation de cet outil. L'intérêt de cet outil et de cette méthode d'animation basée sur l'expérience trouve une certaine légitimation dans les explications sur leur raison d'être fournies par le modèle de la macro-théorie psychologique de l'auto-efficacité⁹¹¹. Le chercheur tient là des éléments précieux pour la conduite de toute nouvelle RA en milieu organisationnel, qu'elle soit de type stratégique ou non. Outils qui n'ont pu être mobilisés pour le groupe n°4.

13.3.2 Le questionnaire d'aide à l'écriture du diagnostic et du projet de recherche-action

L'extrait du déroulé chronologique détaillé cité en p.487, à propos du questionnaire d'aide à l'écriture du diagnostic - inspiré par la méthode de Bertrand Schwartz, et les outils des services de jeunesse et sports- pourrait également illustrer cette production d'outils utiles à la

910 (2006)

911 (Opus. Cit. p.303)

conduite de recherches-actions. L'usage d'un questionnaire d'aide à l'écriture pour produire ce document de synthèse pragmatique, retraçant l'histoire et la cohérence de la démarche de recherche d'un groupe, peut certainement aider à plus facilement s'intéresser aux éléments essentiels d'une problématique. Les praticiens, au moment de constituer le plan de leur document, peuvent passer à côté de la perception systémique de leur situation qui n'est pas un mode d'appréhension commun du réel. Ce manque de perception peut très largement amoindrir la portée de la RA, dans le cas où ce sont bien les praticiens qui orientent leur recherche et donc élaborent le plan de leur diagnostic et de leur projet de recherche. Il ne faut pas oublier que dans le cas de la région n°1, la direction en charge de l'animation a fait preuve d'une très grande capacité d'autonomie dans la conduite de projet et dans la conceptualisation et la théorisation de la démarche de RA, rendant l'accompagnement du chercheur assez efficace malgré les écarts culturels et langagiers qui peuvent séparer les praticiens des théoriciens. Aussi l'usage d'un questionnaire d'aide au questionnement peut s'avérer utile lorsque de telles compétences ne sont pas présentes dans un collectif de recherche.

13.3.3 Outil de conception d'ingénierie de formation complexe

Enfin, la dernière production méthodologique relative au pilotage d'un groupe de RA impliqué plus spécifiquement dans l'ingénierie de formation a également été produite dans le cadre du suivi du groupe de recherche n°4, comme cela a été évoqué dans la sous partie 12.2.2 consacrée à la formation du chercheur en p.479. Il s'agit des « cartes en mains d'ingénierie de formation » qui est une transposition d'un outil de formation de formateurs mis en place, une dizaine d'années auparavant, par le secteur formation de l'association de la région n°3 pour apprendre à concevoir des grilles de stages. Les cartes synthétisaient les contenus de formation du dispositif modulaire de l'association et les stagiaires formateurs devaient tenter de composer une semaine de formation en plaçant ces cartes sur un planning. Ils devaient justifier leur composition en fonction des divers paramètres à prendre en compte (objectifs de formations, rythme d'apprentissage, progression pédagogique, conditions matérielles etc.). Les cartes d'ingénierie de formation avait été utilisées en novembre 2010, à l'occasion d'une formation professionnelle continue des salariés des petits débrouillards n°2 :

L'un des temps de formation était consacré à la conception de dispositifs de formation et d'accompagnement à partir d'un jeu de cartes synthétisant les pratiques actuelles de formation pour adultes. La conception des dispositifs prenait son sens grâce aux bases

théoriques abordées en amont. Malgré le peu de temps disponible pour traiter un tel sujet, les dispositifs imaginés par les stagiaires de 2010 étaient déjà bien aboutis, preuve d'une réelle appropriation de la problématique. (annexe II, p.99)

Pour les besoins spécifiques de cette recherche, le contenu des cartes a été complété par un schéma fonctionnel reprenant les catégories proposées par la pyramide des ingénieries complexes de Daniel Poisson, adaptées aux spécificités de l'association n°4. Les éléments centraux du schéma étaient les situations d'apprentissage répertoriées par la littérature, ou observées dans les pratiques associatives.

L'analyse critique de ces divers espaces d'apprentissage devait conduire le groupe à explorer les principes théoriques sur lesquels reposaient les modalités d'apprentissage afin de justifier ses choix. Après avoir ainsi sélectionné les espaces-temps d'apprentissages jugés pertinents, je pensais faire détailler au groupe chaque situation d'apprentissage en fonction du contexte réel des structures régionales. Pour cela, le groupe devait remplir une fiche applicative, récapitulant l'objectif de la situation, la description de l'activité réalisée par les apprenants et les encadrants, les ressources et outils exploités, les lieux, les moments où la situation se déroulait. La fiche prévoyait enfin de décrire la complémentarité de cet espace temps d'apprentissage avec les autres espaces temps du dispositif, afin de mettre en évidence leurs complémentarités. (annexe II, p.155)

La encore, bien que la démarche ne soit pas allée jusqu'à son terme, cet outil aurait pu servir comme démarche d'introduction à la problématique puisqu'il a l'avantage d'être assez pragmatique. Il se rattache au vécu des personnes, et permet d'intégrer des principes théoriques sans avoir à les travailler directement, sans bloquer leur exploration, si cela s'avère nécessaire pour les praticiens chercheurs.

13.3.4 Système de suivi à distance d'un groupe de RA

Le dernier produit méthodologique notable de cette recherche-action se rapporte au suivi à distance des groupes de recherche locaux. Le manque de moyens financiers disponibles pour cette recherche et la grande dispersion des situations étudiées sur le territoire français, a limité les possibilités d'accompagnement régulier sur site. Pourtant l'intervention des chercheurs en présence constitue très largement la norme dans les modalités d'intervention utilisé en

recherche-action.⁹¹² Le sous-chapitre des conditions du travail de groupe traitant des difficultés du travail à distance a déjà mis en évidence l'importance de disposer d'outils performants, sans lesquels le chercheur ne peut que difficilement jouer son rôle régulateur et critique de la démarche des praticiens. Cela n'enlève cependant pas tout intérêt à ce type de pratique, et cette recherche montre que d'une certaine façon le pilotage à distance est possible. Dans le cas du groupe n°3, nous avons eu l'occasion d'établir trois formes distinctes de suivi à distance. La première est la transposition d'un suivi en présence classique. Le problème de distance est compensé par les moyens techniques. Le chercheur participe aux séances de travail par l'intermédiaire de la vidéoconférence ou de la conférence téléphonique, et procède de la même manière que s'il était présent. C'est cette modalité de l'accompagnement à distance qui impose impérativement des outils de communication performants. Le second dispositif testé, suite au problème de position du chercheur évoqué précédemment, place le chercheur dans une situation plus effacée vis-à-vis du groupe :

Concernant la méthode de suivi, comme mon intervention avait été vécue comme trop intrusive, l'animateur du groupe et moi avons décidé que je suivrais les rencontres suivantes par audio-conférence. Nous avons utilisé un logiciel de visioconférence gratuit qui intègre un espace de discussion instantanée. J'ai écouté la réunion à distance, et je réagissais au fur et à mesure en m'adressant par écrit à l'animateur. Ainsi je pouvais intervenir, tout en laissant la place d'animateur à Louis qui prenait ou non en compte mes interventions. Le système était complété par des entretiens de préparation et d'analyse après les rencontres. (annexe II, p.107)

Cette méthode était intéressante car elle permettait de suivre le fil des idées, de prendre des notes et de maintenir un accès plus important à la richesse des données produites durant ces rencontres. Cela permet également d'exprimer de façon plus directe les analyses et les impressions du chercheur filtrées par l'animateur. Les temps avant et après permettaient de prendre de la distance pour l'animateur comme pour le chercheur. Finalement nous étions relativement proches d'une situation de recherche-action animée par plusieurs chercheurs évoquée dans le paragraphe 11.5.1 relatif à l'isolement du chercheur, page 493.

Mais avec les grandes difficultés rencontrées avec certains membres du conseil d'administration présents dans le groupe de recherche n°3, en février 2012 nous sommes passés à la troisième forme d'accompagnement :

912 (Sur plus de quarante références consultées, je n'ai pas trouvé trace de dispositif de suivi opéré à distance.)

nous avons décidé Louis et moi, qu'il était préférable que je ne suive plus directement le groupe comme pour la région n°1, si ce n'est par l'intermédiaire des entretiens de préparation ou de débriefing des rencontres. (annexe II, p.131)

Cette forme de suivi annule toute présence du chercheur au moment des temps de travail. Ce dernier est alors un accompagnateur individuel de l'animateur du groupe. Son rôle consiste à établir des temps de préparation des séances de travail et des temps de retour sur expériences un fois la séance passée. Chacun des suivis en amont ou en aval des séances de travail fait l'objet d'un compte rendu, et chaque séance fait l'objet d'un compte rendu détaillé reprenant le contenu des débats. Il a été envisagé à un moment donné d'enregistrer les séances pour que le chercheur écoute le déroulé avant de mener le retour sur expérience avec l'animateur. Cette méthode a été utilisée pour le groupe de la région n°3 en raison de problèmes d'intégration du chercheur, alors que dans le cas du groupe de la région n°1, la technique a été utilisée pour pallier le problème de capacité à vulgariser les propos du chercheur, problème qui engendrait de l'incompréhension et une perte de confiance en eux des praticiens. Cette séparation entre le suivi de l'animateur et le suivi du groupe a simplifié les relations de suivi à distance et a permis de contourner les difficultés techniques, puisqu'un simple téléphone devenait suffisant. Cette méthode permet de donner un rôle véritablement central à l'un des membres de l'organisation qui se retrouve dans la position d'un chercheur praticien menant une recherche-action de type stratégique, épaulé méthodologiquement par un chercheur plus confirmé, plus distancé, capable d'apporter le regard critique qui peut manquer à l'animateur du groupe de recherche. C'est du moins ce qu'a exprimé l'animateur du groupe de recherche n°3 :

En revanche Vivien était d'une grande aide à Louis pour la préparation des réunions, le relancer, faire attention à la rigueur du processus, aux objectifs, etc.. Les entretiens téléphoniques réguliers permettent de faire le point sur l'avancement des travaux, ce qu'il reste à faire, les points sur lesquels il faut faire attention... Ce serait bien si cette forme d'accompagnement pouvait être maintenue par la suite pour garder la dynamique. » (*extrait du compte rendu d'entretien entre l'animateur du groupe n°3 et le chercheur*) (annexe II, p.230)

Mais dans cette configuration, le chercheur se retrouve moins impliqué dans la démarche. Il perd par conséquent la possibilité d'agir auprès des acteurs du groupe de recherche de façon synchrone, ainsi que la capacité d'observation et d'interprétation des événements du terrain

non dits et non écrits. Il doit s'en remettre à l'animateur pour ce qui est de la mise en valeur des comportements et attitudes des membres du groupe qui seraient potentiellement significatifs. Finalement l'accompagnement ou non à distance d'un groupe de recherche, questionne fortement les choix épistémologiques du chercheur, car il lui impose une posture spécifique qui n'est pas compatible avec les épistémologies nécessitant l'immersion du chercheur sur le terrain. Cette question mériterait d'être approfondie, mais faute d'éléments spécifiques à cette problématique, elle ne le sera pas davantage dans le cadre de cet écrit. Outre la question épistémologique, la réduction de l'accompagnement sur une personne pose également la question de la transformation du processus d'apprentissage de l'animateur en un processus d'apprentissage du groupe. De nombreux exemples cités dans ces pages, montrent que si les personnes accompagnées se sont appropriées la démarche de recherche, elles n'avaient pas toujours su conduire leurs pairs dans un processus identique, et ce, malgré la similarité des statuts entre les personnes. Enfin, les difficultés liées aux manques de compétence de l'apprenti chercheur évoqué dans ce chapitre interrogent ce fonctionnement : comment un apprenti chercheur peut-il former un apprenti praticien chercheur ?

Synthèse du chapitre 13

Cet avant dernier chapitre, a montré que la démarche entreprise avait produit plusieurs effets attendus de la part d'une recherche-action. Tout d'abord la production de savoirs scientifiques à travers la modélisation de la fonction apprendre dans une organisation, et l'élaboration d'outils et de démarches d'animation d'une recherche-action. Ensuite la production de savoirs spécifiques à travers l'approfondissement de la problématique de la formation et de l'accompagnement à l'échelle du réseau national des petits débrouillards et à celle des associations ayant participé à la démarche. Cet approfondissement portait notamment sur la reformulation systémique de l'articulation entre l'autonomie associative, l'engagement associatif, et les apprentissages individuels et organisationnels. Enfin, le chapitre a montré indirectement, l'existence d'un effet formateur sur un certain nombre de participants, concernant leur activité associative ou concernant les pratiques d'investigation scientifique. Mais ce chapitre démontre également, outre le caractère incomplet de cette démarche, que ces productions ne se sont pas faites dans le temps usuel accordé par le cadre actuel de la thèse qui est de trois ans. Ce chapitre montre par ailleurs que ces productions n'étaient pas suffisantes pour engendrer un changement d'envergure comme le prévoient les

finalités initiales de ce projet de recherche. La production d'hypothèses d'action en nombre et en précision suffisante, était une autre condition à ce changement. Leur existence partielle a empêché la mise en œuvre d'expérimentations répondant à la rigueur méthodologique réclamée par la recherche, puisque la faiblesse de ces hypothèses a dans le meilleur des cas empêché l'élaboration des outils d'observation de l'unique expérimentation qui a eu lieu. Dans les autres cas, cette faiblesse a tout bonnement empêché l'organisation d'expérimentations. Ce chapitre démontre ainsi que la production collective d'une problématique partagée, de par son rôle dans l'élaboration des hypothèses et sous-hypothèses d'action et de recherche, possède une valeur stratégique particulière pour la production de changements significatifs de la réalité d'une organisation. Ce chapitre démontre également que la compétence d'animation de la production d'un groupe est une compétence clef dans le processus qui n'est pas obligatoirement pris en charge par le chercheur, si la pérennisation d'activités d'investigation interne dans le fonctionnement normal de l'organisation est souhaitée.

Chapitre 14 :

Les expérimentations et leurs résultats

Dans ce dernier chapitre consacré aux produits de la recherche-action, nous allons analyser les dispositifs existants, et ceux produits durant la recherche, à partir du cadre théorique développé dans la seconde partie. Cet exercice n'a pas pu être accompli avec les groupes de recherche à cause du caractère rétroactif de la RA détaillé dans le chapitre 11. Le cadre théorique n'a atteint le niveau d'aboutissement le rendant exploitable, qu'après la conduite des RA sur le terrain. Cette analyse ne concerne que les deux associations régionales qui sont parvenues à mettre en place une phase d'expérimentation. Dans l'idéal de la démarche de RA, le cadre théorique et le modèle de gestion de la fonction « apprendre dans les organisations », auraient dû être mobilisés lors de l'analyse théorique des dispositifs initiaux, au moment du diagnostic et de la problématisation, puis dans l'analyse théorique des dispositifs conçus à l'issue de cette première phase de recherche, et enfin comme guide pour la conception des outils de pilotage du dispositif. C'est pourquoi cette analyse ne concerne que les dispositifs prévus et non ceux appliqués. L'intérêt de l'exercice réside surtout dans une première épreuve de l'outil de modélisation produit à partir du cadre théorique développé tout au long de la seconde partie. Ce chapitre articule deux sous parties consacrées à chacun des deux cas étudiés. Chacune de ces sous-parties est composée d'un descriptif du dispositif initial suivi de son analyse, et d'un descriptif du dispositif conçu lors de la RA, également suivi de son analyse. Nous obtenons ainsi un chapitre en huit temps qu'une conclusion synthétisera.

14.1 Cas de l'association des petits débrouillards n°1.

14.1.1 Description et analyse du dispositif initial de formation

Le groupe de recherche de l'association de la région n°1, a produit un diagnostic concernant les activités de formation et ses enjeux pour leur organisation. Ce qui permet de

s'appuyer sur leur document pour mener, a posteriori, l'analyse de la situation initiale, avant la RA, à partir du modèle du pentaèdre de la gestion de « la fonction apprendre ». Ce diagnostic de trois pages, structure la présentation du dispositif de formation d'origine à l'aide de sept paragraphes : descriptif synthétique des outils organisationnels utilisés, place de la communication dans le dispositif, place des relations interpersonnelles, aménagement des locaux, problème central de l'implication des personnes, caractéristiques des contenus auxquels le dispositif doit former les individus et enfin, perspectives recherchées auxquelles le futur dispositif devra répondre. Le contenu de chacune de ces parties a été mis en correspondance avec les faces du pentaèdre du cadre théorique développé.⁹¹³

Outils organisationnels

Le stage de formation initiale : Comme pour la presque totalité des associations petits débrouillards, le stage initial d'animateur, d'une durée allant de 4 à 8 jours, constitue le principal outil de formation. Cela tient à son double objectif visant à la fois l'acquisition de techniques et de compétences singulières nécessaires aux activités éducatives associatives, et la transmission de contenus organisationnels autour de l'objet associatif, ses valeurs et son projet, ainsi que son fonctionnement. Le stage correspondrait à la face de l'hétéro-formation collective MCS (manager, collectif et savoir) appartenant au tétraèdre de l'apprentissage organisationnel formel (OMCS). Dans cette configuration, le manager tient la fonction de formateur, et endosse le rôle de transmetteur, et dans une moindre mesure, celui d'entraîneur. Le collectif est constitué de membres, ou futurs membres de l'organisation. Enfin les savoirs impliqués sont des contenus disciplinaires liés à l'activité associative, des compétences singulières du fait de la spécificité de la démarche éducative et des modes d'intervention de l'association.

La formation continue (FC) : La FC est composée de la formation continue des permanents ouverte aux adhérents et des temps de vie associative. Cette formation constitue un complément de la formation initiale et porte sur les connaissances théoriques d'un thème spécifique, des aspects techniques ou méthodologiques qui doivent faciliter la conduite des activités des acteurs associatifs. La formation continue, telle qu'elle est présentée, correspond surtout à la face de l'apprentissage collectif informel (ICS : individu, collectif, savoir) du tétraèdre de l'apprentissage organisationnel informel (ICSO) à partir duquel peut naître l'autoformation organisationnelle. Dans le cas étudié, la face ICS mobilise des individus qui

913 (Voir . p280)

prennent le plus souvent le rôle d'auteur, puisqu'ils organisent eux-même la FC en fonction de leurs besoins, ou d'objet⁹¹⁴ lorsqu'ils la suivent par obligation. Le diagnostic souligne le manque de temps consacré au partage et à la mutualisation des expériences, deux types de temps qui donnent davantage aux individus tant un rôle d'acteur qu'un rôle de sujet de la formation. Ensuite, le collectif est composé soit de membres de l'organisation, soit de membres d'un projet spécifique. Enfin les savoirs qui sont traités dans la formation continue, sont surtout des contenus disciplinaires généraux ou spécifiques à l'association. Ces formations abordent plus rarement des contenus organisationnels.

Accompagnements individuels : il s'agit principalement d'une relation entre adhérents associatifs et salariés associatifs, qui prend la forme d'une relation de novice à expert, à la demande de l'adhérent ou imposé par le salarié lorsqu'il a connaissance de difficultés. Le salarié, de part sa présence régulière dans l'association, est considéré comme un expert en comparaison d'une personne non salariée à temps plein, récemment arrivée. Dans le cas de figure de l'association n°1, cet outil de gestion managériale correspond à la face IMS du tétraèdre « hétéro-formation individuelle ». En effet, le manager y joue principalement le rôle de contrôleur de la norme qualité de l'activité associative, via les explications et commentaires que l'accompagnateur prodigue à l'individu, suite à une observation sur le terrain, à la description des événements par l'individu accompagné, ou suite à la lecture d'un compte rendu d'activité. Ce suivi non structuré, a pour but d'aider l'individu à réduire l'écart entre sa pratique et l'interprétation de la norme qualitative que s'en fait le manager. L'accompagnateur prend également le rôle d'entraîneur lorsque l'accompagnement se déroule en situation réelle durant les activités éducatives encadrées par le novice. Ces situations de type IMS donnent l'occasion à l'accompagné soit de faire évoluer en direct les postures et les gestes pour améliorer son action, soit de revenir sur son action après qu'elle ait eu lieu. L'individu en situation d'apprentissage, prend les rôles d'objet(s) en réponse à la fonction de transmetteur (lorsque le manager explique ce qu'il faut faire, ce qu'il ne faut pas faire et pourquoi) et d'agent en réponse à la fonction d'entraîneur (lorsque le manager lui dit de refaire en changeant sa manière de faire). Enfin, globalement, lors de ces accompagnements individuels, les savoirs traités sont principalement centrés sur les compétences et savoir-faire singuliers contextualisés.

914 (Voir la déclinaison des différentes fonctions de l'apprenant. du chapitre 6.1.3 p.242)

Groupe de travail thématique : La notion de thème fait référence à des savoirs disciplinaires, peu ou pas utilisés dans les interventions éducatives (exemple : abeilles, les grands jeux collectifs, eau, économie, forêt, voile...) Ces thèmes sont souvent liés à de nouvelles formes d'intervention de l'association qui ont spontanément émergé, mais qui ont une mise en œuvre inégale à l'échelle de l'association. Des groupes prenant en charge l'appropriation de ces thématiques voient le jour à l'initiative des salariés le plus souvent. Ces groupes s'autonomisent plus ou moins et développent un champ d'action et de responsabilités variable. Leur durée de fonctionnement l'est tout autant. Dans le cas d'une faible autonomie, l'activité du groupe correspond au tétraèdre de l'apprentissage organisationnel formel MCSO. Le manager adopte le rôle de l'accompagnateur, le collectif est de type projet, les savoirs abordés formellement sont de type disciplinaires et les outils de gestion des informations utilisées répondent aux fonctions d'appropriation et de production de l'information. Dans le cas d'une grande autonomie, les groupes thématiques correspondent davantage au tétraèdre de l'apprentissage organisationnel informel (ICSO), dans lequel le manager disparaît au profit d'individus tenant le rôle d'agent et d'auteur.

Les rencontres du réseau national : ne sont pas spécifiques à l'association n°1, mais ses membres de l'équipe en perçoivent des enjeux et des effets qui expliquent que le groupe de recherche considère ces rencontres comme des temps de formation à part entière. Ces rencontres sont des événements qui regroupent des personnes issues des différentes associations régionales, mais qui collaborent peu au quotidien. Ces événements sont très importants pour ce réseau associatif, car ils sont riches en types de situations d'apprentissage, dont certains n'apparaissent qu'à ces moments-là. Le premier type de situation généré par les rencontres de réseau correspond au tétraèdre de l'apprentissage organisationnel formel CMSO (collectif, manager, savoirs et outils de gestion de l'information), lors des temps d'assemblée plénière ou d'atelier dédié à des activités de réflexion et de production collective de savoirs organisationnels concernant des aspects politiques, fonctionnels, culturels... Ces rencontres de réseaux sont également des outils de gestion de l'information dans lesquels de nombreuses situations d'apprentissage informel apparaissent, notamment celles correspondant au tétraèdre de l'apprentissage organisationnel informel ICSO (individu, collectif, savoirs et outils de gestion de l'information), dans le sens où elles sont l'occasion d'instaurer des ateliers de production (workshop), des temps festifs et des repas, autant de moments où l'appropriation des savoirs de l'organisation s'opère de façon informelle par le collectif. Ces temps informels, ainsi que les temps non formels (temps libre durant lesquels les personnes

se retrouvent au café, dans les restaurants, dans les activités de loisirs, ou à l'occasion de voyages communs qui entourent les rencontres), font également émerger des situations appartenant au tétraèdre de la médiation ICMO (individu, collectif, manager et outils de gestion de l'information). Durant ces temps informels une médiation informelle s'opère concernant l'ensemble des outils de gestion de l'information (principalement ceux dédiés à la diffusion) à l'échelle du réseau national qui évoque la face de la médiation informelle des outils (CIO). Cette médiation des outils s'opère également de façon plus formelle lorsque le réseau national décide de généraliser l'utilisation d'outils internes ou externes jugés importants pour l'activité. Cette médiation peut faire l'objet de temps de présentations collectifs, voir d'ateliers d'aide à l'appropriation de l'outil organisés durant l'événement. Ces temps renvoient à la face de la médiation formelle MCO. Cette médiation a pour objectif de faciliter par l'outillage des individus, le partage de la vision du projet associatif et de ses pratiques. C'est pourquoi le groupe de recherche de l'association n°2 regrette une insuffisante implication de ses membres à ces événements, ainsi que le trop faible nombre de ces rencontres. La question de l'implication des acteurs associatifs dans l'usage des outils organisationnels ou du système d'information sera plus amplement repris dans l'analyse du cas n°3 également concerné par cette question.

Fonctions transversales aux outils organisationnels

Communication interne : la méconnaissance des effets pour la personne, durant les événements de réseau, souligne, pour ce groupe de recherche, un problème de diffusion de l'information à l'échelle régionale qui interroge le système d'information en place : les lieux d'affichage (outils de diffusion), l'organisation (outil de stockage) et la forme (outil de production) de l'information. La faiblesse de leur système d'information est également soulignée lorsque le groupe de recherche aborde l'inadaptation de la formation initiale comme outil de diffusion, auprès des acteurs associatifs, de l'ensemble des informations utiles à l'appropriation des caractéristiques de l'association, à savoir : son objet, son projet, ses activités nombreuses et diversifiées, ainsi que son fonctionnement. Enfin le système d'information est remis en cause quand le groupe aborde le sens de circulation de l'information qui est principalement descendant et nettement moins remontant. L'association ne reçoit que très peu d'informations concernant les acteurs associatifs, et leurs caractéristiques, en dehors du cadre du contrôle de leurs activités associatives. Le groupe n'évoque pas l'absence quasi totale des outils informatiques dans leur système de gestion de

l'information et ne décrit pas non plus les autres outils managériaux internes au service de la gestion de l'information.

Relationnel : le diagnostic met en avant le rôle fondamental des salariés dans la création de rapports humains jugés agréables et positifs pour les personnes. Les salariés contribueraient à faire naître chez les acteurs associatifs non salariés, un rapport hédonique à l'association, à travers la production de sentiments de sympathie, d'empathie, et d'appartenance favorisant le bien-être de l'individu lorsqu'il s'implique dans les activités associatives. Cela nous ramène à la face médiation entre l'individu et le collectif (ICM) du tétraèdre de la médiation. Dans cette situation, les salariés sont des managers qui tiennent un rôle d'accompagnateur, et font le lien entre l'individu en tant que sujet, en prenant en compte son caractère et ses spécificités, et le collectif de l'organisation. Lien qui s'exprime par l'appartenance au mouvement des petits débrouillards, mais aussi à des collectifs plus larges du champ de l'animation et de la médiation scientifique et technique ou de l'Éducation Populaire. Ces deux champs peuvent tout deux s'apparenter au collectif « métier » du sommet collectif du pentaèdre.

Implication : l'implication constitue l'un des enjeux fondamentaux recherchés par la gestion de l'apprentissage à l'échelle de l'organisation. Cet enjeu ne peut à ce titre être directement rattaché à une partie spécifique du pentaèdre de gestion de la fonction « apprendre »⁹¹⁵. C'est l'articulation de l'ensemble des pôles qui doit faciliter l'apprentissage individuel et collectif, qui à son tour devrait favoriser la mise en relation des différents rôles tenus par l'individu (sujet indépendant, membre de l'organisation qui est tour à tour objet, agent ou auteur). Apprentissage et articulation des rôles conduisent à l'implication des personnes qui devrait théoriquement conduire à un abaissement du taux de renouvellement et permettre de disposer davantage de bénévoles pour assurer des activités que la face entreprise de l'organisation associative n'est économiquement pas en capacité de prendre en charge. C'est pourquoi le diagnostic réaffirme le rôle essentiel d'un plus grand nombre de bénévoles dans les activités de l'association. Il établit à ce titre un lien entre la valorisation du bénévolat dans l'association, la valorisation de l'apport de l'implication associative pour les individus et l'ampleur qualitative et quantitative de l'implication des acteurs associatifs. Cela conduit le groupe de recherche à constater un besoin de diversification de l'offre en matière d'implications possibles dans les activités bénévoles associatives, et un besoin d'amélioration

915 (voir p. 283)

de la diffusion des informations concernant cette offre. Il souligne également la difficulté pour les acteurs associatifs d'identifier leurs besoins en matière de formation et d'accompagnement, autrement dit à endosser les rôles de sujet et d'auteur de leur formation.

14.1.2 Analyse du dispositif initial

La partie descriptive du dispositif de formation initiale n'est pas suffisamment détaillée pour pouvoir identifier l'ensemble des situations d'apprentissage existantes. En effet, comme le montre l'usage du pentaèdre, une situation regroupant des sommets identiques, peut donner lieu à des situations différentes selon la déclinaison de ces pôles. Par exemple, dans le cas de l'accompagnement, la face IMS aurait pu se composer d'un individu agent ou sujet, et de managers adoptant la fonction d'accompagnateur et d'entraîneur à propos de savoirs organisationnels et des compétences singulières. Autrement dit, cette situation décrit une personne qui choisit les éléments pour lesquels elle demande un accompagnement, et dans laquelle le manager travaille avant tout à partir de la connaissance des qualités et des compétences de cette personne. Le but du manager est de faire évoluer les représentations personnelles de l'individu et d'établir des liens entre l'activité éducative pratiquée et les valeurs de l'association prônées. Le manager accompagnateur utilise le questionnaire pour favoriser l'activité de remémoration, et l'analyse réflexive susceptible d'engendrer la transformation de l'individu par l'individu. Finalement la description détaillée des pôles impliqués dans la situation d'apprentissage est une façon d'aborder le paradigme éducatif théorique dans lequel les personnes se placent, sans forcément avoir à utiliser le vocabulaire théorique et scientifique de ces processus d'apprentissage. Mais revenons maintenant à ce qu'enseigne l'application du modèle pentaédrique au diagnostic présenté juste avant :

Tout d'abord, on constate que les quatre pôles de la base du pentaèdre sont mobilisés dans le dispositif initial de formation de l'association marseillaise des petits débrouillards, ce qui témoigne de l'existence d'une articulation entre des pratiques de formation collective et individuelle, plus à même de prendre en compte les particularités des apprenants et des situations qu'ils rencontrent. On remarque également l'existence d'apprentissage collectif formel durant les temps de formation continue. Mais les situations d'apprentissage identifiées restent en majorité formelles puisque la plupart des outils organisationnels et des fonctions transversales intègrent le sommet manager, c'est à dire des salariés, pour encadrer ces diverses situations d'apprentissage. Et ce, plus souvent dans des fonctions de transmetteur, si

l'on considère la prédominance du stage dans la formation initiale d'animateurs et dans la formation continue ou, si l'on considère le manque d'implication des membres dans les temps de réseau. Si les quatre sommets de la base sont bien représentés, ce n'est pas le cas du sommet outils de gestion de l'information « O ». La description du dispositif n'évoque presque pas le système d'information qui coordonne information et outils de gestion de l'information. On peut en déduire que les tétraèdres de l'apprentissage collectif accompagné ICSO et de la médiation ICMO s'appuient surtout sur des outils de gestion de l'information traditionnels, à savoir : panneau d'affichage, centre de documentation papier, espace virtuel de stockage de documents et de matériels, réunions d'équipes et groupes de travail. On ne trouve pas ou peu d'outils informatisés dédiés à la diffusion, à l'archivage ou à l'appropriation des informations, outils qui pourraient faciliter la circulation et l'accessibilité de ces dernières par la plus grande partie des acteurs associatifs. En effet, on note l'absence de moyens de gestion de bases de données, ou de postes dédiés à la gestion des fonds matériels et documentaires.

Ce système d'information rudimentaire limite l'autonomisation de la structure puisqu'il intervient de façon essentielle aussi bien dans le tétraèdre de l'autoformation individuelle (face ISO) que dans l'autoformation collective (face CSO). Par exemple, sans outils de gestion de l'information de type appropriation, tel que des exercices en ligne, des analyses de vidéo, des jeux d'apprentissages, des questionnaires d'autoévaluation etc., l'activité d'autoformation de type technico-pédagogique, (face ISO) ne peut pas exister, limitant de fait les possibilités d'apprentissage individuel. De même, l'absence d'outil de diffusion des savoirs organisationnels, qui contrairement aux savoirs disciplinaires ne bénéficient pas des outils de diffusion d'informations externes à l'association tel qu'Internet, cette absence limite également le tétraèdre de l'apprentissage organisationnel, faute de diffusion des savoirs spécifiques à l'association. L'absence d'outil de gestion de l'information dédié à la production collaborative de l'information, affaibli grandement la médiatisation collective des savoirs (Face SCO) qui intervient dans l'apprentissage organisationnel. Ces outils peuvent être par exemple un wiki interne, ou des outils d'archivage des productions individuels des acteurs de l'organisation : fiches pédagogiques, projets éducatifs, dossiers de subvention exemplaires etc. Le renforcement du sommet outils semble donc crucial pour l'autonomisation de l'organisation.

Concernant le paragraphe consacré à la communication, celui-ci souligne un déficit au niveau du pôle « savoirs », en constatant l'absence de contenus disciplinaires relatifs aux activités bénévoles encore inexistantes. La faiblesse des outils de gestion de l'information

dédiés à la « production » d'informations limite le passage des connaissances individuelles aux savoirs organisationnels, pourtant à la base de l'innovation collective. Ces outils de production doivent être couplés ou intégrés à des outils de diffusion de l'information personnelle, c'est-à-dire des connaissances et analyses individuelles dans le cadre d'échanges d'idées, et de débat portant sur les thèmes demandant une réflexion à long terme. En l'absence de ces outils, les acteurs chargés de la gouvernance ne peuvent pas consulter ces espaces pour alimenter leur propre réflexion et mieux tenir compte des opinions collectives internes qui ont cours. Enfin, comme l'association ne dispose pas de système de collecte d'informations en dehors des comptes-rendus d'activité et des échanges oraux menés avec les acteurs associatifs, les informations émanant du terrain sont rarement connues, compilées et utilisées dans la gestion quotidienne de l'association. Cela concerne bien entendu les besoins individuels et collectifs de formation, mais aussi les besoins des bénéficiaires du service associatif ou des partenaires. L'existence rudimentaire du tétraèdre de l'apprentissage organisationnel constitue probablement la raison pour laquelle l'information est surtout descendante plutôt que montante, comme l'a révélé le diagnostic de cette association régionale.

Enfin, cette première analyse fonctionnelle permet d'interroger la cohérence du dispositif avec le cadre éthique associationniste défini dans la première partie. Les premiers éléments de diagnostic qui apparaissent, mêlés à la description du dispositif, mettent en évidence les difficultés liées à l'implication des personnes et la place centrale des salariés dans le fonctionnement de l'association en général qui se retrouve également à l'échelle du dispositif de formation. Si l'on revient au modèle holographique de ADAM⁹¹⁶, les constats opérés dans cette association n°1, qui corroborent ceux de l'atelier de prospective de l'assemblée générale de Toulouse cité en p.520, tendraient à montrer que la face économique de l'entreprise et la face de l'école, ont tendance à submerger les faces du réseau. La difficulté d'appropriation de l'objet et du projet associatif exprime de toute évidence un déficit de lieux d'échange et de débats autogérés par les acteurs associatifs. Ce déficit handicape l'association régionale dans sa capacité à générer les nouveaux modèles d'engagement ou d'implication suggérés par l'évolution du projet de l'association nationale. Cette dernière bénéficie de tels espaces à travers les rencontres de réseau, mais les associations régionales ne peuvent pas remplacer totalement les espaces de débats démocratiques à leur échelle par ceux proposés à l'échelle nationale. Tout d'abord, parce que la transposition des problématiques d'un niveau national à un niveau régional, ou inversement, n'est pas totalement opérante, ce qui signifie qu'il est

916 (Voir chapitre 3.5.4 Modèle organisationnel des associations, p. 121)

indispensable d'aborder collectivement certaines questions en région. Ensuite, parce que le système d'information ne permet ni de faire connaître ces temps aux divers acteurs associatifs, ni de leur faire percevoir l'apport positif des rencontres nationales qui facilite l'envie de participer. De plus, du fait de l'absence d'un pôle « outils de gestion de l'information » développé, l'association des petits débrouillards n°1 ne peut pas exploiter les opportunités offertes par le monde virtuel d'Internet qui facilite le dépassement des caractéristiques problèmes de gestion de l'espace et du temps, liés au modèle de développement des associations petits débrouillards en général. Finalement, le dispositif de formation initiale centrée sur les stage de formation d'animateurs et l'accompagnement génère principalement des situations d'apprentissage de type MCS ou MIS, rattachées à la face de l'entreprise et de l'école et peu propices à l'expression démocratique.

La faiblesse du nombre de situations d'apprentissage correspondant au tétraèdre de l'apprentissage organisationnel informel (ICSO), soulève également un autre problème de taille. Les situations durant lesquelles peut s'exprimer la réciprocité éducative en mode ternaire sont trop peu nombreuses. Le rapport entre les acteurs associatifs et les salariés associatifs (manager dans le modèle pentaédrique), qui ont la plus part du temps adopté un rôle de contrôleur ou de transmetteur, n'entre pas réellement dans le registre de cette réciprocité. D'une part parce que les salariés s'investissent au nom du contrat de travail. De ce fait les acteurs associatifs bénéficiant de l'aide des salariés ne contractent pas de dette envers le collectif puisque l'investissement des salariés est déjà compensé de façon monétaire par l'intermédiaire du salaire. La boucle vertueuse du don et du contre don ternaire ne peut alors pas s'enclencher. D'autre part, les rôles de contrôleur et de transmetteur ne permettent pas de mettre en place l'alternance des rôles dans les situations d'apprentissage préconisée par Jérôme Eneau⁹¹⁷. Dans ces conditions il est normal que la surreprésentation des salariés dans les situations d'apprentissage inhibe le processus d'autonomisation de l'organisation. Même si les salariés devaient rester fortement présents du fait du manque de disponibilité des autres catégories d'acteurs associatifs, ces derniers doivent savoir, vouloir et pouvoir tenir de façon plus systématique des rôles d'entraîneur et d'accompagnateur pour que les individus puissent davantage adopter les rôle d'agent, de sujet et d'auteur à l'occasion de situations d'apprentissage collectif formel et d'autoformation accompagnée. Les managers doivent également être capables de permettre l'existence, par leur retrait plus important, d'espaces d'apprentissage collectifs informels en présence ou à distance. Sans ces changements, les

917 (Eneau 2005)

conditions de l'effet autonomisant du couple autoformation – réciprocité n'est pas envisageable.

La condition de la posture des managers en appelle une autre. Pour opérer ce changement de posture des acteurs associatifs, salariés compris, dans un modèle organisationnel dominé par la « face de l'entreprise »⁹¹⁸ occasionné par la faible pluralité de son économie, cela suppose que les acteurs associatifs et les partenaires extérieurs construisent une vision socio-économique commune qui rende possible la perception de l'enjeu à moyen et long terme de la valorisation économique non monétaire de l'action associative, ce qui élargirait les critères d'évaluation de l'économie classique à des critères éthiques et sociaux, comme ceux réclamés par l'instauration de la réciprocité. Autrement dit, cela suppose de nouveaux critères d'évaluation de la qualité différents et partagés, qui ne se restreignent pas seulement à l'action et l'organisation. L'adoption de nouveaux critères doit, dans une certaine mesure, rendre tolérables les écarts de résultats et les incertitudes de l'action non professionnelle à court terme, c'est-à-dire bénévole ou volontaire. Sans quoi l'activité associative reste inféodée aux normes marchandes qui engendrent une pression sur le fonctionnement de cette activité. Or cette pression est à l'origine de la centralisation du pouvoir dans les modèles managérial et de formation, alors fondés sur le contrôle et la transmission. De tels modèles interdisent de nouveaux modèles d'organisation de l'encadrement des activités éducatives associatives qui mixte activité professionnelle, bénévole et volontaire.

14.1.3 Description du dispositif expérimenté

Description du nouveau dispositif théorique

Le dispositif de formation imaginé par le groupe n°1 constituait moins une rupture qu'une évolution. En effet, l'idée d'une formation initiale d'animateurs a été conservée, mais elle ne devenait plus qu'une composante du dispositif global. La première nouveauté était la diversification et la personnalisation des parcours initiaux de formation. En fonction du profil et du projet d'implication dans l'association, les personnes auraient, en théorie, le choix entre deux formations initiales distinctes qui comprennent elles-mêmes des séquences de formation au choix. La première correspondait à une formation d'animateur de culture scientifique et technique comme celle proposée avant la recherche. La seconde est une formation portant sur la thématique « science et société » qui reste liée à l'objet associatif, mais ne concerne plus

⁹¹⁸ (Voir figure 6 du tétraèdre des associations de Adam, p.123)

l'animation d'ateliers de médiation et de vulgarisation de la démarche scientifique. Il s'agit plutôt d'activités de médiation pour adultes inspirées de techniques de formation pour adultes, qui vise la mise en débat des questions socio-économiques et environnementales que soulève le développement technique et scientifique. L'autre aspect novateur est l'institutionnalisation d'une démarche d'alternance progressive dans le parcours des animateurs. Les apprenants sont amenés sur le terrain avec une prise de responsabilité croissante. Cette progression a été formalisée par un parcours en quatre temps : découvrir, pratiquer, s'impliquer, s'autonomiser/agir. Au début, l'apprenant commence par se familiariser avec les valeurs de l'association et son projet en vivant lui-même les activités proposées aux publics à l'occasion d'un court stage de deux journées. Puis il passe à la simple observation d'une action éducative réelle sur le terrain sans véritablement y participer. L'apprenant poursuit par de la co-animation, en devenant l'assistant de l'animateur principal. S'ajoute ensuite à la co-animation, la co-préparation. L'apprenant prépare avec l'animateur principal les futures séances auxquelles il prendra également part. Enfin, il finit par prendre totalement en charge une activité éducative sur le terrain, de sa préparation à son encadrement. Cet accompagnement progressif alterne avec des temps de formation formelle classique sur des thèmes spécifiques et des temps collectifs d'échange d'expériences. Les temps de formation formelle dont il est question sont constitués d'un cycle de formation technique annuel, répété chaque année pour répondre au fort taux de renouvellement des membres, et garantir la maîtrise des savoir-faire considérés comme fondamentaux, car utilisés presque dans toutes les situations d'animation. A cela s'ajoute un cycle de formation(s) basé sur le principe d'échange de savoirs ou de compétences, à l'initiative des acteurs associatifs ou de l'association. Ce cycle est initié à partir d'une liste d'offres de formations ouvertes auxquelles tout acteur associatif peut s'inscrire pour participer, ou proposer d'encadrer un temps de formation pour les autres acteurs de l'association. Cette liste comprend aussi bien des formations à l'acquisition de compétences particulières, non directement liées à l'activité associative, que des temps d'échange de pratique, ou de co-préparation d'activité. La troisième nouveauté est la transposition de la démarche vécue par les membres du groupe de recherche, lors de la conception de la grille d'évaluation utilisée dans les observations du diagnostic, à l'une des séquences de la formation initiale. Les praticiens chercheurs avaient constaté que les aller et retour entre l'observation de terrain et la conceptualisation des critères d'évaluation les avaient conduits à s'interroger sur leur pratique, sur la définition des valeurs éducatives et sur la façon de les mettre en œuvre sur le terrain. L'idée leur est venue de faire vivre le même type de démarche aux futurs acteurs de

terrain. Mais dans cette première version du dispositif, ce processus était restreint à une séance de conception d'une grille d'observation, et à une séance d'utilisation. Pour rendre ce dispositif plus tangible, le groupe a conçu deux outils principaux : le dossier personnel d'accompagnement et le site de ressources de l'adhérent. Le site avait trois objectifs principaux. Premièrement, donner la possibilité aux acteurs associatifs de pratiquer l'auto-documentation concernant le projet associatif, la démarche éducative et les ressources d'aide à la préparation des activités. Le deuxième objectif était de contribuer à la capitalisation, d'une part, des productions individuelles grâce à un espace où mettre en ligne les préparations didactiques et pédagogiques personnelles, et d'autre part, des expériences individuelles grâce à l'accès à un forum dédié aux acteurs de l'association. Le troisième objectif était d'animer la recension et l'échange des compétences individuelles entre les acteurs associatifs, pour faire vivre le réseau d'échanges réciproques des savoirs internes. A ce site s'ajoutait le dossier d'accompagnement qui devait intervenir à l'issue des mises en situation de terrain successives. Il devait être l'occasion pour les acteurs associatifs accompagnés de travailler l'articulation entre le projet personnel privé, le projet personnel associatif et le projet associatif, à partir d'une démarche d'évaluation formative du degré d'autonomisation associative⁹¹⁹ de la personne, de ses envies et de ses besoins. L'outil devait également permettre de valider les compétences acquises durant le temps passé à l'association, afin que la personne puisse mieux valoriser l'expérience dans son parcours associatif ou professionnel.

14.1.4 Analyse du nouveau dispositif proposé

Le nouveau dispositif proposé intégrait un renforcement du pôle « Outils de gestion de l'information » grâce à la volonté de créer un site Internet jouant la fonction de portail donnant l'accès à l'ensemble des ressources utiles à la formation ou l'autoformation des individus.

On retrouvait également les bases d'une autoformation accompagnée à travers le début de la personnalisation des parcours de formation. Cette personnalisation impliquait l'utilisation, et donc la définition, de référentiels de compétences pour accompagner les entretiens individuels formels. Grâce à un rôle d'accompagnant, le manager doit faire émerger chez la personne son projet associatif personnel (tétraèdre de l'apprentissage individuel, IMSO). On retrouve également les prémisses de la réciprocité éducative à travers l'apparition de la bourse aux compétences et la création prévisionnelle d'un système de recensement des compétences

919 (Défini en p.350 du chapitre 8)

internes, ainsi que des formations ou préparations collectives (tétraèdre de l'autoformation collective ICSO). Ces choix répondent au déficit de situations d'apprentissage collectif autonome informel, diagnostiqué initialement. A l'échelle de l'apprenant, le dispositif prenait réalité grâce au livret d'accompagnement qui assurait le lien entre les diverses situations d'apprentissage et assurait la formalisation du parcours personnel associatif. Il est à noter que cette formalisation alimente la réflexivité sur l'évolution du projet personnel de formation et du projet personnel par extension.

Ce dossier individuel d'accompagnement pouvait potentiellement traduire, de façon opérationnelle, le principe de formation continue tout au long de l'engagement associatif, et le principe de formation tout au long de la vie, auxquels doivent répondre les environnements apprenants. Le maintien des stages de formation initiale et des stages de formation continue dans une approche plus réciprocaire, cumulé au renforcement du pôle « outils de gestion de l'information » initié par la fabrication du site ressources de l'adhérent, et articulé à l'usage du dossier d'accompagnement individuel, faisait bien tendre théoriquement les caractéristiques de l'association vers celles d'une organisation apprenante. Mais encore fallait-il que les managers tiennent des rôles qui favorisent un rééquilibrage des rôles d'auteur, d'acteur et de sujet par rapport à celui d'objet, chez l'apprenant. Sans ce rééquilibrage des rôles difficile à instaurer du fait de l'isomorphisme éducatif et de l'isomorphisme institutionnel, l'autonomisation associative et donc l'autonomisation de l'association ne pourrait advenir.

Ce dernier aspect se référant davantage aux postures des acteurs du dispositif, n'avait pas du tout été évoqué dans la description du dispositif proposé. Ce nouveau dispositif n'apportait pas plus de réponse à l'effet inhibiteur des salariés observé dans le dispositif initial. Cela pourrait s'expliquer par le manque d'approfondissement de la problématique. En effet, le dispositif proposé n'a pas fait l'objet d'une évaluation de l'adéquation entre les principes andragogiques et managériaux et les choix d'ingénierie opérés, faute de définition et de clarification de ces principes et d'absence de l'établissement d'une problématique. Cet approfondissement des principes andragogiques et managériaux conduisant à mieux mesurer les effets des postures des différents acteurs impliqués dans une situation d'apprentissage, aurait probablement constitué l'enjeu du deuxième cycle de recherche-action qui se serait tenu après l'analyse des observations de la phase d'expérimentation de ce premier dispositif proposé. Les événements du terrain auraient sûrement conduit à un second niveau de prise de

conscience de la part des membres du groupe de recherche, qui auraient pu mener à des ajustements et à la création de nouveaux outils d'observation.

Cette condition ramène au premier plan la constitution d'une culture de l'évaluation de l'activité associative commune aux partenaires, qui n'est pas évoquée. Le groupe au moment de la recherche, commençait à percevoir la nécessité d'avoir une vision plus objective de ce que pensaient les partenaires concernant la qualité de leurs actions. L'approfondissement d'une telle démarche pourrait constituer l'entrée en matière d'une négociation à long terme pour un rapprochement avec les partenaires des modalités d'évaluation de l'action associative, de manière à tenir compte de l'ensemble des plus-values socio-économiques et politiques de l'association, plutôt que de simples critères quantitatifs.

14.2 Cas de l'association les petits débrouillards n°3

14.2.1 Description du dispositif de formation initiale du cas 3

Comme dans le cas de l'association n°1, la formation initiale d'animateur du cas n°3 reste l'outil principal et presque unique des acteurs associatifs, car elle est le passage obligé pour toutes les personnes qui entrent dans l'association. Les acteurs associatifs, après cette formation, peuvent accéder à d'autres formations généralement plus courtes, dédiées à des activités autres que celles de l'animation d'activités de loisirs scientifiques pour la jeunesse, comme les formations de formateurs, d'animateurs de café débat, d'animateurs de séminaire d'exploration de controverse. Mais ces autres formations n'ont pas fait l'objet d'une description détaillée car elles ne constituaient pas l'élément stratégique du dispositif de formation au dire du groupe de recherche n°3. Il en va de même pour les outils de gestion de l'information déjà disponibles au début de la démarche de recherche, mais qui n'ont pas fait l'objet de l'attention du groupe lors de l'écriture de leur descriptif général du dispositif de formation. Citons à ce titre le wiki interne qui est un espace de production collaboratif de contenus sur Internet dédié spécifiquement à l'association les petits débrouillards n°3. Citons également le site wikidébrouillards qui est une base de données référençant des vidéos calibrées de présentation du montage d'expériences ludiques exploitables dans les activités éducatives de l'association. Ces vidéos sont produites par les membres de l'association, mais aussi par tout internaute le désirant. Enfin il faut évoquer la plate forme moodle expérimentale de leur association qui propose une série d'activités d'auto-documentation à partir de divers médias, structurées selon

une progression définie qui répond aux objectifs du dispositif modulaire de la formation initiale d'animateur. La non description de ces outils de gestion de l'information était due à leur non utilisation, voir à l'ignorance des acteurs associatifs quant à leur existence. Ces outils apparaîtront dans le nouveau dispositif de tutorat proposé, à l'occasion de la description des outils dédiés à ce tutorat. Comme dans le cas précédent, la formation initiale se compose de 2 jours consacrés à l'objet associatif et à son projet, et affiche comme objectif d'initier les participants à la culture associative. Les quatre jours suivants sont consacrés aux dimensions techniques de l'animation généraliste et de l'animation scientifique. Ces six jours de formation sont ensuite complétés par douze heures de stage sur le terrain, réparties en séances de une à quatre heures selon les contextes. Durant cette immersion sur le terrain, les apprenants adoptent l'une des trois postures possibles : observateur de l'animation et de sa préparation, la co-animation impliquant la co-préparation et la co-préparation doublée d'une mise en situation observée. Comme dans le cas n°1, l'accompagnement sur le terrain se fait par des animateurs confirmés qui ont la charge de rendre compte au coordinateur de secteur du degré de compétence exprimé par l'apprenant. Enfin, comme pour l'association marseillaise, la formation initiale d'animateurs est complétée par des stages de formation continue portant sur des thèmes spécifiques faisant l'objet d'activités éducatives. Parmi ces formations continues le groupe évoque les universités permanentes et coopératives qui, généralement, servent à faciliter l'appropriation d'une nouvelle thématique par les acteurs associatifs, notamment par la production d'outils éducatifs et pédagogiques encore inexistantes.

14.2.2 Analyse du dispositif de formation initial de l'association régionale 3

Finalement, malgré l'existence d'outils de gestion de l'information diversifiés, les situations d'apprentissage que l'on observe sont surtout celles liées à la base du pentaèdre (ICMS), et particulièrement celles impliquant les salariés qui sont les managers de l'association, comme la face de la médiation entre les individus et le savoir (IMS) ou entre le collectif et le savoir (CMS) qui correspondent aux formes formelles des apprentissages individuels et organisationnels. Si la posture des managers est de type contrôleur et transmetteur, nous obtenons surtout des pratiques d'hétéro-formation individuelle et collective dans lesquels l'individu est objet de la formation. L'individu est également objet de l'organisation puisque cet individu prend la forme que l'organisation prescrit pour répondre aux injonctions de

qualité, à moins que son degré d'autonomie associative soit suffisant pour influencer la face de l'entreprise par le biais de la face du réseau. Si la prédominance du rôle d'objet chez les acteurs associatifs peut être un moyen rapide de garantir le mode de fonctionnement prévu pour l'organisation, cette prédominance n'est pas compatible avec l'autonomisation des individus requise par les besoins d'adaptation et d'innovation au quotidien, particulièrement importants pour les associations dont la raison d'être est la perception et l'adaptation à la demande sociale. Les stages sur le terrain correspondent à la face de l'apprentissage individuel formel accompagné (IMS), principalement marquée au niveau des managers, par les postures de contrôleur et de transmetteur puisque le manager a clairement le rôle de l'expert qui critique positivement ou négativement. De plus, la durée du stage de terrain est trop faible pour constituer une situation d'entraînement où la personne réitère l'exécution de savoir-faire ou de savoir-être.

Les pratiques de formation autres complètent les stages de formation initiale d'animateur. Les universités permanentes, sont également de type ICMS en mêlant des situations de médiation formelle et collective des savoirs (CMS) et de médiation entre les individus et le collectif (ICM), toutes deux indispensables au processus de la construction de la vision commune. Mais à la différence des stages initiaux, les individus y ont, semble-t-il, une place d'agent et d'auteur de leur formation, si l'on tient compte de l'activité de production et la liberté de choix quant à leur participation. Malheureusement ces temps n'apparaissent pas comme les plus importants ni en nombre ni en volume horaire, laissant les modèles les moins autonomisants dominer. Finalement le cas n°3 semble se rapprocher du cas n°1 puisque dans les deux cas, le pôle des outils de gestion de l'information est peu exploité dans le dispositif de formation initiale, hormis pour la mise à disposition d'éléments techniques concernant les contenus disciplinaires. La faiblesse du pôle de gestion de l'information rend la diversification des situations d'apprentissage difficile. Parmi elles, on note un déficit en situations d'apprentissage collectif informel dont le rôle, dans l'équilibre des entités organisationnelles composant les associations, a déjà été développé dans le paragraphe de l'analyse de l'association de la région n°1.

14.2.3 Description du dispositif de tutorat

Description générale

Motivé par différents problèmes et constats identifiés lors du travail de diagnostic de la situation, le collectif de recherche n°3 avait opté pour l'abandon des formations initiales d'animateurs au profit d'un dispositif de tutorat jugé du point de vue économique, organisationnel et andragogique plus adapté aux besoins de fonctionnement de l'association. L'idée directrice, pour reprendre les termes de l'animateur du groupe de recherche, était de tendre vers l'ère de « *l'animateur durable* » grâce à une individualisation de la formation occasionnant une diminution du nombre de formés et une augmentation de la qualité de la formation. Cette augmentation de la qualité résulterait de l'intensification en quantité et en qualité de l'accompagnement individuel des apprenants puisque moins nombreux, et du maintien d'un accompagnement collectif grâce à quatre week-ends annuels. Ces quatre événements associatifs régionaux devaient être consacrés à des situations d'apprentissage collectif, telles que la mutualisation et l'analyse des pratiques, l'approfondissement de contenus et de techniques, la production d'outils pédagogiques ou la didactisation de contenus scientifiques nouveaux pour l'association. Le tutorat devait mieux répondre au modèle de la formation par compagnonnage identifié lors de l'établissement du diagnostic des pratiques de formation. L'hypothèse soutenue était « *qu'en co-animant, en allant sur le terrain (le tutorat), en nouant des contacts sur le long terme avec les autres adhérents, les apprenants resteront plus longtemps. Mais cette hypothèse reste à vérifier dans les faits.* »⁹²⁰ Cela devait répondre au problème du taux excessif du renouvellement des équipes associatives en jouant sur la capitalisation des compétences et donc en fin de compte sur la stabilisation de la qualité. Sur le plan économique, la volonté était tout d'abord de ne plus faire payer les futurs salariés ou bénévoles, alors que la formation était une exigence d'accès à l'emploi. Ensuite il s'agissait également de diminuer les frais de gestion des stages occasionnés par la logistique, la coordination et les difficultés de remplissage des stages. De même que pour le groupe n°1, l'autonomisation des personnes dans la prise en charge de l'animation était prévue de façon progressive, en passant par les étapes décrites comme suit :

1. premier contact avec l'association

920 (Extrait du descriptif synthétique du dispositif du tutorat de l'animateur du groupe de recherche, et coordinateur de la formation, aux membres du conseil d'administration de l'association les petits débrouillards n°3 envoyé le 12 juillet 2012, annexe III.21)

2. rencontre d'un ou plusieurs acteurs de l'association pour une présentation orale de l'objet et du projet de l'association, ainsi que de son fonctionnement
3. une observation d'une situation éducative réelle, pour illustrer concrètement la présentation
4. identification d'un tuteur si la personne est intéressée
5. co-préparation, co-animation et co-analyse de deux animations avec le tuteur
6. co-préparation, animation observée par le tuteur et retour sur expérience de deux animations

Sachant que la durée moyenne des animations est de une heure trente, cette phase de tutorat prendrait à l'individu environ seize heures auxquelles s'ajoutaient les quatre week-end collectifs. Mais là encore, le dispositif ne spécifiait pas la façon dont était défini la posture du tuteur. Le fait que les tuteurs devaient être des salariés ou des formateurs bénévoles ou salariés, voir des animateurs d'expérience, et le fait que le groupe de recherche ait invalidé clairement la possibilité de passer par de la formation entre pairs⁹²¹ sans contrôle de la part des salariés, tendraient à faire penser que le rôle tenu par les tuteurs, serait celui de manager principalement contrôleur et entraîneur.

Les outils du dispositif de tutorat

Chaque phase du dispositif de tutorat avait des outils spécifiques, conduisant le nombre d'outils employés à dix. Trois étaient purement consacrés à des aspect informatifs. L'ensemble des phases du dispositif de tutorat était accompagné par un référentiel de compétences d'animateur petits débrouillards, assez détaillé puisqu'il comprenait 36 sous-compétences regroupées en six compétences clefs. Pour accompagner la première rencontre consacrée à l'information des personnes, le dispositif prévoyait l'usage de deux documents. Premièrement une fiche de présentation générale du déroulement du tutorat. Dans ce document le tutoré apprenait que son accompagnement prendrait fin suite à la validation des acquis réalisée lors de l'un des quatre week-ends de formation collective du dispositif. Il était également invité à anticiper la date de confirmation de la fin de son tutorat, ce qui constitue la première pierre du processus d'autoévaluation qui jalonne tout le dispositif. Le second document était une liste des ressources disponibles correspondant à chacune des phases du tutorat, et qui regroupe

921 (Voir citation du déroulé chronologique, p.474)

aussi bien des personnes, des supports multimédias, des documents internes que les outils utilisés dans les différentes phases du tutorat. Ce document n'indiquait pas où trouver ces ressources.

A la rencontre succédaient les observations de terrain, donnant lieu au premier entretien formateur qui utilisait la fiche de premier entretien. Celle-ci servait à formaliser par écrit la façon dont la personne avait rencontré l'association, les raisons de sa venue, et une estimation de ses connaissances concernant le milieu de l'animation et celui des sciences et techniques. Cette fiche de premier entretien devait conduire à l'établissement des objectifs personnels d'apprentissage. La fin du document incitait la personne à mener une recherche sur l'objet associatif et sur la définition de la démarche expérimentale, outil phare de la démarche éducative des petits débrouillards. Cette recherche pouvait être menée grâce à une liste de liens Internet proposée conduisant à la plate-forme de formation à distance interne, au site du wikidébrouillards, et à un parcours pédagogique de découverte du web associatif⁹²².

Suite à cette rencontre, viennent les observations d'activités en situation réelle. Le dispositif prévoyait l'usage de la grille d'analyse d'une animation issue du module numéro dix du dispositif modulaire antérieur, qui porte sur la dynamique de groupe, pour structurer ces observations. Quant aux entretiens conduits après les observations, le tuteur et le tutoré disposaient d'une fiche, dans laquelle pouvait-être consignées les observations. Cet outil intégrait également des questions ouvertes portant sur les résultats de la recherche personnelle demandée dans la fiche de premier entretien. Le document s'achève par un rappel des objectifs de la formation prenant la forme de capacités générales, partiellement différentes des compétences proposées par le référentiel. A partir des résultats de ses recherches sur l'association et de ses observations de terrain, le tutoré était invité à s'auto-évaluer en indiquant dans le référentiel de compétences, auquel des quatre niveaux de maîtrise des compétences il pensait se situer. Cette exercice prévoyait la présence du tuteur, sans que le rôle de ce dernier ne soit clairement décrit.

Dans le cadre des phases de co-préparation et de co-animation, la fiche de préparation utilisée par les autres membres associatifs, proposait de formaliser la préparation de leurs séances d'intervention. Elle récapitulait les éléments classiques d'une fiche d'ingénierie pédagogique, à savoir le contexte d'intervention, les objectifs, le déroulé de la séance, les

922 (Ce parcours a été conçu à partir d'un site de génération de classeurs de navigation qui permet de répertorier et commenter des pages Internet de sorte à créer une progression pédagogique sur un thème. Ce site gratuit, issu d'un projet de recherche en sciences de l'éducation, s'intitule Jog the Web.)

outils et le matériel qui y sont utilisés, ainsi qu'un rappel des contenus scientifiques abordés. Cette fiche est accompagnée de celle de co-préparation, qui elle, revenait sur les capacités présentées dans la fiche de retour d'observation. Le tutoré y était invité à choisir les objectifs qu'il souhaitait prioritairement travailler dans le cadre des deux co-préparations en vue des deux co-animations. Ce choix devait se baser sur une nouvelle auto-évaluation menée après les deux co-animations, évaluation nourrie des résultats des premières observations, de l'expérience vécue en co-animation et des observations du tuteur.

Enfin la fiche intitulée « Baptême du feu » devait être mobilisée pour les deux animations conduites en autonomie par le tutoré. Cette fiche proposait à ce dernier de revenir sur son expérience et sur l'évolution de ses compétences. Elle prévoyait en outre, un espace pour consigner les conseils prodigués par le tuteur et s'achevait sur la date prévisionnelle de l'arrêt du tutorat qui doit être un accord entre le tutoré et le tuteur.

Enfin, le dispositif prévoyait une fiche de préparation du week-end de validation de la fin du tutorat qui demandait au tutoré de rédiger le bilan global de son tutorat à partir de quelques questions ouvertes. Cette formalisation avait pour but d'aider la personne à confronter son expérience à celles des autres animateurs, débutants ou non, lors d'un de l'un des quatre week-ends annuels du dispositif. Une attestation de tutorat, remise par le tuteur et signée par le responsable de formation, devait clore officiellement le parcours de tutorat et donner le moyen à la personne de valoriser cette formation au sein de son parcours personnel de formation.

14.2.4 Analyse du dispositif de tutorat

Dispositif et autoformation (collective et individuelle)

Bien que dans le descriptif général du dispositif, les outils virtuels de gestion de l'information et à distance ne soient pas mentionnés, ils apparaissent dans la description des ressources dédiées à chacune des phases du dispositif de tutorat. L'intégration des outils de gestion de l'information virtuels tel que la plate forme moodle, rend l'existence des tétraèdres de l'autoformation individuelle et de l'autoformation collective possible. La volonté de faire exister ces tétraèdres apparaît également dans le principe directeur de la mise en recherche des tutorés. Dès la première rencontre, l'apprenant est poussé à chercher de l'information vis-à-vis de l'association. Cette recherche conduit les individus à prendre connaissance des outils de

formation individuelle ou collective, outils de formation à distance en autonomie ou accompagné, qui peuvent les pousser à aller plus loin dans leur exploration et leur interaction avec les autres membres associatifs.

De manière transversale, l'activité d'auto-évaluation apparaît à tous les stades du tutorat, faisant du référentiel de compétences un outil transversal qui accompagne l'individu tout au long de son parcours. L'accompagnement dans l'utilisation de cet outil par un tuteur correspond à la face IMS qui peut prendre la fonction d'autoformation accompagnée, car la description du dispositif prévoyait l'adoption d'une posture de manager accompagnateur en face d'un apprenant tenant la fonction de sujet et d'auteur de sa formation. En effet, théoriquement, le tutoré identifiait ses besoins de formation et choisissait l'ordre dans lequel il allait les travailler. Ensuite, avec l'auto-évaluation, il avait un relatif contrôle sur le processus d'évaluation de son activité et de ses apprentissages. Enfin, il choisissait en partie les outils et les ressources qui lui permettraient d'apprendre les savoirs, savoir-faire et savoir-être utiles à l'activité éducative à mener. Ainsi, si l'on se réfère aux critères d'évaluation du degré d'autonomisation de l'apprenant dans un dispositif de formation proposé par Nicole Anne Tremblay⁹²³, on voit que l'apprenant choisit partiellement, ou participe à l'élaboration des objectifs et du contenu de formation, de la méthode d'apprentissage et de la démarche d'évaluation. Mais un détail risque de limiter la portée de l'apport du référentiel de compétences : aucun document produit par le groupe de recherche n°3 ne précise le degré minimum de maîtrise des 36 sous-compétences pour considérer que le tutoré a atteint une autonomisation suffisante pour ne plus avoir besoin de tutorat. Ce qui conduit à observer qu'aucun temps de rencontre et d'harmonisation des tuteurs n'est prévu et que, de façon plus globale, aucun descriptif du pilotage et de la coordination des acteurs impliqués dans le dispositif n'est proposé. Les objectifs de formation de l'association étant restés flous, des difficultés d'homogénéisation des compétences à l'échelle de la région étaient dès lors prévisibles.

Par ailleurs, si cette perspective autonomisante du tétraèdre des apprentissages individuels (IMSO) apparaissait clairement dans les documents, des éléments sont venus mettre en doute sa mise en œuvre. Le refus d'avoir recours à la co-formation et la prégnance du rôle de contrôleur des managers dans les esprits du groupe de recherche, probablement causés par la culture économique des membres, peuvent assez rapidement pousser les parties prenantes du

923 (Tremblay 2003)

dispositif de formation à favoriser les faces de la médiation des savoirs (IMS), et celle de la médiation des outils de gestion de l'information (IMO), dans une perspective d'hétéroformation qui irait à l'encontre de tout le dispositif. Cette dérive se ferait au détriment de la perspective autonomisante du tétraèdre de l'apprentissage individuel (IMSO), car cette dernière a besoin du soutien d'une médiation des savoirs et d'outils, davantage marquée par des managers accompagnant et des acteurs associatifs agents et auteurs de leur formation et de leur implication dans l'association.

Appropriation du dispositif autonomisant

D'autres éléments viennent temporer la portée autonomisante du dispositif proposé, notamment le processus d'appropriation des outils organisationnels ou techniques de gestion de l'information, par les parties prenantes des situations d'apprentissage. Le développement de situations d'apprentissage s'inscrivant dans la perspective autonomisante semble peu probable, car le dispositif ne répond pas de façon substantielle au problème de manque de situations d'apprentissage collectif informel (face ISC), déjà observé dans le dispositif initial dans lequel s'opèrent les apprentissages organisationnels, et se cultive la vision partagée de l'association à la base de la dynamique collective. Les quatre week-ends annuels et les rencontres associatives constituent un nombre d'occasions trop peu important pour espérer des effets au quotidien. Surtout si les individus ne participent qu'à l'un ou l'autre de ces événements. La difficulté d'implication des individus aux événements censés favoriser leur autonomisation associative, qui, elle-même, favoriserait leur implication dans l'usage de ses outils, est à mettre en lien avec le manque d'actions collectives. Celles-ci constituent la seconde étape de la constitution d'une dynamique collective de par les relations interpersonnelles qu'elles occasionnent.⁹²⁴ Le dispositif de tutorat ne propose pas de situations d'action collective aux acteurs associatifs pour le « *décloisonnement* »⁹²⁵ au travail des acteurs de terrain, qu'impose la prédominance du modèle économique marchand dans la gestion des activités éducatives. En effet, les acteurs associatifs intervenant sur le terrain sont en très large majorité salariés. La transaction monétaire reste donc la première forme de valorisation des activités associatives effectives. Et il est rare pour les associations du réseau des petits débrouillards d'avoir les moyens de financer plusieurs personnes sur une même activité éducative soumise aux critères économiques de la sphère des pouvoirs publics. Les individus se retrouvent le plus souvent

924 ((Filloi 2009, p.182)

925 (Voir p.265)

isolés de leur collègues, menant leur activité de façon parallèle, comme pourraient l'être les ouvriers d'une équipe, chacun posté à une machine différente.

La dispersion des activités sur les territoires et la concentration des activités sur des plages horaires précises accentuent cet effet de cloisonnement. Ce manque d'actions collectives occasionne un déficit de relations interpersonnelles qui ne favorise pas l'émergence des phénomènes conatifs des acteurs associatifs, à l'origine de l'usage des outils organisationnels et de gestion de l'information qui y sont associés, sachant que ce sont ces outils qui rendent possible le passage de l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel⁹²⁶. Il faut garder à l'esprit que l'action collective peut faire germer trois types de force conative qui peuvent interagir et s'alimenter les unes avec les autres.

Le premier type est utilitaire, il fait référence à l'utilité de l'investissement pour la personne, pour son organisation ou son collectif d'action. L'individu utilise les espaces d'apprentissage collectif car il a envie d'acquérir de l'expérience ou des compétences qui serviront à l'action collective. L'action collective, a non seulement la capacité de favoriser l'usage des outils d'apprentissages collectifs, mais elle est aussi capable, en toute logique, de faire émerger de nouvelles motivations de type utilitaire concernant les outils d'apprentissage individuel, occasionnées par les besoins de l'action collective.

Le second type de motivation est relationnel, et désigne l'investissement des personnes engendré par le besoin de développer leurs relations sociales, relations qui constituent un cause profonde de l'engagement associatif actuel comme l'ont montré les études sur l'engagement associatif⁹²⁷.

Le troisième type de force conative est identitaire, et se rapporte au phénomène dans lequel l'individu découvre ou cherche l'existence d'une communauté de personnes partageant une partie de ses valeurs, ses croyances, ses intérêts. L'implication dans la communauté vont aider les personnes à définir leur identité et leur altérité. Incidemment, à l'échelle de l'organisation, ce processus identitaire améliore la capacité de résilience des équipes et de l'organisation fasse aux difficultés.

Enfin, comme pour les forces conatives de type utilitaire, non seulement l'action collective agit sur l'utilisation des outils propices aux apprentissages collectifs, mais elle agit également sur l'usage des outils d'apprentissage individuel. Je fais ici référence à la dimension identitaire

926 (Fillol 2009)

927 (voir la partie 7.4 portant sur l'engagement associatif, p.309)

de la compétence introduite par Mohib, cité en page 101. L'auteure montre que la légitimité d'une compétence tient en partie à l'appréciation de la valeur de l'action d'un individu par ses pairs d'un point de vue qualitatif. Aussi, la recherche d'appartenance nécessaire à la construction identitaire passe-t-elle aussi par le développement de compétences individuelles reconnues par le groupe. L'action collective génère aussi des forces conatives de type identitaire pour les individus, pour entrer dans des processus d'apprentissage individuel. Ainsi on perçoit que les dispositifs de formation autonomisants en milieu organisationnel doivent à la fois générer des situation d'apprentissage collectif formel (IMCO), des situations d'apprentissage collectif informel (ICSO) parmi lesquelles doivent figurer des situations d'action collective, si celles-ci ne sont pas générées naturellement pas l'activité associative. Ce que le dispositif de tutorat n°3 ne prévoit pas, si l'on s'en tient aux productions écrites du groupe de recherche local. Si l'on reconnaît l'importance de l'action collective, alors on peut s'interroger sur les forces conatives capable d'inciter les personnes à s'y impliquer ? Comme l'action collective constitue à la fois une condition à l'usage des situations d'apprentissage collectif, et une situation d'apprentissage collectif informel en elle-même, on peut lui appliquer les trois types de motivations d'usage évoqués précédemment, et compter sur certaines motivations fréquemment rencontrées dans notre société capitaliste et individualiste actuelle, du registre utilitaire et relationnel personnel, afin d'en faire germer d'autres de type identitaire.

Les hypothèses ou principes directeurs du dispositif et la dimension temporelle

L'hypothèse directrice, consistant à stabiliser la qualité des activités par une amélioration de la longévité des acteurs associatifs demande une clarification lorsqu'on l'éclaire à partir des apports de la psychologie de la motivation évoquée dans la seconde partie. Comme le lien entre implication de l'individu dans l'organisation et sa performance n'a pas été établi d'un point de vue scientifique⁹²⁸, on pourrait s'interroger sur le bien fondé de l'hypothèse directrice du dispositif de l'association n°3. Mais, si l'on considère le lien établi entre les stratégies d'action et la performance, par ce même champ de la psychologie, alors l'hypothèse du groupe n°3 consistant à rechercher « l'animateur durable » devient des plus intéressante. En effet, en agissant sur l'implication des personnes via les forces conatives, on peut supposer que l'on améliore le temps de présence et la longévité des personnes dans l'association comme le

928 (Mogeri, dans Carré et Fenouillet 2008, p.194)

suggère en partie le résultat de la seconde AFCM de l'enquête nationale, évoqué en page 344. Or dans le cadre d'une association apprenante, le temps de présence et la longévité sont des facteurs favorisant pour l'apprentissage des stratégies d'actions. Autrement dit, agir sur l'implication des personnes dans l'association revient bien à favoriser indirectement l'efficacité des personnes, et la qualité de leur action par extension. C'est en ce sens que l'on peut établir un lien entre l'amélioration de la performance des acteurs associatifs et leur implication.

Mais cette hypothèse interroge le dispositif de formation à l'égard de sa capacité à prendre en compte le lien qui unit le projet personnel associatif, le projet de formation associatif et le projet associatif lui-même, et sur lequel repose justement l'implication et l'engagement des personnes. Il faut rappeler que la mise au premier plan du processus de construction du lien entre les divers types de projets, se justifie par les apports du macro-modèle de la conation qui considère l'existence de faisceaux motivationnels et volitionnels chez les individus. Ces faisceaux s'expriment à travers les projets des divers niveaux et des diverses sphères de vie d'une personne.⁹²⁹ Ce modèle plaide indirectement pour l'intégration dans les ingénieries de formation des organisations d'un travail constant de l'articulation de ces projets qui sont en permanente évolution. Or le dispositif du tutorat du groupe n°3 s'arrête au bout d'un cycle de six séances d'activité sur le terrain, sans prévoir à ce sujet de disposition particulière pour la suite. Une durée d'accompagnement qui semble trop courte pour réellement travailler le lien entre les trois types de projets.

On peut également interroger la compatibilité entre la dimension temporelle du dispositif et celle correspondant à l'ambition de placer les personnes dans des postures de recherche pour engendrer l'apprentissage. Cette ambition répondait au principe général andragogique du chercheur concernant la congruence entre les pratiques éducatives auxquelles former les acteurs associatifs, et les pratiques éducatives par lesquelles former les acteurs associatifs. Autrement dit, la durée de formation prévue semble également insuffisante pour exploiter l'effet de l'isomorphisme éducatif au compte de l'association, dans le cas de démarches éducatives autonomisantes basées sur la recherche. Enfin, en l'absence de prise en charge du processus de construction de l'articulation des projets personnels, associatifs et de formation à l'échelle de l'individu, le dispositif n'est pas en mesure de répondre au problème de décalage entre les temps de l'individu, du dispositif de formation et du fonctionnement de l'organisation ; un décalage identifié dans la problématique initiale et confirmé par l'analyse

929 (Voir partie 7.2.4 « Enseignement à tirer du modèle intégratif », p.300)

des dispositifs d'autoformation. Enfin, le nouveau dispositif de tutorat ne répond pas suffisamment au besoin de « décloisonnement »⁹³⁰ des acteurs de terrain mis en évidence par l'absence des activités collectives.

Conclusion du chapitre 14

Concernant les dispositifs de formation

Concernant le nouveau dispositif de tutorat du groupe n°3, on peut dire à la suite de cette analyse, que malgré une ingénierie en partie propice à l'autonomisation des personnes, sa faible durée, la culture économique interne et la culture andragogique de ses acteurs, amenuisent les probabilités d'atteindre un fonctionnement répondant aux caractéristiques d'une association apprenante. Le nouveau dispositif de tutorat constitue au final une formation initiale qui remplace une autre formation initiale, mais qui n'est pas en mesure de répondre à la volonté affichée d'agir sur la boucle « engagement associatif, apprentissage individuel et organisationnel, autonomie associative » par l'intermédiaire d'une autoformation accompagnée. Il y a de grands risques pour que les individus ne perçoivent ni l'intérêt économique à long terme, ni l'intérêt éducatif à long terme pour les personnes, ni même l'intérêt des effets de l'application d'un cadre éthique dans leur pratique de formation et d'accompagnement des apprentissages de ses membres, sur la stabilité de leur association. Dans ces conditions il sera difficile pour les membres de l'organisation de parvenir à dépasser les effets conservateurs du phénomène d'isomorphisme éducatif concernant les pratiques andragogiques et pédagogiques qui conditionnent les membres de leur association. Cette reproduction des modèles éducatifs traditionnels marqués par l'hétéro-formation et centrée sur l'institution, ne peut pas résoudre les divers problèmes constatés à l'origine. De plus, le manque d'efficacité du nouveau dispositif dû à la non appropriation des modèles éducatifs issus du paradigme de l'apprentissage, risque de prouver faussement aux yeux des membres de l'association, la non validité des innovations andragogique proposées à l'occasion de cette RA. Et à terme, cela les conduirait à revenir aux pratiques antérieures qui apparaîtront alors plus sûres et plus simples de mise en œuvre, à défaut de leur efficacité relative. Bien entendu ces prédictions sur le devenir des ces dispositifs sont de simples hypothèses. Seul un nouveau travail d'investigation permettrait d'évaluer leur degré de validité.

930 (Voir p.265)

Concernant le dispositif de l'association de la région n°1, on y observe une plus grande diversité de situations d'apprentissage proposées que dans le cas n°3, ainsi qu'une prise de conscience affichée de l'importance de la coordination de ces diverses situations. A cet égard, la prévision du renforcement du pôle des outils de gestion de l'information grâce à la création du site portail pour la formation, crédibilise grandement leur intention. Cette diversité rapproche davantage le dispositif du groupe n°1 de l'écologie de l'apprenance et de l'association apprenante, que le dispositif du tutorat du groupe n°3. Ne serait-ce que par la non délimitation de la durée de la formation qui, dans le second cas, est continue à toute la durée de présence des personnes au sein de l'association. Mais l'absence de précision sur la posture des acteurs du dispositif vient fortement interroger sa faisabilité. Contrairement au cas n°3, le dispositif n'est pas guidé par de grands principes andragogiques du fait de l'absence de problématique collective. Sans ces derniers, les risques de mettre en pratique un dispositif conçu pour l'autoformation collective à partir de la réciprocité éducative, par des personnes qui adoptent des postures propre à l'hétéro-formation est grand. Il en résulterait alors des dysfonctionnements et la non utilisation d'une part des outils tel que la bourse aux compétences ou les démarches de co-évaluation et de co-animation. Très vite les membres de l'organisation tendraient à ne privilégier que les situations les plus favorable aux modèles maître apprenti ou au modèle maître élève. Les autres situations d'apprentissage ne seraient alors plus prises en compte dans la gestion du dispositif. Les possibilités de bénéficier des synergies et des complémentarités de ces situations en seraient très largement amoindries, à l'échelle des individus comme à celle des groupes.

Finalement, chacun des deux dispositifs est parvenu à établir une partie des éléments nécessaires au développement d'une association apprenante. Dans le cas n°3 les principes andragogique et éthique ont bien été repérés. Mais leur traduction opérationnelle est restée trop timide pour espérer voir les effets attendus. A l'inverse, le cas n°1 a été ambitieux dans l'organisation du dispositif, mais la non formalisation des cadres éthique et théorique qui les ont guidés rend le pilotage du dispositif très difficile du fait de ne pas pouvoir orienter les attitudes et les postures des acteurs du dispositif. Dans les deux cas, ces premiers résultats encouragent l'idée d'un deuxième cycle de RA, pour permettre aux acteurs associatifs de prendre conscience des limites de leur dispositif, d'en chercher les raisons et d'apporter des modifications à expérimenter.

Le modèle de gestion de la fonction « apprendre » dans les organisations

Le modèle pentaédrique de la gestion de la fonction « apprendre », permet de décortiquer les dispositifs de formation d'une organisation et de faire émerger des dimensions qu'une analyse simple ne révélerait pas. Notamment la nécessité d'aborder la posture des personnes, apprenant comme encadrant, qui très souvent a tendance à être ignorée, ou l'existence d'une grande diversité de situations d'apprentissage. Il s'agit donc d'un modèle heuristique qui sert avant tout de support d'analyse plus que de modèle explicatif ou prédictif. L'intérêt de ce modèle, comme le montrent les courtes analyses proposées, se situerait également dans sa capacité à faire le lien entre les trois niveaux identifiés par l'approche proposée dans ce travail, à savoir : l'échelle des valeurs et de l'éthique, l'échelle de l'organisation et de son fonctionnement et l'échelle de l'individu et de ses caractéristiques internes. La formation peut-être alors abordée de façon systémique, de sorte à aborder à la fois le vouloir apprendre, le savoir apprendre et le pouvoir apprendre définis par le cadre de l'apprenance⁹³¹. Enfin, le dernier intérêt du modèle lié au point précédent, se place dans la capacité à pousser son utilisateur à traduire de façon opérationnelle les valeurs et les principes éducatifs tirés des diverses théories portant sur l'apprentissage et le développement. Il fournit des critères d'observation pour expliciter les pratiques et évaluer leurs écarts avec les théories professées, ce qui à terme agit sur la qualité des activités éducatives, objectif initial de cette démarche de recherche-action.

Mais la complexité du modèle, due à la complexité de la réalité qu'il tente de modéliser, rend sa manipulation intellectuelle parfois difficile. La séparation d'une situation d'apprentissage dans son environnement en divers éléments introduit une typologie des objets ou des interactions qu'il n'est pas toujours facile d'appliquer au réel. Un phénomène naturel appartient fréquemment à plusieurs composantes de la typologie. Par exemple, la frontière entre les outils de gestion de l'information et l'information elle-même est difficile à cerner, de même que celle entre les savoirs et la connaissance. De plus, comme le souligne Charlotte Fillol⁹³², la notion d'outil d'information reste assez floue puisqu'elle regroupe à la fois des outils techniques ou technologiques, comme le panneau d'affichage ou l'intranet, et des outils organisationnels, comme les réunions d'information. De même, un groupe de travail à distance utilisant un forum, intègre à la fois la catégorie des outils organisationnels représentés par le sommet collectif, et la catégorie des outils de gestion de l'information du fait du forum. Cette

931 (Carré 2005)

932 (Fillol 2009)

difficulté de classification du réel pose également des difficultés dans la formalisation du modèle pentaédrique. La terminologie employée pour qualifier les sommets, les faces et les quatre tétraèdres qui le composent ne peut que difficilement être générique. Par exemple, le tétraèdre ISOM n'est pas obligatoirement le tétraèdre de l'apprentissage autonome, car il faut pour cela des savoirs, des ressources et des postures de l'apprenant et du manager qui soient spécifiques. Si par exemple la situation d'apprentissage rencontrée est une situation de travail dirigé individualisé à distance, il y aura absence de planification des tâches, des choix, des méthodes et des modalités d'évaluation par l'apprenant, ce qui classe cette situation en dehors d'une situation d'autoformation. Pourtant cette situation implique bien les pôles individu, manager, savoirs et outils de gestion de l'information. Ce tétraèdre devient alors celui de l'apprentissage individuel dirigé et non plus autonome. Et dans la situation où l'individu est totalement seul à décider de ses apprentissages, le manager n'est là qu'en personne ressource, alors il s'agirait plutôt du tétraèdre de l'autodidaxie. Enfin si dans ce même tétraèdre le manager n'impose qu'une partie des objectifs d'apprentissage liés aux intérêts de l'organisation, mais laisse le champ libre à l'apprenant et se met à sa disposition pour aider à prendre du recul sur l'évolution des apprentissages visés, alors on retrouverait un tétraèdre de l'autoformation accompagnée. Comme, en outre, plusieurs situations d'apprentissage différentes mobilisant les mêmes pôles du pentaèdre peuvent voir le jour au sein d'une même organisation pour un même individu, le problème de dénomination des quatre tétraèdres risque de s'accroître. La difficulté de trouver des termes génériques pour le modèle risque de limiter son accessibilité auprès des praticiens à qui il est destiné dans le cadre de futures recherches-actions. C'est donc un aspect qu'il faudra approfondir au fur et à mesure de son utilisation.

Conclusion de la troisième partie

La troisième partie qui vient d'être présentée était consacrée à la tentative de déclinaison du modèle développé en seconde partie dans le cas de plusieurs associations du réseau des petits débrouillards. Cette partie était composée de deux ensembles, le premier qui regroupe les chapitre 8, 9 et 10 ont surtout permis d'appréhender le cas mobilisé pour cette recherche et la manière de l'étudier. Ainsi le chapitre 8 a décrit l'histoire du mouvement associatif pour mieux en saisir l'origine de sa démarche éducative, l'évolution de son projet associatif, son mode d'organisation et son fonctionnement. Ce chapitre a mis en avant plusieurs caractéristiques essentielles de ce mouvement : tout d'abord, l'évolution constante de son projet, de ses activités éducatives et de son fonctionnement, ensuite la forte hétérogénéité des développements des structures et de leurs activités, et enfin, la grande diversité des types d'acteurs composant les membres associatifs.

Ce huitième chapitre a également permis de revenir sur les résultats de l'enquête en ligne menée avant la démarche de recherche-action, qui ont mis en évidence l'importance du renouvellement des équipes associatives, un problème de formalisation et de partage du projet associatif ainsi que le poids de l'appareil salarié dans le développement de l'activité bénévole. Ces données ont permis de reformuler la pré-problématique initiale personnelle en pré-problématique nationale qui met en lien la place de la formation dans la stratégie associative et la question du modèle de recrutement davantage centré sur la cooptation dans les milieux universitaires. Elle reprend en outre l'articulation entre « engagement en formation » et « engagement associatif » en y ajoutant la notion d' « autonomisation associative » ce qui justifie pleinement les choix andragogiques opérés dans cette recherche-action. Dans le chapitre 9 j'ai abordé l'épistémologie employée dans cette recherche, en la situant par rapport aux épistémologies positivistes concernant les critères de scientificité proches de ceux définis par la recherche qualitative. La démarche et la méthodologie ont également été détaillées mettant en avant une conception de la recherche-action dans laquelle le chercheur partageait

au maximum les tâches de recherche et d'action avec les praticiens. Cela m'a permis d'évoquer certaines difficultés d'implication des participants dans les activités de recherche rencontrées sur le terrain. Ces difficultés liées à leur rapport au savoir, à la recherche et à l'écrit m'ont encouragé à adapter la démarche et les outils à partir de la recherche participante. Nous avons alors présenté l'effet de ces évolutions sur les principes directeurs de cette recherche-action. Ce neuvième chapitre s'est terminé sur la méthodologie employée pour constituer notre corpus et l'analyser.

Le chapitre 10, qui termine le volet descriptif du cas, a résumé le déroulé chronologique des événements de cette recherche-action, depuis l'année de son développement jusqu'à la sortie du chercheur trois ans après. On constate dans ce descriptif l'ampleur du projet initial et les difficultés techniques pour parvenir à mobiliser et suivre six associations régionales réparties sur l'ensemble du territoire français, et à intéresser le reste du réseau associatif aux avancées des groupes. Il en est ressorti une certaine inertie dont les origines restent hypothétiques. Ce déroulé expose les raisons de la non entrée des associations n° 5 et 6 pressenties dans la recherche, ainsi que les raisons de la non atteinte de la phase d'expérimentation des associations n°2 et 4. Il détaille davantage l'implication et les expérimentations conduites par les associations n° 1 et 3.

La fin du chapitre 10 marque le début du second ensemble de cette troisième partie, dédiée à l'analyse de la recherche-action sous ses divers aspects. Ainsi Le chapitre 11 a débuté l'analyse en portant un regard sur le processus de recherche. Cette analyse met en évidence la récurrence d'un problème d'implication des personnes tout au long de la démarche qui ne semble pas corrélé à la nature du statut des acteurs associatifs concernés. Elle met également en évidence, à travers l'expression et les choix des participants, un problème d'appropriation de la démarche qui pourrait s'expliquer par une incompréhension des enjeux et des principes de la recherche-action, malgré les les outils de communication et les démarches d'information tant collectives qu'individuelles qui ont jalonné cette recherche. Un constat qui vient interroger la représentativité de la demande de la recherche initiée par le chercheur ex-praticien, par un membre de la direction nationale et suivie par certaines directions régionales. En effet, l'analyse du chapitre 11 démontre tout d'abord une certaine incohérence de la part du chercheur dans le fait de revendiquer la participation des acteurs associatifs, sans qu'ils aient eu pour autant la réelle possibilité de choisir la démarche de changements souhaitée. Elle démontre ensuite que la posture du chercheur et ancien salarié du réseau associatif avait

engendré dans un cas au moins, des effets négatifs sur la confiance des praticiens à son égard et un problème de légitimité scientifique. Mais en étudiant les manifestations des boucles récursives de la recherche-action, ce chapitre souligne également les effets engendrés par la démarche de recherche sur les participants. Ces effets suggèrent que l'insuffisance des changements était liée tout simplement au fait d'être arrivé au terme d'un premier cycle de recherche, à partir duquel les participants auraient pu commencer à mieux entrer dans la démarche du fait d'avoir analysé les insuffisances de ce premier cycle. Cela correspondrait au caractère progressif de la démarche qui ne peut que débiter par un travail de prise de conscience de la situation vécue et de la démarche de recherche-action entreprise. Ce constat est alors venu interroger la compatibilité temporelle et économique d'une démarche de recherche-action avec d'une part la temporalité d'une thèse de doctorat non financée, et d'autre part la fragilité économique que peut facilement rencontrer le milieu associatif de l'Éducation Populaire.

L'analyse s'est poursuivie avec le chapitre 12 qui a tenté d'identifier, toujours à partir du déroulé chronologique détaillé situé en annexe, les conditions nécessaires au bon déroulement d'une recherche-action. Le cas présenté confirme certains critères déjà identifiés par la littérature, comme la nécessité de négocier et formaliser le projet de recherche en amont de l'action, ce qui semble constituer un levier possible pour anticiper les problèmes d'implication des individus et de l'organisation dans la démarche. De plus j'ai pu préciser le caractère continu de la négociation tout au long de la recherche, comme l'a identifié la recension de la littérature de Goyette et Lessard. Ensuite, l'analyse du cas souligne l'importance de construire une problématique commune et partagée entre le chercheur et les participants, sans laquelle il est difficile de trouver un accord sur les hypothèses théoriques et les hypothèses d'actions à partir desquelles organiser les expérimentations et leurs observations. Mais les conditions de la négociation constante et celles du partage d'une problématique commune présupposent d'autres conditions relatives aux compétences des participants et du chercheur. En effet, ce chapitre a montré qu'il était difficile d'entrer directement dans la mise en place d'une problématique et d'une expérimentation si les praticiens ne maîtrisaient que modérément les activités, l'histoire et le fonctionnement de leur organisation. La recherche-action peut être l'occasion de consolider ces aspects, mais cela implique que les premiers cycles de la RA soient consacrés davantage au développement des personnes qu'aux changements organisationnels. Effectivement, l'absence d'une bonne connaissance de la situation par les participants limite l'accès aux informations nécessaires à une problématique approfondie,

propre à cibler les leviers d'actions les plus adaptés pour tendre vers les changements envisagés. De la même manière, le cas étudié démontre que le degré de développement des compétences des praticiens en matière de recherche influence obligatoirement leurs activités de recherche. L'acquisition de ces compétences constitue une condition du maintien de la RA dans la durée, car sans elles les personnes risquent de se désinvestir faute de sens et de résultats. Les résultats de l'analyse montrent qu'il en est de même pour les compétences du chercheur, dont le degré de maîtrise influence l'action de recherche des praticiens. C'est du moins ce que montre cette expérience, lors de la production collaborative ou de l'exploitation des données de l'enquête en ligne. Ces observations plaident en faveur d'une diversité de chercheurs au sein d'une même recherche-action afin d'assurer davantage de distanciation dans la méta-analyse de la démarche en cours et de répondre aux besoins méthodologiques inattendus du terrain de recherche.

L'analyse des effets communs à l'ensemble des recherches-actions a été développée dans le chapitre 13. j'ai tout d'abord abordé la production de savoirs scientifiques, que l'on observe essentiellement dans l'écriture de la deuxième partie de cette thèse qui n'aurait jamais pu voir le jour sans la phase d'action sur le terrain. La troisième formalisation de la pré-problématique proposée dans le chapitre 8, constitue une autre forme de production de savoirs plus spécifiques. Certains aspects de ces savoirs ne concernent que le cas du réseau associatif des petits débrouillards, alors que d'autres sont susceptibles d'être généralisés à l'ensemble des associations de l'Éducation Populaire. On peut enfin citer la production d'hypothèses d'actions établies pour deux des associations impliquées. Même si ces hypothèses souffraient d'un manque de déclinaison et de précision, elles constituent des bases intéressantes pour pousser plus avant l'état des investigations atteint en fin de recherche. Un autre effet attendu d'une recherche-action, identifié dans cette analyse est l'effet formateur sur les individus qui ont exprimé à diverses occasions leur impression d'avoir développé leurs compétences en matière d'investigation. L'observation de l'élargissement de leur perception de leur situation constitue un troisième effet classique de la recherche-action. Enfin le dernier type d'effet recensé est la production d'outils et de méthodologies d'accompagnement et d'animation d'une recherche-action. Dans notre cas il s'agissait de la création d'une méthode d'écriture collaborative développée dans le cas n°1, de l'élaboration du questionnaire itératif d'aide à l'écriture du projet de recherche et d'actions local, ou de la création d'un jeu d'introduction à la conception des ingénieries de formation.

Cette troisième partie s'est achevée par l'analyse des écarts entre la situation initiale et la situation finale des dispositifs de formation et d'accompagnement des acteurs associatifs, à partir du modèle pentaédrique développé en fin de deuxième partie. Seuls deux cas des associations ayant atteint le stade de l'expérimentation d'un nouveau dispositif ont fait l'objet de cette analyse. Cette dernière pointe dans les deux cas une insuffisance de la place donnée au système de gestion de l'information. Dans le cas n°1, cette insuffisance est due à l'inexistence d'outils informatisés dédiés aux fonctions de la gestion de l'information. Dans le cas n°2, elle est due à une sous-exploitation des outils existants dans les routines de travail.

De façon plus spécifique, on constate dans le cas n°3, l'existence d'un dispositif de tutorat qui pourrait constituer une base prometteuse pour développer, dans un second temps, un environnement plus complet propice à l'émergence des propriétés d'une association apprenante. Notamment grâce au principe porté par le coordinateur du groupe qui est de former des animateurs durables à la recherche, par la recherche. Cependant, la limitation de la durée du dispositif pour les membres de l'association, le non partage du principe précédent au sein de l'association, le départ programmé du coordinateur du groupe et la manifestation de la culture andragogique des autres acteurs du dispositif tendent à faire penser que ce dispositif va rapidement dériver vers une mise en œuvre marquée par une visée hétéroformative. Ce scénario s'appuie sur la nature des rapports exprimée par le groupe de recherche, entre tuteur et tutoré, proche de la relation sachant-ignorant. Il s'appuie également sur les réticences manifestées par le groupe, à l'encontre des formes d'apprentissages non contrôlés par le système hiérarchique.

Dans le cas n°1, le dispositif proposé tente de coordonner une plus grande diversité de situations d'apprentissage et laisse plus de latitude aux personnes pour la coformation. La volonté de développer un outil de gestion et de capitalisation de l'information concernant la formation et l'organisation, ainsi que le projet de constituer une forme interne de réseau réciproque d'échanges de savoirs, attestent du développement des représentations concernant le rôle et les fonctions de la formation au sein des organisations. Mais l'absence de construction collective d'une problématique a empêché la conception d'hypothèses d'actions et n'a pas permis aux participants de faire le lien entre leurs choix d'ingénierie et les principes éducatifs qui les auraient motivés. Il en résulte deux problèmes majeurs : le premier est une grande difficulté à construire un outil d'observation du dispositif, nécessaire au pilotage de son évolution. Le second réside dans l'absence de définition des postures des acteurs du

dispositif dans les diverses situations d'apprentissage. Sans clarifier les postures et en l'absence d'outils d'observation, le risque est grand de voir l'effet de l'isomorphisme éducatif orienter les pratiques pédagogiques vers le paradigme de l'instruction. Dans ces conditions, les résultats pourraient être décevant et décrédibiliseraient à tort la visée autonomisante de ce dispositif de formation. Face à l'impossibilité de gérer le dispositif, il est probable que les personnes reviennent aux approches de formation connues, qui a défaut d'être plus efficaces, seraient plus simples à conduire.

Conclusion générale

Les associations sont des entités économiques, sociales et politiques fondamentales pour la pérennité des sociétés désireuses de suivre la voie de la démocratie, car elles sont le creuset de l'innovation socio-économique et de la construction d'opinions politiques au sein de la population. Elles doivent également leur importance à leur capacité de mixer les diverses formes organisationnelles qui les rendent plus aptes que tout autre modèle à générer et à exploiter des une économie plurielles indispensable à la gestion d'un bien commun, à partir duquel assurer sera assuré le bien être de l'ensemble des membres d'une société démocratique.

Mais l'émancipation de la sphère économique et des sphères politiques et sociales, a conduit progressivement vers une libéralisation et intensification des activités d'un marché aujourd'hui mondialisé. Il en résulte une intensification du phénomène d'isomorphisme institutionnel qui touche le secteur associatif depuis ces début qui de plus en plus de difficultés à faire cohabiter ses finalités sociales et les exigences qu'impose l'usage de l'économie de marché. Cela se traduit concrètement par un besoin plus pressant d'adaptation des individus et des organisations tant dans leur fonctionnement que dans la nature des services proposés, chargés de répondre à la demande sociale.

J'ai montré que les associations du mouvement des petits débrouillards n'échappaient pas à ces phénomènes qui ont tendance à rendre un problème de constance de la qualité de leur activités, inhérente à leur histoire et leur origines, de moins en moins tolérable ?. En effet, les démarches de formation traditionnelles utilisées depuis les années quatre-vingt-dix sont devenues inadaptées du fait : de l'important accroissement du mouvement, de l'élargissement du territoire couvert, du fort taux de renouvellement de ses équipes, de la nature du profil des

membres, de la complexification du projet associatif et de son ambitieuse démarche éducative. Ce problème de formation était accompagné par plusieurs autres difficultés, tel qu'un recrutement subi et insuffisant des acteurs éducatifs non salariés permanents, la faiblesse du système de capitalisation et de partage des savoirs et produits associatifs, ou encore un déficit de l'engagement bénévole associatif que connaît la majorité des mouvements d'Éducation Populaire. L'enquête en ligne conduite en début de recherche a également souligné un manque de clarification et de partage de l'objet associatif et de son projet susceptible d'expliquer en partie la variabilité de la qualité des activités éducatives d'une association à l'autre et d'un individu à l'autre. C'est pourquoi la question d'origine qui était simplement de savoir comment améliorer la compétence des animateurs, ne constituait qu'une infime partie de la problématique de ce mouvement associatif. Une approche classique du problème de la formation par un groupe restreint de formateurs ne pouvait dès pas espérer agir sur l'ensemble des leviers à disposition pour améliorer les pratiques de formation et d'accompagnement des acteurs associatif.

Le fait d'aborder le problème initial de façon plus large, m'a convaincu de l'intérêt de l'usage du concept de l'apprenance comme cadre de réflexion globale à un travail de changement des pratiques de formation. Mais l'élargissement des représentations des membres de l'organisation, tout statut confondu, sur le rôle et le fonctionnement de la formation et de l'apprentissage dans une organisation, m'avait convaincu de la nécessité de passer par une démarche qui implique les membres de l'association dans la construction du changement. Raison pour laquelle j'ai proposé à l'adjoint de direction de l'association française de passer par la voie de la recherche-action dans le cadre du travail de cette thèse.

Synthèse des résultats d'action

Nous (M. Wafra et moi-même) avons alors élaboré un projet de recherche-action qui devait initialement impliquer cinq associations régionales pour tenter de produire des changements, de façon à être en capacité d'intéresser par les résultats obtenus les autres associations du mouvements. Notre démarche a intéressé six associations, mais seules trois d'entre elles sont parvenues à structurer un groupe de recherche qui s'est réuni de façon plus ou moins régulière entre mars 2010 et Décembre 2012. Deux des autres associations ont finalement renoncé à entrer dans la démarche. La première avait placé ses priorités dans d'autres projets d'envergure, et la seconde était encore trop marquée par de récents problèmes de gouvernance

pour pouvoir se consacrer à ce travail introspectif à l'échelle de l'association. La dernière était impliquée dans la démarche de façon officielle, mais elle n'a jamais réussi, au cours de ces deux années, à dépasser des problèmes de fonctionnement de sorte qu'aucun groupe de recherche n'a pu fonctionner. Parmi les associations qui se sont impliquées, une première à abandonner la démarche après un an de travail faute d'appropriation de la démarche de recherche et faute de production d'une problématique et d'un projet d'expérimentation. La deuxième association a été entrée dans la démarche a construit une problématique locale et a mené le test d'un nouveau dispositif sur son territoire. Mais la portée de son action a très largement été amoindrie par les résistances d'une partie du groupe de recherche envers le chercheur et ses exigences méthodologiques et les critères de scientificité sous-jacents. La troisième association est parvenue à réaliser un diagnostic de qualité, conçu un dispositif de formation assez cohérent avec le cadre théorique proposé, et a débuté une expérimentation peu avant le départ du chercheur. Cette expérimentation était confrontée à des difficultés de pilotage car le groupe de recherche n'était pas parvenu à établir sa problématique à partir du diagnostic local. En l'absence de problématique, les participants n'ont pas pu la croiser aux principes éducatifs auxquels ils adhéraient, de sorte qu'il leur était difficile d'établir leurs hypothèses d'actions. Sans ces dernières il leur était impossible d'établir les outils d'évaluation et de pilotage du dispositif qu'ils avaient conçu.

Synthèse des avancées théoriques

Après avoir synthétisé le cadre théorique de l'apprenance de Philippe Carré lié aux enjeux de la société cognitive et des savoirs issue du capitalisme cognitif, j'ai pu établir les finalités et les valeurs des idéologies capitalistes et associationnistes, et montré l'opposition qui existe de façon fondamentale entre ces deux approches de l'économie politique. Grâce à cette rétrospective de l'histoire de l'économie de marché et de sa pensée, j'ai pu montrer que les valeurs du capitalisme, quelle que soit sa forme et son époque, sont centrées sur la liberté individuelle d'entreprendre et de consommer, l'égoïsme, le matérialisme et le mercantilisme. Elle n'a pas omis de rappeler que la portée humaniste du capitalisme, selon ses défenseurs, tiendrait avant tout à l'opposition des intérêts individuels cadrés par une libre concurrence, qui permet l'émergence de la main invisible du marché garantissant globalement le bien être de tous les individus.

De même, le retour historique sur les origines et l'évolution du courant associationniste, a permis d'identifier plusieurs notions qui ont jalonné son évolution : l'épanouissement individuel, le lien social, l'action collective, l'innovation sociale, la défense de l'intérêt commun à long terme, le débat démocratique et le partage équitable du pouvoir dans le système de prise de décision. Ces notions entrent bien en contradiction avec les principes du capitalisme rappelés plus tôt, même si finalement les deux approches revendiquent l'amélioration des conditions de vie. Grâce aux apports de Hannah Arendt⁹³³, nous avons pu identifier que le point de rupture entre ces deux approches se situe sur la conception du bien commun.

Le lecteur a pu constater que le courant associationniste avait un poids économique et social certain, et le rappel des principaux modèles économiques, ou socio-économiques, ayant cherché à décrire l'anomalie que constituait cette hétérogène famille associationniste, a été l'occasion d'en exposer la critique et de montrer la nécessité d'abandonner les conceptions de l'économie classique qui s'excluent de l'activité économique et sociale au nom d'une épistémologie scientifique naturaliste, pour revendiquer le modèle d'économie plurielle tel que celui proposé par Jean-Louis Laville. Ce modèle économique est apparu comme plus adapté à cette démarche de définition des associations, du fait de prendre en compte le caractère complexe de ces organisations mis en évidence par le modèle holographique de Michel Adam. Ce dernier met en évidence l'existence, au sein des associations, de quatre organisations (l'entreprise, le réseau, la communauté et l'école) qui doivent cohabiter à l'image de la société. Sa pérennité dépendrait alors de la capacité à faire cohabiter l'ensemble de ces organisations sans que l'une d'elles ne prenne le pas sur les autres, une capacité qui dépend très largement de la qualité de l'activité démocratique de l'association.

Malgré la correspondance entre les finalités de l'apprenance et les besoins des associations identifiés, ce travail de définition a tout d'abord relevé une réelle incompatibilité entre ces deux modèles organisationnels. Les valeurs socio-économiques et politiques du modèle capitaliste dans lequel s'applique l'apprenance, risque fortement de conduire à la dérive de l'autonomisation qui est la subjectivation au travail. Mais en s'appuyant sur la déclaration de Karl Polanyi⁹³⁴ qui soulignait qu'une économie de marché ne pouvait fonctionner que dans une société de marché, ce travail de définition a permis ensuite d'établir que l'apprenance pouvait néanmoins répondre aux besoins d'adaptation et d'innovation des associations. Celles-

933 (Azam 2009)

934 (voir citation p.101)

ci de par la cohabitation en leur sein des quatre principales organisations observées dans la société, peuvent parvenir à faire ce que nos sociétés contemporaines n'ont pas été capables de faire : contenir l'émancipation et l'hégémonie de la sphère économique, de sorte à conserver un équilibre avec les autres sphères du social et du politique. Il fallait alors veiller à orienter de façon spécifique les réponses aux trois conditions opérationnelles de l'apprenance pour que l'approche de l'autoformation choisie, la nature de l'environnement apprenant à établir et les mécanismes individuels d'implication dans les apprentissages mobilisés, soient compatibles avec les valeurs et la culture associationnistes.

Ce travail de spécification des conditions de l'apprenance a été mené dans la seconde partie, dont l'objet était de concevoir le cadre théorique pour guider le travail d'ingénierie de formation dans les associations qui ont participé à la recherche. J'ai débuté ce travail par une clarification des notions d'éducation et de l'apprentissage. La définition de l'éducation établie insiste sur la nature politique de cette activité qui vise à la fois à insérer les jeunes générations dans la société en leur transmettant les valeurs et les savoirs qui garantissent la poursuite de son fonctionnement, et à les autonomiser de façon à ce que la société puisse s'adapter à l'évolution de son environnement sans perdre son identité.

Concernant l'apprentissage, j'ai proposé un modèle de l'apprentissage qui s'est largement inspiré du modèle allostérique de Giordan. Le croisement de la définition de l'éducation et du modèle de l'apprentissage proposé est venu confirmer l'intérêt du cadre de l'apprenance, mais il a également soulevé le problème de la non prise en compte des résultats de la recherche dans les pratiques d'enseignement et de formation constatée tant du côté des institutions que du côté des bénéficiaires. En passant par l'intermédiaire de l'exploration des notions de « posture » et de « rapport au savoir » j'ai pu introduire le pré-concept de l'isomorphisme postural comme un modèle explicatif possible à ces résistances. L'isomorphisme éducatif a induit la formulation du premier principe général concernant l'apprentissage, qui consiste à penser que les personnes ont une tendance naturelle, pour former autrui, à adopter une posture éducative identique à celle qui a été utilisée lors de leur propre formation. En déclinant ce premier principe pour le cas étudié, j'en suis arrivé à la conclusion qu'il était nécessaire de former les acteurs éducatifs de l'association des petits débrouillards par la démarche éducative de l'association. Ce premier principe a alors montré la nécessité de définir la démarche éducative et les pratiques pédagogiques de l'association des Petits Débrouillards. J'ai pu établir que cette démarche éducative était fortement influencée par le courant de l'éducation

nouvelle, mais se rapprochait davantage encore de l'approche rogersienne de par le rôle de l'activité expérimentale, approche qui a fondé certains courants de la formation pour adulte et de l'autoformation, ce rapprochement expliquait sa proximité avec celle de l'autoformation.

Ce rapprochement a conforté le choix du cadre initial et encouragé l'exploration des notions d'autoformation et d'autonomie. Un rapide rappel des divers courants inscrits dans l'autoformation et leurs critiques a mis en évidence que le noyau commun à ces courants est la notion d'autonomie. La définition de ce dernier terme m'a permis de sélectionner l'approche de Jérôme Eneau qui croise l'approche énaïve de Nicole Anne Tremblay et la réciprocité éducative de Jean-Marie Labelle. Quant à ma tentative d'approfondissement de la définition de l'autoformation, elle a mis en exergue que la particularité de cette approche de la formation et des apprentissages, se situait dans la volonté de ne pas séparer le développement des individus de leurs activités de formation. Une position qui remet alors en cause la manière dont la formation et l'éducation ont été institutionnalisées et situe l'autoformation dans le paradigme de l'apprentissage plutôt que dans celui de l'instruction. Mais découvrant des similitudes entre la posture de recherche et celle de l'apprenant en autoformation, et en mettant ces similitudes en perspective avec le phénomène d'isomorphisme éducatif et la proximité de la démarche des petits débrouillards avec celle de l'autoformation, j'ai pu montrer que la formation par la recherche apparaissait comme une forme aboutie de l'autoformation, particulièrement bien adaptée à la formation des acteurs éducatifs des petits débrouillards.

Je me suis ensuite intéressé aux pratiques autoformatives dans les organisations, dont celles fondées sur la recherche. Cette exploration a révélé l'importance de la place des relations interpersonnelles dans les apprentissages et donc l'intérêt de l'intégration de la réciprocité éducative aux pratiques de l'autoformation comme l'a démontré Jérôme Eneau⁹³⁵. Mais le cadre proposé par cet auteur n'abordait pas de façon suffisamment explicite les conditions techniques de sa transposition dans une organisation soumise à des contraintes structurelles, sociales et économiques. J'ai donc passé en revue la littérature des théories des organisations dites « intelligentes » de sorte à établir les bases techniques de l'association apprenante à laquelle nous souhaitons arriver. J'ai principalement retenu pour cela le modèle de l'organisation apprenante⁹³⁶, même si je l'ai enrichi par l'aspect de l'organisation qualifiante⁹³⁷

935 (Eneau 2005)

936 (Senge 1991 ; Fillol 2009)

937 (Zarifian synthétisé par Fernagu Oudet 2006)

concernant la gestion du développement individuel qui faisaient d'une certaine manière écho à ma définition de l'autoformation. J'ai également puisé dans le modèle de l'organisation professionnalisante⁹³⁸ qui détaillait les conditions du travail en groupe à la base de l'ensemble des outils organisationnels et informationnels d'une organisation apprenante.

L'élément retenu, fondamental pour notre recherche, est la place centrale donnée aux relations humaines dans le passage des apprentissages individuels aux apprentissages organisationnels. Ce passage dépendrait de l'implication des personnes dans l'usage des outils de gestion organisationnelle et de gestion de l'information, car c'est à travers eux que les personnes établissent les relations aux autres, qui auront un effet éducatif et autonomisant. Une autonomie, faut-il le rappeler, indispensable au fonctionnement des organisations intelligentes. Or le modèle de l'organisation apprenante montre que l'implication des personnes dans l'usage d'un outil dépend tout d'abord de l'importance du rapport entre l'investissement et la plus-value pour l'individu ou pour son collectif d'appartenance, ensuite de la qualité des relations établies avec les autres utilisateurs, et enfin de la force du sentiment d'appartenance qui agit sur la fidélité des individus envers leur collectif. Dans le cas plus précis des associations, j'ai déduit de l'approfondissement de la problématique initiale de la gestion de la qualité des activités, provoqué par ces nouveaux apports, qu'il existait une interdépendance entre l'engagement associatif -qui traduit l'implication dans les outils de gestion-, l'engagement en formation et l'autonomisation associative. Cette nouvelle problématisation a ramené au premier plan la question du lien entre le développement personnel et la formation, induit par l'autoformation ; et ce, à travers la nécessaire articulation entre les projets privés, professionnels de la personne et le projet de l'organisation, suggérée par le croisement des apports de l'organisation apprenante et de l'organisation qualifiante.

Le second élément retenu de cette littérature est la place stratégique de l'acquisition des méthodes d'investigations portant sur le fonctionnement interne⁹³⁹, qui a fait écho d'une part, à notre principe premier tiré de l'étude de l'autoformation et de l'apprentissage, et d'autre part, à la démarche de recherche-action choisie pour engendrer les changements organisationnels. Cette synthèse sur les « organisations qui apprennent » a montré que l'apprenance n'est pas seulement tributaire des apprentissages individuels mais aussi des apprentissages collectifs et organisationnels. A ce titre la pratique de la recherche-action appliquée en interne a acquis le

938 (Fernagu Oudet 2006)

939 (Argyris et Schön 2002)

statut de condition de l'apprenance, et de ce fait, les conditions de travail de groupe proposées par Fernagu Oudet⁹⁴⁰, ont acquis une importance renouvelée.

Enfin, l'étude des correspondances entre les ingénieries autonomisantes de Daniel Poisson⁹⁴¹ -fondées sur le principe de l'action-formation-recherche-, avec l'autoformation réciprocaire et le modèle de l'organisation apprenante, m'a permis d'établir un modèle d'outil de gestion des apprentissages dans une organisation. Ce modèle permet de décrire les situations d'apprentissage mobilisées dans les outils de gestion managériale et de gestion de l'information utilisés par le modèle des organisations apprenantes. Le pentaèdre de gestion des apprentissages est l'outil qui permet d'opérationnaliser un dispositif de formation qui tienne compte : des influences du contexte socioéconomique de l'association, d'un cadre éthique régissant les relations humaines, de la gestion des mécanismes conatifs des individus, et enfin des modalités organisationnelles et informationnelles d'apparition d'apprentissages diversifiés et systématisés.

Les apports de cette recherche

Malgré des résultats inférieurs aux attentes, cet écrit a montré que la démarche n'avait pas pour autant été veine. En effet elle a engendré globalement une amélioration de la perception de la problématique qui entoure les questions de la qualité des activités éducatives et de la formation des acteurs associatifs. Les participants semblent avoir commencé à entrevoir les enjeux qui résident dans le développement des caractéristiques d'une organisation apprenante, et la nécessité de faire porter la formation par l'ensemble de leur association. Divers indices tendraient à montrer que les participants ont élargi leurs connaissances en matière de formation d'adultes. Par exemple, certains intitulés apparus dans les travaux préparatoires du nouveau projet associatif national pourraient être le signe d'une diffusion au sein des instances politiques et professionnelles du réseau. Par ailleurs, cette expérience de deux ans a également permis de tester de nouvelles pratiques et de nouveaux outils de travail collective et/ou à distance, qui seront probablement remobilisés dans les activités des associations.

L'analyse de la troisième partie évoque également la formalisation plus aboutie de la problématique de départ qui a bénéficié de deux réécritures. L'articulation entre l'engagement associatif, l'engagement en formation et l'autonomie associative par une approche systémique

940 (Fernagu Oudet 2006)

941 (Carré et al. 2010)

laisse entrevoir plusieurs leviers à actionner simultanément ou séparément, pour agir sur cette question de fond qu'est l'engagement associatif et qui demeure un problème pour l'ensemble des mouvements politiquement engagés. Il s'agit à mon sens du nœud gordien de la problématique initiale articulant la formation, la capacité d'innovation et d'adaptation, la stabilisation du développement et de l'économie associative, et enfin la constance de la qualité de ses activités.

La modélisation de l'association apprenante proposée constitue un autre apport de cette recherche-action. Son intérêt et son originalité réside dans sa façon d'appréhender cinq niveaux différents de l'organisation associative : le contexte socio-économique de l'association, son cadre éthique de gestion des relations humaines, le modèle hologrammatique de Adam articulant quatre modèles d'organisation sociétales, le pentaèdre de gestion de l'apprentissage qui se rapporte à l'organisation de l'ingénierie nécessaire pour appréhender la diversité des situations d'apprentissage générée par la complexité organisationnelle. Il ne faut pas oublier que les situations d'apprentissage prennent en compte un cinquième niveau, par l'intermédiaire des postures des acteurs du dispositif. Ces postures évoquent les mécanismes psychologiques intervenant chez les individus et les collectifs. Un tel modèle de l'association apprenante, permet d'illustrer, ou au moins d'interroger les multiples interactions qui s'opèrent entre ces cinq niveaux et de choisir ceux que l'on souhaite approfondir en fonction du cas étudié. Mais il est à noter que ce modèle ne prend pleinement son sens, que s'il est accompagné par une conception de l'apprentissage adaptée, qui ne transparait pas directement dans le modèle à l'instar des mécanismes psychologiques. Aussi toute exploitation ultérieure de ce modèle supposera au préalable d'aborder la question des mécanismes de l'apprentissage, sans laquelle il semble peu aisé d'en percevoir le bien fondé et la portée. L'autre intérêt de ce modèle se situe dans sa capacité à aborder les éléments fondamentaux de l'organisation apprenante, sans avoir à se confronter aux divers concepts et notions issus des Sciences de Gestion qui ne sont pas des plus courantes dans la culture associative.

De plus, l'outil d'analyse et de gestion de l'apprentissage se trouvant dans le niveau des ingénieries du modèle de l'association apprenante, recèle un réel potentiel pour interroger la cohérence entre les pratiques andragogiques, les pratiques managériales et le système de gestion de l'information de l'organisation. Il devrait en outre permettre au néophyte de la formation pour adultes de percevoir rapidement et de façon détaillée, la richesse des situations d'apprentissage dans une organisation. Cet outil semble donc être un bon support

pour l'élaboration et la préservation d'un écosystème de l'apprentissage dans le cadre de démarches de changements impliquant les membres de l'organisation.

Enfin le dernier apport de cette recherche réside dans le test de démarches et d'outils d'animation de groupe qui pourraient faciliter la conduite collective d'investigations internes et en favoriser la production collaborative de traces écrites. Ces techniques et ces outils pourront être remobilisées dans de futures recherches-actions.

Limites de cette recherche-action

Cette recherche comme toute démarche de recherche comporte un certain nombre de limites dans sa portée qu'il est important de rappeler.

La première de ces limites porte sur les principes directeurs qui ont orienté cette recherche. Bien qu'une recherche-action n'ait pas pour objet de vérifier spécifiquement les hypothèses du chercheur, ce dernier doit pouvoir au fil des recherches-actions accumulées, réunir suffisamment de données reprises lors des phases réflexives intermédiaires, pour porter un regard critique sur les théories et hypothèses qu'il étudie. Chaque étude de cas apporte de nouveaux types de données, souvent inattendues, qui ne permettent que modérément au chercheur de planifier l'orientation de ces recherches. En effet, dans notre cas j'ai construit un ensemble de principes suffisamment généraux pour que leur portée ne se restreigne pas au cas spécifique du mouvement associatif des petits débrouillards. Pour autant je n'ai pas eu l'opportunité de recueillir les données nécessaires à l'évaluation de cet ensemble, car n'ayant pas pu mener plusieurs cycles de recherche complets, il nous (les groupes et moi) a été impossible de conduire les expérimentations prévues. Nous n'avons pas pu davantage évaluer notre intention spécifique à ces associations : comprendre quelles étaient les conditions du développement d'un dispositif d'autoformation pour former et accompagner les acteurs associatifs.

Le fait d'avoir formalisé le modèle de l'association apprenante et le pentaèdre de gestion des apprentissages après la phase d'animation des terrains, n'a pas offert la possibilité d'en faire usage auprès des participants de cette recherche-action. Cette chronologie s'explique dans la mesure où cette formalisation se nourrit des événements de la recherche-action. Elle est également à l'origine de la non utilisation de ces formalisations dans la démarche qui me semblent pourtant indispensables à l'atteinte des résultats escomptés. Ce paradoxe à l'origine

du peu de changements au sein des associations peut avoir un effet négatif sur la perception de cette démarche auprès des participants qui manquent d'éléments pour relativiser l'apparente faiblesse des résultats qui vient interroger le rapport entre les ambitions du projet et les moyens qui y étaient consacrés.

De façon plus globale, l'étude et l'analyse de cette recherche-action restent relativement fragiles, compte tenu du fait que notre démarche n'a intégré dans la phase de sortie ni un véritable volet d'évaluation de la recherche-action avec les participants, ni un volet de communication auprès de tous les membres du réseau associatif. Ces actions à inscrire dans toute phase de sortie d'une recherche-action, auraient pu améliorer la pérennité des résultats générées par cette expérience. Concernant l'évaluation, un travail de questionnement effectué six mois ou un an après la démarche pourrait nous donner beaucoup plus d'indications sur la portée d'une telle expérience que les seules données recueillies auprès des participants durant l'action. De même une étude longitudinale des critères basés sur la documentation politique, administrative et procédurale de l'association, nous permettrait peut-être de mieux cerner les effets de l'expérience les plans culturel et organisationnel.

Une autre limite tiendrait à une mauvaise estimation des moyens de recherche nécessaires pour conduire et encadrer un changement de cette ampleur. La négociation avec six associations et le suivi effectif de quatre d'entre elles, réparties le territoire français, constituaient sans doute un projet trop ambitieux pour un doctorant seul, même suivi par une double direction de thèse. Cela a très certainement impacté la qualité des relations et du suivi des projets locaux, puisque je ne pouvais être en contact qu'avec une seule personne par association, chargée de coordonner le projet et le groupe, alors que des relations plus régulières entre le chercheur et l'ensemble des instances associatives régionales auraient très certainement mieux ancrer les démarches de recherche-action dans ces structures. De plus, l'éclatement territoriale et le manque de moyens financiers pour les déplacements a fortement limité la possibilité pour le chercheur d'être présent au sein des équipes. Cette externalité peut avoir eu un effet sur la perception du chercheur qui serait resté un intervenant extérieur peu impliqué dans les problèmes des participants. L'absence de bourse et de financement de la thèse a également contraint le chercheur à mener d'autres activités salariées peu compatibles avec le besoin de disponibilité imposé par les impondérables du quotidien des associations. Enfin, le changement culturel qu'imposait ce projet de recherche-action auprès des participants et de leur collègues, vient fortement interroger la temporalité du projet. Peut-on

parvenir à faire évoluer les mentalités en l'espace d'un ou deux ans, quand les représentations concernant l'éducation, le rapport au savoir ou le rapport au pouvoir, plongent leurs racines dans les expériences de l'enfance et se trouvent relayées par l'ensemble de la société ?

Pour en finir avec le thème des limites à cette recherche, j'évoquerai le parti pris interdisciplinaire rendu indispensable par mon approche holistique de la problématique initiale. Cette interdisciplinarité m'a obligé dans le laps de temps disponible, à explorer les nombreux champs de recherche abordés, à partir de quelques auteurs jugés essentiels par la communauté scientifique, sans pouvoir saisir les subtilités de ces différents champs. Certains indices au cours de la recherche ont montré que cette approche un peu superficielle affaiblissait occasionnellement la capacité du chercheur à réagir de façon pertinente aux besoins des participants et de leur organisation. Ce constat m'amène à interroger la forme d'une équipe interdisciplinaire : s'agit-il de rassembler plusieurs spécialistes de l'interdisciplinarité, de réunir plusieurs spécialistes de disciplines différentes ou de choisir une voie intermédiaire ?

Perspectives

L'un des intérêts de cette thèse pourrait se situer dans la tentative d'établir l'influence de la culture socio-économique des membres d'une organisation sur les pratiques de gestion et d'encadrement de la formation et des apprentissages. Mais les analyses proposées ont montré qu'il manquait des outils d'observation pour mieux décrire ces interactions et formuler des hypothèses plus précises dans ce domaine. Les données brutes de cette recherche pourraient éventuellement être exploitées une nouvelle fois à la lumière de tels outils. Dans le cas contraire, de futures recherches-actions portant sur la gestion de la formation en milieu organisationnel pourraient intégrer de façon plus explicite cette finalité de recherche sur le plan théorique.

Un autre perspective issue de ce travail concerne l'approfondissement du modèle pentaédrique de la gestion des apprentissages dans les organisations, à travers l'accompagnement de son utilisation par des praticiens. Le but serait d'une part de vérifier le pouvoir descripteur du modèle, mais également et surtout son effet sur les processus d'appropriation par les praticiens, de la problématique de la gestion des apprentissages dans une organisation. Ces tests pourraient être menés soit dans de nouvelles recherches-actions,

soit dans des activités de formation au sein des diverses formes d'organisation du milieu de l'économie sociale et solidaire.

La dernière réécriture de la problématique évoquée dans les apports de cette recherche constitue également une piste qu'il serait important d'approfondir, en testant les leviers mis en évidence par cette approche systémique afin d'observer leurs interactions avec les composantes de la boucle vertueuse principale qui ont été identifiées entre l'engagement associatif, l'autonomisation associative et l'engagement dans les apprentissages. Cela demanderait de mieux définir le terme d'autonomisation associative.

Les Sciences de l'Éducation font partie de la famille des sciences de l'action, tout comme les Sciences de Gestion auxquelles j'ai largement fait appel. Il est clair que la question de la gestion de la formation et des apprentissage restera un objet de recherche qu'il sera difficile d'épuiser tant il suit les évolutions des besoins sociaux, de la culture, et des pratiques relationnelles des personnes toujours au centre de nos préoccupations. Dans le futur, mon intention de chercheur est de poursuivre ce travail consistant à établir le lien entre les avancées théoriques des nombreuses disciplines impliquées dans le phénomène de l'apprentissage dans les diverses formes organisationnelles de l'économie sociale et solidaires et les évolutions des pratiques dans ces mêmes structures.

Bibliographie

- Adam, M. et Noguès, H. 2008. *L'association, image de la société : le modèle associatif et ses enjeux*. Questions contemporaines. Paris : l'Harmattan.
- Albero, B. 2003. *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris, France : Hermes, Science publications : Lavoisier.
- Albero, B., et Bucher-Poteaux, N. 2010. *Enjeux et dilemmes de l'autonomie : une expérience d'autoformation à l'université : étude de cas*. PrATICs, Paris : Édition de la Maison des sciences de l'homme.
- Alhadeff-Jones, M., 2014. *Trois Générations de Théories de la Complexité: Nuances et Ambiguïtés*. Repéré à http://www.academia.edu/172660/Trois_Generations_de_Theories_de_la_Co_mplexite_Nuances_et_Ambiguities
- Alix, J. P., Bernard, A., et Petit, P. 2008. *Sciences en société au XXI^e siècle : autres relations, autres pratiques*. Actes du colloque des 28 & 29 novembre 2007. Parlement européen, Strasbourg. Paris : CNRS.
- Amzallag, G. N., Calame, M., et Jacquemart, F. 2010. *La réforme du vrai: enquête sur les sources de la modernité*. Paris, France : C. L. Mayer.
- Anadón, M. 2006. *La recherche dite « qualitative » : de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents*. Recherches Qualitatives, 26 (1) : 5-31. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Ardoino, J. 2013. *Le chercheur, l'expert, le consultant D'une ambiguïté propre à la recherche-action aux confusions entretenues par les pratiques d'intervention*. Repéré à <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=169>
- Argyris, C., et Schön, D.A. 2002. *Apprentissage organisationnel : théorie, méthode, pratique*. Traduit par Aussanaire, M., et Garcia-Melgares, P. Management (Bruxelles). Paris : De Boeck.

Bibliographie

- Arnoud, J. 2013. *Conception organisationnelle : pour des interventions capacitantes*. Thèse de doctorat. Repéré à <http://www.theses.fr/s92176>
- Association française les petits débrouillards. 1990. *Le guide du médiateur : phase I, Phase II et Phase III*. Document interne inédit.
- Association française les petits débrouillards. 2000. *Dispositif modulaire de formation*. Document interne inédit.
- Astolfi, J. P., et Peterfalvi, B. 1993. *Obstacles and building didactic situations in experimental sciences*. Repéré à <http://hdl.handle.net/2042/8578>
- Audet, M., et Parissier, C. 2013. *La recherche qualitative dans les sciences de la gestion : de la tradition à l'originalité*. Recherches Qualitatives, 32 (2) : 1-12. Repéré à <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Avenier, M. J. 1992. *Recherche-action et épistémologies constructivistes, modélisation systémique et organisations socio-économiques complexes : connaissance pratique*. Revue internationale de systémique. La recherche-action, 6 (4) : 38-403. Montrouge, France : AFCET - Gauthier-Villars.
- Azam, G. 2003. *Économie sociale, tiers secteur, économie solidaire, quelles frontières ?* Revue du MAUSS, 21 (1) : 151-61. Doi:10.3917/rdm.021.0151
- Azam, G. 2009. *Hannah Arendt et Karl Polanyi : le libéralisme économique, l'effondrement du politique et la société de masse*. Revue du MAUSS, 34 (2) : 321-35. Doi:10.3917/rdm.034.0321
- Bachelard, G. 1934. *La formation de l'esprit scientifique : contribution à une analyse psychanalyse de la connaissance objective*. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/bachelard_gaston/formation_esprit_scientifique/formation_esprit.pdf
- Balleux, A. 2000. *Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche*. Revue des sciences de l'éducation, 26 (2) : 263-86.
- Bandura, A. 1976. *L'apprentissage social*. Traduit par Jean-Adolphe Rondal. Psychologie et sciences humaines. Bruxelles : P. Mardaga.
- Bandura, A., et Carré, P. 2007. *Auto-efficacité: le sentiment d'efficacité personnelle*. Traduit par Lecomte, J. Ouvertures psychologiques. Bruxelles : de Boeck.
- Barbier, J.M., Bourgeois, E., Chapelle, G., et Ruano-Borbalan, J.C. 2009. *Encyclopédie de la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Barbier, R. 1996. *La recherche action*. Poche ethno-sociologie. Paris : Anthropos : diff. Économica.

- Barbot, M. J., et Gremmo, M. J. 2012. *Autonomie et langues étrangères : nouveaux rendez-vous ?* Synergies France, 9 : 15-27.
- Baron, X. 2008. *Quels dialogues entre chercheurs et consultants?* Savoirs, 16 : 11-52.
- Barry, V. 2010. *Dialectiser la recherche et l'action: pour une école de la diversité.* Savoir et formation. Paris, France, Italie, Hongrie : l'Harmattan.
- Bazin, H. 2003. *Comparaison entre recherche-action et recherche classique.* Repéré à <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=137>
- Bazin, H. 2013. *Travailler en situation Les bases d'une recherche-action situationnelle.* Repéré à <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=34>
- Beaud, M. 1999. *Histoire du capitalisme: de 1500 à 2000.* Points. Économie. Paris : Seuil.
- Bernard, C., et Dagognet, F. 1984. *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale.* Paris : Flammarion.
- Berthon, J. F. 2000. *La Recherche-Action : mode et méthode spécifique de la recherche en sciences humaines ; sa pertinence dans le domaine de la formation et de l'éducation. Note d'éclaircissement décembre 2000.* Repéré à <http://1libertaire.free.fr/Recherche-Action02.html>.
- Bertrand, Y. 1998. *Théories contemporaines de l'éducation.* Collection Éducation. Lyon, France, Canada : Chronique sociale.
- Bilger, F. 1969. *Les doctrines économiques actuelles : Le néolibéralisme.* Repéré à <http://www.blogbilger.com/esm/leneoliberalisme2.pdf>
- Blignières-Légeraud, A. 1986. *Pratiques et théorie de la recherches participante dans le domaine de la formation et de l'emploi.* Thèse de doctorat inédite. Université de Paris Nord.
- Bloch, M. A. 1973. *Philosophie de l'éducation nouvelle.* Pédagogie d'aujourd'hui, Paris : Presses universitaires de France.
- Bouchard, P. 1996. *Les référents de l'autoformation dans les écrits nord-américains : Une recension critique.* Les Sciences de l'éducation, 39 (1-2) : 131-52.
- Boutinet, J. P. 1996. *Anthropologie du projet.* Psychologie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.
- Braccini, V. 2012. *Autonomisation et émancipation, entre le faire et le dire. Une recherche-action sur le développement du dispositif de formation et*

d'accompagnement d'acteurs éducatifs associatifs. Forme d'éducation et processus d'émancipation. Colloque internationale, CREAD Rennes les 22, 23 et 24 mai. Non édité.

Braccini, V. 2007. *Un dispositif d'autoformation pour accompagner la pratique d'une démarche d'animation autonomisante*. Mémoire de Master inédit. Université de Strasbourg.

Brangier, E., Lancry, A., et Louche, C. 2004. *Les dimensions humaines du travail : théories et pratiques de la psychologie du travail et des organisations*. Repéré à <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00560059>

Breton, P. 1990. *Une histoire de l'informatique*. Collection Points. Série Sciences. Paris : Seuil.

Bulea, E., Bota, C., et Bronckart, J. P. 2006. *L'épistémologie nébuleuse de l'autoformation*. *Éducation permanente*, 168 : 31-58.

Cacérés, B. 1960. *Les Autodidactes*. Paris : Seuil.

Calori, R. 2003. *Philosophie et développement organisationnel : Dialectique, agir communicationnel, délibération et dialogue*. *Revue française de gestion*, 142 (1) : 13-41.

Candas, P., Poteaux, N., et Triby, E. 2008. *Le centre de ressources en langue*. Place et posture de l'enseignant, quelles évolutions ? *Questions Vives en Éducation et Formation*, 4 (9) : 165 – 178.

Carré, P. 1992. *L'autoformation dans la formation professionnelle*. Recherche en formation continue. Paris : La Documentation française.

Carre, P. 1993. *L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine*. *Revue française de pédagogie*, 102 (1) : 17-22. Doi:10.3406/rfp.1993.1301

Carré, P. 2005. *L'apprenance : vers un nouveau rapport au savoir*. *Psycho sup*. Paris : Dunod.

Carré, P. 2006. *Portée et limites de l'autoformation dans une culture de l'apprenance*. *Éducation permanente*, 168 : 19-30.

Carré, P., et Caspar, P. 2004. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. *Psycho sup*. Paris : Dunod.

Carré, P., et Charbonnier, O. 2004. *Les apprentissages professionnels informels*. *Savoir et formation*. Paris : l'Harmattan.

Carré, P., et Fenouillet, F. 2008. *Traité de psychologie de la motivation*. *Psycho sup*.

Paris : Dunod.

Carré, P., Moisan, A., et Poisson, D. 1997. *L'autoformation: psychopédagogie, ingénierie, sociologie*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.

Carré, P., Moisan, A., Poisson, Cyrot, P., Galvani, P., et Kaplan, J. 2010. *L'autoformation : perspectives de recherche*. Formation et pratiques professionnelles. Paris : Presses universitaires de France.

Chamel, J. 2010. *Et si la croissance ne revenait pas*. HEC Paris - Club Finance - Libres opinions. Repéré à <http://www.hec.fr/Club-Finance/Libres-opinions>.

Chomsky, N., Herman, E. S., Eugène, B., et Cotton, F. 2009. *La fabrication du consentement : de la propagande médiatique en démocratie*. Traduit par Arias, D. Contre-feux. Marseille : Agone.

Choplin, H., Audran, J., et Cerisier, J. F. 2008. *Quelle recherche sur et pour l'innovation pédagogique*. Distances et savoirs, 5 (4) : 483-505.
Doi:10.3166/ds.5.483-505

Clénet, C. 2010. *L'accompagnement de l'autoformation comme création d'espace d'intimité sociale : dans, à travers et au-delà des dispositifs de formation*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris VIII - Vincennes Saint Denis.

Clénet, J., Maubant, P., et Poisson, D. 2012. *Formations et professionnalisations : à l'épreuve de la complexité*. Ingenium. Paris : l'Harmattan.

Collard, L., et Loyer, F. 2010. *Mathématiques et sciences humaines*. Mathématiques et sciences humaines, 188 (mars) : 41-53. Doi:10.4000/msh.11263

Collectif. 2004. *Quatorze succès de culture scientifique au Québec*. La science pour tous, 1. Éditions multimondes.

Combes-Joret, M., et Lethielleux, L. 2012. *Le sens du travail à la Croix-Rouge française: Entre engagement pour la cause et engagement dans le travail*. Recma, Revue internationale de l'économie sociale, 323 : 64-81.
Doi:10.7202/1018345ar

Corsani, A. 2000. *Vers un renouveau de l'économie politique*. Multitudes, 2 (2) : 15-24. Doi:10.3917/mult.002.0015

Crézé, F., et Liu, M. 2006. *La recherche-action et les transformations sociales*. Logiques sociales. Paris : l'Harmattan.

David, A. 1999. *Logique, épistémologie et méthodologie en sciences de gestion*. Repéré à <http://basepub.dauphine.fr/xmlui/handle/123456789/3186>.

Bibliographie

- David, A. 2003. *Étude de cas et généralisation scientifique en sciences de gestion*. Repéré à <http://basepub.dauphine.fr/xmlui/handle/123456789/1444>.
- De Montlibert, C. 1996. *Durkeim, l'Etat et la solidarité*. ARS, Regards Sociologique, 11 : 1-5.
- Dessus, P. 2008. *Qu'est-ce que l'enseignement ?* Revue Française de Pédagogie, 164 : 139-58.
- Dibiaggio, L. 1999. *Apprentissage, coordination et organisation de l'industrie - Une perspective cognitive*. Revue d'économie industrielle, 88 (1) : 111-36.
Doi:10.3406/rei.1999.1747
- Diemer, A., et Guillemain, H. 2009. *La marchandisation du travail dans la société anglaise de la fin du XVIIe siècle au début du XIXe siècle*. Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique, 110 (octobre) : 53-81.
- Dockès, P. 2007. *Hobbes et l'économique*. Astérior. Philosophie, histoire des idées, pensée politique, 5 (avril). Doi:10.4000/asterion.801
- Drapéri, J. F. 2003. *L'économie sociale et solidaire : utopie, alternative, réforme ?* Recma, Revue de la recherche coopérative, mutualiste et associative. Repéré à <http://recma.org/node/699>
- Dubois, J. L. 2008. *Repenser l'action collective: une approche par les capacités*. Éthique économique. Paris : l'Harmattan.
- Dumazedier, J. 1985. *Formation permanente et autoformation*. L'autoformation. Éducation Permanente, 77-78 : 9-24.
- Dumazedier, J. 2002. *Penser l'autoformation : société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Pédagogie formation. Lyon : Chronique sociale.
- Dumazedier, J., et Donfu, E. 1994. *La leçon de Condorcet : une conception oubliée de l'instruction pour tous nécessaire à une république*. Éducation et formation. Paris : l'Harmattan.
- Durrive, L. 2006. *L'expérience des normes : formation, éducation et activité humaine*. Thèse de doctorat inédite. Université Louis Pasteur, Strasbourg.
- Eme, B., et Laville, J. L. 1999. *Pour une approche pluraliste du tiers secteur*. Nouvelles pratiques sociales, 12 (1) : 105-125. Doi : 10.7202/301439ar
- Eneau, J. 2005. *La part d'autrui dans la formation de soi : autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Histoire de vie et formation. Paris : L' Harmattan.

- Eneau, J. 2011. *Développement de l'autonomie au travail : les apports de la réciprocité à une modèle de l'autoformation en contexte organisationnel*. Dans Jacquot, L. (Dir) Travail et dons. Presses universitaires de Nancy : 199-215.
- Enjolras, B. 1995. *Comment expliquer la présence d'organisations à but non lucratif dans une économie de marché?: l'apport de la théorie économique*. Revue française d'économie, 10 (4) : 37-66. Doi:10.3406/rfec.1995.990
- Enjolras, B. 2009. *Une approche des organisations non-lucratives en termes de structure de gouvernance*. Acte de colloque de l'ADDES, gouvernance et performance : quelles exigences de l'économie sociale ? Repéré à http://www.addes.asso.fr/article.php3?id_article=29
- Fenouillet, F. 2011. *La place du concept de motivation en formation pour adulte*. Savoirs, 25 (1) : 9-46. Doi:10.3917/savo.025.0009
- Fenouillet, F. 2012a. *Les conceptions hédoniques de la motivation*. Pratiques Psychologiques, 18 (2) : 121-31. Doi:10.1016/j.prps.2012.02.003
- Fenouillet, F. 2012b. *Les théories de la motivation*. Psycho sup. Paris : Dunod.
- Fenouillet, F. 2012c. *La motivation*. Les Topos. Paris : Dunod.
- Fernagu Oudet, S. 2012. *Concevoir des environnements de travail capacitants : l'exemple d'un réseau réciproque d'échanges des savoirs*. Formation emploi, 119 (3) : 7-27.
- Fernagu Oudet, S., et Develay, M. 2006. *Organisation du travail et développement des compétences : construire la professionnalisation*. Savoir et formation. Paris : l'Harmattan.
- Février, F. 2011. *Vers un modèle intégrateur " expérience-acceptation " : rôle des affects et de caractéristiques personnelles et contextuelles dans la détermination des intentions d'usage d'un environnement numérique de travail*. Thèse de doctorat inédite. Université Rennes 2. Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00608335>.
- Fillol, C., et de Montmorillon, B. 2009. *L'entreprise apprenante: le knowledge management en question ?* Intelligence économique. Paris : l'Harmattan.
- Fischer, S. 2011. *L'autonomie sociale, cognitive et épistémique de la personne étudiante : une question de sens dans un parcours de vie ?* Thèse de doctorat inédite. Université de Strasbourg.
- Foray, D. 2002. *Ce que l'économie néglige ou ignore en matière d'analyse de l'innovation*. Recherches, janvier : 241-74.
- Freire, P. 2001. *Pédagogie des opprimés*. Traduit par Lefay, M., et Lefay, L. Paris : La

Découverte.

Galvani, P., et de Peretti, A. 1991. *Autoformation et fonction de formateur : des courants théoriques aux pratiques de formateurs : les ateliers pédagogiques personnalisés*. Formation. Lyon : Chronique sociale.

Gauthier, C., et Tardif, M. 1996. *La pédagogie: théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal, Canada : Gaëtan Morin éditeur.

Giordan, A. 1998. *Apprendre ! Débats*. Paris : Belin.

Giordan, A., et Girault, Y. 2013. *Un environnement pédagogique pour apprendre : le modèle allostérique*. Repères, essais en éducation, 14 : 95-124.

Giordan, A. 2000. Le modèle allostérique et les théories contemporaines sur l'apprentissage. Repéré à http://www.unige.ch/faspe/SSE/teachers/giordan/LDES/publi/rech/th_app.htm

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

Guesnier, B. 2010. *Poids et place de l'économie sociale et solidaire dans les activités économiques, entre les autres acteurs, selon les échelles territoriales*. Marché et organisations, 11 (1) : 15-30. Doi:10.3917/maorg.011.0015

Habermas, J. 1997. *Sur le droit et la démocratie*. Le Débat 5 (97) : 42-47.

Hameline, D. 2000. *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Collection Pédagogies. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.

Hameline, D. 2003. *À propos d'éducation rationnelle: comment qualifier l'éducation ?* Revue française de pédagogie, 143 (1) : 43-52. Doi:10.3406/rfp.2003.2950

Hoarau, C., et Laville, J. L. 2008. *La gouvernance des associations : économie, sociologie, gestion*. Sociologie économique (Paris). Toulouse : Erès.

Igalens, J. 2008. *Les 100 mots des ressources humaines*. Que sais-je ?, 3804 (mars) : 5-126.

Institut national de recherche pédagogique. 1988. *Recherches impliquées, recherches action: le cas de l'éducation*. Hugon, M. A., et Seibel, C. (Dir) Pédagogies en développement. Bruxelles, Belgique, France : De Boeck.

Ion, J. 1997. *La fin des militants ?*. Enjeux de société. Ivry-sur-Seine, France : Les éditions de l'atelier.

- Ion, J. 2012. *S'engager dans une société d'individus*. Collection Individu et société. Paris : A. Colin.
- Jurdant, B., et Le Marec, J. 2009. *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*. De la technique et de leurs usages, Cluster de recherche (Dir) Enjeux et représentations de la science. Paris : EAC, Édition des archives contemporaines.
- Karli, Pierre. 1995. *Le cerveau et la liberté*. Paris : O. Jacob.
- Labelle, J. M. 1996. *La réciprocité éducative*. Pédagogie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.
- Lameul, G. 2006. *Former des enseignants à distance ? : étude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris Ouest Nanterre La Défense.
- Lameul, G., Bringer-Trollat, A. F., Jézégou, A., et Carré, P. 2009. *Articuler dispositifs de formation et dispositions des apprenants*. Pédagogie formation. Lyon : Chronique sociale.
- Laville, J. L. 2010. *Politique de l'association*. Économie humaine. Paris : Édition du Seuil.
- Laville, J. L., et Sainsaulieu, R. 1997. *Sociologie de l'association: des organisations à l'épreuve du changement social*. Sociologie économique. Paris, France : Desclée de Brouwer.
- Lebert, D., et Vercellone, C. 2004. *L'économie de la connaissance et de l'immatériel, entre théorie et histoire. Du capitalisme industriel au capitalisme cognitif*. CLES, Cahiers lillois d'économie et de sociologie, 43-44 : 17-39.
- Le Boterf, G. 2010. *Construire les compétences individuelles et collectives : agir et réussir avec compétence*. Les Livres outils. Paris: d'Organisation-Eyrolles.
- Le Goldstyn. 1984. *Les petits débrouillards 1*. Professeur Scientifix. Paris : Belin.
- Lesne, M. 1994. *Travail pédagogique et formation d'adultes: éléments d'analyse*. Éducation et formation. Paris : l'Harmattan.
- Le Meur, G. 2010. *Autoformation / Autodidaxie ? A la poursuite d'une conceptualisation*. Séance de travail de l'A-GRAF, 23 avril 2010. Tours. Non édité.
- Les Débrouillards. Le site officielle de l'association québécoise. Repéré le 12 juin 2014 à [http// :www.lespetitsdebrouillards.com](http://www.lespetitsdebrouillards.com)

Bibliographie

- Les Petits Débrouillards. Dans wikipédia. Repéré le 5 septembre 2014 à http://fr.wikipedia.org/wiki/Les_Petits_D%C3%A9brouillards
- Liu, M. 1981. *Technologie, organisation du travail et comportement des salariés*. Revue française de sociologie, 22 (2) : 205-21. Doi:10.2307/3321001
- Liu, M. 1991. *Définition, déroulement et résultats d'une recherche-action*. Association de Recherche en soins infirmiers, 25 : 6-14. Repéré à <http://www.bdsp.ehesp.fr/Fulltext/Info?doc=/rsi/25/6.pdf>
- Liu, M. 1997. *Fondements et pratiques de la recherche-action*. Logiques sociales. Paris : L'Harmattan.
- Losfeld, J., et Demunter, P. 1987. *Recherche-action: méthodes et stratégies*. Les Cahiers d'études du CUEEP. Lille, France: U.S.T.L. Flandres Artois : C.U.E.E.P.
- Mahboub, K. 2011. *Modélisation des processus émotionnel dans la prise de décision*. Thèse de doctorat inédite. Université du Havre. Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00696675>
- Mauss, M., et Lévi-Strauss, C. 1999. *Sociologie et anthropologie*. Quadrige (Paris. 1981). Paris : Presses universitaires de France.
- Meirieu, P. 2012. *L'Éducation Nouvelle, carrefour de malentendus et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative*. Repéré à <http://www.meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>
- Meirieu, P. 2013. *Entretien avec Armen Tarpinian*. Repéré à <http://meirieu.com/ARTICLES/listes-des-articles.htm>
- Mezirow, J. 2001. *Penser son expérience : une voie vers l'autoformation*. Traduit par Bonvalot, G., et Bonvalot, D. Pédagogie formation. Lyon : Chronique sociale.
- Michel-Bechet, J. 2013. *Le critère de démarcation de Karl R. Popper et son applicabilité*. Thèse de doctorat inédit. Université Paul Valéry - Montpellier III. Repéré à <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00835315>
- Mohib, N. 2011. *Développer des compétences ou comment s'engager dans l'agir professionnel*. Formation emploi, 114 (2) : 55-71. Doi:10.3917/form.114.0055
- Mohib, N., et Develay, M. 2010. *À propos des sciences de l'éducation: recueil de textes*. Strasbourg, France : Édition de l'Université de Strasbourg.
- Moisan, A. 1994. *L'organisation apprenante – pour une analyse en termes de construit sociaux*. Thèse de doctorat inédite. CNAM Centre national des arts et métiers, Paris.

- Morana, C. 2006. *Qu'est-ce que les lumières ?* Paris : mille et une nuit.
- Morin, E. 1990. *Introduction à la pensée complexe*. Collection Communication et complexité. Paris : ESF.
- Morin, E. 1999. *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740fo.pdf>
- Morvan, A. 2011. *Pour une éducation populaire politique. A partir d'une recherche-action en Bretagne*. Thèse de doctorat inédite. Université Paris VIII - Vincennes Saint Denis.
- Mucchielli, A. 1996. *Les motivations*. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Munos, A. 2000. *Servuction, marketing des services et technologies*. Repéré à <http://hal.grenoble-em.com/hal-00460757>
- Ndiaye, A., et Boutillier, S. 2011. *De l'économie sociale à l'économie populaire solidaire via l'économie solidaire. Quelles leçons tirer du social business ?* Dans Ndiaye A. (Dir) *Économie sociale et solidaire : animation et dynamiques des territoires* : 15-29. Paris : l'Harmattan. Repéré à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00596753>
- Nédoncelle, M. 1942. *La Réciprocité des consciences : essai sur la nature de la personne*. Philosophie de l'esprit. Paris : Aubier-Montaigne.
- Nuttin, J. 1991. *Théorie de la motivation humaine: du besoin au projet d'action*. Psychologie d'aujourd'hui. Paris : Presses universitaires de France.
- Ohayon, A., Ottavi, D., et Savoye, A. 2007. *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Exploration. Bern, Suisse, Belgique : Peter Lang.
- Patry, J. I. 1981. *La recherche-action face à la recherche sur le terrain*. Calpini, J. C., et Cardinet, J. (Dir) *Recherche-action: interrogations et stratégies émergentes*. Cahiers de la section des sciences de l'éducation, 26 : 33-70. Genève : Université de Genève.
- Pelletier, G. R. 1978. *Théorie du bien-être et politique économique*. L'Actualité économique 54 (1) : 59-76.
- Penven, A. 2013. *La fabrique du social, croisement des savoirs et apprentissages coopératifs*. Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie, 8 (mai). Repéré à <http://socio-logos.revues.org/2756>
- Périlleux, T. 2003. *La subjectivation du travail*. Déviance et Société, 27 (3) : 243-55. Doi:10.3917/ds.273.0243

Bibliographie

- Pestre, D. 2009. *Quelles sciences, quelles sociétés, quels enjeux pour le 21e siècle ?* M.U.R.S (60) : 144-155
- Pévet, P., Sauvayre, R., et Tiberghien, G. 2011. *Les sciences cognitives: dépasser les frontières disciplinaires*. Grenoble, France : Presses universitaires de Grenoble.
- Piaget, J. 1983. *Six études de psychologie*. Médiations 27. Paris, France : Denoël-Gonthier.
- Pierre Guillaume Frédéric Le Play. Dans Wikipédia. Repéré le 8 septembre 2013 à http://fr.wikipedia.org/w/index.php?title=Pierre_Guillaume_Fr%C3%A9d%C3%A9ric_Le_Play&oldid=96605314
- Pineau, G. 1973. *Rôle et système nouveaux en éducation: essai d'application d'une approche systémique à l'analyse d'un service universitaire d'éducation permanente*. Thèse de doctorat. Université de Montréal, Canada.
- Pineau, G. 1983. *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*. Théories et pratiques de l'éducation permanente. Paris : Edilig.
- Pineau, G. 1995. *Recherche sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences*. L'autoformation en chantiers. Éducation permanente, 122 : 165-178.
- Pineau, G. et Le Grand, J. L. 2007. *Les histoires de vie*. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Poisson, D. 2006. *Les piliers de l'autoformation en questions ? Fondements théoriques et pratiques des ingénieries des dispositifs de formations ouvertes à visée autonomisante*. Repéré à <http://archives.enfa.fr/autoformation/rub-comm/pdf/poisson.pdf>
- Poisson, D. 2009. *Recherches qualitatives en formation d'adultes : retours réflexif sur l'émergence du concept d'Action-Formation-Recherche*. Actes du 2e colloque international francophone sur la complexité. Lille, France.
- Poteaux, N. 2007. Mémoire d'habilitation à la direction de recherches inédit. Université de Strasbourg.
- Puren, C. 2006. *De l'approche communicative à la perspective actionnelle*. Le Français dans le Monde. Sept-oct 2006 (347) : 37-40. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2006g/>
- Ramond, S. 2009. *De la formation à l'autoformation des enseignants d'économie-gestion : pour une analyse des boucles de reproduction pédagogique*. Thèse de doctorat inédit. Université Paris X.

- Richez, J.C. 2004. La mémoire légendaire de l'Éducation Populaire. GREP, mars 2004 (181) : 106-114. Repéré à <http://www.injep.fr/IMG/pdf/memoire.legendaire.educ.popul.pdf>
- Richez-Battesti, N., Trouvé, H., Rousseau, F., Eme, B., et Fraisse, F. 2010. *Évaluer l'économie sociale et solidaire en France : bilan sociétal, utilité sociale et épreuve identitaire*. économie et solidarités, 39 (1). Repéré à <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00497413>
- Rouche, M., et Rémond, R. 2003. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France: Ve siècle av. J-C.-XVe siècle*. Tempus. Paris : Perrin.
- Roudet, B. 2004. *Entre responsabilisation et individualisation : les évolutions de l'engagement associatif*. Lien social et Politiques, 51 (printemps) : 17-27. Doi:10.7202/008866ar
- Rousseau, F. 2004. *Gérer et militer*. Thèse de doctorat inédite. École Polytechnique X. Repéré à <http://pastel.archives-ouvertes.fr/pastel-00001110>
- Roy, M., et Prévost, P. 2013. *La recherche-action : origines, caractéristiques et implications de son utilisation dans les sciences de la gestion*. Recherches Qualitatives, 32 (2) : 129-51.
- Schmitt, D. 2012. *Expérience de visite et construction des connaissances : le cas des musées de sciences et des centres de culture scientifique*. Thèse de doctorat inédite. Université de Strasbourg. Repéré à <http://www.theses.fr/2012STRAC030>
- Schön, D. A. 1994. *Le praticien réflexif: à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduit par Heynemand, J., et Heynemand, D. Formation des maîtres. Montréal, Canada : Logiques.
- Schwartz, B. 1973. *L'éducation demain*. Collection RES. Paris : Aubier-Montaigne.
- Segais, G. 2013. *L'évolution de la recherche-action chez René Barbier*. Repéré à <http://biblio.recherche-action.fr/document.php?id=149>
- Senge, P., et Gauthier, A. 1991. *La cinquième discipline*. Traduit par Plagnol, H. Paris : F1rst.
- Serres, M. 2013. *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.
- Smith, A. 1776. Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations. *Les classiques des sciences sociales*. mis en ligne en 2005. Université du Québec, Chicoutimi. Repéré à http://classiques.uqac.ca/classiques/Smith_adam/smith_adam.html
- Spear, G, et Mocker. 1984. *The organizing circumstances environmental detremينات*

- in self-directed learning*. Adultes Education Quarterly, 35 (1) : 52-77.
- Tardif, M., Borges, C., et Malo, A. 2012. *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* Pédagogies en développement. Bruxelles : De Boeck.
- Tétart, M., et Carré, P. 2003. *Les ateliers de pédagogie personnalisée ou L'autoformation accompagnée en actes*. Savoir et formation. Paris : l'Harmattan.
- Teulier, R., Lorino, P., et le Centre culturel international. 2005. *Entre connaissance et organisation: l'activité collective*. Recherches (Paris. 1994), Paris : la Découverte.
- Tremblay, N. A. 1986. *Apprendre en situation d'autodidaxie : une étude des besoins des apprenants et des compétences des intervenants*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Tremblay, N. A. 1996. *Quatre compétences-clés pour l'autoformation*. Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle, 1-2 : 153-76.
- Tremblay, N. A., et Dumazedier, J. 2003. *L'autoformation : pour apprendre autrement*. Paramètres. Montréal : les Presses de l'Université de Montréal.
- Trouvé, H. 2004. *La dynamique des productions associatives : synthèse des travaux existants*. (Dossier d'étude 68). Caisse nationale des allocations familiales. Repéré à http://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/Dser/dossier_etudes/dossier_68_-_associations.pdf
- Ülgen, F. 2013. *Évolution économique et innovations financières : d'un processus créatif à une création destructrice*. Innovations, 40 (1) : 193-211. Doi:10.3917/inno.040.0193
- Ulmann, J. 1982. *La pensée éducative contemporaine*. Problèmes et controverses. Paris : J. Vrin.
- Université de Lausanne, Haute école de la santé La Source, et Université Marc Bloch. 2006. *Recherche-action : processus d'apprentissage et d'innovation sociale*. Recherche-action en pratiques sociales. Paris : l'Harmattan.
- Vallerand, R. J., et Edgar, T. 1993. *Introduction à la psychologie de la motivation*. Québec, Canada : Études vivantes.
- Vermeersch, S. 2004. *Entre individualisation et participation : l'engagement associatif bénévole*. Revue française de sociologie Vol. 45 (4) : 681-710.
- Verspieren, M. R. 1991. *Recherche-action de type stratégique et science(s) de*

l'éducation. Bruxelles : Contradictions.

- Verspieren, M. R. 2002. *Quand implication se conjugue avec distanciation : le cas de la recherche-action de type stratégique*. Dans Vandiedonck, D., et Da Lage, É. (Dir) *Études de communication. langages, information, médiations*, 25 (décembre). Repéré à <http://edc.revues.org/658>
- Veybel, L., Prieur, P., et Bousquié, B. 2003. *Le knowledge management dans tous ses états: la gestion des connaissances au service de la performance*. Richesses humaines. Paris : Édition d'Organisation.
- Vial, J. 2010. *Histoire de l'éducation*. Que sais-je ? Paris : Presses universitaires de France.
- Vygotski, L., S. Piaget, J., Sève, L., et Clot, Y. 1997. *Pensée et langage*. Traduit par Sève, F. Paris : la Dispute.
- Vygotski, L. S., et Zavaloff, N. 1998. *Théorie des émotions: étude historico-psychologique*. Traduit par Saunier, C., et Zavaloff, N. Paris : l'Harmattan.
- Zimmerman, B. J., Bonner, S., et Kovach, R. 2000. *Des apprenants autonomes: autorégulation des apprentissages*. Traduit par Pagnouille, C., et Smets, G. *Animer sa classe*. Paris : De Boeck.
- Zimmermann, B. 2011. *Ce que travailler veut dire: une sociologie des capacités et des parcours professionnels*. *Études sociologiques*. Paris : Economica.

Bibliographie

Index des figures

Fig.1 : Théorie du choix institutionnel (Nyssens dans Hoarau et Laville 2008, p.43).....	92
Fig.2 : Diagramme des modalités de coordination des ressources dans les associations.....	99
Fig.3 : L'organisation d'économie sociale, établi d'après H. Desroche, et C.Vienney, (Laville, 2010, p. 229).....	106
Fig.4 : Diagramme d'Euler des association (Adam, 2010. p.205.).....	114
Fig.5 : Les 4 pôles des associations (Adam 2008, p.36).....	122
Fig.6 : Le tétraèdre des quatre organisations cachées de l'association. (Adam 2008, p.121).....	123
Fig.7 : Système de régulation de l'esprit humain inspiré par le processus d'assimilation et d'accommodation de Piaget.	165
Fig.8 : La grille de référence utilisée lors de la perception et du traitement de l'information.....	167
Fig.9 : Boucle rétroactive de l'apprentissage et grille de référence.....	167
Fig.10 : Modélisation de l'apprentissage réalisée à partir du modèle allostérique	170
Fig.11 : Modèle dynamique de l'apprentissage à partir du modèle allostérique.	171
Fig.12 : Transposition du modèle magistral au modèle constructiviste en situation de formation et d'enseignement. (Poteaux 2007, p.14).....	177
Fig.13 : Le double triptyque de la démarche éducative du mouvement associatif des petits débrouillards (Braccini 2007, p.35).....	185
Fig.14 : Autoformation et développement identitaire en contexte organisationnel (Eneau 2005, p.259)	237
Fig.15 : Vers une modélisation de l'organisation autoformatrice au regard de la réciprocité. (Eneau 2005, p.275).....	240
Fig.16 : La pyramide pédagogique (Poisson dans Carré et al 2010, p.198).....	241
Fig.17 : Détails du carré des ressources, tiré de Poisson (dans Carré et al 2010,	

p.201).....	244
Fig.18 : La pyramide pédagogique des dispositifs autonomisants (Poisson, dans Carré et al. 2010, p.201)	245
Fig.19 : Exemple de boucle de causalité	255
Fig.20 : Le cadre conceptuel (Fillol 2009, p.76).....	259
Fig.21 : Pentaèdre de la gestion de l'apprentissage en organisation.....	280
Fig.22 : Ingénierie de la gestion de l'apprentissage dans les organisations.....	284
Fig.23 : Modèle intégratif de la motivation, (Fenouillet 2012b, p.17).....	294
Fig.24 : Cadre théorique pour accompagner le développement de l'apprenance en milieu associatif.....	320
Fig.25 : Organigramme type des associations du réseau des petits débrouillards	337
Fig.26 : Boucle systémique de l'engagement associatif.....	356
Fig.27 : Les freins à la boucle de l'engagement associatif.....	358
Fig.28 : Continuum de la participation dans la recherche-action.....	373
Fig.29 : Les cycles de la recherche-action.....	382
Fig.30 : Détail de l'un des cycles d'une recherche-action.....	383
Fig.31 : Adaptation du schéma de M. Liu, (1992), revue systémique, Vol 6, N°4.....	387
Fig.32 : Évaluations et analyses d'une recherche-action.....	403

Index des tableaux

Tableau 1. Sept situations de formation (Carré 2005, p.178).....	39
Tableau 2. Concordance entre les caractéristiques du secteur associatif et le modèle holographique de Adam.....	126
Tableau 3. Synthèse des outils de gestion dans l'entreprise apprenante (Fillol, 2009, p.42).....	256
Tableau 4. Rapprochement entre les conditions et effets de la réciprocité éducative et le modèle de l'organisation apprenante.	274
Tableau 5. Rapprochement entre le modèle de l'organisation apprenante et le modèle des ingénieries complexes à visée autonomisante.	277
Tableau 6. Détail des fonctions du pentaèdre de l'apprentissage en organisation	281
Tableau 7. Types de résultats utilisés comme critères d'analyse du déroulé chronologique.....	404
Tableau 8. Récapitulatif des présentations du projet de recherche-action.....	445

Table des matières

Sommaire.....	v
Sommaire.....	v
Introduction générale.....	1
Effets de la démarche de recherche choisie sur l'écriture de la thèse.....	1
Problématique de départ et intentions initiales.....	3
Principes mobilisés pour guider la recherche-action.....	5
Description des chapitres.....	7
PARTIE 1 :	
Cadre éthique associatif, capitalisme cognitif et société cognitive et des savoirs	13
.....	
Introduction de la première partie.....	15
Chapitre 1 :	
Les enjeux de la formation.....	18
1.1 La mondialisation économique.....	18
1.2 Les effets de la mondialisation économique libérale.....	20
1.2.1 La perte de pouvoir des peuples et des personnes.....	20
1.2.2 La concurrence généralisée.....	20
1.2.3 Société et économie de la connaissance	21
1.2.4 La figure du travailleur du savoir.....	23
1.2.5 Société cognitive et des savoirs, une réponse à la mondialisation économique	25
.....	
1.2.6 Les enjeux de la capacité d'apprentissage dans le secteur associatif:.....	25
1.3 Cas particulier du réseau national associatif des petits débrouillards :.....	28
1.4 L'Apprenance.....	31
1.4.1 Motivation et rapport au savoir et à l'apprendre.....	32
1.4.2 Autonomie et autoformation.....	33
1.4.3 Dispositifs de formation et dispositifs pédagogiques.....	35
1.5 Conclusion du premier chapitre.....	40
Chapitre 2 :	
Histoire de l'économie de marché	
et de sa pensée.....	42
2.1 Paradigme religieux et conception économique.....	42
2.2 Le capitalisme marchand et le mercantilisme.....	43
2.3 Les prémisses de la pensée libérale du XVIIe siècle.....	45
2.4 La triple révolution du XVIIIe siècle :	48

2.4.1 La révolution de la pensée économique libérale.....	48
2.4.2 L'apparition de la production capitaliste.....	54
2.4.3 La révolution française.....	55
2.5 Le capitalisme industriel du XIXe siècle.....	57
2.5.1 Avènement de la pensée capitaliste industrielle du XIXe siècle.....	57
2.6 Le capitalisme du XXe siècle.....	61
2.6.1 L'impérialisme de la fin du XIXe et du début du XXe siècle.....	61
2.6.2 La pensée économique libérale néo-classique.....	65
2.7 Les fondements de la pensée du capitalisme cognitif.....	71
Synthèse du second chapitre en guise de sous-conclusion.....	72
Chapitre 3 :	
Le fait associatif.....	75
3.1 Histoire du fait associatif.....	75
3.1.1 La démocratie, fondement du fait associatif.....	75
3.1.2 Évolution économique et évolution des rapports sociaux.....	76
3.1.3 Domestication des mouvements associationnistes.....	78
3.1.4 Institutionnalisation du mouvement associatif en Europe.....	81
3.2 Les modèles de l'économie non classique.....	84
3.2.1 L'activité non lucrative : une critique vivante de la logique de marché.....	84
3.2.2 Le tiers secteur.....	85
3.3 Critiques du modèle du tiers secteur.....	92
3.4 L'économie sociale et solidaire.....	102
3.4.1 L'économie sociale : origine, principe et limites.....	103
3.4.2 Critique interne du modèle de l'économie sociale.....	107
3.4.3 L'économie plurielle et l'économie sociale et solidaire.....	110
3.5 Caractéristiques et particularités du modèle associatif.....	112
3.5.1 Caractéristiques statutaires des associations : génératrices de diversité organisationnelle	112
3.5.2 Des espaces privés, interface entre le politique, l'économique et le social :... ..	115
3.5.3 Le problème de l'évaluation des associations comme outil d'aide à la décision	120
3.5.4 Modèle organisationnel des associations.....	121
3.6 Conclusion : l'apprenance, injonction économique ou opportunité démocratique ?	128
3.6.1 La société cognitive et des savoirs, un cadre paradoxal pour la démocratie et les associations.....	128
3.6.2 La société cognitive et des savoirs, des ressort idéologiques ambivalents.....	129
3.6.3 L'association, un modèle organisationnel potentiellement adapté à l'apprenance	131
Conclusion de la première partie	134
PARTIE 2 :	
Déclinaison du modèle de l'apprenance pour les organisations associatives....	139
Introduction de la deuxième partie.....	140

Chapitre 4 :	
Apprentissage et isomorphisme éducatif.....	142
4.1 L'éducation, entre innovation et reproduction.....	142
4.1.1 L'éducation : une notion à contextualiser.....	142
4.1.2 Éducation et contexte démocratique contemporain.....	147
4.1.3 La culture éducative contemporaine.....	151
4.2 Théories de l'apprentissage	157
4.2.1 Les théories de l'éducation et la théorisation de l'apprentissage.....	157
4.2.2 Modélisation de l'apprentissage.....	159
4.2.3 L'isomorphisme éducatif.....	171
4.3 L'isomorphisme postural en éducation, difficulté ou opportunité ?	177
4.4 L'approche éducative et pédagogique de l'association des petits débrouillards	179
4.4.1 Le projet éducatif :	179
4.4.2 La démarche pédagogique.....	182
Conclusion du chapitre 4.....	189
Chapitre 5 :	
L'autoformation, première condition de l'apprenance.....	191
5.1 L'autonomie	191
5.1.1 Concernant le rapport aux autres,	193
5.1.2 A propos de la relation à la règle,	194
5.1.3 Pour ce qui relève du rapport à l'action.....	195
5.1.4 Conception personnelle de l'autonomie	196
5.2 L'autoformation, critiques, courants et positionnement.....	196
5.2.1 Histoire du champ de recherche sur l'AF	196
5.2.2 Les typologies de l'autoformation.....	202
5.2.3 Critique et contre critique du champ de recherche de l'autoformation.....	212
5.2.4 Définition retenue de l'autoformation et contexte de cette recherche-action	224
5.3 Recherche et autoformation: la recherche-action comme outil andragogique....	227
5.3.1 Posture de recherche et autonomisation dans l'apprentissage.....	227
5.3.2 Compétence de recherche et compétence clefs de l'autoformation.....	228
5.3.3 Les approches andragogiques basées sur la recherche.....	229
Conclusion du chapitre 5 : Autoformation par la recherche et formation des acteurs associatifs	230
Chapitre 6 :	
Une écologie de l'apprentissage, la deuxième condition de l'apprenance.....	232
6.1 Dispositif d'autoformation et organisation.....	232
6.1.1 Les sept piliers de l'autoformation.....	232
6.1.2 L'organisation autoformatrice.....	235
6.1.3 Les ingénieries de formation de l'autoformation.....	238
6.2 Organisations et apprentissage	246
6.2.1 Typologie des approches organisationnelles.....	246
6.2.2 L'apprentissage organisationnel	247

6.2.3 L'organisation apprenante (OA).....	251
6.2.4 L'organisation qualifiante (OQ).....	259
6.2.5 Ni OA, ni OQ mais l'émergence de situations professionnalisantes.....	263
6.2.6 L'organisation capacitante,.....	265
6.2.7 En guise de sous conclusion : les modèles organisationnels où l'on apprend :	267
6.2.8 Organisation apprenante et modèle associatif.....	269
6.3 Organisation apprenante et autoformation.....	272
6.3.1 Organisation apprenante et réciprocité éducative en milieu organisé.....	272
6.3.2 Organisation apprenante et ingénierie de formation autonomisante.....	275
6.4 Modélisation d'un outil d'ingénierie de l'apprentissage dans les organisations.....	279
Synthèse du chapitre 6.....	283
Chapitre 7 :	
L'aptitude à s'engager en formation ou le vouloir apprendre, troisième condition de l'apprenance.....	288
7.1 Histoire et définition du terme motivation.....	289
7.2 Le modèle intégratif de la motivation.....	292
7.2.1 Les ensembles théoriques de la motivation.....	294
7.2.2 Entre la motivation et la volition : la prise de décision, le septième ensemble.	297
7.2.3 Les ensembles théoriques de la volition.....	298
7.2.4 Enseignements à tirer du modèle intégratif.....	300
7.3 Motivation, travail et formation.....	301
7.3.1 La motivation et l'engagement en formation et au travail.....	301
7.3.2 Motivation et performance dans l'action.....	303
7.3.3 La motivation, un levier managérial incertain.....	304
7.3.4 La motivation et ses leviers pour faciliter l'engagement dans l'action.....	304
7.3.5 Le levier de l'accompagnement des stratégies.....	306
7.3.6 Les leviers de la motivation sur l'action collective.....	307
7.4 Motivation et association.....	309
Conclusion du chapitre 7.....	312
Conclusion de la seconde partie.....	314
PARTIE 3 :	
Épreuve de la déclinaison du modèle : l'étude de cas.....	321
Introduction de la troisième partie.....	322
Chapitre 8 :	
Présentation du cas : Le réseau associatif « Les petits débrouillards ».....	324
8.1 Histoire du mouvement associatif.....	324
8.1.1 Naissance de l'association québécoise.....	325
8.1.2 Histoire du réseau associatif français des petits débrouillards.....	326
8.1.3 Le projet associatif et ses évolutions	327

8.2 Aspects organisationnels	329
8.2.1 Les activités associatives.....	329
8.2.2 Répartition territoriale.....	332
8.2.3 Fonctionnement politique.....	333
8.2.4 Organisation des équipes.....	334
8.3 De la pré-problématique initiale à la pré-problématique	337
8.3.1 Fondement de la pré-problématique.....	337
8.3.2 La démarche de construction du diagnostic.....	338
8.4 Les principaux résultats de la démarche d'enquête.....	340
8.4.1 Les principales données du tri à plat.....	340
8.4.2 Les résultats des analyses factorielles des correspondances multiples : une culture de la formation et de l'apprentissage proche du compagnonnage.	343
8.5 Les entretiens exploratoires.....	346
8.6 La pré-problématique.....	347
8.6.1 Contextualisation.....	347
8.6.2 La place de la formation et ses défis.....	348
8.6.3 La question du recrutement et de ses effets.....	349
8.6.4 La question de l'apprentissage.....	350
8.6.5 Autonomie, apprentissage et engagement associatif.....	352
8.6.6 En guise de synthèse du chapitre 8.....	356
Chapitre 9 :	
Épistémologie et méthodologie	
de recherche.....	357
9.1 La démarche scientifique moderne.....	357
9.2 Les démarches scientifiques qualitatives.....	362
9.3 Typologie des démarches de recherches-actions.....	364
9.3.1 Origine de la recherche-action.....	364
9.3.2 Multiplicité des épistémologies, des finalités et des instrumentations.....	365
9.3.3 La participation des acteurs de la recherche.....	368
9.4 Épistémologie et démarche de cette recherche-action.....	370
9.4.1 L'épistémologie complexe.....	370
9.4.2 Principe épistémologique de notre recherche-action	372
9.5 Démarche et méthode initiales.....	378
9.5.1 Le principe général	378
9.5.2 Les trois temps de la recherche-action.....	380
9.5.3 Organisation de la recherche-action.....	382
9.5.4 Position des acteurs.....	384
9.5.5 Proposition méthodologique initiale.....	385
9.5.6 Résultats attendus.....	389
9.6 Révision de la méthodologie.....	390
9.6.1 Difficultés observées chez les participants dans l'appropriation de la RA.....	390
9.6.2 Principes de la démarche participante utilisée dans notre recherche-action...	392
9.7 La démarche d'analyse.....	396
9.7.1 Les outils de recueil de données.....	396

9.7.2 La construction et l'analyse du déroulé chronologique détaillé.....	398
Chapitre 10 :	
Description synthétique du déroulé chronologique de la recherche-action.....	402
10.1 Montage de la recherche-action et première phase théorique	402
10.2 La phase d'engagement et d'enquête.....	403
10.3 L'animation des groupes de recherche-action régionaux.....	404
10.3.1 Premier semestre 2011.....	404
10.3.2 Second semestre 2011.....	405
10.3.3 Année 2012.....	410
Chapitre 11 :	
Analyse du processus de la recherche-action.....	435
11.1 L'implication des participants	435
11.1.1 La faible implication des participants lors de l'introduction de la RA.....	435
11.1.2 La faible implication des personnes lors de la phase de pilotage de la recherche-action.....	438
11.1.3 La faible implication des personnes lors de la phase de sortie de la recherche- action.....	438
11.1.4 La difficulté d'appropriation de la démarche de RA comme explication possible.....	440
11.2 Influence de la posture du chercheur praticien de la recherche-action stratégique :	444
11.3 Effets des boucles récursives propres à la RA.....	447
11.3.1 Boucles récursives et finalités de recherche.....	447
11.3.2 Boucles récursives et production de savoirs scientifiques.....	449
11.3.3 Boucles récursives et méta-niveaux de l'organisation.....	453
Synthèse du chapitre 11.....	455
Chapitre 12 : Les conditions de mise en œuvre de la RA : condition première de l'associa- tion apprenante.....	457
12.1 Confirmation de conditions issues de la littérature	458
12.1.1 La clarification et la négociation précise du projet et de ses objectifs.....	458
12.1.2 La constitution d'un acteur collectif et la formation d'un contrat.....	460
12.1.3 L'articulation des différents savoirs et savoir-faire.....	464
12.1.4 L'institutionnalisation et le partage de la R A.....	467
12.2 Les compétences des acteur de la RA.....	469
12.2.1 Les compétences des praticiens.....	469
12.2.2 Les compétences du chercheur.....	479
12.2.3 De l'importance de la construction partagée de la problématique.....	490
12.2.4 Le collectif de chercheurs dans le « chercheur collectif ».....	492
12.3 Les conditions liées au travail de groupe :	493
12.3.1 Volume et fréquence des rencontres	494
12.3.2 La stabilité du groupe de recherche-action.....	495
12.3.3 La répartition spatiale des acteurs et des sites.....	495
12.3.4 Les outils de l'accompagnement à distance	496

12.3.5 Ancienneté du groupe.....	498
12.3.6 Autonomisation dans la recherche et le travail à distance.....	499
12.4 Instabilités environnementales.....	501
12.4.1 Instabilité de la gouvernance.....	501
12.4.2 Instabilité économique.....	505
Synthèse du chapitre 12.....	508
Chapitre 13 :	
Les produits de la recherche-action.....	511
13.1 La production de savoirs académiques.....	511
13.2 Les produits spécifiques de la RA.....	514
13.2.1 L'élargissement de la connaissance des problématiques locales.....	514
13.2.2 L'élargissement de la problématique nationale.....	518
13.2.3 Les hypothèses d'action.....	523
13.2.4 Les apprentissages individuels et collectifs.....	525
13.3 Les productions méthodologiques pour le pilotage d'une recherche-action.....	527
13.3.1 Démarche d'aide à l'écriture collective de la problématique.....	527
13.3.2 Le questionnaire d'aide à l'écriture du diagnostic et du projet de recherche-action.....	532
13.3.3 Outil de conception d'ingénierie de formation complexe.....	533
13.3.4 Système de suivi à distance d'un groupe de RA.....	534
Synthèse du chapitre 13.....	537
Chapitre 14 :	
Les expérimentations et leurs résultats.....	539
14.1 Cas de l'association des petits débrouillards n°1.....	539
14.1.1 Description et analyse du dispositif initial de formation.....	539
14.1.2 Analyse du dispositif initial.....	545
14.1.3 Description du dispositif expérimenté	549
14.1.4 Analyse du nouveau dispositif proposé.....	551
14.2 Cas de l'association les petits débrouillards n°3.....	553
14.2.1 Description du dispositif de formation initiale du cas 3.....	553
14.2.2 Analyse du dispositif de formation initiale de l'association régionale 3.....	554
14.2.3 Description du dispositif de tutorat.....	556
14.2.4 Analyse du dispositif de tutorat.....	559
Conclusion du chapitre 14.....	565
Concernant les dispositifs de formation.....	565
Le modèle de gestion de la fonction « apprendre » dans les organisations.....	567
Conclusion de la troisième partie.....	569
Conclusion générale.....	575
Synthèse des résultats d'action.....	576
Synthèse des avancées théoriques.....	577
Les apports de cette recherche	582
Limites de cette recherche-action.....	584

Perspectives.....	586
Bibliographie.....	589
Index des figures.....	605
Index des tableaux.....	607
Annexes du Volume 2.....	617

Annexes du Volume 2

En version numérique :



Ingénieries de formation à visée émancipatrice et autonomisante : vers un modèle d'association apprenante.

Résumé

Cette thèse aborde la formation et l'accompagnement des acteurs associatifs de l'Éducation Populaire. L'enjeu est de stabiliser la qualité des services des associations qui fondent leur pérennité, malgré les multiples et rapides évolutions de l'environnement. Le postulat d'une nécessaire continuité entre le projet associatif, la démarche éducative et la formation interne, nous a orientés vers une démarche de recherche-action. La récursivité des analyses de l'action, et de la littérature, a conduit à interroger les conditions d'utilisation du modèle de l'apprenance (Carré, 2005), inspiré par le capitalisme cognitif. Il en ressort un cadre éthique qui a orienté le développement et l'analyse d'un modèle d'association apprenante, intégrant un outil de gestion de la fonction « apprendre » des organisations inspiré des ingénieries de formation à visée autonomisante (Poisson, 2009). Cette thèse aborde en outre l'épistémologie et la méthodologie employées pour tenter de clarifier l'approche de la recherche-action, et établir des liens entre ses conditions de pratique et l'émergence de l'association apprenante.

Mots clés : associationnisme, association, recherche-action, apprentissage, autoformation, capitalisme, complexité, Éducation Populaire, ingénierie de formation, organisation apprenante.

Abstract

This dissertation deals with the training and support of personnel in a not-for-profit association involved in adult education. The support aims to help staff better cope with the constant change which is characteristic of this context. At stake is the stabilization of the quality of their activities, in order to perpetuate both their projects and their on-going operation. The author postulates a necessary continuity between the culture of the association – marked by its approach to education – and its in-house training. It is this continuity which has led to the adoption of an action-research approach. The recursive analyses of both the activities and the literature have led to a transposition of Carré's 2005 "learning" model from cognitive capitalism to associations. This produced an ethical framework which guided the design of a multidisciplinary learning model for associations. This model includes a tool adapted from instructional design, aimed at learner empowerment (Poisson 2009) and intended for managing the "learning" function within associations. The epistemological and methodological reflection proposed also aims at shedding light on action research and links its conditions for success to the emergence of associations as learning organisations.

Key words : complexity, action research, learning, self-directed learning, learning organisations, associations, capitalism