



HAL
open science

Vers une modèle d'organisation autoformatrice. Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation

Jérôme Eneau

► **To cite this version:**

Jérôme Eneau. Vers une modèle d'organisation autoformatrice. Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation. Education. Université de Montréal; Université de Strasbourg, 2003. Français. NNT : . tel-00588883

HAL Id: tel-00588883

<https://theses.hal.science/tel-00588883>

Submitted on 26 Apr 2011

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

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

Université de Montréal
Université Louis Pasteur de Strasbourg

VERS UN MODELE D'ORGANISATION AUTOFORMATRICE

**Apports du concept de réciprocité à une
perspective d'autonomisation en formation**

par Jérôme Eneau

Thèse de doctorat effectuée en cotutelle
au Département de Psychopédagogie et d'Andragogie
Faculté des Sciences de l'Education
Université de Montréal

et

au Département des Sciences de l'Education
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
Université Louis Pasteur de Strasbourg

Thèse présentée
à la Faculté des Etudes Supérieures de l'Université de Montréal
en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en Andragogie
et à l'Université Louis Pasteur
en vue de l'obtention du Doctorat en Sciences de l'Education

septembre 2003

© Jérôme Eneau 2003

Université de Montréal
Faculté des Etudes Supérieures

Cette thèse intitulée

VERS UN MODELE D'ORGANISATION AUTOFORMATRICE

Apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation

présentée et soutenue à l'Université de Montréal par
Jérôme Eneau

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____	Louise Marchand Professeure - Université de Montréal présidente du jury
_____	Nicole Anne Tremblay Professeure - Université de Montréal co-directrice de recherche
_____	Jean-Marie Labelle Professeur - U.L.P. de Strasbourg co-directeur de recherche
_____	Gaston Pineau Professeur - Université de Tours examineur externe
_____	Michel Sonntag Professeur - U.L.P. de Strasbourg examineur externe
_____	Mohamed Hrimech Professeur - Université de Montréal membre du jury
_____ représentant du doyen de la F.E.S.

RESUME

Cette recherche s'intéresse à l'injonction croissante d'autonomisation, en milieu de travail, et à la manière dont l'autoformation pourrait y répondre. Dans un contexte où l'autonomie, comme l'apprentissage, se construit avec et par autrui, les recherches ont cependant peu abordé les dimensions spécifiquement sociales de l'autoformation. L'apport des travaux récents sur la réciprocité éducative, étudiant la relation sous forme d'échange don / contre-don ouvre une voie nouvelle d'investigation. Cette recherche, de nature théorique, vise donc à proposer, à travers l'examen de la littérature, une modélisation des apports du concept de réciprocité à la perspective d'autonomisation, pour éclairer et faciliter l'autoformation en contexte organisationnel.

La recension des écrits sur l'autoformation examine les recherches, dans le domaine, ayant permis de formaliser les connaissances sur l'apprentissage autonome en milieu de travail, au triple niveau des politiques organisationnelles, des acteurs et des dispositifs de formation. La recension des écrits sur la réciprocité examine tout d'abord le concept dans ses dimensions philosophiques, anthropologiques, économiques et politiques, puis dans ses dimensions éducatives, aux niveaux théorique et pratique. Ici, peu de travaux sont disponibles, en particulier pour le contexte organisationnel, la théorie de la réciprocité éducative de Labelle fournissant toutefois un cadre notionnel à la recherche, dans un modèle permettant d'articuler autonomie et réciprocité.

Alors qu'un cadre référentiel de l'autoformation peut être établi grâce à la littérature, cette recherche propose donc d'élaborer un cadre référentiel de la réciprocité. Avec l'aide d'un jury, les éléments de la réciprocité ont été dégagés de la littérature, des propositions formulées et un cadre à trois dimensions élaboré. Ces trois dimensions, regroupant au total huit propositions générales et un corollaire, portent sur la nature et les principes de la réciprocité, sur sa dimension opératoire et sur ses effets attendus.

La première série de résultats, partant du cadre notionnel et de quatre perspectives théoriques en autoformation (critique, existentielle, constructiviste et de l'énaction), permet d'éclairer le processus d'autonomisation au regard du modèle de réciprocité. Ces résultats proposent alors une modélisation de l'autonomisation, construite grâce au double mouvement de la réciprocité, entre interdépendance et altérité.

La seconde série de résultats partant du cadre référentiel de l'autoformation, issu de la littérature, et du cadre référentiel de la réciprocité, construit pour et par cette recherche,

permet de décliner les trois grandes dimensions de la réciprocité en fonction des trois dimensions principales de l'autoformation. Ces résultats permettent de définir un certain nombre de conditions propres à la réciprocité, pour faciliter l'autoformation aux niveaux organisationnel, des acteurs et des dispositifs (apprentissage collectif, modalités de coopération, délai de réciprocité ou incomputabilité des échanges, par exemple).

Cette recherche théorique propose ainsi un premier rapprochement des notions d'autonomie et de réciprocité, permettant d'éclairer l'autoformation, au plan théorique, et de proposer des pistes, au plan pratique, pour sa facilitation en milieu de travail.

Mots-clés : autonomie, réciprocité, autoformation, travail, formation professionnelle, contexte organisationnel, dispositifs de formation

ABSTRACT

This doctoral dissertation considers the social dimensions of self-directed learning in the workplace based on perspectives in the fields of management (Foucher and Confessore), and of reciprocity in learning within organisational settings (Labelle). The review of literature proposes an in-depth analysis of the notion of reciprocity in two fields: educational sciences, related to the work of Jean-Marie Labelle on personalism and andragogy, and social science (anthropology, economics and political science) according to the work of Marcel Mauss. A frame of reference related to reciprocity and learning in organisational contexts concludes this analysis.

Conceptual aspects of reciprocity are then related to four different perspectives on self-directed learning: Critical Thinking (Mezirow), Existential Growth (Pineau), Constructivism (Candy) and Enaction (Tremblay). The outcome is a conceptual model of reciprocity and autonomy which highlights the important roles of "others" and "context" while bringing to light the notions of interdependency and otherness. Some practical implications for learning in organisational settings are finally examined, offering answers to the three main concerns of the thesis: the specific roles of those involved in a training relationship; the significance of learning management tools; and organizational systems and strategies which could promote the emergence of self-directed learning and reciprocity.

Keywords: workplace learning, autonomy, autonomization, reciprocity, self-directed learning.

TABLE DES MATIERES

PREMIÈRE PARTIE - PROBLÈME DE RECHERCHE	1
1.1. - Problématique.....	1
1.1.1. - Contexte	1
1.1.1.1. - Le renouvellement accéléré des savoirs et des compétences.....	1
1.1.1.2. - Les changements au plan managérial.....	2
1.1.1.3. - Les changements au plan technologique	5
1.1.1.4. - Conclusion	8
1.1.2. - Domaine de la recherche	9
1.1.2.1. - Les implications pour la formation professionnelle.....	9
1.1.2.2. - La montée du recours à l'autoformation	12
1.1.2.3. - Aperçu historique des recherches en autoformation	14
1.1.2.4. - Le rôle d'autrui dans l'autoformation en contexte professionnel	16
1.1.2.5. - Conclusion	17
1.1.3. - Problème général	18
1.1.3.1. - Les différents niveaux du problème de recherche.....	18
1.1.3.2. - Le manque de recherche sur les dimensions sociales de l'autoformation	21
1.1.3.3. - L'émergence des questions d'échange et de réciprocité en éducation	22
Conclusion	24
1.2. - Question de Recherche.....	25
1.2.1. - Question spécifique	25
1.2.2. - Sous-questions de recherche.....	25
1.2.3. - Définitions.....	26
1.3. - Nature et Méthode de la Recherche	32
1.3.1. - Nature de la recherche	32
1.3.2. - Méthode de la recherche.....	32
1.4. - But, Utilité et Limites de la Recherche.....	35
1.4.1. - But, utilité et limites pour le monde de la recherche	35
1.4.2. - But, utilité et limites pour le monde du travail	36
DEUXIÈME PARTIE - RECENSION DES ECRITS	37
2.1. - L'Autoformation en Contexte Organisationnel	37
Introduction	37
2.1.1. - Autoformation et travail : les aspects organisationnels.....	42
2.1.1.1 - La formation face aux changements du monde professionnel.....	42
2.1.1.2 - L'autoformation comme réponse aux contraintes environnementales.....	44
2.1.1.3. - Les avantages et les limites de l'autoformation pour l'organisation	45
2.1.1.4 - Faciliter l'autoformation au niveau organisationnel	49
Conclusion	53
2.1.2. - Autoformation et travail : les acteurs en présence.....	54

2.1.2.1. - Les différents acteurs	54
2.1.2.2. - L'apprenant	55
Les notions de pouvoir, de responsabilité, de contrôle et d'initiative	55
Les tâches et les activités de l'apprenant	58
Les caractéristiques de l'apprenant	60
Les compétences de l'apprenant	62
Le cas particulier des professionnels autodidactes	63
Des dimensions spécifiques encore peu connues	65
2.1.2.3. - Le formateur	67
Le formateur-facilitateur	67
Les compétences de l'intervenant	68
Le déplacement du rôle des formateurs dans les nouveaux dispositifs	70
2.1.2.4. - Les gestionnaires et décideurs	73
2.1.2.5. - Les pairs et les autres ressources	75
Conclusion	77
2.1.3. - Autoformation et travail : les dispositifs et environnements de formation	78
2.1.3.1. - Le rôle des dispositifs et environnements de formation	78
2.1.3.2. - Individualisation et contractualisation	81
2.1.3.3. - Les « Sept Piliers » de l'autoformation de Carré	84
2.1.3.4. - Les nouveaux dispositifs de formation : entre technologie et gestion	86
L'autonomie au cœur des dispositifs	86
Apprentissage collectif, coopération et collaboration	91
Apprendre par et avec autrui, entre contrôle et confiance	95
Conclusion	98
Conclusion de la recension sur l'autoformation en contexte professionnel	99
2.2. - Approche Pluridisciplinaire de la Notion de Réciprocité	102
Introduction	102
2.2.1. - Travaux s'inspirant de la philosophie morale	105
2.2.1.1. - La réciprocité et les différences entre <i>éros</i> , <i>philia</i> et <i>agapè</i>	105
2.2.1.2. - Le dilemme amour-justice	107
2.2.1.3. - Visée éthique ou obligation morale ?	109
2.2.1.4. - La réconciliation amour-justice : le « bien vivre ensemble »	110
2.2.2. - Approche anthropologique	111
2.2.2.1. - La triple obligation de la réciprocité	111
2.2.2.2. - La réciprocité comme régulateur social	112
2.2.2.3. - La nécessité du tiers dans la réciprocité	113
2.2.2.4. - Les formes de la réciprocité	114
2.2.3. - Approche économique	117
2.2.3.1. - L'échange, la dette et l'incomputabilité du don	117
2.2.3.2. - Intérêt individuel ou collectif : le Dilemme du Prisonnier	119
2.2.3.3. - Les stratégies de coopération : le pari du don et de la confiance	121
2.2.3.4. - Les caractéristiques de la réciprocité et la place de l'autonomie	122
2.2.4. - Quelques implications politiques de la réciprocité	126
2.2.4.1. - Individualisme contemporain et réciprocité	126
2.2.4.2. - La proposition d'une « économie humaine »	128
2.2.4.3. - Une possible réciprocité de rivalité	129
2.2.4.4. - De la résolution de conflit au contrat social	130
Conclusion de l'approche pluridisciplinaire de la notion de réciprocité	133
2.3. - La Réciprocité en Education et en Formation	135
Introduction	135

2.3.1. - La place de l'autre dans la formation de soi	137
2.3.1.1. - Le recours aux ressources dans les projets autoplanifiés.....	137
2.3.1.2. - La mise en réseau et l'autodidaxie	138
2.3.1.3. - Les différents rôles d'autrui.....	139
2.3.1.4. - La place de l'échange dans l'autoformation	142
2.3.1.5. - La relation, entre éthique et morale	147
2.3.2. - La théorie de la « Réciprocité Educative » de Labelle	152
2.3.2.1. - Réciprocité éducative et réciprocité éducatrice	152
2.3.2.2. - Le rôle d'autrui	153
2.3.2.3. - Les valeurs de la réciprocité	153
2.3.2.4. - L'interdépendance des partenaires	154
2.3.2.5. - Autonomisation et construction identitaire	154
2.3.2.6. - Les applications pratiques de la théorie de la réciprocité éducative	156
2.3.3. - Quelques pratiques en lien avec la réciprocité	160
2.3.3.1. - Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs.....	160
2.3.3.2. - Tandem : la réciprocité dans l'enseignement des langues	163
2.3.3.3. - Réciprocité et coopération en formation continue des enseignants.....	166
2.3.3.4. - Le Dialogue de Bohm	169
2.3.3.5. - Le codéveloppement professionnel.....	171
2.3.3.6. - Les communautés de pratique	174
Conclusion de la recension sur la réciprocité en éducation et en formation.....	178
2.4. - Conclusion de la recension des écrits.....	181
TROISIÈME PARTIE - CADRE DE LA RECHERCHE	183
Introduction	183
3.1. - Cadre notionnel	184
3.1.1. - Autonomie, autonomisation et réciprocité	184
3.1.2. - Le « Modèle de Réciprocité »	185
3.2. - Cadre référentiel de la réciprocité.....	188
3.2.1. - Les champs disciplinaires.....	188
3.2.2. - Les éléments caractéristiques de la réciprocité.....	188
3.3. - Cadre référentiel de l'autoformation	190
3.3.1. - L'autoformation au travail	190
3.3.2. - Les cadres respectifs de Foucher et Confessore	190
3.3.3. - Les éléments caractéristiques de l'autoformation.....	193
QUATRIÈME PARTIE - MÉTHODOLOGIE.....	201
4.1. - Méthodologie générale de la recherche.....	201
4.1.1. - Première série de résultats.....	201
4.1.2. - Deuxième série de résultats	201
4.1.3. - Troisième série de résultats	202
4.2. - Validation du cadre référentiel de la réciprocité	203
4.2.1. - Identification des éléments caractéristiques de la réciprocité.....	203

4.2.2. - Catégorisation des éléments retenus	204
4.2.3. - Validation des sous-catégories.....	206
4.2.4. - Formulation des catégories afférentes à la réciprocité	207
4.2.5. - Formulation des dimensions afférentes à la réciprocité	208
4.3. - Un cadre référentiel de la réciprocité.....	208
4.3.1. - Nature et principes de la réciprocité	209
4.3.2. - Dimension opératoire de la réciprocité	210
4.3.3. - Effets attendus de la réciprocité	211
4.3.4. - Propositions non validées.....	212
4.3.5. - Proposition d'un cadre référentiel de la réciprocité.....	213
CINQUIÈME PARTIE - RÉSULTATS.....	216
5.1. - Résultats portant sur les éclairages théoriques mutuels de la réciprocité et de l'autoformation	216
Introduction	216
5.1.1. - Les perspectives théoriques de l'autoformation	219
5.1.1.1. - La perspective critique et transformatrice.....	219
5.1.1.2. - La perspective existentielle et développementale	223
5.1.1.3. - La perspective constructiviste.....	229
5.1.1.4. - La perspective de l'énaction	236
5.1.2. - Apports mutuels des recherches	243
5.1.3. - Synthèse des résultats théoriques	246
5.2. - Résultats portant sur la mise en œuvre de l'autoformation et de la réciprocité en contexte organisationnel	254
Introduction	254
5.2.1. - Etude de la Proposition Générale n° 1 de la réciprocité	256
5.2.1.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 1	256
5.2.1.2. - Liens qui peuvent être établis avec de l'autoformation	258
Au regard de la dimension organisationnelle	258
Au regard des acteurs.....	259
Au regard des dispositifs.....	261
5.2.1.3. - Implications pour la pratique.....	262
5.2.2. - Etude de la Proposition Générale n° 2 de la réciprocité	264
5.2.2.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 2.....	264
5.2.2.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation.....	266
Au regard de la dimension organisationnelle	266
Au regard des acteurs	267
Au regard des dispositifs.....	269
5.2.2.3. - Implications pour la pratique.....	271
5.2.3. - Etude de la Proposition Générale n° 3 de la réciprocité	274
5.2.3.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 3.....	274
5.2.3.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation.....	276
Au regard de la dimension organisationnelle	276
Au regard des acteurs.....	277

Au regard des dispositifs.....	278
5.2.3.3. - Implications pour la pratique.....	279
5.2.4. - Etude de la Proposition Générale n° 4.....	282
5.2.4.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 4.....	282
5.2.4.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation.....	283
Au regard de la dimension organisationnelle.....	284
Au regard des acteurs.....	284
Au regard des dispositifs.....	285
5.2.4.3. - Implications pour la pratique.....	286
5.2.5. - Etude de la Proposition Générale n° 5 de la réciprocité.....	287
5.2.5.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 5.....	287
5.2.5.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation.....	288
Au regard de la dimension organisationnelle.....	289
Au regard des acteurs.....	290
Au regard des dispositifs.....	290
5.2.5.3. - Implications pour la pratique.....	291
5.2.6. - Etude de la Proposition Générale n° 6 de la réciprocité.....	293
5.2.6.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 6.....	293
5.2.6.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation.....	295
Au regard de la dimension organisationnelle.....	295
Au regard des acteurs.....	296
Au regard des dispositifs.....	297
5.2.6.3. - Implications pour la pratique.....	298
5.2.7. - Etude du Corollaire de la dimension opératoire de la réciprocité.....	299
5.2.8. - Etude de la Proposition Générale n° 7 de la réciprocité.....	301
5.2.8.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 7.....	301
5.2.8.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation.....	302
Au regard de la dimension organisationnelle.....	303
Au regard des acteurs.....	303
Au regard des dispositifs.....	304
5.2.8.3. - Implications pour la pratique.....	304
5.2.9. - Etude de la Proposition Générale n° 8 de la réciprocité.....	306
5.2.9.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 8.....	306
5.2.9.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation.....	307
Au regard de la dimension organisationnelle.....	307
Au regard des acteurs.....	308
Au regard des dispositifs.....	308
5.2.9.3. - Implications pour la pratique.....	309
5.2.10. - Apports des propositions générales de la réciprocité.....	310
5.2.11. - Synthèse des résultats pratiques.....	317
5.3. - Vers une modélisation de l'organisation autoformatrice.....	321
CONCLUSION.....	328
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	328
ANNEXES.....	388

Figure 1 - Noms indicateurs de relations interpersonnelles de formation selon leur statut social et leur apport biocognitif [Pineau 2000].....	141
Figure 2 - Le modèle de réciprocité de Labelle [1996].....	186
Figure 3 - Caractéristiques individuelles et organisationnelles susceptibles d'influer sur le recours à l'autoformation [Foucher 2000].....	191
Figure 4 - Cadre référentiel : Eléments caractéristiques de l'autoformation dans les nouvelles situations de travail	198
Figure 5 - Proposition d'un cadre référentiel de la réciprocité.....	214
Figure 6 - Représentation schématique des variables influençant l'autonomie dans l'apprentissage [Candy 1991]	231
Figure 7 - Analogie conceptuelle entre éducation et autodidaxie [Tremblay 2000]	239
Figure 8 - Analogie conceptuelle entre autonomisation et développement identitaire en contexte organisationnel.....	251
Figure 9 - Vers une modélisation de l'organisation autoformatrice au regard de la réciprocité	323

REMERCIEMENTS

Cette thèse n'aurait pas vu le jour sans le soutien d'un nombre trop important de personnes pour pouvoir les remercier toutes ici. Mais elle est avant tout le résultat d'un travail initié à l'invitation de Jean-Marie Labelle dont la confiance, les encouragements et le soutien n'ont jamais failli. Avec Nicole Tremblay, qu'il m'avait incité à venir rencontrer à Montréal, ils sont devenus les partenaires de cette cotutelle de thèse, aventure dont je n'avais pas imaginé l'ampleur et les changements personnels qu'elle induirait. Je dois à Nicole Tremblay et Jean-Marie Labelle une rare qualité d'accompagnement dans ce long travail de transformation de moi-même, de mes connaissances et de mes représentations. Mes remerciements vont tout aussi sincèrement aux chercheurs et aux enseignants qu'ils m'ont permis de rencontrer, et en particulier aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer cette thèse de doctorat : Louise Marchand, Mohamed Hrimch, Gaston Pineau et Michel Sonntag.

De l'expérience de la cotutelle et des multiples séjours à Montréal qu'elle a induits, je suis aussi redevable à de nombreux amis québécois d'avoir su me faire aimer un pays qui est devenu une nouvelle patrie. Au delà d'exigences institutionnelles différentes, les amis français et québécois qui m'ont apporté leur support de diverses manières, à travers ces années, sont aussi ceux qui m'ont aidé à faire de ces deux cultures une véritable hybridation qui me permet aujourd'hui d'en apprécier pleinement le meilleur.

Plusieurs collègues ont eu la gentillesse de répondre à mes sollicitations, pour la partie concernant la validation des éléments de la réciprocité en particulier ; Johanne Messier, Susanne Ménard, Michèle Proquin, Dominique Blaise et Claude Truffaut ont ainsi participé à l'élaboration d'une recherche exploratoire pour nous tous, à travers de nombreuses et stimulantes interactions, professionnelles, amicales et je l'espère, réciproques. Un grand merci pour leur aide et leurs réflexions. Avec les collègues et amis de travail et d'université, ce sont autant de rencontres qui m'ont aidé, personnellement et professionnellement, à poursuivre le chemin malgré les embûches.

Enfin, à titre plus personnel, je ne dirai jamais assez merci à ma « chum » québécoise pour son aide constante et son soutien dans les moments les plus durs, à tous les amis proches et à ma famille pour m'avoir permis de croire en moi malgré les difficultés, à ceux qui sont partis entre temps et de qui j'ai tant reçu, et à PM simplement d'exister.

*A la mémoire de mon père,
pour qui vivre, c'était donner.*

PREMIERE PARTIE - PROBLEME DE RECHERCHE

1.1. - PROBLEMATIQUE

1.1.1. - Contexte

Résumé : L'accent mis sur une demande d'autonomie croissante de l'individu, en contexte professionnel, relève de plusieurs types de changements survenus ces dernières années dans le monde du travail ; un faisceau de circonstances, à la fois conjoncturelles, managériales et technologiques, permet de mieux comprendre « l'injonction d'autonomisation » des acteurs. L'apparition des technologies de réseaux, depuis les années 90, a bouleversé les manières de travailler et d'apprendre, exigeant de chacun d'être « plus autonome », mais à l'intérieur de collectifs professionnels nouveaux, partiellement à distance et fréquemment recomposés. Au plan managérial, le déplacement de l'autonomie et du contrôle de l'organisation vers l'individu se double de l'impératif d'une gestion globale des connaissances visant à rendre l'organisation « plus intelligente » ; cette exigence suppose de refondre les structures autour de valeurs managériales tout aussi paradoxales : chacun doit être à la fois « plus autonome », mais doit aussi viser le bénéfice de la collectivité dans son ensemble, dans la perspective de rendre toute l'organisation « apprenante ».

1.1.1.1. - Le renouvellement accéléré des savoirs et des compétences

La véritable inflation dans le renouvellement des savoirs et des compétences observée ces dernières années [Foucher 1996a, Bouteiller 1997, Caspar 2000, Confessore 2002] a profondément changé la place de la formation dans la gestion des ressources humaines. La vocation traditionnelle de la formation professionnelle [Goguelin 1983, Avanzini 1991, Dubar 1996], qui devait notamment permettre aux salariés de suivre l'évolution technologique par un processus de mise à jour des connaissances et des compétences selon les évolutions de l'environnement, a de moins en moins cours aujourd'hui. Cette formation ne repose plus simplement sur l'adaptation d'individus à des tâches ou à des emplois, par une simple transmission didactique de contenus à l'échelle de l'organisation ; elle doit aussi et surtout répondre à l'obsolescence de plus en plus rapide des connaissances, devenant ainsi un outil d'anticipation pour la gestion des ressources humaines [Wiley 1993, Sonntag 1994, Weill 1994, Avanzini 1996,

Bouteiller 1997]. Pour les organisations, la préoccupation du renouvellement des savoirs s'est reflétée entre autres dans la littérature managériale à travers les notions « *d'organisation apprenante* », « *d'apprentissage organisationnel* », de « *compétence collective d'apprentissage* » ou encore « *d'organisation intelligente* » [Senge 1991, Sonntag 1992, Sonntag 1994, Moisan 1995, Le Boterf 1997, Argyris 1998, Garvin 1999, Guilhaon et Trépo 1999, Le Boterf 2000, Pelletier et Solar 1999, Argyris et Schön 2002].

Comme corollaire, du côté des apprenants, la formation visant l'adaptation progressive aux changements a été supplantée par le besoin d'un apprentissage permanent tout au long de la vie professionnelle, à travers le défi d'une demande de formation continue tout au long de la vie, processus de surcroît largement dévolu à l'individu lui-même, en terme de responsabilité sur sa propre « employabilité » [Candy 1991, Sonntag 1994, Dubar 1996, Liétard 1996, Bouteiller 1997, Marchand 1997, Caspar 1998, Foucher 2000a, Conseil de l'Europe 2001, Santelmann 2001, Dumazedier 2002b].

1.1.1.2. - Les changements au plan managérial

Sur le plan managérial, les changements de valeurs organisationnelles et de philosophie de gestion, dans les dernières années [Foucher 2000a], ont tenté de répondre à la complexité croissante des situations de travail, mettant notamment l'accent sur l'adaptabilité et la flexibilité requises par un environnement de plus en plus mouvant, où la détention du savoir est désormais envisagée comme un avantage concurrentiel. Ces changements se répercutent sur les attentes vis à vis de la formation, incitant notamment les entreprises à accentuer la gestion des connaissances dans un but stratégique de compétitivité. Pour les responsables des ressources humaines, il s'agit désormais de concilier les exigences complémentaires des besoins de l'organisation et des apprentissages individuels dans des politiques et avec des méthodes et outils de « *gestion du savoir* » ou de « *gestion des connaissances* » (traduction du terme de *knowledge management*, employé couramment par les professionnels) [Drucker 1999, Nonaka 1999, Jacob et Pariat 2000, Bellier 2001].

Ces politiques de *knowledge management* introduisent en retour des bouleversements dans l'organisation elle-même tant au niveau des structures que du rôle des acteurs : elles entraînent la diminution des niveaux hiérarchiques et la réorganisation autour d'équipes autonomes de spécialistes, la gestion par projets dans des réseaux coopératifs à géométrie variable, un changement des outils de contrôle et de rémunération, un déplacement de la responsabilité au niveau de l'équipe et/ou des

acteurs, mais aussi une valorisation de compétences individuelles telles que la créativité, l'autonomie et la capacité de collaboration [Senge 1991, Argyris 1999, Quinn *et al.* 1999, Drucker 1999, Nonaka 1999, Petit et Picq 1999, Rousseau et Salaün-Bidart 1999]. Si cette évolution du management entraîne, au niveau structurel, l'amointrissement des échelons intermédiaires, elle suppose en parallèle, au niveau individuel, la décentralisation des responsabilités et une autonomisation accrue des individus et des équipes (notion d'*empowerment*, en gestion ¹) [Sonntag 1994, Everaere 1999, Lallé 1999, Lévy-Leboyer 2001]. Dans les nouvelles « *organisations en réseau* », par exemple, ces politiques d'autonomisation et de responsabilisation tendent à développer une certaine « *plasticité des compétences* » pour répondre à la fréquence des changements et pouvoir recomposer de nouveaux types de coopération, en fonction des activités, dans des équipes « *ad hoc* » [Drucker 1999, Rousseau et Salaün-Bidart 1999, Païtra 2000].

Cette adaptabilité des structures (ou « *flexibilité dynamique* » [Sonntag 1994]), dans le monde du travail, passe par la recherche d'une plus grande autonomie des individus et s'accompagne alors d'un déplacement des formes classiques de contrôle, incitant les acteurs à plus d'implication, de participation dans les décisions (management participatif, délégation d'autorité), les incitant aussi à plus de prise de risque, d'initiative et d'innovation [Barreau 1999, Bellini 1999, Besson et Haddadj 1999, Guerrero 1999, Valeau 1999]. Ce processus d'autonomisation n'est pas exempt de dangers pour l'individu lui-même : le déplacement de l'autonomie, du contrôle et de la responsabilité, de l'organisation vers l'individu, s'accompagne dans le même temps d'une augmentation des responsabilités, d'une intériorisation du contrôle et d'une appropriation des contraintes de l'organisation au niveau de chacun, autant de facteurs qui portent intrinsèquement les germes d'un stress plus grand, voire de souffrances ou de nouvelles sources de domination dans l'activité professionnelle [Dejours 1985, Gollac et Volkoff 1996, Balazs et Faguer 1996, Boutinet 1998, Barreau 1999, Leguy 2000, Hirigoyen 2001].

¹ le terme *empowerment*, est traduit par « *autonomisation* » par l'Office de la Langue Française (en particulier dans ses applications pour l'éducation et la gestion) et ce, à la place du « *terme "empouvoirement", qui ne s'intègre pas au système linguistique du français* » (sic) ; on entend alors, pour *empowerment*, « *autonomisation ou renforcement de l'autonomie* », plutôt que « *responsabilisation* » [Infolangues 1998] ; dans la littérature managériale, *empowerment* est parfois traduit par « *délégation de pouvoir* » (comme méthode de management) [Bonnet et Zardet 1999] ou par « *responsabilisation des acteurs* » [Bourguignon 1999, Guerrero 1999]

De la même manière, la responsabilité de sa propre « employabilité », qui incombe de plus en plus au salarié lui-même, fait peser un poids nouveau sur les épaules d'individus qui n'ont souvent pas été formés pour renouveler leurs connaissances et leurs compétences tout au long de leur vie et qui ne sont pas préparés, pour la plupart, à porter la responsabilité d'être ainsi toujours « adaptés » aux besoins du marché du travail [Dubar 1996, Linard 1996, Caspar 1998, Santelmann 2001, Leguy 2000, Dumazedier 2002b].

« *Plus d'autonomie* » ne signifie donc pas nécessairement « *desserrement des contraintes* » [Everaere 1999] et les risques liés à l'exercice concret de l'autonomie dans le travail comme à l'accroissement de la responsabilité de l'individu sur sa propre employabilité ne sont pas négligeables. En termes de gestion des ressources humaines, le défi d'une autonomisation et d'une responsabilisation réussies nécessite donc, pour les organisations, une réflexion approfondie sur les conditions d'un tel changement et sur ses enjeux éthiques [Le Goff 2000].

Dans les travaux de gestion, une nouvelle approche de l'autonomie de l'acteur, dite « *approche managériale* » tente de relever ce défi. S'opposant à la vision d'une autonomie « *stratégique* », négociée, conquise ou même « *clandestine* » (fonctionnant à la marge des structures), dans l'acceptation de Crozier et Friedberg notamment [Katz 1968, Crozier et Friedberg 1992, De Terssac 1992, Degenne et Forsé 1994], l'approche « *managériale* » de l'autonomie vise au contraire à faire de l'autonomie des acteurs un processus essentiel d'un fonctionnement organisationnel efficace, à visée « *performatrice* » [De Coninck 1999, Everaere 1999, Henriot 1999, Lorino et Peyrolle 1999].

Dans cette optique, l'autonomie de l'acteur devient alors autant une réponse possible à un environnement instable demandant réactivité, créativité et capacité d'initiative, qu'une condition même de l'obtention de résultats [De Terssac 1992, Brochier et Roman 1999]. S'appuyant sur l'interdépendance des acteurs, elle vise le compromis de la rencontre des attentes individuelles et des objectifs globaux de l'entreprise [De Coninck 1999], amenant l'ensemble des acteurs, à travers les « *chaînes d'interdépendances* » qui les relient, à passer d'une vision de « *l'autonomie-indépendance* » à celle d'une « *autonomie-coopération* » [Zarifian 1999].

Selon des études récentes en gestion et en sociologie du travail ¹, les résultats d'un tel processus d'autonomisation s'observeraient entre autres dans le déplacement du contrôle exercé sur l'activité professionnelle, depuis l'organisation (ancien rôle du contremaître) vers l'acteur lui-même, et donc dans un contrôle plus intériorisé mais aussi plus valorisant (et nécessitant moins d'échelons intermédiaires); dans une implication, une motivation et un engagement accrus de la part des acteurs; enfin, dans une meilleure participation au savoir et à la performance collective de l'entreprise, à travers la résolution des problèmes au plus près de l'activité de production; par contre, cette autonomisation nécessiterait en contrepartie un enrichissement véritable des tâches, l'octroi d'un plus grand périmètre de décision, une plus grande confiance dans la capacité individuelle et collective à résoudre les problèmes, enfin, une capacité de coopération accrue de la part de l'ensemble des acteurs [Barreau 1999, Bender *et al.* 1999, Brémond 1999, Brochier et Roman 1999, Calvez et Joly 1999, Couteret 1999, Deffayet *et al.* 1999, Guerrero 1999, Guerrin *et al.* 1999, Guilloux *et al.* 1999, Lallé 1999, Poirey 1999, Zarifian 1999, Deci et Ryan 2000, Païtra 2000, Lévy-Leboyer 2001].

1.1.1.3. - Les changements au plan technologique

Au plan technologique, ce changement de conception de l'autonomie des acteurs, dans le monde organisationnel, se retrouve indirectement dans l'évolution des outils et des méthodes ayant accompagné ces changements de « philosophie managériale ».

La centralisation des gros ordinateurs des années 70 correspondait en effet, de manière schématique, aux structures pyramidales, au contrôle hiérarchique et à une faible autonomie des acteurs; l'apparition de la micro-informatique dans les organisations et les interactions croissantes entre utilisateurs ont déplacé progressivement l'exercice du contrôle et de l'autonomie, dans les années 80, au niveau individuel; depuis les années 90, l'autonomisation croissante des utilisateurs et leur mise en réseaux (organisationnelle et informationnelle) a permis d'accompagner ces transformations environnementales et structurelles plus globales [Rowe 1994, Lallé 1999, Nizet et Pichault 1999].

Avec l'arrivée d'Internet dans le monde du travail et de sa version corporative, l'Intranet, depuis le milieu des années 1990, la circulation des informations de différentes natures est devenue soudainement quasi instantanée. Renforcées par le phénomène plus

¹ actes du 10^{ème} congrès de l'Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines : « *La GRH : Contrôle et Autonomie* » (Lyon 1999) et sous la direction de Chatzis, Mounier, Veltz et Zarifian, « *L'autonomie dans les organisations : quoi de neuf ?* » (Paris 1999)

global de mondialisation, les problématiques organisationnelles se sont ainsi renouvelées, tant à travers les questions d'accès et de partage de l'information et des connaissances que dans une recomposition plus générale des frontières d'espaces et de temps [Lévy 1993, Morin 1997, Castells 1998, Veltz 1999]. Désormais, les effets de concurrence jouent à l'échelle planétaire, l'accès à l'information est de plus en plus ouvert, les ressources de formation de plus en plus variées, les connaissances se renouvellent de plus en plus vite et l'impératif de performances sans cesse croissantes est autant collectif qu'individuel.

Dans de nombreuses organisations, du fait de l'introduction de ces technologies, c'est ainsi le quotidien même du travail qui s'est complexifié, se traduisant là encore pour les individus en termes d'exigence de responsabilités et de compétences toujours accrues [Bouteiller 1997, Caspar 1998, Caspar 2000]. L'impact du renouvellement rapide des manières de travailler et d'apprendre sur le quotidien professionnel est pourtant difficile à évaluer, l'implantation de ces Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) étant, d'une part, relativement récente (elle date de la deuxième moitié des années 90) et sans commune mesure, d'autre part, avec les précédentes phases d'informatisation qu'avait connu le monde industriel jusqu'à présent. L'informatisation s'était en effet déroulée progressivement, tout au long des années 70 et 80 ; les réseaux locaux succédant à l'apparition de la micro-informatique, dans les années 80, s'étaient déployés durant toute une décennie ; il n'a fallu cependant que quelques années pour que les TIC, développées autour des protocoles d'Internet, envahissent le monde professionnel [Breton 1990, Lévy 1994, Castells 1998, PNUD 2001].

S'il est probable que l'accès à l'information et le rapport à la formation se trouveront de fait considérablement modifiés par les TIC, il n'est pas encore aisé, sur le plan scientifique, d'en mesurer réellement les conséquences pour le contexte organisationnel. L'impact de ces technologies devrait toutefois avoir un effet global et durable sur les dispositifs de formation ; ainsi, le secteur émergent du *e-learning* (pour reprendre l'expression employée par les professionnels) semble en passe de modifier en profondeur le domaine de la formation professionnelle [Depover et Marchand 2002] tout comme les dispositifs de formation eux même, de plus en plus tournés vers des modalités de « *formation ouverte et/ou à distance* » [Collectif de Chasseneuil 2001, Choplin *et al.* 2002].

Cette évolution technologique dans le monde du travail est de plus renforcée par des changements plus généraux dont on ne connaît pas encore l'ampleur exacte : la

présence de plus en plus forte de l'ordinateur en contexte professionnel en fait un outil devenu incontournable ; mais l'interconnexion croissante des machines, dont les performances techniques augmentent de manière exponentielle (capacités de traitement de l'information, transmission par lignes spécialisées à haut débit, stockage réparti dans des réseaux de machines interconnectées, etc.) influence de plus en plus l'activité, et par l'interdépendance croissante des acteurs, implique de nouvelles manières de mutualiser les connaissances, de partager le savoir et de travailler ensemble.

Les outils techniques déployés en contexte organisationnel doivent aujourd'hui permettre de mieux répondre à un double défi : devant la croissance de la masse d'informations à traiter et face à l'avantage concurrentiel que représente désormais le savoir, ces outils doivent prendre en compte et collecter les connaissances de chacun (les capitaliser et les mutualiser dans des bases de données, notamment) puis, surtout, rendre le savoir individuel accessible aux autres afin d'en faire bénéficier la collectivité (donner dans les faits à l'organisation les moyens techniques de devenir « *apprenante* ») [Quinn *et al.* 1999, Nonaka 1999]. Relayant les politiques de gestion des connaissances développées en gestion [Vachon 2002], les outils de « *management collectif de l'information* » [Ader 1996, Saadoun 2000], la « *réingénierie des dispositifs de formation* » [Gil 2000] et les nouveaux outils informatiques de « *knowledge management* » [Tisseyre 1999, Samier *et al.* 2000] tentent tous ainsi, à différents niveaux, de rendre l'organisation « intelligente », en la réorientant autour de la capitalisation de son savoir.

Finalement, alors que les technologies elles-mêmes imposent aux organisations comme aux individus une réactivité toujours plus grande vis à vis de l'environnement et une adaptabilité individuelle et collective (contrainte ou anticipée), à des évolutions toujours plus rapides, les outils de *knowledge management*, comme les politiques qu'ils relayent, changent considérablement le rapport au savoir (et donc à la formation) et imposent de nouvelles formes de travail collectif en vue d'un apprentissage commun (ou organisationnel), devenu stratégique.

1.1.1.4. - Conclusion

En conclusion, les différents changements survenus dans le monde professionnel se situent à trois niveaux (conjoncturel, managérial et technologique) : l'accélération du renouvellement des connaissances et des compétences (qui impose un processus d'apprentissage devenu permanent, tout au long de la vie), le renversement de perspective managériale accompagnant l'évolution des structures organisationnelles (qui favorisent l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs), et l'influence de l'implantation des TIC sur les organisations (qui accentuent à la fois le phénomène de décentralisation et la mise en réseaux des individus et des ressources) interagissent et se renforcent conjointement, nécessitant à la fois une autonomie croissante des individus (pour l'acquisition des savoirs comme pour l'exercice du travail) mais aussi de nouvelles manières de construire collectivement l'apprentissage de l'organisation toute entière (ce que tentent de concilier les politiques et les outils de *knowledge management* en vue de rendre l'organisation apprenante).

Véritable « *acteur social* » au plein sens du terme [Carré et Moisan 2002, Dumazedier 2002a] l'apprenant se retrouve ainsi, en contexte professionnel, au cœur de nouvelles responsabilités, face à un déplacement des formes d'autonomie et de contrôle sur son activité et son apprentissage, mais face aussi à de nouveaux défis, sommé de construire lui-même son propre avenir professionnel et son employabilité ... mais aussi co-responsable de l'apprentissage de l'organisation dans son ensemble et co-gestionnaire du savoir de la collectivité.

1.1.2. - Domaine de la recherche

Résumé : Dans le domaine de la formation professionnelle, l'injonction d'autonomie se retrouve singulièrement renforcée par les « Nouveaux Dispositifs de Formation », [Choplin *et al.* 2002], où l'apprenant est confronté à de nouvelles configurations des collectifs d'apprentissage. Sur le plan de la recherche, le concept d'autonomie reste central dans les travaux sur l'autoformation ; celle-ci semble être sollicitée aujourd'hui par les professionnels pour des raisons à la fois culturelles, structurelles et conjoncturelles [Foucher 2000a]. Dans les travaux sur l'autoformation, ce concept d'autonomie se retrouve quant à lui à la croisée de plusieurs interrogations et de différentes approches, mais la dimension sociale de l'autonomie de l'apprenant reste encore peu développée dans ces recherches [Long 2001, Moisan et Carré 2002], alors même qu'elle semble primordiale dans le contexte organisationnel actuel.

1.1.2.1. - Les implications pour la formation professionnelle

Au niveau de la formation professionnelle, les conséquences de la récente évolution managériale et technologique des organisations sont nombreuses, accompagnant à la fois l'accent mis sur l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs, du point de vue de la gestion, et à la fois l'effet de décentralisation croissante liée à l'apparition de la micro-informatique puis au déploiement des réseaux, sur le plan technique.

Jusqu'ici, la formation professionnelle avait suivi les étapes de l'évolution de la gestion des ressources humaines, intégrant progressivement, en particulier, les notions d'individualisation, d'autonomisation et de socialisation dans ses dispositifs [Tissier 1988, Coulon et Le Roux 1990, Sauvé et Pineau 1993, Eneau 1994, Prévost 1994, Portelli 1995]. Apparemment divergents, voire antinomiques, ces différents concepts sont pourtant aujourd'hui tous réunis en même temps dans la problématique actuelle des « *nouveaux dispositifs de formation* » [Choplin *et al.* 2002]. Les missions de la formation sont ainsi devenues complexes et paradoxales : il lui faut répondre en même temps à des besoins d'apprentissage de plus en plus individualisés et même personnalisés (reflétant la diversité croissante des activités et des compétences à mobiliser), répondre (à travers l'autoformation notamment) aux injonctions d'autonomisation et de responsabilisation du management des ressources humaines (*empowerment*), et intégrer enfin de nouvelles formes de socialisation (notamment de coopération et de collaboration) nécessitées par la mise en réseaux des acteurs, dans

des configurations organisationnelles de plus en plus fluctuantes [Linard 1996, Caspar 1998, Barreau 1999, Bourguignon 1999, Lallé 1999, Nizet et Pichault 1999, Rousseau et Salaün-Bidart 1999, Depover et Marchand 2002]. La formation professionnelle doit donc faire face à de « *nouvelles situations de travail* » [Confessore 2002], qui correspondent aux répercussions des changements culturels et environnementaux sur les organisations (et leur manière d'organiser le travail) et sur les individus (et leur manière de recomposer leurs trajectoires professionnelles) ; de nouvelles compétences transversales sont alors sollicitées, comme celle « d'apprendre à apprendre », d'apprendre à se former soi-même, d'apprendre à évoluer dans des environnements mouvants, avec une exigence croissante d'initiative, d'adaptabilité, d'autonomisation et de responsabilisation [Foucher 2000a]. Par ailleurs, la formation professionnelle doit aussi trouver ses propres réponses à l'implantation des TIC dans les organisations qui exigent, pour les individus comme pour les organisations, une plus grande fluidité de l'information, le partage des savoirs, l'adaptation à de nouvelles formes de travail « en réseau » et « par des réseaux », en vue d'un apprentissage collectif.

Relayant les problématiques de la gestion des ressources humaines et les nouvelles structures d'apprentissage permises (et parfois imposées) par les TIC, la formation professionnelle se retrouve particulièrement remise en cause par cette mise en réseaux des individus, des informations et des connaissances, et par l'accès à une variété croissante de ressources humaines et matérielles. Dans les nouveaux dispositifs de formation ouverte et/ou à distance [Collectif de Chasseneuil 2001, Choplin *et al.* 2002, Depover et Marchand 2002], le recours fréquent à l'autoformation peut sembler paradoxal, dans la mesure où ces nouveaux dispositifs nécessitent à la fois une forte capacité d'autonomie, une responsabilité et un contrôle accrus de l'apprenant sur son parcours, mais suppose aussi et surtout des compétences de coopération et de collaboration renforcées ; l'autonomie individuelle s'oppose donc dans ce cas à l'idée d'indépendance de l'apprenant [Linard 1996, Henri et Lundgren-Cayrol 1998, Collectif de Chasseneuil 2001, Choplin *et al.* 2002, Depover et Marchand 2002].

Un second paradoxe réside dans le fait que ces dispositifs relèvent souvent d'une situation quasi idéale d'individus déjà autonomes, aptes à prendre la responsabilité et le contrôle de leur activité et de leur formation, sans pour autant y avoir toujours été préparés. La question reste cependant de savoir si ces dispositifs ne nécessitent pas tout d'abord d'acquérir de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences permettant d'apprendre à être autonome « avec » ces outils, avant de savoir s'il est possible ou

non d'apprendre et de travailler de manière autonome « par » ces outils. Ensuite, seulement, se poserait la question de savoir si, dans ces nouvelles configurations de travail et d'apprentissage, les individus peuvent réellement exercer ou non leur autonomie, « grâce à » ces outils ... A travers le phénomène de l'émergence des TIC dans les dispositifs de formation, le rapport entre « autonomisation » et « socialisation » est donc réactualisé. La sollicitation de l'autonomie et de l'autoformation (et la place du contrôle qu'exerce ou non l'apprenant sur son parcours de formation), en même temps que ses capacités à travailler de manière interdépendante, dans des collectifs de travail et d'apprentissage désormais partiellement ou totalement « médiatisés » et « à distance » questionne sous un angle nouveau la place qu'occupent les interactions dans la construction et l'exercice de l'autonomie individuelle. Particulièrement cruciale dans les dispositifs de formation en ligne, l'autonomie des apprenants s'y distingue très nettement d'une illusoire indépendance, dans l'apprentissage comme dans le reste de l'activité professionnelle, pour se rapprocher de nouvelles formes d'interdépendance favorisées par la coopération et/ou la collaboration. D'ailleurs, selon Depover et Marchand [2002, 85], *« autoformation et collaboration sont les deux éléments retenus le plus souvent quand on aborde aujourd'hui l'usage des TIC en formation »*.

Cette question intéresse tout particulièrement les professionnels : pour Guérin [2000], responsable d'un site web français pour la formation, *« l'autonomie trouve ses racines dans les interactions avec les autres, elle s'exerce dans un contexte social [car] l'apprentissage est lui-même un processus social »*. Mais les missions de la formation tendent aujourd'hui vers celles de l'autoformation :

« l'autonomisation, la liberté et la responsabilisation de l'apprenant, l'individualisation de la progression, du choix de matériaux, de contenus et de procédés, et l'incitation de l'apprenant à l'auto-évaluation. Tous ces aspects doivent aider l'apprenant à développer et à utiliser des stratégies adéquates d'apprentissage, à "apprendre à apprendre" » [Guérin 2000].

Selon Hunot [2001], responsable d'une autre lettre professionnelle électronique :

« le véritable enjeu de ces nouvelles technologies éducatives réside dans la responsabilisation des individus au regard de leur formation. Habités à être pris en charge dans ce domaine par le système scolaire et universitaire puis par l'entreprise [...], la grande majorité des salariés ont été jusque là déchargés de cette responsabilité » [Hunot 2001].

Les enseignants et les formateurs, de plus, ont généralement peu développé chez les apprenants *« l'autonomie d'apprentissage nécessaire à un parcours d'autoformation réussi »*, souligne l'auteure, alors que *« l'accélération des mutations rend aujourd'hui indispensable l'autoformation permanente des individus »* [Hunot 2001].

1.1.2.2. - La montée du recours à l'autoformation

Le recours à l'autoformation en contexte organisationnel pourrait ainsi s'expliquer en partie par les réponses attendues par les professionnels aux divers changements intervenus dans le travail et dans le rapport au travail ; l'autoformation serait alors susceptible de développer à la fois l'autonomie des apprenants et leur capacité à apprendre et à travailler ensemble dans de nouvelles configurations socio-professionnelles. Dans ce contexte spécifique, ceci pourrait expliquer en partie aussi que l'autoformation soit devenue aujourd'hui un véritable « *fait social* » [Le Meur 1998, Carré et Moisan 2002, Dumazedier 2002b]. Même si les travaux scientifiques portant sur l'autoformation en contexte organisationnel sont récents et encore peu nombreux (par rapport à l'ensemble des recherches sur l'autoformation), l'intérêt particulier porté par les professionnels à l'autoformation pourrait quant à lui s'expliquer par les réponses spécifiques que ceux-ci en attendent ; selon Foucher, les pratiques autoformatrices seraient ainsi mieux adaptées à l'actualité des organisations et aux « *nouvelles situations de travail* » [Confessore 2002], pour des raisons à la fois d'ordre culturel, structurel et conjoncturel [Foucher 2000a, 13].

Les raisons culturelles, selon Foucher, concernent principalement les changements liés aux valeurs organisationnelles et à la philosophie de gestion ; comme réponse à de nouvelles contraintes externes, pour les organisations, l'autoformation met l'accent sur des caractéristiques telles que le contrôle, la responsabilité, l'autonomie et l'initiative des acteurs qui correspondent aux nouveaux modes de gestion (écrasement des pyramides hiérarchiques, décentralisation des niveaux de décision et de responsabilité, réduction des coûts de formation, etc.). Le renouvellement permanent des connaissances et des compétences impose de mettre en œuvre les notions d'apprentissage organisationnel et d'organisation apprenante développées dans les sciences de gestion (travaux de Senge, Nonaka, Drucker) [Foucher 2000a] ; pour les organisations, ces réponses se traduisent par une nouvelle approche managériale et en particulier par un déplacement des notions d'autonomie, de responsabilité et de contrôle, de l'organisation vers l'individu.

Les facteurs structurels, toujours selon Foucher, correspondent aux répercussions de ces changements sur l'organisation du travail : en intégrant la nécessité de travailler dans des structures transverses, dans des organisations de type matriciel, dans des équipes constituées par projet et/ou en réseau [Confessore 2002], les professionnels attendraient de l'autoformation qu'elle réponde mieux que les modalités classiques de

la formation professionnelle à la double contrainte d'une forte plasticité des configurations organisationnelles et à la recombinaison fréquente des carrières individuelles (relayant et amplifiant le phénomène de « *déstagification* » pointé par Carré [1992]). Reflétant les injonctions managériales d'autonomisation et de responsabilisation, la demande de flexibilité accrue et la nécessité d'une employabilité permanente, l'autoformation devrait alors permettre de « *faire plus avec moins* », selon l'expression de Foucher [2000a], et de développer des compétences transférables, telles que celle « *d'apprendre à apprendre* ».

Les raisons conjoncturelles, enfin, se situent au niveau d'un recours plus « *opportuniste* » à l'autoformation [Foucher 2000a], comme réponse à ces modifications structurelles et culturelles du travail, d'une part (déplacement des frontières entre activités et temps personnels et professionnels notamment [Caspar 1998]), mais aussi comme réponse à l'implantation des TIC dans les organisations (contexte spécifique du développement du *knowledge management* et du *e-learning* [Confessore 2002, Depover et Marchand 2002]). Ces technologies, comme cela a été souligné, exigent pour les individus comme pour les organisations une plus grande fluidité de l'information, le partage des savoirs, l'adaptation à de nouvelles formes de travail et d'apprentissage « en réseau » et « par des réseaux », de manière collaborative ; l'autoformation pourrait alors offrir une réponse plus complexe à ce nouveau contexte que les formes connues d'individualisation de la formation.

A ces différents facteurs d'ordres structurel, culturel et conjoncturel, dans le contexte organisationnel, s'ajoutent de plus des aspects psychopédagogiques, sociopédagogiques et technopédagogiques [Carré, Moisan et Poisson 1997] propres au domaine de la formation professionnelle : (intérêts de l'organisation, compétences et caractéristiques individuelles ; dispositifs de formation incluant des dimensions économiques, politiques et idéologiques ; rôle du contexte et des outils influençant l'apprentissage ; jeu des différents acteurs de la formation : apprenants, formateurs, responsables et gestionnaires ; etc.). La recherche sur l'autoformation en milieu professionnel est donc liée à ces diverses contraintes, à la fois psychologiques (dimensions individuelles : caractéristiques et compétences de l'apprenant, motivations des individus, etc.), contraintes sociologiques (rôles et interactions des différents acteurs, dimensions politiques et économiques de la formation, etc.), et contraintes techniques (dispositifs de formation relayant des enjeux de faisabilité, de pérennité, de rentabilité, etc.).

1.1.2.3. - Aperçu historique des recherches en autoformation

Dans le domaine de l'autoformation, ces diverses dimensions ont cependant été inégalement abordées, jusqu'ici, par la recherche [Brockett 2000, Tremblay 2003] ; les caractéristiques psychologiques de l'autonomie de l'apprenant ont ainsi été largement explorées, alors que les dimensions sociologiques de l'autoformation notamment, fortement liées au contexte organisationnel, ont été beaucoup moins abordées dans la littérature scientifique [Long 2001, Himech 2002].

Depuis les années 1980, en effet, les recherches sur l'autoformation se sont principalement intéressées aux caractéristiques individuelles de l'apprenant (dimension psychologique, primordiale pour Long ou Carré, notamment), s'attachant à définir, appréhender ou même mesurer l'autonomie de l'individu dans le processus d'apprentissage (travaux de Guglielmino, d'Oddi, de Pilling-Cormick ou de Straka). Pour Long, par exemple, cette dimension psychologique reste la seule condition nécessaire et suffisante pour parler d'autodirection dans l'apprentissage [Long 1997] et donc, selon lui, pour parler d'autonomie [Long 1998]. De manière générale, le courant américain des recherches sur le *self-directed learning* a fortement mis l'accent sur les caractéristiques individuelles et psychologiques de l'apprenant (ses capacités d'autodirection, ses compétences, sa motivation, etc.), se souciant en particulier, sur le plan opérationnel, du contrôle et du niveau de responsabilité que peut exercer ou non l'apprenant sur les différentes phases de son processus d'apprentissage, d'une part, et sur l'organisation et la planification de ce processus, d'autre part (depuis les travaux de Tough, de Knowles, jusqu'à ceux de Garrison ou encore de Brockett et Hiemstra).

A partir du milieu des années 80, cependant, avec les travaux de Spear et Mocker [1984] et de Danis et Tremblay [1985], l'importance du contexte (et son rôle sur l'apprentissage) a commencé à être soulignée. Bien qu'ils soient toujours restés dans une perspective centrée sur l'apprenant, ces chercheurs ont ainsi montré que les opportunités offertes par la situation (les « circonstances », le contexte) influençaient le processus d'apprentissage. Dans une perspective plus politique, Brookfield souligna aussi que ce contexte, notamment organisationnel, pouvait potentiellement favoriser, mais surtout limiter les possibilités d'apprendre de manière autonome [Brookfield 1984, Brookfield 1985]. Avec le développement des recherches sur l'autoformation en milieu professionnel, à partir des années 90, ce rôle du contexte sur l'apprentissage a ensuite été souligné de manière continue, par Baskett [1991], par Candy [1991], ou encore par Foucher et Tremblay, pour qui l'individu et l'environnement constituent même des

« *déterminismes réciproques de l'acte d'apprendre* » [Tremblay et Foucher 1992]. Il semble cependant qu'un manque récurrent de recherches sur ces aspects sociaux de l'autoformation continue d'exister dans la littérature scientifique [Hiemstra 1996, Long 2001], alors que cette dimension (comme les stratégies sociales d'autoformation et les spécificités de l'apprentissage informel qui lui sont associées) reste capitale en milieu organisationnel [Czeh, Watkins et Marsick 2000, Hrimch 2002, Moisan et Carré 2002, Carré et Charbonnier 2003].

Du côté nord-américain, alors même que la formation des adultes s'est essentiellement développée dans le cadre de pratiques de groupe, l'apprentissage de ces adultes est resté relativement peu exploré dans cette optique du rapport aux autres dans la « formation de soi » [Solar 2001]. Au Québec, cependant, les travaux portant sur les groupes de « *codéveloppement professionnel* » [Payette et Champagne 2000] ont ouvert une voie de recherche originale, que ce soit en relation avec l'apprentissage organisationnel [Marchand 2001] ou en complément de dispositifs d'autoformation [Lafontaine 2001]. Du côté français, les travaux sur les « *échanges de savoirs* » (à travers le Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs), par exemple, ont constitué un apport original à la recherche sur l'autoformation [Héber-Suffrin 1995, Portelli 1996].

Mais ce rôle d'autrui, souvent mentionné, a rarement été exploré de façon approfondie. En effet, à travers la dimension sociale de l'autoformation est souvent entendue une approche globale et « macrosociologique » de l'autoformation, dans une étude du « *mouvement social d'autoformation* » [Dumazedier 2002b] ; l'autoformation y est décrite alors comme « *fait social* », au sens de l'approche sociologique traditionnelle de Durkheim [Dumazedier 1995, Le Meur 1998, Moisan et Carré 2002], ou « *sociétale* » selon la description historique du « *courant socioculturel de l'autoformation* » que propose Tremblay [Tremblay 2003]. Les chercheurs se sont moins penchés sur la question des interactions sociales dans le processus d'autoformation, d'un point de vue « microsociologique » [Corcuff 1995], s'intéressant avant tout aux relations entre individus. Pourtant, les travaux sur l'aide à l'apprentissage autonome de Tremblay [1981] (prolongeant ceux de Tough), tout comme ceux de Dumazedier [1996] portant sur la médiation éducative, ont montré depuis de nombreuses années que l'apprentissage autonome dépendait en partie du rôle que joue autrui dans la formation de soi, et donc de ces interactions, d'un point de vue microsociologique [Alava 2000].

1.1.2.4. - Le rôle d'autrui dans l'autoformation en contexte professionnel

Enfin, en contexte organisationnel, les recherches portant sur l'autoformation ont jusqu'ici permis principalement de donner une description des différentes dimensions, des acteurs et des étapes à suivre pour l'implantation de dispositifs d'autoformation : le modèle prescriptif des « *sept piliers de l'autoformation* » de Carré [1992] a ainsi donné des préconisations par étapes de mise en œuvre de tels dispositifs ; le modèle descriptif de Foucher [2000a] a permis, à travers un « *agenda de recherche* », de représenter les grandes dimensions en jeu dans le processus d'autoformation (dimensions individuelle, organisationnelle et pédagogique), en apportant une première proposition de la dynamique de l'autoformation grâce à l'interaction entre ces dimensions. Même s'il a permis de souligner la pertinence et l'actualité de l'autoformation pour le contexte actuel, ce modèle de Foucher n'apporte cependant pas d'explication aux phénomènes eux-mêmes sous-tendant ces interactions ; il n'explique pas non plus entièrement les différentes rétroactions entre ces dimensions qui, de plus, évoluent dans le temps en s'influençant les unes les autres.

Pour ce contexte organisationnel, Moisan reste l'un des rares chercheurs à avoir travaillé la notion d'autoformation dans sa dimension microsociologique, portant sur les interactions entre acteurs [Moisan 1995, Carré, Moisan, Poisson 1997, Moisan 2000a, Moisan et Carré 2002] ; il est aussi, du côté français, l'un des rares à avoir tenté d'établir des liens entre les recherches sur l'autoformation, celles issues de la sociologie des interactions [Elias 1993, Corcuff 1995] et celles issues du courant de l'apprentissage organisationnel développé par les sciences de gestion [Argyris et Schön 2002]. Pour ce faire, Moisan s'est intéressé d'abord à la dimension collective de l'autoformation à travers différentes « *figures organisationnelles* » [Moisan 1995, Carré, Moisan, Poisson 1997], pour aborder le collectif de travail en évitant, selon lui, de tomber à la fois dans les travers du « *tout social* » et dans ceux de « *l'individualisme méthodologique* » [Moisan 2000a, 137]. Moisan a poussé récemment son analyse microsociologique non plus au niveau du collectif d'apprentissage vu comme « figure » (dans le sens des « configurations » de Norbert Elias [1993, 1997]) mais sur le « *rapport* » lui-même qui existe « *entre les autres et le soi* », c'est-à-dire sur « *l'échange* » qui s'effectue entre soi et autrui dans le processus d'autoformation [Moisan 2002]. L'hypothèse de Moisan se situe dès lors au niveau de la relation elle-même qui s'établit entre soi et autrui dans l'échange formatif, rejoignant la préoccupation des chercheurs qui placent le processus d'autonomisation non plus au

niveau de l'individu, mais dans les interactions qui surgissent, au cours de la formation, entre soi et les ressources de l'environnement. C'est ce déplacement de l'intérêt de la recherche, s'éloignant de la dimension individuelle sur laquelle elle était centrée jusqu'ici, qui fait souligner à Tremblay l'intérêt de ce nouveau type de travaux :

« la contribution majeure de Moisan au courant organisationnel a sans doute été de fournir une avenue d'exploration de la réalité de l'autoformation en partant de considérations plus larges que celles qui reposaient sur "l'autos" comme point de départ et d'arrivée de l'autoformation » [Tremblay 2003, 125].

1.1.2.5. - Conclusion

En conclusion, la place croissante de l'autoformation dans la formation professionnelle répond en partie au nouveau contexte des organisations, exigeant une forte autonomie des salariés et un accroissement de la part de contrôle et de responsabilité de la part des individus eux-mêmes et des équipes qui, sur le terrain, doivent être à même de prendre les décisions concernant leur activité de travail. Les nouveaux dispositifs de formation utilisant les TIC relayent ces situations de travail, et par la mise en réseau des individus, contribuent à favoriser la place du savoir et la valorisation des connaissances au sein des organisations.

Par contre, si les recherches sur l'autoformation se sont beaucoup intéressées aux dimensions individuelles de cette autonomie, elles n'ont que peu exploré ses dimensions sociales, alors que celles-ci sont non seulement importantes dans le domaine organisationnel actuel, mais fortement sollicitées par le contexte de dispositifs incluant de manière croissante à la fois des aspects technologiques mais aussi une part importante d'autoformation. La construction et le développement de l'autonomie individuelle, à travers les interactions qu'entretient l'apprenant avec les autres (formateurs, gestionnaires, pairs, autres ressources internes ou externes à l'organisation) semble donc une voie importante de recherche pour mieux comprendre la part d'autrui dans ce processus d'autonomisation. En étudiant sous l'angle des interactions les relations qui se développent dans le processus d'autoformation en contexte organisationnel, cette investigation pourrait permettre de mieux comprendre comment l'autonomie peut se construire ou se renforcer à travers des dispositifs qui requièrent de l'individu à la fois son autonomie, en tant qu'apprenant, et son interdépendance, en tant qu'acteur social.

1.1.3. - Problème général

Résumé : Dans le contexte organisationnel actuel, la demande croissante d'autonomie des acteurs émane principalement d'une contrainte managériale mais elle est relayée par une évolution de la formation professionnelle qui accentue la part d'autoformation des apprenants ; cette double exigence d'autonomie, dans le travail et l'apprentissage, est soumise de plus à l'emprise grandissante de technologies impliquant de fortes capacités de l'individu à fonctionner dans des réseaux et à travailler et apprendre avec et par autrui. Dans le domaine des recherches sur l'autoformation, on connaît encore peu cette dimension sociale de la formation, en particulier en ce qui a trait aux interactions entre l'apprenant et son environnement et leur contribution à la construction et au développement de l'autonomie de cet apprenant ; certaines recherches, basées sur le rôle d'autrui dans l'échange éducatif et sur le rôle de la réciprocité dans la relation éducative, offrent cependant une voie originale d'investigation du concept d'autonomie dans l'apprentissage de l'adulte.

1.1.3.1. - Les différents niveaux du problème de recherche

Les recherches récentes sur l'autoformation en contexte organisationnel ont montré que le développement des compétences d'autoformation des salariés peut les aider à travailler dans des environnements plus ouverts, avec une plus grande part d'autonomie et de responsabilité dans leur apprentissage et dans l'exercice de leur travail. Pour des raisons à la fois culturelles, structurelles et conjoncturelles, il a été mentionné que l'intérêt actuel pour l'autoformation pourrait alors s'expliquer par la réponse attendue à cette demande d'autonomie croissante, tout en essayant de construire de nouvelles formes de « collectivités apprenantes », elles-mêmes de plus en plus basées sur des outils informatiques de gestion mutuelle des connaissances, dans l'intérêt supposé des organisations et des individus à la fois [Foucher 2000a, Confessore 2002, Depover et Marchand 2002].

Dans ce contexte, l'injonction d'autonomisation des salariés relève cependant d'un double paradoxe : elle déplace la responsabilité et le contrôle traditionnellement assumés par l'organisation au niveau individuel, alors même que le bénéfice de ces politiques managériales reste situé au niveau de la collectivité et donc de l'organisation (approche « managériale » de l'autonomie, politiques de *knowledge management*) ; elle

est relayée en pratique par des outils utilisant les technologies de l'information et de la communication (« nouveaux dispositifs de formation ») nécessitant à la fois de savoir déjà jouer d'une relative autonomie, mais nécessitant aussi de savoir travailler et apprendre dans un contexte de plus grande coopération et/ou collaboration.

Plusieurs questions de fond se posent donc à la recherche : sur les plans politique et éthique, vis à vis de cette demande d'autonomie des acteurs (*i.e.* au niveau des valeurs en jeu et de leurs conséquences sur les stratégies de formation), sur le plan de la compréhension du phénomène lui-même d'autonomisation, dans une acception plus proche d'une interdépendance croissante que d'une illusoire indépendance (*i.e.* au niveau de la construction et du développement de l'autonomie partant des interactions entre l'individu et son environnement, notamment social), et enfin sur le plan pratique de la déclinaison de cette notion d'autonomie dans les dispositifs de formation (*i.e.* en particulier au niveau de la modélisation de l'autoformation en contexte organisationnel, pour des recommandations visant ensuite la mise en œuvre de tels dispositifs).

Le premier niveau du problème de recherche est d'ordre politique. A travers la demande d'autonomie des salariés émerge une double ambiguïté. D'une part, une asymétrie semble persister, sur le plan organisationnel, relevant des politiques et des stratégies de la gestion des ressources humaines et de la formation, asymétrie entre la demande des décideurs et l'attente réelle vis à vis des salariés, étant entendu que plus d'autonomie (de contrôle et de responsabilité) du côté des individus en suppose *a priori* d'autant moins du côté de l'organisation ; en d'autres termes, il s'agirait de savoir à qui bénéficie finalement l'autonomisation des acteurs et quelles peuvent en être les conséquences individuelles et organisationnelles. D'autre part émerge une dissymétrie de cette autonomie au niveau des salariés ¹, sur le plan relationnel et pragmatique, puisqu'il s'agirait d'une autonomie construite dans une interdépendance renforcée par des technologies de réseau impliquant de travailler et d'apprendre dans et par des interactions avec autrui alors même que l'autonomie tend à mettre en avant des valeurs, des caractéristiques et des compétences principalement individuelles, voire individualistes ; en d'autres termes, il s'agirait alors de savoir comment construire la relative indépendance de chacun dans une plus grande interdépendance de tous, en conservant toutefois un caractère équitable à l'ensemble.

¹ la distinction entre asymétrie et dissymétrie ne s'appuie pas ici sur l'asymétrie interpersonnelle entendue comme source de la réciprocité, pour Labelle notamment [Labelle 1996]

Le second niveau du problème de recherche se situe au niveau des acteurs. Les recherches sur l'autoformation ont permis jusqu'ici de souligner le rôle majeur du contexte et d'autrui (formateurs, pairs, gestionnaires, ressources internes et externes à l'organisation, formelles et informelles, etc.) dans le processus d'apprentissage, en particulier en milieu organisationnel, alors qu'on connaît encore peu ces dimensions, notamment sociales, de l'autoformation. Au plan théorique, les chercheurs ne se sont guère penchés sur la dynamique elle-même du processus d'autoformation, ni sur la manière dont l'autonomie de l'apprenant pouvait se construire, dans ce contexte, à partir des interactions avec autrui et l'environnement. Dans l'état actuel des recherches et grâce aux travaux de Carré [1992] et Foucher [2000a] en particulier, nous disposons d'une cartographie relativement complète, quoique statique, des grandes dimensions de l'autoformation en contexte organisationnel ; ce relevé « topographique » n'a cependant été que très peu examiné du point de vue des interactions entre les dimensions elles-mêmes. Au niveau théorique, après les travaux approfondis sur les dimensions individuelles (caractéristiques psychologiques de l'apprenant autonome en particulier), il s'avérerait donc important de dépasser la focalisation sur « l'auto » pour entrer dans une perspective plus épistémique, participant aux fondements d'une théorie de l'autoformation, toujours en cours de construction aujourd'hui. Cette investigation devrait alors s'intéresser aux liens existant entre soi et l'environnement, notamment social, dans le processus d'autonomisation, et en particulier à la nature de ces liens ; il s'agirait alors de dépasser une vision essentiellement centrée sur l'individu-apprenant pour déplacer l'étude de l'autoformation au niveau des relations qui animent le processus lui-même.

Le troisième niveau du problème de recherche se situe au niveau des dispositifs. Pour le monde du travail, le modèle de Foucher [2000a] peut permettre de cartographier les différentes dimensions de l'autonomie en œuvre dans l'autoformation en contexte organisationnel. Mais au plan pratique, les recherches ont peu abordé les conséquences de la mise en œuvre de l'autoformation, pour les individus et pour les organisations, dans une vision dynamique de l'autonomie (non pas simplement statique ou descriptive). Il importerait donc, à ce stade de la recherche, de mieux comprendre en quoi les dispositifs d'autoformation pourraient faciliter ce processus dynamique et quelles seraient alors les caractéristiques de tels dispositifs « facilitateurs d'autonomisation » pour les apprenants. Comme cela a été mentionné, par ailleurs, dans les nouveaux dispositifs de formation en particulier, basés sur les TIC, une des ambiguïtés actuelles des situations de travail et d'apprentissage ressort du flou

persistant autour de la demande d'autonomie des acteurs, dont on ne sait pas exactement s'il s'agit d'une autonomie préalable à l'entrée en formation, d'une autonomie développée par des outils et des méthodes spécifiques, ou s'il s'agit d'une finalité des dispositifs eux-mêmes, devant développer une autonomie plus largement utile ensuite pour l'ensemble de l'activité professionnelle. Une meilleure compréhension de la dynamique de l'autoformation, dans son apport particulier au développement d'une autonomie croissante de l'apprenant, pourrait alors contribuer à mieux définir le rôle et la finalité de ces dispositifs.

Plus largement, une telle modélisation dynamique de l'autoformation en contexte organisationnel pourrait contribuer à répondre à la demande croissante d'autoformation des professionnels pour les différentes raisons précédemment mentionnées : au plan culturel (dimension des stratégies de formation, relayant elles-mêmes les politiques de gestion et de développement des ressources humaines), au plan structurel (dimension des dispositifs d'autoformation répondant à de nouvelles manières d'organiser le travail) et au plan conjoncturel (dimension des compétences croissantes d'autonomie et de coopération/collaboration à la fois nécessitées par les TIC en particulier).

S'appuyant en priorité sur les aspects dynamiques de l'autoformation dans ce contexte professionnel, une telle modélisation pourrait en effet permettre de passer d'une simple description des variables en œuvre dans ce type de dispositifs à une étude des relations et des interactions entre ces variables. En déployant plus généralement les notions d'interaction et d'interdépendance propres au contexte organisationnel, une telle modélisation pourrait permettre ainsi de mieux comprendre le processus d'autonomisation de l'individu à partir des relations que l'apprenant entretient avec les différentes variables d'un tel modèle.

1.1.3.2. - Le manque de recherche sur les dimensions sociales de l'autoformation

L'étude des dimensions sociales de l'autoformation a jusqu'ici donné peu de pistes pour la compréhension des interactions en milieu organisationnel ou le rôle que pouvait avoir autrui dans la construction de l'autonomie de l'apprenant ; souvent déplorée, cette faible investigation s'explique à la fois par le peu de chercheurs s'intéressant aux dimensions sociales de ce domaine mais aussi à la faible connaissance des réalités de la dynamique de l'autoformation dans ce contexte spécifique [Carré 1992, Baskett 1996, Foucher 1996c, Alava *et al.* 2000, Foucher 2000, Moisan 2000a, Long 2001, Hrimech 2002, Carré et Charbonnier 2003].

Dans la jeune histoire de l'autoformation, les recherches sur ces dimensions sociales sont donc encore balbutiantes et le contexte organisationnel reste encore largement à explorer. Dans les travaux concernant les aspects sociologiques de l'autoformation déjà mentionnés, le compte-rendu des pratiques d'échanges réciproques de savoirs [Héber-Suffrin 1995, 2002] et du codéveloppement professionnel [Payette et Champagne 2000], l'analyse théorique des réseaux de formation [Pineau 1995, Deroy 2000], l'étude des différents rôles d'autrui [Labelle 2000, Pineau 2000c] ou encore la remontée aux logiques d'échange et de don / contre-don [Moisan 2000b, 2002] constituent quelques pistes émergentes pour l'observation et la compréhension scientifique de ces dimensions, même si aucun courant majeur ne se dégage encore de ces recherches.

Par contre, les publications récentes de synthèse concernant « *l'autoformation et le lien social* » [Alava *et al.* 2000], « *la réciprocité et les réseaux de formation* » [Héber-Suffrin, Pineau *et al.* 2000] et les différentes manières « *d'apprendre des autres* » [Mayen *et al.* 2002] offrent des pistes émergentes pour l'analyse et la compréhension du phénomène d'autonomisation à partir des interactions et des relations qu'entretient l'apprenant avec son environnement social. En suivant la voie ouverte par Moisan, l'une de ces pistes de recherches consisterait à explorer plus particulièrement les rapports entre soi et autrui, construits dans « *l'échange* » et le processus de « *don / contre-don* », et la manière dont ces rapports participent au développement de l'autonomie de l'apprenant. Suivant l'hypothèse de Moisan, la problématique de la dimension sociale de l'autoformation deviendrait alors une problématique de l'échange de type don / contre-don, où la coopération entre individus, notamment, serait envisagée sous l'angle des interactions entre individus ; ces échanges seraient alors entendus comme pari réciproque d'anticipation sur la confiance placée en autrui. La dimension sociale de l'autoformation se jouerait dès lors dans ces rapports d'échanges, plus ou moins proches et plus ou moins abstraits (entre *socius* et *societus* selon Moisan), mettant en jeu les notions de don, de confiance et d'intérêt, au risque d'une incertitude et d'une incomplétude constitutives du lien social en œuvre dans tout collectif de travail et d'apprentissage [Moisan 2000b, Moisan 2002].

1.1.3.3. - L'émergence des questions d'échange et de réciprocité en éducation

Au delà du seul domaine de l'autoformation, ces questions d'échange, de réciprocité et de don/contre-don ont cependant été relativement peu travaillées dans l'éducation des adultes et il semble donc nécessaire d'ancrer ces rapports interpersonnels dans une perspective plus large de l'interaction humaine et dans une conceptualisation du « *lien*

social » éclairant les dimensions sociales de l'apprentissage de l'adulte [Alava *et al.* 2000]. Les notions d'échange, de réciprocité et de don/contre-don restent par contre au cœur des travaux théoriques issus de la philosophie, de la sociologie ou de l'anthropologie [Boltanski 1990, Ricœur 1996, Labelle 1996, Cordonnier 1997, Temple 2000] et de leurs développements spécifiques dans les sciences sociales, où les notions de réciprocité et de don / contre-don en particulier sont référées aux travaux fondateurs de Marcel Mauss [Temple 1998, Temple 2000].

Dans le champ de l'éducation, ces différents concepts ont été rassemblés au plan théorique par Labelle, dans son ouvrage sur la « *réciprocité éducative* » [Labelle 1996], qui a constitué dans ce sens une ouverture importante pour l'andragogie à laquelle Labelle lui-même se réfère [Tremblay 1996b, Dupuis 1997, Pineau 1998b]. En travaillant à partir de la relation elle-même, la dynamique des interactions s'intéressant à la réciprocité entre apprenants rejoint alors une approche anthropologique de la réciprocité entre individus et plus largement, une vision de la construction sociale de l'identité individuelle s'effectuant dans et par la relation entre soi et autrui [Cordonnier 1997, Temple 1998, Temple 2000]. Pour la compréhension des interactions dans une perspective autoformatrice, la notion de réciprocité offre alors la possibilité de remonter à l'analyse de la relation éducative sous l'angle des rapports d'échange et de don / contre-don en œuvre dans le processus de formation et de développement de soi [Moisan 2002] ; sur le plan de la modélisation dynamique évoquée précédemment, cette notion de réciprocité pourrait d'ailleurs éclairer plus largement les recherches portant sur l'autoformation, puisque la réciprocité est intrinsèquement constitutive, selon Labelle, du processus d'autonomisation de l'apprenant [Labelle 1996].

Cette conception de la relation éducative reste cependant une piste de recherche qu'il sera nécessaire d'approfondir et de développer pour le contexte spécifique des situations de travail, qui mettent désormais en jeu des relations sociales, des dispositifs et des dimensions nombreuses et complexes, ne se limitant pas aux seules interactions entre pairs ou entre formateurs et apprenants [Foucher 2000a, Confessore 2002] ; une des possibilités d'exploration de ces voies de recherches, notamment, peut se trouver dans une modélisation des « *matrices* » de la réciprocité en œuvre dans les collectifs sociaux (formes « *binaires* » et « *ternaires* » de la réciprocité chez Temple, qui seront détaillées en section 2.2), où différentes « *formes de réciprocité* » pourraient alors être à envisager [Temple 1997a, 1998]. Un approfondissement de la notion de réciprocité, au niveau conceptuel, et de ses apports au concept d'autonomie, notamment dans les

implications éducatives que peuvent offrir les relations d'échange et de don/contre-don, pourrait donc être proposé [Temple 1997a, Cordonnier 1997, Labelle 2000b, Moisan 2002] ; dans un second temps, il serait nécessaire d'examiner la pertinence de la notion de réciprocité en contexte organisationnel, et en particulier son incidence en terme de dynamique vis à vis de l'autoformation.

Conclusion

En résumé, les facteurs contextuels d'ordre culturel, structurel et conjoncturel du monde professionnel (ouverture croissante des dispositifs de formation, développement des formes d'autoformation et d'apprentissage en réseaux en même temps, imbrication croisée, voire conflictuelle, des intérêts individuels et collectifs, transfert de la responsabilité et du contrôle de l'organisation vers l'individu, etc.) comme les besoins de recherches scientifiques complémentaires (liés à la sous-investigation des dimensions sociales de l'autoformation, particulièrement importantes dans le contexte organisationnel) plaident donc pour la construction d'un modèle théorique dynamique de la mise en œuvre de l'autoformation en milieu organisationnel, examinant aussi, au niveau pratique, les interactions possibles entre les différentes dimensions de ce modèle et leur contribution au processus d'autonomisation de l'apprenant.

Dans les recherches portant spécifiquement sur les dimensions sociales de l'apprentissage adulte, les travaux sur la réciprocité entre apprenants et les phénomènes d'échange et de don / contre-don offrent une voie novatrice d'investigation. Par leur ancrage philosophique, sociologique et anthropologique, ces recherches peuvent permettre notamment d'examiner les contributions de la relation à autrui dans le processus de formation de soi et plus particulièrement, dans la continuité des travaux en autoformation, éclairer l'apport des dimensions de cette autoformation, en contexte organisationnel, au processus d'autonomisation de l'apprenant. Dans ce contexte, par contre, l'examen de cette nouvelle voie de recherche sur la réciprocité devra être déclinée au regard des problèmes actuels se posant au domaine spécifique de l'autoformation en milieu professionnel, au niveau des politiques et des stratégies de gestion et de formation, des acteurs en jeu et de leurs interactions, des dispositifs de formation et de leurs spécificités technologiques.

1.2. - QUESTION DE RECHERCHE

Les recherches en autoformation des trente dernières années ont mis en évidence l'importance du sujet, au regard de son processus d'apprentissage, à travers la dimension individuelle de cette autoformation. Mais en contexte organisationnel, une trop forte insistance sur la responsabilité de l'individu face à son propre parcours de formation peut tendre vers une véritable « *injonction* » paradoxale d'autoformation et d'autonomisation [Caspar 1998, Barreau 1999, Bourguignon 1999, Linard 2002], soulignant l'effet pervers qui serait ainsi obtenu par une considération étroite de cette seule dimension individuelle de l'autoformation. Les recherches des récentes années se sont efforcées de prendre en considération, au-delà du sujet en formation, le contexte dans lequel cette formation se situe [Candy 1991, Foucher et Tremblay 1993, Confessore 2002, Hrimech 2002, Tremblay 2003]. Plusieurs de ces recherches ont mentionné en particulier la nécessité d'approfondir la dimension sociale de l'autoformation, réintroduisant ainsi la place du contexte mais également le rôle de l'autre dans la formation de soi. En ce sens, les travaux sur la réciprocité et le don / contre-don, en éducation, offrent une voie nouvelle d'investigation, pour l'autoformation en contexte organisationnel, tant au niveau théorique que pour la pratique.

1.2.1. - Question spécifique

La question centrale de cette recherche sera donc formulée de la manière suivante :

« En quoi la notion de réciprocité permettrait-elle d'éclairer et de faciliter la dynamique du processus d'autonomisation, en formation, dans un contexte d'autoformation en milieu organisationnel ? »

1.2.2. - Sous-questions de recherche

Les sous-questions de recherche déclineront cette question centrale à trois niveaux : pour les organisations, au niveau décisionnel des politiques et stratégies de formation (élaborées par les services de formation et/ou de gestion des ressources humaines) ; pour les différents acteurs en jeu dans ce contexte (responsables et décideurs, formateurs et tuteurs, apprenants, pairs, autres ressources) ; pour les dispositifs, enfin, au niveau pédagogique (en s'intéressant plus particulièrement au contexte de l'introduction des TIC dans les situations de travail et d'apprentissage).

Sous-question 1 :

« *Quelles seraient les politiques de formation susceptibles de favoriser le processus d'autonomisation, au regard de la réciprocité (orientations managériales, valeurs collectives, philosophie de gestion, ...) ?* »

Sous-question 2 :

« *Quels seraient les acteurs concernés, dans une telle perspective (apprenants, formateurs, gestionnaires, décideurs, ...) et quels seraient leurs rôles ?* »

Sous-question 3 :

« *Quels types de dispositifs (moyens, méthodes, techniques, outils, ...), devraient alors être mis en œuvre ou privilégiés ?* »

1.2.3. - Définitions

Les termes afférents à la question et aux sous-questions de recherche seront maintenant définis. Cet exercice a pour but d'assurer une compréhension commune des principaux concepts et objets d'étude de la recherche. Ainsi, pour la question spécifique, les termes de réciprocité, d'autonomisation et d'autoformation en contexte organisationnel seront définis, comme ceux de politiques, d'acteurs et de dispositifs de formation, pour les sous-questions.

Réciprocité :

Au sens anthropologique et sociologique, venant de Mauss en particulier (ces travaux seront détaillés en section 2.2), la réciprocité peut être considérée comme le principe fondateur de toute société [Caillé *et al.* 1996, Cordonnier 1997, Temple 2000]. Dans ce sens, la réciprocité se réfère à un échange de type « *don / contre-don* », forme d'échange étudiée en particulier par les ethnologues dans les sociétés dites « primitives » (sur les formes archaïques du contrat, le « *potlatch* » et le système de « *prestation totale* », voir [Labelle 1996, 146]). Dans ces travaux, le principe de réciprocité recouvre une triple obligation sociale : celle de donner, celle de recevoir et celle de rendre [Caillé *et al.*, 1996, Cordonnier 1997, Temple 1997a].

La racine étymologique latine est référée par Labelle [1998a] à l'adjectif *reciprocus*, qui évoque l'alternance, le « *va et vient alternatif des vagues formant les marées* » : la réciprocité comporte intrinsèquement l'idée d'un mouvement. Dans le sens éducatif que lui confère Labelle [1996], la réciprocité évoque surtout les rapports d'apprentissage

fondés sur la relation à autrui ; ainsi, pour cet auteur, « *apprendre à quelqu'un, c'est dans le même mouvement, apprendre de lui* ». La réciprocité éducative se décline alors dans les manières d'apprendre « *les uns "aux" autres* » et « *les uns "des" autres* » [Labelle 1998a]. L'étude de la réciprocité éducative entre personnes passe donc par celle de leur relation, mais c'est une relation qui unit ces personnes sans les confondre : ce n'est pas une relation d'égalité, « *mais le rapport asymétrique de singularités qui jouent le rôle de tiers dans leur développement respectif* » [ibid.]. Enfin, selon Labelle, « *parce que la relation de réciprocité entre les acteurs est la condition et le fondement de l'éducation de l'un par l'autre [...], la réciprocité "éducative" est donc à concevoir, au sens fort, comme "éducatrice"* » [Labelle 1998a].

Autonomisation :

Le terme d'autonomie, au centre des recherches sur l'autoformation et l'apprentissage autodirigé (ces travaux seront détaillés en section 2.1), a gardé dans la littérature l'ambivalence liée à son étymologie d'*auto-nomos* : « *se donner à soi-même ses propres lois* », mais liée aussi à ses acceptions : finalité de l'éducation pour certains, dimension psychologique (comme caractéristique individuelle) ou méthodologique de l'apprentissage pour d'autres (comme autonomie fonctionnelle) [Chéné 1983, Pineau 1983, Long 1989, Candy 1991, Confessore 2002, Tremblay 2003]. En lien avec les notions de liberté et d'indépendance, au niveau philosophique, de capacité de choix, de contrôle, de responsabilité ou encore de pouvoir, au niveau pédagogique ou andragogique, l'autonomie reste un concept fondamentalement autoréférentiel et paradoxal [Lerbet 1995, Le Moigne 1995, Pineau 1995]. Elle ne se définit cependant que par rapport à autrui [Chéné 1983] ; elle est donc toujours relative (à autrui, au contexte), graduelle (elle ne s'acquiert que progressivement) et peut être assimilée à un processus d'acquisition et/ou de développement dépendant, au moins en partie, des autres et de l'environnement [Candy 1991, Carré 1992, Tremblay 2003]. Elle peut être alors définie au sens piagétien de « processus d'équilibration » :

« l'autonomie est une forme d'équilibre volontaire entre l'acceptation d'une certaine dépendance à l'égard de l'autorité de la famille, du milieu environnant, de la société ou des pairs, d'une part, et la prise d'indépendance par rapport à ceux-ci, d'autre part » [Legendre 1993, 120].

Si, selon l'expression de Candy [1991], l'autonomie est « *a process rather than a product* », il paraît alors préférable, dans ce sens relatif, de parler d'autonomisation plutôt que d'autonomie, celle-ci ressortant plus d'une forme choisie et consciente d'interdépendance vis à vis d'autrui que d'une réelle indépendance acquise. Dans le

même sens, Jollivet-Blanchard et Blanchard [2002], définissent quant à eux l'autonomisation comme une double construction, réalisée à la fois sur la base « *d'apprentissages significatifs* » pour la personne et sur « *l'intersubjectivité* », qui lui confère une dimension sociale ; dans ce sens, notent ces auteurs, elle est autant en lien avec le « *développement de l'identité* » qu'avec une « *capacité d'émancipation* ».

Autoformation en contexte organisationnel :

Si l'autoformation ressort d'une situation éducative où l'apprenant « *assume un contrôle prépondérant en regard d'une des dimensions de son projet (contenu, objectifs, ressources, démarche, évaluation)* » [Tremblay 2003, 80], le contexte organisationnel lui permettant d'acquérir une plus grande autonomie doit alors servir cette prise de contrôle progressive (autonomisation), à l'un des niveaux au moins de son apprentissage (acquisition de connaissances ou d'habiletés, changement durable en soi-même).

Plus largement encore, selon Dumazedier [2002b], l'autoformation, visant le développement de l'autonomie, peut même devenir un processus d'apprentissage, mené tout au long de la vie, par étapes successives, consistant à « *apprendre à apprendre* » et à se passer progressivement du « *maître imposé* » au profit « *d'autres médiateurs choisis* » [Dumazedier 2002b, 128].

Dans un contexte professionnel plus restrictif, Foucher [2000a, 41] propose pour sa part une définition de l'autoformation ayant des retombées pratiques :

« Basée sur la responsabilité de l'individu face à sa propre formation, l'autoformation est une démarche qui requiert certaines dispositions et qui est influencée par la capacité de réfléchir sur soi. Cette démarche consiste à prendre des initiatives vis-à-vis de sa propre formation, à imprimer une orientation à ses apprentissages et à gérer ces derniers en exerçant un contrôle sur leur déroulement. Elle peut se réaliser de diverses façons et elle exige une capacité de tirer profit de moyens laissant une marge d'autonomie dans l'apprentissage ».

Dans ce contexte, l'autoformation peut être considérée d'un point de vue individuel et collectif à la fois. Sans les ignorer ni les confondre, l'autoformation se rapproche de plus, dans ce contexte, des travaux en gestion sur « *l'apprentissage organisationnel* » et les « *organisations apprenantes* » [Sonntag 1994, Moisan 1995, Pelletier et Solar 1999, Czeh, Marsick et Watkins 2000, Foucher 2000, Marchand M.E. 2000, Senge et al. 2000, Argyris et Schön 2002] ; ils confèrent alors aux recherches dans ce domaine une perspective « *d'autoformation organisationnelle* », voire une approche en termes « *d'organisation apprenante autoformatrice* » [Tremblay 2003, 116].

Politiques de formation :

En contexte professionnel, et au sens du Bureau International du Travail, il s'agit de l'ensemble des « *décisions ou orientations ayant trait à la formation et déterminant ses objectifs, ses priorités et ses moyens d'action* » [Legendre 1993]. D'une manière générale, les politiques de formation ont pour principal objectif de « *satisfaire les besoins engendrés par l'activité économique et par la demande sociale, cela dans les meilleures conditions d'efficacité* » [Legendre 1993]. Les politiques de formation, émanant de la direction de l'organisation, reflètent donc à la fois sa stratégie globale, les grandes orientations qui en découlent en termes de gestion des ressources humaines et les objectifs et moyens assignés à la formation, conformément à cette stratégie [Masingue 1999]. La « *dimension stratégique* » de la formation, en contexte organisationnel, « *revient à l'inscrire dans le projet de développement de l'entreprise, dans sa dynamique générale et dans les liaisons avec les autres composantes* » [Sonntag 1994] ; la formation décline alors la politique et le projet de l'entreprise en matière de développement (de la performance collective à l'identité de l'entreprise), et en particulier la politique en matière de gestion (si possible prévisionnelle) des compétences [Sonntag 1994]. Dans ce sens, la politique de formation n'est donc qu'une déclinaison de politiques plus larges (émanant notamment de la direction des ressources humaines, à laquelle elle est le plus fréquemment rattachée). Les services de formation, dans les organisations, n'ont alors eux-mêmes qu'une autonomie relative, le plus souvent en terme de mise en œuvre des moyens dévolus pour atteindre les objectifs assignés au niveau de la direction générale ou de la direction des ressources humaines [Sonntag 1994, Igalens 1999].

Acteurs :

Les différents acteurs de la formation, en contexte organisationnel, sont traditionnellement classés entre « *décideurs* », d'une part (« *hiérarchie* » [Masingue 1999] ou encore « *gestionnaires* » [Foucher 2000a]), représentant l'organisation et relayant sa logique de contrôle sur les objectifs et moyens d'apprentissage, en pilotant la politique de formation qui vient d'être décrite, et « *apprenants* », d'autre part, sur lesquels se concentre habituellement la recherche concernant l'apprentissage des adultes dans ce contexte. Cette description dichotomique des parties prenantes du processus éducatif se retrouve aussi bien dans la littérature traitant de la formation professionnelle en général [Avanzini 1996, Masingue 1999] que dans la littérature spécifique sur l'autoformation [Foucher 2000a]. En autoformation, par ailleurs, une

large part des recherches a été consacrée aux « *formateurs* » (ou « *tuteurs* », dans certains dispositifs [Glickman 2002]), et notamment à leur rôle et à leurs compétences dans l'aide et le soutien qu'ils peuvent apporter à l'apprenant [Tremblay 1986].

Cependant, dans les « *nouveaux dispositifs de formation* » [Choplin *et al.* 2002], ces partenaires traditionnels que représentaient les formateurs s'effacent de plus en plus au profit de l'étude du rôle des « *pairs* » et de ressources extérieures ponctuellement sollicitées comme aide à la formation et à l'autoformation ; à travers l'étude des réseaux sociaux formés grâce aux TIC et/ou aux nouvelles modalités de gestion favorisant la coopération et la collaboration, ces différents intervenants dans la relation éducative définissent des rôles en recomposition [Henri et Lundgren-Cayrol 2001, Confessore 2002, Depover et Marchand 2002, Foucault *et al.* 2002, DARES 2003].

Dans une optique systémique, qui respecte à la fois les interactions entre acteurs (relations entre sujets, agents et milieu [Roque 1994]) et une vision de l'organisation comme « *système social caractérisé par l'interdépendance des membres, les régulations des relations, la conscience des régulations de la part des membres* » [Legendre 1993], il paraît donc nécessaire de prendre en compte l'ensemble des acteurs susceptibles d'interagir dans ce contexte et dans les dispositifs de formation, sans donner de priorité aux uns ou aux autres de ces acteurs ; en dehors des apprenants, ceux-ci seront donc considérés en termes de : « *décideurs* » (regroupant les responsables des ressources humaines, responsables de formation, responsables hiérarchiques ou gestionnaires) ; « *formateurs* » (ou tuteurs, selon leur fonction et selon le dispositif, formateurs permanents ou occasionnels, sans connotation hiérarchique), « *pairs* » (autres apprenants potentiels, sans distinction hiérarchique ou fonctionnelle), et autres « *ressources ponctuelles* » (internes ou externes à l'organisation).

Dispositifs de formation :

Dans le sens restrictif et communément admis en milieu professionnel, les dispositifs comme « *systèmes formels d'apprentissage* » relèvent de l'ingénierie de formation dans la manière d'organiser les moyens humains et matériels nécessaires à l'apprentissage visé (selon Jacquinet, citée par Blandin [2001, 2002]). Cependant, en autoformation, les définitions en sont parfois plus larges : pour Blandin [2001], il s'agit de « *l'ensemble de moyens matériels et humains, correspondant à une forme de socialisation particulière, destinée à faciliter un processus d'apprentissage* » ; tandis que pour Paquelin [2002], un « *dispositif d'autoformation accompagnée* » est « (1) *une co-construction affective, cognitive, sociale et existentielle choisie* ; (2) *un réseau*

mobilisateur de ressources ; (3) un cadre d'action régulateur de l'autodirection de l'apprenant ». Le dispositif de formation, depuis l'apparition des « *formation ouvertes et/ou à distance* » [Collectif de Chasseneuil 2001, Blandin 2002] englobe autant des ressources matérielles qu'humaines, des procédures que des manières de faire, des méthodes que des outils ; ses dimensions sont matérielles et symboliques à la fois : le dispositif recouvre en fait le réseau qui relie les éléments eux-mêmes, plus que l'ensemble de ces éléments [Paquelin 2002].

Le terme de dispositif recouvre en conséquence des dimensions très diverses ; il définit le plus souvent un « *entre-deux* », [Blandin 2002, Linard 2002] entre usage et concept, fin et moyen, objets physiques et symboliques, intention et action [Linard 2002]. En contexte professionnel, ces dispositifs articulent ainsi non seulement des outils techniques reliant de manière complexe ces différents niveaux d'interactions, mais ils déclinent de plus des politiques, stratégies et méthodes de gestion (dans des bases de données, notamment, en vue de la capitalisation et de la mutualisation du savoir) tout en interconnectant des acteurs d'horizons et d'activités diverses (bousculant les traditionnelles frontières hiérarchiques et géographiques) [Confessore 2002]. Cette approche complexe d'éléments de nature hétérogène mais interreliés nécessite donc une approche « *systémique* » [Montandon 2002], favorisant le recours à des modèles de type « *constructiviste* » et « *socio-interactionniste* » [Jacquinot et Choplin 2002, Linard 2002]. En lien avec la recomposition des situations de travail et d'apprentissage et avec la démarche d'innovation qu'imposent les interactions réciproques entre ces différentes dimensions (matérielles, humaines, symboliques), certains auteurs proposent d'ailleurs de parler de « *démarche dispositifive* » plus que de « *dispositifs de formation* », pour en souligner l'aspect dynamique et évolutif, dans le temps (en termes de processus) et l'espace (en termes de déploiement) [Jacquinot et Choplin 2002].

1.3. - NATURE ET METHODE DE LA RECHERCHE

1.3.1. - Nature de la recherche

La nouveauté du concept de réciprocité, dans le domaine de l'autoformation, a conduit à opter pour une thèse de nature théorique, permettant à la fois un travail d'analyse « *conceptuelle et critique* » [Van der Maren 1996] des notions d'autonomie et de réciprocité et un travail « *d'intégration conceptuelle* » [Ouellet 1987] de ces deux notions. Bien qu'à visée pratique, puisqu'ancrée dans un contexte organisationnel, son enjeu reste donc avant tout « *nomothétique* » [Grawitz 1986, Huberman et Miles 1991, Van der Maren 1996] (*i.e.*, cherchant ici à comprendre les lois qui régissent les rapports entre autonomie et réciprocité, à un niveau général ou globalisant, sans partir de cas particuliers, comme aurait pu le permettre une recherche empirique).

En dehors de la recherche doctorale de Candy [1987], il existe cependant très peu de recherches théoriques dans le champ de l'autoformation, en Amérique du Nord, et tout aussi peu de références méthodologiques, y compris dans les recherches doctorales en éducation, qui soient de nature théorique, comme celles de Candy [1987] (de l'Université de Colombie Britannique), de Roque [1994] (de l'Université du Québec) de Brouillet [1989], de Hensler [1992] ou encore de Bracke [1998] (toutes les trois de l'Université de Montréal). De même, il semble important de noter qu'il n'existe pas non plus de trame ni de « manière de faire » communes à toutes ces recherches doctorales théoriques ; c'est pourquoi il a été choisi, ici, de développer plus conséquemment la méthode qui a présidé à l'élaboration de la présente recherche.

1.3.2. - Méthode de la recherche

Le terme de méthode est à entendre ici dans son sens étymologique de « *chemin* » ; elle consistera donc à montrer rétrospectivement l'élaboration de ce travail, à l'image de ce qu'a réalisé Hensler [1992] dans sa propre recherche théorique (selon le mot de Dumézil, en effet, « *la méthode, c'est la description du chemin une fois qu'on l'a parcouru* »). Elle est à distinguer, selon Morin [2003], de la méthodologie, celle-ci étant utilisée par exemple, dans le présent travail, pour une série particulière de résultats (voir partie 4) nécessitant l'élaboration d'une série de « propositions spécifiques » et de « propositions générales » de la réciprocité. La méthode réfère, quant à elle, à la « *discipline de pensée, qui doit aider chacun à élaborer sa stratégie cognitive, en situant et en contextualisant ses informations, connaissances et décisions, et en rendant apte à affronter le défi omniprésent de la complexité* » [Morin 2003].

La construction de la recherche comportant dans ses résultats une partie de réflexion conceptuelle et critique et une partie de réflexion à visée pratique, elle n'a pu que s'inspirer, dans sa méthode, des thèses théoriques consultées pour son élaboration [Candy 1987, Roque 1994, Brouillet 1989, Hensler 1992, Bracke 1998].

Pour sa visée théorique, s'intéressant en premier lieu à la notion d'autonomie, cette recherche est partie d'une recension des différents travaux parus sur l'autoformation dans les trois dernières décennies [Eneau 2000], en cherchant à proposer dans ses résultats un examen critique de ces écrits, une lecture en creux faisant ressortir les aspects les moins abordés de la notion (en particulier pour l'autoformation en contexte organisationnel). De cette première recension émergeait le besoin d'un approfondissement épistémologique de la notion d'autonomie, au regard des travaux théoriques dépassant le strict champ de l'autoformation. A l'issue de cette première recension, quatre séries de travaux, rattachées à quatre auteurs principaux, sont apparues alors comme les plus pertinentes pour approfondir cette recherche au niveau conceptuel : l'approche « *constructiviste* » proposée par Candy [1989, 1991], la perspective « *critique et transformatrice* » de Mezirow [1981, 1985, 1996, 2001], l'approche « *développementale et existentielle* » de Pineau [1983, 1989, 1991, 1995, 1998a, 2000a], et enfin la « *théorie de l'énaction* » proposée par Tremblay [1990, 1995, 2000, 2003]. Le choix de ces quatre séries de travaux confère une double finalité à la présente thèse : elle permet à la fois de confronter différents « *courants* » de l'autoformation [Tremblay 2003], pour aider à la compréhension de la notion d'autonomie dans une démarche « *formalisante* » [Van der Maren 1996], et se rattache donc aux recherches théoriques sur l'autoformation par l'accent mis sur « *l'effort de reconceptualisation des connaissances* » dans le domaine [Hensler 1992]. Mais elle permet aussi de confronter ces résultats à la vision de l'autonomie proposée par Labelle [1996], en particulier, à partir de sa théorie de la « *réciprocité éducative* ».

En effet, si les travaux apparus récemment dans le champ éducatif à propos des notions de réciprocité, d'échange et de don/contre-don offrent une piste émergente et prometteuse pour étudier en particulier les dimensions sociales de l'autoformation (section 1.1.2), la nouveauté de ces travaux et le peu de recherches consacrées jusqu'ici à ces notions en éducation et en formation impliquait alors une remontée à des travaux pluridisciplinaires pour en percevoir la pertinence et l'utilité vis à vis des travaux sur l'autoformation qui ont, quant à eux, fourni en plus de trente ans une abondante littérature. Ainsi, en se proposant de porter l'accent sur les apports des travaux en

réciprocité pour le domaine de l'autoformation, cette recherche « *formalisante* » vise finalement une reformulation plus générale des travaux portant sur le développement de l'autonomie de l'apprenant, en contexte organisationnel, au regard d'une nouvelle perspective, principalement axée sur les apports de cette notion de réciprocité. Comme le montreront plus tard les résultats, un tel travail s'accompagne d'ailleurs d'une fonction « *prescriptive* » d'ordre éthique [Van der Maren 1996], puisqu'un tel travail de formalisation pose autant de questions, à ce niveau, qu'il offre d'invitations à la réflexion pour les praticiens, sur un plan plus pragmatique.

Dans sa seconde perspective, toujours exploratoire mais tournée cette fois vers la pratique, la recherche se réfère principalement au « *savoir stratégique* » de la recherche en éducation, basé sur une *praxis* destinée à l'action [Hensler 1992, Van der Maren 1996]. Cette référence à la *praxis*, particulièrement pertinente pour la recherche en contexte organisationnel [Aktouf 1992, Le Meur 1998, Argyris et Schön 2002], permet de souligner l'enjeu d'une perspective réflexive pour appuyer la construction d'un modèle résultant d'une théorisation sur l'action, destinée dans sa finalité à l'action elle-même. En tant que chercheur et praticien moi-même, cette dimension pragmatique des implications de la recherche pour l'action m'apparaissait, à titre personnel, comme l'une des principales dimensions de la recherche, et l'objectif de son utilité potentielle pour les professionnels de la formation n'a donc jamais quitté l'élaboration de ce travail.

De ce point de vue, la thèse théorique de Hensler [1992], ancrée dans la pratique de l'auteure comme formatrice d'enseignants, est l'un des rares exemples permettant de comprendre le parcours de praticien dans une recherche doctorale théorique et l'aspect essentiellement « *itératif* » qui préside tant à l'émergence des buts visés, qu'aux choix à effectuer parmi la pluralité des démarches possibles ou encore à la sélection des sources de connaissances [Hensler 1992]. L'auteure y souligne en particulier les difficultés que représentent l'élaboration d'un tel savoir praxéologique, au sein d'une recherche théorique, imposant en permanence trois critères principaux : « *la validité scientifique, le pragmatisme obligé de toute intervention éducative, et enfin l'éthique* » conduisant à se soucier des usagers potentiels du modèle proposé [Hensler 1992].

Ainsi, la méthode de la présente recherche est ici entendue comme « chemin », pris par l'auteur conformément à une acception qualitative de la recherche scientifique et au sens que lui accorde des auteurs ayant eux-mêmes élaboré des thèses de nature théorique. Une seconde étape, plus technique, reviendra à des questions de méthodologie, pour l'élaboration de résultats concernant la réciprocité (partie 4).

1.4. - BUT, UTILITE ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Cette recherche comporte un double but, lié aux deux aspects de la question spécifique de recherche : d'une part, l'éclairage théorique des travaux sur l'autoformation et sur la réciprocité, portant en particulier sur la notion d'autonomie et sur le processus d'autonomisation ; d'autre part, d'un point de vue plus pratique, sur la manière dont ces éclairages pourraient permettre de faciliter l'autoformation, en contexte organisationnel.

1.4.1. - But, utilité et limites pour le monde de la recherche

But de la recherche :

Le principal objectif de la recherche est de continuer l'exploration systématique des travaux sur la réciprocité, dans la lignée des travaux de Labelle [1996, 1998b] au sujet de la notion de « *réciprocité éducative* », de Héber-Suffrin et Héber-Suffrin [1992, 1996] sur la pratique des « *échanges réciproques de savoirs* » et de Moisan [2000b, 2002] sur l'échange, considéré comme « *don/contre-don* » dans le processus autoformateur. S'intéressant plus spécifiquement au contexte de la formation professionnelle, cette recherche se place, du point de vue des travaux en autoformation, dans la ligne du « *courant managérial* », selon la classification de Tremblay [2003] ; s'intéressant aux dimensions « *sociopédagogiques* » de l'autoformation, elle peut aussi être rattachée à la planète « *sociale* » de la « *galaxie de l'autoformation* » [Carré, Moisan et Poisson 1997, Foucher 2000a].

Utilité de la recherche :

Dans la continuité des travaux sur ces aspects sociopédagogiques de l'autoformation (initiés par Mocker et Spear, ainsi que Danis et Tremblay, au milieu des années 80), la présente recherche se veut une contribution à l'examen ordonné de connaissances éparses portant sur le rôle d'autrui et du contexte dans la formation de soi, cherchant à mieux comprendre l'influence de ces facteurs sur l'autonomie de l'apprenant. Du point de vue du contexte auquel il se rattache, ce travail se veut aussi une contribution pour un domaine important, émergeant depuis le début des années 90 : les recherches sur l'autoformation au travail, qui ont commencé à se formaliser en particulier au Canada, grâce aux travaux de GIRAT (Groupe de Recherche sur l'Autoformation et la Travail).

Limites de la recherche :

La principale limite de ce travail concerne l'aspect exploratoire de cette première recherche sur les notions d'autonomie et de réciprocité en milieu professionnel. En tant

que tels, les résultats seront considérés de manière large et empêcheront les considérations plus particulières, qui resteraient à approfondir ultérieurement.

1.4.2. - But, utilité et limites pour le monde du travail

But de la recherche :

Le principal objectif de cette recherche, pour le monde professionnel, est de fournir un référentiel pour l'action qui tienne compte de la complexité de la structure du travail, l'activité professionnelle étant vue ici tant au niveau du travail que de l'apprentissage, et comprise dans ce contexte comme un système aux dimensions interdépendantes (politiques de formation, acteurs en interaction, dispositifs de formation). Dans la lignée des travaux de Foucher [2000a, 2000b, 2000c] en particulier, le but de la recherche sera donc de fournir des pistes d'action pour favoriser l'autoformation. Mais en examinant en quoi la notion de réciprocité éclaire les dimensions sociales du processus d'autonomisation, la recherche amène aussi à poser un regard neuf sur des situations de travail et des dispositifs de formation nécessitant de plus en plus d'apprendre avec et par autrui, dans des organisations en constante évolution [Choplin *et al.* 2002, Confessore 2002].

Utilité de la recherche :

Dans ce contexte, la recherche se propose donc comme une contribution pour tenter de répondre, au moins de manière partielle, aux multiples questions que posent aujourd'hui la montée de l'autonomie, voire l'injonction d'autonomisation, dans les situations de travail. Elle propose de plus, en lien avec l'apparition de nouvelles technologies pour le travail et l'apprentissage, de donner une syntaxe, sinon un modèle de référence, pour penser l'organisation de la formation, des dispositifs et des rôles des différents acteurs, dans ce contexte émergent.

Limites de la recherche :

Cette recherche est de nature théorique. Plus que des moyens concrets d'action, elle n'aborde, en termes de résultats, qu'une série d'implications pour la pratique, fournissant des pistes de réflexion pour les organisations, afin de mieux comprendre, notamment, les rapports entre autonomie et réciprocité. N'étant pas de nature empirique, elle n'examine pas non plus de particularités institutionnelles et ne présente pas non plus d'études de cas. D'autres recherches, sur le terrain de la formation professionnelle, dans des organisations, resteraient alors à entreprendre.

DEUXIEME PARTIE - RECENSION DES ECRITS

2.1. - L'AUTOFORMATION EN CONTEXTE ORGANISATIONNEL

Introduction

L'interrogation centrale de cette recherche (section 1.2) porte sur la question suivante :

« En quoi la notion de réciprocité permettrait-elle d'éclairer et de faciliter la dynamique du processus d'autonomisation, en formation, dans un contexte d'autoformation en milieu organisationnel ? »

Les sous-questions de recherche déclinent plus précisément cette interrogation au niveau des politiques de formation, des acteurs concernés et des dispositifs de formation. Avant d'aborder la notion de réciprocité (section 2.2) et plus spécifiquement la littérature en éducation et en formation portant sur cette notion (section 2.3), ce chapitre a pour but d'examiner la notion d'autonomie dans la littérature sur l'autoformation, plus particulièrement en contexte organisationnel.

La question de l'autonomie de l'apprenant, dans les recherches sur l'apprentissage des adultes, n'est ni récente, ni univoque. Les recensions dans les bases de données rassemblant la littérature scientifique du domaine reflètent notamment la place prépondérante qu'occupe cette notion dans les écrits portant sur l'autoformation (en langue française) et sur l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*, dans la terminologie anglophone). Dans sa définition de l'autoformation, Hiemstra souligne cependant les rapports étroits qui existent, dans le processus d'apprentissage, entre « *responsabilité de l'individu* » et « *apprentissage autodirigé* », mais aussi entre « *responsabilisation* » et « *autonomisation* » [Hiemstra 1996]. Dans le domaine de l'autoformation, l'accent mis tout d'abord par Tough [1967, 1971] puis par Knowles [1975, 1986] sur les caractéristiques individuelles de l'autonomie a été décliné dans les divers aspects d'organisation des dispositifs, qui sont restés principalement centrés, dès lors, sur l'apprenant lui-même. Les liens sémantiques unissant les notions d'autonomie et de liberté de cet apprenant (liberté de choix dans les objets et les méthodes d'apprentissage) ou entre les notions d'autonomie et de contrôle (exercé ou non sur les différentes dimensions de l'apprentissage) n'en ont pas été simplifiés pour autant [Gerstner 1992, Tremblay 1992]. De même, les liens contextuels existant entre les notions d'autonomisation et de responsabilisation, particulièrement sensibles en milieu de travail, sont restés tout aussi complexes.

Cherchant à mieux cerner cette notion d'autonomie, plusieurs recensions successives, au cours des dernières années, ont permis d'examiner la littérature sur l'autoformation et le *self-directed learning* pour en effectuer une synthèse : les bases de données ERIC, FRANCIS, Dissertation Abstracts, Current Contents ou encore le Fichier Français des Thèses offrent aujourd'hui plusieurs milliers de références dans le domaine ; la fréquentation de bibliothèques à Poitiers (Centre National d'Éducation à Distance - CNED), à l'Université de Tours (avec les publications du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France - GRAF), à Paris (Bibliothèque Nationale de France et Centre Georges Pompidou) et des bibliothèques universitaires de Strasbourg et de Montréal (en particulier du centre de documentation du Groupe Interdisciplinaire sur l'Autoformation et le Travail - GIRAT), a permis d'aboutir ainsi à une synthèse portant sur l'autoformation dans les trente dernières années rassemblant plus de trois cents titres [Eneau 2000]. A la suite de nombreux autres travaux, tant du côté nord-américain [Gerstner 1992, Caffarella 1993, Hiemstra et Brockett 1994, Bouchard 1996] que du côté français [Galvani 1991, Carré 1992, Carré, Moisan et Poisson 1997], cette synthèse a souligné notamment la diversité des approches et des conceptions de l'autonomie et l'autoformation, diversité qui est restée pour le domaine une source de consensus autant que de conflits [Long 1991], voire même une source d'ambiguïtés dans certains travaux de recherches [Candy 1991, Bonham 1995, Benny, Bégin et Mongeau 2001]. La classification de ces travaux s'est cependant formalisée, au cours des années, notamment grâce aux différentes rencontres organisées par Huey Long, aux États-Unis, au sein du Symposium annuel sur l'Autoformation, et depuis les Rencontres Mondiales sur l'Autoformation à Montréal, en 1997, et à Paris, en 2000 [Foucher 2000f, Foucher et Himech 2000, Carré et Moisan 2002, Moisan et Carré 2002]. Il existe aujourd'hui plusieurs classifications de ces travaux et la recension du chapitre qui suit s'attache donc surtout à ceux ayant trait au contexte organisationnel.

Probablement la plus connue du monde francophone, la classification proposée par Carré décrit la « *galaxie de l'autoformation* » à travers cinq courants de recherche majeurs : de ce point de vue, la présente recension concerne surtout la « *planète* » de « *l'autoformation sociale* » ou « *socio-organisationnelle* » [Carré 1996, Carré, Moisan et Poisson 1997, Carré 2000a]. Concernant les diverses classifications en langue anglaise, cette recension décline plus spécifiquement les aspects de l'autonomie (« *un autre mot pour autodirection* », selon Long [1997]) ressortant de la dimension « *sociologique* » de l'autoformation (et moins des dimensions « *psychologique* » et « *méthodologique* ») [Long 1989, 1997, 1998] ; elle concerne les travaux que Caffarella

[1993], toujours du côté américain, attribue à la « *manière d'organiser la formation* », dans le but « *d'accroître les habiletés* » des apprenants vers plus d'autonomie, mais aussi dans une dimension plus sociale de « *perspective de changement* » [Caffarella 2000]. Enfin, incluant les recherches en langue anglaise et en langue française, Tremblay a plus récemment proposé de réunir les synthèses de l'ensemble de ces travaux dans sept « *courants* », ou tendances majeures [Tremblay 2003] ; la présente recherche s'intéresse en particulier, du point de vue de cette classification, au « *courant managérial* », issu du monde du travail et de l'industrie, dans une perspective « *contextuelle* », où l'environnement et/ou le contexte contribuent à l'apprentissage, en lui donnant du sens [Tremblay 2000].

Par ailleurs, si ce chapitre ne reprend pas le détail de l'historique et de l'évolution des recherches sur l'autoformation réalisé par ailleurs [Eneau 2000], il n'en reste pas moins inscrit dans une continuité de travaux d'influences diverses, des deux côtés de l'Atlantique ; comme le souligne Tremblay [1995], les Américains ont en effet beaucoup développé la notion d'autodirection dans l'apprentissage (*self-directed learning*) pour parler d'une pédagogie « *centrée sur la capacité de l'apprenant d'effectuer des choix* », alors que les Français, ont, de leur côté, surtout insisté sur l'autoformation en référence au « *pouvoir auquel un individu peut accéder dans son autodéveloppement* » [Tremblay 1995]. Aujourd'hui, il s'avère donc nécessaire de prendre en compte cette diversité d'approches, d'en souligner la diversité d'origine, les apports complémentaires, mais aussi les divergences possibles. Ainsi, alors que les chercheurs s'accordent à reconnaître dans les travaux de Dumazedier en France, de Tough au Canada et de Knowles aux Etats-Unis, une place privilégiée parmi les travaux fondateurs des recherches sur l'autoformation au cours des années 60-70 [Carré 1987, Bouchard 1996, Guglielmino 2002, Tremblay 2003], chacun de ces auteurs a apporté sa propre orientation à la diversité des recherches :

- Joffre Dumazedier, du côté français, à partir de ses travaux sur les évolutions du temps libre, à la fin des années 60, a surtout développé une vision « *sociologique* » de l'autoformation, émergeant comme un véritable « *fait social* » [Dumazedier 1995, 2002].
- Allen Tough, du côté canadien, a quant à lui travaillé sur les projets d'apprentissage « *autoplanifiés* », dans lesquels l'apprenant assume lui-même la responsabilité première du processus d'apprentissage [Tough 1967, 1971, 1999] ; c'est avec Tough que la place de l'individu dans l'autoformation est devenue centrale [Carré 1987].

- Malcolm Knowles, du côté américain, est l'auteur à qui l'on peut conférer la paternité du terme de *self-directed learning* [Knowles 1975], employé communément en français pour autoformation ; avec Knowles [1975], l'autoformation devient une modalité de formation qu'il est possible de mettre en œuvre, comme tout dispositif de formation, à partir de moyens et de techniques (comme le « *contrat* », par exemple [Knowles 1986]), tout en respectant les spécificités de l'apprenant adulte [Knowles 1990].

A dominante socioculturelle chez Dumazedier, plus instrumentale, procédurale et toujours centrée sur l'individu, chez Tough et Knowles, l'autoformation a connu des évolutions différentes de chaque côté de l'Atlantique. Dans les années 80, et après des recherches interrogeant les dimensions politiques de l'éducation permanente [Pineau 1977, 1980] les travaux de Pineau [1983, 1991, 1995] ont ouvert la voie, en France, à des recherches plus « *existentielles* » et développementales (courant « *bio-cognitif* » de l'autoformation, pour Galvani [1991]), soulignant, à travers l'approche des « *histoires de vie* » notamment, l'importance de la variable temporelle dans le processus de formation de soi [Pineau 1986, Pineau et Jobert 1989, Pineau et Le Grand 1993, Pineau 2000d]. Du côté américain, les travaux de Mezirow [1981, 1985, 1990, 1991, 2001] ont permis par ailleurs de conférer à l'autoformation une dimension plus critique et potentiellement « *émancipatrice* », interrogeant notamment les cadres et les valeurs de référence contraignant l'action, à partir d'une perspective politique reprise à Habermas et aux héritiers de l'Ecole de Francfort [Mezirow 2001, Brookfield 2002].

A ces orientations épistémologiques diversifiées se sont ajoutés de nombreux travaux empiriques, en particulier du côté nord-américain : à partir de la fin des années 70, et au cours des années 80, différents courants se sont ainsi formalisés, tentant d'offrir des outils de mesure de l'autonomie, chez Guglielmino notamment (« *courant psychométrique* » de l'autoformation), travaillant les méthodologies d'individualisation de la formation, chez Hiemstra en particulier (« *courant didactique* » de l'autoformation), ou insistant sur les aspects psychologiques (cognitifs et métacognitifs) de l'apprentissage, à travers les stratégies d'apprentissage chez Himech, l'autorégulation chez Zimmerman ou encore la motivation chez Carré (« *courant cognitif* » de l'autoformation) [Tremblay 2003]. Mais dans l'ensemble de ces travaux, l'autoformation est restée avant tout centrée sur l'apprenant ; ainsi, pour Long, la dimension psychologique, dans ces recherches, est restée la seule « *nécessaire et suffisante pour parler d'autoformation* » [Long 1990].

Plus ponctuellement, dans les années 80, différentes recherches ont cependant ouvert la voie à d'autres approches de l'autoformation que les seules dimensions individuelles : la dimension politique, chez Brookfield [1990], et constructiviste, chez Candy [1991], ont rappelé par exemple que le processus d'apprentissage de l'adulte était aussi inscrit dans un contexte influençant fortement les conditions et les résultats de l'autoformation ; les recherches soulignant précisément l'importance du rôle de ce contexte (chez Spear et Mocker et chez Danis et Tremblay, au milieu des années 80), ont ainsi permis de souligner l'importance de la situation et des « *circonstances organisatrices* » dans le processus d'autoformation ; la théorie constructiviste de Candy [1989] et la théorie de l'énaction de Tremblay [1990], au tournant des années 90, ont permis enfin de formaliser cette importance du contexte dans un « *courant épistémologique* » de l'autoformation [Tremblay 2003].

Actuellement, l'ensemble de ces recherches trouve des échos divers dans les travaux s'intéressant à l'autoformation en contexte organisationnel, mais celle-ci conserve aussi ses propres caractéristiques. Malgré trois décennies de travaux sur l'autoformation, il semble important de souligner par ailleurs que les recherches concernant le milieu de travail restent aujourd'hui encore relativement peu nombreuses : une recension effectuée dans la base de données ERIC, en janvier 2003 et portant sur la période 1966-2002, fait apparaître ainsi que les racines du thesaurus concernant l'autonomie (*professional autonomy* et *personal autonomy*) sont largement abordées (respectivement 770 et 1637 références), de même que le thème *independent study* (auquel est rattachée l'autoformation, dans cette base), mais le croisement avec le terme de *job training*, très documenté (9260 références) ne concerne plus qu'une cinquantaine de publications. L'enseignement principal de ce type de requête reste d'ailleurs que les liens avec des thèmes connexes, tels que la gestion des ressources humaines (*human resource development*) ou le rôle des nouvelles technologies dans la formation (apprentissage à distance, coopération et collaboration, etc.) brouillent passablement les frontières du domaine de l'autoformation sur le lieu de travail.

Ceci explique en partie pourquoi les trois sections présentées maintenant, et qui aborderont respectivement les trois sous-questions de recherche, sont inégalement documentées, dans le courant managérial de la recherche sur l'autoformation. A travers ces trois sections, concernant les politiques de formation, les acteurs et les dispositifs, les liens vont s'établir cependant avec les recherches d'autres courants de l'autoformation et avec des thèmes connexes influençant la recherche.

2.1.1. - Autoformation et travail : les aspects organisationnels

Résumé : Peu abordés dans la littérature, les aspects de l'autoformation concernant les politiques et stratégies organisationnelles dépendent de politiques générales de gestion des ressources humaines, et donc plus largement du contexte organisationnel et du contexte socio-économique qui s'impose à la formation en milieu de travail ; ainsi favoriser ou développer l'autoformation apparaît comme un choix organisationnel global, qui peut aider au moins partiellement, à répondre à des contraintes environnementales.

2.1.1.1 - La formation face aux changements du monde professionnel

Comme cela a été mentionné dans les définitions (section 1.2.3), les politiques de formation, dans le domaine professionnel, émanent de la direction de l'organisation ; elles reflètent à la fois sa stratégie globale, les grandes orientations qui en découlent en termes de gestion des ressources humaines et les objectifs, priorités et moyens d'action assignés pour former le personnel [Legendre 1993, Sonntag 1994, Masingue 1999]. Dans ce domaine, les évolutions de la gestion des ressources humaines, d'une vision « *stratégique* » à une vision plus « *managériale* » se sont cependant accompagnées, depuis le début des années 90, d'un changement d'orientations, ce que reflète notamment l'apparition d'un nouveau vocabulaire (ingénierie, dispositif, compétence, multimédia) pour « *désigner des processus de formation différents dans un contexte socio-économique nouveau* » [Dubar et Gadéa 1999].

Le pilotage des politiques de formation est, par ailleurs, de plus en plus influencé par des contraintes économiques de rentabilité, notamment en termes de coûts et de délais à respecter [Masingue 1999]. L'accélération des changements technologiques, les contraintes de la globalisation de l'économie et de la compétitivité accrue des entreprises impliquent une flexibilité et une adaptabilité plus grande des salariés ; les compétences et les savoirs se renouvellent de plus en plus vite, obligeant l'organisation à mobiliser les connaissances de tous, mais dans un effort conjoint de réduction des coûts. Ainsi, le défi, selon le mot de Foucher, est de faire plus et mieux ... avec moins.

Parmi les quatre grandes fonctions auxquelles doit répondre la formation, selon Caspar (fonctions politique, technique, pédagogique et de conseil), l'importance que prend actuellement la fonction politique devient donc de plus en plus cruciale. En effet, cette fonction politique recouvre en particulier la « *veille stratégique* » et « *traduit les enjeux et les grandes orientations de l'organisation* » [Caspar 1999]. Or, selon cet auteur,

l'organisation doit aujourd'hui adopter une « *attitude prospective* », dans ce contexte de changements accélérés ; elle doit regarder au loin pour « *éclairer l'avenir* ». « *Investir dans les savoirs* », à ce titre, est une démarche stratégique qui implique l'ensemble des acteurs dans de multiples « *professionnalisations* » : les acteurs de la formation ne sont plus seulement les formateurs, mais les décisionnaires, les gestionnaires des ressources humaines et de la formation, les formateurs, les ingénieurs et techniciens de formation, les consultants et intervenants extérieurs, etc. [Caspar 1999].

Aujourd'hui, selon Caspar, « *les nouveaux territoires de la formation s'inscrivent plus directement dans le travail lui-même, à travers de multiples tentatives pour valoriser la "formation dans et par le travail", pour lier de façon réciproque l'activité productive et le développement des compétences* » [Caspar 1999, 487]. Cette évolution a d'indéniables conséquences sur la formation, mais aussi sur le travail lui-même ; elle impose une réflexion prospective, en particulier en ce qui concerne les rapports entre réflexion et action, entre le « *décideur* » et le « *penseur d'avenir* », entre le court terme de la décision et le long terme de la vision [Caspar 1999]. A ce titre, souligne Caspar, et malgré le rythme accéléré des changements auxquels l'organisation doit faire face, il convient de ne pas percevoir les formations « *comme des outils à court terme, des moyens de maintenance des compétences, et donc comme des charges d'exploitation, [mais] comme des moyens pour transmettre et renouveler le patrimoine intellectuel de l'organisation* » face aux dangers que peuvent représenter ces changements :

« *facteur constitutif de la socialisation collective et de facilitation du fonctionnement de la société et des organisations, la formation s'inscrit dans le long terme et dans une relation à l'avenir permettant les changements culturels, préparant aux mutations et aux ruptures. [...] ; nous nous trouvons placés ici dans une pensée d'investisseur, c'est-à-dire dans une vision de renoncement à des ressources immédiates dans l'espoir de la création ultérieure de profits et de valeur* » [Caspar 1999, 489].

Dès lors, il est nécessaire de lier politique de formation et organisation du travail, en développant notamment les partenariats et services « *co-conçus et co-produits* », dans une logique de « *co-investissement authentique* » qui implique une transparence réciproque des projets, des enjeux et des règles du jeu [Caspar 1999]. Cette logique du co-investissement (et du co-pilotage des compétences) répond donc aussi, et avant tout, à de nouvelles formes de politiques de gestion et de formation des ressources humaines qui ont des conséquences tant en termes de stratégie, que d'économie ou d'ingénierie [Carré 1992, Caspar 1999, Igalens 1999, Le Boterf 1999, Masingue 1999, Voisin 1999]. Finalement, les politiques de formation répondent elles-mêmes à une

recomposition des rapports entre la formation et une logique de l'emploi et de la qualification, qui devient aussi une logique de travail et de compétences, répondant à de nouvelles contraintes environnementales [Caspar 1999, Jobert, 1999, Igalens 1999, Voisin 1999].

2.1.1.2 - L'autoformation comme réponse aux contraintes environnementales

A la recomposition du travail et de l'environnement socio-économique (obsolescence de plus en plus rapide des savoirs, des savoir-faire et des compétences, informatisation croissante, nouveaux modes de management), les organisations répondent en accentuant de plus en plus les apprentissages autonomes, qu'il s'agisse d'apprentissage et de travail autonomes entendus d'un point de vue individuel, ou bien d'apprentissage et de travail collectif, par exemple dans des « *équipes autonomes* » [Wittorski 1996, Bouteiller 1997, Le Boterf, 1997, Zarifian 1999, Confessore 2002].

Pour Carré, les évolutions du travail et de la formation, à travers l'apparition de nouvelles compétences, l'accentuation de l'individualisation et de la responsabilisation des individus ont favorisé conjointement cette emphase de l'autonomie dans le travail et dans l'apprentissage, élevant brutalement les exigences des entreprises envers leurs salariés et la nécessité, pour ceux-ci, de se maintenir à un niveau de connaissances changeant à un rythme plus soutenu que jamais [Carré 1992, Carré 1998a].

L'autoformation peut ainsi être vue comme une réponse à l'individualisation des tâches et des rythmes de travail, à l'introduction de la technologie dans de nombreuses professions, à l'accroissement du télétravail et à la possibilité de dépasser les barrières de temps et d'espace, etc. ; tous ces facteurs plaident *a priori* pour l'augmentation des apprentissages autodirigés, offrant notamment plus de temps pour se former et plus d'opportunités pour apprendre hors des institutions et des contextes traditionnels d'enseignement [Knowles 1975, Hiemstra et Sisco 1990]. De même, et parallèlement aux changements de l'activité professionnelle, on demande aux salariés une compétitivité, une flexibilité et une adaptabilité accrues, exigeant d'eux une autonomie croissante, tant dans leurs activités de travail que d'apprentissage [Knowles 1975, Tremblay 1981, Hiemstra et Sisco 1990, Confessore 1992, Guglielmino et Guglielmino 1994, Long et Morris 1995, Bouteiller 1997, Le Boterf 1997]. Ainsi, à une logique croissante d'implication des acteurs, répond l'exigence d'une « *pédagogie adulte* », réaliste et faisant appel au « *co-investissement* » de chacune des parties, dans la perspective de projets d'autoformation en contexte de travail [Carré 1992].

Si ces deux niveaux de changement (organisationnel, en terme de management et individuel, en terme d'apprentissage) semblent étroitement imbriqués autour de la notion d'autonomie de l'individu, c'est aussi et surtout parce que la manière de travailler et d'apprendre est elle-même en train de changer, sur le plan organisationnel (décloisonnement, mise en réseaux) autant que sur le plan individuel (médiatisation informatique, mise à distance, modifications du temps de travail, individualisation des carrières et des formations). En lui-même, le contexte spécifique de l'introduction de « nouvelles technologies » sur les postes de travail, comme celui de l'individualisation ou de la médiatisation de l'apprentissage, n'est ni récent ni inconnu de la recherche en formation d'adultes [Durand *et al.* 1986, Ferrand *et al.* 1987, Jeantet et Tiger 1989, Bernier 1991, Demazière et Dubuisson 1992, Lojkine 1992, Weill 1994, Linard 1996]. Par contre, la rapidité croissante de l'informatisation des organisations et la mise en réseaux des apprenants modifient considérablement la problématique de cet apprentissage dans le domaine spécifique de la formation professionnelle.

2.1.1.3. - Les avantages et les limites de l'autoformation pour l'organisation

L'autoformation, de ce point de vue, a probablement un rôle important à jouer. En effet, l'implantation croissante de technologies accélérant l'accès à l'information (en masse et en diversité) et les possibilités offertes par ces techniques d'autoformation au poste de travail (notamment avec les TIC) permettent aussi, et de plus en plus, de concevoir des dispositifs de formation centrés sur l'apprenant. Cette perspective renforce aussi les occasions de promouvoir « *l'importance de l'autonomie comme thème central en lien avec les problématiques liées aux changements technologiques* » [Tremblay et Balleux 1995]. Plus précisément encore, la formation professionnelle pourrait se voir désormais confier la mission, en termes stratégiques, de faire « *acquérir aux travailleurs les compétences adéquates aux environnements de travail qui montrent un caractère complexe et imprévisible, compétences qui pourraient être précisément celles développées par un autodidacte* » [Theil 1989]. En effet, selon Tremblay, « *la plupart des activités d'apprentissage, en milieu de travail, sont autodirigées par nature et l'apprentissage autodirigé est une des meilleures voies pour l'amélioration des habiletés professionnelles* » [Tremblay 1992].

Les avantages d'une autonomie renforcée des individus, dans le contexte professionnel, ont été largement relevés, dans la littérature scientifique [Carré 1992, Tremblay et Balleux 1995, Foucher 2000a, Roussel et Gosselin 2000]. A l'intérieur des différents « *courants* » de l'autoformation [Tremblay 2003] (mesure de l'autonomie,

individualisation de l'apprentissage, perspective critique, etc.) la question de la formation professionnelle a cependant été moins abordée, soulignant toujours les particularités et les contraintes spécifiques de ce contexte [Marsick 1990, Carré 1992, Guglielmino et Guglielmino 1994].

Une revue de la littérature anglophone effectuée par Long et Morris entre 1983 et 1993 bien qu'un peu ancienne [Long et Morris 1995], a ainsi souligné le peu de travaux abordant à la fois le concept d'apprentissage autodirigé et le champ de la formation professionnelle, eu égard aux nombreuses publications sur le *self-directed learning* pendant la même période.

De plus, ces études ont le plus souvent lieu dans de grandes entreprises, ce qui crée par ailleurs un manque de connaissances, pour la discipline, au sujet des plus petites structures. Réalisées dans des sociétés telles que Motorola [Durr, Guglielmino et Guglielmino 1994, Durr 1995, Chuprina et Durr 2002], AT&T, Hong Kong Telephone, General Motors, IBM, K-Mart, Lockheed ou Xerox [Piskurich 1994, Guglielmino et Guglielmino 1994, Wojciechowski 1996, Beitler 2001] et en grande partie aux États-Unis [Confessore 1992], les études liant le phénomène de l'autoformation au monde du travail ont renforcé l'idée que celle-ci répondait à l'accélération des changements techniques et sociétaux actuels, pouvait participer à l'augmentation de la motivation, de la flexibilité et de l'apprentissage continu des salariés et pouvait transformer l'entreprise en une réelle « organisation apprenante », tout en diminuant les coûts de la formation.

Les avantages et les limites spécifiques au contexte de la formation en entreprise restent relativement constants à travers ces différents travaux et sont tout particulièrement soulignés dans les recherches nord-américaines : si les salariés, avec une approche favorisant l'apprentissage autodirigé, semblent mieux « *prendre en charge la responsabilité de leurs propres besoins d'apprentissage* », les entreprises, elles, trouvent un avantage certain à voir leurs employés devenir plus « *efficaces* », par rapport à leur travail en général comme par rapport aux changements rapides de leur environnement [Long et Morris 1995, Brown 2000, Roussel et Gosselin 2000]. De plus, l'efficacité accrue par la mise en place de l'autoformation semble bénéficier directement et plus particulièrement à l'organisation, y compris dans les avantages, non négligeables pour les deux parties, d'un « *moral plus positif* » constaté auprès des salariés, d'une responsabilisation accrue ou d'une meilleure adhésion aux objectifs de l'organisation [Long et Morris 1995]. En effet, si le pari d'une motivation et d'une responsabilisation renforcées par l'autoformation ne semble pas toujours gagné

d'avance [Roussel et Gosselin 2000] (risques d'isolement potentiel, manque de soutien, difficulté à maintenir la motivation dans le temps, etc.), il existe pourtant un bénéfice certain à ce que les employés soient à la fois plus « *flexibles* », plus sensibles à la « *qualité* », à « *l'efficacité* » et à « *l'ajustement* » de leur formation aux besoins de l'entreprise [Long et Morris 1995].

D'autre part, l'organisation gagne, à travers l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs, une valeur ajoutée certaine (même si elle est moins facilement quantifiable), puisque ceux-ci seront plus à même d'entreprendre ensuite des apprentissages permanents (voire de définir eux mêmes leurs propres besoins) et de mieux gérer à long terme leur propre carrière [Brown 2000] ; on peut ainsi espérer obtenir d'eux un « *niveau élevé de maturité et de responsabilité face à leur projet* » [Roussel et Gosselin 2000]. Plus autonomes, ils seront aussi plus à l'aise pour utiliser les ressources sociales de leur environnement dans leurs apprentissages et leurs réseaux professionnels, ce qui renforce à la fois leur compétence d'autodirection mais aussi de collaboration avec leurs pairs (ceci venant de la nature même de l'apprentissage en milieu de travail, éminemment sociale) [Brown 2000, Czeh, Watkins et Marsick 2000]. Enfin, l'autoformation peut représenter un avantage direct intéressant pour l'organisation, puisqu'elle peut permettre aussi de réduire les coûts de formation tout en responsabilisant les employés par rapport à leurs demandes d'apprentissage [Long et Morris 1995].

La mise en place de l'autoformation répond donc à l'exigence des organisations qui ont besoin que leurs salariés soient formés « *juste à temps* », en fonction des contraintes et des objectifs de compétitivité de l'entreprise [Guglielmino et Guglielmino 1994, Phelan 1994]. Mais même si plusieurs auteurs s'accordent à trouver des avantages à l'autoformation tant pour les employeurs que pour les employés (« *a win-win situation* ») [Guglielmino et Guglielmino 1994, Phelan 94, Long et Morris 1995], il n'en reste pas moins qu'à travers la littérature sur le sujet, transparaît l'idée que le bénéfice ultime de l'opération revient principalement à l'organisation [Wojciechowski 1996].

Le principal avantage se formule avant tout, pour l'entreprise, en terme de productivité [Confessore 1992], alors que le salarié formé, dans le meilleur des cas, verra sa carrière enrichie et ses compétences augmentées. Mais celui-ci n'a pas toujours le choix : un salarié non formé pour apprendre de manière autonome, à l'avenir, pourrait bien être menacé, tout simplement ... de ne pas « *survivre* » [Phelan 1994].

De manière générale, les limites à l'autonomisation, en contexte professionnel, ont aussi été soulignées par de nombreux auteurs : les contraintes politiques, financières et administratives dans les organisations sont importantes ; l'engagement en formation n'est pas souvent le fait de l'apprenant ; l'autorité et le contrôle de la formation restent des facteurs externes à l'apprenant ; les enjeux de l'apprentissage se déclinent en termes de productivité et de profit et les critères d'évaluation sont plus souvent économiques que pédagogiques [Brookfield 1990, Baskett 1991, Carré 1992, Baskett 1994, Baskett 1996].

Toutefois, selon Foucher et ses collègues [Foucher et Tremblay 1993, Foucher et Gosselin 1995, Foucher 1996a, 1998, 2000a], les contraintes qui pèsent sur l'autoformation en entreprise sont fortes : des raisons financières et légales s'interposent (les activités d'autoformation, mal connues et mal quantifiées, sont rarement soutenues financièrement), mais aussi des raisons de culture (qu'il est difficile de changer, pour aller vers plus d'autonomie des agents) ; les acteurs de la formation professionnelle, dont les formateurs, ne sont pas toujours prêts à voir leur rôle remis en cause ; la valorisation des apprentissages autodirigés est moins formalisée, donc moins contrôlable par l'organisation que dans des formations plus classiques et plus formelles ; les habiletés à « *apprendre à apprendre* » ne sont pas toujours identifiées comme étant cruciales pour l'autonomie des apprenants, pas plus que la notion de responsabilité individuelle sur son propre apprentissage ou encore celle de développement de carrière ; les dispositifs d'aide à l'autoformation sont encore largement méconnus des professionnels et en définitive, c'est tout le processus d'autoformation qui peut rencontrer des résistances lors de sa mise en place [Tremblay et Foucher 1992, Foucher et Tremblay 1993, Foucher 1996a, 1996b, 1998]. En d'autres termes, la légitimité de cette autoformation en entreprise a donc encore du chemin à faire avant d'être pleinement reconnue [Foucher 1996b].

Enfin, les pratiques d'autoformation restent peu connues, tant du point de vue de l'institutionnalisation de cette autoformation que du point de vue des apprentissages informels, qui restent mal identifiés et peu valorisés [Foucher et Tremblay 1993, Foucher 1996a, Carré et Charbonnier 2003]. La recommandation d'une autoformation qui pourrait répondre aux défis actuels de l'environnement socio-économique n'est donc guère suivie dans la réalité [Foucher 1996c, 1998]. Ainsi, les chiffres relevés par Foucher et Tremblay sont éloquentes : alors qu'au début des années 90, un travailleur consacrait en moyenne 150 heures par année à apprendre par lui-même des choses

en lien avec son travail, on pouvait estimer que 80% de ces activités de formation étaient effectuées de manière informelle, alors que 80% du budget de formation restait consacré aux activités formelles de formation [Foucher et Tremblay 1993]. Malgré la place primordiale de ces apprentissages informels et leurs avantages pour l'autoformation, celle-ci reste donc, tant dans ses dimensions individuelles qu'organisationnelles, à encourager et à optimiser [Carré et Charbonnier 2003].

2.1.1.4 - Faciliter l'autoformation au niveau organisationnel

Pour Foucher comme pour Baskett, les apprentissages autodirigés dépendent étroitement du contexte organisationnel ; dans ce sens, il paraît difficile de parler, dans la plupart des cas et pour la très grande majorité des organisations, d'une autoformation au sens le plus fort du mot (car l'autonomie de l'apprenant, dans ce cadre est forcément limitée et relative) ; il faudrait plutôt concevoir celle-ci, le plus souvent, comme une « *autoformation guidée* » (selon le terme de Carré), prenant en compte une « *double contingence* », organisationnelle et individuelle à la fois [Baskett 1994, Baskett 1996, Foucher 1996b, Foucher 1996c]. Peut-être y a-t-il là une question de maturité du secteur, suggère Brookfield [1990], et les limites à l'autoformation pourraient s'estomper dans le temps : en effet, les travaux concernant le développement des ressources humaines (en particulier ceux sur l'apprentissage réflexif et l'apprentissage organisationnel) ont déjà montré combien les aspects de collaboration et de réflexivité critique dans l'apprentissage, particulièrement mis en valeur avec l'accroissement de l'autonomie des acteurs, sont importants pour l'efficacité de la formation, tout comme pour le dynamisme de l'organisation en général [Brookfield 1990, Moisan 1995, Carré, Moisan et Poisson 1997, Roussel et Gosselin 2000].

Ainsi, selon Carré, si l'apprentissage doit désormais être pensé au niveau de l'organisation toute entière, il n'en reste pas moins qu'un certain nombre de conditions doivent être réunies de la part des gestionnaires pour que l'autonomisation des individus puisse être réelle, dont l'existence d'un projet et une culture d'entreprise, un engagement de la hiérarchie et un management réellement participatif, une organisation coopérative du travail avec tutorat, parrainage ou groupes de travail, l'existence enfin de ressources éducatives identifiées et accessibles, du type centre de ressources [Carré 1992].

D'autre part, des caractéristiques telles que « *la tolérance face aux erreurs, l'ouverture face aux idées nouvelles ou au changement* » propres aux apprenants autonomes

devraient servir l'efficacité globale de l'organisation tout en favorisant « *l'émergence de pratiques performantes en matière de formation* » ; les variables contextuelles mises en place par l'organisation peuvent ainsi être de puissants leviers pour le développement de ces pratiques [Roussel et Gosselin 2000].

De plus, les entreprises paraissent avoir tout à gagner d'individus plus autonomes car « *les avantages de l'autonomie* » [Tremblay 1981] peuvent être bénéfiques à plusieurs niveaux : pour l'individu, pour les activités éducatives, et pour l'organisation dans son ensemble. Ainsi une plus grande flexibilité se décline en termes d'économies (économie financière, de temps, d'énergie), grâce à une satisfaction accrue des apprenants et à un intérêt plus vif de leur part, à des adaptations possibles en termes de rythme, de stratégie, de démarche ou de style d'apprentissage de chacun. La flexibilité de l'autoformation, en contexte professionnel, permet en retour souplesse et adaptabilité des méthodes d'apprentissage « juste-à-temps », ce qui représente un autre avantage non négligeable, en contexte organisationnel instable tout particulièrement [Roussel et Gosselin 2000]. D'ailleurs, les organisations ont tout intérêt à aider les individus à être « *bien intégrés au monde actuel, en perpétuel changement* » [Tremblay 1981] ; car laisser plus d'autonomie dans l'apprentissage et dans le travail, c'est permettre à l'apprenant « *d'assurer par lui-même une sorte d'autorégulation entre son milieu et sa personne* » [*ibid.*], c'est donc aussi lui donner les moyens de renforcer lui-même son adaptabilité face à ces changements.

Outre les avantages et les limites de l'autoformation en contexte organisationnel, certains aspects de la littérature concernent les méthodes requises pour mettre en place l'autoformation dans les entreprises. Il semble tout d'abord nécessaire de donner accès à un certain nombre de ressources (dont des outils de recherche d'informations et de formations, des ressources humaines en termes d'expertise, des outils audiovisuels et informatiques, etc.) [Nelms 1993, Guglielmino et Guglielmino 1994, Phelan 1994] ; ceci limite toutefois, de par leurs moyens réduits, la mise en place de l'autoformation dans les plus petites structures.

Il apparaît ensuite, selon les résultats de plusieurs recherches [Confessore 1992, Foucher et Tremblay 1993, Nelms 1993, Guglielmino et Guglielmino 1994, Phelan 1994, Piskurich 1994, Foucher et Gosselin 1995, Long et Morris 1995, Phelan 1996, Wojciechowski 1996, Foucher 2000a, Foucher 2000d], que la politique de gestion des ressources humaines et de la formation doit accompagner cette mise en place de l'autoformation.

Pour cela, selon ces auteurs, il est nécessaire :

- de favoriser et accompagner l'autoformation des salariés (par de l'information à ce sujet, la mise en place effective des moyens nécessaires, dont les outils informatiques, les heures disponibles pour se former, l'accès à la formation et aux formateurs, la formation de ces formateurs, des sessions spécifiques de formation à l'autoformation, l'encouragement à apprendre en dehors des cours formels) ;
- de privilégier le travail en équipes autonomes et l'apprentissage en commun, de manière continue (dans l'échange, le partage des connaissances, la polyvalence, la fluidité de l'information, l'autoformation continue, le travail coopératif, la participation à travailler avec des équipes d'autres services et d'autres secteurs professionnels) ;
- de favoriser la responsabilisation et l'enrichissement des tâches du point de vue du travail, et la possibilité d'apprendre et de se tromper, au niveau de l'apprentissage (tolérance aux erreurs, rétro-information sur les possibilités de perfectionnement) ;
- de favoriser enfin la mobilité interne et les possibilités de développement de carrière (pour que les salariés puissent entrevoir des bénéfices tangibles dans l'autoformation, ce qui suppose une réelle reconnaissance des efforts entrepris).

Cet engagement de l'entreprise et de l'encadrement, à travers la gestion des ressources humaines, est nécessaire pour que l'implantation de l'autoformation soit réussie. Mais, préviennent aussi ces auteurs, l'implantation de l'autoformation peut conduire à changer l'organisation jusque dans sa structure (pour la mise en place d'équipes autonomes, l'accès à des centres d'autoformation, dans le changement des méthodes d'évaluation de la performance, etc.), voire jusque dans sa culture [Confessore 1992, Nelms 1993, Guglielmino et Guglielmino 1994, Phelan 1994, Piskurich 1994, Phelan 96, Wojciechowski 1996, Foucher 2000a].

En dehors des politiques incitatives reconnaissant l'intérêt de ce type d'apprentissage (information ou aide financière, par exemple), certains outils peuvent favoriser l'autoformation, de la mise en place de centres de ressources à une gestion des ressources humaines basée sur le développement des compétences individuelles et la gestion prévisionnelle de la carrière professionnelle, en passant par un développement particulier des formations orientées vers le « *méta-apprentissage* » ¹ [Tremblay et Foucher 1992, Foucher et Tremblay 1993, Foucher 1996a].

¹ selon Carl Rogers « *le seul individu éduqué est celui qui a appris comment apprendre à apprendre [...] comment s'adapter et changer* » [Tremblay et Foucher 1992] ; cette habileté de méta-apprentissage est majeure dans le contexte du travail et elle a été déjà soulignée fréquemment dans la littérature [Dechant 1990, Hrimech 2000, Hrimech 2002, Tremblay 2003]

La reconnaissance de la multiplicité des méthodes, des outils ou encore des stratégies individuelles d'apprentissage est donc un préalable au développement de l'autoformation en entreprise, tout comme la prise de conscience, de la part des acteurs, de la double dimension, individuelle et collective, de cette autoformation [Foucher 1996a]. La prise en compte des contraintes environnementales est d'ailleurs fondamentale pour mettre en place l'autoformation dans les organisations [Baskett 1996, Foucher 1996b]. Il est donc nécessaire, pour Foucher comme pour Carré, d'opter pour une approche « *contingente* » qui puisse prendre en compte ces multiples variables (en fonction des stratégies de formation, des besoins des apprenants et de l'organisation, des compétences à acquérir, du contexte et du domaine d'activités, etc.) et qui débute par un diagnostic précis des besoins, des motivations et des contraintes à tous les niveaux (apprenants, organisation, mesures, moyens et dispositifs possibles à mettre en œuvre, etc.).

Concrètement, les pratiques des entreprises qui s'intéressent à l'autoformation (qui la soutiennent ou l'ont déjà instaurée) donnent cependant de bons exemples de ce qui peut être réalisé. L'étude des réalisations de la société Québec-Téléphone en terme d'autoformation en est un exemple explicite [Foucher et Gosselin 1995].

Cette société a adopté une approche « *centrée sur le client* », avec un fort engagement dans l'innovation technologique, et elle privilégie la compétence des employés (*competency-based management*), leur autonomie, leur adaptabilité et leur mobilité, à travers, entre autres, un investissement élevé au titre de la formation professionnelle. Différents axes sont déployés pour favoriser le développement de l'autonomie des employés, dont l'autoformation fait partie, en parallèle d'une gestion individualisée des compétences et des carrières professionnelles. Dans ce cas précis, le développement des compétences est du ressort d'une responsabilité partagée entre l'organisation et l'employé ; chacun a un « *profil de compétences* » et un « *dossier individuel de compétences* » qui lui permettent de se situer autant d'un point de vue professionnel que du point de vue des apprentissages à acquérir. Des stages spécifiques ont été mis au point (ouverts dans leur durée, centrés sur l'apprenant), qui impliquent tous les intervenants (apprenant, superviseur, tuteur, ressources humaines) dans les étapes de préparation, de réalisation et d'évaluation [Foucher et Gosselin 1995].

Même si l'étude en question n'a permis d'interroger de manière approfondie que quelques apprenants (qui, de plus, possédaient déjà une certaine propension à l'autodirection), il semble que cette organisation soit un exemple type de l'entreprise

réussissant à mettre en œuvre des incitations concrètes à l'autoformation et au développement de l'autonomie des agents ; peut-être, rappellent les auteurs, parce qu'elle est aussi plus intéressée à développer l'expertise, les compétences, la motivation et les habiletés des individus, qu'à mettre l'accent sur les contrôles administratifs [Foucher et Gosselin 1995].

Conclusion

En résumé, les évolutions de l'environnement professionnel semblent plaider largement pour le recours à l'autoformation, en milieu de travail. L'autoformation répond ainsi à de nouvelles pratiques managériales nécessitant plus d'autonomie des acteurs, une plus forte décentralisation du pouvoir et des responsabilités, des qualités d'adaptabilité, de flexibilité ou encore de tolérance à l'incertitude. Les organisations sembleraient donc avoir tout intérêt à formaliser le recours à l'autoformation, qui semble toutefois encore relativement mal connue, sinon peu ou mal utilisée dans les entreprises.

En effet, si cette évolution semble correspondre à un changement sociétal plus large, dans lequel on peut reconnaître le passage du paradigme traditionnel de la commande vers celui de l'autonomie [Pineau 2002], les recherches sur l'autoformation soulignent en même temps l'émergence de « *convictions affirmées* » (telles que le paradigme éducatif de l'autonomie, la conviction d'un sujet apprenant actif, libre et responsable ou encore celle du sujet social apprenant) tout autant que les « *doutes et ambiguïtés* » qui subsistent autour de la notion et de ses usages (telles que les dérives technologiques et managériales, l'assimilation désastreuse des décideurs à la soloformation, ou une certaine illusion technico-pédagogique) [Carré 2002].

Le principal problème semble venir du manque de connaissances, du côté des organisations, de la réalité de l'autoformation, tout autant que du peu de travaux existants, du côté de la recherche, sur l'autoformation dans ce domaine. En effet, il existe encore peu de recherches mesurant la réalité des politiques de formation et leurs liens avec ces changements plus globaux (et encore ne concernent-elles surtout que de grandes entreprises) et la recherche a peu abordé, dans ce contexte, les liens entre la demande d'autoformation, au niveau des politiques de formation et de gestion des ressources humaines, et le besoin (ou la demande) réelle d'autonomie des salariés, d'un autre côté.

2.1.2. - Autoformation et travail : les acteurs en présence

Résumé : Alors que les travaux sur l'autoformation ont largement étudié les dimensions individuelles de l'autonomie, centrées sur les apprenants, les rôles des décideurs et gestionnaires (et de la hiérarchie, plus généralement), comme ceux des formateurs, en contexte professionnel, ont été moins abordés. Les changements technologiques et managériaux, cependant, permettent de percevoir une évolution des rôles de chacun et une recomposition des rapports d'apprentissage, liée à l'évolution des rapports de travail. L'apprentissage avec et par les pairs et le déplacement du rôle du formateur, dans les nouveaux dispositifs de formation, semblent être devenues les dimensions majeures de ces changements, pour l'autoformation.

2.1.2.1. - Les différents acteurs

Selon la typologie présentée dans les définitions (section 1.2.3) les différents acteurs en présence peuvent être regroupés entre apprenants (travailleurs, salariés ou agents, selon la dénomination propre à chaque organisation), décideurs (directeurs, managers ou gestionnaire, supérieurs hiérarchiques des apprenants), formateurs (tuteurs ou facilitateurs, selon les dispositifs), pairs (collègues des apprenants, et apprenants eux-mêmes), et ressources ponctuelles (internes ou externes à l'organisation).

Comme cela a déjà été souligné par ailleurs (section 1.1.1), les évolutions conjoncturelles, technologiques et managériales impliquent, pour l'autoformation, de considérer à travers ces nouvelles situations de travail et d'apprentissage, une recomposition du rôle de ces différents acteurs [Alava 2000, Choplin *et al.* 2002, Confessore 2002]. Pour des raisons à la fois culturelles, structurelles et conjoncturelles [Foucher 2000a] les évolutions managériales et technologiques incitent par exemple les gestionnaires des ressources humaines et de la formation, dans le domaine professionnel, à s'orienter vers des logiques de « *co-investissement* » et de « *co-pilotage* », impliquant une nouvelle distribution des rôles des prescripteurs et des apprenants [Carré 1992, Caspar 1999, Le Boterf 1999, Masingue 1999].

Par ailleurs, l'accent mis sur la responsabilisation des individus, en situation de travail, va de pair avec un allègement des structures hiérarchiques et l'incitation à une plus grande autonomie des employés ; actuellement, l'apprentissage ressort souvent (et en partie au moins) de la responsabilité de l'apprenant, tout comme la gestion de la carrière et « *l'employabilité* » deviennent partiellement de la responsabilité de l'employé

[Foucher et Tremblay 1992, Foucher et Gosselin 1995, Foucher 1996a, Caspar 1999]. Pour faire face à ces défis, l'autoformation en entreprise peut amener un certain nombre de solutions, mais soulève aussi des problèmes spécifiques. Tout d'abord, il semble important de noter que la recherche sur l'autoformation en milieu de travail est largement moins documentée, à propos des rôles des acteurs dans ce contexte particulier, que dans d'autres domaines (enseignement à l'université ou dans des organismes de formation pour adultes, par exemple) ; le rôle des décideurs, à l'image de la dimension organisationnelle de l'autoformation, y est tout aussi peu exploré. D'autre part, s'il est possible de détailler certains rôles, certaines caractéristiques et certaines compétences des acteurs (concernant l'apprenant ou le formateur en particulier), on s'est jusqu'ici beaucoup moins intéressé aux relations liant ces acteurs. Les « rôles de l'autre dans la formation de soi » feront donc ultérieurement l'objet d'une étude plus spécifique sous cet angle relationnel (section 2.3.1).

2.1.2.2. - L'apprenant

Les notions de pouvoir, de responsabilité, de contrôle et d'initiative

Historiquement, depuis les premiers travaux de Tough [1967, 1971], les recherches en autoformation se sont principalement développées autour de l'apprenant [Carré 1987, Bonham 1992]. Avec les travaux de Knowles [1975, 1990], la perspective individuelle, toujours centrée sur l'apprenant, s'est intéressée ensuite aux modalités de l'apprentissage autonome [Long 1992, Guglielmino 2002]. Avec l'apparition des premières recherches sur la mesure de l'autonomie de cet apprenant (*Self-Directed Learning Readiness Scale* de Guglielmino, en 1977), le « courant psychométrique » de l'apprentissage autodirigé [Tremblay 2003] a permis ensuite d'élaborer et d'affiner un profil-type de l'apprenant autonome, à partir d'une « échelle de mesure de la propension à l'autonomie », largement testée quant à elle en milieu de travail [Guglielmino et Guglielmino 1994, Durr 1995, Beitler 2001, Chuprina et Durr 2002].

Par ailleurs, avec les travaux de Hiemstra et de ses collègues, la perspective de l'apprentissage autodirigé, toujours centrée sur l'apprenant, s'est tournée vers la manière d'individualiser l'apprentissage dans l'enseignement, en introduisant le rôle du facilitateur et des dispositifs dans le processus d'individualisation, mais sans s'intéresser directement au contexte organisationnel [Hiemstra 1988, Hiemstra et Sisco 1990, Brockett, Hiemstra 1991, Hiemstra 1992, Hiemstra et Brockett 1994, Hiemstra 2000]. De la même manière, Garrison, parti des spécificités de l'enseignement à distance, et non du monde du travail, est resté dans une perspective individuelle, bien

que tout en soulignant l'importance des notions de contrôle, de responsabilité et d'interdépendance de l'apprenant vis à vis des autres et du contexte [Garrison 1987, 1989, 1992, 1997]. Enfin, Long est probablement celui qui a le plus accentué cette dimension individuelle de l'autoformation, insistant, parmi les trois dimensions identifiées dans l'apprentissage autodirigé (dimensions psychologique, pédagogique et sociale) sur la dimension psychologique [Long 1989, 1990]. C'est dans la lignée des travaux de Long que Carré a lui-même développé ses travaux sur l'autoformation dans le contexte professionnel, insistant lui aussi sur la dimension psychologique (ou individuelle) de ce contrôle et de ce pouvoir que doit avoir l'apprenant pour parler d'apprentissage autodirigé [Carré 1992]. Pour ces deux auteurs, l'autoformation peut ainsi se définir par rapport à deux axes principaux : le plus ou moins haut niveau de contrôle psychologique de l'apprenant sur son processus d'apprentissage, d'une part, et le plus ou moins haut degré de contrôle pédagogique de l'enseignant, d'autre part. Ainsi, pour Long, l'autoformation se développerait principalement dans les situations où l'apprenant exerce un fort contrôle psychologique sur son apprentissage et l'enseignant, pour sa part, un faible contrôle pédagogique [Long 1989].

Si, de son côté, Tremblay s'est intéressée tout d'abord à l'aide que pouvait apporter le formateur à l'apprentissage autodidactique [Tremblay 1981, 1986], elle s'est toutefois centrée elle aussi principalement sur l'apprenant, aboutissant dans une synthèse de ses travaux (notamment de ceux effectués avec Danis [Danis et Tremblay 1985, 1987, 1988]) à identifier les quatre « *compétences-clés* » des autodidactes [Tremblay 1996a]. Mais à la suite de ces travaux avec Danis, et en parallèle des recherches de Spear et Mocker sur le rôle du contexte dans ce type d'apprentissage [Spear et Mocker 1984, Spear 1988], les recherches de Tremblay ont aussi permis une véritable ré-orientation des recherches sur l'autoformation. Ces différents auteurs ont indiqué notamment, dès le milieu des années 80, que les notions de pouvoir, de contrôle et de responsabilité de l'apprenant ne pouvaient expliquer à elles seules le processus d'autonomisation des adultes ; en effet, même les autodidactes ne se forment pas seuls, et l'aide à l'autoformation tient une part importante dans l'apprentissage à « *se passer du maître imposé* », selon l'expression de Dumazedier. Ce dernier a d'ailleurs repris sous le thème de « *médiation éducative* », l'importance de cette aide nécessaire dans la formation de soi, même si, là encore, il n'y a pas eu de déclinaison directe de ces travaux sur l'aide ou la médiation dans le monde du travail [Dumazedier 1995, 1996].

En milieu professionnel, l'insistance sur les notions de contrôle et de responsabilité a été moindre que dans le reste des travaux sur l'autoformation, ce contexte obligeant probablement les auteurs à faire preuve de réalisme quant aux contraintes spécifiques du milieu. Ainsi, l'une des premières difficultés soulevées par les recherches de Foucher et Tremblay, en créant le GIRAT au début des années 90, a été de mieux cerner le concept d'autoformation par rapport aux spécificités et aux réalités de la formation en contexte professionnel. Pour ce faire, les définitions de l'autonomie et de l'apprentissage autodirigé ont été replacées dans le cadre des recherches, à la suite des travaux de Danis et Tremblay notamment, dont les conclusions concernant le contexte d'apprentissage prennent une connotation particulière en situation de travail. L'une des affirmations de Tremblay et Foucher [1992] à ce sujet est éloquent, puisque les auteurs rappellent ici, à la suite de Spear [1988], que « *l'individu et l'environnement constituent les déterminismes réciproques de l'acte d'apprendre* ».

Pour Foucher et Tremblay [Tremblay et Foucher 1992, Foucher et Tremblay 1993], plusieurs formes d'autoformation peuvent exister en contexte professionnel, selon les degrés de responsabilité et d'initiative pris par les agents, les dispositifs, les méthodes ou les outils mis en place, le contenu et les ressources disponibles, ou encore le degré de formalisation des situations de formation et d'apprentissage [Foucher et Tremblay 1993]. De plus, des facteurs psychologiques et didactiques influencent ces formes possibles d'autoformation [Foucher et Tremblay 1993]. Un modèle a alors été proposé par Foucher et Tremblay pour aborder l'autoformation en situation de travail, constitué par un « *cube à trois dimensions* » prenant en compte les degrés de formalisation de l'apprentissage, d'initiative et d'autonomie de l'apprenant [Foucher et Tremblay 1993]. Par ailleurs, différents éléments interfèrent dans les situations d'autoformation, dans ce contexte spécifique : les notions de contrôle (plus ou moins partagé par l'organisation et les apprenants), d'autonomie et d'initiative (exercées dans les projets d'apprentissage) et de prise de pouvoir de l'individu (sur sa formation mais aussi, plus largement sur son « *devenir* »). Ainsi, Foucher propose quant à lui de faire référence à trois dimensions complémentaires de l'autonomie en situation de travail : la responsabilité des individus, les initiatives qu'ils prennent et la part d'autonomie qu'ils exercent dans leur apprentissage [Foucher 1996a].

Du côté français, Carré [1992] est même allé plus loin sur ces questions de contrôle, de pouvoir et de responsabilité, qui devraient idéalement être aux mains des apprenants pour parler d'autoformation. Selon lui, se pose toujours en effet, dans l'entreprise, le

problème de la marge de décision et du degré réel de responsabilité laissé à l'apprenant dans le contrôle de sa formation ; actuellement, souligne cet auteur, malgré le discours managérial valorisant l'apprentissage organisationnel, la responsabilisation des individus et la volonté de « *rendre les individus plus autonomes* », dans les faits, le contrôle laissé à l'apprenant sur sa formation est souvent faible, qu'il s'agisse du contrôle que l'individu peut obtenir sur les méthodes d'apprentissage (aspect pédagogique), ou de son intérêt individuel à s'engager dans un processus de formation (aspect psychologique) [Carré 1992, 2001]. Plus souvent encore, ce contrôle de l'apprenant est inexistant en ce qui concerne la possibilité de critique ou d'émancipation par rapport à l'institution (aspect social du contrôle exercé par l'apprenant) [Carré 1992]. De ce point de vue, peut-être le plus flagrant, la dimension d'émancipation liée à l'autonomisation des apprenants [Marchand M.E. 2000, Mezirow 2001] peut aussi sembler un idéal inatteignable, tout au moins en situation de travail.

Entre le discours prôné et les applications réelles, entre la volonté managériale et les réalisations concrètes d'organisations « *autoformatrices* », le contrôle, le pouvoir, la responsabilité et la marge d'initiative laissés à l'apprenant restent donc relativement faibles. Ainsi, pour la formation professionnelle, c'est donc bien seulement d'une autonomie relative, voire très relative, que l'on peut parler [Carré 1992, Moisan 1995].

Les tâches et les activités de l'apprenant

L'intérêt porté aux dimensions individuelles de l'autoformation remonte en fait aux origines mêmes des recherches dans le domaine. Les travaux fondateurs de Tough, dans le milieu des années 60, portaient en effet sur les projets d'apprentissages autogérés, ou auto-organisés, c'est-à-dire les projets pour lesquels l'apprenant assume la « *responsabilité première [de la] planification, de la mise en œuvre et de la conduite* » du processus d'apprentissage [Tough 1967]. Tough a ainsi répertorié les tâches effectuées par l'individu « autoplanifiant » ses apprentissages.

Ces tâches se succéderaient de la manière suivante : choisir le but que l'on veut atteindre, décider quelles activités sont les plus appropriées pour atteindre cet objectif, obtenir les ressources nécessaires pour cet objectif, estimer son niveau actuel de connaissances et d'habiletés, surmonter les difficultés pour certaines parties de l'apprentissage, décider à quel moment apprendre, dans quel lieu apprendre, décider de ce qu'on va investir dans ce projet, surmonter le manque de motivation pour atteindre son but, les désagréments de certaines activités nécessaires pour l'apprentissage, les doutes quant à la réussite de ce projet, décider enfin et malgré tout

de continuer [Tough 1967]. Tough a aussi souligné, par ailleurs, l'importance de l'utilisation pratique que les adultes font de leurs projets d'apprentissage, *i.e.* « *l'intention d'utiliser leurs connaissances et leurs habiletés* » dans des applications concrètes [Tough 1971]. L'apprentissage autoplanifié répond ainsi, selon Tough, à une « *chaîne d'avantages anticipés* », dont « *l'utilisation pour un objectif d'action* » vient en tête, suivi de « *l'étonnement et la curiosité* » pour une question spécifique, puis du « *plaisir* » (d'apprendre, de posséder des connaissances, de recevoir une formation ou de pratiquer une technique).

Si le répertoire de ces tâches effectuées par les apprenants n'a pas d'équivalent dans le contexte professionnel de l'autoformation, Carré [1992] a par contre repris l'ensemble des étapes que suivent les apprenants dans ce contexte : décision d'apprendre, choix d'une méthodologie d'apprentissage et d'un rythme d'apprentissage, savoir où et quand apprendre, avec quels matériaux, savoir enfin qui supervise et qui évalue sont ainsi autant d'étapes au cours desquelles peut s'exercer l'autodirection de l'apprenant.

Pour sa part, Baskett, autre membre du GIRAT, a répertorié les activités de professionnels en dégagant les différents processus mis en œuvre lors de l'apprentissage [Baskett 1991]. Selon lui, les principaux apprentissages s'effectuent : en verbalisant (par l'écoute, ou en décrivant à autrui ses propres impressions ou idées, par exemple) ; en objectivant (en se « *regardant soi-même, comme avec un troisième œil* ») ; en connectant des idées apparemment disparates (en « *faisant des liens* », rétrospectivement) ; en construisant, en testant, ou en clarifiant des idées, des concepts ou des savoirs nouveaux (en conceptualisant cette connaissance, avec un certain degré d'abstraction) ; en prenant du recul, dans des phases qui permettent une intégration des apprentissages (en changeant de rythme, en fonctionnant au ralenti, ou bien en faisant tout autre chose), voire en s'échappant, en se libérant, pour répondre à d'autres demandes ou contraintes de la vie (les étapes de la vie, les événements d'ordre privé et les émotions interviennent directement ou indirectement sur l'apprentissage) ; enfin, en s'affirmant soi-même comme apprenant (et plus largement en s'acceptant « *tel que l'on est* »), en réévaluant, *a posteriori*, ses comportements et attitudes passés (en changeant ses propres perceptions de soi) [Baskett 1991]. Ainsi, pour Baskett, l'apprentissage, à l'image de l'individu, forme un tout, une « *image composite* », qu'il n'est pas possible de scinder en dimensions séparées. L'apprentissage ne se passe pas seulement dans le travail, dans la vie personnelle ou dans des cours de formation (toutes ces dimensions interagissent, parfois même de

manière conflictuelle) et l'apprenant ne planifie pas tout à l'avance, avec des styles d'apprentissage bien formalisés : au contraire, « *rien n'est organisé ou catégorisé comme c'est le cas dans un livre ; tout est fluide, constamment en changement et en re-formation* » [Baskett 1991]. Selon Baskett, l'apprentissage autodirigé est non seulement un processus, qui en tant que tel est « *en devenir* », « *dynamique et fluide* », mais il dépend aussi étroitement de la situation et du contexte dans lesquels il se déroule. Il varie donc en fonction des individus et des circonstances, même s'il n'est pas toujours totalement aléatoire, car les apprenants peuvent aussi « *provoquer les choses* » (*make things happen*) [Baskett 1991]. Mais en définitive, seul l'individu, de manière très subjective, est à même de « *donner du sens* » à ses expériences, surtout en situation d'autoformation dans un contexte professionnel [Baskett 1994].

Les caractéristiques de l'apprenant

Si les tâches et les activités des apprenants autonomes sont peut-être moins facilement planifiables que pouvait le penser Tough, une de ses conclusions importantes concerne l'une des caractéristiques les plus paradoxales de ce type d'apprentissage, à savoir le niveau préalablement requis d'autonomie pour des individus s'engageant dans des projets « *d'auto-éducation* » : il est en effet nécessaire, souligne Tough [1967], qu'un apprenant dirigeant lui-même son apprentissage soit déjà capable de définir clairement ses objectifs, de sélectionner et d'organiser la succession des tâches et de mesurer objectivement ses propres progrès avant de pouvoir réellement apprendre seul [Tough 1967] ; sinon, les apprenants continuent, dans la plupart des cas, à dépendre d'autrui pour répondre à leurs besoins. En d'autres termes, il faudrait être déjà autonome pour pouvoir s'engager dans un processus d'apprentissage autodirigé ...

C'est à une conclusion similaire qu'invitent les travaux de Guglielmino, grâce au *SDLRS (Self-Directed Learning Readiness Scale)*, les recherches d'Oddi avec l'*OCLI (Oddi Continuing Learning Inventory)*, de Pilling-Cormick avec le *SDLPS (Self-directed learning perception scale)* ou encore de Straka, qui ont utilisé différents outils de mesure ayant permis de dresser un portrait idéal de l'apprenant autodirigé avec ses principales caractéristiques [Oddi 1986, 1987, Pilling-Cormick 1995, Straka 1995, Pilling-Cormick 1996, Straka 1996a, Pilling-Cormick 1997, Straka 1998, Pilling-Cormick *et al.* 2001, Pilling-Cormick *et al.* 2002, Kops et Pilling-Cormick 2002].

Selon les résultats de Guglielmino en particulier, l'apprenant autonome idéal aurait les caractéristiques suivantes : il aurait le goût de l'initiative, de l'indépendance et de la persistance dans ses apprentissages ; il accepterait la responsabilité de son

apprentissage et verrait les problèmes comme des défis, non comme des obstacles ; il saurait se discipliner lui-même et aurait un haut degré de curiosité ; il exprimerait un fort désir d'apprendre ou de changer et serait confiant en lui-même ; il serait capable de développer un plan de travail, d'utiliser des habiletés de base pour apprendre, d'organiser son temps et de gérer au mieux son rythme d'apprentissage ; il serait plutôt orienté vers des objectifs et enfin aimerait apprendre [Tremblay 1992].

Dans sa synthèse des travaux sur le *self-directed learning*, Candy [1991] dresse le profil de cet apprenant : il conçoit ses buts, ses plans, ses stratégies, ses objectifs d'apprentissage lui-même, indépendamment de toute pression extérieure ; il exerce sa liberté de choix et d'action sans contrainte ni restriction sur sa capacité d'agir ou de raisonner ; il exerce sa capacité de réflexion rationnelle et de jugement indépendamment, objectivement et avec un sens moral issu de son expérience et de sa réflexion ; il a la volonté de mettre en application ses décisions, résolument, sans peur et sans dépendre ni des encouragements, ni des oppositions d'autrui ; il exerce une certaine maîtrise de soi et reste détaché émotionnellement ; il se conçoit enfin lui-même comme étant autonome [Candy 1991].

Toujours selon Candy, les aptitudes de cet apprenant seraient plus particulièrement orientées vers la coopération, le respect mutuel, la créativité, la flexibilité, l'esprit critique, l'autodirection et l'indépendance. Enfin, il serait méthodique et discipliné, logique et analytique ; réflexif, il se percevrait lui-même comme apprenant autonome ; il démontrerait de la curiosité, de l'ouverture et de la motivation ; il serait flexible ; interdépendant et à l'aise dans les relations interpersonnelles ; il serait persévérant et responsable, aventureux et créatif ; il serait confiant et positif par rapport à lui-même ; il serait capable de travailler de manière indépendante, en autosuffisance ; il aurait développé des habiletés pour la recherche d'informations et la recherche documentaire ; il posséderait des connaissances et des habiletés par rapport aux processus d'apprentissage ; enfin, il développerait et utiliserait ses propres critères d'évaluation [Candy 1991].

Si ce profil-type peut paraître quelque peu idéalisé, voire irréaliste, en contexte de travail, il faut signaler d'autre part que les recherches ayant mis l'accent sur ces caractéristiques des apprenants, d'un point de vue psychométrique ont par ailleurs été largement critiqués pour leur validité comme pour leur fiabilité, même si leurs

promoteurs ont toujours défendu leur pertinence, sur le fond comme sur la forme ¹ [Brookfield 1984, Brockett 1985, Bonham 1989, Field 1989, Guglielmino 1989, Long 1989, Field 1990, Bonham 1991, McCune et Guglielmino 1991, Bédard 1996, Bouchard 1996, Hiemstra 1996, Guglielmino 1997, Brockett 2000].

Cependant, l'ensemble de ces travaux a permis de dresser ce portrait qui, tout idéalisé qu'il puisse paraître, constitue au moins une base de travail importante pour ces caractéristiques de l'apprenant autonome, y compris en milieu professionnel.

Les compétences de l'apprenant

Les principales compétences requises pour l'apprentissage autodirigé ont été recensées par deux auteurs principaux.

Pour Knowles [1975], tout d'abord, ces compétences sont les suivantes : la compréhension des distinctions existant entre apprentissage dirigé par l'enseignant et apprentissage autonome ; la perception du concept de soi comme apprenant autodirigé ; la capacité de coopération avec les pairs ; celle de diagnostiquer ses propres besoins d'apprentissage ; celle ensuite de les transformer en objectifs réalistes ; l'aptitude à faire appel aux enseignants ; l'aptitude à identifier les ressources humaines et matérielles ; la capacité à choisir les stratégies efficaces ; l'habileté, enfin, à valider les apprentissages réalisés [Knowles 1975, Long 1992].

A partir de plusieurs synthèses [Tremblay et Foucher 1992, Tremblay 1995, Tremblay et Balleux 1995, Tremblay 1996a], Tremblay s'est quant à elle intéressée à l'autonomie dans diverses situations de formation, proposant de positionner ces différentes manières d'apprendre sur un *continuum* représentant un degré d'autonomie croissant, où l'utilisation du milieu s'avère « *de plus en plus large, éclatée, et de moins en moins orthodoxe* » [Tremblay et Balleux 1995]. Dans tout apprentissage autonome, l'interaction avec l'environnement permettrait ainsi un processus d'équilibration : c'est « *parce qu'il produit ses propres lois (auto-nomos) en relation avec son environnement qu'un individu se maintient en situation d'autodidaxie ou d'autoformation* » [Tremblay et Balleux 1995]. Cette voie d'investigation, développée ultérieurement au regard des travaux de Varela, aboutira au modèle de l'énaction (voir section 5.1.1).

¹ cette mesure de « *la propension à l'apprentissage autodirigé* » a d'ailleurs été souvent prise à tort pour une mesure de l'autonomie ; l'absence de définition préalable de l'autonomie dans ces recherches quantitatives n'est pas le seul reproche qui leur a été fait ; les problèmes liés aux populations auprès desquelles l'instrument était fiable et valide ont été aussi soulevés [Brookfield 1984, Brockett 1985, Field 1990, Bonham 1991]

A travers l'expérience de vingt années de travaux dans le domaine de l'autoformation, Tremblay a synthétisé finalement les quatre compétences-clés les plus caractéristiques de l'autonomie dans l'apprentissage des adultes [Tremblay 1995, Tremblay 1996a]. Celles-ci consistent à savoir :

- (1) « *apprendre autrement* », de manière non linéaire, non séquentielle, avec souplesse, pour pouvoir faire face notamment à l'imprévu avec créativité ; la compétence correspondante étant de savoir « *tolérer l'incertitude* » ;
- (2) « *apprendre avec les autres* » : Tremblay parle de « *réseautage* » pour l'action de créer et recréer sans cesse ses réseaux, ses ressources d'apprentissage ; la compétence associée est de pouvoir établir un « *réseau de ressources* » ;
- (3) « *apprendre en action* » : l'apprentissage et l'apprenant forment un couple d'où « *émerge* » le savoir en action (le processus est dynamique, « *le savoir émerge de l'acte en cours* ») ; il y a des temps d'action, d'arrêt, d'évaluation et de critique (principe de rétroaction des processus d'équilibration) ; la compétence correspondante est de savoir « *réfléchir sur et dans l'action* » ;
- (4) « *apprendre à apprendre* », enfin, c'est-à-dire réfléchir non seulement à l'action d'apprendre, mais à soi comme apprenant ; il s'agit d'établir les « *patterns* » de son propre apprentissage ; la compétence nécessaire est donc de « *se connaître comme apprenant* » [Tremblay 1995, Tremblay 1996a].

Le cas particulier des professionnels autodidactes

Issus des premières recherches de Tremblay sur l'autodidaxie [Tremblay 1981, 1986], ces résultats ont été corroborés ensuite par d'autres recherches sur les professionnels autodidactes, même si ces travaux n'ont toutefois pas permis de synthétiser de résultats sous la forme de caractéristiques ou de compétences-clés aussi spécifiques. En France, Le Meur, par exemple, a étudié le parcours de dirigeants d'entreprise autodidactes. Pour cet auteur, l'étude des autodidactes professionnels (ou « *néo-autodidactes* ») n'est plus l'observation des autodidactes « *esseulés* » du 19^{ème} siècle, mais serait au contraire paradigmatique de l'évolution du monde contemporain [Le Meur 1995, 1996, 1998, 2002]. L'époque de « *post-industrialisation* » entraînant l'obligation du renouvellement incessant des connaissances, la « *néo-autodidaxie* » serait en lien avec cette exigence du monde moderne ; comme l'avait souligné Knowles avant lui [Knowles 1975], plutôt que d'enseigner des savoirs trop rapidement dépassés, il s'agit désormais selon Le Meur d'aider les individus à « *apprendre à apprendre* », afin qu'ils puissent, dans l'action, formaliser leurs propres processus d'apprentissage puis devenir dans leur travail des « *apprenants permanents* » [Le Meur 1998, 2002].

L'observation des professionnels autodidactes permet de relever un certain nombre de leurs caractéristiques. Ainsi, note Le Meur, les savoirs que développent les autodidactes professionnels sont des savoirs « *en étoile* », que l'on peut rapprocher de la structure et du fonctionnement des « *hypertextes* » [Le Meur 1996] ; de plus, les autodidactes professionnels s'autoforment sur trois dimensions à la fois, prenant et gardant le contrôle (« *l'autorité* ») de leur formation sur les dimensions pédagogique, sociale et psychologique de leur apprentissage [Le Meur 1996]. Si ces apprenants ont pour principale motivation une « *amélioration socioprofessionnelle* » de leur carrière, cette caractéristique maintient en éveil chez eux une curiosité, une capacité de remise en question et un désir d'apprendre permanents [Le Meur 1995]. Sur le plan des méthodes, ces autodidactes sont avant tout orientés vers l'action (d'où l'importance des concepts de « *praxis* » et de « *praxéologie* », pour Le Meur) ; ils favorisent l'efficacité, tant dans les objectifs de leurs apprentissages que dans les relations qu'ils nouent pour arriver à leurs fins [Le Meur 1995, Le Meur 1998]. Après une première période d'imitation de leurs collègues et d'initiation au métier, ils procèdent ensuite par « *essai-erreur* » [Le Meur 1998], par un processus de découverte et de progression qui mobilise des ressources (tant documentaires que sociales) extrêmement variées ; il s'agit donc d'une approche « *par problèmes* » et d'une méthode de découverte « *multidisciplinaire* » [Le Meur 1996] ; l'autodocumentation est sélective et les réseaux sociaux sont fortement sollicités. La forte connotation de « *co-formation* » est d'ailleurs présente à tous les stades du processus, qu'il s'agisse des phases initiales d'imitation des pairs ou, plus tard, des choix d'experts dont s'entoure l'autodidacte professionnel. Dans ce sens, la « *néo-autodidaxie* » favorise un lien social toujours très « *opérateur* », ancré dans le contexte professionnel [Le Meur 1995]. C'est ainsi que « *l'autre joue un rôle premier dans les acquisitions, mais aussi dans la socialisation* » [Le Meur 1998]. Selon Le Meur, l'autodidacte professionnel est un individu qui est motivé (pour des raisons personnelles et socioprofessionnelles), pragmatique (ses objectifs sont liés à son contexte professionnel et à l'action ; il apprend dans l'agir), qui sait utiliser à bon escient les ressources de l'environnement et les autres, et cela, de manière permanente. Il représente en quelque sorte l'idéal type de « *l'autoformation intégrale* », un véritable « *apprenant permanent* » [Le Meur 1996].

Pour Bouchard, qui a étudié lui aussi le parcours de professionnels autodidactes, il existerait plus spécifiquement certains « *déterminants* » du choix autodidactique et certaines caractéristiques des autodidactes, en milieu professionnel [Bouchard 1994]. Ces déterminants, qui fonctionnent entre eux dans une « *relation systémique* », sont

liés au processus d'apprentissage, à l'individu apprenant et à l'environnement où se déroule ce parcours d'autoformation ; les séries de variables utilisées par Bouchard dans sa recherche doctorale sont donc classées par ordre « *pédagogique, psychologique et environnemental* ». En termes de processus (aspect pédagogique), selon cet auteur, certains déterminants seraient liés aux objectifs et aux stratégies d'apprentissage. Par rapport à l'individu lui-même (aspect psychologique), Bouchard relève trois catégories de données : les caractéristiques personnelles, les théories personnelles (les opinions et jugements que se forment les autodidactes et qui les guident) et les besoins perçus par les apprenants (besoins matériels ou psychologiques). Enfin, par rapport au contexte d'apprentissage (aspect environnemental), les déterminants sont liés à différents milieux (professionnel, familial ou scolaire) ou bien d'ordre « *conjuncturel* » [Bouchard 1994].

Les professionnels autodidactes démontrent aussi une forte persistance dans leurs apprentissages (détermination à poursuivre leurs objectifs) et une forte résistance à l'adversité (qui peut devenir, au contraire, source de motivation). Leur principal objectif, au départ, est d'accroître leurs compétences professionnelles, mais leur démarche est relativement imprévisible, sans garantie préalable de succès (car liée au contexte et à la conjoncture), ce que Bouchard appelle le « *saut autodidactique* », véritable engagement vers l'inconnu. Pour réaliser ce saut, les autodidactes s'appuient sur les opportunités d'apprentissage et sur la perception qu'ils ont d'eux-mêmes et de leurs propres « *prédispositions* » individuelles [Bouchard 1994].

Des dimensions spécifiques encore peu connues

De manière plus ponctuelle dans les recherches, d'autres auteurs ont abordé des dimensions qui, dans l'autoformation en milieu de travail, restent encore mal connues. Trois exemples peuvent être cités : l'aspect majoritairement informel des apprentissages effectués en milieu de travail, la qualité de ces apprentissages ou encore la part affective et émotionnelle qui intervient dans l'acte d'apprendre.

L'un des principaux constats des chercheurs est que la formation « *formelle* » dans le contexte professionnel ne représente en réalité qu'une faible partie des apprentissages réalisés par les individus pour pouvoir simplement continuer à « *faire leur travail* » (*do their job*) [Baskett 1993]. Dans les faits, 80% au moins de ces apprentissages sont de nature informelle, alors qu'il ne s'agit pour les employés que de maintenir leurs compétences pour pouvoir remplir leurs tâches habituelles [Baskett 1991, Foucher et Tremblay 1993, Baskett 1993, Baskett 1994, Foucher et Gosselin 1995, Foucher

1996a, Tough 1999, Czeh, Watkins et Marsick 2000, Hrimech 2002]. L'apprentissage informel, voire « *incidentiel* », c'est-à-dire « *résultant des opportunités naturelles pour apprendre qui surviennent dans la vie professionnelle de tous les jours* » [Czeh, Watkins et Marsick 2000, 61], semble pourtant prépondérant en contexte professionnel, et ces aspects de la formation restent largement méconnus, tant par la recherche que par les organisations [Carré et Charbonnier 2003]. Ainsi, par exemple, l'apprentissage informel par les autres (par le groupe social, les collègues, les proches), qui semble tenir une place capitale dans les stratégies d'autoformation en milieu de travail, reste une dimension encore très peu étudiée dans la recherche [Hrimech 2002, Carré et Charbonnier 2003]. C'est d'ailleurs l'une des raisons pour laquelle l'autoformation au travail reste un champ attrayant de recherche ; au delà de ses avantages pratiques attendus, l'étude des dimensions informelles et cachées qui jouent de manière complexe sur l'autonomie de l'individu reste, à l'image de l'iceberg, une source inépuisable d'investigation [Baskett 1993, Baskett 1996, Tough 1999].

Par ailleurs, dans un tout autre domaine, Caffarella et O'Donnell se sont intéressées à la qualité de l'apprentissage autodirigé en contexte de travail [Caffarella et O'Donnell 1991]. Leurs recherches attestent que la qualité des résultats obtenus en autoformation reste étroitement liée au processus d'apprentissage et qu'elle est éminemment dépendante de la subjectivité de l'apprenant ; cette notion de qualité est par conséquent extrêmement relative ; de plus, la perception de cette qualité évolue dans le temps et même si l'apprenant en est le premier juge, d'autres personnes, dans son environnement professionnel en particulier, sont amenées à émettre des appréciations à ce propos [Caffarella et O'Donnell 1991]. D'ailleurs, il semble difficile de trouver des descripteurs précis et fiables pour évaluer, décrire ou prédire cette qualité de l'apprentissage, tant celle-ci est relative, subjective et évolutive. La qualité de l'apprentissage, liée à la notion de satisfaction est, en partie au moins « *affective* », ce qui est par ailleurs une dimension rarement abordée dans la littérature sur le *self-directed learning* [Caffarella et O'Donnell 1991, DeJoy et Herrmann 1993].

Enfin, les dimensions affectives et émotionnelles de l'apprentissage, elles aussi très peu abordées dans la littérature sur l'autoformation, semblent pourtant largement sous-estimées alors qu'elles peuvent être autant source de motivation que de frustration ou de vulnérabilité de l'apprenant [Hiemstra et Sisco 1990, Baskett 1991, DeJoy et Mills 1992, DeJoy et Herrmann 1993]. Dans les formations touchant à la gestion des ressources humaines, par exemple [Belet 1992], où les compétences relationnelles et

communicationnelles sont dominantes, l'apprentissage ressort autant de l'acquisition de connaissances techniques que d'une réflexion sur soi en termes de perception, d'affection et d'émotion ; évacuer cette dimension affective et émotive peut même rendre quasiment nuls les effets d'apprentissage des participants [Belet 1992]. Ainsi, alors même que l'émotion est considérée par certains chercheurs comme le « *centre de l'identité personnelle* » dans d'autres disciplines [DeJoy et Herrmann 1993], une grande lacune, pour l'autoformation, paraît ici nécessaire à combler.

2.1.2.3. - Le formateur

Le formateur-facilitateur

Les travaux de Knowles, référence majeure pour les éducateurs en Amérique du Nord [Tremblay et Balleux 1995], sont à l'origine de la conception du formateur comme « *facilitateur* » d'apprentissage [Knowles 1990], terme repris par Carré en contexte professionnel, et qui recouvre alors des rôles de « *conseiller* », de « *partenaire* » et de « *personne-ressource* » à la fois [Carré 1992]. Le point de vue « *progressiste et humaniste* » de Knowles, bien que basé sur des postulats discutés ultérieurement, a fortement influencé cette vision du rôle du formateur ; Knowles accorde en effet une place privilégiée à l'autonomie de l'apprenant adulte, considéré comme individu « *responsable de lui-même et de sa propre vie* » [Chené 1983, Knowles 1990, Long 1992, Tremblay et Balleux 1995, Goss 1998]. Cette autonomie propre aux adultes leur conférerait selon Knowles une « *conscience d'être responsables de leurs propres décisions et de leur vie* », ce qui justifierait alors de les aider à « *passer du stade de l'apprenant dépendant à celui de l'apprenant autogéré* » [Knowles 1990, 71].

C'est dans cette perspective que Knowles, en tant que praticien, a développé différents outils pour aider les adultes à apprendre, en particulier dans un guide de « *recommandations pratiques* » à l'intention des apprenants et des enseignants s'intéressant au phénomène spécifique de l'autoformation [Knowles 1975, Knowles 1990, Long 1992]. Les éléments qui permettent de passer d'une forme d'apprentissage traditionnel à une forme d'apprentissage autodirigé, et du rôle d'enseignant à celui de facilitateur, tous négociés mutuellement, se déclinent, selon cet auteur, par rapport au climat qu'il est nécessaire d'instaurer, à la planification, au diagnostic des besoins des apprenants, à l'élaboration des objectifs, aux modes et méthodes d'apprentissage, aux activités d'apprentissage et enfin à l'évaluation [Knowles 1975].

Les compétences de l'intervenant

Si la notion de contrôle, de la part de l'apprenant, reste centrale dans les travaux sur l'autoformation, l'aide sollicitée n'en reste pas moins importante : comme l'ont montré les travaux de Tremblay [1981, 1986] en particulier, une aide appropriée renforce au contraire l'efficacité de l'apprentissage et même l'autodirection elle-même. Se faire aider n'est pas synonyme de perdre le contrôle ; selon Tough lui-même : « *la distinction entre aide et contrôle est importante, car elle nous permet de comprendre qu'un apprenant peut bénéficier de beaucoup d'aide sans abandonner la moindre part de contrôle ou de responsabilité* » [Tough 1971, Garrison 1989, Carré 1992].

Précisant les « *caractéristiques idéales* » des personnes-ressources qui apportent de l'aide à l'apprenant dans les apprentissages « *autoplanifiés* », Tough [1971] mentionne que cette aide doit être pertinente pour l'apprenant, à sa demande et à son initiative ; elle doit aussi éviter toute forme de contrôle externe ou de tentative d'influence, puisqu'elle est basée sur la confiance et la responsabilisation de l'apprenant. Cette aide peut provenir de différentes sources ; Tough a d'ailleurs dressé, dans un premier temps, une typologie des divers « *planificateurs d'apprentissage* » possibles, avec leurs avantages et leurs inconvénients : l'apprenant lui-même, des ressources non-humaines (livres, ressources audiovisuelles, etc.), des individus ou des groupes, voire une combinaison variable selon les projets et les individus [Tough 1971].

Reprenant ces travaux dans sa recherche doctorale, Tremblay [1981] a ensuite cherché à aborder les différentes caractéristiques de l'aide reçue en situation d'apprentissage autodidactique [Tremblay 1981, 1986]. Les autodidactes, « *apprenants autonomes par excellence* », selon le mot de Theil [1989], possèderaient ainsi des caractéristiques paradigmatiques des apprenants autodirigés, dans leur manière d'acquérir leur expertise autant que dans les ressources mises en œuvre pour atteindre leurs objectifs d'apprentissage. Prenant le contre-pied de l'idée reçue qui voudrait que les autodidactes soient le prototype de ces apprenants indépendants et isolés, *self-made men* ou *women* aux trajectoires individualistes et solitaires [Candy 1991] (ce que Carré qualifiera plus tard de « *mythe de Robinson* » [Carré 1999]), Tremblay a analysé en particulier l'aide qu'ils reçoivent pour acquérir leur expertise, tout au long de leur parcours d'autoformation [Tremblay 1981]. Pour Tremblay, l'autodidacte n'apprend pas seul : de la même manière qu'il possède et/ou développe des compétences et des habiletés spécifiques (comme savoir structurer sa démarche, évaluer sa compétence, concrétiser ses acquis), ce sont ces compétences et habiletés qui lui permettent de

s'orienter, dans un « *processus dynamique d'interactions* », vers les bonnes ressources et les personnes les plus pertinentes pour les objectifs de sa formation ; ce sont elles aussi qui permettent à l'apprenant autonome de faire face à un certain nombre de difficultés (pour gérer son projet, choisir les ressources pertinentes, trouver suffisamment de confiance en soi ou encore pour vaincre l'isolement) [Tremblay 1986]. Dressant la liste des compétences attendues de ces facilitateurs, Tremblay repère ainsi quatre grandes catégories de compétences : les compétences liées à la gestion du projet (compétences dans l'organisation d'une démarche, dans l'évaluation, etc.) ; les compétences liées à la maîtrise du champ d'étude (maîtrise du contenu, connaissance des ressources, etc.) ; les compétences liées à la communication (perspicacité, clarté, non-directivité, prudence, etc.) ; et enfin les compétences liées à l'établissement de relations interpersonnelles (accueil, disponibilité, confiance, respect, encouragements, etc.). Parmi ces compétences, les plus recherchées concernent la chaleur, la clarté et l'attitude positive attendues du facilitateur [Tremblay 2003].

En milieu de travail, le formateur-facilitateur doit donc cumuler idéalement ces compétences pour répondre aux caractéristiques des apprenants autodirigés tout en étant le garant des attentes (voire des exigences) de l'organisation [Carré 1992, Kops et Pilling-Cormick 2002]. Ainsi, le formateur doit être à la fois compétent sur le plan technique (par rapport aux contenus, aux connaissances de base), sur le plan pédagogique (pour analyser les besoins, garantir la logistique, participer à l'ingénierie de formation) et sur le plan relationnel (il doit être chaleureux, ouvert au changement, avoir une haute estime des capacités des apprenants, savoir dialoguer, savoir animer un groupe) ; il doit être proche, par ailleurs, de l'activité réelle des apprenants (près du poste de travail), servant à la fois de facilitateur, de *coach*, de mentor, de conseiller et de tuteur, tout en ayant une bonne connaissance du monde des affaires et du management pour pouvoir jouer son rôle d'interface entre apprenant et organisation ; il doit enfin, pour suivre la recommandation de Brookfield [1990], encourager l'autodirection par « *la prise de pouvoir active et l'initiative chez les apprenants* » [Brookfield 1990, Carré 1992, Kops et Pilling-Cormick 2002].

Le problème crucial devient donc le problème de la formation de ces formateurs, pour leur permettre d'acquérir l'ensemble de ces compétences. En effet, comme le souligne Carré, l'autoformation est aussi plus exigeante, pour le formateur, que les situations classiques d'enseignement ; la finalité de son action devient paradoxale, puisque son objectif doit être que l'apprenant prenne lui-même en charge sa propre formation, et

qu'il se consacre, lui, à un rôle de conception, d'organisation et de conseil [Carré 1992]. Carré anticipe, à ce sujet, de nombreuses résistances au changement, puisqu'il s'agit aussi, pour le formateur, de se départir alors d'une partie de son pouvoir et de son contrôle sur le processus d'apprentissage ; « *tour à tour appelé à devenir expert, conseiller, personne-ressource, technicien et organisateur, il verra ses fonctions s'enrichir et se multiplier, d'une façon exaltante et angoissante* » à la fois [Carré 1992].

A cette fin de formation des formateurs, Grow a proposé un modèle, dans le milieu de l'enseignement (le *staged self-directed learning model*) qui, s'il n'a pas été décliné dans le milieu de la formation professionnelle, peut toutefois s'avérer utile pour aider les formateurs : en réponse aux quatre stades possibles d'autonomie des apprenants (l'apprenant dépendant, l'apprenant intéressé, l'apprenant impliqué, ou l'apprenant autodirigé), Grow propose d'adapter quatre types de comportements de l'enseignant (autorité, motivation, facilitation et délégation) qui permettent, selon lui, d'accompagner l'apprenant dans un processus d'autonomisation graduelle. Largement utilisé dans le milieu de l'enseignement, ce modèle mériterait probablement d'être étudié pour son utilisation possible en contexte de formation professionnelle [Grow 1991, 1994, Caffarella 1992, Tennant 1992, Benny 1999, McCauley et McClelland 2002].

Le déplacement du rôle des formateurs dans les nouveaux dispositifs

Comme le prévoyait Carré dès le début des années 90 [Carré 1992], il semble que le rôle des formateurs se soit toutefois orienté récemment, sous l'impulsion des nouvelles technologies en particulier, vers un rôle plus facilitateur et moins enseignant, d'une part, et vers un effacement graduel de leur importance, en tant que ressource didactique, au profit de nouvelles formes d'autoformation, de coopération et de collaboration, d'autre part [Caspar 1998, 1999, Alava 2000, Haeuw 2000, Henri et Lundgren-Cayrol 2001, Blandin 2002, Choplin *et al.* 2002, Depover et Marchand 2002].

Comme relais des politiques de formation et de gestion, le rôle des formateurs, dans les environnements informatisés d'apprentissage, consiste avant tout à accompagner les changements liés à cette informatisation, non pas pour annihiler les résistances des apprenants face aux évolutions d'ordre organisationnel, mais plutôt pour les aider à prendre conscience du nouveau degré de complexité induit par les dispositifs, afin de leur permettre de s'orienter dans les ressources multiples et variées de ces nouvelles « formations ouvertes ». Dans ces dispositifs, l'accompagnement, à l'image de la fonction d'un guide dans un voyage, devient alors crucial [Linard 1996, Blandin 2002] ; c'est une « *fonction complexe* » de trois facteurs, selon Gauthier [2001] : (1) autonomie

de l'apprenant, (2) relations formateur-apprenant et des relations inter-apprenants, et (3) technologies et outils utilisés ; plus que jamais, cette combinaison fait appel à une « *pédagogie de la contingence* » qui demande à la fois une grande polyvalence et une forte adaptabilité de la part du formateur [Gauthier 2001].

Dans ces dispositifs, le rôle des formateurs (et/ou tuteurs) reste crucial ; bien qu'elle soit souvent posée, « *avec ou sans formateur ?* » est donc une « *mauvaise question* » [Choplin 2002]. Comme facilitateur, celui-ci continue tout au long du parcours à offrir du soutien, à guider, conseiller, aider à comprendre, organiser, animer, etc. [Henri et Lundgren-Cayrol 1998]. Sa proactivité et son engagement au service de l'autonomisation des apprenants sont majeurs ; il joue un rôle primordial dans la réflexivité, l'accompagnement et le soutien pour l'appropriation des outils et l'émancipation des individus [Prendergast 2002].

Alors que, dans les dispositifs où entre en jeu la notion de distance, les apprenants sont à la fois interdépendants et relativement isolés les uns des autres, les formateurs-tuteurs ont donc une fonction renforcée « *d'agent de socialisation* » dans le processus d'autonomisation. En effet, dans ces nouveaux environnements, et pour les entreprises favorisant l'autoformation au niveau collectif [Kops et Pilling-Cormick 2002] comme pour tout fonctionnement en réseau [Rousseau et Salaün-Bidart 1999], le formateur reste le garant de la cohérence du projet dans son ensemble ; il s'agit là d'un nouveau rôle pour un nouveau mode d'organisation : « *celui d'agent de liaison, qui devient un vecteur d'intégration et de coordination globale* » [Petit et Picq, 1999]. Dans ce rôle, il doit aussi bien assurer la coordination des multiples partenaires que réguler les éventuels conflits afin de rendre la collaboration équitable [Rousseau et Salaün-Bidart 1999]. Son rôle « *socialisateur* », du point de vue de l'apprentissage, est de « *maintenir une altérité de référence pour les apprentissages* » et de donner « *la confirmation de l'atteinte d'autonomie souhaitable* », du côté organisationnel [Gauthier 2001]. Dans ces structures complexes, il joue ainsi le rôle d'interface (*boundary spanner*) [Lorenz 2001] entre apprenants, ressources externes et différents partenaires du dispositif. Enfin, comme animateur de communautés d'apprenants qui souvent ne se connaissent pas, le formateur devient aussi un agent de socialisation dans la mesure où il aide à faire face à la solitude, à la démotivation et aux tentation d'abandon [Gauthier 2001].

Selon Henri et Lundgren-Cayrol [1998, 2001], les compétences du formateur, dans ces nouveaux environnements, doivent donc être très diversifiées : il anime, régule et co-évalue, en totalité ou en partie, dans la relation personnalisée qu'il entretient avec les

apprenants, et continue souvent, dans la dynamisation des communautés notamment, à organiser, soutenir, guider ou conseiller. Selon les cas, il peut être aussi amené à partager ces différents rôles avec d'autres acteurs (autres apprenants, ressources externes, experts, etc.), ce qui suppose qu'il soit capable de remettre en cause son propre rapport à l'autorité [Annoot 1996]. Il remplit de plus différentes fonctions « *conversationnelles* » : une fonction discursive (d'échange et de discussion avec les apprenants), une fonction adaptative (d'adaptation des connaissances et des centres d'intérêts), une fonction interactive (il donne du feedback sur les actions et les tâches des apprenants) et enfin une fonction réflexive (il aide l'apprenant à conceptualiser ce feedback, à apprendre à apprendre) [Linard 1996]. Il doit par ailleurs savoir adapter son style d'aide et de soutien en fonction du degré d'autonomie des individus et du groupe et amener les apprenants à passer d'une démarche coopérative à une démarche collaborative ; son intervention se déplace alors, dans la démarche collaborative en particulier, selon les phases d'exploration, d'élaboration et d'évaluation, passant du rôle de modérateur à celui de facilitateur et d'animateur ; selon Henri et Lundgren-Cayrol,

l'évolution de ce rôle a pour but « de permettre à l'apprenant d'exercer un contrôle plus grand, de développer sa responsabilité et son autonomie face à son apprentissage. D'un rôle d'expert de contenu et d'organisateur de la collaboration, le tuteur s'efface graduellement en devenant un facilitateur et un animateur des échanges » [Henri et Lundgren-Cayrol 1998, 103].

Toujours sur le plan des compétences, il doit savoir répondre précisément à des questions extrêmement diverses, d'ordre technique aussi bien que par rapport aux contenus [Karsenti 2001] ; il doit savoir aussi orienter vers les bonnes ressources lorsque lui-même n'a pas « la bonne réponse », juste à temps et de manière individualisée, dans des interactions ponctuelles et précises (*just in time interactions*) [Cahoon 1996]. Il doit savoir par ailleurs soutenir la motivation, tout au long du processus, et conserver avec chacun une relation personnalisée [Annoot 1996]. Il doit en effet être à l'écoute des besoins et des difficultés de l'apprenant, notamment pour lui permettre de s'approprier, au démarrage, de nouveaux outils. Il doit de même porter attention au degré préalable d'autonomie de chacun, pour accompagner les apprenants vers la prise en charge progressive de leur parcours, dans une démarche d'acquisition de compétences de méta-apprentissage [Henri et Lundgren-Cayrol 1998].

Il s'agit ainsi, dans les formations ouvertes et/ou à distance (FOAD) en particulier, « *d'aider à apprendre de manière autonome* » et non pas d'exiger des apprenants qu'ils soient déjà autonomes pour pouvoir apprendre. C'est pourquoi, la notion d'autoformation devient ici centrale : elle prend en compte, d'une part, le transfert de la

responsabilité de l'apprentissage aux apprenants et d'autre part, les interactions entre les acteurs ; enfin, l'autoformation oblige à prendre en compte les différents styles d'apprentissage des apprenants, ce qui suppose que les formateurs, avant de pouvoir acquérir ces multiples compétences et ce haut degré de polyvalence, connaissent bien la diversité des ressources pédagogiques et la grande variété des méthodes d'apprentissage qui peuvent être déployées [Linard 2000, Haeuw 2000, Alley 2001, Gauthier 2001, Blandin 2002].

2.1.2.4. - Les gestionnaires et décideurs

Il existe peu de travaux scientifiques traitant spécifiquement du rôle des responsables hiérarchiques, dans l'autoformation en contexte professionnel. Abordé par les auteurs à travers des recommandations visant à favoriser l'autoformation (portant ici sur le niveau organisationnel dans son ensemble) [Caspar 1999, Foucher 2000a], ou à travers le rôle des supérieurs hiérarchiques dans le contrat tripartite (préconisé pour la mise en place de dispositifs d'autoformation accompagnée) [Carré 1992], ce rôle ressort seulement de manière diffuse dans les recherches. Son importance reste néanmoins perceptible à travers les travaux empiriques réalisés en entreprise (banque, assurance, industrie ou sociétés de services), s'intéressant à l'autoformation et aux nouvelles situations de formation professionnelle [Carré 1992, Caspar 1998, Foucher et Himech 2000, Truffaut 2001, Confessore 2002, Depover et Marchand 2002].

Selon Baskett [1993], à la suite d'une étude qualitative réalisée auprès de trente-cinq consultants et professionnels (spécialistes des ressources humaines), les responsables et gestionnaires peuvent faciliter l'autoformation au plan pratique par : (1) une approche de perfectionnement continu, (2) le haut degré d'implication de l'individu, (3) sa prise de responsabilité, (4) la compatibilité entre les valeurs de l'organisation et celle de l'individu, (5) le *leadership* qui représente alors un exemple, (6) la valorisation des différences, (7) une communication effective dans l'organisation, (8) l'assistance dans la prise de risque, (9) le travail en équipe et (10) l'encouragement de l'innovation.

Suivant Kops et Pilling-Cormick [2002], l'autoformation se développe, dans les organisations, si les services de formation (responsables et formateurs à la fois), s'intéressent à ce mode d'apprentissage, utilisent des approches et des ressources qui l'encouragent et adoptent des attitudes qui la soutiennent (ce que note aussi Foucher [2000a]). Il leur appartient donc : (1) d'élargir l'éventail des approches utilisées et des ressources disponibles, (2) d'intégrer la formation à tous les niveaux et à l'ensemble

des activités et (3) d'augmenter la part des approches et des ressources dédiées à l'apprentissage autodirigé par rapport aux formations traditionnelles.

Enfin, suivant Foucher [2000a] (qui classe cependant ce rôle des décideurs dans une « *dimension organisationnelle* » plus large, sans la personnaliser), « *l'attitude* » des responsables de formation influence les mécanismes portant sur l'autoformation par les politiques de formation et de gestion mises en place, la responsabilisation des acteurs et la reconnaissance des acquis. Les responsables ont ainsi un rôle prépondérant vis à vis de l'autoformation : par leur ouverture au changement, leur capacité à susciter et soutenir les initiatives ou encore leur volonté d'accorder ou non un haut degré d'autonomie aux apprenants, ils peuvent former le premier relais (ou le principal frein) de ce que Foucher [2000a] voit comme la « *motivation et la capacité de l'organisation* » à faciliter l'autoformation.

C'est ce que relève Carré [1992], à travers sa vision de « *l'organisation autoformatrice* », qui nécessite que les différents acteurs de la hiérarchie (cadres et agents de maîtrise, selon cet auteur), « *communiquent, forment et informent* », tandis que les « *apprenants/salariés* », selon l'expression de Kops et Pilling-Cormick [2002], apprennent à être plus autonomes et plus polyvalents [Carré 1992]. Mais comme le note Carré, « *au delà des aspects pratiques, c'est tout l'aspect symbolique de l'implication effective du management dans la formation qui contribue à donner de l'entreprise l'image d'une organisation "apprenante"* » [Carré 1992, 168]. Or, si les travaux en autoformation pointent rarement ce paradoxe, c'est bien d'un véritable déplacement du pouvoir et du contrôle, de la hiérarchie vers les salariés, qu'il est question ici, comme cela a été souligné précédemment.

Ainsi, même si tous les apprenants, en formation professionnelle, ne sauraient acquérir les compétences des apprenants les « *hautement autodirigés* », favoriser l'autonomie de l'apprenant dans le monde du travail reste cependant, au delà d'une exigence du contexte actuel, un enjeu politique, selon Le Meur [1998], qui revient, en termes de responsabilités, aux responsables de la formation dans les organisations. Pourtant, jusqu'ici, et malgré le « *leitmotiv* » qui consiste à revendiquer pour l'apprenant une place au centre du dispositif, celui-ci reste le plus souvent « *captif d'une structure elle-même très dépendante des prescripteurs craignant les changements* » [Le Meur 1998]. Tenter de « *rendre les apprenants plus autonomes* » peut donc poser plusieurs problèmes aux organisateurs de formation [Le Meur 1995]. Le premier d'entre eux est la nécessité d'une prise de position « *pour* » l'autonomie (« *c'est en respectant*

l'autonomie des apprenants que l'on permettra leur autonomisation » [Le Meur 1998]). Mais ceci implique aussi une posture spécifique des organisateurs de formation qui ne va pas de soi ; cette autonomie, « *souvent préconisée, mais peu appliquée* », ne peut pourtant être que le résultat d'une « *démarche d'autonomisation* » conduite « *par* » l'individu, « *pour lui-même* » [le Meur 1998] et qui laisse donc peu de place ensuite aux prescripteurs. Par ailleurs, ce processus d'apprentissage doit être constant et l'autonomie de l'apprenant ne peut se construire que sous condition d'une motivation suffisamment durable. La question se pose alors, dans un contexte de formation professionnelle, de rendre les individus « *constamment motivés* » et de leur donner le « *plaisir à l'action et aux découvertes* », plaisir d'apprendre qui maintient les autodidactes dans le processus de leur autonomisation [Le Meur 1998].

En accentuant l'autonomie des apprenants, prévient Le Meur, les prescripteurs devront aussi « *garantir la formation des formateurs au rôle de facilitateur* », (ce qu'ont noté Hiemstra et Sisco [1990] comme Carré [1992]), et accepter par ailleurs le risque de « *remise en question* » des institutions par des individus devenus plus autonomes, plus responsables et donc moins dépendants [Le Meur 1998]. En effet, comme le rappelle Brookfield, les recherches sur le développement des ressources humaines préconisent, entre autres, aux gestionnaires d'aider les apprenants à mieux « *prendre conscience de leur propre potentiel d'autodéveloppement* » [Brookfield 1990] ; mais dans sa dimension « *émancipatrice* », l'autonomisation (*empowerment*) des acteurs peut aussi entraîner la transformation de l'organisation dans son ensemble [Mezirow 2001]. Sur ce point précis, les recherches sont encore très rares, pour ne pas dire inexistantes [Mezirow 2001] ; il importerait pourtant de savoir ce qu'il adviendrait des prescripteurs, qui comme les formateurs, en favorisant l'autonomie de leurs subordonnés, pourraient remettre en question leur propre poste ou, tout au moins, leur propre autorité.

2.1.2.5. - Les pairs et les autres ressources

Si le rôle des prescripteurs et décideurs a été peu abordé en autoformation, sinon à travers les aspects organisationnels, le rôle des pairs, en contexte professionnel, est tout à fait marginal dans la littérature du domaine ; il semble s'agir là d'un thème dont l'actualité (ou la résurgence) paraît plutôt liée aux circonstances de coopération et de collaboration que nécessitent de nouveaux modes de gestion et les nouveaux dispositifs de formation, dans les dispositifs de FOAD en particulier. Ainsi, alors que les dimensions sociales de l'autoformation sont diversifiées et nombreuses, voire même majoritaires dans les stratégies d'autoformation déployées par les apprenants en

contexte professionnel [Hrimech 2002, Carré et Charbonnier 2003], on connaît paradoxalement très peu la manière dont les apprenants sollicitent et apprennent de leurs pairs, de ressources internes et externes à l'entreprise ou à l'institution, et presque rien du rôle que jouent ces ressources dans l'apprentissage (depuis l'information fournie, comme des précisions techniques, jusqu'à la validation de la compréhension globale ou la perception du cadre et des valeurs organisationnels).

Pourtant, « *l'apprentissage à travers des groupes* » et la « *participation à des projets* » est non seulement une forme courante d'apprentissage en milieu de travail, et l'une des diverses « *façons de s'autoformer* » [Foucher 2000a], mais elle est aussi la manière qui concrétise le mieux la « *composante spécifiquement sociale* » de l'apprentissage en contexte organisationnel, qui s'appuie sur les interactions avec les autres et les réseaux interpersonnels formés dans l'exercice du travail [Confessore 2002]. De ce point de vue, la mise en réseau informatique renforce considérablement, aujourd'hui, la double dimension autoformatrice et collaborative des nouvelles situations de travail [Blandin 2000, Depover et Marchand 2002]. Apprendre par les autres (les pairs, les ressources internes et externes), sans limite géographique ni priorité de statut ou de fonction, apparaît ainsi comme étant l'une des modifications majeures à l'ouverture permise par les nouveaux réseaux et dispositifs de formation dans le contexte professionnel [Caspar 1998, Blandin 2002, Choplin *et al.* 2002, Confessore 2002, DARES 2003].

Même si elle n'a pas été étudiée spécifiquement dans le domaine professionnel, la « *diversification des acteurs en présence* » [Alava 2000] représente donc l'une des caractéristiques majeures de cette nouvelle situation ; avec l'émergence des médias dans l'apprentissage, l'autoformation voit ainsi se multiplier les intervenants de la « *scène pédagogique* » : compagnons de création, partenaires d'expériences, formateur virtuel, tuteur disciplinaire, modérateur d'échanges, médiateur d'informations, concepteur multimédia, créateur et animateur de sites ou encore techniciens sont ainsi des interlocuteurs actifs et des partenaires de la relation éducative, participant à la diversification des actes d'apprentissage et des espaces de formation [Alava 2000].

Du fait de la nouveauté de cette situation, probablement, on connaît peu la nature de la relation qui unit « *l'individu et le social* », si ce n'est dans le cadre de la médiatisation de cette relation au savoir par des objets techniques [Blandin 2000]. Mais alors que la dimension de coformation (*i.e.* du « *rôle d'autrui dans la formation de soi* ») a été abordée depuis longtemps dans la recherche [Pineau 1983], il n'existe toujours pas de typologie de ces rôles dans le domaine spécifique de l'autoformation professionnelle.

Ce rôle d'autrui, comme il a été mentionné en début de chapitre, sera donc abordé plus spécifiquement sous l'angle relationnel, pour introduire le chapitre de la recension sur les dimensions éducatives de la réciprocité (section 2.3.1).

Conclusion

Le rôle de l'apprenant, comme ses caractéristiques et compétences individuelles, ont été largement étudiés dans la recherche scientifique sur l'autoformation, y compris dans le domaine professionnel ; l'objectif d'autonomisation de cet apprenant, en contexte organisationnel, peut donc viser à faire acquérir à chacun les qualités et spécificités de cet apprenant autodirigé décrit par la recherche, même si le profil-type de l'apprenant autonome peut paraître sous certains aspects quelque peu idéalisé, en particulier en entreprise. Ici, en effet, l'autoformation met en lumière l'une des caractéristiques de l'autonomisation, qui consiste à acquérir le contrôle sur les différentes dimensions de l'apprentissage, ce qui peut remettre en question les notions de pouvoir et d'autorité sur le lieu de travail, ce que les recherches n'ont que très peu abordé, en particulier vis à vis du rôle des prescripteurs et décideurs de la formation.

En parallèle, la recherche s'est aussi intéressée au rôle du formateur en tant que facilitateur d'apprentissage autodirigé, à ses attitudes et aptitudes, notamment par rapport à son effacement souhaitable pour que l'individu prenne progressivement en main son propre apprentissage ; il a par ailleurs été mentionné que cet effacement progressif et souhaitable se trouvait, de fait, renforcé par l'introduction des TIC dans les situations de travail. Ce contexte renforce, pour les mêmes raisons, le rôle des pairs et des autres ressources, qui pour des raisons conjoncturelles, reste encore largement méconnu dans la recherche. Cependant, il a été noté aussi que les interactions avec les autres (pairs, ressources ponctuelles, formateurs attirés ou non) constituaient probablement l'une des sources majeures d'autoformation en contexte organisationnel et que de ce point de vue, la dimension sociale de cette autoformation restait encore un vaste champ d'investigation à explorer par la recherche.

2.1.3. - Autoformation et travail : les dispositifs et environnements de formation

Résumé : Considérés de manière restrictive comme un ensemble de méthodes, de procédures et d'outils, les dispositifs s'étendent aujourd'hui au contexte plus large de l'environnement de formation qu'ils participent à instrumenter ; au delà des classiques modalités d'individualisation et de contractualisation, l'ouverture des dispositifs d'autoformation et l'implantation de technologies de réseaux, en contexte professionnel, incitent en effet à repenser la place de l'autonomie de l'apprenant, ses manières de coopérer et de collaborer et donc ses relations aux autres, dans sa formation et son activité.

2.1.3.1. - Le rôle des dispositifs et environnements de formation

Comme mentionné précédemment (section 1.2.3), il paraît difficile, en milieu de travail et dans un contexte d'informatisation croissante, de donner une définition précise des dispositifs de formation ; comme système formel d'apprentissage recouvrant un « *ensemble de moyens matériels et humains* » [Blandin 2001], les dispositifs, a-t-il été noté, se définissent plutôt dans un « *entre deux* » [Blandin 2002, Linard 2002], qu'il est nécessaire d'approcher de façon « *systémique* » [Montandon 2002], « *constructiviste* » voire « *socio-interactionniste* » [Jacquinot, Choplin 2002, Linard 2002].

A l'image des systèmes de *knowledge management* destinés à gérer les connaissances en vue de rendre l'organisation « *apprenante* », les changements dans les modes de gestion des ressources humaines et de gestion de l'information superposent de plus en plus, dans ces dispositifs, des méthodes de management et des outils techniques [Confessore 2002]. Il serait même possible alors, dans une vision systémique, de regrouper sous le vocable de dispositif à la fois les politiques, stratégies et modes de gestion, la dimension symbolique de la culture et du climat, les moyens humains (dont les formateurs) et les outils techniques destinés à favoriser ou accompagner l'apprentissage et/ou l'autoformation [Montandon 2002, Paquelin 2002].

Pour ne pas complexifier outre mesure le propos, le choix a été fait de présenter la recension des écrits sur l'autoformation (relative à l'autonomie de l'apprenant en contexte organisationnel), dans une catégorisation plus classique et par conséquent, nous ne reviendrons pas ici aux dimensions concernant les politiques et les acteurs. Toutefois, il paraît important de noter que dans la littérature sur l'autoformation, le lien

complexe unissant l'apprenant à son environnement a été soulevé à de nombreuses reprises, même si cette « *variable situation-personne* » [Candy 1991] paraît ensuite difficilement opérationnalisable, puisqu'elle élargit le contexte du dispositif à l'environnement de formation, au delà de dimensions strictement matérielles.

Ainsi, pour Tremblay et Foucher [1992], l'individu et l'environnement forment en contexte professionnel des « *déterminismes réciproques* » de l'acte d'apprendre. Cette vision « *constructiviste* » de l'autoformation [Candy 1991] est partagée d'ailleurs par Baskett et Carré, pour ce qui concerne le milieu de travail. En effet, l'environnement influence largement cette autonomie, à travers de nombreuses caractéristiques qui sont directement reliées au contexte [Carré 1992, Baskett 1994]. Si les contraintes réelles de l'organisation sur l'autonomie de l'apprenant peuvent être facilement sous-estimées, le contexte organisationnel reste un facteur-clé de « *ce qui est appris* » et influence grandement les « *quand, où et comment cela est appris* » [Baskett 1993, Baskett 1996]. Par ailleurs, la « *négociation de l'autonomie* » par rapport aux contraintes institutionnelles [Carré 1992, Baskett 1994], se jouerait à différents niveaux : si les objectifs de l'organisation et des individus convergent, que leur engagement est identique et que leurs systèmes de croyances et de valeurs correspondent, alors l'autoformation devient pertinente ; même si elle est institutionnalisée, car elle devient « *définie situationnellement* », l'autonomie des individus est respectée [Baskett 1994].

Le rôle du contexte dans lequel se déroule l'apprentissage autodirigé a été souligné fréquemment dans la littérature, par Brookfield [1985], Candy [1991] ou encore Mezirow [2001] et de nombreux travaux se réfèrent en particulier à la place primordiale qu'occupent les articles de Spear et Mocker [1984, 1988] et les recherches de Danis et Tremblay [1985, 1987] pour expliquer en quoi les circonstances peuvent même « organiser », d'un certain point de vue, l'autoformation [Bouchard 1994, Foucher 2000a, Tremblay 2003]. Jusque dans le processus d'individualisation, remarquent Brockett et Hiemstra [1991, 1994], il n'est pas possible de comprendre toutes les dimensions de l'autodirection sans reconnaître l'importance du contexte social et culturel de ces apprenants. Apprentissage et contexte s'influencent donc mutuellement, et ce constat est aussi vrai dans les situations de travail, où les contraintes environnementales et sociales sont fortes et conditionnent en grande partie la formation des individus, de l'analyse de leurs besoins jusqu'à l'évaluation de leurs apprentissages [Brookfield 1990, Carré 1992]. Ainsi, les travaux de Spear et Mocker, de Danis et Tremblay ou encore de Candy, invitent à la prudence quant à la relativité de

l'apprentissage autonome par rapport au contexte et à la situation, et donc à l'environnement de formation. Comme le soulignent Danis et Tremblay [1987], à propos des contrats d'apprentissage, par exemple, l'improbable fragmentation des connaissances, le lien contextuel variable en fonction des individus et des situations, mais aussi la subjectivité du savoir acquis dans l'intégration des connaissances pourraient remettre ainsi en cause bien des manières d'enseigner ou d'individualiser les formations.

Cette prudence vis à vis du rôle des dispositifs et environnements de formation est largement renforcée par la récente ouverture des formations sur des solutions et des dispositifs mixtes d'apprentissage autonome, individualisé et/ou à distance. L'apparition de la FOAD vient ainsi évincer les classiques stages de formation présentielle [Carré et al. 2000]. Ces dispositifs recouvrent toutefois des réalités très diverses quant à leur soi-disant ouverture [Demaizière 2001] et les publications de synthèse concernant ces « *nouveaux dispositifs* » attestent de la diversité qu'ils recouvrent [Choplin et al. 2002].

Selon Linard, l'autonomie reste cependant un critère central d'efficacité dans ces nouveaux dispositifs. La « *marge de liberté* » [Linard 2002], dans l'appropriation des technologies complexes de réseaux informatiques, donne en effet aux acteurs une capacité d'innovation et d'appropriation de ces dispositifs, tout en les obligeant à jouer des rôles à de multiples niveaux, dans des interactions réciproques entre « *micro-niveau* » (aspects motivationnels, cognitifs et affectifs), « *méso-niveau* » (relations entre les acteurs et les normes et valeurs des collectifs impliqués) et « *macro-niveau* » (modèle social de la formation) [Jacquinot et Choplin 2002]. Ici, ce seraient donc les nouveaux dispositifs qui inviteraient à interroger l'autoformation à un triple niveau d'interactions avec l'environnement (niveaux macro, méso et micro-social) [Carré, Moisan et Poisson 1997, Blandin 2000].

Enfin, et comme cela a été déjà signalé, la prise en compte de l'autonomie des apprenants en contexte professionnel ne correspond pas seulement à une ouverture de la formation traditionnelle à de nouveaux dispositifs d'apprentissage, mais bien, plus largement, à un début de prise en compte des aspects « *informels* » et « *incidentiels* » de l'apprentissage des adultes en milieu de travail [Czeh, Watkins et Marsick 2000, Hrimech 2002, Carré et Charbonnier 2003]. Toute recherche sur les dispositifs, y compris et surtout les plus « ouverts » et les plus innovants, dans ce contexte, devrait donc aussi prendre en compte ces aspects de l'apprentissage.

2.1.3.2. - Individualisation et contractualisation

D'un point de vue historique, cependant, ce ne sont ni les nouveaux dispositifs, ni les aspects informels de l'apprentissage adulte, ni même les déterminismes réciproques entre individus et environnement qui ont le plus marqué la recherche, mais bien deux manières de favoriser l'autoformation, qui font désormais consensus dans le milieu scientifique : l'individualisation et la contractualisation de l'apprentissage.

En termes de dispositifs et d'environnement de formation, Knowles [1975, 1990] a souvent insisté sur le climat favorable à l'apprentissage autodirigé, ce qui reste important en contexte organisationnel ; toutefois, c'est plus particulièrement au niveau des méthodes que l'on peut reconnaître l'influence de Knowles sur les dispositifs d'autoformation, que ce soit par rapport à l'individualisation de l'apprentissage, d'une part [Knowles 1975] ou par rapport à la contractualisation [Knowles 1986] d'autre part. Ces deux aspects des dispositifs d'autoformation restent largement reconnus pour leur intérêt, y compris dans le contexte professionnel [Carré 1992, Foucher 2000a].

Comme le mentionne Carré [1992], il existe de nombreux travaux portant sur l'individualisation de l'apprentissage et sur la « *formation individualisée* ». Dans différents domaines, et y compris en formation professionnelle, divers aspects de cette individualisation ont été abordés, mais les liens (et les différences) entre autoformation et individualisation n'en ont pas été clarifiés pour autant [Carré 1992, Sauvé et Pineau 1993, Prévost 1994, Albero 2000]. Suivant Albero [2000] il est toutefois possible de voir l'individualisation de l'apprentissage comme un moyen, dans la logique de Knowles, visant plus globalement l'autoformation, dans sa finalité, qui rejoint là l'objectif d'autonomisation progressive de l'apprenant. Dans le domaine professionnel, note Carré, l'individualisation comme « *procédure de gestion différenciée des itinéraires de formation* » participerait, de plus, à la « *déstagification* » en cours ; souvent confondue avec l'autoformation, elle n'en assume pas pour autant les mêmes enjeux :

« *autoformation et individualisation représenteraient deux facettes de la centration de la formation sur l'apprenant ; l'individualisation s'adressant avant tout à l'adaptation des formes pédagogiques à un usage individuel, tandis que l'autoformation concernerait plutôt la nature du projet de formation du sujet apprenant* » [Carré 1992, 72].

Tout comme les moyens multimédias, continue Carré, peuvent représenter soit un « *bazar technologique* » soit un moyen d'ouvrir réellement l'apprentissage à de nouveaux horizons, l'individualisation peut rester ou bien prisonnière de l'hétéroformation, ou bien « *un pas vers l'autoformation* » [ibid.].

C'est du côté américain, toutefois, que la formalisation du processus d'individualisation au service de l'autoformation a été la plus poussée ; on doit à Hiemstra en particulier (et à ses collègues Brockett et Sisco) de nombreux travaux à ce sujet, même si l'outil du « *Individualized Teaching-Learning Process (ITLP, de 1988)* et le modèle de « *Personal Responsibility Orientation* » (*PRO, de 1991*), restent des modes d'individualisation développés dans le cadre de institutionnel de l'enseignement, et non dans le domaine professionnel [Hiemstra et Sisco 1990, Brockett et Hiemstra 1991, Hiemstra 1992a, Hiemstra et Brockett 1994, Hiemstra 2000].

Le processus d'individualisation (*ITLP*) vise, selon Hiemstra, à maximiser le potentiel d'apprentissage individuel à travers la combinaison de trois éléments : le processus d'apprentissage lui-même, les besoins et intérêts des apprenants, et les ressources disponibles [Hiemstra 1988, Hiemstra 1992a]. Ce processus reprend d'ailleurs les conseils que Knowles avait déjà prodigués pour mettre en place un apprentissage autodirigé [Knowles 1975, Hiemstra 1988, Knowles 1990]. Les divers aspects en sont en effet très proches : importance du climat d'apprentissage, de l'analyse et de la prise en compte des besoins des apprenants, contractualisation de l'apprentissage et plan de travail individualisé, travail en groupe et échanges entre pairs, évaluation de la part de l'apprenant, etc. [Hiemstra 1988]. Le rôle de l'enseignant reste toutefois primordial pour Hiemstra, car si celui du facilitateur est d'accompagner les apprenants dans leur processus d'autonomisation, l'enseignant n'en garde pas moins une part de responsabilité et de contrôle dans l'organisation de l'apprentissage et les contenus [Brockett et Hiemstra 1985, Hiemstra 1988, Hiemstra et Sisco 1990]. De plus, note Hiemstra, individualiser l'apprentissage et tenter de rendre les apprenants plus autonomes n'est pas chose aisée et procure souvent même plus de travail, tant pour le facilitateur que pour l'apprenant [Hiemstra 1988]. Pour l'enseignant, dont l'objectif reste de favoriser l'autonomisation de l'apprenant à travers le processus d'individualisation, il faudra tenir compte des différences individuelles des apprenants, car tous ne sont pas égaux en termes de prise de responsabilité ou d'autonomie dans l'apprentissage [Brockett et Hiemstra 1985]. Récapitulant l'ensemble de ses travaux préalables avec Brockett et Sisco, Hiemstra [2000] recense finalement « *78 micro-composants* » du processus « *enseignement-apprentissage* », véritable grille d'évaluation pour vérifier « *où, quand et comment les apprenants peuvent assumer le contrôle* » sur le processus d'enseignement-apprentissage (depuis l'identification des besoins jusqu'à l'évaluation, en passant par le choix des contenus, des méthodes ou encore du rythme d'apprentissage) [Hiemstra 2000, 100].

Dans la continuité de Knowles, Hiemstra propose ainsi, à l'intention des intervenants et formateurs d'adultes, des outils pouvant servir à la mise en place de l'individualisation du processus apprentissage/enseignement tout en favorisant la prise de responsabilité de l'apprenant ; c'est dans cette optique qu'a été développé le modèle « *PRO* » (*personal responsibility orientation*) [Brockett et Hiemstra 1991], incluant d'une part les caractéristiques individuelles de l'apprenant autonome, mais permettant aussi de faciliter le processus d'autoformation à travers les dispositifs de formation¹. Enfin, si Hiemstra reconnaît « *à la fois les différences et les similarités entre l'apprentissage autodirigé comme méthode d'instruction et l'autodirection de l'apprenant, basée sur des caractéristiques de personnalité* », il insiste toutefois sur le fait que ce sont la responsabilisation et l'autonomisation (*personal responsibility and empowerment*) qui sont au cœur du processus d'autoformation ; et s'il n'est pas question de laisser « *carte blanche* » à chaque apprenant, il convient par conséquent d'accompagner ce processus de responsabilisation et d'autonomisation [Hiemstra 2000].

La seconde grande méthode due à Knowles, qui fait consensus dans les recherches sur l'autoformation, est le contrat d'apprentissage [Knowles 1986], véritable outil de responsabilisation de l'apprenant, selon cet auteur [Knowles 1990] et l'un des piliers de la négociation dans les dispositifs de formation professionnelle, selon Carré [1992].

Carré souligne ainsi l'importance cruciale de la négociation de l'autonomie entre le management (responsables de formation, encadrement) et l'apprenant, et donc l'importance de la contractualisation des projets de formation (que l'auteur relève à la suite de Brookfield, Hiemstra, Brockett et Knowles, en particulier). Dans la mise en œuvre pratique, pour Carré, on peut en effet favoriser l'autonomie de l'apprenant, non seulement par un environnement adéquat, un contexte qui soit propice à l'autonomisation et à la responsabilisation des apprenants vis à vis de leur formation, mais on peut de plus mettre en place avec eux une véritable négociation de cette autonomie, à travers l'individualisation (des moyens, des méthodes, du rythme, etc.) et sa formalisation dans la contractualisation de l'apprentissage [Carré 1992].

Alors que la « *pédagogie contractuelle* » a fait ses preuves dans de multiples domaines de l'éducation des adultes [Labelle 1996, Marchand 1997], cette méthode reste, pour

¹ en cela, le travail de Hiemstra se rapproche des recherches françaises ayant abordé l'individualisation de la formation ; les travaux autour des APP (Ateliers Pédagogiques Personnalisés) et le courant d'ingénierie de l'autoformation (travaux de Daniel Poisson) ont ainsi donné lieu à de nombreuses recherches ([Enriotti 1989, Froissart et Aballea 1989, Galvani 1991, Debon-Thesmar *et al.* 1995, Prévost 1996, Carré, Moisan et Poisson 1997, Jézégou 1998])

Knowles, « *l'outil le plus efficace* » que l'auteur avoue avoir rencontré dans sa carrière et le meilleur moyen de concrétiser l'individualisation nécessitée par l'autoformation ; le contrat d'apprentissage permet en effet de prendre en compte des cultures, des expériences, des motivations et des capacités différentes selon les apprenants et de « *personnaliser* » ainsi les parcours d'autoformation ; il permet de formaliser la diversité des ressources possibles en fonction de ces parcours ; il fournit par ailleurs un moyen de concilier (ou tout au moins d'éclaircir) à la fois les besoins et les engagements des apprenants et à la fois les attentes de l'organisation et de la hiérarchie [Knowles 1990].

Dans une procédure en huit étapes (diagnostic des besoins, formulation des objectifs, définition des ressources, des moyens d'évaluation, de la validation des preuves, vérification des termes du contrat avec des experts, réalisation du contrat et évaluation) Knowles [1990] fournit ainsi un outil opérationnel de cette « *contractualisation* ».

Dans sa déclinaison spécifique en contexte professionnel, Carré [1992] préconise quant à lui la mise en place « *d'un contrat tripartite* », véritable « *pivot de l'autoformation accompagnée* », entre l'entreprise, formateur et l'apprenant. Ce contrat doit comprendre, selon Carré, différentes rubriques : (1) la détermination réaliste des buts de l'apprentissage, définie en termes d'objectifs opératoires ; (2) la sélection des ressources pédagogiques qui seront utilisées, en termes de documents, d'encadrement humain, de modalités pratiques ; (3) la description des conditions de l'atteinte des objectifs, eu égard au temps nécessaire et aux critères de validation finale ; et (4), la détermination de ces modalités d'évaluation [Carré 1992, 156].

Ainsi, en parallèle des différentes méthodes requises pour faciliter l'autoformation en contexte professionnel, qui sont du ressort de l'organisation (et qui ont été synthétisées en section 2.1.1), le contrat d'apprentissage reste, pour les auteurs du domaine, l'un des fondements du processus d'autoformation et la meilleure garantie de l'engagement de l'ensemble des acteurs.

2.1.3.3. - Les « Sept Piliers » de l'autoformation de Carré

Plus généralement, et englobant le contrat, Carré recommande, pour mener à bien les projets d'autoformation, de s'appuyer sur « *sept piliers* », véritable *modus operandi* qui fait aujourd'hui l'unanimité, tant chez les professionnels qu'auprès des chercheurs s'intéressant à l'autoformation en contexte organisationnel. Ces sept piliers se déclinent dans les étapes suivantes :

- (1) le projet individuel, qui prend en compte la liberté de choix et la responsabilité de l'apprenant (dans la veine du projet, chez Tough), mais qui pose la question de l'engagement de l'individu et de sa motivation à se former ;
- (2) le contrat pédagogique (suivant Knowles), qui détermine les objectifs, les moyens de la formation et les modes d'évaluation ; ce contrat « *tripartite* », engageant l'apprenant, le(s) facilitateur(s) et l'organisation, donne à l'autoformation sa dimension « *d'autoformation accompagnée* » ;
- (3) une préformation, pour assurer « *la transition vers l'autodirection* », qui puisse permettre notamment à l'individu « *d'apprendre à apprendre* », pour apprendre à s'autonomiser, c'est-à-dire sortir progressivement de la dépendance (l'hétéronomie, selon Chené) des situations classiques de formation ;
- (4) des formateurs qui soient des « *facilitateurs* », tant de l'apprentissage en mode autonome que de l'autonomie elle-même (« *l'autonomie ne s'enseigne pas* », rappelle Carré) ; de plus, en changeant de rôle, les formateurs doivent enrichir et complexifier leur fonction : ils passent d'une compétence d'expertise de contenus à des compétences de conseil, d'orientation et d'organisation ;
- (5) un environnement ouvert de formation, qui favorise le passage à une « *organisation autoformatrice* », ou organisation apprenante (avec par exemple l'implantation de centres de ressources) ;
- (6) une alternance individuel-collectif dans les temps de formation ; même en situation d'autoformation, l'apprenant n'apprend pas seul ; il a besoin de coopération, il établit de nouvelles formes de socialisation (aide, coformation, formation mutuelle chez Knowles) ; dans l'autoformation, y compris accompagnée, on retrouve les besoins de mutualisation des ressources pertinentes (relevé chez Tough), des modes d'apprentissage aux aspects individuels et collectifs (chez Brookfield), des temps d'action dans une réalité sociale et de réflexion plus solitaire (chez Pineau) ;
- (7) un « *triple niveau de suivi* », pour l'évaluation et la poursuite de la formation : individuel (par l'apprenant), collectif (avec les pairs et/ou les formateurs-facilitateurs) et managérial (groupe de pilotage incluant la hiérarchie par exemple).

Avec ces « *sept piliers de l'autoformation* », Carré livre ainsi un véritable programme pour mettre en œuvre des dispositifs d'apprentissage pour l'autoformation en contexte organisationnel.

2.1.3.4. - Les nouveaux dispositifs de formation : entre technologie et gestion

Dans les dispositifs de FOAD, « *nouveaux dispositifs de formation* » [Choplin *et al.* 2002], « *e-learning* » ou « *e-formation* » [Depover et Marchand 2002], l'autonomie de l'apprenant est à la fois requise et nécessaire à l'apprentissage. Le rôle des formateurs, en parallèle, s'apparente désormais à une forme de tutorat, s'exerçant de surcroît souvent à distance ; leur objectif principal est d'aider les individus à apprendre de manière autonome, dans ces dispositifs, et d'apprendre à se passer de la représentation d'expert en contenu, enseignant unique et indispensable. Ces nouveaux dispositifs exigent cependant de considérer certaines dimensions de l'apprentissage (motivation, persistance, socialisation ou confiance) dont certaines sont encore inhabituelles ou peu abordées dans les travaux sur l'autoformation. L'une des caractéristiques de ces dispositifs de réseaux, en effet, semble être de brouiller de plus en plus les frontières entre technologie et gestion ; la place et la nature de l'autonomie, dans ces dispositifs, est donc largement ré-interrogée [Confessore 2002].

L'autonomie au cœur des dispositifs

Selon les auteurs de la Conférence de Consensus sur la Formation Ouverte A Distance (rassemblant entre autres Carré, Blandin, Choplin, Paquelin et Tetart) [Carré *et al.* 2000, Collectif de Chasseneuil 2001], la question de l'autonomie de l'apprenant se situe « *au cœur de la problématique des formations ouvertes à distance* » ; selon ces auteurs, elle peut être déclinée à différents niveaux et abordée :

- du point de vue de la personne et de son degré préalable d'autonomie ; s'il n'y a pas « *d'accompagnement idéal, mais seulement des modes d'ajustement pédagogique plus ou moins adaptés à la dynamique d'autonomisation* » de l'apprenant, le respect de cette autonomie suppose une pédagogie « *contingente* » ;
- du point de vue du rapport de l'apprenant au dispositif ; l'autonomie semble plus sollicitée, dans ces dispositifs, par l'isolement que par la distance, imposant ainsi une recomposition des relations interpersonnelles ; l'autonomie s'exprime alors dans des choix de temps et de rythmes adaptables, d'alternance entre formation synchrone et asynchrone ; elle suppose une pédagogie diversifiée, intégrant à la fois des dimensions cognitives, techniques et communicatives, tenant compte de stratégies et de modes d'apprentissage différenciés ;
- du point de vue du rapport de l'apprenant à l'organisation ; l'autonomie de l'individu s'exerce dans des dispositifs « *co-construits* » et la relation pédagogique repose sur un contrat négocié, portant sur les objectifs, modalités et types de régulation.

Si, selon ces mêmes auteurs [Carré *et al.* 2000], différentes illusions doivent être évitées dans la construction de ces dispositifs (« *le pédagogisme, le technologisme et l'économisme* »), basés sur des vues partielles et fragmentaires de la FOAD, les « *bonnes pratiques* » de ces nouvelles formes de formation restent toutefois à référencer et à valider. Trois axes principaux semblent concourir cependant à la réussite et à l'efficacité de ces dispositifs : (a) « *la motivation des apprenants* » ; (b) « *l'autonomie nécessaire et les objectifs visés de développement de l'autonomie* » ; (c) « *la socialisation pour et par la formation* » [Carré *et al.* 2000].

(a) La motivation des apprenants semble influencer fortement la réussite et la persistance dans les parcours d'autoformation médiatisée [Duvey 1998, Foucher 2000a, Gauthier 2001, Foucher 2002] ; une motivation forte et continue serait ainsi nécessaire : (1) pour l'engagement en formation (même si, en contexte de travail, le motif « *opérateur* » et « *technico-professionnel* » reste prépondérant car, centré sur les résultats, il vise la compétence à court terme et l'apprentissage productif) [Carré 2001] ; (2) pour la résistance et la persistance tout au long du parcours (y compris pour le temps nécessaire à s'approprier les capacités minimales de métacognition, afin d'acquérir ensuite l'autonomie suffisante à l'autodirection dans l'apprentissage) [Duvey 1998, Gauthier 2001] ; et (3) pour dépasser le risque d'isolement potentiel, parmi les principaux facteurs d'abandon dans ces dispositifs de formation, avec le manque de temps [Foucher 2000a, Gauthier 2001].

Ainsi, alors qu'en contexte professionnel la motivation est vue le plus souvent comme une caractéristique « *extrinsèque* » [Carré 2001], dans les nouveaux dispositifs de formation, elle ressort surtout d'une « *intériorisation de motivations extrinsèques* » [Deci et Ryan 2000] nécessaire à la prise de contrôle sur le processus d'apprentissage, à l'appropriation des dispositifs par les apprenants eux-mêmes et à la persistance tout au long du parcours [Gauthier 2001]. Cette intériorisation rejoint de même les remarques de chercheurs en gestion pour lesquels l'engagement des acteurs résulte de politiques managériales « *d'autonomisation* » (par l'intériorisation du contrôle de l'individu sur ses activités, l'appropriation du sens de ces activités, l'enrichissement des tâches, ou encore la responsabilisation) [Guerrero 1999, Zarifian 1999, Lévy-Leboyer 2001]. Dans les travaux en autoformation, Deci et Ryan [2000] voient, quant à eux, différents modes de cette « *intériorisation de motivations extrinsèques* » : (1) à travers un contrôle lié à la motivation et la satisfaction au travail ; (2) à travers de meilleures performances et/ou un meilleur statut ; (3) à travers un leadership plus participatif que coercitif ; (4) à

travers le constat que des personnes ayant plus de contrôle sur leur environnement sont plus à l'aise dans des activités variées, complexes, demandant beaucoup d'initiative et d'autonomie [Deci et Ryan 2000]. Plus d'autonomie suppose donc, pour ces auteurs, un plus grand « *sentiment de pouvoir initier et réguler ses propres actions* », *i.e.* un plus grand « *sentiment d'autodétermination* » [Deci et Ryan 2000]. Enfin, en termes de motivation, pour Foucher, le sentiment d'auto-efficacité et l'auto-renforcement de la satisfaction par rapport au métier sont à la fois des critères de réussite et à la fois de motivation renforcée [Foucher 2000a].

En parallèle, dans les nouveaux dispositifs de formation, plusieurs précautions doivent être prises pour favoriser et maintenir la motivation : sur le plan des outils, les responsables doivent veiller à ce que l'ergonomie des interfaces, la souplesse d'utilisation et la convivialité des logiciels ne soient pas des facteurs d'ennui ou de démobilisation des utilisateurs [Delio 2000, Bastien, Dufresne et Choplin 2002] ; même si ce sont là des contraintes d'ordre technique, les responsables de formation se doivent d'assurer la cohérence et « *l'humanisation* » des outils préalablement à la mise en place des dispositifs, afin d'éviter les phénomènes de décrochage [Barclay 2001, Gauthier 2001].

(b) L'autonomie des apprenants, nécessitée par ces dispositifs, et les objectifs visés de développement de cette autonomie semblent ressortir à la fois de dimensions individuelles (concernant le degré d'autonomie préalable) et à la fois de dimensions managériales (concernant la nature de l'autonomie à construire) [Carré *et al.* 2000].

Sur le plan individuel, la prise en compte de l'autonomie préalable de chacun, l'accompagnement et le support, l'individualisation et/ou la personnalisation des parcours de formation supposent une grande souplesse des dispositifs pour s'adapter aux besoins de chacun ; il s'agit là véritablement « *d'instrumenter l'autonomie des acteurs par des dispositifs d'autoformation* » [Choplin 2002, Linard 2002]. Pour cette instrumentation, le déploiement de ces nouveaux dispositifs peut rester relativement classique et reprendre notamment le modèle des « *sept piliers de l'autoformation* » de Carré [1992] : ainsi, une précaution préalable dans le champ pédagogique est de s'assurer que l'apprenant puisse « *valider par lui-même ses pré-requis* », pour « *peser ses enjeux perçus, préparer ses stratégies d'apprentissage* » et lui éviter de foncer « *tête baissée* », se démotivait dès les premiers obstacles [Gauthier 2001]. Outre ce dispositif préparatoire (premier des sept piliers), le contrat pédagogique doit ensuite valider et structurer les espaces et les temps d'apprentissage, pour définir notamment

les temps de formation synchrone et asynchrone, les périodes de regroupement, de « présentiel », d'autoformation à distance ou encore les modalités d'évaluation [Gauthier 2001]. En parallèle, l'ingénierie pédagogique doit permettre de varier autant que possible les ressources disponibles que les modalités d'apprentissage, tout en restant très pragmatique [Barclay 2001] ; cette multiplicité doit répondre aux divers styles et stratégies que les apprenants peuvent mobiliser (pédagogies transmissive, d'expérimentation, de recherche, de découverte, expérientielle, ludique) ; l'objectif, au niveau pédagogique, est que l'apprenant puisse à tout moment comprendre « *à quoi ça sert* » et « *comment ça marche* » [Gauthier 2001].

Sur le plan managérial, la question du degré et de la nature de l'autonomie visée est tout aussi importante, ce qui suppose notamment que « *l'injonction* » d'autonomie dans l'apprentissage soit aussi relayée dans le travail, *i.e.* « *encouragée et assortie des moyens de s'exercer dans la réalité professionnelle* » [Linard 2002]. Les nouveaux dispositifs visent en effet autant à développer une autonomie individuelle utile pour persister et performer dans les parcours d'autoformation, qu'une autonomie qui permette par ailleurs de mieux répondre aux impératifs et aux contraintes de l'environnement professionnel au sens large. Ainsi, comme mentionné à propos des politiques de *knowledge management*, les nouveaux dispositifs rejoignent, dans leurs applications, des objectifs de capitalisation et de partage des connaissances, en vue de rendre les organisations apprenantes [Confessore 2002] ; ces politiques, qui mettent en valeur le savoir et la connaissance en tant « *qu'avantage concurrentiel* » pour les organisations, supposent qu'elles intègrent ces priorités stratégiques en termes de compétences individuelles et collectives [Nonaka 1999, Lévy-Leboyer 2001, Hall 2002]. S'il est demandé à chacun de participer à rendre l'organisation plus « *intelligente* » en étant « *capable de créer, d'acquérir et de diffuser la connaissance* » mais aussi « *de modifier son comportement pour intégrer ces nouveaux savoirs* », ces compétences doivent pouvoir se décliner ensuite dans l'activité, par « *la résolution méthodique de problèmes, l'expérimentation de nouvelles démarches, l'apprentissage à partir de leur propre expérience et des meilleures pratiques des autres (benchmarking) et la diffusion rapide et efficace du savoir dans toute l'organisation* » [Garvin 1999]. Selon Drucker, les entreprises requièrent ainsi cette double compétence d'autonomie, dans l'apprentissage et le travail, en faisant appel aux compétences de spécialistes de plus en plus pointus dans leur domaine, qui, disséminés sur le terrain, sont aussi de plus en plus autonomes du point de vue de l'organisation du travail (et de plus en plus réfractaires aux hiérarchies traditionnelles) [Drucker 1999]. Alors que l'organisation

opérationnelle tend à devenir une congrégation structurellement fluctuante de « *spécialistes en tout genre* » [Drucker 1999], la question reste par contre de savoir si les nouveaux dispositifs de formation permettent aussi de former des spécialistes plus autonomes que dans les structures du passé, permettant d'intégrer des apprentissages de métacompétences, comme « *apprendre à organiser soi-même son activité* », tout en facilitant en contrepartie des « *retours d'informations [qui] permettent à chacun d'exercer un auto-contrôle* » [Drucker 1999]. Ces spécialistes doivent de plus faire preuve d'adaptabilité en fonction des projets (travaillant dans des « *équipes ad hoc* », équipes autonomes ou équipes de projets), s'adaptant aux problèmes à résoudre et aux sources d'incertitude venant de l'environnement [Brémond 1999, Couteret 1999, Drucker 1999]. Suivant Argyris,

le défi est de former ainsi « *des salariés, à tous les niveaux de la hiérarchie, qui doivent conjuguer la maîtrise d'une expertise technique hautement spécialisée avec la capacité à travailler en équipes, à nouer des relations positives avec leurs clients et à mener une réflexion critique sur leurs pratiques professionnelles avant de les changer ; et le pain quotidien du management [...] consiste de plus en plus à guider et à intégrer le travail autonome, mais interconnecté, d'individus à hautes compétences* » [Argyris 1999].

Les seuls dispositifs de formation ne peuvent remplir cette fonction d'autonomisation sans une politique volontaire de gestion centrée sur le partage des connaissances, le respect et le développement de l'autonomie des acteurs, mais qui s'autorise aussi de repenser jusqu'aux notions de pouvoir et d'autorité [Saadoun 2000].

(c) La socialisation des apprenants, « *pour et par la formation* », [Carré et al. 2000] s'éclaire donc, dans ces modèles de management, sous un angle particulier ; les nouveaux dispositifs de formation, en effet, n'ont pas pour seul objectif de concilier autonomie et collaboration [Choplin 2002, Depover et Marchand 2002], ils ont aussi une fonction socio-cognitive et socio-affective de plus en plus importante [Choplin 2002, Craipeau et al. 2002, Foucault et al. 2002, Jacquinot et Choplin 2002, Mangenot 2002]. Dans les nouveaux dispositifs de formation, cette socialisation recouvre les besoins de l'ensemble de l'activité professionnelle (travail et formation à la fois) ; elle se construit principalement à l'aide d'outils technologiques, pour des individus qui souvent ne se connaissent pas alors qu'ils sont pourtant interdépendants dans leur activité professionnelle. Cette socialisation passe par de nouvelles formes de « *confiance à distance* » [Cahoon 1995, Petit et Picq 1999, Chiem 2001, Quéré et al. 2001], mais aussi d'apprentissage en coopération et/ou collaboration (voir *infra*). Cette forme de socialisation reste cependant trop nouvelle dans ses structures et ses figures pour avoir

fait l'objet de recherches approfondies, tout au moins dans le domaine de la formation professionnelle, et nécessiterait donc des travaux complémentaires [Bailly *et al.* 2002].

Du point de vue de l'autoformation, l'analyse de ces pratiques pourrait relever de différents modèles, comme celui de l'apprentissage en réseaux [Deroy-Pineau 2000, Mellier 2001], qui peut apporter un cadre intéressant pour analyser les processus de socialisation dans la double dimension individuelle et collective de l'autoformation en situation de travail [Nizet et Pichault 2000]. De plus, l'analyse des réseaux, dans leurs dimensions « *socio-techniques* » [Moisan 2000a], peut permettre d'éclairer les multiples configurations en jeu dans l'apprentissage, à la fois du point de vue individuel, collectif et organisationnel : par le rôle de l'individu, dans une « *figure professionnelle* » ; par celui du collectif, dans une figure plus « *flexible* » ; par celui de l'organisation, dans une figure plus « *mécanique* » [Moisan 2000a]. Cependant, comme toute typologie abordant une dimension collective, cette analyse doit être menée avec prudence : en effet, elle dépend des stratégies des différents acteurs ; à l'image de l'autonomie individuelle, l'autoformation collective, dans ces nouveaux environnements est aussi un construit, « *le résultat provisoire, et sans cesse remis en question, des rapports de force* » existant dans les groupes de travail [Nizet et Pichault 2000, 166]. De plus, une autre règle de prudence, dans ce domaine, consiste à bien séparer les réseaux dont il est alors question, puisque dans les « *nouveaux dispositifs* » en particulier, les réseaux technologiques ne recourent pas forcément de manière isomorphe les réseaux d'acteurs et/ou d'apprenants [Lallé 1999]. Il existe ainsi dans les nouvelles situations de travail des « *mises en réseau inter-entreprises* » qui, nonobstant les problèmes juridiques de relations de travail (sous-traitance, etc.) complexifient la répartition des savoir-faire dans des équipes et des structures à géométrie variable ; il convient alors de s'attacher aux interactions plutôt qu'aux structures, pour étudier comment le réseau favorise les « *processus de socialisation* » et comment les relations peuvent y favoriser ou non l'apprentissage de l'autonomie [Rousseau et Salaün-Bidart 1999].

Apprentissage collectif, coopération et collaboration

Comme cela a été déjà souligné, l'introduction des réseaux d'information et de communication apporte principalement, par l'intermédiaire de ces nouveaux dispositifs de formation, deux caractéristiques nouvelles à la formation professionnelle : des aspects de coopération et de collaboration, dans l'apprentissage, et une recomposition du rôle des formateurs, au profit de nouvelles formes de coformation.

Concernant les notions de coopération et de collaboration, le premier problème revient à différencier ces deux modes d'apprentissage par autrui (et/ou en groupe), qui sont variablement employés dans la littérature [Henri et Lundgren-Cayrol 1998]. D'un strict point de vue étymologique, le terme de « *coopérer* » (« *prendre part à la réalisation d'une œuvre commune* ») semble plus fort que celui de « *collaborer* » (qui signifie simplement « *travailler ensemble* »), mêmes si les deux verbes sous-entendent chaque fois la notion de groupe ou d'équipe et le fait de travailler avec autrui. L'utilisation de ces notions dans la recherche sur l'apprentissage, notamment pour ce qui concerne l'enseignement et la formation médiatisés par les nouveaux réseaux informatiques, est toutefois plus ambiguë. Ainsi, la littérature nord-américaine accorde fréquemment au terme « *d'apprentissage coopératif* » une dimension plus restrictive qu'au terme « *d'apprentissage collaboratif* » [Henri et Lundgren-Cayrol 1998, Chomienne *et al.* 1999, Laferrière *et al.* 2001]. Ces recherches induisent, par cette différenciation, une notion d'implication individuelle et d'autonomie de l'apprenant qui serait alors plus importante dans l'apprentissage collaboratif que dans l'apprentissage coopératif [Henri et Lundgren-Cayrol 1998, Chomienne *et al.* 1999, Laferrière *et al.* 2001].

Cette confusion sémantique, en comparaison de la source étymologique donnée plus haut, peut provenir d'une interprétation linguistique des termes anglais de *cooperation* et *collaboration*. A partir d'une recension d'écrits majoritairement anglophones, Henri et Lundgren-Cayrol [1998, 2001] soulignent en effet que, selon ces recherches, « *la démarche de coopération poursuit un double but : apprendre le contenu, mais aussi apprendre à travailler et à devenir autonome* » tandis que « *la démarche collaborative poursuit essentiellement les mêmes buts, mais à la différence qu'elle propose aux apprenants plus de liberté* ». Elles ajoutent :

« *Inspirées par la même philosophie [constructiviste], coopération et collaboration se situent sur un continuum. L'apprenant est amené à faire le passage de l'une à l'autre en prenant de plus en plus de décisions et de responsabilités face à son apprentissage. Ce qui distingue les deux démarches, c'est le degré d'autonomie des apprenants et le contrôle qu'ils exercent sur leur apprentissage* » ; « *la démarche coopérative convient à ceux qui sont moins autonomes, plus structurée et plus encadrante [que la démarche collaborative], la démarche coopérative réserve au formateur ou à l'enseignant un plus grand contrôle sur l'apprentissage* » [Henri et Lundgren-Cayrol 1998, 25].

Le but et les tâches sont de plus partagés, « *fragmentés* » et « *complémentaires* » dans une démarche coopérative tandis que le mode d'apprentissage et l'interdépendance, dans la démarche collaborative, ressortent d'une démarche plus « *associative* » et plus « *égalitaire* » [*ibid.*]. Dans cette perspective, une démarche coopérative s'adresserait

donc à des apprenants moins autonomes, mais leur permettrait d'entrer graduellement dans une démarche collaborative d'apprentissage, ou tout au moins, d'évoluer dans des dispositifs complexes tout en ayant de moins en moins de difficultés liées au manque initial d'autonomie [Karsenti 2001]. Si l'autonomie ne peut s'apprendre (et encore moins s'enseigner), il semble en tout cas qu'un processus d'autonomisation croissante puisse ainsi être enclenché à travers ce type de dispositifs, passant d'une démarche « *coopérative* » à une démarche plus « *collaborative* ».

Au delà de l'ambiguïté terminologique, les travaux conservent des points de vue variés et continuent à confondre fréquemment les terminologies. Certains auteurs parlent ainsi « *d'apprentissage coopératif* » [Adams *et al.* 1990, Allegra *et al.* 1997, Avril 1998, Delouis 1998], quand d'autres préfèrent les termes « *d'apprentissage collaboratif* » ou de « *collaboration* » [Bruffee 1993, Henri et Lundgren-Cayrol 1998, Dymock et Hobson 1998, Chomienne *et al.* 1999, Hartley 2000, George 2001, Choplin *et al.* 2002], en particulier lorsqu'il s'agit d'apprentissage d'adultes en situation de travail [Adams 1995, Soutra 1998, Depover et Marchand 2002]. De manière moins polémique, il est donc possible de parler plus simplement, comme d'autres auteurs encore, d'apprentissage « *en groupe* », d'apprentissage « *collectif* » ou « *en réseau* » [Cahoon 1995, West 1996, Blandin 1997, Parmentier 1999, Karsenti 2001, Mellier 2001]. Toutes ces recherches reprennent en effet, malgré la diversité des appellations utilisées, les principes d'un apprentissage ancré dans un collectif ou une communauté qui, toute virtuelle qu'elle soit, n'en reste pas moins basée sur des échanges interpersonnels.

En synthèse, dans les nouveaux dispositifs de formation, l'apprentissage collectif (qu'il soit coopératif ou collaboratif) se construirait à travers différents processus dynamiques et réflexifs d'élaboration des connaissances qui participeraient conjointement au développement de l'autonomie individuelle [Adams 1995, Cahoon 1995, Henri et Lundgren-Cayrol 1998, Henri et Lundgren-Cayrol 2001] :

- (1) par des stratégies et méthodes d'apprentissage favorisant l'exploration d'un domaine de connaissances plutôt que par l'assimilation d'un contenu imposé ; les modes d'essai-erreur individuel, pour l'appropriation des contenus, combinés à la recherche de ressources extérieures pertinentes y sont primordiaux, comme l'appui sur des situations réelles, authentiques, signifiantes pour l'apprenant ;
- (2) grâce au partage d'un but commun et la participation active et soutenue et l'engagement de l'apprenant envers le groupe, permettant le développement de l'autonomie individuelle et la capacité à interagir de manière efficace ; en retour, la

synergie du groupe, le support mutuel, la discussion et le négociation du sens permettent l'élaboration de compétences et de connaissances complexes ;

(3) par le développement de ces compétences de haut niveau (analyse, synthèse, évaluation, résolution de problèmes) ainsi que de stratégies métacognitives (pour l'exploitation des ressources et des circonstances externes), renforçant cette autonomie ; elles permettent notamment de passer d'une dépendance relative à une interdépendance choisie, ou tout au moins consciente ; ces compétences de haut niveau permettent de plus la transférabilité des apprentissages d'un contexte à l'autre, grâce à l'acquisition du niveau d'autonomie pré-requis pour s'engager de manière constructive dans des processus d'autoformation.

Par contre, si ces nouvelles formes d'apprentissage en groupe, à distance et en autoformation permettent effectivement de développer l'autonomie des apprenants, les apprentissages basés sur la coopération ou la collaboration n'éliminent pas tous les problèmes liés à la mise à distance des apprenants, mais questionnent la notion de « *distance transactionnelle* » [Moore 1993, Bouchard 1998]. D'une part, l'apprentissage de la « *collégialité et de la collaboration* » dans des environnements médiatisés est un processus long qui suppose à la fois une « *culture technologique* » des apprenants et un soutien adapté de la part des formateurs [Adams 1995]. D'autre part, et même en incluant un soutien spécifique et de nombreuses formes possibles d'interaction, les difficultés rencontrées dans ces dispositifs restent importantes : plus exigeants en terme de « *gestion de la complexité* » [Marchand M.E. 2000, Mellier 2001], ces nouveaux dispositifs ne permettent pas toujours d'éviter les phénomènes classiques de décrochage ; les interactions virtuelles ne remplacent pas, en effet, la richesse des relations réelles [Soutra 1998]. Entre « *enthousiasme frustré* » et privation de contacts enrichissants, les apprenants à distance doivent alors adopter des attitudes « *d'opportunistes tolérants* » et se satisfaire, malgré tout, de ces interactions en ligne qui recréent un artefact de communauté d'apprentissage [Loisier 2001].

Car globalement, c'est toujours d'apprentissage dans, avec et par une communauté qu'il s'agit, comme en témoigne l'implantation croissante des « *communautés en ligne* » [Cutler 1995, Caldwell et Robertson 1996, Carrer 2001] et des « *communautés de pratique* », dans les situations de travail en particulier [Lorenz 1991, Seely-Brown et Duguid 1991, Wenger 1998, Wenger 2000, Chanal 2000, Wenger, McDermott et Snyder 2002, Welsh 2002]. Virtuels ou non, ces réseaux ne font cependant que structurer et fédérer des groupes de professionnels, bien réels quant à eux, et

réactualisent ainsi, dans un contexte plus technologique, l'importance de la communauté pour l'apprentissage individuel [Cahoon 1996, West 1996, Grégoire 1998, Gauthier 2001, Lorenz 2001]. Ce n'est probablement pas par hasard, soulignent certains auteurs, si cette question de la communauté revient en force dans le champ de la formation : tandis que l'individualisation des apprentissages et l'autoformation répondent aux injonctions organisationnelles d'autonomisation et de responsabilisation de plus en plus fortes, l'apprenant doit de plus en plus porter le poids de son propre développement personnel et professionnel [Linard 1996, Caspar 1998] ; les valeurs individualistes envahissent ainsi le champ de la formation et contribuent à opérer une véritable « *privatisation de l'identité* » [Jansen et Wildermeersch 1998]. Il ne paraît donc pas étonnant, pour certains chercheurs, que la nature intrinsèquement constructiviste de l'identité sociale, tout comme celle de l'apprentissage (particulièrement en situation de travail), resurgisse à travers l'expression spontanée du besoin de relations sociales, que ceci se traduise par l'appartenance à des groupes d'intérêt ou la défense de valeurs collectives transparaissant dans cette notion de communauté [Brookfield 1983, 1993, Inglis 1997, Jansen et Wildermeersch 1998, St Clair 1998, Craipeau *et al.* 2002].

Apprendre par et avec autrui, entre contrôle et confiance

La question de l'apprentissage par autrui, dans les « *nouveaux dispositifs de formation* » est cependant juste émergente, et si l'on constate de nouvelles formes de coformation, de coopération ou de collaboration, dans des communautés de travail et d'apprentissage, les chercheurs s'interrogent encore sur la nature de ces « *communautés* » ou « *sociétés* » ainsi formées et sur la nature des interactions qui s'y nouent [Grégoire 1998, Craipeau *et al.* 2002, Foucault *et al.* 2002]. Les réseaux d'entraide (ou « *réseaux d'acointance* »), qui se développent à travers ces nouveaux dispositifs ressortiraient ainsi du « *réseau social* » et de la « *communauté* » à la fois ¹.

Leurs caractéristiques sont d'ailleurs intéressantes : les apprenants y sont culturellement et identitairement proches, ils partagent des valeurs et des référentiels socioculturels communs ; dans ces dispositifs, « *plus la formation est individualisée, plus les échanges semblent devoir être intenses* » ; l'initiative de quelques participants, motivés et moteurs dans le groupe semblent par ailleurs être un facteur « *d'amorçage* » important du réseau ; enfin, ces réseaux sont ponctuellement ouverts vers l'extérieur, lorsque cette intégration est nécessaire au groupe [Foucault *et al.* 2002]. Comme dans

¹ les auteurs s'appuient ici tant sur les travaux de Tönnies, en sociologie, que sur ceux de Pineau, pour les réseaux de formation [Craipeau *et al.* 2002, Foucault *et al.* 2002]

les « *forums* » qui viennent appuyer les dispositifs de FOAD (renforçant la socialisation ou palliant l'isolement), les apprenants ne viennent pas simplement chercher des réponses à des problèmes techniques ; les dimensions socio-affectives et socio-cognitives y sont primordiales : on y vient, même virtuellement, « *recréer un espace-temps de rencontre* » et tenter de « *réduire la distance* » [Foucault *et al.* 2002, Mangenot 2002]. Ainsi, les relations interpersonnelles se construisent, dans ces dispositifs, à plusieurs niveaux et à plusieurs moments du processus de formation : en amont, à l'entrée, dans la mise en œuvre et à l'issue de la formation [Carré *et al.* 2002]. Différents acteurs apportent tour à tour de l'information, du soutien, de la guidance ou de la facilitation ; ils négocient avec l'apprenant les objectifs, les ressources et moyens alloués et les modalités d'évaluation ; ils participent à l'estimation préalable et au positionnement avant l'entrée en formation ; ils structurent et mobilisent la communauté des apprenants, apportent des contenus et de l'outillage [Carré *et al.* 2002]. Comparativement à d'autres formes d'autoformation, l'une des caractéristiques de ces dispositifs collectifs, liée à l'accessibilité d'un grand nombre de ressources matérielles et humaines, réside dans l'extrême diversité des acteurs de cet accompagnement et dans la grande variabilité de leurs rôles : ainsi sont potentiellement mobilisés formateurs, techniciens, documentalistes, tuteurs, représentants de l'institution, autres apprenants, collègues de travail ou encore responsables hiérarchiques [Carré *et al.* 2000, Alava 2000, DARES 2003]. Le peu de recul quant à la nouveauté des dispositifs et le manque de recherches ne permettent pas, par contre, de disposer actuellement d'une typologie des rôles de chacun. La grande variabilité des rôles paraît due, en partie tout au moins, à un renouvellement des formes de confiance entre les acteurs et au déplacement du contrôle, dans ces dispositifs, au profit supposé des utilisateurs (acteurs et/ou apprenants) [Cahoon 1995, Petit et Picq 1999, Quéré *et al.* 2001].

Les nouveaux dispositifs de formation rejoignent, ici aussi, de nouvelles modalités de gestion. En effet, sur le plan managérial, les rapports de confiance sont renforcés dans les organisations en réseau, où les relations de travail sont basées sur la confiance réciproque des parties et sur la coopération ; la confiance est en effet un élément clé de la construction d'un système relationnel, qui dépend intrinsèquement de l'existence du collectif, tout autant que de l'apprentissage [Rousseau et Salaün-Bidart 1999]. La complexité des nouveaux systèmes de formation en réseau ajoute de plus à l'intermédiaire d'outils informatiques des modes de communication différés dans le temps et une « *distance transactionnelle* » [Bouchard 1998], inhabituelle sur les lieux de travail comme dans les modes classiques de formation professionnelle ; ces

dispositifs intègrent de plus une partie de ressources privées (amis, famille) et de nombreuses interactions informelles [Cahoon 1995], qui contribuent à complexifier la nature des relations interpersonnelles qui s'y développent. Même si elle est encore rarement abordée en tant que telle dans les recherches, la question de la confiance qui se noue dans les relations à distance semblent donc cruciale à la fois pour l'apprentissage, mais aussi pour le développement de l'autonomie des acteurs [Adams 1995, Cahoon 1995, Henri et Lundgren-Cayrol 1998, Lorenz 2001, Quéré 2001].

Plus fréquemment abordée, la question du déplacement du contrôle peut s'avérer relativement ambiguë, dans les nouveaux environnements de formation. Ainsi, dans une recherche qualitative menée auprès de six grandes entreprises, Briole et Craipeau [1999] ont pu souligner l'écart entre le discours des commanditaires et prescripteurs de ces dispositifs et la réalité perçue par les utilisateurs. Tout le monde, en apparence, salue le développement de technologies coopératives telle que le « *groupware* » et l'avènement de nouvelles formes de confiance et de coopération dans l'organisation [Briole et Craipeau 1999]. Cependant, quand elle est menée auprès des utilisateurs, la recherche s'avère plus nuancée : en explorant quatre des dimensions induites par l'arrivée des dispositifs (soit l'information, l'autonomie, l'implication et le contrôle perçus), les auteurs tendent à attribuer au dispositif collectif une fonction de « *coordination plutôt que de coopération et de mobilisation individuelle plutôt que collective* » [Briole et Craipeau 1999, 245]. Si les méthodes de management n'évoluent pas en parallèle de l'implantation des outils, ceux-ci peuvent favoriser alors des comportements individualistes au détriment du collectif de travail et ne font alors que renforcer des modes de socialisation préexistants, sans apporter de nouvelle dynamique de groupe ¹. L'engagement individuel prime alors sur la coopération, les individus se mobilisent sur les objectifs et les processus valorisés par l'entreprise, les outils n'assurent plus qu'un rôle de coordination et non de coopération, l'individualisme des acteurs renforce indirectement une finalité non exprimée de l'outil : le contrôle qu'assure en définitive le dispositif sur l'ensemble des interactions, en limitant finalement l'autonomie des acteurs [Briole et Craipeau 1999, Coulon 1999]. Il semble alors qu'au lieu de fluidité et de coopération, les interactions puissent aussi se traduire par des tensions et que les acteurs, tiraillés entre anciennes et nouvelles demandes,

¹ selon S. Daw, qui a coordonné l'étude *Virtual Society*, « *les technologies conçues pour créer des systèmes virtuels d'organisation sociale renforcent, en fait, leurs contreparties réelles* » ; de manière générale, le besoin d'interactions sociales tend plutôt à être affirmé par les nouvelles technologies, dont l'usage renforce les liens existant dans les réseaux sociaux traditionnels sans les remplacer ; c'est ce qu'a confirmé l'étude américaine *Pew Internet & American Life Project*

anciennes et nouvelles activités, anciens et nouveaux engagements, expriment alors une légitime résistance au changement [De Coninck 1998, Briole et Craipeau 1999].

Conclusion

En conclusion de cette section sur les dispositifs de formation, l'introduction de nouveaux dispositifs et l'émergence de nouveaux environnements de formation, du fait de changements managériaux en particulier, offrent un paysage contrasté et de nouvelles voies de recherche pour l'autoformation. Si l'autonomie des apprenants reste centrale dans ce contexte, l'individualisation et la contractualisation traditionnelles s'opèrent désormais (au moins partiellement) à travers une mise à distance et un isolement possible, tandis qu'apparaissent de nouvelles formes d'apprentissage collectif (en coopération ou en collaboration) et de nouvelles formes d'interdépendance et de socialisation. Le déplacement du contrôle induit par la mise en réseaux fait apparaître de plus des notions nouvelles, pour ce domaine, telles que l'engagement ou la confiance, brouillant les frontières entre activité de travail et formation.

Comme le souligne Carré [1992], le défi est aussi d'exploiter pleinement le potentiel de ces nouveaux dispositifs, qui peuvent permettre dans l'absolu une plus grande maîtrise par l'apprenant de son propre parcours d'apprentissage, de plus en plus construit avec et par autrui. Mais si les organisations veulent réussir le pari d'apprenants qui soient pleinement auteurs et acteurs de leur parcours, il semble nécessaire de préserver la place centrale de l'individu au cœur des dispositifs et d'assigner à ces outils un rôle au service de l'autoformation continue et de l'autonomisation des apprenants. Le risque, sinon, est de tomber dans des situations « *d'autoformation obligatoire* » où on attend d'individus « *peu enclins à prendre la responsabilité de leur formation qu'ils apprennent correctement dans un environnement de formation totalement ouvert, individualisé et déstructuré* » [Carré 1992, 127] ; il y aurait là toutes les chances pour que l'on enferme au contraire les apprenants dans des stratégies de blocage et de rejet de la formation.

Dans la multiplicité des dispositifs offerts aujourd'hui, l'autoformation, le contrat pédagogique, le partenariat, l'individualisation ou encore les groupes de pairs en co-formation [Carré 1992] sont autant de moyens qu'offrent ces nouveaux environnements pour la prise en charge partagée des responsabilités, dans une démarche globale d'autonomisation, mais aussi, au niveau organisationnel, pour pouvoir passer d'une autoformation individuelle à une autoformation désormais collective, voire même aux potentialités d'une véritable « organisation apprenante ».

Conclusion de la recension sur l'autoformation en contexte professionnel

Bien que le domaine se soit constitué depuis le début des années 90 seulement, les écrits sur l'autoformation en milieu de travail ont couvert l'ensemble des dimensions de l'apprentissage autonome issu des recherches sur l'autoformation et l'apprentissage autodirigé (*self-directed learning*) qui ont, elles, exploré divers aspects de l'autonomie depuis une trentaine d'années. L'examen de ces travaux fait toutefois ressortir des disparités dans ces recherches et différentes spécificités de ce contexte.

Si le principal accent mis sur les caractéristiques et les compétences, les tâches les activités de l'apprenant, dans les recherches, a été souligné à plusieurs reprises, il a été noté aussi que le profil-type de l'apprenant autonome n'en restait pas moins idéalisé, voire irréaliste en milieu de travail, ce qui a amené plusieurs auteurs, dont Carré en particulier, à parler d'une autonomie seulement très relative, dans ce contexte et d'une autoformation qui devait être nécessairement « *accompagnée* » [Carré 1992]. Paradoxalement, car il ne saurait être question, en contexte organisationnel, de vouloir former des autodidactes, les travaux sur ces professionnels « *hautement autodirigés* » ont permis par ailleurs d'en souligner des spécificités intéressantes, comme la place prépondérante de l'expérience et de l'action dans leurs apprentissages, relevée par Le Meur [1995, 1998] ou le rôle des déterminants environnementaux et le nécessaire « *saut autodidactique* » vers l'inconnu, relevés par Bouchard [1994]. Ces « *apprenants permanents* » présentent de plus, selon ces auteurs, des caractéristiques de motivation et de socialisation qui leur confèrent une capacité d'adaptation particulièrement en phase avec les exigences contemporaines du monde du travail.

Enfin, si les caractéristiques et les compétences de l'apprenant autonome ont été largement étudiées dans la recherche (travaux du courant psychométrie, synthèse de Candy, compétences-clés de Tremblay), un consensus s'est forgé au cours des années sur la place centrale des notions de choix, de contrôle et de responsabilité sur les différentes dimensions du processus d'apprentissage, mais en dehors de Foucher et Tremblay [1992, 1993] les chercheurs ont souvent moins insisté sur des notions pourtant importantes dans ce contexte, comme celle de la marge d'initiative ou la latitude réelle du pouvoir de l'apprenant. De la même manière, certaines dimensions, qui semblent pourtant fondamentales dans ce domaine, restent encore à explorer, comme la place des apprentissages informels, réalisés en grande partie avec et par autrui, les dimensions affectives et émotives de l'autoformation, dans le contexte professionnel, ou encore la notion de qualité des apprentissages réalisés.

Bien que les recherches se soient moins centrées sur le formateur, en milieu de travail, les travaux ont cependant permis d'identifier son rôle et ses compétences en tant que facilitateur de l'autoformation (travaux de Tough, de Knowles et de Tremblay), qui reste souvent dans une position inconfortable entre exigences institutionnelles et besoins des apprenants. Mais il a été relevé aussi que dans le contexte de l'implantation des TIC, son rôle semblait se déplacer progressivement vers celui d'interface et d'agent de socialisation, garant, dans le même temps, de la cohérence de dispositifs de plus en plus ouverts, permettant des interactions plus nombreuses. Son effacement progressif requis par les modes de coopération et de collaboration semble même bouleverser les perspectives de son propre avenir professionnel.

Le rôle des gestionnaires, responsables et décideurs de la formation a été moins systématiquement étudié dans les recherches, si ce n'est pour souligner, d'une part, leur position de relais des politiques organisationnelles destinées à soutenir, favoriser et faciliter l'autoformation [Foucher 2000], et d'autre part leur implication croissante dans les nouveaux modes de gestion, tendant à rendre l'organisation apprenante, voire même autoformatrice [Confessore 2002]. Ces politiques favorisent ainsi des logiques de co-investissement auxquelles l'autoformation répond par des avantages attendus, du point de vue organisationnel. Toutefois, il a été noté aussi que le peu de recherches sur cette dimension organisationnelle et sur le rôle des décideurs et gestionnaire représentait un handicap pour la recherche ; celle-ci connaît mal, de plus, la réalité des plus petites structures et n'établit pas toujours de liens avec les travaux en gestion.

Enfin, le rôle des pairs et des autres ressources, qui semblent prendre une place primordiale dans les nouveaux dispositifs de formation [Choplin *et al.* 2002, Confessore 2002, Depover et Marchand 2002], est encore une facette largement méconnue des travaux en autoformation. Ces nouveaux dispositifs apportent en effet de nombreux bouleversements aux rôles des différents acteurs et recomposent jusqu'aux notions centrales de l'autoformation ; l'autonomie est ainsi de plus en plus négociée, le contrôle et la motivation de plus en plus intériorisés tandis que les modes classiques d'individualisation et de contractualisation sont fortement réinterrogés. De nouvelles notions apparaissent, inhabituelles en autoformation, comme l'interdépendance, la coopération et la collaboration ou comme celles de socialité, de confiance et d'altérité, nécessitées par l'émergence de nouvelles formes de communautés.

Ainsi, les exigences de l'autoformation en contexte organisationnel sont devenues nombreuses et complexes et font apparaître de nouveaux chantiers, en lien avec les

domaines de l'apprentissage informel, de la capitalisation du savoir ou encore de l'apprentissage organisationnel, tout en soulignant la nécessité de « *nouvelles façons de faire* » dans le monde du travail [Foucher 2000, Confessore 2002, Carré et Charbonnier 2003].

Dans ce contexte, il est devenu nécessaire, par contre, selon Foucher [2000a], de bien distinguer les cibles d'études et les finalités de l'autoformation ; les objectifs visés et le point de vue d'analyse influencent en effet les fondements mêmes de la recherche et ses « *options idéologiques* » [Foucher 2000]. Selon Confessore [2002], il est de plus devenu nécessaire de bien distinguer l'autonomie de l'apprenant et l'apprentissage autonome, l'autodirection et l'apprentissage autodirigé, puisque l'autonomie au travail, et en particulier sa dimension sociale, n'a pas été assez étudiée dans les travaux en autoformation [Confessore 2002]. Aujourd'hui, selon cette auteure, les nouvelles « *exigences de formation des cadres* » (liées aux interactions nombreuses, aux situations de flou et d'incertitude, à la variabilité des contextes de l'action), les « *systèmes de gestion des connaissances* » (liant méthodes de gestion, outils d'apprentissage et culture organisationnelle) et les « *nouveaux cadres et structures organisationnels* » (place de l'apprentissage organisationnel, des réseaux interpersonnels, des collectifs d'apprentissage) plaident ainsi, selon Confessore [2002], pour un renouvellement de l'approche de l'autoformation, mais aussi et au-delà, pour une redéfinition de l'autonomie des individus en contexte organisationnel.

2.2. - APPROCHE PLURIDISCIPLINAIRE DE LA NOTION DE RECIPROCITE

Introduction

L'interrogation centrale de cette recherche (section 1.2) porte sur la question suivante :

« *En quoi la notion de réciprocité permettrait-elle d'éclairer et de faciliter la dynamique du processus d'autonomisation, en formation, dans un contexte d'autoformation en milieu organisationnel ?* »

Les sous-questions de recherche déclinent plus précisément, quant à elles, cette interrogation au niveau des politiques de formation, des acteurs concernés et des dispositifs de formation. Après avoir examiné la littérature sur l'autoformation, en particulier pour le milieu professionnel, et ses apports à la question et aux sous-questions de recherche (section 2.1), ce chapitre a pour but de recenser les écrits sur la réciprocité et de vérifier leurs apports potentiels à ces mêmes questions.

La notion de réciprocité est apparue récemment dans les études sur l'autoformation : en dehors des travaux français décrivant les échanges de savoirs dans les réseaux fondés par Héber-Suffrin dans les années 70, à Orly [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 2000] et de ceux décrivant les échanges linguistiques de savoirs dans le champ parascolaire [Appel 1999], initiés à l'Université de Bochum en Allemagne à la même époque, elle n'a été étudiée sur le plan théorique que par Labelle, pour les travaux français en éducation des adultes [Labelle 1996, 2000c]. Dans les travaux anglophones, les recherches effectuées sur la base de données ERIC ne donnent que peu d'indications sur d'éventuels travaux en lien avec le terme de réciprocité dans son acception éducative, ni pour l'autoformation, ni même pour l'éducation des adultes, plus largement. Dans une recension effectuée en janvier 2003 et portant sur la période 1966-2002, le terme *reciprocity*, sous les différentes racines du thesaurus auquel il est référé, propose près de 800 références, dont une immense majorité concerne des études dérivées de traités internationaux (en particulier les « *accords de réciprocité* » régissant les rapports entre Canada et Etats-Unis). Croisé avec la notion d'autonomie (2400 références pour *professional autonomy* et *personal autonomy*), le résultat de la recherche tombe à 5 références ; croisé avec le champ plus large des *independent studies* (4300 références, dont le *self-directed learning*), le résultat de la recherche tombe à 2 références ; seuls les travaux sur les Tandems pour l'apprentissage des langues (voir section 2.3.2) ressortent ici de la réciprocité éducative.

Il est donc apparu nécessaire d'explorer d'autres champs disciplinaires et de remonter en particulier aux racines philosophiques, anthropologiques et sociologiques de la notion pour retrouver l'origine de la réciprocité et ses déclinaisons en sciences sociales. L'objectif de ce chapitre (2.2) portant sur la réciprocité en général est de présenter ces travaux. Dans un second temps (chapitre 2.3), la recension des écrits présentera les recherches sur la réciprocité dans le champ de l'éducation et de la formation qui permettront ensuite d'en vérifier ses applications possibles en milieu organisationnel.

Ainsi que l'ont souligné la problématique et la partie précédente de la recension de la littérature portant sur l'autoformation, les aspects sociologiques (et sociopédagogiques) de l'autoformation ont été encore peu examinés par la recherche. Afin de mettre en regard les écrits sur la réciprocité et ceux sur l'autoformation, l'accent sera donc mis ici sur les travaux à dominante sociologique qui portent sur la réciprocité, en vue de développer les voies d'investigation ouvertes dans ce domaine en éducation des adultes et en autoformation plus particulièrement [Pineau 2000c, Moisan 2002].

Dans ses aspects philosophiques, anthropologiques, économiques et politiques, c'est donc un angle principalement sociologique qui sera retenu dans ce chapitre pour examiner le concept de réciprocité, et d'autres travaux, malgré leur intérêt pour éclairer la notion de réciprocité ne seront pas détaillés plus précisément : il s'agit de travaux de micro-économie portant par exemple sur les procédures de réciprocité dans les transferts intergénérationnels [Wolff 1998], de travaux portant sur les déclinaisons religieuses de la réciprocité notamment dans une approche existentialiste ou personnaliste (dans la tradition protestante chez Nygren [Chabal 1996], hassidique chez Buber [Marchand 2000] ou islamique chez Lahbabi [Becetti 2003]), ou encore des travaux provenant du droit et des échanges internationaux (découlant en particulier du Traité de Réciprocité Etats-Unis/Canada de 1854). Les recherches à dominante sociologique retenues dans ce chapitre pour éclairer ultérieurement la question de la réciprocité dans une acception éducative concerneront donc principalement des travaux de philosophie morale (travaux du sociologue conventionnaliste Boltanski sur « *l'amour comme réciprocité* », notamment, mis en regard de ceux de Ricœur sur l'autonomie et la relation à autrui), travaux d'anthropologie par ailleurs (des sociologues anti-utilitaristes du M.A.U.S.S., notamment, intégrant aussi les travaux d'anthropologie fondamentale de Temple par exemple), ou encore d'économie (mais dans une vision sociologique de la réciprocité ; l'ouvrage de Cordonnier auquel il sera référé étant lui-même paru dans une collection de sociologie).

L'origine et le fil conducteur de l'ensemble de ces recherches sur la réciprocité se retrouve sans conteste à travers le travail de Mauss et de son *Essai sur le Don*¹. Selon Temple, l'apport principal de l'anthropologie de Mauss (et de Lévi-Strauss à sa suite), fut de révéler la place centrale de la réciprocité dans la constitution du lien social : toutes les sociétés humaines, y compris celles dites « primitives », connaissent la réciprocité, au moins sous la forme de la triple obligation régissant les rapports humains et décrite par Mauss : l'obligation de donner, l'obligation de recevoir et l'obligation de rendre [Temple 1997a, 1997b, 1998, 2000]. Selon Caillé, l'originalité de Mauss est probablement d'avoir trouvé là un « *roc de la morale éternelle* » (comme Mauss l'écrivait lui-même à la fin de son *Essai sur le don*), c'est-à-dire « *un noyau invariant commun à toutes les morales* », pour l'ensemble des sociétés connues [Caillé 1996].

Il peut paraître surprenant qu'à ce point constitutive du lien social dans son « *universalité* » [Caillé 1996], la réciprocité ainsi décrite par Mauss à travers les formes d'échange et de don / contre-don ne soit apparue que très récemment seulement en éducation pour analyser les interactions en œuvre dans les relations interpersonnelles [Labelle 1996, Temple 1998, Temple 2000, Moisan 2002]. Plusieurs explications peuvent être avancées à cette difficulté apparente d'exploration de la nature de ces relations : l'une d'elle est liée à la remontée théorique nécessaire pour un besoin de conceptualisation, (passant par l'ancrage philosophique de la notion) ; d'autres sont liées aux cheminements de la notion dans les sciences sociales qui l'ont fondée, impliquant une prise de recul par rapport au champ éducatif (ramifications sociologiques, anthropologiques, économiques et politiques, notamment).

Les sections qui suivent ont donc pour objet d'examiner ces fondements de la réciprocité, en particulier à travers le travail de Mauss, et leurs déclinaisons dans ces divers champs disciplinaires. Ensuite seulement, le chapitre consacré à la réciprocité en formation permettra alors de mieux comprendre le renversement de perspective qu'implique, d'un point de vue éducatif, de penser les relations interpersonnelles et le processus formatif à partir de la réciprocité elle-même.

¹ neveu de Durkheim (et son successeur à la tête de l'Ecole Sociologique Française), Marcel Mauss est l'héritier et le co-fondateur des sciences sociales françaises du début du vingtième siècle (sociologie, anthropologie et ethnologie en particulier) [Caillé 1996, Labelle 1996, Tarot 1996, Temple 1997, Temple 1998, Temple 2000] ; son *Essai sur le Don* (1923-1924) est paru dans *L'Année Sociologique* ; sur la vie et la carrière de Mauss, voir la biographie de M. Fournier, *Marcel Mauss*, Grasset 1995, et le résumé de Tarot [1996]

2.2.1. - Travaux s'inspirant de la philosophie morale

Résumé : Au cœur de la réciprocité, la relation à autrui est déclinée, selon les travaux, en termes de socialité, de sociabilité ou encore de lien social [Boltanski 1990, Chabal 1996, Alava *et al.* 2000] ; elle se réfère entre autres aux notions d'altérité et d'altruisme remontant, chez les grecs anciens, à une véritable « *philosophie de l'amour* » [Boltanski 1990, Comte-Sponville 1995] ou de « *l'amitié* » [Ricoeur 1996]. Cette approche philosophique permet en particulier de mieux comprendre les notions d'*éros*, *philia* et *agapè* qui seront déclinées en éducation [Lerbet-Sereni 2000, Pineau 2000] mais éclaire aussi et surtout la place qu'occupe la relation à l'autre dans la réciprocité [Labelle 1996] ; dans ce sens, la remontée aux fondements même des concepts permet de mieux comprendre ceux-ci, indépendamment des applications ultérieures qui en ont été faites.

2.2.1.1. - La réciprocité et les différences entre *éros*, *philia* et *agapè*

Dans les travaux de sociologie s'inspirant de philosophie morale, un examen de la notion de réciprocité a été proposé en particulier par Boltanski, remontant de Durkheim (pour les racines sociologiques) aux Grecs Anciens (dans une perspective plus philosophique) afin d'analyser « *l'altruisme* » qu'implique la réciprocité entendue alors au sens « *d'amour en général de l'humanité* » [Boltanski 1990]. C'est d'ailleurs dans cette même perspective philosophique que Labelle [1996] qualifiera de son côté la métaphysique de la « *réciprocité des consciences* » de Nédoncelle, à laquelle il se réfère, de « *philosophie de l'amour* » (nous y reviendrons au chapitre 2.3 pour ce qui concerne la réciprocité dans ses déclinaisons éducatives).

Bien que peu habituelle en sciences de l'éducation, cette notion « *d'amour socialisé* » qui fonde la réciprocité (excluant toute religiosité et toute sentimentalité), cache selon Boltanski, comme selon Comte-Sponville, une série de distinctions au sujet du terme d'amour et oubliées dans le langage moderne ; ce que recouvre aujourd'hui le terme d'amour se distingue en effet pour le grec ancien dans plusieurs formes lexicales dont *l'éros*, la *philia* et *l'agapè* [Boltanski 1990, Comte-Sponville 1995] ¹.

¹ Boltanski [1990] laisse volontairement de côté « *l'attachement* » au sens du lien familial, comme « *l'amour de la mère pour ses enfants* » ; on peut pourtant voir dans cette forme d'amour une des figures de la réciprocité « *cachée* », selon Chabal [1996] ; comme annoncé en introduction, nous ne développerons pas ici les spécificités de cette réciprocité transgénérationnelle, moins pertinente pour notre propos, mais étudiée par ailleurs en économie ou en anthropologie [Chabal 1996, Wolff 1998]

L'*éros*, selon Boltanski (qui se réfère ici à Platon), a pour principale caractéristique le besoin de « *comblé un manque* », ce qui provoque désir et attraction. Plus largement, l'*éros* est aussi « *le désir de s'élever de l'inférieur au supérieur* » et c'est donc la nature du désir et le manque initialement ressentis qui guident cette forme d'amour d'autrui ; c'est sous cet angle, note Boltanski, qu'a souvent été analysée (par Durkheim comme par Freud notamment) la possibilité de l'ordre social : celui-ci se joue là entre « *la mauvaise réciprocité du désir et la bonne réciprocité des relations solidaires* », entre les « *appétits individuels* » et « *l'ordre moral* » nécessaire à la vie en société [Boltanski 1990]. Pour Boltanski, ce n'est donc pas tant l'amour au sens d'*éros* qui fonde la réciprocité, que la distinction opérée ensuite entre *agapè* et *philia*, qui permet d'arrimer la notion au sens maussien (et contemporain) du terme.

La *philia*, pour Boltanski (qui se réclame ici d'Aristote), serait ainsi à traduire par « *l'amour comme réciprocité* ». La *philia* recouvre en effet le lien qui existe entre amitié et réciprocité, et pourrait même signifier jusqu'au terme moderne de « *sociabilité* » [Boltanski 1990, Chabal 1996]. C'est une notion qu'on dirait aujourd'hui « *interactionniste* », note Boltanski (qualificatif que propose aussi Caillé [1996]), dans la mesure où la *philia* suppose non seulement une relation réciproque de bienveillance entre deux personnes, mais nécessite de plus une proximité des échanges (de plaisir, d'intérêt ou de profit, voire une proximité d'espace et de temps) ; la réciprocité dont il est alors question suppose une forme d'égalité entre individus, à laquelle la sociologie des conventions préfère le terme d'équivalence [Boltanski et Thévenot 1991]. Dans cette acception, la *philia* comme réciprocité implique un retour : l'amitié implique de donner et en même temps de recevoir (d'où l'obligation de réciprocité, de donner et de recevoir à la fois). Par contre, dans ses applications, la réciprocité, entendue au sens de *philia* par Boltanski, reste étrangère à toute forme de calcul ou d'attente sociale, et n'est pas concernée, comme l'*éros*, par le manque ou le désir.

L'*agapè*, enfin, est à comprendre selon Boltanski comme une relation qui transcende les relations interpersonnelles pour désigner plutôt l'amour du genre humain en terme « *d'exigence* » (ce que relève aussi Chabal [1996] chez Comte-Sponville). Cette exigence d'amour d'autrui, qui a conduit à l'acception moderne de la réciprocité dans son sens philosophique et anthropologique, est très liée à la philosophie chrétienne mais elle est antérieure à toute religion puisqu'elle a une dimension plus anthropologique que religieuse, remarque Boltanski, et qu'elle a été ensuite, dans la civilisation occidentale tout au moins, fortement laïcisée ; Boltanski note qu'en théologie

chrétienne, d'ailleurs, l'*agapè* désigne « *la relation de Dieu aux hommes* » et par extension « *la relation des hommes entre eux en tant qu'elle est rendue possible par le don d'amour de Dieu pour les hommes* » ; c'est là encore la même acception d'*agapè* comme idéal de l'éthique universelle, ou idéal « *divin* », que retient Chabal [1996].

Sa vérité philosophique reste par contre toute entière contenue dans la *Règle d'Or* que cite Ricœur : « *tu aimeras ton prochain comme toi-même* », forme « *pratico-historique* » de l'exigence de l'amour, selon Boltanski [1990], véritable « *norme de réciprocité* », selon Ricœur [1996]. Au point de vue historique, Ricœur rattache quant à lui cette *Règle d'Or* non pas à la « *formule positive* » (« *tu aimeras ton prochain comme toi-même* ») des évangélistes mais au Talmud de Babylone, de la manière suivante : « *Ne fais pas à ton prochain ce que tu détesterais qu'il te soit fait* » [Ricœur 1996].

Cette « *règle de réciprocité* », soulignent Boltanski comme Caillé, serait cependant « *transhistorique* » et ne serait pas exclusivement le fruit de la civilisation judéo-chrétienne, puisqu'elle se retrouve sous différentes formes (de règles sociales, anthropologiques, symboliques ou religieuses), à travers tous les âges et quel que soit le degré de développement des civilisations, d'une manière universelle [Boltanski 1990, Caillé 1996]¹.

2.2.1.2. - Le dilemme amour-justice

Pour Boltanski, l'*agapè* se distingue donc de l'*éros* et de la *philia* pour différentes raisons ; de l'*éros*, dans la mesure où l'*agapè* est « *entièrement construite sur la notion de don et ne contient pas l'idée de désir (elle ne dépend donc pas de la valeur de son objet)* » ; de la *philia*, dans la mesure où celle-ci est « *fondée sur la notion de réciprocité* » alors que l'*agapè* « *définie par le don, n'attend pas de retour [...] ; le don de l'agapè ignore le contre-don* » [Boltanski 1990].

Chabal, quant à elle, reprend les différences entre *éros*, *philia* et *agapè* à la distinction proposée par Comte-Sponville [1995] : si *éros* (le manque, le désir) reste premier, Comte-Sponville souligne que « *l'amour nous précède pourtant presque toujours* » [Chabal 1996] ; dans ce sens, la *philia* (l'amour, ou l'amitié), reste plus importante que

¹ selon Boltanski, Gouldner, dans *The norm of reciprocity* conclut ainsi au « *caractère universel du principe de réciprocité, comparable en cela, d'après lui, à l'interdiction de l'inceste* » [Boltanski 1990] ; pour Caillé, la question n'est d'ailleurs pas de savoir pourquoi et comment l'Occident a ainsi « christianisé » la réciprocité, mais plutôt de remonter à la source anthropologique de la règle du don et à la question de savoir pourquoi la notion est aussi centrale dans la religion chrétienne en particulier, car « *qu'est-ce que le christianisme sinon avant tout une histoire de don ?* » [Caillé 1996]

l'éros, car selon le mot d'Aristote « *aimer vaut mieux qu'être aimé* ». Ainsi, selon Chabal [1996], « *aimer d'amitié (philia), c'est la joie d'aimer ce qui ne nous manque pas, à la différence d'éros qui se nourrit de manque* ». Comme chez Boltanski, la *philia* se différencierait ensuite de l'*agapè* pour une question de valeur : « *alors que la philia reconnaît la valeur de son objet, l'agapè la crée* » [ibid.] ; en effet, c'est l'acte d'aimer (d'un amour absolu, ou « *divin* », pour Comte-Sponville ¹), qui confère de la valeur.

Pour Boltanski, plus précisément, « *c'est d'abord le refus d'équivalence qui éloigne l'agapè aussi bien de l'éros que de la philia [et] elle se met par là hors de la justice* ». Dans cette perspective, la réciprocité fait appel non seulement à la règle d'équivalence évoquée plus haut, mais elle fonde, selon Boltanski, le principe même de justice, depuis Aristote jusqu'à Rawls, à travers le problème principal de la distribution de cette justice, que souligne Boltanski (établissant au passage la distinction entre justesse, justification et justice).

Si l'*agapè* échappe à l'équivalence, elle ne saurait être monnayée (pas de contre-valeur) et ignore donc jusqu'à la justice. Dans l'*agapè*, en effet, selon le mot de Saint Paul, « *tout est permis* », justement parce qu'il ne saurait y avoir d'équivalence à attendre en retour ; or « *en l'absence de jugement, l'équivalence, qui fonde la justice, est inutile* » [Boltanski 1990]. Finalement, résume Boltanski, l'un des problèmes philosophiques les plus pointus que pose cette remontée aux origines du terme de réciprocité se joue donc dans un paradoxe entre amour et justice car « *la loi d'amour vient abolir la justice* » [Boltanski 1990].

Boltanski cite à ce propos un autre philosophe, Kierkegaard (dans *Les œuvres de l'amour*) qui propose « *la construction d'une anthropologie fondée sur l'amour* » ; pour ce dernier, amour et justice sont incompatibles dans la mesure où « *la notion de réciprocité inhérente à la philia [...] réduit l'amour à un troc* » alors qu'il est impossible « *de faire équivalence en amour* » ; en effet, « *celui qui aime ne peut calculer* » ; de même, « *l'amour ignore le désir de connaître et reste sans réplique face aux questions. Il ne répond pas au langage par le langage, et c'est la raison pour laquelle la justification lui est étrangère* » [Boltanski 1990].

¹ « *amour des hommes pour Dieu ou amour des hommes entre eux qui en découle* », comme pour Boltanski, l'*agapè* est pour Comte-Sponville [1995] « *l'amour divin, si Dieu existe, et plus encore, peut-être, si Dieu n'existe pas* »

2.2.1.3. - Visée éthique ou obligation morale ?

Du point de vue de la philosophie morale (chez Boltanski [1990], mais Ricœur [1996] l'aborde peu ou prou de la même manière), réciprocité et *agapè* paraissent donc *a priori* incompatibles. Chez Ricœur [1996, 1998b], c'est le recours à l'éthique qui permet de sortir de cette impasse. Suivant Ricœur, il faut remonter au principe même de ce qu'est « *mener une vie bonne* » pour dépasser les paradoxes trouvés par Boltanski chez Aristote ¹ et les tensions soulignées entre amour et justice.

Selon Ricœur (qui se réfère ici à la « *visée éthique* » aristotélicienne plus qu'à « *l'obligation morale* » kantienne, nous y reviendrons), l'amitié, que Ricœur préfère au terme d'amour, est une « *vertu* » : nous en avons besoin pour « *vivre bien* » car seul ce type de sentiment nous aide à passer de « *l'estime de soi* » à la « *justice* » (ou en d'autres termes d'une vertu individuelle à une vertu plus collective). La relation à autrui (relation « *d'amour* » pour Boltanski, relation « *d'amitié* » pour Ricœur et plus simplement relation de « *sociabilité* », pour Chabal), est à la fois notre principale obligation et notre seule échappatoire : « *vivre bien, avec et pour les autres* », est la seule éthique que nous devrions nous imposer [Ricœur 1996].

Dans cette visée éthique, il n'y a plus concurrence entre amour et réciprocité, entre *agapé* et équivalence : cette « *relation mutuelle* », selon Ricœur, inclut la réciprocité « *dans sa définition la plus élémentaire* ». La réciprocité peut bien sûr aller, dans l'amour, « *jusqu'à la mise en commun d'un "vivre ensemble", et jusqu'à l'intimité* » ; mais dès son niveau le plus simple, dans l'interaction entre deux individus, « *la réciprocité s'impose* » en même temps que « *l'impératif catégorique du respect* » [Ricœur 1996].

Respect et estime vont d'ailleurs de pair : estimer l'autre nécessite en effet de se respecter et de s'estimer soi, car s'aimer soi-même, c'est pouvoir ensuite donner à autrui « *la meilleure part* » de soi (chez Aristote, d'ailleurs, « *l'amitié, bâtie sur cet intéressement de soi est parfaitement compatible avec le désintéressement au sens moral du terme* » [Ricœur 1996]). A l'inverse, selon Ricœur, en prenant en compte le besoin et le manque (l'*éros*), c'est l'amitié et l'amour qui peuvent nous aider à devenir nous-mêmes, tant, note Ricœur, « *à l'estime de soi, l'amitié ajoute sans rien retrancher* » [Ricœur 1996].

¹ paradoxes, « *car l'amitié, déclare Aristote d'entrée de jeu, n'est pas d'une seule espèce ; c'est une notion essentiellement équivoque* » [Ricœur 1996] ; les paradoxes lui sont donc naturels

2.2.1.4. - La réconciliation amour-justice : le « bien vivre ensemble »

Seules ces conditions une fois réunies expliquent que la visée éthique de la « *vie bonne* » selon Ricœur ait pour troisième étape l'obligation de créer ensemble des « *institutions justes* » : l'estime de soi (le respect de soi, dans un sens moral, le « *souci de soi* », dans la perspective de Foucault) et la sollicitude (la bonté, selon Ricœur, la « *responsabilité* » dans la perspective de Lévinas) sont les conditions *sine qua non* d'un « *bien vivre ensemble* », à l'intérieur de structures sociales équitables (résolvant le problème de la justice posé par Boltanski) [Ricœur 1996].

C'est d'ailleurs là que se situe, selon Ricœur, la dialectique de l'autonomie, qui est l'enjeu de notre liberté individuelle dans une obéissance à autrui ayant perdu tout caractère de dépendance ou de soumission, puisqu'en retour, il s'agit d'une obéissance à soi-même incluant le respect de soi et d'autrui pour pouvoir vivre ensemble [Ricœur 1998b]. Cette philosophie de l'amour (ou de l'amitié, selon les auteurs) constitue donc la base de l'exigence morale de réciprocité régissant les relations humaines d'individus soucieux de « bien vivre ensemble », dans le respect de l'autonomie de chacun qui doit constituer, selon Ricœur, la base de toute éthique personnelle [Ricœur 1998a].

Cette éthique résonne d'ailleurs chez d'autres philosophes, comme chez les auteurs français rassemblés par le québécois Sébastien Charles [1999] dans sa philosophie « *fin de siècle* » : ainsi « *l'amour philosophique* » de Marcel Conche, « *fondé sur la réciprocité, l'écoute et le dialogue* », est un amour traversé aussi par « *la conscience de sa finitude tragique et qui l'assume, voire la transcende* » ; le travail sur les « *dédouplements du réel* » de Clément Rosset, dissèque quant à lui le mariage du « *vivre en bonne société avec soi-même* » et « *l'expérience de l'amour* », qui constitue, selon Rosset, l'expérience la plus représentative pour faire coïncider le réel et ce qu'il représente, même si ce réel « *n'est perceptible que par moments* ; et toute « *l'obligation d'aimer* » de cette philosophie de la réciprocité est déjà, rappelle Comte-Sponville, l'essentiel de la recommandation de Saint Augustin : « *Aime, et fais ce que tu veux !* » [Charles 1999].

Entre devoir moral, obligation éthique et fondements philosophiques de la relation à autrui, la réciprocité oscille donc dans des valeurs largement teintées par l'histoire des idées, permettant de nourrir la réflexion sur les rapports entre Soi et l'Autre. Débarrassée de toute connotation religieuse ou philosophique, la réciprocité va conserver par contre, dans les travaux d'anthropologie, sa dimension obligatoire, à travers l'obligation découverte par Mauss du « *donner, recevoir et rendre* ».

2.2.2. - Approche anthropologique

Résumé : A l'instar des travaux cités en philosophie, les recherches en anthropologie montrent que la réciprocité est bien constitutive du lien social, et qu'antérieure à la notion même d'échange [Caillé 1996], elle régule de différentes manières (dans des « *matrices* » et grâce à des « *valeurs particulières* ») les relations entre les êtres humains [Temple 1998, 2000]. La triple obligation de donner, recevoir et rendre, vue par les anthropologues comme un invariant fondamental de toute société (ou communauté), permet d'expliquer aussi comment le don (et le contre-don qui lui est associé) sont à la base de tout rapport de réciprocité équilibrant et régulant la société.

2.2.2.1. - La triple obligation de la réciprocité

Dans les travaux de sociologie d'inspiration anthropologique, l'obligation de donner reprend de manière pragmatique les grandes lignes de cette obligation d'aimer qu'implique la réciprocité dans son acception philosophique, mais cette fois dans une vision anthropologique des racines de « *l'altérité radicale* » qu'est la réciprocité [Temple 1998]. En se référant aux travaux de Marcel Mauss, un groupe de sociologues français, en particulier, a cherché à redonner à cet auteur la place « *capitale* » qui revient à ce dernier, selon eux, dans les recherches sur la réciprocité [Caillé *et al.* 1996].

Sur le plan anthropologique, et non plus philosophique, les travaux de Mauss permettent en effet de comprendre les interactions humaines à partir d'une triple obligation (celle de donner, celle de recevoir et celle de rendre), où la réciprocité peut être vue comme une « *forme archaïque de l'échange* » et même par extension, comme le « *siège de l'être social* » [Temple 1997a]. En évitant de remonter à l'analyse philosophique pour éclairer la nature des interactions humaines ou le besoin de « faire société », sociologues et anthropologues préfèrent alors la référence à cette triple obligation de la réciprocité pour expliquer la nature des liens sociaux plutôt que l'angle réducteur de « *processus d'échanges* » analysés dans une vision utilitaire (voire utilitariste) se limitant, comme souvent en économie par exemple, aux seules perspectives du calcul ou de l'intérêt ¹ [Caillé *et al.* 1996, Cordonnier 1997].

¹ Caillé en impute la faute, sur le plan de la recherche anthropologique, à Lévi-Strauss, au détriment de Marcel Mauss : « *en soutenant qu'il n'existe pas trois obligations distinctes, celle de donner, celle de recevoir et celle de rendre, mais une seule, celle d'échanger, Lévi-Strauss rabattait largement le don sur l'échange [...]* » [Caillé 1996]

En effet, du point de vue anthropologique, le don ne peut être considéré comme un acte monnayable, puisque dans l'absolu, « *le vrai don est sans contrepartie, sans échange* », voire « *sans réciprocité* », en tout cas sans réciprocité apparente ; et en tout état de cause, « *deux dons réciproques ne sont pas un échange* » [Chabal 1996].

Pour les sociologues anti-utilitaristes, en particulier, le paradigme de Mauss (« *le seul paradigme proprement sociologique qui soit concevable et défendable* » [Caillé 1996]) consiste à repartir de « *l'obligation paradoxale de la générosité* », qui serait « *le socle de toute morale possible* » ; en effet, selon Caillé : « *c'est là, dans un improbable et introuvable contrat social originel qu'il faut chercher l'essence et le noyau de toute socialité* » [Caillé 1996].

2.2.2.2. - La réciprocité comme régulateur social

Selon Temple, la réciprocité serait ainsi la raison et la finalité de toute interaction sociale, expliquant non seulement les bases de l'échange entre humains (y compris sur le plan symbolique, comme l'ont montré Durkheim et Mauss [Caillé 1996, Karsenti 1996]), mais procédant plus largement d'un processus « *d'équilibre des contraires* », d'une régulation sociale entre donateur et donataire, entre agissant et subissant [Temple 1998].

Du point de vue anthropologique, au delà de l'échange et de l'obligation de donner et de recevoir, la réciprocité implique en effet, de la part de celui qui reçoit, l'obligation majeure de rendre ; c'est cette obligation de rendre, selon Temple, qui fournit le sens que l'on accorde à l'échange : elle est « *l'obligation du sens pour les prestations de donner et de recevoir* » [Temple 1998]. Pour Chabal, c'est même la réciprocité qui « *produit le sens* » des interactions humaines, en termes de langage, d'une part (et même d'un « *langage silencieux des dons* »), mais plus largement encore en termes de « *responsabilité* » vis à vis d'autrui [Chabal 1996].

De même, la réciprocité a un effet de « *réversibilité bilatérale* » [Chabal 1996] ; elle inverse les rôles entre agissant et subissant : « *la réciprocité reproduit en sens inverse la situation de l'un et celle de l'autre, elle oblige celui qui agit à subir et celui qui subit à agir* » [Temple 1997a]. Ainsi, pour Temple, la réciprocité signifie du point de vue anthropologique à la fois l'alternance et la symétrie de la position de chacun [Temple 1998] ; la réciprocité, disait d'ailleurs Mauss lui-même, est « *l'attitude symétrique d'autrui* » [Temple 1997b].

De manière générale, en suivant Temple, la réciprocité pourrait alors être définie comme une équilibration de situations contradictoires, une forme sociale du « *juste milieu* » (notion reprise par Temple dans les philosophies d'Aristote et de Ricœur) permettant à chacune des parties en interactions de « *créer du sens* » plutôt qu'un affrontement, à partir de leurs contradictions et de leurs « *antagonismes* » (notion que Temple reprend à Lupasco) [Temple 1997a, Temple 1997b].

Ainsi, pour Temple, la réciprocité est non seulement à la base de toute société en ce qu'elle explique les échanges matériels et symboliques entre humains, mais elle est plus encore à la base de la construction du sens qui définit, dans les sociétés humaines, le seuil entre nature et culture, ce que Lévi-Strauss, en anthropologie, a d'ailleurs largement contribué à montrer [Temple 2000].

2.2.2.3. - La nécessité du tiers dans la réciprocité

Le principe de réciprocité régit donc les rapports humains dans des fonctions sociales, économiques et symboliques très diversifiées [Caillé 1996, Karsenti 1996, Cordonnier 1997]. Du point de vue des invariants retrouvés dans toutes les formes de sociétés par les anthropologues, la réciprocité est basée en particulier sur l'interdit de l'inceste [Temple 1998] ; la réciprocité fonde ainsi les premières communautés des hommes à travers « *les structures élémentaires de la parenté* » (réciprocité d'alliance matrimoniale et filiation), comme l'a montré Lévi-Strauss [Chabal 1996, Temple 2000].

L'interdit fondamental de la relation au Même (l'exogamie, selon Chabal) et la nécessité de passer par des Tiers (imaginaires ou réels) pour médiatiser le rapport au Différent (fonction du spirituel, par exemple) seraient donc à concevoir comme étant les principales structures anthropologiques de la réciprocité [Temple 2000]. Ce Tiers serait alors à concevoir, selon Chabal, comme « *ce qui est entre les individus et qui est leur inconscient* », au sens de Lacan, un « *Tiers inclus* », le plus fréquemment d'ordre symbolique [Chabal 1996].

En étant donataire et donateur, chacun fait ainsi partie d'une communauté dont il est à la fois solidaire et co-responsable : dépendant de tiers et tiers lui-même dans des relations de don / contre-don (qu'il s'agisse du « *chemin* » entre générations, au sein d'une même famille, ou du « *cycle* » au sein d'une communauté, où « *celui qui a reçu doit donner à son tour, mais pas forcément à celui qui a donné* », de sorte que « *la ronde des dons finit par revenir au premier donateur* »), chacun est ainsi tributaire d'une

forme ou d'une autre de réciprocité qui est « *la clé de l'égalité et de droits et de devoirs entre sujets libres et égaux : la base du contrat social* » [Chabal 1996].

De ce point de vue, la réciprocité aurait donc aussi une fonction de régulation sociale, et en particulier de régulation de situations contradictoires ; en donnant potentiellement à l'autre le rôle que chacun occupe (principe de réversibilité), la réciprocité permet de conférer à des tiers (conscients ou inconscients, physiques ou symboliques) le rôle de médiateur qui fait à la fois le sens, le lien et la dynamique de la relation ; cependant, ce « *Tiers* », souligne Temple, n'est pas donné *a priori*, « *il doit être produit par la réciprocité* » [Temple 1997b] et dépend des « *formes* » (ou « *matrices* » de réciprocité en œuvre dans les groupes sociaux.

2.2.2.4. - Les formes de la réciprocité

Afin de permettre la compréhension de cette fonction de Tiers (réel ou symbolique), Temple a élaboré une classification des « *formes de réciprocité* ». Selon lui, il existerait ainsi plusieurs formes de réciprocité (ou « *structures élémentaires de la réciprocité* »), dont une « *positive* » (la réciprocité des dons), l'autre « *négative* » (la réciprocité de vengeance) et la troisième « *symétrique* »¹ (qui nous intéressera à travers les échanges) ; ces différentes formes peuvent être regroupées sous les grandes catégories de « *réciprocité binaire* » et de « *réciprocité ternaire* » [Temple 2000] dans lesquelles chacune produit, selon Temple, une « *valeur particulière* » [Temple 1998] :

- La réciprocité « *binaire* » (ou « *bilatérale* »), peut se décliner sous deux formes [Temple 1998] : le face à face (propre aux relations d'amitié) et le partage ; selon Temple, la valeur particulière produite par cette forme de réciprocité serait la confiance.
- La réciprocité « *ternaire* » (ternaire car « *trois prestations suffisent à symboliser le cycle* » [Temple 2000]) est une relation plus complexe où on agit sur un partenaire et où on subit d'un autre partenaire (ce qui donne un cercle relationnel ou un réseau) ; c'est une forme de réciprocité « *où chacun est dans une situation intermédiaire entre deux autres, par exemple recevant d'un donateur et donnant à un autre* » [Temple 1998] ; la réciprocité ternaire, selon Temple entraînerait les valeurs particulières de responsabilité et de justice.

¹ la réciprocité « *symétrique* » serait, selon Temple, à l'origine des valeurs éthiques ; elle aurait « *ceci de remarquable de ne conduire à aucune forme de domination, et n'apparaît donc dans aucun rapport de pouvoir. Elle est le fondement d'une société "plus humaine"* » [Temple 2000]

Cette réciprocité ternaire, dans la classification de Temple, peut prendre plusieurs formes :

- la « *réciprocité ternaire diachronique* » suppose une transmission dans le temps ; elle concerne les formes de réciprocité propres à la filiation, à la conservation de la tradition ou encore au passage transgénérationnel de la culture (visible par exemple dans les rites de funérailles) [Temple 1998] ;
- la « *réciprocité ternaire unilatérale* » implique le sentiment de responsabilité vis à vis de la collectivité : dans cette forme de réciprocité, « *l'individu ne peut déroger aux obligations de donner et recevoir sous peine que les autres ne puissent ni donner ni recevoir* » ; tout repose sur l'engagement de chacun, au titre du respect des autres (et de tous les autres), sous forme de responsabilité partagée par tous (« *chacun est devenu, grâce à la relation ternaire, responsable de tous* » [Temple 1998]) ;
- la « *réciprocité ternaire bilatérale* » implique quant à elle que le sentiment de responsabilité soit soumis l'obligation nouvelle de justice (par exemple : réguler les échanges, équilibrer les dons) ; « *l'objectif du donateur dans la structure de réciprocité ternaire unilatérale est de donner le plus possible car plus il donne et plus il engendre du lien social. Dans la réciprocité ternaire bilatérale, celui qui se trouve entre deux donateurs doit reproduire le don de l'un et celui de l'autre de façon appropriée. Un tel souci est celui de la justice* » [Temple 1998] ;
- la « *réciprocité ternaire centralisée* », au contraire des deux précédentes, produit quant à elle un assujettissement ; dans cette forme de réciprocité, un seul intermédiaire relie tous les membres de la communauté et devient « *centre de la redistribution et autorité suprême* » : cette forme produit donc l'assujettissement, par obéissance ou par soumission [Temple 2000]. « *Dans les sociétés de réciprocité où cette forme ternaire centralisée domine, l'intermédiaire devient à la fois prêtre puisque médiateur de l'affectivité commune, roi puisque responsable de la redistribution, et juge suprême puisque seul à prendre les décisions qui s'imposent à tous [...]. Un seul parle pour tous et dit la vérité. [...] La confiance n'est plus nomade ni spontanée, comme dans les sociétés où domine le partage, elle se transforme en obéissance* » [Temple 1998].

Même s'il est rare, remarque Temple, qu'une société connaisse cette forme de réciprocité de façon exclusive (car « *la centralisation de la redistribution qui pourrait conduire au despotisme est généralement tempérée par le partage des*

responsabilités » [Temple 1998]), toutes les sociétés connaissent par contre des degrés (ou des formes) de réciprocité qui produisent les valeurs particulières de partage et de confiance (pour les matrices de réciprocité binaire), de responsabilité et de justice (pour les matrices de réciprocité ternaire).

Il est par conséquent nécessaire, selon Temple, de reconnaître les formes (les « *matrices* ») et les valeurs particulières de la réciprocité avant de pouvoir analyser les relations et les interactions entre individus et leurs effets sur les modèles sociaux qu'elles produisent en terme de « valeurs particulières » de partage, de confiance, de responsabilité et de justice.

Comme le résume Chabal, la matrice de réciprocité la plus fréquente, à la base du contrat social, est bien la forme de « *réciprocité ternaire* » qui implique la valeur particulière de responsabilité : être responsable, en effet, c'est avoir reçu et devoir rendre, même (et surtout) s'il s'agit de recevoir d'un côté et de rendre de l'autre.

En cela, le « *chemin* » effectué par les dons au sein de la famille est un exemple-type de la réciprocité ternaire ainsi définie, car elle met en évidence que « *le don est à la fois gratuit et obligatoire* » : gratuit, car il ne s'agit pas d'un échange (« *chaque don est sans condition de retour ; alors même que celui qui a reçu doit donner à son tour, celui qui donne a toujours déjà reçu* ») ; obligatoire, souligne Chabal, « *en donnant tout son sens moral à ce mot* », en particulier au sein de la famille (car « *il n'est pas facultatif d'être responsable de ses enfants* ») [Chabal 1996].

Dans la réciprocité ternaire que Chabal qualifie de « *cycle* », la réciprocité peut apparaître parfois plus « *discontinue* » en apparence, mais révèle alors « *d'interactions cachées* » et « *l'idée de responsabilité est la clé qui permet de résoudre le problème des structures cachées de la réciprocité* ». A la suite de Derrida, Chabal note ainsi par exemple que le terme de « *service rendu* » est souvent un acte présenté comme un don sans préalable (rendre service à quelqu'un ... qui n'a peut-être rien donné préalablement !), « *à ce détail près que le service reçu précédemment l'a été d'un autre* » ; et même si le don reçu est rendu à un autre, le cycle de la responsabilité du devoir donner, recevoir et rendre est ainsi la manifestation de la triple obligation de la réciprocité, qui elle, est toujours « *déjà là* » [Chabal 1996].

C'est ce type de cycle, étendu à une société dans son ensemble, que propose d'envisager l'approche économique des échanges et de la coopération.

2.2.3. - Approche économique

Résumé : Les valeurs particulières d'échange, de partage, de confiance et de responsabilité, sont au centre des sciences économiques, où les déclinaisons de la réciprocité éclairent d'une manière complémentaire (marchande, juridique ou encore sociale), les relations entre les individus. Du point de vue économique, chez Cordonnier [1997] en particulier, les implications de la réciprocité comme logique d'échange permettent d'éclairer à travers la situation-type du « *Dilemme du Prisonnier* » certaines de ces valeurs spécifiques et en particulier les notions, centrales pour cette discipline (et anciennes, puisqu'elles remontent au moins à Sénèque [Goux 1996]), d'intérêt, de coopération, de confiance ou encore d'incertitude ; autant de notions qui, à côté des concepts d'autonomie et de réciprocité, seront déclinées ici au plan économique, chez Cordonnier [1997], afin d'éclairer ultérieurement leur utilisation au plan éducatif, chez Moisan [2002].

2.2.3.1. - L'échange, la dette et l'incomputabilité du don

Contrairement à la relative nouveauté de la discipline, le vocabulaire économique de la réciprocité n'est cependant pas récent ; selon Goux, on peut retrouver chez les grecs anciens la notion de don, pensée comme « *une pratique qui constitue le lien le plus puissant de la société humaine* » et qui se fonde sur « *l'obligation réciproque de donner, de recevoir et de rendre* » [Sénèque, dans *De beneficiis*, cité par Goux 1996].

Le don et la triple obligation constitutive de la réciprocité, pour Goux, tout comme les notions de paiement, de prix, de revenu ou de bénéfice, de négoce ou de créance, plus largement, sont déjà entièrement contenus dans le débat philosophique entre stoïciens et épicuriens sur la nature du don ; la question de la place de cette économie dans la société et ses ramifications dans la société occidentale contemporaine seraient donc déjà au centre de ce débat ¹ : selon Goux en effet, et depuis Sénèque au moins, les bénéfices attendus du don pèsent comme un enjeu moral qui interviendrait systématiquement dans les échanges, associant à tout don la possibilité d'une valeur d'échange (et donc de retour attendu), mêlant ainsi étroitement la notion de réciprocité, dans son acception contemporaine, à la notion d'intérêt [Goux 1996].

¹ « *tout se passe comme si les stoïciens avaient élaboré la critique la plus précoce de l'économisme, le premier argumentaire philosophique conséquent pour contester et prévenir l'inflation du paradigme marchand et financier dans la morale* » [Goux 1996]

Comme le montre cet auteur, il est possible, avec Sénèque en particulier, de concevoir le don à partir de l'échange économique (« *même si c'est contre lui* »), car le don comporte intrinsèquement un risque : en effet, que sa valeur soit monétaire ou symbolique (par exemple dans la générosité pompeuse, dans la munificence destinée à « *écraser l'autre* »), le don est toujours susceptible d'une contre-valeur, qu'elle soit marchande, de gloire ou de pouvoir (toutes formes de la « *sordida computatio* », chez Sénèque) [Goux 1996]. Pour sortir de ce calcul intéressé, suivant Sénèque, il faut aussi sortir des logiques humaines de l'intérêt, entrer dans « *l'incomputable* » (pour se « *rapprocher des dieux* » et « *imiter la divinité* », dans le vocabulaire de Sénèque) ; seule cette grandeur morale permet de concevoir la réciprocité dans son sens véritable de « don gratuit », sans espoir de retour, en tout cas immédiat : car pour Sénèque « *qui procure des bienfaits imite les dieux, qui en réclame le paiement imite les usuriers* » [Goux 1996].

Dès lors, le don doit se penser comme un bienfait fait à autrui (qui rejoint le « *souci de l'autre* » dont nous avons parlé à propos de philosophie morale) et comme le fondement de l'altérité : en effet, « *le don est la cause d'autrui, dans tous les sens du mot* », le seul motif (*causa*) du bienfait [Goux 1996]. Pour Sénèque, note Goux, c'est la réciprocité qui annihile l'asymétrie créée par l'échange : « *entre le devoir de donner et le devoir de rendre, il n'y a pas la symétrie d'un commerce, mais l'hétérogénéité de deux ordres de réalité* ». Le « *devoir de gratitude* » du bénéficiaire ressort donc d'une morale, chez Sénèque, qui résout, comme le souligne Temple par ailleurs, une situation « *asymétrique* » entre les deux prestataires [Goux 1996].

Pour Sénèque, dette et gratitude ne jouent donc pas sur les mêmes registres et c'est ce que le vocabulaire économique contemporain a probablement confondu ; en effet, dans des situations asymétriques « *il n'y a aucune mesure pour comptabiliser le donné et le rendu* » [Goux 1996]. A travers la logique du don/contre-don, la reconnaissance et la gratitude instaurent autre chose qu'une dette matérielle : « *c'est plutôt un nouveau don qu'un rendu qui sera fait, si une chose, plus tard est donnée. Il n'y aura donc pas échange, mais relation* » [ibid.]. Le « *donner-recevoir-rendre* » doit par conséquent être soustrait à la logique marchande et usuraire, mais aussi à la logique judiciaire : « *le donner et le rendre sont un rapport entre des personnes et non une comparaison entre des choses ; il n'y a pas d'équivalence calculable* », ce que Goux nomme « *l'incomputabilité* » du don [ibid.].

Du point de vue économique, le rendre de la dette et le rendre du contre-don sont donc fondamentalement différents et asymétriques ; selon Caillé, l'universalité du principe de Mauss (démonstré empiriquement par les ethnologues) garde des détracteurs au sein de l'économie contemporaine, en particulier à propos de ce problème de la dette [Caillé 1996] (bien qu'on voit mal, souligne Caillé, comment on pourrait sérieusement réfléchir sur le phénomène de la dette sans l'inscrire dans le cadre plus général de la triple obligation de réciprocité ; en effet, « *la dette est-elle autre chose que l'obligation de rendre ?* » se demande Caillé).

Par ailleurs, signale Caillé, le « *don rituel* » observé en ethnologie pourrait lui-même être conçu comme forme primitive d'échange économique, même si ce n'est pas là la première attribution que lui confère les ethnologues [Caillé 1996]. Comme Goux à la suite de Sénèque, il ne faut toutefois pas confondre, souligne Caillé, les différentes formes de partage et de don, ni le don avec la redistribution, qui suppose une autorité centralisatrice et distributrice (pouvant aller jusqu'à la dérive possible de « *réciprocité ternaire centralisée* », chez Temple) ; or, remarque Caillé, le travail de Mauss ne porte que sur le don « *agonistique* » (qui s'éteint, ou s'annule à terme) et laisse volontairement de côté les dons non-agonistiques, le système des « *prestations totales* », caractérisées par le fait que « *le don y crée des dettes qui ne s'annulent pas, qui ne s'effacent pas, qui ne s'éteignent pas* » [Caillé 1996].

Du point de vue économique, suppose Cordonnier, l'échange et la dette ne sont donc peut-être que des formes dérivées d'un principe plus global de réciprocité qui demanderait alors un « renversement de perspective », dans les sciences économiques, habituées à « *centrer l'intérêt sur le marché plutôt que sur l'échange, pour expliquer l'émergence de la coopération entre individus* » [Cordonnier 1997, 12].

2.2.3.2. - Intérêt individuel ou collectif : le Dilemme du Prisonnier

Pour illustrer ce changement de perspective, Cordonnier propose quant à lui de repartir de la Théorie des Jeux et en particulier du « *Dilemme du Prisonnier* », utilisé en sciences économiques pour traiter des problèmes de coopération et d'échange. Cette situation théorique, imaginée par le mathématicien Tucker (et reprise à Hume et son *Traité de la nature humaine*, de 1739), concentre du point de vue économique l'ensemble de ces problèmes ; le Dilemme du Prisonnier peut être résumé sous la forme suivante [Cordonnier 1997, 63] :

« Deux suspects sont arrêtés et remis au juge d'instruction qui doit les confondre pour une affaire grave (un hold-up à main armée, par exemple). Mais on ne dispose d'aucune preuve contre eux. Tout juste peut-on leur reprocher un délit mineur (mettons : port d'armes prohibées). Le juge utilise le stratagème suivant pour faire avouer les suspects. Il s'entretient avec eux séparément et leur explique :

- si aucun des deux comparses n'avoue, on ne pourra retenir contre eux que le port d'armes, ce qui leur vaudra une condamnation mineure : deux ans ;
- si les deux comparses avouent, ils seront sûrement condamnés pour l'affaire plus grave, mais ils obtiendront la clémence du jury grâce à leurs aveux : cinq ans ;
- si l'un des deux avoue (alors que son comparse se tait), le premier est purement et simplement relaxé, tandis que le deuxième "en prend un maximum" : dix ans ».

Comme le démontre Cordonnier, « le stratagème du juge est vraiment démoniaque : s'il a affaire à des individus rationnels (au sens de la théorie économique), il sait que ces derniers se précipiteront tête baissée vers les aveux » [ibid.]. En effet, quelle que soit l'attitude adoptée par leur comparse, il se révèle avantageux pour chacun d'avouer (cinq ans de prison) alors que si aucun des deux n'avait avoué et joué la confiance plutôt que la rationalité, ils n'auraient écopé que du minimum (deux ans de prison) : « la rationalité économique est ici prise en défaut : la poursuite par chacun de son intérêt individuel engendre un état social désavantageux pour tout le monde » [ibid.].

Ce que montre le Dilemme du Prisonnier, et plus largement l'ensemble des travaux découlant de la Théorie des Jeux ¹, c'est la manière de « réussir à mener une action jointe qui profite à chacun », c'est-à-dire qui rapporte à chacun davantage que le gain maximum (appelé « maximin ») qu'il serait sûr de pouvoir s'assurer individuellement, en s'abstenant de compter sur son partenaire (« en fait le gain qu'il pourrait s'assurer de toute façon s'il devait agir dans l'ignorance de ce que fait son partenaire ») [Cordonnier 1997]. L'introduction dans ce modèle des concepts d'incertitude, de coopération et de coordination est fondamentale : l'incertitude est en effet « l'essence même d'un problème de coordination. Pour que cette incertitude soit levée, il faudrait que devienne "connaissance commune" (common knowledge) le fait que chacun tient pour évident le choix de l'action qui vise l'issue optimale » [Cordonnier 1997, 31].

Si le Dilemme du Prisonnier a généré d'abondants travaux théoriques et empiriques qui ont cherché à en montrer les ouvertures et les limites, ceux-ci n'ont cependant jamais pris en défaut la richesse de la problématique initiale elle-même.

¹ ces jeux de stratégie, d'échange et de coopération concernent une multitude de situations possibles, illustrées par Cordonnier à partir de « l'échange marchand », du « jeu de la taxation », de la « bataille des sexes », de la « chasse au cerf », du « renvoi de l'ascenseur », du « jeu du mille-pattes », etc. [Cordonnier 1997]

Au plan empirique, ils ont permis par contre de démontrer, comme le mentionne Cordonnier, la primauté du besoin de coordination, de coopération et plus encore de communication sur le développement de stratégies individualistes, ce qui, pourtant, « *n'est pas une manière économiquement rationnelle de jouer* » [ibid., 86-87].

Au plan théorique, le Dilemme du Prisonnier a permis de plus à Cordonnier de redéfinir la notion fondamentale en économie de coopération dans l'échange : « *dans sa formulation la plus abstraite, une situation d'échange se définirait comme une interaction sociale dans laquelle deux individus (parfois plusieurs) disposent mutuellement du pouvoir de déterminer en partie, par leurs actions, le sort de leur(s) alter ego* » [...]. Pourtant, ce que montre le Dilemme du Prisonnier, c'est que, « *lors même que le motif de l'échange est l'intérêt, ou l'appât du gain, il faut d'abord savoir céder ou perdre quelque chose pour obtenir ensuite ce que l'on désire. C'est le mouvement même de l'échange qui veut cela* » [ibid., 8].

De ce point de vue, la règle de réciprocité invite donc à renverser l'approche économique classique : « *la réciprocité ne serait pas le résultat de l'échange, mais serait bien plutôt la règle de l'échange* » [ibid., 118].

2.2.3.3. - Les stratégies de coopération : le pari du don et de la confiance

En effet, selon le mathématicien Von Neumann (qui outre ses travaux précurseurs en informatique est aussi l'un des créateurs de la Théorie des Jeux), il existe dans ce type de jeux au moins une manière de jouer conjointement (« *une issue* » pour chacun) permettant aux joueurs de réaliser simultanément leur gain "minimax" (i.e. « *le gain qui minimise leurs pertes maximales, celles qu'ils pourraient encourir si leur adversaire procédait systématiquement au choix qui leur est le plus défavorable* »). Autrement dit, résume Cordonnier, « *dans un jeu à intérêts strictement opposés, où ce que l'un gagne, il l'obtient nécessairement au détriment de l'autre, il existe au moins une manière de jouer qui permet à chacun "d'éviter le pire"* » [Cordonnier 1997, 33].

Il existe en particulier, du point de vue mathématique et économique, des stratégies « *gagnant-gagnant* », qui, utilisant notamment le principe de réciprocité, favorisent la coopération comme « *équilibre stratégique* » ¹ [ibid., 77]. Le travail de Cordonnier consiste donc à démontrer, à l'aide de ce Dilemme du Prisonnier, que la stratégie de coopération basée sur le principe de réciprocité permet de résoudre ce type de

¹ la stratégie « *TIT FOR TAT* » du « *donnant-donnant* » en est un bon exemple : elle agit, du point de vue économique, comme « *règle de réciprocité* » [Cordonnier 1997]

situation, en privilégiant l'intérêt collectif et individuel à la fois, mais à long terme, sur le gain individuel effectif à court terme (moins avantageux) :

« le don-contredon peut s'analyser comme le mouvement qui fait passer les individus de l'issue non coopérative du dilemme du prisonnier à l'issue coopérative au moyen d'un échange. Le principe de cet échange est la triple obligation de donner, recevoir et rendre. Le résultat de cet échange est conforme à l'intérêt des parties » [ibid., 180].

Ce que nécessite par contre cette vision stratégique de la coopération, dans la théorie économique, c'est l'acceptation du don comme :

« action volontaire au terme de laquelle un individu subit intentionnellement une perte d'utilité au bénéfice d'un autre. Le déroulement effectif de l'échange, perçu à travers la figure du dilemme du prisonnier, permet de faire ressortir que celui-ci est fait de don. Pour parvenir au terme de l'échange, chacun doit en effet sacrifier, à un moment donné, son propre intérêt » [ibid., 172].

Pour Caillé, la principale conclusion qu'il faut tirer du Dilemme du Prisonnier, c'est donc que *« si les sujets sociaux sont figés dans le position de séparation initiale et dans la méfiance, alors rien ne peut les en faire sortir, si bien que pour se prémunir individuellement face au risque du pire et parer à la probable trahison de l'autre, ils prendront les devants de la trahison et tout le monde se retrouvera dans une situation bien inférieure à celle qu'aurait permis d'instaurer la confiance [...] »* ; or, *« le seul moyen de créer la confiance et de façonner du rapport social, c'est de tenter le pari du don »* ; et *« il ne peut s'agir que d'un pari. Ce n'est en effet que dans une situation d'incertitude structurelle que le problème de la confiance et de la texture du lien social se pose »* [Caillé 1996]. Mais ce pari du don est *« intrinsèquement paradoxal »*, car construit entièrement sur la gratuité de l'acte et l'inconditionnalité première qui doivent profiter à tous, et donc, finalement, à celui qui a pris l'initiative du désintéressement [Caillé 1996] : *« l'entrepreneur du don »* est celui qui sait faire le pari de cette incertitude sur le retour à attendre d'un tel acte [Caillé 1996].

2.2.3.4. - Les caractéristiques de la réciprocité et la place de l'autonomie

C'est ce que Cordonnier [1997] démontre notamment à travers l'exemple de la relation employeur-salariés, révélatrice, selon cet auteur, des notions à l'œuvre dans les phénomènes de coopération, telles que :

- la *« confiance réciproque dans l'échange »* (ici, effort contre salaire) ;
- *« l'incomplétude »* de la relation établie (ici, du contrat de travail, imparfaitement contrôlable) ;

- les « *valeurs* » symboliques présentes dans l'échange (ici, par exemple, la valeur de la réputation, pour la firme) ;
- et l'importance de la « *durée* » dans la relation de réciprocité (et donc du facteur temps, puisque la réciprocité ne peut se déployer que dans une longue durée d'échanges parfois non immédiats ou passant par plusieurs intermédiaires).

Au delà de l'exemple de la relation employeur-salarié, Cordonnier invite à penser la relation de don/contre-don, en économie, à partir d'un certain nombre de propriétés caractéristiques : un échange collectif, largement non-utilitaire, enserré dans un ensemble de règles contraignantes et soumis au principe de réversibilité (ce qui permet l'alternance des positions de chacun) [Cordonnier 1997]. Ces propriétés caractéristiques s'expliqueraient par la nature même de ce type d'échanges :

- l'aspect collectif permet de dépasser la relation individuelle pour penser plus largement la réciprocité comme phénomène social (voire fondateur de la société) ; la réciprocité est pensée comme « *système économique* » et non comme « *moment atomisé caractérisant une rencontre fortuite entre deux individus* » [*ibid.*, 163] ;
- le fait que cet échange soit largement non-utilitaire permet de réintégrer l'acte de don et d'échange comme un acte « *encastré* » dans le social [*ibid.*, 162] (comme Caillé [1996], suivant ici Polanyi, pour qui trois formes d'intégration de l'économie dans le social sont repérables : la réciprocité, la redistribution et l'échange) ;
- les règles, formelles ou symboliques, séparent l'échange dans ce contexte du contrat marchand et « *obligent* » les partenaires au-delà de la chose échangée ; dans la réciprocité, ce n'est pas la concurrence qui règle les rapports entre individus (pas de négociation, de fixation de prix, de troc ni de marchandage), mais une « *d'équivalence* » laissée à l'appréciation de celui qui donne en retour [*ibid.*, 167] ;
- enfin, l'échange est réversible et permet d'annuler l'intérêt utilitaire (le contre-don impliquant, au niveau économique, que l'ensemble des transferts représente un jeu à somme nulle) ; sur une longue période (un « *délai de réciprocité* ») et malgré l'absence de contraintes de retour immédiat, l'équivalence des échanges est assurée (rendant ainsi « *l'espérance de réciprocité infinie* ») [*ibid.*, 166].

En dehors de la stimulation intellectuelle que peuvent présenter ces stratégies de la Théorie des Jeux et ces outils des sciences économiques, ils soulignent aussi et surtout, pour Cordonnier, les limites de la discipline elle-même dans ses prémisses de rationalité, d'échange et de profit basés sur le calcul d'intérêt des acteurs : car si

« *l'échange-don* », du point de vue économique, reste un échange basé sur la circulation de « *richesses* » (mêmes symboliques), « *le ressort de ces pratiques est assimilable, selon Cordonnier, à l'intérêt* » [Cordonnier 1997]. A long terme seulement (délai de réciprocité), le principe de réciprocité permet de réguler l'équilibre des échanges, mais à court terme, il « *oblige* » les acteurs (bien plus qu'il ne les y invite) à se départir de la poursuite de leur intérêt immédiat au profit d'un flux de prestations réciproques au terme duquel l'équilibre sera assuré [Cordonnier 1997].

Du point de vue économique, il y a donc une « *véritable ambiguïté* », note Cordonnier, à déterminer la valeur « *instrumentale* » de règles sociales comme celle de la réciprocité pour la poursuite de buts individuels. Pour cet auteur, la réponse tient dans la triple obligation « *procédurale* » (de donner, de recevoir et de rendre) et dans le « *délai* » de la réciprocité, au terme duquel chacun est gagnant (et où il n'est plus possible alors d'identifier donateur et donataire) ; par contre, en terme instrumental, la réciprocité suppose une faculté « *d'autonomie* » des acteurs, considérée par Cordonnier (dans un sens relativement restrictif) comme capacité de spontanéité dans l'initiative de l'échange ; cette autonomie des acteurs, pour Cordonnier, est primordiale : en effet, « *dans ces conditions, celui qui donne en premier lieu est véritablement l'auteur de l'échange, et par là même il est l'auteur de ses actes* » [*ibid.*, 176-177].

La conclusion de l'ouvrage de Cordonnier insiste sur ce point : si l'on considère l'initiative comme un principe de l'échange marchand, « *prendre l'initiative de la première offre et devenir l'auteur de l'échange est alors la seule "solution"* » ; dans la démonstration de Cordonnier de la résolution du Dilemme du Prisonnier par la stratégie de coopération issue du principe de réciprocité, l'autonomie de l'acteur est donc fondamentale : puisque « *pour échanger, il faut savoir prendre l'initiative d'une perte* », alors « *ceci suppose que les acteurs prennent à leur compte la part d'initiative qui consiste à remettre à l'autre la prestation qu'ils lui promettent, sans toujours être assurés de la bonne volonté (de réciprocité) de leur partenaire. On peut attribuer cette faculté d'initiative à un être doué d'autonomie, c'est-à-dire : à une personne qui prend conscience que les autres n'agissent pas à sa place, et qui est convaincue que le cours de l'histoire dépendra en partie de son action* » [*ibid.*, 183].

Le « *joueur* », dans ce dilemme, est par contre tout et avant une personne « *en mesure de faire des choix* » ; or, du point de vue économique, si les individus sont « *responsables de leurs choix, l'utilité de qu'ils recherchent fournit un critère d'évaluation de la réussite ou de l'échec de leurs actions* » [*ibid.*, 190].

Leur autonomie (*i.e.* leur capacité d'initiative et leur capacité à assumer la responsabilité de leurs choix) conditionne la stratégie de coopération qui, au regard du principe de réciprocité, est la seule issue possible au Dilemme du Prisonnier. C'est ce qu'en termes anthropologiques (plus qu'économiques), Chabal relève par ailleurs : pour que la responsabilité de l'acteur soit effective, celui-ci doit prendre « *l'initiative du don* » et oublier la structure dans laquelle il agit. Seule cette initiative permet de « *poser le premier pilier de l'arche* » et permettre la « *possibilité d'extension de la réciprocité* » ; le pari du don consiste à « *poser l'acte unilatéral du don ; c'est postuler la réciprocité, au sens de la reproduction du don. Or, le don, même unilatéral, implique autrui. En posant cet acte, je pose le premier pilier de l'arche* » [Chabal 1996]. Prendre l'initiative, assumer ses choix et sa responsabilité vis à vis d'autrui sont donc corollaires d'une forme d'autonomie nécessaire à la mise en œuvre de la réciprocité au niveau collectif.

En conséquence, d'un point de vue économique, « *coopère pour que l'autre coopère* » devient ainsi le principe d'action et de « *coopération conditionnelle* » qui représente la seule issue possible permettant « *de concilier l'intérêt individuel et l'optimum collectif* » tout en indiquant « *clairement aux partenaires qu'il faut bien un auteur de l'échange* » et que celui-ci signera de son autonomie son engagement dans l'action [Cordonnier 1997]. De ce point vue, conclut Cordonnier, autonomie (dans l'action) et réciprocité (dans l'échange) sont donc directement liées et préalables à toute forme de coopération. Cette coopération, à une échelle plus large (sociétale), permet d'entrevoir de nouvelles perspectives de ce que pourrait être les implications des comportements de tels « *entrepreneurs du don* », selon l'expression de Caillé, et plus largement, les effets de la réciprocité, à un niveau politique cette fois.

2.2.4. - Quelques implications politiques de la réciprocité

Résumé : Les implications politiques de la réciprocité proviennent des différents travaux examinés. Elles peuvent être perçues dans le modèle politico-économique que présuppose un retour à la réciprocité au plan anthropologique, qui contrerait les formes d'individualisme à l'œuvre dans les sociétés occidentales (visant une « *économie humaine* » selon Temple [1997], dépassant des échanges strictement « *utilitaristes* », selon Caillé [1996]). Elles peuvent être perçues aussi à travers des alternatives de choix de sociétés, au plan politico-social, se recommandant de plus de partage et de justice (et rejoignant l'exigence du « *bien vivre ensemble* » de la philosophie morale, chez Ricœur [1996]). Le rôle de la réciprocité, dans ce cadre politique, éclairerait alors en particulier les liens entre responsabilité individuelle et nature du lien social, mais éclairerait aussi, plus largement, les possibles rivalités ou conflits et leur résolution au regard du rôle régulateur que peut jouer la réciprocité dans l'établissement du contrat social.

2.2.4.1. - Individualisme contemporain et réciprocité

Poser le « *premier pilier de l'arche* » pour permettre « *l'extension de la réciprocité* » [Chabal 1996] est un acte provoqué individuellement mais qui engage autrui (principe d'action : « *coopère pour que l'autre coopère* ») et à plus long terme (dans un « *délai de réciprocité* » et des formes de « *réciprocité ternaire* »), la communauté tout entière. Les exemples de Chabal à ce sujet sont éloquentes : « *Le désarmement unilatéral, la lutte non violente de Gandhi seraient de bonnes illustrations de ce pari du don. Poser l'acte unilatéral du don, c'est postuler la réciprocité, au sens de reproduction du don* » [Chabal 1996]. Ce type d'action individuelle aux répercussions volontairement collectives est donc éminemment politique, dans le sens où il engage l'individu lui-même (par son don), mais aussi autrui, par l'obligation de recevoir puis de rendre, dans un cycle qui dépasse la réciprocité bilatérale (recevant de l'un, donnant à un autre).

Si les différents auteurs s'entendent sur les conséquences politiques qui peuvent être analysées à la lumière de l'obligation de réciprocité originelle, du point de vue maussien, certains constatent aussi sa dissolution actuelle (son effacement ou son éviction), en particulier dans les sociétés occidentales où l'individualisme à court terme prime sur le souci de réciprocité à plus long terme [Caillé 1996, Temple 1997b].

Paradoxalement, alors que l'*Essai sur le don* de Mauss porte principalement sur l'étude de groupes sociaux (tribus, clans, familles, etc.), l'une des questions récurrente et majeure que pose l'étude de la réciprocité porte sur cette question de l'individualisme [Caillé 1996, Godbout 1996, Cordonnier 1997, Temple 1997b], et en particulier sur le sens de l'action et la rationalité qu'induit aujourd'hui cet individualisme, au détriment potentiel de la communauté, voire de la société dans son ensemble ¹.

Selon Temple, l'explication de l'effacement historique de la réciprocité au profit d'une montée de l'individualisme proviendrait du passage d'une culture originelle de la réciprocité à une véritable « *privatisation* » du don et du contre-don, à travers une valeur de responsabilité qui se serait peu à peu estompée au profit d'un rapport d'échange et d'intérêt, c'est-à-dire, résume Temple, qui se limiterait aujourd'hui, dans nos sociétés contemporaines, à un strict rapport de propriété [Temple 1997a, Temple 2000]. Il s'agirait là d'un véritable « *quiproquo historique* » :

« on parle d'échanges, d'échanges de savoirs et de compétences ; la compétence elle-même devient objet d'intérêts, et parfois d'intérêts réciproques ! La réciprocité des intérêts, c'est l'échange, c'est-à-dire le contraire de la réciprocité des dons, et plus précisément une réciprocité retournée contre elle-même » [Temple 2000].

Contrairement à Caillé, pour qui cette privatisation de la triple obligation originelle de la réciprocité aurait été réduite à son lien utilitaire par Lévi-Strauss en utilisant le langage de la communication et de l'échange [Caillé 1996], c'est, pour Temple, Marcel Mauss lui-même qui s'est trompé en idéalisant la logique du don / contre-don : ainsi, selon Temple, Mauss a cru « *que donnant, on donnait de soi* », tout en soulignant que le soi était inaliénable et que cette inaliénabilité serait « *le ressort de l'échange* » ; « *[Mauss] interprète ainsi le don comme un simple prêt* ». Et de conclure : « *fourvoyée dans cette impasse, la théorie de la réciprocité est restée longtemps inexplorée, au bénéfice de celle de l'échange* » [Temple 2000].

La logique du développement des sociétés occidentales a dès lors remplacé « *l'esprit du don* » par une logique de l'échange, supposant des contre-valeurs : « *l'utilité* » a dès lors remplacé les notions d'honneur, de prestige et de sacré [Temple 2000].

¹ une référence aux travaux de Tonnies est effectuée à ce sujet par Cordonnier, différenciant société et communauté, qui lient respectivement les individus par contrat (dans la société) ou par concorde (dans la communauté), par coïncidence (dans la société) ou en permanence (dans la communauté) ; dans la communauté, les individus seraient « *liés malgré toute séparation* », dans la société, ils resteraient « *séparés malgré toute liaison* » [Cordonnier 1997, 117]

2.2.4.2. - La proposition d'une « économie humaine »

La solution préconisée par Temple pour sortir de ce « *quiproquo historique* » serait là encore d'ordre politique et consisterait à opter pour une vision alternative de l'économie, *i.e.* une « *économie humaine* » : en effet :

« l'accumulation des biens et des moyens de production est source de pouvoir, mais produire pour donner est un autre moteur que celui de produire pour accumuler » ; toutefois, reconnaît Temple, *« il est vrai, que la dimension économique du don n'apparaît pas immédiatement. Il s'agit d'abord d'instaurer la réciprocité [...]. La dimension économique de cette invitation ne s'aperçoit qu'en second lieu : l'amitié, la justice, la responsabilité, exigent en effet pour leur propre naissance, les meilleures conditions d'existence pour autrui, et par conséquent une économie que nous qualifierons d'humaine pour l'opposer à l'économie naturelle des théoriciens de l'économie libérale »* [Temple 1997a].

Cette alternative politique, selon Temple [1998], nécessiterait d'identifier préalablement les diverses matrices de la réciprocité et de reconnaître les valeurs particulières qu'elles produisent : c'est justement le rôle des institutions politiques, souligne l'auteur, de « *concilier ces matrices* » de la réciprocité dans le « *meilleur système possible* ».

Au regard de ces diverses matrices, Temple rattache plus précisément la perte progressive de la relation de réciprocité ternaire entre les hommes et leur environnement à la perte (au moins partielle) du sens qu'ils attachent au « *lien social* » les unissant ¹ ; sans réciprocité, en effet, pas de responsabilité, en particulier vis à vis de leur environnement commun, car celui-ci n'est alors plus « *partagé* » ; pourtant, « *"être responsable", dans ce sens, signifie savoir que partager est le préalable de toute communauté* » [Temple 2000]. De même, note Temple, sur le plan de la justice (répondant à des déséquilibres économiques), l'invention du contrat social et de la démocratie politique, dans la société occidentale, a pu apparaître comme « *un correctif nécessaire au libre-échange, mais elle suppose des individus doués d'un idéal prédestiné* », ce dont la sociologie et l'anthropologie contemporaines, remarque Temple, n'ont toujours pas fait la preuve [Temple 2000]. Dans ces disciplines, comme d'ailleurs pour les auteurs s'étant intéressés à la justice et à sa distribution (au premier rang desquels Rawls et Taylor notamment), la notion de réciprocité réactualise donc le problème de devoir concilier liberté individuelle et justice sociale [Temple 2000], car un modèle de société qui ignorerait le principe de réciprocité se priverait du même coup de penser la rapport de l'individu à la communauté.

¹ notion que Temple qualifie de « *signifiant flottant* » (selon l'expression de Lévi-Strauss [Temple 1997a]), « *mot vague qui recouvre en fait les valeurs produites par la réciprocité symétrique, les sentiments de responsabilité, de liberté, de justice, de confiance* » [Temple 2000]

2.2.4.3. - Une possible réciprocité de rivalité

Au niveau politique (*i.e.* relatif à la gestion des affaires publiques, mais aussi à l'exercice du pouvoir qui lui est lié), la justice reste donc est une question centrale qui règle, en termes de réciprocité, bien plus qu'une distribution de dons dans le sens idéalisé de bienfaits. C'est à ce niveau politique que la justice peut intervenir face à un versant de la réciprocité moins positif que celui vu jusqu'ici, une « *réciprocité de vengeance* » (dans la taxinomie de Temple [2000]) ou une « *réciprocité de rivalité* » (dans celle de Caillé [1996]), qui régule aussi à sa manière la multitude des échanges sociaux.

Sur le plan théorique, ce double aspect (positif et négatif) de la réciprocité, contribuerait à prouver, selon Caillé, la primauté de la règle de réciprocité sur toute structure sociale : il existe ainsi dans l'*Essai* de Mauss, souligne cet auteur, une dimension politique tout à fait explicite (le politique, « *ce parfait équivalent élargi du don* », mentionne Caillé à ce propos ¹), mais aussi une dimension de « *rivalité par le don* » qui ne doit pas être mésestimée et qui confère à la réciprocité, selon l'utilisation qui en est faite, une puissance importante de déploiement allant potentiellement jusqu'à la guerre.

Au plan pratique, et dans cette perspective plus sombre, il serait alors possible de voir le don comme « *une autre forme de la guerre, la guerre continuée par d'autres moyens* » [Caillé 1996] ; car comme le rappelle Caillé, il existe aussi une obligation de réciprocité qui règle « *l'alternance des coups* » et à la réciprocité du don s'oppose une réciprocité de rivalité : « *d'où naît cette obligation de réciprocité, comment se fait-il que même dans la guerre la plus inexpiable il y ait toujours des règles ? Voilà en effet un champ de réflexion de première importance. Et un champ empirique bien évidemment inépuisable [...]* » [Caillé 1996]. La question politique de la réciprocité, pour Caillé, n'est donc que « *l'autre face de la question du don, celle de savoir qui sont les amis et qui les ennemis. Autrement dit [...], avec qui fait-on alliance (et contre qui ?), à qui doit-on donner et de qui peut-on recevoir ?* » [Caillé 1996].

Sur ce même plan politique « pessimiste », le problème de la justice dépasse d'ailleurs les frontières des communautés. Dans une dimension (géopolitique) contemporaine plus large et dans sa version foncièrement négative, cette fois, la « *règle*

¹ Mauss concluait d'ailleurs son *Essai sur le don* par cette référence au politique : « *des études de ce genre permettent en effet d'entrevoir, de mesurer, de balancer les divers mobiles esthétiques, moraux, religieux, économiques, les divers facteurs matériels et démographiques dont l'ensemble fonde la société et constitue la vie en commun, et dont la direction consciente est l'art suprême, la Politique, au sens socratique du mot* » (cité par Caillé [1996, 55])

fondamentale » de la réciprocité peut même aller, suivant Baudrillard, jusqu'à se retourner contre les individus eux-mêmes, lorsque ceux-ci oublient que l'obligation symbolique de réciprocité vaut aussi bien pour le don (qui implique un contre-don possible) que pour la « *dépossession* » et « *l'humiliation* » (qui impliquent que le soumis ne puisse pas rendre, sinon par la violence ou le terrorisme) [Baudrillard 2002].

L'analyse géopolitique que fait Baudrillard des conflits internationaux actuels invite, de ce point de vue, à renverser la perspective des rapports mondiaux de domination et de révolte qui agitent le monde contemporain ; à trop oublier la règle fondamentale, souligne Baudrillard, le principe de réciprocité, « *qui assure l'équilibre symbolique des êtres et des choses* » (jusque dans sa version négative s'il le faut), finit toujours par l'emporter [Baudrillard 2002] :

« [l'issue s'impose d'elle-même, à ceux qui sont] *dans la situation d'esclaves à qui on a laissé la vie et qui sont liés par une dette insoluble. Tout cela peut fonctionner longtemps grâce à l'inscription dans l'échange et l'ordre économique, mais à un moment donné, la règle fondamentale l'emporte, et à ce transfert positif répond inévitablement un contre-transfert négatif [...]. Cette réversion prend la forme soit d'une violence ouverte (le terrorisme en fait partie), soit du déni impuissant, caractéristique de notre modernité, de la haine de soi et du remords, toutes passions négatives qui sont la forme dégradée du contre-don impossible* ».

2.2.4.4. - De la résolution de conflit au contrat social

A un niveau moindre de conflit, la réciprocité peut permettre par contre de dénouer les problèmes de coopération, comme l'a montré Cordonnier en économie, dans des issues pacifiques. Le don représente ainsi pour Cordonnier la matrice de conventions où se dénouent des conflits d'intérêts insolubles par ailleurs dans le cadre des contrats classiques [Cordonnier 1997].

Et c'est *l'Essai sur le don* de Mauss qui offre le plus d'indications, selon Cordonnier, sur « *la vocation pacifique de l'échange primitif* » et la dimension de ce « *contrat social primitif* » que peut représenter la réciprocité, alors même que les différentes explications possibles du don (théorie du *hau*, analyse structurale, théorie de lutte contre la rareté) n'éclairent toujours que partiellement l'origine de ce phénomène, au plan sociologique [Cordonnier 1997].

Du point de vue de l'économiste, le problème de la justice, qui est selon Cordonnier le principe même de l'échange, règle donc aussi et plus généralement l'engagement, du point de vue social, des individus entre eux (pour Aristote, « *le besoin que nous avons les uns des autres, lequel sauvegarde la vie sociale* » - cité par Cordonnier [1997, 15]).

Mais dans le même temps, remarque Cordonnier, l'échange est aussi soumis, sur le plan économique, à la loi fondamentale du Talion, « *ailleurs injustifiable* » (« *hors du domaine de l'échange, cette règle ne saurait faire droit ; elle revient à se faire justice soi-même* » [ibid.]). Au delà de sa dimension économique, la réciprocité est donc pour Cordonnier, l'une des rares explications causales possibles au dénouement de ce lien intrinsèquement conflictuel qui à la fois attache les individus les uns aux autres tout en leur laissant l'opportunité de procéder à des échanges potentiellement conflictuels.

Cette ambivalence, qui fait vivre l'interrogation au sujet de « *l'engagement respectif des individus dans leurs engagements mutuels* » [Cordonnier 1997, 12] reste au cœur des problèmes de philosophie politique, et en particulier de la notion de contrat social : selon Cordonnier, le Léviathan, de Hobbes, peut ainsi être interprété comme l'émergence d'un « *principe de réciprocité* » et stigmatise l'antinomie et la complémentarité entre autonomie et réciprocité. Pour Hobbes, en effet :

« c'est comme si chacun disait à chacun : j'autorise cet homme ou cette assemblée, et lui abandonne mon droit de me gouverner moi-même, à cette condition que tu lui abandonnes ton droit et que tu autorises toutes ses actions de la même manière » [Cordonnier 1997, 23].

Pour Rousseau, la valeur du contrat social, même remise aux mains d'un tiers (voir la réciprocité ternaire centralisée de Temple), poursuit le même objectif :

« la légitimité du « souverain » repose sur le fait qu'il accomplit l'obligation de réciprocité sans laquelle les individus ne parviendraient pas à mettre en œuvre l'intérêt commun, pourtant conforme à l'intérêt de chacun. Le principe de réciprocité se trouve ainsi au fondement même de l'ordre social, et de la légitimité du pouvoir politique » [Cordonnier 1997, 25].

Ainsi, résume Caillé, le paradoxe du don (« *se défier ou de confier entièrement* » notait Mauss), est donc profondément politique et cet enjeu paradoxal est « *de tous les temps et de tous les lieux, puisqu'en tout temps et en tout lieu, la question première, qui est la question proprement politique, est de savoir à quelles conditions il pourrait être possible de s'entendre et de s'allier plutôt que de se battre et de s'entre-tuer* » [Caillé 1996]. Pourtant, souligne Caillé, il n'existe probablement pas de réponse toute faite à cette question : « *il n'existe pas de solution rationnelle, de solution entée sur le calcul mathématisable, sur le logos, mais uniquement des solutions raisonnables* » [ibid.].

Toujours selon Caillé, l'approche maussienne, outre la remontée au don et à la réciprocité, implique donc une « *position médiane* » au plan politique, *i.e.* une solution qui ne verse ni dans l'étatisme ou le dirigisme d'une vision uniquement préoccupée par

le bien commun, ni à l'inverse dans le libéralisme ou la foi aveugle dans le libre jeu du marché ¹ ; il s'agirait alors, pour Caillé (comme pour Cordonnier, mais aussi et dans une moindre mesure pour Temple), d'opter pour une « *réinsertion* » de l'économie (*reembedding*, selon l'expression de Polanyi), dans un ordre social et politique plus large, où les principes d'intérêt et de contrainte, de liberté et de réciprocité, de don et d'obligation puissent coexister en étant tempérés les uns par les autres [Caillé 1996].

Dans une optique politique plus large encore, la reconnaissance des matrices et des valeurs particulières de la réciprocité, selon Temple, même si elle ressort du rôle des institutions politiques, consisterait aussi à trouver un « *juste milieu* » (ou *mésotès* aristotélicien) entre des situations et des intérêts contradictoires, au bénéfice des individus eux-mêmes : pour Temple, « *il s'agit d'avoir le choix d'engendrer ces biens, la responsabilité, la justice, l'amitié, par la reconnaissance des différentes structures sociales qui les produisent [...] ; de la même façon, nous devons reconnaître aux diverses structures de réciprocité les valeurs dont elles sont les matrices et nous interroger sur les conditions minimales à respecter pour que chacun puisse y participer en toute liberté* » [Temple 1997a].

Comme le note Temple, à l'heure où nous participons tous à la création d'un même réseau mondial d'information immatérielle, où « *la gratuité de la parole de chacun à tous et de tous pour chacun* » peut être vue comme une « *forme moderne de la réciprocité symétrique, une réciprocité délivrée des imaginaires qui l'emprisonnaient dans la propriété et qui l'asservissaient dans le pouvoir* », l'auteur rappelle aussi et surtout que « *toutes les structures de la réciprocité sont génératrices de la liberté ; [i.e.] la répudiation de toute sujétion, à l'honneur, au prestige et au sacré* » [Temple 2000].

¹ ou dit de manière plus dichotomique encore : « *le principe de l'économie de marché, pour parler comme Montesquieu, est l'intérêt (et secondairement la liberté) ; le principe de l'économie publique est la contrainte (et secondairement l'égalité)* » [Caillé 1996]

Conclusion de l'approche pluridisciplinaire de la notion de réciprocité

Avant d'aborder les travaux sur la réciprocité en éducation et en formation, la notion étant encore peu connue dans ce domaine (et en particulier dans le sous-domaine spécifique de l'autoformation), il a semblé nécessaire d'examiner le sens et l'origine du concept de réciprocité dans divers travaux pluridisciplinaires.

Le principal ancrage de la réciprocité, dans les recherches actuelles, se trouve dans des travaux à connotation sociologique, même si ces ramifications sont ensuite de l'ordre d'une sociologie à dominante philosophique, anthropologique, économique, voire même politique. Comme l'a précisé l'introduction du présent chapitre, la sélection des travaux s'est volontairement restreinte, par contre, à des dimensions générales de la réciprocité, n'examinant pas, de fait, des travaux spécifiques en religion par exemple, concernant des traités internationaux de réciprocité entre pays ou encore des transferts intergénérationnels. Le choix de références pluridisciplinaires mais généralistes permettra, dans un second temps (voir quatrième et cinquième parties), de sélectionner un certain nombre d'éléments caractéristiques de la réciprocité, grâce à une procédure de validation à l'aide d'un jury de cinq praticiens-chercheurs. Il serait donc prématuré, de donner ici une synthèse de ces caractéristiques de la réciprocité, telles qu'elles seront dégagées ultérieurement. Dans l'immédiat, il est toutefois possible de rappeler les thématiques abordées dans les différents champs disciplinaires examinés.

Rattachés au travail fondateur de Mauss dans son *Essai sur le Don*, les recherches sur la réciprocité ont permis tout d'abord de souligner la place primordiale de la relation à autrui qui est au cœur de la notion de réciprocité. Relation d'amour ou relation d'amitié, en termes philosophiques [Boltanski 1990, Ricœur 1996], les termes grecs d'*éros*, *philia* et *agapè* permettent de distinguer un premier niveau de relation à l'autre en termes de sociabilité et de socialité, de souci de soi et d'autrui, voire de nécessité pour pouvoir simplement « vivre ensemble ». Le niveau philosophique du questionnement de la réciprocité introduit de plus différents paradoxes, comme celui de la relation interpersonnelle choisie et de la justice sociale nécessaire pour vivre en société, invitant alors à distinguer obligation morale et visée éthique [Ricœur 1996].

Au niveau anthropologique, le rattachement à Mauss est directement lié à la triple obligation de réciprocité, énoncée par cet auteur, de donner, recevoir et rendre. Selon les auteurs de ce domaine, la réciprocité serait à la fois au cœur du lien social et l'élément fondateur de toute forme de société. Alors que Mauss lui-même avait déduit

cette caractéristique de l'étude de sociétés dites primitives, au début du siècle dernier, Temple [1997, 1998], Chabal [1996] ou encore Caillé [1996] y voient le ciment de tout échange social, une obligation quasi naturelle de donner, de recevoir et de rendre qui justifie les rapports sociaux et le besoin humain de « faire société ». Du point de vue social, la réciprocité aurait alors plusieurs fonctions : par sa triple obligation, elle régulerait les liens sociaux, tant du point de vue matériel des échanges (l'échange étant vue ici comme une conséquence, seulement, de l'obligation de réciprocité), que du point de vue symbolique de construction de sens commun. Selon Temple [1998, 2000], plusieurs « *matrices* » de réciprocité (binaires ou ternaires) peuvent être identifiées, qui produisent des « *valeurs particulières* » (confiance, justice ou encore responsabilité).

Du point de vue économique, la réciprocité invite par contre à une réflexion sur la nature des choses échangées, le don et le contre-don ne pouvant entrer dans une logique marchande (« *incomputabilité* » du don [Goux 1996]) ; elle pose aussi question quant à la nature de la dette, de l'intérêt, voire de la rationalité des acteurs dans les échanges. Avec le Dilemme du Prisonnier, Cordonnier [1997] donne l'illustration de la priorité à donner, du point de vue collectif, sur la coopération et l'intérêt global à long terme, dans les échanges, au détriment de la compétition et de l'intérêt individuel à court terme. Dans ce sens, se départir de son intérêt à court terme consiste à un vrai « *pari de la réciprocité* », qui ne peut être que le fait d'acteurs autonomes, selon Cordonnier, qui suivent l'injonction de « *coopérer pour que l'autre coopère* », s'accompagnant d'une responsabilité collective et d'un « *corset d'obligations* » (donner, recevoir et rendre), dans le même temps, puisque l'équilibre des échanges ne peut être obtenu, qu'après un « *délai de réciprocité* » [Caillé 1996, Cordonnier 1997].

Enfin, à un niveau social plus général encore, la réciprocité a aussi des implications politiques, puisqu'en questionnant les notions d'intérêt et de justice, elle remet en question les notions, d'individualisme, de contrat social et d'économie des biens (matériels et symboliques) échangés. S'appuyant sur l'initiative et l'autonomie individuelle au regard d'un démocratique de société, elle questionne de plus la notion de justice et sa distribution ; quand les alliances et les rivalités sont le lot quotidien d'individus et de mondes en tension, comment faire de la somme de ces différences individuelles une société qui soit cependant juste pour tous, reste la question la plus ouverte que pose finalement la réciprocité.

2.3. - LA RECIPROCITE EN EDUCATION ET EN FORMATION

Introduction

L'interrogation centrale de cette recherche (section 1.2) porte sur la question suivante :

« En quoi la notion de réciprocité permettrait-elle d'éclairer et de faciliter la dynamique du processus d'autonomisation, en formation, dans un contexte d'autoformation en milieu organisationnel ? »

Les sous-questions de recherche déclinent plus précisément cette interrogation au niveau des politiques, des acteurs et des dispositifs de formation. Après la recension de la littérature sur l'autoformation, en particulier pour le milieu professionnel (section 2.1), le chapitre précédent a permis d'examiner de manière large le concept de réciprocité, dans des champs pluridisciplinaires (section 2.2). Le présent chapitre se restreint maintenant aux travaux concernant la réciprocité en éducation et en formation.

L'apparition récente du thème de la réciprocité dans la littérature francophone, et même plus largement du rôle de l'autre dans la formation de soi [Alava *et al.* 2000, Héber-Suffrin et Pineau 2000, Mayen 2002], n'a permis de produire jusqu'ici que très peu de publications sur ces thématiques. Dans les bases de données anglophones, comme il a déjà été mentionné, le croisement des mots-clés de réciprocité (*reciprocity*) et d'autonomie (*personal* ou *professional autonomy*) ne réfèrent d'ailleurs qu'aux travaux sur l'apprentissage des langues en tandem (dont il sera question en section 2.3.3.2) et le champ de la formation des adultes ignore donc singulièrement cette double entrée. Il est probable, d'ailleurs, eu égard aux liens notés dans les recherches en autoformation, par rapport aux nouveaux dispositifs de formation en particulier (apparition des thèmes de motivation et d'engagement en formation [Carré 2001], d'apprentissage informel [Carré et Charbonnier 2003] ou encore d'*e-learning* [Depover et Marchand 2002]), que le champ lui-même de l'autoformation soit actuellement en recomposition [Brockett 2000]. De la même façon, il a été noté que la mise en réseaux des apprenants modifiait considérablement la notion d'autoformation, renforçant ses liens avec des aspects technologiques et de nouveaux modes de gestion [Caspar 1998, Confessore 2002].

Par conséquent, les travaux sur la réciprocité sur l'éducation et la formation rencontrent peut-être la même source d'ambiguïtés quant à leur classification dans les bases de données. Les notions d'apprentissage avec et par autrui, de collectifs et de communautés, de mutualisation, ou encore de coopération et de collaboration ont donc

été utilisés pour le recours au thesaurus de ces bases de données ; la base ERIC, par exemple, permet de retrouver, pour le contexte organisationnel, des termes comme *cooperation* et *job training*. Mais l'item *cooperation or cooperative learning* (45 399 références), croisé avec *reciprocity* (787 références) ne donne que 89 références, puis croisé avec *job training* (9 260 références), seulement 2 résultats non pertinents. Les mêmes essais ont été effectués avec différents items pour ne faire ressortir, à chaque fois, que des résultats ne concernant pas directement le présent propos.

Il a donc été décidé de procéder à partir des rares sources que propose la littérature actuelle, notamment au niveau théorique. Ainsi, alors que le rôle d'autrui dans la formation de soi a été peu étudié, le recours aux ressources de l'environnement (dont les autres, les pairs, les personnes ressources, etc.) a toutefois été mentionné dès les premiers travaux de Tough (section 2.3.1.1), puis souligné en particulier dans les recherches de Danis et Tremblay, parmi les ressources que pouvaient offrir le contexte et la situation (cf. 2.3.1.2). Ce rôle d'autrui a fait l'objet de peu de typologies en autoformation, mais Labelle et Pineau ont cependant proposé chacun une ébauche de classification (cf. 2.3.1.3). Par ailleurs, et s'il n'a pas abordé, en tant que tel, le thème de la réciprocité, Moisan a proposé une approche de l'échange comme don / contre-don (cf. 2.3.1.4) directement en lien avec l'approche anthropologique de la notion telle qu'elle vient d'être étudiée. Lerbet-Sereni, enfin, a décliné, pour la formation, les différentes figures de l'*agapè*, de l'*éros* et de la *philia*, rencontrées précédemment en philosophie, et proposé une approche de la relation éducative (cf. 2.3.1.5), entre autonomie et réciprocité, en référence à Ricœur et Varela. Toutefois, c'est chez Labelle [1996] que la relation éducative de réciprocité reste la plus développée (section 2.3.2), même s'il ne s'agit pas ici spécifiquement de contexte professionnel.

Plusieurs pratiques viennent illustrer ces travaux théoriques (section 2.3.3) : les échanges réciproques de savoirs sont probablement les plus connus de ces dispositifs, mais dans le domaine professionnel, quelques pratiques émergentes comme la coopération en formation d'enseignants ou le dialogue de Bohm (dialogue réflexif) offrent des illustrations de la réciprocité directement en lien avec la formation, si ce n'est avec l'autoformation. Enfin, les groupes de codéveloppement professionnel et les communautés de pratiques, s'ils ne se réfèrent pas directement à la réciprocité, offrent toutefois des liens forts avec ses caractéristiques, telles que décrites par Labelle en particulier, mais aussi avec les nouveaux dispositifs, dans le champ professionnel, tels qu'ils ont été présentés dans la première partie de la recension sur l'autoformation.

2.3.1. - La place de l'autre dans la formation de soi

Résumé : Comme les dimensions sociologiques de l'autoformation, la place et le rôle d'autrui dans la formation de soi sont encore peu explorés par la recherche. L'importance des ressources sollicitées dans les pratiques autoformatives et autodidactiques a pourtant été soulignée depuis de nombreuses années (par Tough, puis par Danis et Tremblay), mais leur diversification dans les dispositifs actuels donne une acuité particulière à la nécessaire compréhension de ces rôles d'autrui. Deux typologies ont été esquissées (par Labelle et par Pineau), mais au niveau théorique, l'apparition des notions d'échange (chez Moisan) et de relation formative (chez Lerbet-Sereni) semble ouvrir de nouvelles voies pour étudier ce rôle d'autrui sous l'angle du don/contre-don que propose l'approche de la réciprocité.

2.3.1.1. - Le recours aux ressources dans les projets autoplanifiés

Alors qu'il a été mentionné plus haut que l'on devait à Tough la place centrale attribuée à l'apprenant dans les recherches sur l'autoformation depuis de nombreuses années [Carré 1987], c'est aussi cet auteur qui, le premier, a souligné l'importance du recours aux ressources externes dans l'autoformation.

Parmi les rares chercheurs à avoir fourni des données quantifiées en autoformation, Tough a ainsi mentionné à plusieurs reprises que, selon ses études, 70 à 80 % des apprentissages intentionnels réalisés par les adultes étaient réalisés en dehors des institutions de formation, dans des projets « *autoplanifiés* », mais pour signaler tout aussitôt que l'une de ses conclusions les plus « *surprenantes* », selon ses propres termes [Tough 1967, 73], concernait l'importance des ressources sollicitées par l'apprenant pour atteindre ses objectifs : pour une grande partie des tâches d'autoplanification de leurs apprentissages, les apprenants obtiennent ainsi de l'assistance au minimum de quatre personnes-ressources (proches, relations personnelles ou professionnelles, experts ou non), et en moyenne de dix personnes pour chacun des apprenants. Selon Tough, chacun de ces apprenants passe ainsi une quinzaine d'heures par semaine à apprendre, le plus souvent de manière informelle, mais dans cette « *partie invisible de l'iceberg* », il apprend aussi grâce aux autres (amis, proches, collègue de travail, etc.) [Tough 1999]. Ainsi, l'apprentissage informel, principale source d'autoformation, reste un phénomène éminemment social (« *a very social phenomenon* »), lié aux interactions humaines [Tough 1999].

2.3.1.2. - La mise en réseau et l'autodidaxie

A la suite de Tough, Danis et Tremblay [1985, 1987] ont souligné, dans leurs recherches sur l'autodidaxie, la place de ces ressources externes dans l'apprentissage. Ces auteurs ont ainsi mis en exergue, au moment même où Spear et Mocker [1984, 1988] relevaient l'importance du contexte sur l'apprentissage autodirigé, la capacité qu'ont les apprenants autonomes à établir des contacts, dans leur environnement, avec des personnes de plus en plus spécialisées dans leur propre champ d'intérêt. Les autodidactes auraient ainsi une propension à repérer et à utiliser les compétences de personnes représentant pour eux les ressources les plus pertinentes, les aidant à affiner de plus en plus leurs propre expertise [Danis et Tremblay 1985, 1987]. En retour, la motivation des autodidactes étudiés augmente avec la reconnaissance de leur compétence et le partage qu'ils peuvent faire, en transmettant par exemple à d'autres ce savoir acquis ou ces habiletés [Danis et Tremblay 1987].

A la même époque, en Angleterre, Brookfield mentionnait la prédominance, selon lui, d'habiletés développées dans les échanges : les apprenants « *échangeant* » à travers des conversations informelles « *partagent spontanément* » l'information et « *s'identifient réciproquement* » à travers leurs champs d'expertises spécifiques [Brookfield 1984]. Au delà des différentes dimensions de l'autoformation, individuelle et collective à la fois, Dumazedier, en France, a insisté de la même manière sur l'importance d'une formation de soi, par soi-même et par autrui, à travers la place particulière que revêt, pour cet auteur, la notion d'aide et de « *médiation éducative* » [Dumazedier 1995, 1996].

C'est toutefois Tremblay qui a le plus formalisé ce recours à autrui dans l'apprentissage autonome. Décrivant les autodidactes comme des personnes susceptibles « *d'avoir à trouver et à choisir les ressources humaines et matérielles qui pourront les aider* », elle relève que ceci, allié au fait « *qu'ils partent de rien pour y parvenir, paraît constituer l'élément le plus original qui les caractérise* » [Tremblay 1986, 94]. Pour Tremblay, la relation d'aide est donc primordiale dans le processus d'apprentissage (pour obtenir du support, se décider à commencer, augmenter sa motivation, croire en son potentiel, ou encore vaincre l'isolement [Tremblay 1986, 67]). La capacité des autodidactes, en particulier, à apprendre en interaction, à se constituer un réseau de ressources varié et évolutif (en fonction du degré d'expertise atteint et du degré d'expertise croissant des ressources sollicitées), tout comme la manière dont ces autodidactes sont invités ensuite à transmettre eux-mêmes leur savoir, représente l'une des compétences-clés qu'il s'agirait ainsi, pour l'autoformation, de développer [Tremblay 2003].

2.3.1.3. - Les différents rôles d'autrui

Alors qu'aujourd'hui ces interactions sont de plus nombreuses et diversifiées, notamment du fait de l'introduction des TIC dans les situations de travail et d'apprentissage, la multiplicité des rôles d'autrui dans la formation de soi interroge la place et la nature du lien social en autoformation [Alava *et al.* 2000], alors qu'il n'existe paradoxalement pas encore de véritable typologie de ces rôles d'autrui. D'un point de vue théorique, selon Labelle [1996], autrui peut être considéré comme « *tiers* » dans la formation de soi à soi ; à l'image de « *l'andragogue* » jouant alternativement les rôles de « *lecteur, d'architecte, d'interface et de chef d'orchestre* » [Labelle 1996], les quatre figures du tiers qui peuvent intervenir dans la relation éducative se déclinent ainsi entre « *tiers-modèle, tiers-écho, tiers-passeur et tiers-garant* » [Labelle 2000c] :

- le « *tiers-modèle* » s'apparente à l'attitude de « *prévenance* » et se manifeste dans les rôles de témoin ou d'éveilleur ; c'est une référence qui influence ; il peut être admiré ou imité (voire rejeté) ; il intéresse, donne envie et peut servir à s'identifier ;
- le « *tiers-écho* » s'apparente à une attitude « *concertante* » et peut jouer le rôle de « *miroir ou de déchiffreur* » ; il renvoie l'image de soi comme apprenant ; il permet de prendre du recul, de relativiser, dans une démarche réflexive d'apprentissage ;
- le « *tiers-passeur* » s'apparente à l'attitude « *d'itinérance* » et peut être « *un recours, un support ou un partenaire de jeu* » ; il aide, accompagne, soutient, renforce, conseille et stimule ; il est aussi celui qui fait prendre plaisir à l'apprentissage ;
- le « *tiers-garant* », enfin, est la fonction d'autorité, dans une attitude « *réciproquante* » et peut jouer les rôles de « *garant* » ou « *d'éclaireur* », indiquant les repères, obstacles et impasses, passages obligés ou points d'appui ; il confirme les résultats, valide les apprentissages et permet de s'affirmer ; c'est dans ce rôle, d'ailleurs, qu'autrui participerait le plus à la construction de l'identité et de l'autonomie [Labelle 2000c].

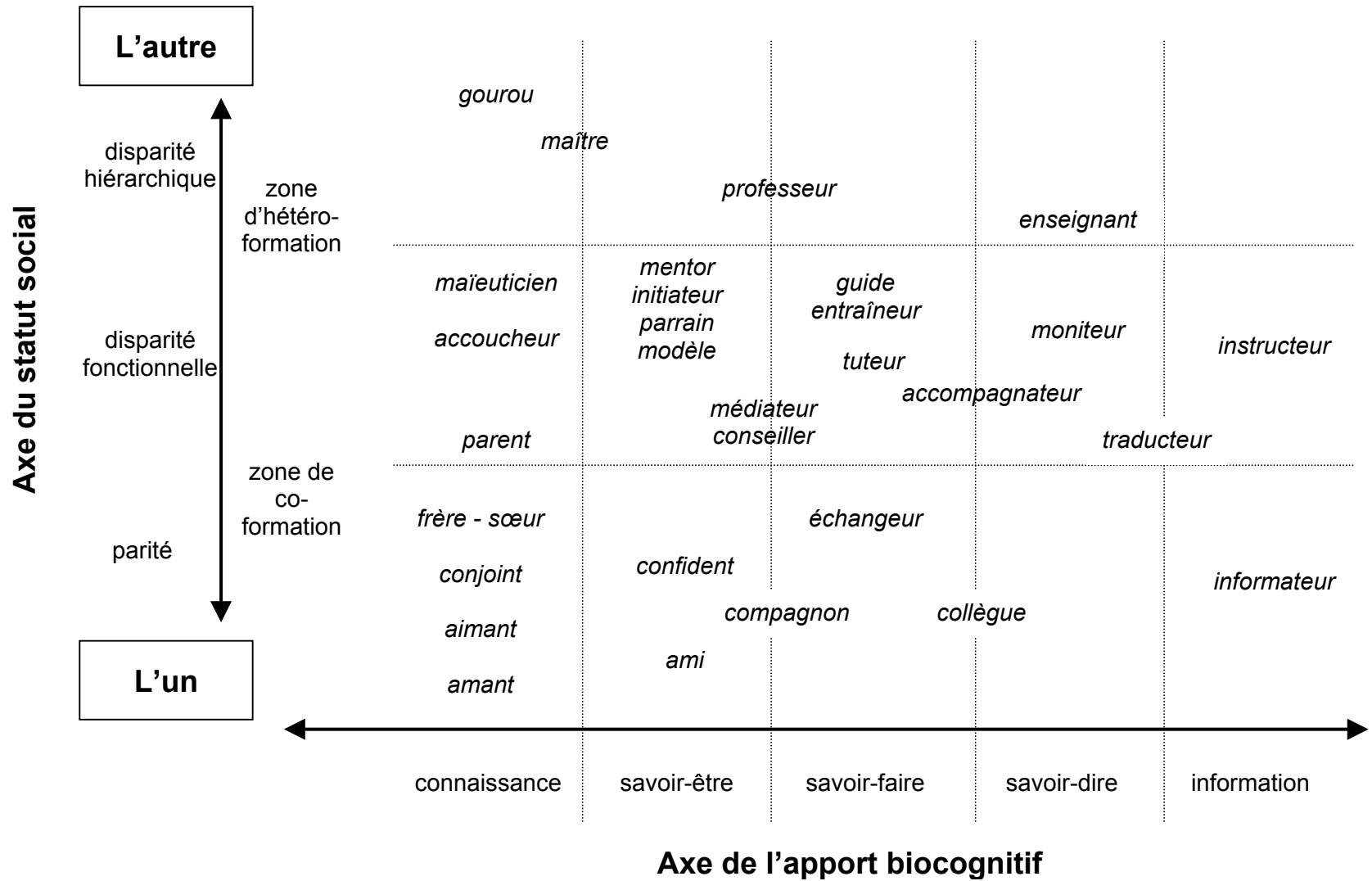
Pour Pineau aussi, autrui joue un rôle fondamental dans la construction de soi, ce que cet auteur a montré tant dans le parcours individuel de formation « *autobiographique* » [Pineau 1983] que dans les divers aspects de « *coformation* », soulignant ainsi l'imbrication sociale des relations interpersonnelles dans le champ de l'autoformation [Pineau 1989, 1991, 1996, 2000c]. A travers l'autobiographie de Marie-Michelle, Pineau a notamment analysé la « *carte relationnelle formatrice* » de cette apprenante, incluant individus et étapes de la vie [Pineau 1983, 361] ; cette carte fait ressortir 78 noms, classés et regroupés, selon la fréquence de leur nomination, par tiers à peu près

équivalents en noyau familial central, amis et professionnels « *marquants* ». Selon Pineau, la zone intermédiaire des amis, entre « *espace familial hérité* » et « *espace social anonyme* » peut être qualifiée de « *zone de convivialité choisie* », qui agit comme « *espace de coformation stratégique pour prendre en main ou non sa formation* » [Pineau 2000c, 41]. Cet espace intermédiaire choisi est aussi le réseau où les rapports sociaux sont construits en fonction des intérêts personnels ; c'est l'espace privilégié où se créent des « *rapports d'interdépendance autonomisants pour chacun* » [*ibid.*]. Ces aspects coformatifs représentent, selon lui, une nouvelle aire pour la réflexion et pour la pratique de la formation permanente d'adultes ; elle rejoint alors la notion de « *réciprocité éducative* » de Labelle, dans sa dimension de « *processus biocognitif fondamental* », autant que « *l'intuition de base* » des Mouvement d'Echanges Réciproques de Savoirs des Héber-Suffrin [Pineau 2000c].

Abordant les liens entre réseau et coformation, Pineau recommande d'analyser les différentes relations interpersonnelles constitutives du réseau de formation à partir de deux axes [Pineau 1996, 2000c] : l'axe du « *statut social* » des personnes en relation (allant de la parité à la disparité, fonctionnelle ou hiérarchique) et l'axe de « *l'apport biocognitif* » de la relation, qui va de la connaissance (comme « *co-naissance* », ou encore « *cognitif incorporé* ») à l'information factuelle et désincarnée. A partir de ces deux axes se répartissent une trentaine de noms que Pineau a distribué en vue d'établir une première « *carte exploratoire* » de l'apport de ces possibles relations interpersonnelles au processus de formation (voir figure 1 page suivante).

Dans le haut du tableau, les relations sont plutôt « *hétéroformatives* » : la disparité de statut, hiérarchique ou fonctionnelle, ne laisse que peu de place à des relations d'échange, d'apprentissage mutuel ou de réciprocité. Dans le bas, par contre, le « *statut paritaire* » des individus offre des opportunités plus large de « *coformation* » ; c'est cette « *position sociale équivalente des personnes* », pour Pineau, que tente d'établir notamment le mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoir. C'est aussi la zone la plus favorable à la coformation s'effectuant grâce à la figure de « *l'échangeur* », proche (en termes de proximité fonctionnelle et hiérarchique) des figures du collègue, de l'ami, du confident ou encore du conjoint [Pineau 2000c, 43]. Ici, les binômes de personnes se coformant opèrent un « *couplage structurel* », un « *noyau vécu si dense de socialité et de proximité qu'il reste souvent opaque et indifférencié à la réflexion* » [Pineau 2000c, 42].

Figure 1 - Noms indicateurs de relations interpersonnelles de formation selon leur statut social et leur apport biocognitif
 source : [Pineau 2000c, 42]



L'étude de cette forme de lien social, de « *reliance* », note Pineau, est encore peu étudiée dans ses aspects formatifs. L'auteur voit pourtant un apport majeur de ces relations à la formation de l'adulte, ce qu'ont démontré notamment, selon lui, les histoires de vie. Ainsi, les relations d'amitiés, les relations amoureuses et les relations « *d'amour-don* », qu'à la suite de Boltanski et de son analyse de l'*agapè*, Pineau retrouve dans la figure de « *l'aimant* », sont autant d'opportunités d'apprentissage mutuel. Ce sont des relations souvent intimes, voire « *invisibles* », mais qui, à travers des relations d'interdépendance, coforment les sujets [Pineau 2000c].

Enfin, concernant l'analyse des relations et des interactions formatives, Pineau recommande de partir d'une analyse des réseaux pour explorer la carte que forme les individus (et les interactions entre eux) dans ce processus formatif : la carte relationnelle d'une personne (sous forme de cercles concentriques) [Pineau 1983, 361], la typologie des groupes intervenant comme collectifs dans le processus d'autoformation (groupes d'apprentissage, de vie, de projet ou de travail) [*ibid.* 375], ou la carte des relations interpersonnelles (voir figure 1) [Pineau 1983, 368 ; Pineau 2000c, 42] sont autant d'indicateurs permettant une description des personnes et des relations qui peuvent constituer un réseau de formation. L'analyse de ces réseaux, en termes microsociologiques et interactionnistes [Granovetter 1973, Degenne et Forsé 1994, Corcuff 1995], pourrait donc offrir une méthodologie pertinente de travail, pour étudier tant les aspects technico-pédagogiques que socio-pédagogiques ou « *bio-cognitifs* » de la formation et de l'autoformation [Deroy-Pineau 2000, Pineau 2000c].

2.3.1.4. - La place de l'échange dans l'autoformation

Pour aborder la part méconnue des dimensions sociologiques de la formation et de l'autoformation [Candy 1991, Dumazedier 2002b], Moisan a tout d'abord étudié, dans le domaine professionnel, différentes « *figures organisationnelles* » (notion reprise aux « *configurations* » d'Elias) favorisant ou non l'apprentissage autonome, à travers les figures « *mécanique* », « *flexible* » et « *professionnelle* » de l'organisation [Moisan 1995, 1998, 2000a]. Plus récemment, Moisan s'est intéressé aux relations elles-mêmes entre les individus et aux formes de collectifs produits (notions de *socius* et de *societus*) [Moisan 2000b]. En travaillant la nature de ces relations, plus que la typologie des rôles d'autrui, des cartes formatives ou des réseaux produits, Moisan s'est alors orienté vers l'étude du « *lien social* » en œuvre dans le processus autoformatif, considérant dès lors celui-ci comme une forme « *d'échange* », d'abord sous l'angle de sa « *sociogenèse* »

[Moisan 2000a], puis sous l'angle du « *risque de l'incomplétude* » dans le don / contre-don [Moisan 2002]. Pour Moisan, les figures de l'autodidaxie et de l'autoformation éducative (utilisant des dispositifs de formation) feraient appel à des « *matrices de liens* » sociaux différents : Moisan émet l'hypothèse que pour l'autodidacte, le « *social* » existerait essentiellement dans la représentation de l'autodidacte, il s'agirait alors d'un « *"social intériorisé", constitué de l'image qu'il se construit lui-même* » ; pour l'utilisateur d'un dispositif de formation, au contraire, le social serait « *fortement objectivé* » (« *"médié" par un dispositif technologique et humain, extérieur à lui* ») [Moisan 2002].

Selon Moisan, ces figures peuvent se rattacher aux deux paradigmes sociologiques de *socius* et de *societus* qui forment la « *double inscription sociale de l'individu* » [Moisan 2000b]. Le *socius* se référerait à des liens de proximité, à l'environnement social direct de l'individu, à sa « *sociabilité* » ; ce serait aussi le « *processus par lequel l'alter et le moi se fabriquent mutuellement [...], où se joue l'identité* » [ibid.]. Le *societus* se référerait quant à lui à un social plus abstrait (l'adjectif « *sociétal* » faisant appel à la notion de société, plus éloignée), se développant dans des chaînes d'interdépendances longues ¹. Le *socius* serait de plus le lieu privilégié d'un savoir local, contextualisé et d'un savoir d'action et d'expérience, utilisant des modes d'échanges plutôt oraux ; le *societus* privilégierait au contraire l'écrit, l'analytique, des modes d'échanges plus distanciés mettant en jeu des savoirs plutôt que de l'expérience. Le *socius* serait un lien « *ancré dans la personne* », tandis que le *societus* ne ferait qu'actualiser un lien, dans des réseaux, des dispositifs, des voies et des modes de communication existants, qui « *n'expriment que la potentialité de l'échange, [mais] ne le concrétisent pas* » [ibid.].

Enfin, si cette double inscription sociale de l'individu est à l'œuvre dans tout dispositif de formation, les deux termes permettent de souligner à quel point les liens noués dans l'échange peuvent être différents ; selon Moisan, il est en effet possible d'opérer une autre distinction : « *le socius serait le lieu de prédilection de la fusion de la recherche et du but, le societus tendant à discriminer les deux pour exercer une rationalité de la recherche par rapport au but* » [Moisan 2000b]. Dans les deux cas, cependant, rappelle Moisan, ce qui reste en jeu est bien la construction du « *je* » sur les deux fronts du *socius* et du *societus* à la fois, construction identitaire et sociale, souligne l'auteur, qui passe par le fait de « *reconnaître l'Autre comme Sujet* » [ibid.].

¹ la distinction n'est pas sans rappeler celle de Cordonnier entre « *société* » et « *communauté* », en référence aux travaux de Tonnies (voir note *supra*) ; elle peut aussi se rapprocher de celle que propose Caillé [1996] entre « *sociabilité primaire* » et « *sociabilité secondaire* »

Analysant plus généralement les enjeux sociaux auxquels est associée aujourd'hui l'autoformation, Moisan [2000a] souligne par ailleurs l'emprise des projets politiques qui déterminent fortement, selon lui, la formation des adultes. Ainsi, l'exemple de l'Épargne Formation, en France, marque selon Moisan la « *logique de désengagement, tant des entreprises que des pouvoirs publics pour "responsabiliser" les individus, participant elle-même d'une logique plus globale de déconstruction de l'état social* » [Moisan 2000a]. Ces politiques de formation, qui se reflètent à travers la montée de l'autoformation dans la « *société salariale* », tendent à recomposer l'ensemble des liens sociaux ; à travers « *l'injonction à la responsabilité* », c'est un « *individualisme négatif* », qui serait en œuvre dans cette déconstruction des rapports habituels du salariat [Moisan 2000a]. Aujourd'hui, l'autoformation serait donc en prise autant à un enjeu de « *construction identitaire* » (comme « *affirmation, par l'individu, d'un propre mode d'accès au savoir et à l'identité* ») qu'à un enjeu de « *construction de lien social* » [ibid.]. Si l'appartenance à différents réseaux sociaux peut être à l'origine du « *processus de subjectivation* », les « *chaînes d'interdépendance* » ont aujourd'hui tendance à se rallonger, constate Moisan, alors que dans le même mouvement, se constituent des réseaux de proximité [Moisan 2000a]. Peut-être faut-il voir ici, se demande l'auteur, une preuve que si la trame du lien individu/collectif se défait, elle laisse probablement place à d'autres recompositions, d'autres « *tramages* ». Cette nouvelle « *pluri-appartenance* » et ces déplacements constants sollicitent par contre « *une reconstruction permanente et donc des transactions intimes pour faire tenir cette "multiplicité" en "un"* » [ibid.].

Pour Moisan, la formation est donc en pleine recomposition, entre « *individualisme négatif* » et « *communautés fusionnelles* », ce qui comporte de forts enjeux théoriques et pratiques. Au plan pratique, Moisan souligne l'émergence de chantiers tels que les Réseaux d'Échanges de Savoirs, prouvant que la recomposition du lien social est observable dans des lieux encore inhabituels de la formation des adultes et ici, en dehors des rapports salariaux. Mais au plan théorique, Moisan remarque qu'il est peut-être nécessaire par contre de penser le lien individu-société à travers le renversement de perspective auquel incite l'anthropologie, et « *l'intuition* » de Lévi-Strauss de privilégier l'échange comme « *matrice de la vie sociale* » lui apparaît alors particulièrement féconde [Moisan 2000a]. En effet, soulignant que l'échange n'est pas purement économique, mais aussi symbolique, Moisan relève que surtout, « *l'échange génère, d'un point de vue socio-génétique, tant l'instance sociale que l'instance individuelle* » ; en d'autres termes, l'échange génère autant la « *différenciation* » que la « *co-construction* », autant l'individu lui-même que la société.

Moisan pose alors comme nouvelle hypothèse que « *l'autoformation se joue dans l'échange* » [Moisan 2002, 215]. Si « *l'inscription sociale* » de l'autoformation reste à appréhender, pour Moisan, ce n'est pas tant sur le sujet lui-même ou sur le rôle d'autrui dans l'autoformation qu'il est alors nécessaire de porter l'effort d'observation et de compréhension, mais sur « *ce qui se joue dans le rapport entre les autres et le soi* » ; c'est en effet la relation elle-même, à travers les différentes « *configurations sociales* » (réseau, organisation apprenante, couple, etc.), qui peut permettre de comprendre cette dimension sociale de l'autoformation. Reprenant à Lévi-Strauss la notion d'échange entendue comme « *fait premier [et] matrice fondatrice de l'individuel comme du social* », et en appuyant sa démonstration sur une vision non utilitariste de l'échange et sur la notion d'incomplétude, Moisan pose donc l'hypothèse que l'échange de type don/contre-don peut être considéré comme « *matrice de processus autoformateurs* » [Moisan 2002, 217-218].

Ainsi, l'utilitarisme et la rationalité classiquement utilisés en économie (« *fondement même de la théorie économique "classique"* ») seraient insuffisants pour expliquer l'échange et la coopération : en effet, selon ce paradigme, une recherche seulement utilitaire des acteurs aurait tendance à tuer toute action collective, alors que les actions collectives (notamment de type associatif ou militant), ne peuvent s'expliquer par une unique recherche d'avantages privés [Moisan 2002, 219-220]. Utilitarisme et rationalité ne peuvent suffire par conséquent à rendre compte de la complexité ni de l'ensemble des interactions sociales, où « *l'altruisme et le don font ménage avec le calcul et l'intérêt* » : « *l'échange n'est jamais complètement altruiste ou désintéressé* ».

Ce qu'implique par contre la notion de don / contre-don, c'est que si « *le don n'élimine pas l'intérêt, il le suspend, au moins momentanément. On sait ce qu'on donne, mais on n'en connaît pas précisément le retour, son moment, de quoi et par qui il sera fait* ». Or, selon l'auteur, c'est précisément dans cet « *indéterminé* », dans le risque pris par le donateur, que s'inscrivent les processus autoformateurs [Moisan 2002, 221]. L'incomplétude, pour Moisan, est donc au cœur de l'autoformation, qui se joue dans un rapport où l'individu (le « *je* ») se « *met en jeu dans un échange risqué dont la rétribution (le retour attendu) de sa contribution est incertaine* » [ibid., 216]. Selon Moisan, « *c'est l'acceptation de l'incomplétude qui fait naître la coopération* » et qui justifie le « *pari réciproque de la confiance* » [ibid., 222]. C'est par contre dans son intention d'un engagement à long terme que l'acteur fait le pari de la collaboration ; il peut alors prendre ce risque d'une « *suspension volontaire et provisoire de la*

rationalité », à court terme, pour s'engager dans l'espoir d'une relation de confiance et de coopération à plus long terme.

Pour Moisan, l'une des applications pratiques de ces résultats théoriques se trouve dans les groupes d'analyse des pratiques, où chacun doit « *jouer le jeu* » de l'engagement et de la prise de risque (doit « *s'exposer* ») vis à vis des autres, pour que la coopération puisse s'installer [Moisan 2002, 223]. Se référant à l'étude empirique d'un groupe de consultants, Moisan montre ainsi que l'exposition des incomplétudes individuelles, bien que risquée pour chacun, peut trouver, à terme, une issue dans la coopération et l'apprentissage collectif.

En conclusion Moisan [2002, 229] dresse l'ébauche d'un cadre de référence pour penser l'autoformation dans ses dimensions sociales, sous l'aspect d'une « *quadruple formulation successive et cumulative* », comprenant les propositions suivantes :

- « *l'autoformation est liée à une incertitude (minimale quand il s'agit d'un objet de connaissance construit [...], maximale quand elle porte sur l'identité et le sens) ;*
- *l'autoformation est liée à la prise de risques par le sujet "incomplet" ;*
- *l'autoformation par et avec les autres se joue dans un type d'échange social qui dépasse la relation purement marchande et instrumentale [...];*
- *l'autoformation tend à investir le but dans la pratique elle-même ».*

L'un des enjeux de reconsidérer l'autoformation dans ces matrices d'échanges, conclut Moisan, est de permettre d'échapper à des catégories pré-établies, comme celle des « *exclus* » (« *catégorie construite par les "inclus" ...* ») ou celle des « *riches* » (« *déjà fortement dotés en capital social et culturel* ») ; ces catégories sont probablement construites sur des modes spécifiques, note Moisan, et se distinguent par des types différents de liens sociaux mobilisés. Mais à travers l'étude des matrices d'échanges, l'autoformation n'est plus vue comme le fait des « *riches* » ; elle peut continuer de se jouer dans l'échange, « *selon des variations qui appartiennent aux individus dans leur mode d'insertion sociale* » [Moisan 2002, 230].

2.3.1.5. - La relation, entre éthique et morale

Dans une perspective plus philosophique que sociologique, et empreinte de la vision « systémique » de l'autonomie ¹ développée par Georges Lerbet [1995], Frédérique Lerbet-Sereni établit un lien direct entre les formes de relations à autrui (décrites par Boltanski précédemment) et « l'autonomie des sujets-en-relation » ; l'auteure établit en particulier ce lien à partir d'une « modélisation des relations interpersonnelles » s'appuyant sur différentes « modalités d'interactions » [Lerbet-Sereni 2000].

Dans les différents types de relation pédagogique, Lerbet-Sereni, [1998a] distingue « relation dyadique » et « relation duale », distinction qui permet selon elle le passage de la notion de « paire » à celle de « couple » (dans le sens du « couplage structurel », repris à la théorie de l'autonomie du vivant, chez Francisco Varela [1989]) : dans une relation dyadique, deux éléments séparés fonctionnent comme une paire ; dans une relation duale, il y a « fermeté et consistance », la relation entre les deux entités est « signifiante », car elle permet la possibilité de « concevoir l'autonomie tant des acteurs que du système relationnel qu'ils constituent » [Lerbet-Sereni 2000, 141]. Dans cette perspective, ajoute l'auteure, la relation est « porteuse de sens co-construit par les sujets en même temps qu'elle ouvre sur la possibilité, pour chacun, de construire un sens à la fois propre et commun ; [...] la relation est construite par les sujets qui se construisent par la relation » [Lerbet-Sereni 2000, 141].

Non réductible aux deux entités qu'elle met en jeu, la relation est donc à considérer, selon Lerbet-Sereni, comme un « espace tiers, troisième terme, entre-deux » ou encore « tiers-inclus » [Lerbet-Sereni 2000, 142]. Selon Lerbet-Sereni, trois types de relations peuvent être distingués, qui peuvent être rapprochés, sans que l'auteure ne s'y réfère, aux distinctions de Boltanski entre *éros*, *philia* et *agapè* :

- La relation de type « fusionnel », apparentée par Lerbet-Sereni à l'*éros*, est une relation où « 1+1=1 » ; « elle engendre la confusion des sujets au point que l'espace tiers est aboli. L'un est l'autre, sans différenciation, et donc sans perspective d'autonomie, ni pour l'un, ni pour l'autre, ni pour le système qui s'épuise, se refermant sur lui-même et raréfiant les interactions avec son environnement » ; dans ce type de relation, le paradoxe du Même et de l'Autre est appelé à s'abolir : « ce système s'éteindra faute de finalités constructives et créatrices » [Lerbet-Sereni 2000, 142].

¹ issue des théories de l'auto-organisation et de la « pensée complexe » de Morin, notamment [Lerbet-Sereni 1998a]

- La relation « *différenciatrice, au point d'en devenir distanciatrice* », apparentée à la *philia*, est une relation où « $1+1=2$ » ; « *un tel système n'a pas de frontières propres avec son environnement, il a uniquement les frontières que chaque élément tolère avec celui-ci* » ; les sujets sont distincts, séparés, et même si leur relation est « *empreinte d'altérité* », « *chacun développe ses finalités propres et ses projets personnels* ». Ici, le paradoxe du Même et de l'Autre est reconnu, mais la différenciation trop forte abolit la tension entre relation et séparation potentielle : pour des sujets trop indépendants l'un de l'autre, la dynamique reste « *intra-personnelle* » ; « *cela confère au système dans son ensemble une assez pauvre possibilité de prise de risque, et donc de possibilités auto-créatrices, puisque l'interface, l'entre-deux, le tiers-inclus n'est pas accepté comme paradoxal* » [*ibid.*, 143].

- La relation « *différenciatrice et authentique* » ¹, apparentée à l'*agapè*, est une relation où « $1+1=3$ » ; « *les frontières et les échanges avec l'environnement deviennent plus variés* », puisqu'au delà des singularités individuelles, un « *noyau commun* » existe, en contact lui aussi avec l'extérieur ; il existe alors, dans ce type de relation, une autonomie propre (« *différenciée* ») des sujets, mais le système (en tant que couple) est lui aussi autonome : il peut « *s'auto-organiser, gérer des perturbations* » grâce à sa « *permanence homéostatique (par exemple dans son histoire commune, sa mémoire, ses rites ou ses habitudes, dans ses projets)* » ; ainsi, « *le paradoxe du changement et de l'homéostasie sera reconnu et accepté par le système* ». Dans ce type de relation, le Même et l'Autre « *cohabitent* », dans un rapport « *qui assume l'angoisse de séparation qui lui est inhérente* ». Ce type de relation respecte donc l'autonomie des sujets tout en permettant « *l'autonomie créatrice* » du système formé (construisant « *ses propres références et son propre sens* ») [Lerbet-Sereni 2000, 144-145].

Pour Lerbet-Sereni, ce dernier type de relation permet l'émergence « *d'ipsités* » (selon le terme repris à Ricœur, c'est-à-dire d'identités qui ne soient pas des « *mêmetés* »). Grâce à la « *dynamique de clôtures opérationnelles* » de leurs interactions, cette « *relation duale* » permet à la fois l'autonomisation des sujets et à la fois l'émergence de l'autonomie du système formé par leur « *couplage structurel* » (les notions de clôture opérationnelle, de couplage structurel et d'émergence de l'autonomie, résultant des phénomènes d'auto-organisation propres au vivant sont reprises ici à Varela [1989]).

¹ Lerbet-Sereni reprend ici la notion à M. Pagès, pour lequel la relation « *authentique* » naît de la tension dynamique entre la « *conjonction de relation* » et « *l'angoisse de la séparation* » [*ibid.*, 143] ; en d'autres termes, une telle relation accepte la part de risque d'une possible séparation

Cette relation duale est pour Lerbet-Sereni « *une relation paradoxale et réciproque qui instaure un espace tiers entre deux sujets* » et qui se nourrit de différents types d'interactions (« *inter-actions* », « *trans-actions* » et « *co-actions* ») [Lerbet-Sereni 2000, 145] ; l'auteure caractérise donc les interactions qui favorisent l'autonomie à la fois des sujets mais aussi du système en tant qu'entité nouvelle comme des « *inter-trans-co-actions* ». Ces interactions se déploient dans un mouvement dynamique : dans « *la mouvance, la complémentarité et la circularité de l'un à l'autre* », les sujets se « *co-déterminent* » et en même temps qu'ils construisent leurs « *ipsités successives* », ils construisent « *l'autonomie et la dynamique du système* ». C'est dans ce cadre systémique que l'auteure perçoit une « *visée autoformatrice [qui] trouverait en elle-même des capacités dynamiques et autopoïétiques* » [Lerbet-Sereni 2000, 146]. « *L'auto* », dans la dimension ontologique et existentielle en œuvre dans les histoires de vies, en particulier, se développerait ainsi dans les relations à soi-même, aux autres et aux choses, à la fois dans les interactions avec l'environnement et à la fois dans un processus d'auto (« *retours sur soi* »), éco (« *interactions avec le monde* ») et ré-organisation permanente (« *enrichissement et renouvellement* ») [ibid. 147].

Cependant, la relation « *se-formant/formateur* » nécessite, en particulier dans le processus d'autoformation, une certaine forme de « *confiance* » [Lerbet-Sereni 1998b], « *des ententes, des accords entre les partenaires, des réajustements permanents. Cela contraint donc à ce que se structure une communication sur l'organisation des échanges* » [Lerbet-Sereni 2000, 149], échanges issus tant du cadre de la formation que de rapports sociaux plus généraux, mais émergeant aussi de la relation elle-même. Les interactions se font donc sous la forme « *d'inter-actions* », de « *trans-actions* » et de « *co-actions* », à travers lesquelles l'un et l'autre, le « *je* » et le « *tu* » forment un « *nous* » commun aux deux sujets (une « *co-construction* » dans un dialogue, « *une mise en commun et une quête commune de sens* » qui émerge de ce dialogue), mais aussi une création commune irréductible à chacune des parties.

Sur le plan de la philosophie morale, la relation à autrui, suppose par contre, note Lerbet-Sereni, une posture éthique et des valeurs morales, qui, selon elle, permettent finalement de formuler l'autoformation comme un processus dialogique de formation de l'identité, dépendant avant tout de la relation à autrui :

« *c'est bien "soi-même comme un autre" (Ricœur) qui se construit sans cesse, c'est-à-dire des processus qui permettent l'émergence d'ipsités, produits de constructions d'identités réciproquement réaffirmées* » [Lerbet-Sereni 2000, 147].

Pour l'auteure, reprenant ici la distinction entre éthique et morale à Ricoeur, il est nécessaire, dans toute relation pédagogique, de distinguer la « *visée éthique* », qui placerait l'individu dans la perspective d'une « *vie bonne* » (ou « *accomplie* »), et la « *morale* », qui articulerait cette perspective dans des « *normes, caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte* » [Lerbet-Sereni 1998b]. Pour l'auteure, la morale est donc « *hétéroréférencée* », quand l'éthique renvoie plutôt à « *l'autoréférence* » ; l'éthique n'est cependant pas à « *connotation solipsiste* », puisque dans la perspective de Ricoeur, elle doit être pensée et mise en actes « *avec et pour les autres, dans des institutions justes* » : elle présente ainsi une double polarité, individuelle et collective (la première « *sous le sceau du "souci de soi"* », la seconde, « *sous celui de la "justice"* ») [ibid.].

Ainsi, à propos de « *relation et éthique de la responsabilité* », Lerbet-Sereni traite de l'obligation morale vis à vis d'autrui, dans la « *relation de référence* », « *où morale et éthique, réciprocité et responsabilité, s'articulent contradictoirement* » [Lerbet-Sereni 1998b]. Dans un groupe comme dans une relation à deux, l'engagement réciproque des parties confère une « *responsabilité immédiate* » à celui qui accepte cette place de « *réfèrent* » (qu'il soit enseignant, formateur, directeur de recherches, etc.) et une double obligation, à la fois de « *conformité* » (rôle de « *représentant du monde* ») et à la fois de « *dimension critique* » (l'autre de doit pas seulement « *s'intégrer* » une identité ou une communauté professionnelle, mais aussi « *intégrer* » des normes sociales, un savoir formel, etc., pour produire une pensée personnelle inventive). Or :

« *dès lors qu'il s'agit d'intégration, la relation se place sous le sceau de la réciprocité, sous peine de se trouver réduite à un rapport d'assimilation ou d'exclusion. Cette réciprocité, entendue au sens de J. M. Labelle, est le garant de l'engagement de l'une et de l'autre entité dans cette question d'intégration qui vise le travail sur l'identité comme processus socialement inscrit. Là où l'intégration travaille l'identité (ipse), l'assimilation ne reconnaît que la mêmété (idem) et l'exclusion seulement l'altérité (alter)* » [Lerbet-Sereni, 1998b].

Dans une relation de réciprocité, la position de réfèrent implique, selon l'auteure : d'une part que les deux entités ne sont pas « *équivalentes* » (les apports, les rôles et les responsabilités de l'un et de l'autre sont asymétriques) et d'autre part, que la co-responsabilité nécessite la « *confiance* », même si les responsabilités réciproques supposent aussi des niveaux d'engagement différents ; ainsi, il ressort de l'éthique du réfèrent une responsabilité particulière, en tant que « *garant des lois du groupe* », ce qui lui confère des « *obligations morales* » [Lerbet-Sereni 1998b].

Plus précisément, la responsabilité du référent est « *conjointement de l'ordre de la réciprocité afin que l'autre fasse l'expérience de relations de coopération et de collaboration nécessaires à une appropriation personnelle de son rapport aux autres et au monde, et de l'ordre [d'une] réversibilité toujours possible* » [Lerbet-Sereni 1998b].

Pour Lerbet-Sereni, la réciprocité n'est donc pas une « *attente* » mais une « *disponibilité* » à l'autre ; c'est aussi une position de « *retrait* », ou de « *retenue* », « *afin de n'être ni dans l'imposition externe à l'égard d'autrui, ni dans la réponse* » immédiate ou « *toute faite* » [Lerbet-Sereni 1998b] ; entre visée éthique et obligation morale, réciprocité, autonomie et responsabilité sont donc intimement liées :

« en effet, considérer la part d'autonomie de chacun dans le rapport à la norme par le respect de visées éthiques singulières qui se co-contrôlent en tenant compte les unes des autres, c'est reconnaître une réciprocité de fait entre les sujets singuliers : réciprocité dans la forme de leur lien [...], et réciprocité dans leur contenu, qui les poserait à égalité de légitimité et de force ».

C'est ce que l'auteure attribue notamment à Piaget, chez qui elle voit une « *morale de la réciprocité et de la coopération* » (en opposition à une « *morale de la contrainte* », chez Durkheim) et qui « *visé à l'autonomie des sujets par la formation d'une rationalité critique à l'égard des règles elles-mêmes et par une participation à leur élaboration* » [Lerbet-Sereni 1998b]. Enfin, le lien entre réciprocité et responsabilité se décline, pour l'auteure, dans la double dimension de « *répondre de* » et de « *répondre à* », et qui opère dans la « *réversibilité* » des rôles. Ce lien se déploie jusqu'au niveau politique :

« dans un état démocratique, tous les acteurs sociaux sont idéalement égaux devant la loi, et réciproquement liés par elle [...]. La réciprocité ne signifie plus en retour l'égalité possible des coups [...] puisqu'elle est encadrée par une valeur morale normée, qui sert de tiers régulateur, réciproquement régulateur pour l'un et l'autre, ciment de leur coopération possible. La coopération devient ainsi en retour, "limite et loi normative de tout groupement humain", parce qu'elle seule autorise et permet, "par la discussion, qui n'est possible qu'entre égaux, que l'autorité souveraine soit critiquée au nom de la raison" (Piaget) ».

A la réciprocité s'adjoint ainsi « *une responsabilité de l'un à l'égard de l'autre* », notion que Lerbet-Sereni reprend en particulier à Levinas : une responsabilité « *intérieure, qui va de pair avec l'autonomie de la conscience et qui résulte des rapports de coopération* », et une responsabilité liée à l'idée de sanction et « *par conséquent à la contrainte et à l'hétéronomie* » [Lerbet-Sereni 1998b]. C'est aussi une responsabilité qui agit envers soi-même, dans le « *souci de moi et souci de l'autre comme devant advenir à lui-même* » ; c'est pourquoi Lerbet-Sereni propose finalement une « *posture de référence* », relevant « *à la fois d'une morale de la réciprocité et d'une éthique de la responsabilité* » [Lerbet-Sereni 1998b].

2.3.2. - La théorie de la « Réciprocité Educative » de Labelle

Résumé : En plaçant la dynamique des interactions au cœur de la relation éducative, la théorie de la réciprocité éducative, de Jean-Marie Labelle, apporte un éclairage épistémologique au processus de développement de l'autonomie de l'apprenant. Cette théorie étaye, du point de vue philosophique, le rôle de la réciprocité dans le processus d'apprentissage et dans la construction de l'autonomie individuelle ; elle confère surtout une place centrale à autrui dans la relation éducative, donnant à la réciprocité entre les personnes à la fois la primauté de toute relation interpersonnelle éducative, mais plus largement encore, la raison même du processus de développement de ces personnes.

2.3.2.1. - Réciprocité éducative et réciprocité éducatrice

Construite comme un déploiement dans le champ éducatif de la théorie de la « *réciprocité des consciences* » de Maurice Nédoncelle ¹, la théorie de Labelle se propose de fonder l'andragogie sur le principe de la réciprocité éducative [Labelle 1996, 2] ; elle part du fait que le processus éducatif (la formation de l'individu en général, au-delà de son autoformation) se situe au cœur de la relation qui s'établit, dans l'acte d'apprendre, entre soi et autrui. La réciprocité « marque » donc le processus éducatif : elle n'est par conséquent pas seulement « *éducative* », mais plus fondamentalement encore « *éducatrice* » [Labelle 1996, Labelle 1998a].

En ce qui concerne l'autonomie individuelle, la réciprocité peut alors être considérée comme constitutive du processus même d'autonomisation de l'apprenant (ainsi que réciproquement, et par voie de conséquence, de celui de l'enseignant [Hoffmans-Gosset 1996]), puisqu'elle peut être envisagée à la fois comme condition préalable et comme finalité de l'apprentissage. Pour Labelle, l'autonomie de l'autre doit être à la fois postulat premier de l'éducation de l'adulte (conditionnant l'acte d'apprendre) et but final (pour l'apprenant comme pour l'enseignant, qui apprend de lui en retour) de toute relation éducative basée sur la réciprocité [Labelle 1996, 1998b, 2000a, 2000b].

¹ philosophe personnaliste français du milieu du XX^{ème} siècle ; la philosophie personnaliste est par ailleurs souvent rattachée à l'œuvre d'Emmanuel Mounier, fondateur entre autres, de la revue *Esprit* [Mounier 1969, Hoffmans-Gosset 1996, Labelle 1996]

2.3.2.2. - Le rôle d'autrui

Le rôle d'autrui et de la relation à l'Autre est primordiale dans l'œuvre de Nédoncelle, à laquelle se réfère Labelle : pour Nédoncelle, en effet, « *la relation à autrui n'est pas un accident, mais elle est constitutive de l'être personnel* » [Labelle 1996]. Cet ancrage philosophique de la notion de réciprocité, selon Labelle, possède une dimension métaphysique que nous en détaillerons pas ici, si ce n'est pour mentionner son double ancrage philosophique, à la fois ontologique et phénoménologique [Labelle 1996, Labelle 1998a] ; dans une vision personnaliste de l'éducation de l'adulte, cette double référence offre une grille d'analyse des relations interpersonnelles qui sous-tendent le processus du développement de l'adulte au plan éducatif. Plus précisément, en ce qui concerne le concept d'autonomie, cette position philosophique propose d'envisager la finalité de l'apprentissage de l'adulte (*i.e.* le développement de lui-même et de sa propre autonomie), au regard des relations qu'entretient cet adulte avec le monde qui l'entoure (ces relations constituant de fait les vecteurs premiers du processus d'autonomisation). Cet ancrage philosophique offre de plus l'avantage, sur le plan opérationnel, d'éviter une vision fragmentaire des dispositifs de formation, puisqu'il propose une assise théorique interactionniste à l'analyse des dispositifs de formation que nous déploierons à plusieurs niveaux : éthique, pragmatique et méthodologique.

2.3.2.3. - Les valeurs de la réciprocité

Cette conception est corollaire d'une véritable éthique de l'andragogie, proposant une ligne d'action sur le plan pragmatique, mais présupposant aussi et avant tout un certain nombre de valeurs, dont le respect, la tolérance, la prévenance et la confiance, afin d'éviter que la relation éducative ne tombe, à l'inverse, dans l'attachement, la dépendance, ou la manipulation [Labelle 1996]. La prégnance de cette prise de position, qui a des conséquences d'ordre politique puisqu'elle concerne des valeurs orientant l'acte éducatif, peut elle-même être rattachée au courant humaniste de l'éducation des adultes (psychologie de Rogers ou Théorie X de McGregor, auxquels se réfère Knowles [1990]) et historiquement, à une vision politique générale proche, en France tout au moins, de la philosophie morale des fondateurs de la République ; on peut ainsi établir aisément un parallèle entre la notion d'égalité, dans la relation, et celle de réciprocité (même si elles ne sont pas synonymes : la réciprocité supposant un rapport asymétrique entre individus), et entre celle de liberté des acteurs et leur autonomie (autonomie et liberté n'étant pas non plus équivalentes, la réciprocité éducative s'appuyant au contraire sur les particularités de chacun et les différences

individuelles) [Labelle 1996]. Ces présupposés politiques, aux accents de valeurs républicaines, peuvent sembler très généraux *a priori* ; au niveau pragmatique, ils auront pourtant d'évidentes conséquences en milieu organisationnel, puisqu'ils impliquent une posture particulière de la part des différents acteurs, responsables de formation et formateurs en particulier.

2.3.2.4. - L'interdépendance des partenaires

L'autonomie des différents partenaires de la relation éducative, selon Labelle, se construit « *dans* » et « *par* » la relation, à partir d'une dialectique de l'interdépendance, ou tout au moins d'une indépendance qui ne peut être, en tout état de cause, que très relative seulement : il s'agit en effet, selon l'expression de cet auteur, de « *s'attacher à l'autre pour devenir soi, en s'en démarquant* ». Pas plus que l'autonomie ne saurait être synonyme d'indépendance, l'attachement à autrui, pour Labelle, n'est donc pas synonyme de dépendance : au contraire, il s'agit là d'un acte conscientisé d'échanges et de construction réciproque des sujets, destiné à rendre chacun plus autonome, sans nier par conséquent l'obligation morale du « *devoir vivre ensemble* » ; en d'autres termes, il s'agit d'utiliser, à travers l'acte éducatif, la condition de sujet social de l'apprenant, irrémédiablement dépendant de ses pairs, pour en construire une indépendance relative.

Dans cette perspective personnaliste proche de celle de Ricoeur [1996], Labelle offre ainsi une vision de l'éthique de la formation des adultes visant à développer leur autonomie à partir d'une interdépendance constitutive de l'identité même des sujets [Labelle 1996, 151-153] : il s'agit d'aider autrui à devenir autonome dans et par cette relation constitutive : en effet, « *être autonome, c'est être responsable de soi dans un environnement habité par d'autres sujets autonomes* » [Labelle 1996, 4].

2.3.2.5. - Autonomisation et construction identitaire

L'autonomisation peut quant à elle être vue comme le processus qui se déploie dans le développement de l'adulte apprenant, dans un manque qui reste toujours à combler, et toujours dans cette même logique d'interdépendance entre sujets adultes, responsables et autonomes. L'autonomisation peut alors être considérée comme processus « *d'avènement de soi [...], à l'interface de l'individuel et du collectif* » (ou dans une « *ipséité* » radicale, pour reprendre le terme de Ricoeur). La construction de l'autonomie, dans ses dimensions individuelles et collectives, est alors très proche de celle de l'identité, à la fois personnelle et sociale, du sujet ; dans ce sens, les processus

d'autonomisation et de construction de l'identité sont étroitement mêlés, puisqu'ils dépendent tous les deux des interactions avec autrui. Comme le résume Labelle [1996], « *altérité et identité sont les deux facettes de l'autonomie personnelle* ».

Sur le plan pragmatique, la théorie de la réciprocité de Labelle invite à une posture spécifique de la part des différents acteurs de la formation : apprenants d'une part, mais aussi et surtout formateurs (permanents et occasionnels), responsables et gestionnaires, décideurs des politiques et stratégies de formation. Si on considère en effet, suivant Labelle, que l'autonomie se situe à un double niveau paradoxal, à la fois comme préalable à la relation éducative et comme finalité de l'apprentissage, chacun des acteurs doit se positionner par rapport à l'acte éducatif en conséquence : prenant en compte l'autonomie de l'autre comme caractéristique préalable de l'apprentissage et visant une autonomisation croissante à travers la relation éducative.

Une autonomie préalable et une autonomie finale

Considérant l'autonomie de l'apprenant adulte comme un préalable à la relation éducative, le respect dans sa dimension de valeur philosophique et morale devient un respect de l'autre en tant « *qu'adulte* », c'est-à-dire individu présupposé « *autonome, responsable et citoyen* » [Labelle 1990] ; ce respect d'autrui, avant même l'établissement d'une quelconque relation d'enseignement ou d'apprentissage, suppose donc *a priori* le respect de l'autonomie relative de l'un et de l'autre des partenaires de la relation éducative. Dans ce sens, l'autonomie chez Labelle peut être considérée, comme pour Knowles d'ailleurs, comme une caractéristique intrinsèque de l'apprenant adulte. Par ailleurs, l'autonomie doit être considérée comme finalité de l'éducation ; cette finalité, qui « *est que l'autre devienne lui* » (l'expression du « "*connais-toi toi-même*" de Socrate [...] *peut apparaître comme une expression personnaliste* », de ce point de vue [Labelle 1996, 158]) revient à considérer, pour paraphraser Vendryès, que la recherche de l'autonomie d'autrui est en quelque sorte un pari sur « *l'humanité de l'homme* » [Lorigny 1992] et que l'éducation peut en être l'outil de développement privilégié. Tel est en effet l'enjeu fondamental de l'éducation, pour Labelle : « *devenir qui nous sommes* », et plus spécifiquement, tel est le but de l'andragogie : nous aider à devenir à la fois « *adultes, autonomes et responsables* », alors même que nous ne savons pas « *qui nous sommes* », ce fameux « *qui nous sommes* » étant toujours « *devant nous* »¹.

¹ ce qui rappelle, sur un plan psychologique, l'approche développementale de Piaget à travers la recherche de « *l'humanisme de l'équilibration* » [Bronckart 2002]

Là encore, la dynamique du processus invite à parler d'autonomisation plus que d'autonomie ; celle-ci, profondément paradoxale, ne saurait être, selon Labelle, ni absolue ni définitivement atteinte ; l'autonomie se trouve en effet à la fois « *au cœur de la personne, comme une inscription qui la définit originairement et [à la fois] comme une promesse qui se réalise dans la durée* » [Labelle 1996, 233]. En termes de finalité de l'éducation, et suivant l'invitation de Nédoncelle (pour qui « *nous avons la capacité et même l'obligation de conquérir notre autonomie* » [id., 172]), l'autonomisation croissante de l'apprenant doit donc rester, selon Labelle, l'objectif de tout apprentissage : car « *l'éducation est progression dans l'autonomie* » [id., 296].

Une autonomie idéale ?

Comme préalable à la relation et comme finalité de l'éducation à la fois, à travers la référence à la philosophie personnaliste française, la quête de l'autonomie de l'adulte s'apparente ainsi, pour Labelle, à une démarche qui a, dans le domaine pédagogique en particulier, une longue histoire derrière elle, par exemple à travers les courants de la « *pédagogie personnaliste* » de Faure ou de la « *pédagogie d'émancipation* » de Freinet, (proche par ailleurs de celle de Freire) [Hoffmans-Gosset 1996].

Moins expressément revendiquée dans le domaine andragogique, cette posture n'en est pas moins présente dans de nombreux travaux sur l'autoformation et tient probablement à des postulats ou à des filiations qui, sans être toujours explicités, sont pourtant courants dans le domaine des recherches en andragogie [Chéné 1983, Candy 1991]. En tout état de cause, cette filiation philosophique n'est pas neutre : comme pari sur l'humain, elle impose de croire en une « éducatibilité » du sujet qui, par ailleurs, ne saurait être totalement prouvée : pour chaque apprenant, pour chaque situation, l'autonomie reste toujours à conquérir et le processus d'autonomisation, toujours à réinventer.

2.3.2.6. - Les applications pratiques de la théorie de la réciprocité éducative

Au plan méthodologique, cette vision « *existentielle* » et « *développementale* » [Labelle 1990] de l'autonomisation de l'apprenant adulte est donc particulièrement exigeante et difficile à mettre en œuvre. Dépendante à la fois du sujet (de son autonomie relative) et à la fois de la situation (du contexte où a lieu ou non le processus d'apprentissage et d'autonomisation), elle nécessite par conséquent une pédagogie contingente, pour reprendre l'expression de Carré, et des adaptations permanentes, de la part des formateurs et des responsables des dispositifs de formation, voire de l'institution ou de

l'organisation. Elle ne saurait alors se décliner sous forme de « recette-miracle ». Cependant, dans les applications de sa théorie de la réciprocité, certains outils sont privilégiés par Labelle en termes de situations éducatives et de dispositifs de formation.

Le contrat

A partir d'une recherche historique (particulièrement détaillée à propos de l'éducation populaire) et de sa propre expérience en formation continue, depuis les années 70, auprès d'éducateurs d'adultes et de responsables de formation, Labelle recommande d'abord d'opter pour une « *stratégie contractuelle* », proche de la méthode préconisée par Knowles [Knowles 1986] et que l'on peut rapprocher aussi de la méthode « *d'enseignement par la discussion* », développée dans les cours de Harvard, aux Etats-Unis, depuis plus d'un demi-siècle [Christensen 1994].

Basée en grande partie sur le travail de groupe, et bien qu'elle respecte avant tout la singularité du sujet (« *notre dispositif doit répondre à cet objet de privatisation de l'apprentissage : chacun est en mesure d'apprendre en fonction de ce qu'il est* » [Labelle 1996, 242]), la déclinaison de la théorie de la réciprocité en formation d'adultes privilégie un certain nombre de méthodes d'apprentissage collégial mettant en valeur le dialogue et l'écoute (dans le jeu de questions-réponses), l'adaptation aux problématiques concrètes des apprenants (s'appuyant sur l'expérience de chacun) et visant la mutualité de l'apprentissage (recherchant la motivation, le soutien et la satisfaction réciproques).

Les ateliers

Se référant à Knowles et Lindeman pour sa démarche, Labelle recommande quant à lui des méthodes de travail en « *ateliers* » (subdivision en petits groupes d'apprenants ou « *unités autonomes* », pour ne pas « *absorber les individualités* » ni « *atomiser* » non plus les sous-groupes [Labelle 1996, 247]), voire en binômes (que Labelle appelle « *dyades* », et qui favorisent le jeu de la réciprocité ¹); ces ateliers (ou ces binômes) permettent un apprentissage à la fois des sujets pris séparément et du groupe dans sa totalité : ainsi, « *la progression [...] est individuelle et collective, c'est-à-dire collégiale* » [Labelle 1996, 249].

¹ de manière tout à fait singulière, Labelle relève que, par expérience, les binômes ne semblent d'ailleurs pas se former au hasard et que souvent « *les deux partenaires avaient de bonnes raisons cachées et insoupçonnées de se trouver ensemble* » ; l'auteur se demande alors s'il ne faudrait pas voir dans ce genre de phénomène une « *attestation de la réciprocité originaire* » [Labelle 1996, 267]

Le formateur comme guide

En ce qui concerne la position du formateur, qui rappelle là encore celle que recommande Knowles à l'andragogue [Knowles 1990], Labelle insiste sur la nécessité de se détacher tout autant des attitudes de vassalité (et d'assujettissement) que de la volonté d'émancipation (et d'affranchissement) ; la réciprocité, partant de la reconnaissance et du jeu des différences individuelles, se fonde au contraire sur une relation contractuelle entre individus autonomes. Cette position du formateur doit donc s'approcher d'un style démocratique de commandement, juste-milieu (ou « *"bonne distance", entre proximité et éloignement* » [Labelle 1996, 253]), équilibre délicat entre styles autocratiques de commandement et laisser-faire anarchique. Cette position de guidance, plus que de commandement d'ailleurs, doit de plus prendre en compte les différentes exigences des acteurs de la relation éducative, à l'intérieur d'une logique de projet « *qui devient un contrat, conclu entre eux, dans et avec l'institution, à l'exclusion de toute démagogie et de tout laisser-faire* » [Labelle 1996, 231-232] ; ces exigences que le formateur prend en compte sont celles de l'apprenant, en premier lieu, mais aussi les siennes propres, qu'il ne saurait évacuer, et enfin celles de l'institution, dont il est le garant. Le formateur est par ailleurs le premier responsable de la dynamique d'apprentissage ; d'une part, « *il négocie avec chacun d'eux la recevabilité théorique et la faisabilité méthodologique de leurs projets* » ; il reste, d'autre part, le garant des règles de fonctionnement du groupe qui permettent de respecter à la fois « *l'autonomie des sujets personnels et leur collaboration au sein du groupe* » [Labelle 1996, 256].

Le formateur engagé

De ces applications possibles à l'andragogie ressort une conclusion majeure : la prise de position et l'engagement pour une réciprocité éducative, de la part de l'enseignant, est une des conditions du développement de l'autonomie de l'apprenant, y compris dans des secteurs éducatifs institutionnels où l'on a peu l'habitude de s'en préoccuper [Leselbaum 1982, Wilkinson et Dubrow 1994]. Ce n'est peut être pas par hasard, d'ailleurs, si ce sont des secteurs d'éducation plus informels qu'académiques qui développent actuellement, dans ce sens, les dispositifs les plus novateurs ; ainsi peut-on retrouver, à travers le mouvement associatif des Réseaux d'Echanges de Savoirs, une parenté avec la conception de la réciprocité et de l'autonomie chez Labelle [Portelli 1996, Héber-Suffrin 1996] ; dans le secteur de la formation professionnelle, où l'autonomie est souvent envisagée dans des dimensions restrictives, développement de l'adulte et réciprocité sont pourtant loin d'être exclusif l'un de l'autre : les expériences

originales de « *codéveloppement* », dans le milieu professionnel, prouvent ainsi combien l'autonomie de chacun peut se construire sur des apprentissages réciproques [Payette et Champagne 2000b], dans un « *contrat fondé sur la réciprocité* », qui, même s'il ne dit pas son nom, ne « *situe la relation éducative ni dans la complicité, ni dans le rapport de force ni dans la transparence, mais dans l'engagement autonome des membres d'un groupe qui s'autogère* » [Labelle 1996, 256].

En conclusion, la théorie de la réciprocité éducative de Labelle permet d'expliquer la nature des relations entre acteurs, dans une perspective éducative plus large que celle d'un simple dispositif isolé de formation, en se référant à une véritable éthique de la formation d'adultes (ou « *prévenance andragogique* »). Cette perspective exige par contre de la part des responsables de formation et des formateurs un positionnement clair par rapport à la manière d'envisager le processus éducatif, c'est-à-dire ici comme processus développemental finalisé d'autonomisation de l'apprenant ; cette posture exige de plus de respecter préalablement les apprenants comme « *partenaires libres et autonomes* », dans une attitude d'honnêteté, d'authenticité et d'empathie qui vise comme finalité principale que chacun des partenaires de la relation éducative, apprenant comme formateur « *devienne soi-même* », un individu autonome et responsable [Labelle 1996, 280]. La théorie de la réciprocité permet enfin de décliner l'évolution des interactions et rétroactions dans des dispositifs éducatifs respectant l'individualité des sujets tout en privilégiant des méthodes d'apprentissage collégial ; dans une vision prospective et non pas descriptive, elle favorise le processus d'autonomisation lui-même plutôt qu'un incertain niveau d'autonomie des apprenants, préalable ou à atteindre.

Ainsi, selon Jollivet-Blanchard et Blanchard [2002], la théorie de la réciprocité éducative de Labelle apporte quatre grandes spécificités : (1) « *l'éducation n'est qu'un effet et non la cause de la relation* » (i.e. la réciprocité est éducatrice, plus encore qu'éducative) ; (2) « *l'autonomie se fonde sur le paradoxe de l'attachement aux autres comme une quête de détachement* » (i.e. l'autonomie est ancrée dans l'hétéronomie ; elle est plus proche d'une forme d'interdépendance que d'une illusoire indépendance) ; (3) « *l'accès à l'altérité passe par un mouvement hors de soi vers l'autre* » (i.e. aller de soi vers autrui est la condition préalable d'une altérité qui permet de revenir à soi) ; et (4) « *la réciprocité est inscrite dans un processus de "don-échange"* » (i.e. donner-recevoir-rendre est une obligation morale et une nécessité individuelle qui va à l'encontre d'une démarche intéressée) [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002].

2.3.3. - Quelques pratiques en lien avec la réciprocité

Résumé : L'absence de travaux sur la réciprocité en contexte organisationnel, identifiés comme tels, amène à donner des illustrations en lien avec l'éducation des adultes dans des champs connexes : mouvement d'échanges réciproques de savoirs [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992], coopération en formation continue des enseignants [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002], codéveloppement professionnel des gestionnaires [Payette et Champagne 2000], exploration réflexive par le dialogue [Marchand 2000] ou encore communautés de pratique [Wenger 1998] apparaissent ainsi comme autant de méthodes de coformation (par les pairs), en lien avec la dimension formative de la réciprocité.

2.3.3.1. - Les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs

La pratique des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs est née en 1971 à Orly, en région parisienne, à l'initiative de Claire et Marc Héber-Suffrin, portée ensuite par de nombreux acteurs sociaux des Villes Nouvelles constatant « *l'isolement croissant, la dévalorisation et le non-accès à des démarches de formation permanente d'un certain nombre de citoyens* » [Héber-Suffrin 1996a, 1996b]. Basé sur la réciprocité et sur l'entraide, le Mouvement des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoir (M.R.E.R.S.) est devenu un réseau aux ramifications internationales qui poursuit les buts de ses fondateurs : donner accès aux savoirs et savoir-faire au plus grand nombre, à travers un processus d'échange et de mise en relation d'individus souvent isolés, marginalisés ou plus simplement en quête de lien social [*ibid.*]. Le MRERS est aussi devenu, selon Héber-Suffrin, un véritable « *mouvement social* », une pratique à la disposition des citoyens de tous âges qui peut représenter un véritable « *choix politique* », « *une façon de faire société* » [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 28].

Le principe de ces réseaux fonctionne sur l'apport par chacun de ses propres connaissances (quelle qu'en soit la nature : mathématiques, mécanique, cuisine ...), qui sont offertes aux autres membres du réseau en échange d'autres connaissances, à choisir parmi les apports disponibles (jardinage, français, musique, etc.) ; par exemple :

« *Eric (19 ans), offre l'anglais à 12 personnes, enfants, jeunes et adultes, qui l'avaient demandé ou que l'offre a sollicitées. Parmi ces personnes, Brana (Yougoslave de 35 ans) offre la natation, en "échange", à trois personnes, dont Dominique (originnaire de Madagascar, 73 ans) qui, lui, offre le banjo à Marie-Ange (20 ans) et Hélène (40 ans) ; Marie-Ange offre les ateliers d'écriture à 10 personnes qui ... et Hélène offre l'informatique à 5 personnes, dont Céline qui offre l'espagnol ...* » [Héber-Suffrin 1996a].

Si les Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) sont nés d'une pratique citoyenne dans les banlieues, ils ont été déclinés ensuite au sein d'associations d'élus, à l'école, ou encore en santé [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992]. Ils poursuivent des objectifs à la fois individuels, visant « *l'autonomisation* » des participants (pour retrouver une confiance en soi, voire une « *dignité* » dans certains cas, pour changer le regard des autres sur soi, de soi sur soi-même, etc.) tout en étant au service de la collectivité, dans leur dimension d'outils de « *travail social* », à des fins d'insertion ou de réinsertion notamment [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 27-28].

Cette double dimension individuelle et collective à la fois se retrouve dans la démarche d'autoformation collective que revendiquent les RERS (« *elle favorise la création de soi par soi* », en permettant de construire l'autonomie et de la responsabilité de tous [Héber-Suffrin 1996a]). Entièrement basée sur les échanges et les relations qu'offrent ces réseaux, c'est une démarche qui induit par contre différentes valeurs morales (induisant des comportements particuliers de la part des participants) ; elle repose sur :

- la parité, postulant que « *chacun est offreur et demandeur potentiel de savoirs* » et que « *la parité entre les êtres humains existe* » [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 55] ; ici, la réciprocité comporte une dimension de « *symétrie ou d'égalité* » ; elle suppose que chaque être humain est fondamentalement l'égal de tout autre être humain et que le véritable échange, « *c'est l'affirmation radicale de l'égalité* » » [Héber-Suffrin 1996a] ;

- l'altérité, postulant que la complémentarité des savoirs justifie la rencontre des intérêts individuels [Héber-Suffrin 1996a] ; ici, la réciprocité se joue entre individus égaux mais différents [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 142] ; elle implique des « *relations sociales positives* » qui favorisent la coopération plutôt que la compétition ; « *altérité* » et « *importance égale* » tendent ainsi à prouver « *qu'on ne vit pas dans une société où l'on est l'un contre l'autre, et qu'on ne [peut] pas construire un savoir sur cette société sans les savoirs de tous* » [*ibid.*, 46] ;

- la médiation, établie à plusieurs niveaux, par le savoir, par les participants les uns pour les autres, par la communication, et par le réseau lui-même ; cette médiation, qui vise la « *prise de conscience* » par chacun de son propre rôle de « *médiateur social* » (et de citoyen) est présente dans tous les échanges : « *médiation, régulation sociale et tiers pédagogique permettent la construction du sujet, vont faire que le sujet trouve "sa place"* » [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 105].

La réciprocité, dans cette pratique, est vue comme :

« principe organisateur de la vie sociale, fondé sur une aspiration, renaissante pour certains, de contribuer positivement au bien commun. [...] En vivant cette réciprocité, chacun exerce les deux positions, "enseignant/apprenant", "aidé/être aidé", "apporter/recevoir", "guider/être guidé" [...]. C'est le "égaux et différents" qui garantit qu'un espace de domination et de soumission ne sera pas créé. Le réseau promeut un espace libre et libérant de rencontres sociales pour des apprentissages réciproques » [Héber-Suffrin 1996a].

Du point de vue de leur fonctionnement, les RERS déploient la réciprocité en quatre temps : le don, le don reçu, le contre-don et le contre-don reçu, induisant une « *complémentarité* » entre ces quatre moments de la réciprocité [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 130]. Par contre, le « *temps différé* », nécessaire à la médiation et à la « *mise en relation* », doit permettre aussi de reconnaître et d'établir la parité et l'altérité ; il représente ainsi « *le temps de la démocratie* » [Héber-Suffrin 1996a].

Enfin, trois propriétés (ou « *effets possibles* ») des RERS peuvent être dégagés de cette pratique, *i.e.* trois axes majeurs « *structurant le processus organisationnel* » [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, Héber-Suffrin 1996a] :

- la réciprocité y implique la responsabilité individuelle et collective des participants, depuis l'engagement individuel à offrir son savoir jusqu'à l'engagement collectif à participer à ce type d'action mutuelle ; il s'agit de répondre « *de* » ses actes et « *à* » autrui ; « *le RERS n'est un processus "juste" qu'autant que tous ceux qui y participent contribuent à sa construction* » ;
- la réciprocité implique la solidarité entre les participants ; contrairement aux formes traditionnelles d'une « *solidarité obligée* », la co-responsabilité à l'œuvre dans les RERS est fondée sur le choix volontaire de chacun de construire des réseaux organisés qui ne soient pas seulement un système économique (d'intérêts individuels), mais plutôt un lieu de liens sociaux ; ici, « *la solidarité/réciprocité, comme éthique de co-responsabilité, est cohérente avec une éthique d'efficacité pour tous* » ;
- la réciprocité règle aussi les rapports de pouvoir entre les participants, car la construction collective, « *c'est du sens civique en exercice et en construction* » ; régulant les rapports de séduction et de dépendance, elle privilégie les rapports de coopération au détriment de la compétition : « *la logique de réciprocité n'a rien à voir avec la logique de puissance, compétition, agression* ».

Par ailleurs, la réciprocité, dans les RERS, ne souffre pas de comptabilité et d'emblée, « *exclut la mesure* » [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 147] : la seule valeur en jeu est la qualité de la relation établie pour échanger des savoirs. « *Pour aider l'autre à*

s'apprendre, il faut de l'amour (et il n'y a pas de "dû" en amour) », amour entendu comme « désir de voir l'autre grandir ». Comme le note Viveret en introduction, il ne peut y avoir de « calcul comptable du service rendu » : « dès qu'il y a rapport monétaire, dès qu'il y a " amour tarifé", c'est qu'il n'y a pas, ou plus, d'amour » [ibid.].

Il s'agit par contre de garder une juste mesure entre « *proximité* » et « *distance* », entre « *relation* » et « *séparation* » (i.e. garder la « *bonne distance* ») et c'est le rôle médiateur du « *mouvement* », propre à la réciprocité, que de permettre de trouver cet équilibre relationnel. Cette position de juste-milieu est aussi une question d'écoute, d'empathie et de négociation de la part de tous les acteurs ; la réciprocité intègre « *les règles sociales de la négociation, de la médiation, de l'alternance, éclairées par une éthique de la dignité de la personne* » [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 144].

L'éthique en œuvre dans les RERS, selon ces auteurs, pourrait se résumer ainsi : « *chacun est offreur et demandeur ; c'est la monnaie d'échange dans le réseau, c'est ce qui fait la situation de parité ; c'est "la règle éthique du réseau"* » [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 121]. Mais c'est aussi une éthique de la responsabilité qui règle les rapports entre membres du réseau et qui équilibre les situations individuelles de chacun, entre autonomie et dépendance réciproque.

2.3.3.2. - Tandem : la réciprocité dans l'enseignement des langues

Introduits à la même époque dans le cadre des rencontres de l'Office Franco-Allemand pour la Jeunesse, les cours en « *tandem* » procèdent d'un même principe d'échange réciproque de savoirs, mais ici, exclusivement dans le cadre des langues étrangères ; ces formules d'apprentissages réciproques se sont développés depuis, en Europe, dans divers contextes d'apprentissage des langues : dans les années 70, d'abord entre élèves du primaire, entre touristes et apprenants autochtones, puis dans les années 80, entre étudiants de différentes langues maternelles dans les universités et depuis la fin des années 90, en formation continue pour les professionnels [Raymond 2001].

Composé de sous-réseaux bilingues, Tandem permet aux apprenants de langue maternelle et de culture différentes de travailler ensemble dans un binôme en s'aidant mutuellement à apprendre la langue de l'autre : il suffit pour cela de « *constituer une paire de correspondants de langue maternelle différente, où chacun apprend à l'autre tout en apprenant de lui* » [Peraya 1999]. Il s'agit donc d'un mode d'apprentissage interculturel, où « *chaque partenaire met à la disposition de l'autre son expertise concernant sa langue et sa culture* » [Peraya 1999].

Suivant un principe de mutualisation des savoirs, comme dans les RERS, la mise en réseau est favorisée ici par une université d'attache qui offre un service central de répartition des partenaires, un forum de discussion bilingue, une base de données pour le matériel didactique et des textes bilingues écrits de manière collaborative [Peraya 1999, Appel et Mullen 2000, Raymond 2001]. Pilotés à l'origine depuis l'Université de Bochum, en Allemagne, et relayés depuis par de multiples sites universitaires (européens, américains, coréens ou encore japonais), les réseaux informatiques reliés par Internet ont permis d'ouvrir l'apprentissage de plusieurs dizaines de langues étrangères à de nouveaux publics en s'appuyant sur le double principe fondateur de Tandem, l'autonomie et la réciprocité :

« - Principe de réciprocité : les deux partenaires doivent tirer profit de leur collaboration de façon équitable, en consacrant la même durée à chaque langue et en respectant le même engagement dans le travail commun [...] ; le succès de l'apprentissage en tandem est lié à la dépendance réciproque et au soutien mutuel des partenaires.

- Principe d'autonomie de l'apprenant : chacun détermine ses propres objectifs et méthodes d'apprentissage [...] ; chacun des deux partenaires est responsable de son propre processus d'apprentissage ; lui seul détermine ce qu'il veut apprendre, comment et quand, et il ne peut attendre un soutien de son partenaire que s'il en fait la demande explicite » [Bochum 1999].

Avec les possibilités offertes par les T.I.C. depuis les années 90, les modes d'échanges de Tandem se sont surtout développés à partir des technologies d'Internet : le travail en binôme se fait principalement par courrier électronique (même si, dans ce contexte, certains chercheurs notent que les habiletés de la langue orale peuvent être moins développées que par d'autres méthodes [Appel et Mullen 2000]) ; ainsi, les partenaires fixent ensemble la fréquence des échanges, les sujets de conversation, les points à corriger ; dans le déroulement des échanges, les messages commencent le plus souvent par un paragraphe dans la langue cible, se poursuivent par un paragraphe dans la langue maternelle et se terminent par un paragraphe de correction (à propos d'échanges précédents), pour l'autre apprenant ; l'expression en langue maternelle vise ici à faire utiliser à l'autre apprenant tous les moyens et ressources dont il dispose (dictionnaire, enseignant, etc.) et sert de modèle à l'autre pour utiliser ensuite le vocabulaire nouveau, dans des échanges ultérieurs [Raymond 2000].

Pour ce qui concerne l'utilisation de Tandem en classe, Raymond [2000, 2001] a formalisé de la même manière un certain nombre d'outils et de pratiques : l'auteure note que, dans ce contexte, le rôle de l'enseignant varie en fonction de l'expérience et du niveau des apprenants (à l'école, plus les élèves sont jeunes et plus l'enseignant

doit encadrer le travail) ; il est aussi du ressort de l'enseignant, selon elle, de fournir un encadrement concernant la charte d'utilisation d'Internet, de fournir dans ses cours le vocabulaire et les bases linguistiques nécessaires, de coordonner le cas échéant les échanges avec l'autre classe de correspondants, d'inciter les élèves à correspondre régulièrement et à utiliser les règles de composition des messages, de les guider enfin vers une prise en charge autonome de leur apprentissage, basée sur la prise de conscience de leurs points forts et de leurs points faibles [Raymond 2000].

A la suite d'une expérience menée entre 1998 et 2000 dans vingt-cinq établissements de cinq pays européens, concernant les applications de Tandem dans le secondaire, Raymond [2001] relève les implications du double d'autonomie et de réciprocité, ayant un effet d'apprentissage pour les élèves, mais aussi pour les enseignants eux-mêmes :

« l'accent mis sur la responsabilité, pour son propre apprentissage, est très important, car les buts et les méthodes sont rarement les mêmes pour les deux partenaires ; [inversement] comme chacun est plus à l'aise dans sa propre langue et culture qu'un apprenant même très avancé, il peut se faire un partenariat d'apprentissage fructueux même s'il y a des différences de niveaux importantes. Par l'apprentissage en tandem, les partenaires peuvent acquérir et exercer des capacités d'apprendre de façon autonome, transférables sur d'autres domaines ».

Cependant, les deux principes d'autonomie et de réciprocité en œuvre dans les tandems ne vont pas sans remettre en cause les pratiques habituelles d'enseignement [Appel et Mullen 2000, Raymond 2001] : en effet, « ces deux notions sont assez incompatibles avec l'enseignement tel qu'il est pratiqué dans la majorité des établissements » aujourd'hui [Raymond 2001] ; autonomie et réciprocité obligent l'élève à sortir d'une logique du « travail pour soi, pour ses notes, pour plaire aux parents ou aux professeurs » et à favoriser au contraire les interactions et le travail en groupe [ibid.] ; dans cette optique, il s'agit là de développer des habiletés ressortant de l'environnement social, utilisables dans la « zone proximale de développement », en accord avec la théorie de Vygotski, et qui seront ensuite transférables dans d'autres apprentissages [Appel et Mullen 2000]. La dépendance vis à vis de l'enseignant étant moins grande (celui-ci conserve néanmoins un rôle de guidance et de conseil), l'interdépendance vis à vis des pairs est par contre d'autant plus élevée [ibid.].

Ce double principe d'autonomie et de réciprocité invite donc à « travailler autrement et à passer en douceur d'un enseignement centré sur l'enseignant à l'apprentissage centré sur l'apprenant » [Raymond 2001] ; favoriser l'autonomie des élèves peut alors passer par des phases successives (par exemple, au cours de l'année, dans des tandems encadrés, puis semi-encadrés et enfin libres, au gré du rythme des élèves et

des interactions de chaque binôme) [Raymond 2001]. La mise en place de ce « *dispositif* », entendu dans un sens très large, demande par contre à l'enseignant une attention particulière à toutes les composantes de ce type d'apprentissage (élèves, en premier lieu, mais aussi parents, administration de l'établissement, documentalistes, collègues et enseignant lui-même). L'objectif du dispositif étant de « *mener les élèves progressivement vers l'autonomie* » [*ibid.*], l'enseignant doit se soucier principalement d'ancrer cette autonomisation dans l'action, la production de textes pour la communication, la responsabilisation et l'implication dans la fréquence des échanges, plutôt que dans l'apprentissage théorique et passif de connaissances linguistiques [*ibid.*] ; comme le souligne Raymond :

« *on ne peut pas enseigner Tandem ou l'autonomie ; il faut favoriser sa mise en place dans une procédure progressive, choisie par l'apprenant et non imposée de l'extérieur* » ; l'attitude de l'enseignant devient « *différente* » : « *il ne "fait plus cours", il devient conseiller, aide et soutien des élèves, individuellement et à leur demande* » [Raymond 2001].

Dans ce type de dispositif, chacun est lié à l'autre, tant par ses différences (de langue, de culture) que par de fréquentes similitudes (par exemple, la timidité et l'inhibition dans l'usage d'une langue étrangère non maîtrisée, même si l'amitié et la proximité de statut permettent de dépasser ces difficultés) [Appel et Mullen 2000]. Dans le Tandem, autonomie et réciprocité sont intrinsèquement liés : même si chaque apprenant « *garde le contrôle sur sa propre expérience d'apprentissage* », l'interdépendance des partenaires reste en particulier un facteur important du « *maintien d'un haut niveau de motivation pour les deux apprenants* » [Appel et Mullen 2000].

2.3.3.3. - Réciprocité et coopération en formation continue des enseignants

Dans leur travail de thèse conjointe, Chantal et Eric Blanchard ont examiné les apports de la réciprocité et de la coopération au développement de l'enseignant. Pour ce faire, ils sont partis de l'hypothèse qu'un processus réflexif de formation continue privilégiant l'activité communicationnelle et les interactions pouvait contribuer à la construction de l'identité (notamment professionnelle) des participants ; le dispositif de formation continue servant de lieu d'observation aux auteurs y est abordé dans une démarche de recherche-action où l'analyse des pratiques est interprétée dans un cadre ethnométhodologique et interactionniste ¹ [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002].

¹ la perspective des auteurs est basée à la fois sur la réflexivité des pratiques quotidiennes, au niveau microsociologique, et sur une critique émancipatrice de l'institutionnalisation, au niveau macrosociologique : l'enseignant y est vu d'une part comme un « *acteur social* », mais qui agit aussi « *dans* » l'institution scolaire [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002, 160]

Cette recherche part d'une enquête préliminaire portant sur les représentations d'enseignants du premier degré à propos des échanges entre pairs et de leur utilité dans le cadre de la formation continue ; cette première enquête fait ressortir un certain nombre « *d'attentes* » et de « *risques* » liés à ces échanges, en particulier parce que si la coopération peut être vue « *comme un outil et un moyen d'apprentissage [...], elle nécessite elle-même un apprentissage* » [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002, 21]. Cette même enquête souligne aussi les besoins des apprenants quant à la nécessité d'un « *suivi* » de la formation (son ancrage dans l'activité professionnelle, dans le temps, dans le rapport aux autres), à la place prépondérante de la « *confiance* » (confiance en soi, mais aussi vis à vis du formateur), à la nécessité des liens « *théorie-pratique* » (pour construire et produire les connaissances), au rôle particulier du « *formateur* » (qui aide à construire et se construire), et enfin à l'articulation entre « *contenu de la formation et prise en compte des besoins des formés* ». Comparant ces résultats préliminaires à ceux d'une autre enquête, réalisée au Québec à travers une expérience de « *formation coopérative* », les auteurs font alors émerger deux priorités pour leur propre recherche : le besoin de « *pairs multiplicateurs* » et la nécessaire « *marge de manœuvre* » des apprenants [*ibid.*, 42].

Confrontant ensuite les approches possibles en formation et celles en sociologie, les auteurs choisissent alors de mettre en œuvre une situation éducative basée sur l'analyse des pratiques dans un processus d'apprentissage réflexif, pour étudier les effets de la coopération sous un angle ethnométhodologique ; l'analyse de sessions de formation professionnelle d'un groupe de huit enseignants, tout au long d'une année scolaire, a ainsi été réalisée « *dans* », « *avec* » et « *pour* » le groupe. A partir du recueil de différentes sources de données (observation, synthèse d'échanges oraux, journaux de bord, lettres des participants, interviews, etc.), les auteurs retirent principalement de cette expérience les conclusions suivantes :

1 - il existe, dans un tel dispositif de formation basé sur la coopération, des caractéristiques du discours qui déterminent les « *conditions indispensables pour la construction sociale du travail coopératif* » ; il s'agit, selon les auteurs [*ibid.*, 237-239] :

- de l'engagement responsable de chacun dans le processus (et « *s'engager, c'est prendre des risques pour soi-même et pour les autres* ») ;
- de la confiance réciproque qui se construit entre les acteurs (et qui peut « *délier des contraintes de pouvoirs* ») ;
- de la place privilégiée de l'expérience vécue comme « *expérience commune* » ;

- de l'ouverture à autrui (dans la générosité, l'écoute, etc.) ;
- et de la reconnaissance de chacun (qui passe par le don : « *la formation est coopérative si elle offre l'occasion de donner* »).

2 - il existe, dans un tel dispositif de formation basé sur la coopération, des étapes (ou « *passerelles de dépassement* ») qui signent la progression développementale dans le processus d'autonomisation des participants [*ibid.*, 250, 261-263] ; il s'agit :

- d'une présence d'abord « *égocentrée* », qui se confronte à la présence d'autrui, elle-même « *hétérocentrée* » (premiers dépassements et « *premier degré du lien social* ») ; il s'agit là de la phase de reconnaissance de l'altérité) ;
- ensuite d'un « *espace intermédiaire* », où se construit la présence coopérative et qui met en jeu, à travers l'émancipation, plusieurs types de pratiques : le pouvoir, le dialogue et l'alliance (ce « *deuxième degré du lien social* » est une phase de révélation de la subjectivité à travers l'intersubjectivité) ;
- enfin, d'une présence « *autocentrée* », où la conscientisation du soi se révèle dans une dimension « *collégiale* » (ce « *troisième degré du lien social* » met en œuvre une autonomie nouvelle de l'individu au regard de la solidarité et de la responsabilité vis à vis d'autrui, construites par le processus de coopération).

Parmi les principaux résultats de cette recherche, les auteurs ont porté plus précisément leur attention sur quelques éléments paradigmatiques de cette expérience d'apprentissage coopératif « *qui agissent dans la conscientisation et l'émancipation* » [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002, 286] ; il s'agit en particulier des notions de « *pouvoir* » (qui se redéfinit ici entre équité, collégialité et autonomisation), de « *dialogue* » (qui se base sur une conception de la personne comme étant authentique, consciente et responsable) et « *d'alliance* » (qui suppose trois attitudes conjointes vis à vis d'autrui : le concernement, la reconnaissance et la proximité).

Enfin, les auteurs concluent sur « *huit défis* » que pose la coopération, selon eux :

- perdre de son indépendance pour gagner plus d'autonomie ;
- s'engager pour les autres de façon authentique afin de mieux apprendre soi-même ;
- œuvrer dans la réciprocité tout en acceptant l'asymétrie ;
- œuvrer dans l'horizontalité tout en respectant les statuts ;
- œuvrer dans la complexité sans pour autant se perdre ;
- intégrer la démarche de réflexivité sans perdre l'espoir ;
- reconnaître les autres sans avoir peur de la différence ;
- respecter les personnes sans tomber dans la complaisance.

Pour ces auteurs, la réciprocité resterait cependant un concept qui, du point de vue de l'expérimentation menée, « *repose sur l'expérience avant de reposer sur des mots* » et l'intérêt de vivre cette expérience collective, en formation d'adultes, lui assurerait sa force pragmatique et sa validité, sa « *solidité* » et sa « *résistance* » [*ibid.*, 330].

2.3.3.4. - Le Dialogue de Bohm

Parmi les applications de la coopération visant le développement d'apprenants adultes en contexte professionnel, la pratique du « *Dialogue de Bohm* », étudiée par Marie-Eve Marchand [2000] dans sa thèse de doctorat, rejoint, tant dans ses méthodes que dans ses objectifs, à la fois la pratique de développement professionnel par la coopération, chez les enseignants par exemple [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002] et à la fois le processus d'enseignement-apprentissage par le dialogue, reconnu pour son efficacité dans les milieux de gestion, en particulier [Christensen *et al.* 1994, Marchand 1999] ; il s'agit là, par contre, d'un apprentissage par le dialogue, dans le groupe, *i.e.* d'une « *exploration collective non seulement du contenu de ce que chacun dit, pense et ressent, mais aussi des motivations, présuppositions et croyances sous-jacentes* », pratique relativement novatrice en milieu professionnel [Marchand 2000, 78].

Selon Marchand, le Dialogue de Bohm (du nom du fondateur de la méthode) reprend notamment l'idée, popularisée par les travaux de Senge sur les organisations apprenantes, du groupe d'apprentissage vu comme espace de dialogue et qui permettrait aux participants de remettre en question leurs croyances et leurs présuppositions (le Dialogue de Bohm s'inspire aussi des travaux de sociothérapie de Bion et De Maré). L'une des spécificités du Dialogue de Bohm est que les rencontres de groupe (le groupe comporte ici de vingt à quarante personnes) ne comportent pas de sujet prédéterminé ni de leader ; « *il s'agit pour ces personnes de se sensibiliser aux incohérences de la pensée et, à partir de cette prise de conscience, de bâtir ensemble un sens plus riche et plus inclusif de paradoxes et de contradictions permanentes* » [Marchand 2000, 18]. Marchand ne rattache pas directement, pour sa part, la pratique du Dialogue de Bohm aux notions de réciprocité ou de coopération, mais emprunte plutôt un certain nombre de références théoriques à Bateson (et à sa catégorisation des différents niveaux d'apprentissage) et à l'apprentissage expérientiel de Dewey.

Cependant, c'est chez Carl Rogers et Martin Buber que Marchand voit les véritables « *précurseurs d'un dialogue postmoderne* » [Marchand 2000, 107] : pour ces deux auteurs « *humanistes* », « *la capacité d'être à l'écoute d'une autre personne avec une*

telle ouverture qu'on y risque sa propre transformation était la marque d'une conscience développée » [idem]. Chez Buber en particulier, « philosophe existentialiste de tradition hassidique », Marchand relève « les assises philosophiques pour une approche dialogique en éducation, [rejoignant] celle de la "réciprocité éducative" proposée par l'andragogue français Jean-Marie Labelle » ; c'est en effet, selon Marchand, la réciprocité des consciences entre interlocuteurs qui permet le « véritable dialogue » [ibid., 108]. Marchand attribue ainsi à Rogers et Buber la primauté de la conception du dialogue « où chacun devient l'autre, où la conscience naît du contact réciproque » ; chez ces auteurs, la reconnaissance de l'élément « transpersonnel » est le « processus relationnel dépassant les subjectivités isolées », qui permet la remise en cause des structures d'autorité et de la manipulation des interlocuteurs, le choix de laisser advenir « l'émergence d'une réalité issue de l'intersubjectivité », une attitude d'écoute, d'immersion dans le moment présent afin de vraiment comprendre l'autre, en d'autres termes, une véritable « présence attentive » [ibid., 108-109].

Enfin, l'utilisation du dialogue pour la « conscientisation », chez Freire, comme chez Mezirow pour la « transformation de perspectives » confère à cette pratique, selon Marchand, une véritable dimension émancipatrice. Le Dialogue de Bohm est donc l'une des « technologies pour le développement de la capacité réflexive en groupe » [Marchand 2000, 15]. A la suite de Bateson, de Senge, de Schön et Argyris, Marchand voit en particulier l'utilité du Dialogue de Bohm dans la capacité à réfléchir sur l'action (après l'action, chez Argyris, pendant l'action chez Schön) ; l'auteure établit aussi des liens concrets entre cette pratique et la science-action (*action science* d'Argyris), l'action-formation (*action-learning* de Revans, [Marchand 1999]), l'apprentissage par l'action-réflexion (*action reflexion learning* de Marsick), ou encore l'exploration dans l'action (*action inquiry* de Torbert). Le Dialogue de Bohm vise donc à développer chez les gestionnaires un rôle de facilitateur de l'apprentissage organisationnel, cet apprentissage passant par le dialogue, la réflexion collective, l'esprit de collaboration dans l'apprentissage collectif continu ; ce rôle des gestionnaires nécessite par contre des compétences spécifiques, comme celle de composer avec l'ambiguïté et le changement continu, des dispositions à la collaboration, à la réflexivité ou encore au rôle de catalyseur. Pour Marchand, on peut donc voir dans le Dialogue de Bohm une véritable proximité avec les « communautés d'apprentissage (*communities of practice*) », qui « favorisent le passage à des stades plus avancés de développement » et qui peuvent servir, dans l'apprentissage réflexif en groupe, à « dépasser les frontières de l'individualité » [ibid., 28-29]. Marchand voit par exemple chez Torbert,

dans son travail sur les « *communautés d'exploration* » (*communities of inquiry*), une place privilégiée pour l'attention et la présence à ce qui se passe dans les différents « *territoires* » de l'expérience (même si « *malheureusement*, note l'auteure, *nulle part Torbert ne dit comment et jusqu'à quel point, dans ses "communities of inquiry", on partage ce qui se passe dans le territoire de sa corporéité sans tomber dans la thérapie de groupe* » [Marchand 2000, 263]). Le Dialogue de Bohm, par contre, toujours selon l'auteure, engagerait l'ensemble des différentes facettes (des territoires) de l'expérience humaine (dont l'expérience relationnelle et transpersonnelle, l'expérience émotionnelle et sensorielle, l'intuition et la sensibilité au contexte); « *l'exploration réflexive collective* » de cette pratique particulière en ferait donc un véritable outil de développement collectif, au service des apprenants mais aussi de l'organisation toute entière [Marchand 2000].

2.3.3.5. - Le codéveloppement professionnel

Proche de la technique du Dialogue de Bohm (par l'ancrage théorique autant que par la pratique), le « *codéveloppement professionnel* » est une méthode développée par Adrien Payette et Claude Champagne [2000a, 2000b], au Québec, à partir de leur expérience de formation de gestionnaires; il s'agit là aussi d'une méthode de développement à partir d'un apprentissage en groupe, fondé sur la réflexivité et le dialogue, où la réciprocité entre pairs est en œuvre comme technique de coformation. Jusqu'ici, les groupes de codéveloppement ont rarement été déployés sous l'impulsion des organisations elles-mêmes, mais rassemblent plutôt de manière volontaire (parfois à travers plusieurs organisations) des gestionnaires désireux d'améliorer leur pratique.

En opposition au « *paradigme dominant de la science appliquée en enseignement et en formation* », Payette et Champagne ont construit la méthode du codéveloppement professionnel en se basant sur le rôle, primordial selon eux, de l'expérience et de l'action, à la suite notamment des travaux sur la science-action d'Argyris, Schön et Saint-Arnaud, aux travaux de Revans sur *l'action learning* ou encore à ceux de Senge sur l'organisation apprenante [Payette 2000, Payette et Champagne 2000a]. Les auteurs s'appuient sur les constats suivants [Payette et Champagne 2000b, 284] :

- « *la pratique a des savoirs que la science ne produit pas ;*
- *apprendre une pratique professionnelle, c'est apprendre à agir ;*
- *échanger avec d'autres sur ses expériences permet des apprentissages impossibles autrement ;*
- *chaque personne est la principale experte de sa situation ;*
- *la subjectivité de l'acteur est aussi importante que l'objectivité de la situation ».*

Concrètement, le groupe de codéveloppement est une méthode structurée de consultation en groupe (quatre à dix personnes plus un animateur) où la réflexion effectuée, individuellement et en groupe, porte sur des problématiques vécues par les participants. L'un après l'autre, pendant des séances de trois à six heures (toutes les deux à cinq semaines, sur une durée de six mois à un an, voire plus), ces participants prennent le rôle de client pour exposer l'aspect de leur pratique qu'ils veulent améliorer, pendant que les autres agissent comme consultants, permettant une prise de recul, une meilleure compréhension de la situation et un élargissement de la capacité d'action [Payette et Champagne 2000a]. Les séances se déroulent en six étapes, qui « *forment un cycle où le résultat (projet d'action), est ultérieurement réinvesti dans un cycle nouveau* » ; ces étapes se décomposent comme suit : un exposé de la problématique ou du projet ; une clarification de la problématique et des questions d'information ; l'établissement d'un contrat de consultation ; des réactions, commentaires et suggestions des consultants ; une synthèse et un plan d'action ; enfin, une évaluation et une assimilation des apprentissages [Payette et Champagne 2000a, Payette 2002].

La durée est une des dimensions importantes du codéveloppement, afin que les actions de formation « *aient tout leur sens et produisent des effets cumulatifs* » [Payette 2002]. En effet, « *la construction de l'identité personnelle, sur laquelle se greffe l'identité professionnelle, ne commence évidemment pas à la première journée de gestion* » ; au delà de cette technique précise, les actions de formation visant le développement de la personne l'accompagnent donc « *tout au long de sa vie* » [ibid.].

Comme dans le Dialogue de Bohm, la pratique du codéveloppement concerne toutes les facettes (ou territoires) de l'expérience humaine et plus particulièrement, selon Payette [2002], les cinq différents domaines de compétences du gestionnaire : domaines intrapersonnel, interpersonnel, intellectuel, d'expertise et de management. Si cette méthode de formation réflexive est ancrée dans l'action, elle oblige par contre à porter un regard neuf (plus ouvert) sur l'activité professionnelle ; elle incite à déployer des compétences et des valeurs (et même des « *vertus* ») telles que la responsabilité, l'aisance dans la complexité, la gestion des paradoxes, le courage et la persévérance, l'intégrité morale et l'équilibre émotif, le jugement et même la sagesse [Payette 2002]. Dans les groupes de codéveloppement, la réflexivité en œuvre (permettant d'enrichir la compréhension pour « *penser* » et la capacité d'action pour « *agir* » [Payette 2002]) est liée à la réflexion, la consultation, l'interaction et l'action [ibid.].

Si l'objectif central des consultants, d'ordre éthique, reste toujours et avant tout « *d'aider* » le client [Payette 2002], les participants à ces groupes sont chacun, tour à tour, praticiens et formateurs, consultants et clients, acteurs et observateurs [Payette et Champagne 2000a, 285] :

« l'apprentissage se fait avec les autres et est, en partie, suscité par les autres. La cible est clairement d'apprendre ensemble ; le but est d'améliorer la pratique professionnelle, d'apprendre sur sa propre pratique, en aidant les collègues à cheminer dans la compréhension et l'amélioration effective de leur pratique ».

A travers cette aide mutuelle, les apprentissages recherchés dans les groupes de codéveloppement par les gestionnaires sont, de manière générale, des apprentissages transférables à d'autres situations : apprendre à être plus efficace ; prendre un temps de réflexion ; avoir un groupe d'appartenance ; consolider l'identité professionnelle, apprendre à travailler en groupe [Payette et Champagne 2000b, Payette 2002]. Contrairement aux pratiques de *l'action learning* [Marchand 1999], le groupe de codéveloppement ne s'intéresse pas à un seul sujet ou situation-problème, mais traite de plusieurs aspects de la pratique professionnelle des participants ; de même, l'objectif n'est pas principalement de résoudre des problèmes, mais d'apprendre et d'améliorer l'efficacité des participants [Payette et Champagne 2000a]. A la suite de l'analyse de plusieurs exemples, dans différents contextes, les auteurs relèvent les principaux apports pour les gestionnaires : une plus grande rigueur dans la façon de penser et un sens critique plus développé dans les situations professionnelles, la capacité à prendre du recul (un temps de réflexion) et d'intégrer notamment dans cette activité d'autres apprentissages et d'autres formations, ou encore le sentiment d'appartenance et une image plus nette de leur identité professionnelle comme des enjeux organisationnels, désormais mieux partagés [Payette et Champagne 2000a].

La pratique du groupe de codéveloppement comporte par contre certaines exigences, dont la volonté d'apprendre des autres (autant que d'un expert) et la nécessité de s'autoformer de manière continue (aussi en dehors des périodes de rencontre) [Payette 2002]. Cette méthode nécessite par ailleurs « *la motivation, l'ouverture, l'engagement de chacun, une attitude d'aide et un climat de confiance* », voire une certaine « *maturité politique et morale* » ; cette pratique dépend donc de la « *qualité des participants* » :

« ils doivent avoir le goût d'apprendre et d'améliorer leur pratique professionnelle et de se remettre en question, ils doivent être dotés d'un niveau d'autonomie important ou d'une bonne tolérance à l'ambiguïté, une capacité de s'engager en venant chercher quelque chose ; ils doivent aussi être ouverts le plus possible aux autres ; cette attitude d'aide mutuelle est un corollaire au climat de confiance qui devra s'établir dans le groupe » [Payette et Champagne 2000b, 291].

Le codéveloppement des gestionnaires, cependant, ne saurait viser seul l'efficacité de l'organisation, même si le groupe de codéveloppement produit une véritable « *intelligence collective* » [Payette et Champagne 2000]. On peut aussi viser, selon Payette, le développement des acteurs en agissant sur « *l'écologie organisationnelle* » ; en effet, une organisation peut être tout autant « *apprenante* » que « *formatrice* » :

une organisation « *intelligente* », « *axée sur l'apprentissage, est une organisation [incitant] continuellement les individus à apprendre, à enseigner, à innover, à chercher, à imaginer ; [...] elle est construite comme un système écologique qui stimule l'apprentissage continu à travers le travail ; une telle organisation est animée par des gestionnaires formateurs, qui créent, consciemment et intentionnellement, par leurs actions et leurs initiatives, des conditions favorables à l'apprentissage et au développement des personnes dans le but de rendre l'organisation plus performante* » [Payette 2002].

Comme le note Payette, « *en plus d'être un système de production de biens ou de services, toute organisation est un système d'éducation* » [Payette 2002].

2.3.3.6. - Les communautés de pratique

L'émergence des « *communautés de pratique* » dans les organisations (et récemment des « *communautés virtuelles* », grâce aux T.I.C. et aux réseaux de types Intranet) souligne la pertinence de techniques telles que le dialogue réflexif, en ce qui concerne les références aux objectifs d'apprentissage organisationnel, mais aussi, pour la pratique, de la mutualisation des savoirs, de l'échange et de l'entraide en œuvre dans les processus tels que la coopération ou le codéveloppement professionnel. De plus, avec la montée en puissance des stratégies de « *gestion du savoir* » (*knowledge management*), en entreprise, ces communautés de pratique apparaissent dorénavant comme les « *cellules de base* » de la gestion des connaissances [Vachon 2002].

Selon Chanal, la multiplication des publications portant sur les communautés de pratique, depuis le milieu des années 90, semble correspondre à une recrudescence et à une formalisation des recherches portant sur l'apprentissage organisationnel [Chanal 2000] ; parmi ces publications, les travaux d'Etienne Wenger [Wenger 1998, Chanal 2000, Wenger 2000, Confessore 2002, Van Winkelen 2003] sont rapidement devenus une référence importante du domaine. Les recherches de Wenger se distinguent en particulier des autres publications du secteur par l'approche transversale qu'adopte cet auteur, mettant en perspective différents travaux : portant sur l'apprentissage (tant au niveau individuel qu'organisationnel, basé sur l'expérience et sur les liens entre savoir et action) ; portant sur les recherches à visée prescriptive, pour les entreprises ; portant sur les processus de traitement de l'information contribuant à l'apprentissage ; portant

enfin sur les capacités d'adaptation des organisations à leur environnement. Wenger se situe lui-même entre les « *théories de la structure sociale* » (à la suite de Giddens), qui lui permettent d'affirmer que « *l'apprentissage des acteurs se construit au quotidien, dans la pratique, tout en contribuant à la transformation des structures sociales* », et entre les « *théories de l'expérience située* » (phénoménologie, interactionnisme), qui lui permettent de partager l'idée que « *toute action doit être comprise en fonction du contexte (ou de la situation) dans lequel elle s'est passée* ». Enfin, la théorie de Wenger se situe aussi, selon Chanal [2000] à la croisée des « *théories de la pratique* » et des « *théories de l'identité* » (dans le sens de la « *formation sociale* » de ces identités) :

« *en liant les notions de pratique et d'identité, Wenger défend l'idée que l'apprentissage des individus et des groupes permet en même temps l'évolution des pratiques, l'intégration de nouveaux membres dans une communauté de pratique et le développement et la transformation des identités individuelles* ».

A partir de l'exemple du service de gestion des remboursements d'une société américaine d'assurance maladie, Wenger [1998] décrit la communauté que forment des agents qui, travaillant dans les mêmes conditions, élaborent des solutions à certaines tensions institutionnelles ; ils utilisent la communauté comme un support à la mémoire collective, générant une pratique commune qui contribue à créer des cadres d'interprétation et un vocabulaire commun nécessaire à l'accomplissement des tâches. A travers cet exemple, Wenger souligne « *l'imbrication constante du travail individuel et du travail de groupe, des procédures formalisées et des arrangements avec les procédures, de la connaissance et de l'ignorance* » [Chanal 2000]. Plus largement, Wenger aborde l'organisation comme une « *constellation de communautés de pratiques plus ou moins formalisées, interconnectées les unes aux autres* » et l'apprentissage comme une « *participation sociale où se négocient les significations relatives à l'action* » [Wenger 1998]. La théorie des communautés de pratique de Wenger s'apparente donc clairement, selon Chanal, à une « *théorie sociale de l'apprentissage* » [Chanal 2000] : « *dire que l'apprentissage est ce qui donne naissance à une communauté de pratique revient à dire que l'apprentissage est une source de structure sociale. Mais, précise Wenger, c'est une structure émergente* ». Pour Chanal, la notion de « *négociation de sens* » (*negociation of meaning*), centrale dans l'ouvrage de Wenger, s'inspire de celle de « *création collective de sens* », mise en avant par les tenants de la théorie de l'énaction (dont Varela). La négociation de sens est en effet, pour Wenger, le niveau le plus pertinent pour analyser les pratiques collectives. Selon lui, la production sociale des significations se négocie dans un espace dual et dynamique entre l'expérience de la « *participation* » à la communauté (notions

d'appartenance, d'agir et d'interagir, de mutualité) et sa « *réification* » dans des points de focalisation autour desquels la négociation de sens peut s'organiser (notions de points d'attention, de documents, d'instruments, de projection) [Chanal 2000].

Trois dimensions permettent de caractériser, selon Wenger, la cohérence d'une communauté de pratique ; l'engagement mutuel, une entreprise commune et un répertoire partagé [Wenger 1998, Chanal 2000, Wenger 2000] :

- « *l'engagement mutuel* », qui relie ensemble les membres comme « *entité sociale* » [Wenger 1998] et qui s'observe : dans des relations mutuelles soutenues ; des manières communes de s'engager à faire des choses ensemble ; l'absence de préambules introductifs dans les conversations (« *comme si les interactions formaient un processus continu dans le temps* ») ; le fait de savoir ce que les autres savent, ce qu'ils peuvent faire et comment ils peuvent contribuer à l'action collective ; un jargon, des raccourcis dans la communication, des histoires ou plaisanteries internes au groupe ; enfin, un discours partagé qui reflète une certaine façon de voir le monde ;
- « *l'entreprise commune* », qui est un « *processus collectif permanent de négociation* » et qui reflète la complexité dynamique de l'engagement mutuel ; selon Chanal [2002], c'est le « *tissu changeant des interactions et des actions collectives auquel les acteurs se connectent* », par l'engagement, sans pour autant souscrire à un objectif commun ; c'est en effet l'action collective (et souvent immédiate) qui prévaut ;
- le « *répertoire partagé* », qui est constitué de ressources résultant de la pratique commune permettant la négociation de significations ; il peut s'agir de supports physiques ou symboliques (prototypes, maquettes, mots, outils, procédures, routines, etc.) ; ce répertoire partagé, pour Chanal, n'est pas une « *plate-forme servant à un consensus collectif, mais un ensemble de ressources mobilisables pour la négociation des significations dans les situations d'interactions* » [Chanal 2000].

Selon Wenger, la conception d'organisations apprenantes revient alors, à certaines conditions, à travailler l'organisation comme une « *constellation de communautés de pratique* » (CCP) : elles partagent des racines historiques ; elle ont des projets inter-reliés ; elles appartiennent à une même institution ; elles ont des membres en commun ; elles partagent des artefacts ; elles ont des proximités d'interaction ; elles sont en concurrence pour les mêmes ressources [Chanal 2000]. Enfin, le concept de constellation implique des interactions entre les pratiques (articulations des activités plutôt que des structures), ce qui justifie, pour Wenger, de s'intéresser plus aux pratiques qu'aux structures formelles ou aux flux d'information.

Les connexions entre différentes communautés de pratique (ou entre une communauté et le reste du paysage social) peuvent être assurées soit par des « *objets frontières* » (*boundary objects*) soit par des individus appelés « *courtiers* » (*brokers*) [Chanal 2000] :

- les « *objets-frontières* » (logiciels, procédures, éléments de vocabulaire) ont quatre caractéristiques principales : modularité ; abstraction ; polyvalence et standardisation ;
- les « *courtiers* » sont des personnes appartenant à plusieurs communautés et qui sont en mesure de transférer des éléments d'une pratique vers une autre ; Wenger attribue à ces personnes un rôle d'import-export d'éléments entre différentes pratiques (sorte « *d'acteurs interface* », effectuant des opérations de traduction et de mise en contact de milieux hétérogènes [Chanal 2000]).

La notion de frontière est importante, pour Wenger [2000] ; la particularité des communautés de pratiques est en effet de pouvoir exister à l'intérieur d'une organisation ou d'une activité, mais aussi d'en dépasser fréquemment le cadre (par de nombreux aspects informels et interactionnels, par la flexibilité des frontières, par la transversalité des structures [Wenger 1998]) :

« les communautés de pratiques diffèrent des autres formes de groupes existant dans les organisations dans le sens où elles définissent leur objet, durent dans le temps et établissent leur propres frontières ; [...] leur perméabilité offre de nombreuses opportunités d'apprentissage ; [...] elles sont définies par la connaissance, plus que par la tâche, et existent parce que la participation a de la valeur pour ses membres ; [...] dans ce sens, les communautés de pratique sont fondamentalement des systèmes auto-organisés » [Wenger 1998].

Ainsi, selon Chanal, le développement des communautés de pratique peut renouveler et amplifier l'approche d'apprentissage organisationnel et d'organisations apprenantes ; le « *design d'organisations apprenantes* » peut s'articuler, suivant Wenger, autour de quatre dimensions principales ressortant de divers processus d'équilibration : équilibre entre la participation et la réification, entre le conçu et l'émergent, entre le local et le global, entre l'identification et la négociabilité [Chanal 2000] ;

« dans cette perspective, une organisation effective comprend une constellation de communautés de pratique interconnectées [...] ; le savoir y est créé, partagé, révisé et transmis par et au-delà de ces communautés ; c'est par ces communautés que le savoir est "approprié" dans la pratique » [Wenger 1998].

Les communautés de pratique sont donc devenues non seulement importantes pour le fonctionnement des organisations, mais elles deviennent même cruciales, souligne Wenger, pour celles qui reconnaissent la gestion de leur savoir comme une dimension-clé de leur survie et de leur développement [Wenger 1998].

Conclusion de la recension sur la réciprocité en éducation et en formation

Il n'existe que peu d'écrits sur la réciprocité dans le champ éducatif, en particulier pour le domaine professionnel ; les travaux en rapport avec la notion ne l'abordent souvent que de biais, traitant de la nature du « *lien social* » en autoformation [Alava *et al.* 2000], des « *réseaux d'échanges* » de savoirs et de formation [Héber-Suffrin, Pineau *et al.* 2000] ou encore des pratiques permettant « *d'apprendre des autres* » [Mayen *et al.* 2002]. Ces travaux permettent par contre de souligner la résurgence de la problématique du rôle d'autrui dans la formation de soi (section 2.3.1), ce que les toutes premières recherches en autoformation, notamment du côté nord-américain, avaient déjà mentionné (travaux de Tough ou encore de Danis et Tremblay). Plus récemment, les recherches de Pineau, de Moisan ou encore de Lerbet-Sereni ont abordé l'étude de la relation à autrui sous un angle nouveau, permettant d'établir les premiers liens entre les travaux pluridisciplinaires sur la réciprocité et ceux en autoformation.

Ainsi, Pineau propose pour sa part une première cartographie des rôles d'autrui, tout en questionnant, à travers la coformation, les notions de reliance, d'altérité et de socialité, les rapports d'interdépendance autonomisants, d'amour-don et d'*agapè* [Pineau 2000c]. De la même manière, dans la lignée des travaux de philosophie morale, Lerbet-Sereni travaille les termes d'*éros*, de *philia* et d'*agapè* dans une modélisation de la relation interpersonnelle, productrice de l'identité des sujets [Lerbet-Sereni 2000]. L'auteure se réfère ici à Varela, pour expliquer l'émergence de l'autonomie à partir de la relation (du système) que forment les partenaires et reprend à Ricoeur la visée éthique que nécessite la posture de réciprocité ; les valeurs immanentes, soulignées en philosophie et en anthropologie, sont relevées par l'auteure (souci de soi, confiance et responsabilité vis à vis d'autrui, justice), comme les spécificités des relations réciproques, notées dans les travaux en économie (réversibilité et asymétrie, coopération et autonomie) [Lerbet-Sereni 1998b]. Moisan, dans une approche plus sociologique, relève les ambiguïtés du champ de la formation, entre individualisme et communautarisme (notions abordées dans les travaux à connotation politique), pour s'intéresser aux collectifs formés (distinction entre *socius* et de *societus*) ; il souligne par ailleurs l'inscription sociale de la construction individuelle et collective de l'identité et se réfère à Lévi-Strauss, en anthropologie, pour remonter à l'échange afin d'expliquer le lien entre soi et autrui [Moisan 2000]. Finalement, Moisan souligne les proximités entre le rapport à l'autre, en autoformation, et le pari risqué de la confiance et de l'incomplétude que nécessite, selon lui, ce processus s'apparentant au don / contre-don

[Moisan 2002]. Proches des travaux mentionnés en anthropologie et en économie, Moisan relève les caractéristiques des relations réciproques, dans ce type d'échange, dont il donne un exemple à travers les groupes d'analyse de pratiques : risque du don et de l'incomplétude en attente d'un retour incertain, pari réciproque de la confiance nécessaire à la coopération, délai nécessaire, mais indéterminé, de réciprocité.

Sur le plan théorique, les apports de la « *réciprocité éducative* », selon Labelle [1996], ont ensuite été examinés (section 2.3.2). Bien que là encore, il ne s'agisse pas d'un travail développé dans le domaine de la formation professionnelle, il s'agit probablement, par contre, du travail le plus extensif réalisé en formation des adultes, du point de vue de l'étayage disciplinaire (de la référence à Mauss, en particulier, aux pratiques enseignantes en éducation des adultes, au niveau historique). La filiation de Labelle avec la philosophie personaliste de Nédoncelle lui confère toutefois un rattachement particulier avec d'autres approches humanistes en éducation, dont celle de Knowles notamment, qui s'observe tant dans l'autonomie supposée de l'adulte et de son développement toujours possible (postulat d'éducabilité), que dans les valeurs sous-jacentes à l'éthique de la relation ou dans les méthodes proposées par l'auteur pour accompagner l'autonomisation des apprenants (facilitation et contractualisation, par exemple). L'apport principal de Labelle à la présente recherche se trouve dans le couple dialogique que forment, pour cet auteur, les notions d'autonomie et de réciprocité, dans une perspective développementale et identitaire : pour Labelle, la réciprocité, qui est au cœur des interactions humaines, est fondamentalement « *éducatrice* » et source d'autonomisation pour l'apprenant [Labelle 1996, 1998a].

Quelques pratiques de formation réciproque, enfin, ont été présentées (section 2.3.3). Les réseaux d'échanges de savoirs, largement documentés, sont probablement l'exemple le plus ancien du déploiement possible de la réciprocité pour l'apprentissage des adultes, bien qu'il soit limité, ici, à une formation dans le domaine communautaire et à une « *matrice de réciprocité* », selon la terminologie de Temple [2000], relativement simplifiée [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992]. En effet, l'obligation de donner et de recevoir s'y déroule dans un échange très formalisé, où chacun donne un savoir pour en obtenir un autre en retour, ce qui ne représente pas nécessairement la complexité des obligations de « *réciprocité cachée* » [Chabal 1996] ou de « *réciprocité ternaire* » [Temple 2000], nettement plus élaborées en milieu naturel, de façon générale, et dans le monde du travail en particulier. De la même manière, les échanges réciproques en « *tandem* », pour l'apprentissage des langues [Appel et Mullen 2000,

Raymond 2001] ressortent d'une forme simplifiée de réciprocité binaire qui peut paraître réductrice au regard de la complexité de l'apprentissage en réseau et de la multiplicité des interactions que nécessitent aujourd'hui, en contexte professionnel, les nouveaux dispositifs de formation.

Première des déclinaisons de la réciprocité en milieu professionnel, l'exemple de dispositif de formation continue d'enseignants de Jollivet-Blanchard et Blanchard [2002] est basé sur la coopération ; ces auteurs soulignent la nécessité, pour la pratique, de mettre en œuvre les valeurs et principes de la réciprocité (confiance, prise de risque, altérité) tout en confortant la perspective émancipatrice de l'autonomisation, dans une dimension de construction identitaire individuelle et collective à la fois (qui rapproche ici l'autonomie d'une interdépendance conscientisée et choisie, à travers l'expérimentation collective de l'apprentissage réflexif en groupe). Plus explicitement encore, le Dialogue de Bohm, présenté par M. E. Marchand [2000], est une technique d'apprentissage réflexif en groupe qui met en œuvre la réciprocité dans sa dimension dialogique. Son faible degré de formalisation, par contre, lui confère moins d'intérêt, par rapport à la présente recherche, que d'autres formes d'apprentissage collectif et réflexif.

Ainsi, et bien qu'ils ne se réfèrent pas nommément à mise en œuvre de la réciprocité, le codéveloppement professionnel [Payette et Champagne 2000] et les communautés de pratique [Wenger 1998, Chanal 2000] semblent des dispositifs particulièrement pertinents, au regard de ces formes d'apprentissage réflexif et collectif à la fois et des opportunités offertes par les dispositifs de formation en réseaux. Le groupe de codéveloppement souligne la place prépondérante des interactions pour penser l'action, la nécessité d'une formalisation minimale dans les étapes du déroulement des échanges et dans l'alternance des rôles, la nécessaire durée de ce type d'action pour la construction de l'identité personnelle, tout en concernant plusieurs facettes de l'expérience humaine. Quant aux communautés de pratiques, elles soulignent là encore l'imbrication étroite qui existe entre apprentissage et action, expérience et interaction ; elles soulignent aussi l'importance que peut avoir, du point de vue organisationnel, le partage des savoirs individuels et la mutualisation des connaissances, qui, au delà des échanges et à travers la négociation du sens pour chacun et pour la communauté, sert aussi la construction des identités individuelles et collectives à la fois.

2.4. - CONCLUSION DE LA RECENSION DES ECRITS

A la suite d'un premier chapitre examinant les différentes dimensions de l'autoformation en contexte professionnel (section 2.1), il est apparu important, du point de vue de la recherche, de centrer le propos sur les dimensions sociales de l'autoformation, aussi cruciales dans le domaine de la formation professionnelle que peu souvent abordées. L'intérêt de travaux novateurs portant sur la place de l'échange (vu comme processus de don / contre-don) et ceux sur la relation éducative (vue comme relation de réciprocité) nécessitait par contre une remontée aux origines du concept de réciprocité, dans des travaux pluridisciplinaires (section 2.2). Le dernier chapitre de cette recension a permis d'examiner plus précisément ce concept de réciprocité en éducation et en formation, bien qu'il ait aussi souligné le peu de travaux s'y référant explicitement pour le contexte organisationnel (section 2.3).

En référence à ces différents domaines de recherche, les rapports entre autonomie et réciprocité n'ont cependant pas encore été étudiés de manière systématique. Ainsi, la notion d'autonomie, fréquemment abordée dans les travaux sur l'autoformation, a surtout été étudiée sous l'angle individuel, y compris pour la mise en œuvre de l'autoformation et de l'individualisation ou les recommandations aux formateurs pour faciliter cette autoformation (travaux de Knowles, Long, Hiemstra ou encore Guglielmino). Pourtant, de nombreux chercheurs ont souligné, à travers les années, l'importance des relations au contexte et à autrui dans le processus d'apprentissage [Spear et Mocker 1984, Danis et Tremblay 1985, Brookfield 1990, Candy 1991], y compris et surtout en contexte de travail [Foucher et Tremblay 1993, Baskett 1996, Confessore 2002, Himech 2002]. Le rapport à autrui, en particulier, reste donc présent dans les recherches concernant le milieu organisationnel, à travers les modalités de contractualisation, la notion co-responsabilité dans le processus d'apprentissage, à travers les facteurs de facilitation que peuvent mettre en place les acteurs, du côté organisationnel, ou encore à travers les relations interpersonnelles en œuvre dans l'apprentissage informel. Cette altérité, toujours « sous-jacente », seulement, dans les travaux en autoformation, reste largement méconnue.

A l'inverse, les travaux sur la réciprocité ont montré un intérêt constant pour la notion d'autonomie, depuis son lien avec la visée éthique du « bien vivre ensemble », au niveau philosophique [Ricœur 1998], en passant par ses déclinaisons en termes d'initiative, de choix ou de responsabilité, dans les travaux en anthropologie ou en

économie [Caillé 1996, Cordonnier 1997] et jusqu'aux dimensions développementales et identitaires qu'impliquent les rapports entre réciprocité et autonomie, dans les recherches théoriques en éducation [Labelle 1996, Lerbet-Sereni 2000, Moisan 2002]. Ici, pourtant, les connaissances s'avèrent encore très parcellaires en ce qui concerne la manière dont ces recherches pourraient enrichir la pratique, notamment pour le domaine de l'autoformation en contexte organisationnel. En effet, il n'existe pas non plus, au niveau des travaux sur la réciprocité, de modèle concret ni même de recommandations possibles pour offrir un éclairage en termes de politiques de formation, de facilitation pour les acteurs ou de mise en place pour les dispositifs, de manière à ce que les travaux sur la réciprocité aident plus concrètement à comprendre la notion d'altérité ou même à faire progresser la recherche sur les dimensions sociales de l'autoformation.

Cet aspect pratique s'avère pourtant crucial. Car ce sont aujourd'hui des situations de travail elles-mêmes que semble émerger le besoin d'une meilleure compréhension de la nature des rapports entre autonomie et réciprocité : les modes de gestion, les technologies de réseaux et les dispositifs de formation semblent solliciter de manière convergente cette conceptualisation et cette intégration de notions émergentes qui semblent pouvoir s'enrichir mutuellement.

TROISIEME PARTIE - CADRE DE LA RECHERCHE

Introduction

L'interrogation centrale de cette recherche (section 1.2) porte sur la question suivante :

« En quoi la notion de réciprocité permettrait-elle d'éclairer et de faciliter la dynamique du processus d'autonomisation, en formation, dans un contexte d'autoformation en milieu organisationnel ? »

Les sous-questions de recherche déclinent cette interrogation à trois niveaux (organisationnel, acteurs, dispositifs). Après la recension de la littérature sur l'autoformation, en particulier pour le milieu professionnel, l'examen du concept de réciprocité dans des champs pluridisciplinaires, puis celui de ce concept en éducation et en formation, le présent chapitre présente le cadre général de cette recherche théorique. Le cadre notionnel examine les notions d'autonomie et de réciprocité au regard de la réciprocité en éducation et en formation (section 2.3), le cadre référentiel de la réciprocité examine les dimensions de la réciprocité à travers la recension des écrits pluridisciplinaires (section 2.3), le cadre référentiel de l'autoformation, enfin, à travers les écrits du domaine concernant le contexte organisationnel (section 2.1).

Etant donné l'avancement de la recherche, le cadre référentiel de l'autoformation repartira des travaux de Foucher [2000a] et de Confessore [2002] pour reprendre lui-même une synthèse des connaissances actuelles sur l'autoformation en milieu de travail. Les travaux sur la réciprocité étant beaucoup plus récents, le cadre référentiel correspondant est par contre plus exploratoire ; c'est donc dans un second temps seulement que les dimensions en seront élaborées et validées (Quatrième Partie : Méthodologie), avant de pouvoir les décliner de manière systématique (Cinquième partie : Résultats). A l'image des variables présentes dans les recherches empiriques, les notions d'autonomie et de réciprocité seront alors examinées à travers différentes « dimensions » (pour l'autoformation) et différentes « propositions » (pour la réciprocité) pour tenter de mieux définir les concepts en présence et d'étudier leurs liens, en contexte organisationnel. En réponse à la question et aux sous-questions de recherche, ces dimensions de l'autoformation, mises en regard des propositions de la réciprocité, permettront ainsi « d'éclairer » les notions en présence, dans la partie concernant les résultats théoriques (section 5.1) et de relever, dans les résultats à visée plus pratique, différentes conditions pour « faciliter » l'autoformation, dans ce contexte (section 5.2).

3.1. - CADRE NOTIONNEL

3.1.1. - Autonomie, autonomisation et réciprocité

Dans les recherches en autoformation, le processus d'autonomisation est rarement abordé en tant que tel, d'un point de vue strictement conceptuel, même si, au moins de manière implicite, l'autonomie de l'apprenant y est considérée comme un processus qui se développe progressivement et se construit par les interactions avec le contexte et avec autrui [Candy 1991, Carré 1992, Danis et Solar 1998, Tremblay 2003]. Toutefois, les travaux sur l'autoformation ont largement abordé l'autonomie sous l'angle individuel, alors que sa dimension collective et sociale reste aussi primordiale que peu explorée.

Par ailleurs, peu de recherches sur la réciprocité, dans des champs pluridisciplinaires, abordent à la fois le thème de l'autonomie et celui de la réciprocité du point de vue conceptuel, si ce n'est pour aborder l'autonomie de l'acteur sous l'angle de sa capacité d'initiative et de choix, préalable à toute forme de coopération [Cordonnier 1997]. Dans les travaux théoriques sur la réciprocité en éducation et en formation, par contre, la relation autoformative peut être vue comme un échange basé sur les différences individuelles, échange autonomisant pour les partenaires de la relation et permettant de construire, au-delà de leur autonomie, l'identité même des sujets [Labelle 1996, 1998b, 2000, Lerbet-Sereni 2000, Moisan 2000b, Pineau 2000c]. Cette autonomisation dans l'altérité permettrait aussi, plus largement, d'envisager la construction identitaire dans une double dimension, individuelle et collective à la fois, l'insérant ainsi dans une dimension sociale plus large [Lerbet-Sereni 2000, Moisan 2000b, 2000c]. Ces travaux théoriques, cependant, n'offrent pas de cadre suffisamment formalisé pour inclure l'ensemble de ces dimensions (individuelles et collectives) et les décliner pour le monde du travail, en mettant en rapport autonomie et réciprocité tout en tenant compte à la fois des apprenants, des dispositifs et du contexte organisationnel.

Enfin, dans les recherches en éducation et en formation, on retrouve explicitement les thèmes de l'autonomie et de la réciprocité dans certaines pratiques formatives (comme dans les échanges réciproques de savoirs ou les tandems d'apprentissage des langues [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, Appel 1999, Reymond 2000]), mais ces travaux considèrent le produit de l'une par l'autre sous un angle individuel (relation d'individu à individu). Quelques travaux récents tendent pourtant à prouver que cette dimension collective peut servir le processus d'autonomisation des apprenants dans leur ensemble, que ce soit sous l'angle de pratiques de coopération dans le contexte de la

formation professionnelle continue [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002], dans le contexte de l'implantation de nouvelles technologies pour l'apprentissage [Henri et Lundgren-Cayrol 2001] ou dans la réunion des deux à la fois [Confessore 2002].

3.1.2. - Le « Modèle de Réciprocité »

En l'absence d'un cadre de la réciprocité déjà établi il apparaît donc nécessaire de procéder d'abord à l'identification d'un modèle général permettant de mieux comprendre les rapports entre réciprocité et autonomie, dans un premier temps.

Le modèle de réciprocité de Labelle [1996, 227] (voir figure 2, page suivante), bien qu'établi dans le contexte de l'enseignement (et non de la formation professionnelle) propose un cadre général, à partir de différentes stratégies éducatives possibles selon trois modèles (vassalité, émancipation et réciprocité), qui déclinent ensuite (en allant vers le bas du tableau) des choix éthiques différents, des logiques et des stratégies variables selon les modèles et différentes sortes d'interactions entre les acteurs, au plan relationnel comme au plan didactique. Sur la dernière ligne du tableau, Labelle indique les dérives ou limites possibles de chacun des modèles (de la violence ou de la manipulation à la rupture du contrat).

Le modèle de réciprocité que recommande Labelle (colonne de droite de la figure 2), prend en compte la logique de projet et l'engagement des acteurs, mais aussi les exigences et l'implication de l'institution dans ce projet. Dans ce modèle, « *les partenaires s'engagent mutuellement sur le projet, qui devient un contrat, conclu entre eux, dans et avec l'institution, à l'exclusion de toute démagogie et de tout laisser-faire* » [Labelle 1996, 232]. La logique de projet, dans le modèle de réciprocité de Labelle, s'appuie sur la reconnaissance des différences individuelles dans une logique d'autonomie des partenaires ; en effet, « *l'inclusion des différences dans le modèle de réciprocité tire son principe de l'autonomie des sujets personnels* » [Labelle 1996, 233].

Bien qu'il présente des indicateurs précieux (réciprocité vue comme équilibre entre vassalité et émancipation, choix éthiques nécessaires à la relation, nature variable des interactions, mais aussi dérives possibles), ce modèle reste très large et ne permet que d'articuler, ici, les notions d'autonomie et de réciprocité. Il ne traduit pas, par ailleurs, toutes les dimensions spécifiques de l'autoformation en contexte professionnel : la dimension organisationnelle reste limitée à la position de l'institution, en seconde ligne du tableau ; les acteurs se limitent au binôme apprenants/enseignants ; les dispositifs restent simplement évoqués à travers la logique de projet et la contractualisation.

Figure 2 - Le modèle de réciprocité de Labelle

source : stratégies éducatives - le modèle de réciprocité [Labelle 1996, 227]

MODELE	VASSALITE				EMANCIPATION		RECIPROCITE
<i>Institution</i>	Immuabilité						Implication
<i>Choix éthique</i>	Exclusion des différences		Abolition des différences		Atténuation des différences		Reconnaissance et jeu des différences
<i>Logique</i>	Assujettissement		Libertaire		Affranchissement		Autonomie
<i>Stratégie</i>	Impérialiste		Egalitariste		Libérale		Contractuelle
<i>Acteurs</i>	Maître → Elève		Maître ↔ Elève		Professeur ↔ Etudiants		Partenaires Apprenants ↔ Enseignants
<i>Interactions Relationnelles Didactiques</i>	Imposition des devoirs	Soumission ou rejet	Réduction des contraintes	Tyrannie ou indifférence	Fermeté active limitée	Stimulation ou inertie	coïncidence sur un projet par engagement mutuel fixant les règles du jeu Didactique : Exigence, Rigueur
	Rigidité distante	Résignation ou Révolte	Proximité symétrique	Aliénation ou Retrait	Souplesse ambiguë	Complaisance ou Refus	Relationnel : Asymétrie des Sujets dans la co-production du Savoir
<i>Dérive</i>	Escalade de la Violence ou Reddition		Surenchère Manipulatrice ou Anarchie		Enchaînement des compromissions par Séduction démagogique		Rupture du Contrat reconnue et assumée

Le modèle de réciprocité de Labelle (colonne de droite du tableau, qui pourrait d'ailleurs s'insérer entre les deux autres), n'offre donc pas à la présente recherche de cadre référentiel directement opératoire, mais un cadre notionnel, seulement, qui sera repris ultérieurement pour l'examen des résultats théoriques (section 5.1).

Il reste donc au préalable à formuler un tel cadre référentiel de la réciprocité qui puisse permettre, à travers une analyse approfondie et rigoureuse, d'examiner les liens entre les éléments caractéristiques de la réciprocité et l'autonomisation, d'une part, et les impératifs de la mise en œuvre de l'autoformation en milieu organisationnel, d'autre part (section 5.2).

Il restera ensuite à voir comment ces résultats permettront de prendre en compte la double dimension, individuelle et collective, de l'autonomie en contexte organisationnel pour aborder finalement (section 5.3) le processus d'autonomisation dans une approche collective rejoignant la notion « *d'organisation apprenante autoformatrice* » de Moisan [Tremblay 2003, 116].

3.2. - CADRE REFERENTIEL DE LA RECIPROCITE

3.2.1. - Les champs disciplinaires

Divers travaux sur la réciprocité en éducation et en formation ont été examinés dans la recension des écrits, mentionnant l'apparition récente des thèmes de réciprocité, de relation réciproque et de don/contre-don, mais aussi l'absence d'un cadre référentiel déjà établi dans le domaine de la formation (dans l'immédiat, seul un cadre notionnel a pu être relevé). Devant l'intérêt de la perspective offerte par ces travaux, et en l'absence d'un courant de recherches déjà constitué, le choix a donc été fait pour cette recherche d'explorer les « *disciplines contributives* » (selon l'expression de Van der Maren [1996]) ayant abordé le concept, en vue de proposer un cadre qui puisse être confronté ultérieurement aux travaux scientifiques du domaine de l'autoformation.

Parmi les disciplines citées, les principaux auteurs retenus ont été respectivement :

- pour la philosophie morale : Boltanski et Ricœur ;
- pour les dimensions sociales en anthropologie : Temple et Caillé ;
- pour les aspects socio-économiques : Cordonnier.

3.2.2. - Les éléments caractéristiques de la réciprocité

Un premier repérage des éléments caractéristiques de la réciprocité, dans ces disciplines, a fait apparaître une cinquantaine d'items pouvant servir d'ébauche à une série de propositions pour un cadre référentiel ; la nature, la diversité et le nombre de ces éléments par catégorie interdisant toute formalisation en l'état (tout comme la partialité du chercheur, dans ce genre d'exercice), ce premier repérage avant validation est donné ici à titre informatif :

- pour les dimensions philosophiques de la réciprocité avaient été relevés ainsi les items de : manque et besoin ; bienveillance ; proximité ; équivalence ; respect ; non-dépendance et non-soumission ;
- pour les dimensions anthropologiques, des items tels que : triple obligation de donner, recevoir, rendre ; fonction d'équilibrer les contraires ; inverser les rôles ; créer du sens ; passer par des tiers ; médiatiser les rapports ; engagement ; valeurs particulières telles que confiance, responsabilité, justice, etc. ;

- pour les dimensions économiques, les items de : risque ; asymétrie ; valeur d'échange ; incomputabilité ; stratégie gagnant-gagnant ; incertitude ; connaissance commune ; intérêt individuel et intérêt collectif ; long terme et court terme ; pari de l'incertitude ; règle de l'échange ; incomplétude ; valeurs symboliques ; durée ; réversibilité ; délai de réciprocité ; se départir de l'intérêt immédiat ; initiative ; autonomie et responsabilité ; autonomie et réciprocité préalables à la coopération ;
- pour les dimensions politiques, les items suivants : d'individualisme contemporain occidental ; rapports de propriété et d'utilité ; privatisation de la réciprocité ; matrices et valeurs de la réciprocité ; responsabilité et communauté ; rivalité ; alliance ; intérêt individuel et intérêt commun ; contrat social ; justice ; liberté.

Mais le cadre référentiel de la réciprocité, à cette étape reste encore à établir ; il représentera d'ailleurs l'un des résultats intermédiaires de cette recherche. A ce stade, en effet, l'interprétation subjective du chercheur expose à trop de partialité pour effectuer à partir de ces éléments disparates une quelconque catégorisation pouvant servir de cadre référentiel (ou même exploratoire) de la réciprocité.

Il a donc été choisi de procéder à la formulation de propositions générales et spécifiques, restant à valider selon un procédé qui sera expliqué en quatrième partie (Méthodologie). Ces premiers résultats serviront ensuite d'appui à la modélisation que la recherche entend proposer au regard des contributions de la réciprocité au processus d'autonomisation, en contexte organisationnel.

3.3. - CADRE REFERENTIEL DE L'AUTOFORMATION

3.3.1. - L'autoformation au travail

Contrairement à la notion de réciprocité, le champ des recherches sur l'autoformation et le *self-directed learning* a permis d'aborder la notion d'autonomie de l'apprenant dans de nombreux travaux, depuis une trentaine d'années, même si les approches de cette notion ont été jusqu'ici très variables, comme l'a montré la recension des écrits.

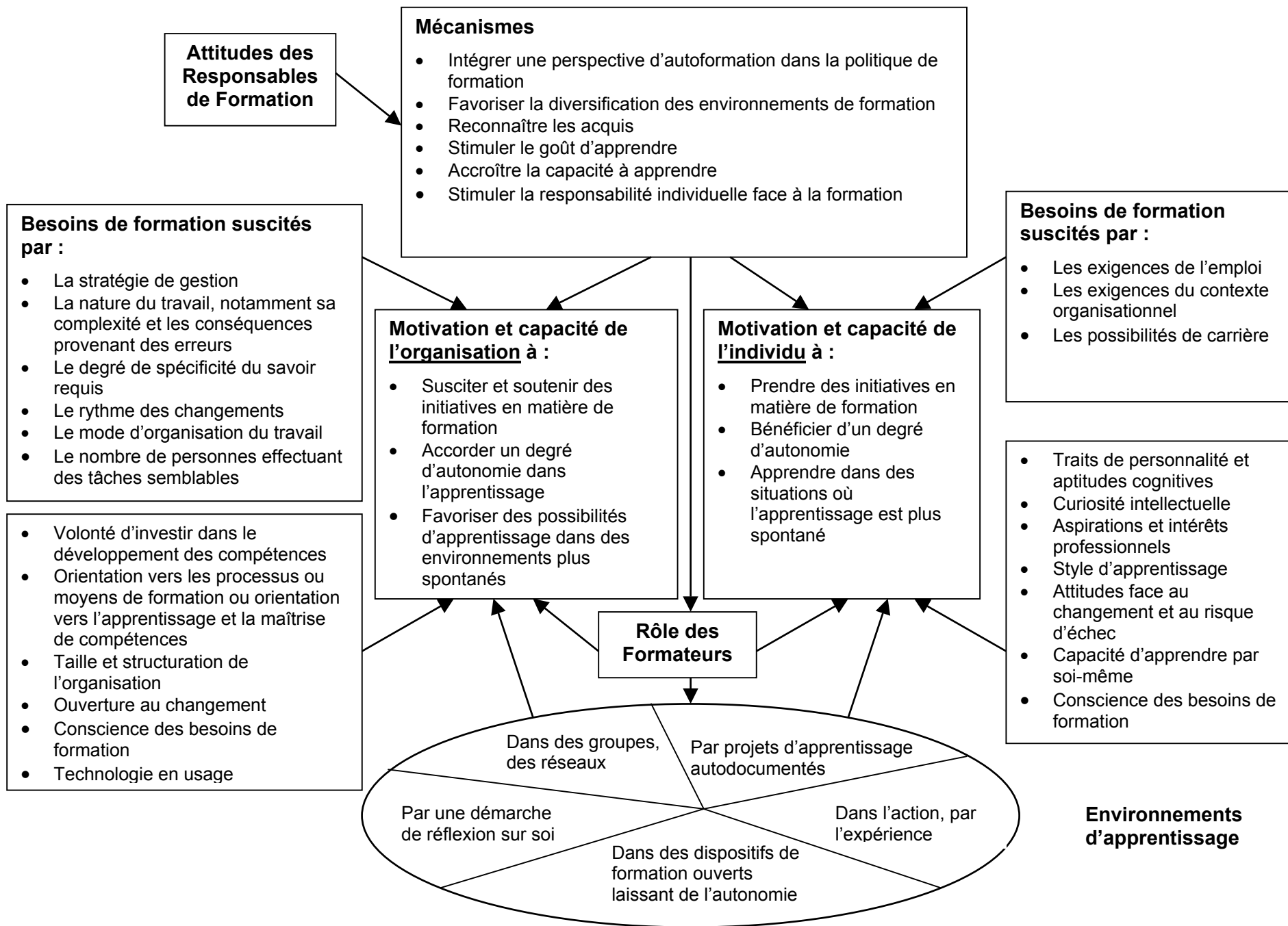
Depuis le début des années 90, les recherches sur l'autoformation en contexte organisationnel ont permis de mieux cerner les spécificités de la notion d'autonomie en milieu professionnel, en particulier en France depuis la parution de l'ouvrage de Carré [1992], au Canada avec les travaux du GIRAT et aux Etats-Unis avec les travaux de Guglielmino et Guglielmino, de Durr, de Long et Morris et de Confessore et Confessore notamment. Comme il a déjà été mentionné, un certain nombre de consensus et de divergences continuent actuellement d'exister dans le domaine, mais grâce aux travaux de synthèse effectués par Foucher, une cartographie relativement précise existe aujourd'hui pour référer les différentes dimensions de l'autoformation, ses acceptions et ses ramifications, tant conceptuelles que professionnelles.

3.3.2. - Les cadres respectifs de Foucher et Confessore

Les dimensions du modèle de Foucher [2000a, 46] (représenté en figure 3) permettent de décrire les différentes composantes d'un dispositif de formation favorisant l'autoformation en contexte professionnel, tout en déclinant les divers mécanismes et modalités d'application possibles. Les spécificités des « *nouvelles situations de travail* » décrites par Confessore [2002] éclairent par ailleurs ce modèle sous l'angle des politiques émergentes en gestion, favorisant l'autonomisation et la responsabilisation des acteurs (*empowerment*) tout en prenant en compte la spécificité des outils et des techniques de « *gestion des connaissances* » dans le contexte organisationnel.

Les grandes dimensions du modèle de Foucher concernent deux pôles principaux : d'une part l'organisation (à travers les stratégies de gestion, le soutien à l'autoformation, etc.) et l'environnement organisationnel plus largement (impliquant la nature du travail, le rythme des changements, etc.) ; d'autre part l'apprenant (avec ses attentes vis à vis de son emploi, de sa carrière, et avec ses aptitudes personnelles à s'autoformer). Il résulte de modèle (figure 3) un certain nombre de capacités et de motivations à l'autoformation, de la part de l'organisation et de l'apprenant à la fois.

Figure 3 - Caractéristiques individuelles et organisationnelles susceptibles d'influer sur le recours à l'autoformation [Foucher 2000, 46]



Dans ce modèle, un troisième type d'interactions, avec les formateurs cette fois, permet de décliner ensuite l'autoformation de différentes manières, par différentes « *façons de s'autoformer* » [Foucher 2000a] : dans des groupes ou des réseaux, dans des projets autodocumentés, dans des dispositifs de formation ouverte laissant de l'autonomie, dans l'action ou par l'expérience, enfin, par une démarche de réflexion sur soi. Les protagonistes de ces dispositifs peuvent être ainsi regroupés sous quatre registres :

- l'environnement organisationnel (*i.e.* l'organisation en termes non humains, et plus largement, le contexte général de l'apprentissage) influençant potentiellement l'autoformation, en termes de stratégies, de politiques, de contraintes économiques, selon l'activité du secteur, etc. ;
- les décisionnaires de l'organisation (responsables de formation, gestionnaires de ressources humaines), qui ne participent pas directement à l'acte formatif mais l'influencent en premier lieu à travers les politiques de gestion et la mise en œuvre de moyens matériels ;
- les formateurs, avec leur place prépondérante dans la relation éducative (en termes didactiques et, plus largement, en termes de relations interpersonnelles) et leur rôle de médiateur (entre l'apprenant et l'objet d'apprentissage, sur le plan didactique, et entre l'apprenant et l'organisation, sur un plan plus hiérarchique) ;
- les apprenants, enfin, qui ont un double rôle, à la fois comme acteurs principaux du dispositif en terme d'apprentissage (en s'autoformant), mais aussi comme acteurs sociaux ayant des attentes dépassant la stricte dimension didactique de cet apprentissage (en termes de carrière, d'emploi, etc.).

En décrivant les « *nouvelles situations de travail* » Confessore [2002] renforce certaines des composantes du modèle de Foucher tout en soulignant que si « *quelques travaux ont été menés sur les situations de travail dans le champ de l'apprentissage autodirigé, l'autonomie de l'apprenant au travail n'a pas été étudiée* » [Confessore 2002, 203]. L'auteure insiste de même sur le peu de connaissances que l'on a de la « *composante spécifiquement sociale* » de l'apprentissage en contexte organisationnel [*ibid.*, 207], notamment de la capacité des individus à utiliser les ressources du contexte et à apprendre par les interactions avec autrui. Actuellement, selon Confessore, le rôle de l'autonomie dans les situations de travail joue à plusieurs niveaux : la formation des gestionnaires, par exemple, doit contribuer à l'innovation et à la créativité de l'organisation dans son ensemble ; les politiques de gestion des connaissances doivent favoriser par ailleurs des dispositifs où le partage du savoir et la capacité à apprendre

par autrui donneront un avantage concurrentiel à l'organisation toute entière ; les outils, techniques et systèmes de gestion spécifiques de cette gestion des connaissances, favorisant la mise en réseau, la fluidité et l'accessibilité de l'information, la transversalité des structures et la mobilité des salariés, peuvent même contribuer ainsi à modifier rétroactivement la culture organisationnelle [Confessore 2002]. Les différents aspects de ces « *nouvelles situations de travail* » concernent donc :

- l'environnement organisationnel, à travers de nouveaux cadres et structures qui modifient les pyramides hiérarchiques traditionnelles (priviliégiant le travail en réseaux, les formes d'apprentissage telles que les communautés de pratique, etc.) ;
- les systèmes de gestion des connaissances, déclinant des méthodes de management qui inversent les structures traditionnelles sur le plan organisationnel et qui, centrées sur la nature du savoir, son partage et son accessibilité, sont supportées par des outils techniques de gestion des connaissances (bases de données, réseaux informationnels, T.I.C. contribuant à la mutualisation et à la capitalisation du savoir, etc.) ;
- les apprenants, enfin, qui doivent renforcer leurs capacités individuelles à apprendre par l'expérience, dans les interactions avec autrui, en utilisant les ressources des situations et du contexte, tout en développant leur capacité à apprendre et travailler dans le flou et l'incertitude ; des acteurs qui, en d'autres termes, « *doivent être des apprenants autonomes* » [Confessore 2002].

3.3.3. - Les éléments caractéristiques de l'autoformation

Une première synthèse des cadres respectifs de Foucher et Confessore permet de mettre en lumière différentes dimensions en œuvre dans le processus d'autoformation. Du point de vue organisationnel, selon Foucher [2000a], le contexte général et l'environnement influencent la stratégie globale de l'organisation et les politiques de gestion des ressources humaines : le rythme des changements, l'évolution technologique et les phénomènes de globalisation ont une influence croissante sur les stratégies de gestion à l'intérieur même des organisations. Les politiques de formation, tenant compte de ces contraintes, orientent le travail des acteurs de la formation (responsables, gestionnaires, formateurs, etc.). Différentes raisons influencent potentiellement ces acteurs dans le sens d'un recours croissant à l'autoformation, depuis les politiques d'autonomisation et de responsabilisation, le mode d'organisation du travail, jusqu'à la tolérance vis à vis des échecs et des erreurs, en passant par l'utilisation de technologies pour l'apprentissage et le partage du savoir) ; elles

participent en commun à l'élaboration d'un climat général qui peut favoriser l'autoformation, pour autant que l'organisation formalise sa motivation et sa capacité à soutenir l'autoformation en accordant un haut degré d'autonomie aux apprenants.

Du point de vue individuel, toujours selon Foucher [2000a], un climat organisationnel favorable à l'autoformation peut rencontrer l'intérêt de salariés soumis à des exigences d'apprentissage permanent et au besoin de renouvellement rapide de leurs compétences, voire à la pression croissante exercée sur leur employabilité. L'autoformation peut de plus permettre de développer des compétences de méta-apprentissage importantes dans ce contexte de formation continue tout au long de la vie. Par contre, les seules conditions organisationnelles ne suffisent pas à expliquer la motivation et la capacité des individus à s'autoformer, encore moins à acquérir plus d'autonomie dans le contexte de l'activité professionnelle ; un certain nombre de caractéristiques individuelles sont primordiales pour que l'apprenant entre dans ce processus : des caractéristiques intrinsèques (comme la curiosité, la tolérance à l'incertitude, etc.), mais aussi des capacités individuelles et des compétences personnelles, à la fois cognitives et conatives (pour gérer ses propres projets, utiliser les opportunités au service de ces projets, persister dans son apprentissage, etc.). Ces caractéristiques individuelles, soutenues par un climat organisationnel favorable à l'autoformation, peuvent alors permettre à l'individu de bénéficier d'opportunités nombreuses lui garantissant une grande marge d'action pour gérer ses propres projets, pour prendre plus d'initiatives pour sa propre formation et son activité, afin d'évoluer vers un processus d'autonomisation croissante.

Les spécificités des nouvelles situations de travail, selon Confessore [2002], permettent d'introduire les méthodes et outils de gestion des connaissances dans ce type de dispositif à double titre : comme déclinaison des politiques de gestion, les nouveaux cadres et structures organisationnels visent à déployer l'apprentissage au niveau de l'entreprise dans son ensemble (l'autoformation est alors au service d'un apprentissage global, visant à rendre l'organisation apprenante) ; comme technologies de travail et d'apprentissage, d'autre part, ces systèmes ouvrent non seulement de nouvelles formes de rapport au savoir (capitalisation des connaissances, partage du savoir) mais permettent de plus d'allier l'autoformation individuelle à des modalités nouvelles de co-formation (communautés virtuelles, apprentissage coopératif/collaboratif) privilégiant à la fois un engagement renforcé et une plus grande autonomie des acteurs. Ces dispositifs d'autoformation apportent aussi de nouvelles déclinaisons de l'autoformation

en contexte organisationnel. Alors que le pôle individuel permet de continuer d'envisager l'autoformation comme une façon avant tout « personnelle » de s'autoformer (par une démarche de réflexion sur soi, dans l'action, par l'expérience, etc.), les nouveaux cadres et structures organisationnels renforcent les opportunités de s'autoformer avec et par les autres (dans des groupes, des réseaux, des communautés). Le cadre institutionnel peut continuer d'offrir des environnements favorables à des formes déjà connues d'autoformation (dans des projets menés individuellement, dans l'action ou par l'expérience, etc.), mais les nouveaux dispositifs s'appuyant sur les T.I.C déploient aussi, grâce aux formules de formation ouverte et/ou à distance notamment, de nouveaux terrains d'autoformation médiatisée par les technologies de réseaux, qui modifient en particulier le rôle traditionnel des formateurs.

Pour schématiser ces diverses dimensions (voir figure 4) et tenter de comprendre ainsi les formes et lieux du déploiement de l'autonomie dans ce contexte, nous proposerons donc, à partir d'une synthèse des travaux de Foucher [2000a] et de Confessore [2002], un cadre référentiel dont les principales dimensions s'articuleront autour de :

A - l'environnement organisationnel : *i.e.* l'organisation au sens large et le contexte général où se déroule l'apprentissage, sachant que cet environnement concerne :

- la nature de l'activité professionnelle : nature et complexité du travail, degré de technicité, degré de spécificité du savoir requis, rythme des changements imposé par l'activité et/ou par la concurrence, etc. ;
- des modes d'organisation du travail : taille de l'organisation, type d'organisation (tayloriste, matricielle, par projets), structuration hiérarchique ou non, transversalité et/ou collégialité des décisions vs forte hiérarchisation des modes de pouvoir, nombre de personnes effectuant des tâches semblables, modalités générales d'évaluation de la performance (favorisant ou non l'autoformation, l'initiative, la créativité, etc., ou au contraire le respect des procédures et de la discipline) ;

B - Les acteurs de la formation : intervenant directement ou non dans la relation éducative (l'influençant potentiellement), et agissant dans l'organisation ou en marge (voir les ressources ponctuelles, éventuellement extérieures) ; ils regroupent :

- les responsables et gestionnaires, décideurs des politiques de gestion et de formation, qui n'interviennent pas directement dans la relation formative mais :
 - sur des aspects politiques et stratégiques liés à la culture organisationnelle (ex : valorisation de la formation et de l'autoformation, politiques d'apprentissage

- organisationnel, politiques de gestion prévisionnelle des compétences, selon l'indépendance relative de la formation vis à vis de la gestion des ressources humaines, l'ouverture au changement et à l'innovation, etc.) ;
- sur des aspects économiques et matériels (ex : moyens mis en œuvre pour la formation, variété et disponibilité des ressources, diversité des environnements d'apprentissage, budgets spécifiques dédiés à l'autoformation, utilisation de technologies novatrices de capitalisation des connaissances, etc.) ;
 - sur les modalités de responsabilisation (ex : place accordée à l'initiative individuelle, encouragement de l'innovation dans la formation, contractualisation de la formation dans plans de formation individuels et/ou collectifs, etc.) ;
 - sur la reconnaissance des efforts d'apprentissage (ex : possibilité d'appliquer et/ou de transférer ce qui est appris, place accordée à l'erreur, encouragement du partage des connaissances, modalités pratiques de reconnaissance de la formation dans les outils d'évaluation de la performance, etc.) ;
- Les formateurs, qui interviennent directement dans la relation formative ; ils sont permanents ou ponctuels et peuvent éventuellement inclure les pairs ou des ressources extérieures (notamment dans les dispositifs de FOAD) ; leur influence sur l'autoformation est variable selon qu'il s'agit :
 - des formateurs permanents (ex : de leur connaissance des spécificités de l'autoformation, de leur attitude vis à vis de l'apprentissage autonome, de la tolérance à l'erreur, du respect des divers styles d'apprentissage, de l'attitude pro-active vis à vis de l'individualisation de la formation, de l'attitude vis à vis du partage des connaissances, de la formation permanente et des échanges de « bonnes pratiques », de leur fonction de veille pédagogique, etc.) ;
 - des pairs (ex : de la reconnaissance de la co-formation dans les modalités générales de formation, du soutien de l'organisation au partage du savoir, des modalités et de l'encouragement au tutorat, au mentorat, au parrainage, etc.) ;
 - d'autres ressources ponctuelles, internes ou externes à l'organisation (ex : par la reconnaissance des stratégies informelles de formation, la possibilité de suivre des formations à l'extérieur de l'entreprise, d'organiser des échanges avec d'autres professionnels du secteur par le *benchmarking* ou la capitalisation des bonnes pratiques, l'encouragement aux réseaux de ressources, etc.) ;
 - Les apprenants, acteurs principaux du processus d'autoformation, qui se forment de différentes façons (dans des groupes, des réseaux ou des communautés, par une

démarche de réflexion sur soi, dans l'action, par l'expérience, etc.), mais aussi acteurs sociaux d'organisations qui requièrent d'eux une autonomie croissante ; Foucher [2000a] souligne trois dimensions spécifiques pour ces apprenants :

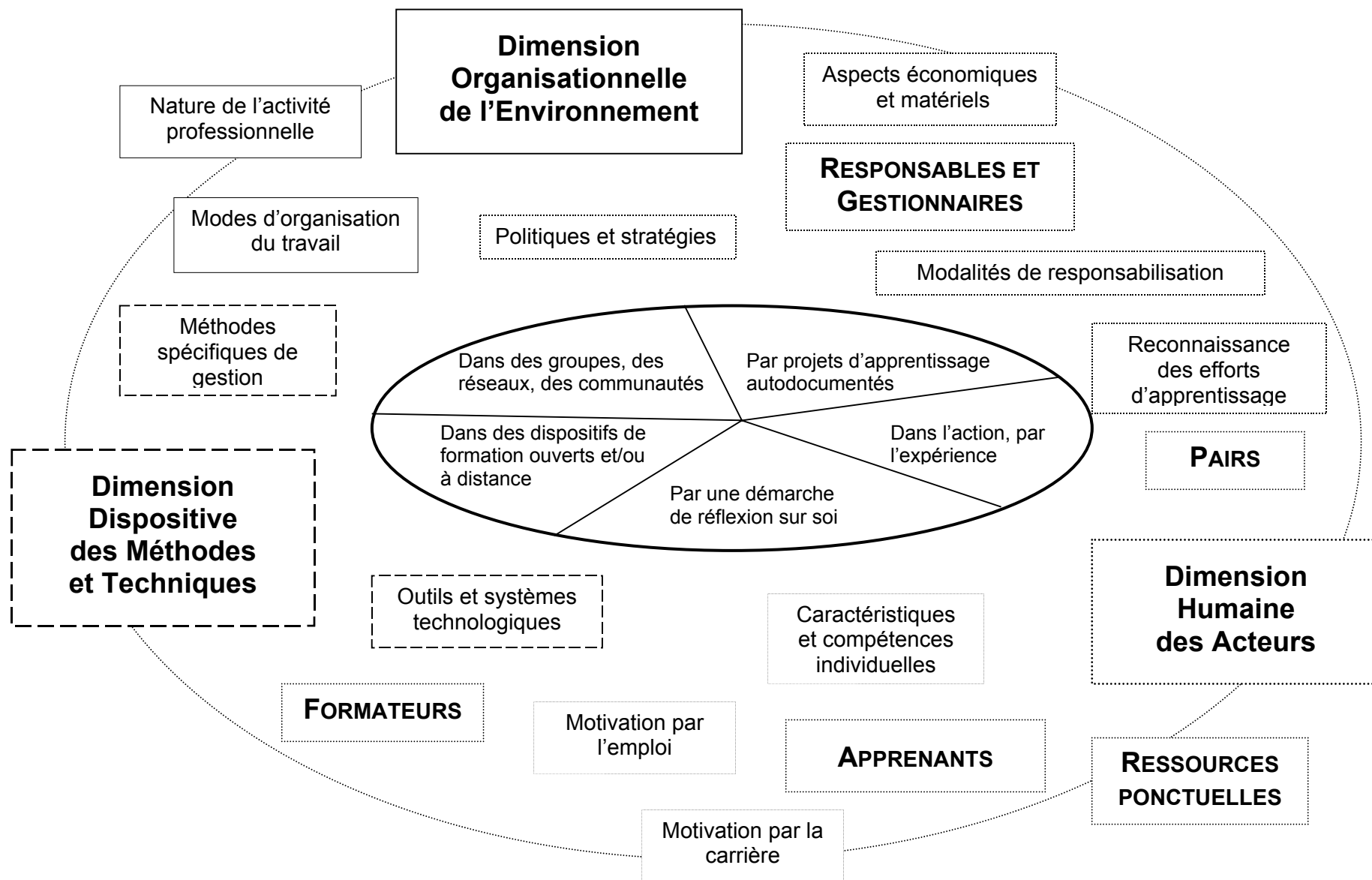
- leurs caractéristiques individuelles, regroupant aussi des aptitudes et compétences pour l'autoformation (ex : curiosité intellectuelle, créativité, goût pour l'apprentissage, débrouillardise, sens de l'initiative, persistance dans les projets d'apprentissage, attitude vis à vis du changement, tolérance au flou et à l'incertitude, attitude vis à vis du changement et de l'échec potentiel, capacité d'apprendre par soi-même en interaction avec les autres, à apprendre de différentes manières, connaissance de ses propres besoins, de son propre style d'apprentissage, capacité à utiliser les opportunités du contexte, etc.) ;
- des effets de motivation par l'emploi (ex : reconnaissance de l'autonomie dans l'activité professionnelle, expérience du travail en réseaux ou par projets, adhésion aux modes de responsabilisation, soutien à l'initiative individuelle, implication personnelle pour le travail, aspirations professionnelles, etc.) ;
- une possible motivation par la carrière, dépendant du secteur d'activité et des expériences préalables de chacun (ex : exigences d'apprentissage permanent et de renouvellement fréquent des compétences, existence d'un projet professionnel, expériences préalables de mobilité, etc.) ;

C - Les dispositifs : méthodes et outils déclinant les nouveaux cadres et structures organisationnels, à la fois dans des politiques de gestion et à la fois dans des systèmes techniques (FOAD, *e-learning*, gestion des connaissances, etc.) en faisant appel, au moins en partie, à l'autonomie des apprenants [Confessore 2002] ; ils regroupent :

- des méthodes de gestion (déclinaisons pratiques des politiques d'apprentissage organisationnel, travail et apprentissage dans des réseaux interpersonnels, formalisation de l'activité dans des groupes-projets, existence de communautés de pratiques, existence de modes d'apprentissage coopératif et/ou collaboratif, reconnaissance de la formation par les systèmes de FOAD, etc.) ;
- des outils et systèmes techniques (outils de capitalisation des connaissances, de gestion du savoir, cartographie des connaissances et/ou des compétences, formalisation des savoirs explicites de l'organisation, formalisation et suivi de la formation et de l'autoformation dans les systèmes de FOAD, etc.).

Ces dimensions et sous-dimensions sont représentées sur la figure 4, page suivante.

Figure 4 - Cadre référentiel : Eléments caractéristiques de l'autoformation dans les nouvelles situations de travail
 adaptation libre de l'auteur, d'après Foucher [2000a] et Confessore [2002]



A partir du modèle général de Foucher et des situations de travail décrites par Confessore, il devient donc possible d'établir un cadre référentiel de l'autoformation en contexte organisationnel qui prenne en compte les grandes dimensions d'un dispositif d'autoformation telles qu'elles ont été suggérées préalablement (section 2.1), et qui correspondent aux trois sous-questions de recherche (section 1.2), à savoir :

Une dimension organisationnelle, concernant des éléments factuels, tels que l'environnement organisationnel et l'activité professionnelle, par exemple, mais aussi des choix organisationnels concernant les politiques et stratégies de gestion et de formation influençant l'autoformation et favorisant potentiellement ou non l'autonomisation des apprenants. Ces éléments, principalement immatériels, recouvrent quant à eux différentes sous-dimensions : modes d'organisation du travail, méthodes spécifiques de gestion (notamment de gestion du savoir et de l'apprentissage organisationnel), stratégies et modalités de responsabilisation des acteurs, etc.

Une dimension humaine, concernant principalement les apprenants, avec leurs motivations intrinsèques et extrinsèques (par l'emploi, la carrière), leurs caractéristiques personnelles et compétences spécifiques, mais aussi les ressources sollicitées et les autres acteurs de l'autoformation : pairs, formateurs et tuteurs (y compris dans les nouveaux rôles qu'induisent les TIC pour l'apprentissage), gestionnaires et responsables de formation (effectuant le lien avec la politique organisationnelle), etc.

Une dimension dispositive, selon le terme de Jacquinet et Choplin [2002], regroupant des outils et méthodes, dans un sens restrictif (aspects techniques et ici non humains), et qui médiatise l'apprentissage et le rapport à la formation et à l'organisation ; ces éléments, principalement matériels (en tant que systèmes formels de formation) recouvrent les systèmes de gestion des connaissances, dans les nouvelles situations de travail décrites par Confessore, et sont en lien avec les éléments immatériels de l'environnement organisationnel, dont les « *modes spécifiques de gestion* », et les systèmes de formation ouverte et/ou à distance, mentionnés notamment par Foucher.

Les interactions entre les trois pôles principaux de ce cadre référentiel (même s'il n'est pas possible techniquement de les illustrer sur ce schéma) ne sont pas sans rappeler les déclinaisons tripolaires de l'autoformation dans des modèles déjà mentionnés : que ce soit dans le modèle de l'auto, co et éco-formation chez Pineau [1995] (formation par soi, par les autres et par les choses), dans le modèle de la formation chez Fabre [1994] (aspects psycho-, socio- et technico-pédagogiques), ou encore dans le modèle

de l'autoformation chez Carré, Moisan et Poisson [1997] (aspects psychopédagogiques, sociologiques et d'ingénierie). Le cadre référentiel détaillé ici, présentant les caractéristiques des dispositifs d'autoformation dans les nouvelles situations de travail, permet donc de regrouper, d'une manière relativement classique pour la recherche, les différentes dimensions des dispositifs de formation, tout en relevant l'étroite interdépendance de ces dimensions entre elles et en les déclinant de manière à répondre aux trois sous-questions de recherche (section 1.2.2).

Cependant, ce cadre référentiel nécessite de revenir à un examen de ces sous-questions. En effet, celles-ci proposaient d'examiner la question de l'autonomisation des apprenants à trois niveaux de la formation en contexte organisationnel : politiques, acteurs et dispositifs. Or, il apparaît, au regard du cadre référentiel de l'autoformation tel qu'il vient d'être présenté, que la première sous-question, concernant les politiques de formation, fait elle-même partie d'une dimension plus large recouvrant l'environnement organisationnel ; ces politiques et stratégies n'en sont donc qu'une des sous-dimensions, au côté de la nature de l'activité professionnelle et d'aspects économiques et matériels (secteur d'activité, taille et moyens de l'entreprise, etc.), mais aussi des modes d'organisation du travail, des modalités de responsabilisation ou encore de la reconnaissance des efforts d'apprentissage.

Si la seconde sous-question, concernant les acteurs, ne paraît pas fondamentalement changée par ce cadre référentiel (la totalité des acteurs précédemment identifiés se retrouve dans les sous-dimensions présentées ici), la dernière des sous-questions, concernant les dispositifs, invite à concevoir ceux-ci d'une manière élargie, à la fois matérielle et symbolique, comme l'y invitent Blandin [2002], Linard [2002] ou encore Paquelin [2002], voire dans une vision « *systémique* » [Montandon 2001]. En effet, le double aspect de ces dispositifs, recouvrant méthodes et techniques, les placent dans un « *entre-deux* » [Blandin 2002, Linard 2002, Paquelin 2002], à la fois comme moyen technologique de travailler et de se former en réseau, sur des projets, de manière transversale à l'organisation, etc., mais aussi comme déclinaison matérielle de modalités spécifiques de gestion, voire comme modalité de responsabilisation, par la mutualisation et la capitalisation des connaissances dépendant de chacun, mais visant un apprentissage collectif, au niveau organisationnel [Confessore 2002]. Ce cadre référentiel souligne donc, là encore, la difficulté d'opérationnalisation de la notion de « *dispositifs* », dans le contexte actuel de la formation [Choplin *et al.* 2002].

QUATRIEME PARTIE - METHODOLOGIE

4.1. - METHODOLOGIE GENERALE DE LA RECHERCHE

Contrairement à la méthode de la recherche, dont il a été dit plus haut qu'elle concernait plutôt le chemin emprunté pour conduire à la construction générale de la thèse (section 1.3.2), la méthodologie concerne ici l'étape technique devant conduire à l'élaboration de résultats plus concrets. Cette thèse contient trois séries de résultats.

4.1.1. - Première série de résultats

Le précédent chapitre a abordé différents types de cadres de recherche pour souligner en particulier la difficulté de produire un cadre référentiel déjà élaboré et validé concernant la réciprocité (d'où la proposition d'un cadre notionnel repris au « *modèle de réciprocité* » de Labelle [1996], figure 2). Ce même chapitre a par contre proposé de repartir, pour le cadre référentiel de l'autoformation, du modèle de Foucher [2000a] (figure 3), qui représente « *un cadre référentiel unique pour une étude systématique et stratégique de l'autoformation* » [Tremblay 2003, 122], dans le milieu de travail en particulier. Toutefois, à la suite de Confessore [2002], il a été souligné que ce cadre abordait plutôt les « *manières de s'autoformer* » (selon l'expression même de Foucher) et moins l'autonomie elle-même des acteurs ; pourtant, cette autonomie est aujourd'hui fortement sollicitée dans les « *nouvelles situations de travail* » [Confessore 2002] et les nouveaux dispositifs (outils techniques autant que méthodes de gestion).

Synthétisant alors les éléments caractéristiques de l'autoformation dans ce contexte (section 3.3.3), les trois grandes dimensions de l'autoformation (organisationnelle, humaine et dispositive) et les sous-dimensions qui leur sont rattachées ont été représentées (figure 4) puis discutées brièvement par rapport à d'autres modèles déjà existants en autoformation. Bien qu'il ait été choisi, pour une question de cohérence de la thèse finale, de garder cette partie intégralement présentée au chapitre traitant du cadre de la recherche, ce cadre référentiel peut être considéré comme un premier niveau de résultats de la recherche.

4.1.2. - Deuxième série de résultats

Alors que la littérature en autoformation permet l'établissement d'un tel cadre référentiel, celle sur la réciprocité, notamment en éducation et en formation, ne permet

pas d'établir de résultats aussi formels ; la recherche présente seulement, à travers le cadre notionnel (section 3.1), quelques pistes pour l'établissement d'un tel cadre.

La diversité des éléments caractéristiques de la réciprocité (section 3.2.2), relevés par ailleurs dans des recherches d'horizons disciplinaires multiples, invite par conséquent à l'emploi d'une méthodologie spécifique pour établir un cadre référentiel de la réciprocité. Cette procédure fait l'objet de la section suivante (section 4.2) qui, bien que présentée là aussi pour une question de cohérence de l'ensemble dans la partie concernant la méthodologie, s'apparente à un deuxième niveau de résultats.

4.1.3. - Troisième série de résultats

Enfin, de manière plus classique, le troisième niveau de résultats concerne directement les réponses aux deux aspects de la question de recherche : éclairage théorique de la recherche et facilitation du processus d'autonomisation en contexte organisationnel.

L'éclairage mutuel des recherches, au niveau théorique, permet de confronter de manière critique les travaux sur l'autoformation et ceux sur la réciprocité, en particulier à travers les apports de quatre perspectives théoriques en autoformation (approche constructiviste, perspective critique et transformatrice, approche développementale et existentielle et théorie de l'énaction), comme cela a été annoncé dans la méthode générale de la recherche (1.3.2). Le premier des résultats finaux de la recherche amènera donc à proposer une « modélisation de l'autonomisation », au regard de ces éclairages théoriques de la réciprocité et de l'autoformation (section 5.1.3).

A un niveau plus pratique, le cadre de la réciprocité, tel qu'il va maintenant être présenté (élaboré puis validé), permettra de formuler différentes propositions pour la pratique en vue de faciliter la mise en œuvre de l'autoformation en contexte organisationnel, toujours dans une perspective d'autonomisation. Le deuxième des résultats finaux de la recherche amènera donc à proposer une série de « conditions de facilitation », à visée plus pratique (section 5.2.11).

Finalement, ces différents résultats inviteront à poser les bases d'une « modélisation de l'organisation autoformatrice », au regard de ces apports complémentaires, à visée à la fois théorique, pour la recherche, et pratique, pour les professionnels (section 5.3).

4.2. - VALIDATION DU CADRE REFERENTIEL DE LA RECIPROCITE

4.2.1. - Identification des éléments caractéristiques de la réciprocité

Le problème de l'implication du chercheur vis à vis de l'objet de la recherche a conduit à opter pour un moyen de validation des éléments du cadre référentiel de la réciprocité grâce au recours d'un jury de personnes extérieures au domaine (qui ne soient ni des chercheurs du domaine de la réciprocité, ni de l'autoformation). Il a donc été demandé à des spécialistes de la formation d'adultes en milieu professionnel de porter un regard extérieur sur la partie de la recension concernant la littérature sur la réciprocité, afin de recueillir un certain nombre d'éléments caractéristiques de la réciprocité (items).

Cinq personnes ont été sélectionnées (fourchette d'âge: 45 à 55 ans), exerçant toutes de longue date des responsabilités en formation dans différentes organisations ; ces personnes possèdent de plus une formation supérieure en éducation des adultes, trois en France (titulaires d'un DESS « Responsable de Formation ») et deux au Québec (titulaires d'une « Maîtrise en Andragogie »). Chacun des cinq membres du jury a donc reçu une copie du chapitre 2.2 de la thèse (« *Approche pluridisciplinaire de la notion de réciprocité* ») ; ils étaient invités à indiquer, en les surlignant par exemple, ce qu'ils considéraient être des « *éléments caractéristiques de la réciprocité* » (items). Les précautions d'usage (concernant notamment l'anonymat et la confidentialité) ont été respectées. L'ensemble des documents concernant les envois aux membres de ce jury, les retours de leur part et les synthèses effectuées, est disponible auprès des co-directeurs de recherche et un extrait de ces documents se trouve en annexe.

L'exercice a donné lieu, en retour, à cinq documents différents, mentionnant respectivement 20 items, 41 items, 44 items, 46 items et 54 items relevés, selon les personnes. L'ensemble de ces signalements a été reporté sur un document unique permettant de relever la fréquence de chacun des éléments caractéristiques de la réciprocité ainsi repérés : certains l'ont été une seule fois, d'autres pouvaient l'être de deux à cinq fois (*i.e.* pour chaque membre du jury), d'autres enfin, bien que plus rarement, ont été doublement signalés par le même participant (insistant occasionnellement sur un terme, par exemple, en caractères gras). Un exemple extrait de ces documents, retournés par les participants, est présenté en annexe. Pour une question de validité, il a été choisi par ailleurs de ne conserver que les éléments signalés dans le texte même de la recension des écrits : l'introduction, la conclusion et les résumés des en-têtes de sections n'ont donc pas été comptabilisés.

Si l'on considère les différents domaines de la recherche dont proviennent les écrits, il est possible de constater que le jury a identifié le nombre d'items (ou éléments caractéristiques de la réciprocité) suivants :

- pour la dimension concernant la philosophie morale,
35 items différents signalés pour 51 citations au total avec les doublons (doublons : de 1 à 3 citations maximum par item) ;
- pour la dimension concernant les travaux en anthropologie,
38 éléments différents signalés pour 60 citations au total avec les doublons (doublons : de 1 à 3 citations au maximum par item) ;
- pour la dimension concernant les aspects économiques,
35 éléments différents signalés pour 53 citations au total avec les doublons (doublons : de 1 à 5 citations au maximum par élément) ;
- pour la dimension concernant les implications politiques,
12 items différents signalés pour 19 citations au total avec les doublons (doublons de 1 à 5 citations au maximum par élément).

Au total, les répondants ont donc proposé 120 items différents (*i.e.* 120 éléments caractéristiques de la réciprocité différents), certains étant cités de 1 à 3 fois par les différentes personnes, rarement plus (2 éléments seulement ont été signalés 5 fois). En comptabilisant les items signalés plus d'une fois, ce sont 183 citations au total qui ont été ainsi produites par le jury. Une compilation de ces réponses a été ensuite produite, à partir de laquelle une série de propositions a pu être établie.

4.2.2. - Catégorisation des éléments retenus

A partir des éléments caractéristiques relevés par le jury, une série de propositions a été formulée de manière affirmative, afin d'amener ensuite les membres de ce jury à donner leur accord ou non sur chaque affirmation. Ces propositions tenaient compte de la pondération des réponses (nombre d'items cités et fréquence de citation) et n'étaient donc pas forcément représentatives du poids de ces items dans le texte original ou du sens accordé à la première lecture par les répondants. La formulation affirmative permettait ainsi de vérifier si ce sens était fidèle pour les membres du jury (prise de recul par rapport au texte) et d'éliminer autant que possible les distorsions dues à l'interprétation du chercheur. Le corpus complet des propositions et des items ayant servi à les formuler est, là encore, disponible auprès des codirecteurs de recherche.

Une analyse du contenu des 120 items différents (183 au total avec les doublons), relevés par les cinq membres du jury, a alors été effectuée par l'auteur. Vingt-cinq sous-catégories au total ont été ainsi formulées à partir de ces 120 items signalés par le jury. Ces sous-catégories suivaient l'ordre des domaines de recherche dont elles provenaient (philosophie, anthropologie, etc.). Elles ont par contre été appelées « propositions spécifiques », dans le but de bien les distinguer des éléments caractéristiques ayant permis de les constituer.

Par exemple, la première proposition spécifique a été formulée à partir de la série d'éléments caractéristiques suivants, relevés par le jury en philosophie morale :

- relation à autrui, relations interpersonnelles, socialité, sociabilité, lien social, interactionnisme, attraction, sollicitude, écoute et dialogue, échanges, relation mutuelle, dans l'interaction, réflexion sur les rapports entre soi et l'autre.

La première proposition spécifique a alors été rédigée de la manière suivante :

- « *La réciprocité se situe au niveau des relations (des interactions) entre individus* ».

Les vingt-cinq propositions spécifiques, constituées de la sorte par domaine de recherche, sous la forme de vingt-cinq affirmations, sont les suivantes :

- pour la dimension concernant la philosophie morale :
 1. « *la réciprocité se situe au niveau des relations (interactions) entre individus* »
 2. « *La réciprocité est basée sur une relation d'équivalence, plus que d'égalité* »
 3. « *La réciprocité se situe aux frontières de besoins (désirs) individuels et de l'ordre moral nécessaire à la vie en société* »
 4. « *La réciprocité suppose une éthique (ligne de conduite) personnelle* »
 5. « *La réciprocité suppose des valeurs morales orientées vers autrui* »
- pour la dimension concernant les travaux en anthropologie :
 6. « *La réciprocité se construit sur la triple obligation de donner, recevoir, rendre* »
 7. « *Créatrice de sens commun, la réciprocité est à la base de toute forme de société (du lien social)* »
 8. « *La réciprocité permet l'équilibration (la régulation) des liens sociaux* »
 9. « *La réciprocité, d'individu à individu, peut passer aussi par des tiers, (tierces personnes ou tiers symboliques)* »
 10. « *La réciprocité exige la réversibilité (l'alternance) des rôles de chacun* »
 11. « *La réciprocité produit des "valeurs particulières" telles que le partage, la responsabilité, la confiance ou encore la justice* »

- pour la dimension concernant les aspects économiques :
 12. « *L'obligation réciproque de donner, recevoir et rendre n'est pas forcément compatible avec les logiques humaines de l'intérêt* »
 13. « *Le bienfait fait à autrui est le fondement de l'altérité* »
 14. « *Le don / contre-don met en jeu des situations asymétriques* »
 15. « *La réciprocité est à envisager comme la règle de l'échange, non pas comme son résultat* »
 16. « *Le don / contre-don met en jeu une relation de réciprocité non marchande plutôt qu'une valeur d'échange entre individus* »
 17. « *Le principe de réciprocité fait prévaloir une logique de coopération visant l'intérêt collectif, au détriment possible de l'intérêt individuel* »
 18. « *La réciprocité est un pari incertain de l'individu sur la coopération attendue d'autrui* »
 19. « *La réciprocité permet un processus de régulation entre les stratégies des différents partenaires* »
 20. « *La durée est une variable importante dans la relation de réciprocité* »
 21. « *La réciprocité suppose une faculté d'autonomie des acteurs* »
- pour la dimension concernant les implications politiques :
 22. « *La réciprocité, dépassant les relations d'individu à individu, concerne la communauté dans son ensemble* »
 23. « *La réciprocité met en jeu une possible rivalité* »
 24. « *La réciprocité pose la question du choix des alliances* »
 25. « *Les structures de la réciprocité sont génératrices de liberté* »

4.2.3. - Validation des sous-catégories

Une grille de synthèse reprenant cette première série de 25 propositions spécifiques a ensuite été soumise avec la demande faite à chacun de prononcer son accord ou son désaccord (voir annexe). Quatre choix étaient possibles : tout à fait d'accord, plutôt d'accord, plutôt pas d'accord, pas du tout d'accord, obligeant les répondants à prendre position sans possibilité de réponse neutre (de type : ne sait pas ou ni l'un ni l'autre). Les cinq membres du jury se sont prononcés individuellement sur cette grille, apportant parfois des commentaires ou suggestions, comme ils y avaient été invités ; ces commentaires n'ont pas été utilisés pour la synthèse des réponses, mais plutôt comme éléments de compréhension, en cas de rejet de la proposition (voir plus loin le cas de la

proposition n° 19). La synthèse de ces réponses, reportée sur une grille commune qui est présentée en annexe, a permis de conserver l'accord sur 23 des 25 propositions tandis que deux propositions (n° 19 et n° 23) ont été écartées, n'obtenant pas le consensus des deux tiers des membres du jury.

4.2.4. - Formulation des catégories afférentes à la réciprocité

Jusqu'ici, le relevé des éléments caractéristiques de la réciprocité et l'élaboration des propositions spécifiques validées (sous-catégories) suivaient l'ordre de présentation des divers domaines de provenance tels qu'établis lors de la recension des écrits (chapitre 2.2). L'auteur s'est appliqué alors à effectuer une lecture transversale des diverses propositions spécifiques (n=25) pour en extraire des catégories, appelées ici « propositions générales ».

Le choix de conserver la forme affirmative a été gardé non pas pour énoncer des assertions cherchant à dégager une quelconque vérité émanant des travaux sur la réciprocité, ou dégager des éléments invariants de la réciprocité, quelle qu'en soit l'approche disciplinaire d'origine, mais plutôt pour en tester la pertinence et la capacité de questionnement et d'ouverture, au regard de la question de recherche. En effet, ces propositions générales, bien qu'affirmatives, constituent une série de résultats intermédiaires, mais aussi et surtout autant d'hypothèses de travail, cherchant à interroger le champ de l'autoformation en contexte professionnel, d'une manière exploratoire.

La formulation de ces propositions générales a été ainsi élaborée en prenant notamment appui sur la thèse théorique de Hensler [1992] qui proposait, dans un autre domaine, une « *conception ouverte et dynamique* » pouvant servir de « *cadre de référence* » et une « *invitation lancée aux chercheurs et praticiens à engager ensemble des recherches sur le terrain* » [Hensler 1992, 222]. L'une des particularités de la recherche doctorale d'Hensler, pour la présentation de ses résultats, est de formuler ceux-ci à partir de trois « *postulats de base* » et d'une série de « *neuf principes généraux* », discutés ensuite par la chercheuse au regard de la recension des écrits.

Ici, l'exercice a conduit l'auteur à formuler huit propositions générales et un corollaire, regroupant les vingt-trois propositions spécifiques validées par le jury. Ces huit propositions générales de la réciprocité seront présentées dans le cadre référentiel proposé pour la recherche (section 4.3), mais il reste encore à les ordonner.

4.2.5. - Formulation des dimensions afférentes à la réciprocité

De manière similaire à la formulation des propositions générales, trois dimensions principales sont proposées ici, regroupant les huit propositions générales et le corollaire, dégagés à partir des 23 propositions spécifiques validées par le jury :

- la première dimension, intitulée « *Nature et principes de la réciprocité* » regroupe trois propositions générales, considérées comme postulats de base concernant des principes généraux de la réciprocité, intrinsèquement liés à sa nature même ; en tant que postulats ou « préalables », ces propositions générales ne seront donc pas discutées ici sur leurs fondements mais sur leur interprétation possible dans le domaine et le contexte de la recherche ;
- la seconde dimension, intitulée « *Dimension opératoire de la réciprocité* » regroupe des propositions permettant une action en fonction du contexte ; cette dimension opératoire permet d'effectuer des liens opérationnels avec la formation en fonction des situations de travail et/ou d'apprentissage concernées par la recherche ; il s'agira donc, ici, de regarder en particulier comment la réciprocité permet alors de poser des « gestes d'action » pour l'autoformation en contexte organisationnel ;
- la troisième dimension, enfin, intitulée « *Effets attendus de la réciprocité* » concerne de possibles conséquences de la réciprocité, dépendamment des deux dimensions précédentes et toujours en lien avec le contexte à l'étude ; il s'agit là d'effets attendus dans la mesure où ils pourraient alors être « observables » par les chercheurs et/ou les praticiens.

4.3. - UN CADRE REFERENTIEL DE LA RECIPROCITE

L'identification d'éléments caractéristiques de la réciprocité a constitué un résultat préalable à l'étude systématique des apports mutuels de l'autoformation et de la réciprocité en contexte organisationnel. L'exercice de repérage et de validation qui y a conduit a permis une catégorisation qui, face aux dimensions du cadre référentiel de l'autoformation, permet une sorte de « mise à niveau » des deux domaines d'études. Avant que ces différentes dimensions ne soient déclinées les unes par rapport aux autres pour les résultats de la recherche, dans la partie suivante (voir 5.2), il a été jugé préférable de présenter ici le résultat de ces différentes étapes de catégorisation. Bien qu'il s'agisse d'un résultat intermédiaire, comme annoncé précédemment, chaque dimension du cadre référentiel de la réciprocité peut maintenant être présentée, avec les propositions générales et spécifiques qui ont permis de les constituer.

4.3.1. - Nature et principes de la réciprocité

Cette première dimension regroupe trois propositions générales (elles-mêmes formulées à partir de dix propositions spécifiques au total) et concerne des postulats généraux établis à partir de travaux pluridisciplinaires sur la réciprocité.

Ces trois propositions générales permettent de souligner la place centrale qu'occupe la réciprocité dans toute forme de société, mais aussi l'autonomie des individus et les valeurs sociales qu'elle suppose.

Proposition Générale n° 1 :

« La réciprocité est constitutive du lien social (du "faire société") »

Cette proposition générale reprend les propositions spécifiques validées n° 1, 7, 9 et 22 qui affirment que :

- la réciprocité se situe au niveau des relations (interactions) entre individus (n° 1) ;
- au delà de relations d'individu à individu, elle concerne la communauté dans son ensemble (n° 22) ; elle dépasse en effet la relation d'individu à individu, puisqu'elle peut passer aussi par des tiers : tierces personnes ou tiers symbolique, co-construit par la relation (n° 9) ;
- créatrice de sens commun, la réciprocité est donc constitutive de toute forme de société (n° 7), ce en quoi elle peut expliquer la nature du « faire société ».

Proposition Générale n° 2 :

« La réciprocité suppose une part d'autonomie individuelle »

Cette proposition générale reprend les propositions spécifiques validées n° 4, 18 et 21, selon lesquelles :

- la réciprocité suppose une éthique personnelle (une ligne de conduite ou règle éthique) ; la capacité à formuler une telle éthique personnelle reflète une forme d'autonomie épistémologique, d'ordre philosophique (n° 4) ;
- la réciprocité suppose par ailleurs certaines compétences individuelles, propres aux individus autonomes, comme la tolérance à l'incertitude, notamment pour prendre le risque d'une confiance donnée *a priori* dans un pari incertain sur la coopération attendue d'autrui (n° 18) ;
- de même, la réciprocité implique aussi une faculté d'autonomie des acteurs en termes de capacités de spontanéité et d'initiative, de choix et de responsabilité pour assumer ces choix (n° 21).

Proposition Générale n° 3 :

« La réciprocité suppose des valeurs orientées vers autrui »

Cette proposition générale reprend les propositions spécifiques validées n° 5, 11 et 13 :

- posant tout d'abord que le bienfait fait à autrui est le fondement de l'altérité (n° 13),
- la réciprocité suppose de faire prévaloir des valeurs d'orientation sociale, tournées vers autrui (notions de don, d'altruisme, de sollicitude, de respect et d'estime, d'écoute et de dialogue) (n° 5) ;
- privilégiant ces valeurs sociales, la réciprocité produit par ailleurs ses propres valeurs particulières, telles que le partage, la confiance et la responsabilité vis à vis d'autrui, ou encore la justice (n° 11).

4.3.2. - Dimension opératoire de la réciprocité

Cette seconde dimension regroupe trois propositions générales et un corollaire (formulés à partir de onze propositions spécifiques au total) qui concernent la manière dont la réciprocité peut se déployer dans un contexte spécifique, tout en invitant à poser des gestes d'action concrets. Les trois propositions générales soulignent des particularités de la réciprocité en termes de situations des individus, d'obligations et de délais à respecter et elles sont formulées chacune à partir de plusieurs propositions spécifiques. Le corollaire, formulé à partir d'une seule proposition spécifique (qui suscitera une précision ultérieure à propos d'une autre proposition, non validée celle-ci), vient compléter cette dimension opératoire, mais en tant que corollaire, avec un caractère incitatif seulement.

Proposition Générale n° 4 :

« La réciprocité prend appui sur la réversibilité de situations asymétriques »

Cette proposition générale reprend les propositions spécifiques validées n° 2, 10 et 14 selon lesquelles :

- la réciprocité est basée sur une relation d'équivalence, plus que d'égalité entre les individus ; elle reconnaît les différences individuelles (n° 2) ;
- à travers le don / contre-don, la réciprocité s'appuie sur des situations asymétriques et sur ces différences individuelles (n° 14) ;
- elle exige par contre l'alternance et la réversibilité possibles de ces rôles et situations de chacun (n° 10).

Proposition Générale n° 5 :

*« La réciprocité se décline dans la triple obligation "incomputable"
de donner, recevoir, rendre »*

Cette proposition générale reprend les propositions spécifiques validées n° 6, 15 et 16 selon lesquelles :

- la réciprocité est construite sur la triple obligation de donner, recevoir, rendre (n° 6) ;
- dans cette triple obligation, il ne peut pas y avoir de valeur d'échange ; le don / contre-don est en effet basé sur une relation non marchande (n° 16) ;
- mais la réciprocité est la règle de l'échange, non pas son résultat ; elle n'est pas une conséquence de l'échange (n° 15).

Proposition Générale n° 6 :

*« La réciprocité vise la coopération et l'intérêt collectif à long terme,
non pas les intérêts individuels à court terme »*

Cette proposition générale reprend les propositions spécifiques validées n° 3, 12, 17 et 20, qui affirment que :

- la réciprocité se situe à la frontière entre les besoins (ou désirs) individuels et l'ordre moral nécessaire à la vie en société (n° 3) ;
- mais la triple obligation de donner-recevoir-rendre n'est pas forcément compatible avec les logiques humaines de l'intérêt individuel (n° 12) ;
- en effet, elle fait prévaloir une logique de coopération visant l'intérêt collectif, au détriment possible de cet intérêt individuel (n° 17) ;
- cet intérêt collectif nécessite une certaine durée (un délai de réciprocité), permettant de servir alors, mais indirectement seulement, les intérêts individuels (n° 20).

Corollaire : *« La réciprocité pose la question du choix des alliances »*

Ce corollaire de la dimension opératoire reprend la proposition spécifique validée n° 24.

4.3.3. - Effets attendus de la réciprocité

Cette troisième et dernière dimension, qui concerne les conséquences possibles de la réciprocité en termes de régulation des relations et d'émancipation individuelle reprend deux propositions générales, formulées à partir de deux propositions spécifiques seulement. La fragilité de cette élaboration sera discutée là aussi ultérieurement, notamment par rapport à une autre proposition spécifique non-validée.

Proposition Générale n° 7 :

*« La réciprocité a un effet social régulateur,
permettant une forme d'équilibration des liens sociaux »*

Cette proposition générale reprend la proposition spécifique validée n° 8, issue des travaux en anthropologie ; ici n'est concerné que l'aspect social de cette équilibration, et non son aspect économique (voir plus bas la proposition n° 19, non validée). Cette proposition concerne par ailleurs un effet de la réciprocité observable en termes de collectifs (au niveau d'un groupe d'apprenants, d'une communauté, etc.), et non en termes individuels, pour un seul apprenant par exemple.

Proposition Générale n° 8 :

*« La réciprocité a un effet émancipateur,
les structures de la réciprocité étant génératrices de liberté »*

Cette proposition générale reprend la proposition spécifique validée n° 25. Cette proposition, issue des implications politiques de la réciprocité, n'a pas été formulée originellement pour le contexte professionnel. Comme hypothèse de travail, elle sera par contre étudiée pour ses applications possibles en milieu professionnel, tant au niveau individuel que collectif.

4.3.4. - Propositions non validées

Deux propositions spécifiques sur les vingt-cinq soumises au jury n'ont pas été validées (voir annexe) ; il s'agit des propositions n° 19 et 23.

La proposition n° 23 (*« La réciprocité met en jeu une possible rivalité »*) était issue des implications politiques de la réciprocité ; quatre membres du jury ont notifié qu'ils n'étaient pas d'accord avec cette proposition, une personne seulement la validant : le rejet de cette proposition est donc très net (4/5). Il est probable que ces personnes aient vu là une contradiction avec d'autres valeurs de la réciprocité validées par ailleurs (propositions spécifiques n° 11, 25, etc.). Comme le rappellent Lerbet-Sereni [1998b] ou encore Cordonnier [1997], la réciprocité *« négative »* (i.e. contraire à la *« formule positive »* soulignée par Ricœur [1996]) de la Loi du Talion (*« œil pour œil, dent pour dent »*) est en effet contraire au principe de coopération (entériné par ailleurs dans les propositions n° 17 ou 18 par exemple) ; les membres de ce jury lui ont donc préféré une formulation plus positive, comme dans la proposition n° 24 (posant le choix des

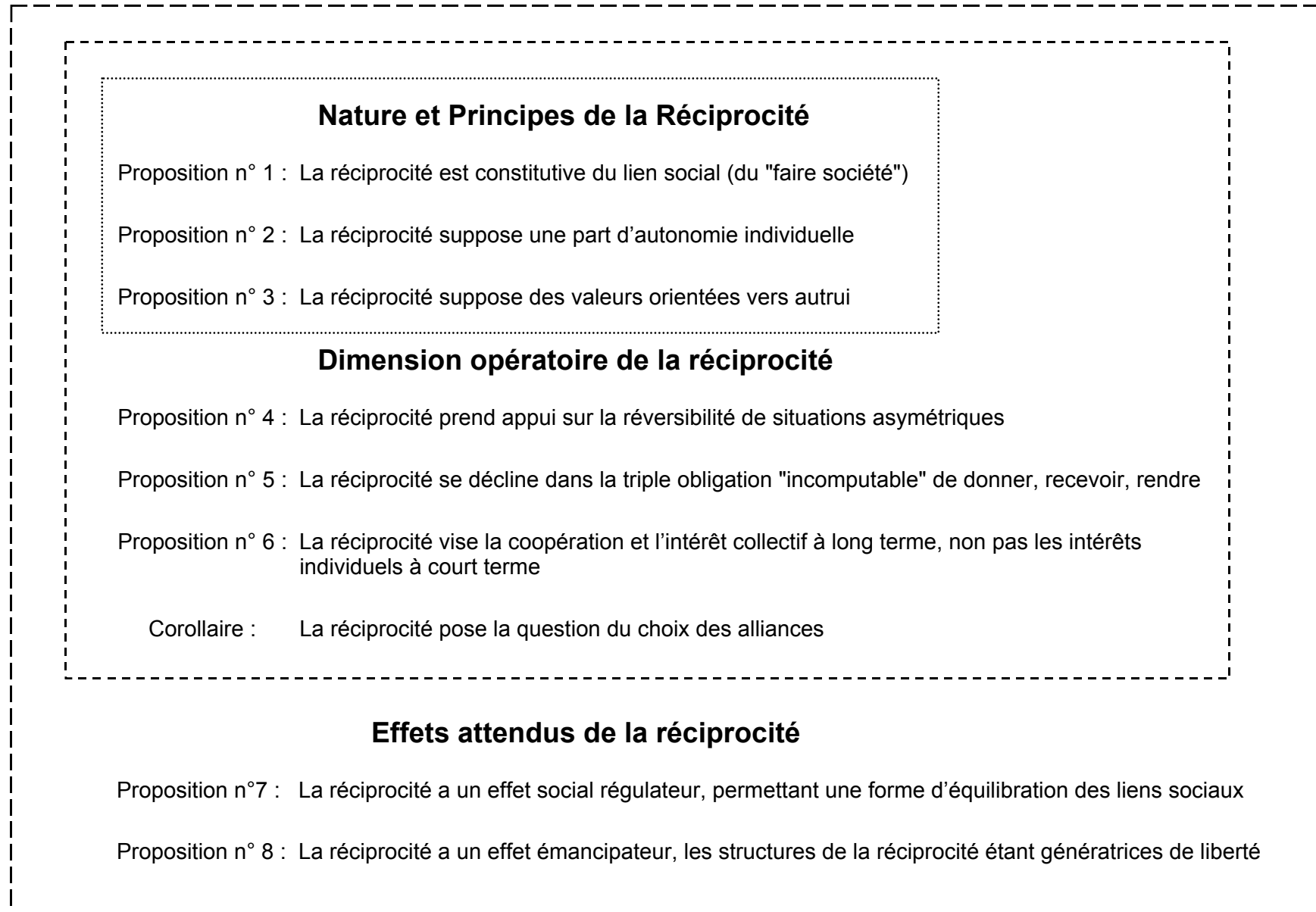
alliances). Il est possible aussi qu'au regard de leurs pratiques ou de leurs valeurs, cette proposition soit entrée en contradiction avec leur propre vision, peut-être plus humaniste, de la formation et de la réciprocité ; dans une telle finalité éducative, comme le souligne Labelle [2000, 217], la réciprocité de rivalité (une réciprocité « *dans la haine* ») provoque en effet « *le contraire de la promotion mutuelle des personnes et pour cette raison, elle ne mérite pas d'être appelée réciprocité éducatrice* ».

Par ailleurs, la proposition n° 19 (« *La réciprocité permet un processus de régulation entre les stratégies des différents partenaires* ») a donné, en termes de validation, les résultats suivants : un membre du jury tout à fait d'accord, un autre plutôt d'accord, deux plutôt pas d'accord et un pas du tout d'accord. L'invalidation a donc été constatée à 3/5. En dehors du fait que le rejet des membres du jury soit moins net que dans le cas de la proposition n° 23, cette invalidation semble en contradiction avec la validation, en parallèle, d'une proposition très proche (n° 8 : « *La réciprocité permet l'équilibration (la régulation) des liens sociaux* »). Il est possible que la proposition n° 19 ait fait l'objet d'une difficulté d'interprétation (peut-être liée à l'utilisation du terme de stratégies ?) ou de son origine, puisqu'elle est issue des travaux du domaine économique ; en effet, selon le commentaire d'un des membres du jury, qui la rejette, la persistance des inégalités, dans le monde économique d'aujourd'hui, prouverait, selon cette personne, l'absence d'un tel processus de régulation. Le rejet de cette proposition spécifique a donc été respecté, avec l'ambiguïté restant quant aux raisons réelles de cette invalidation, les autres membres du jury n'ayant pas apporté de commentaire à leur désaccord.

4.3.5. - Proposition d'un cadre référentiel de la réciprocité

A la lecture de la recension des écrits portant sur la réciprocité, cinq praticiens-chercheurs issus du monde de la formation professionnelle ont permis de dégager un certain nombre d'éléments caractéristiques de la réciprocité, puis ont validé une série de propositions spécifiques portant sur la réciprocité dans des travaux de plusieurs origines disciplinaires. Grâce à ce processus, plusieurs propositions générales ont été formulées, devant servir à être confrontées ensuite aux travaux sur l'autoformation en contexte professionnel ; ces propositions générales ont été regroupées en trois grandes dimensions et récapitulées dans la figure 5 (page suivante). Par ailleurs, deux propositions spécifiques, n° 19 (« *La réciprocité permet un processus de régulation entre les stratégies des différents partenaires* ») et n° 23 (« *La réciprocité met en jeu une possible rivalité* ») n'ont pas été validées par le jury.

Figure 5 - Proposition d'un cadre référentiel de la réciprocité



A la lumière de la recension des écrits et du processus d'élaboration de ce cadre référentiel de la réciprocité, ce schéma (figure 5) invite donc à la lecture suivante. Pour parler de réciprocité, il existerait un certain nombre de conditions préalables ou de postulats, portant sur la nature et les principes mêmes de la réciprocité, à savoir que :

- La réciprocité se trouve au cœur des relations entre personnes, elle est constitutive des liens sociaux ; elle serait ainsi à l'origine de toute forme de société.
- La réciprocité suppose de considérer les individus en relation comme des individus autonomes, capables de choix, d'initiative, de responsabilité vis à vis d'eux-mêmes et d'autrui, capables aussi de formuler leur propre ligne de conduite.
- La réciprocité suppose de privilégier, dans ces relations, des valeurs orientées vers autrui, comme le respect ou la sollicitude par exemple, sachant que la réciprocité produit elle-même des valeurs de cette nature, comme la confiance ou la justice.

De la recension des écrits et de la proposition de ce cadre référentiel, il ressort ensuite que la réciprocité opérerait dans un déploiement spécifique et cette dimension opératoire de la réciprocité comporterait les caractéristiques suivantes :

- La réciprocité part de situations asymétriques, des rôles et des différences de chacun, pour alterner ces rôles et inverser les positions, dans une dynamique qui lui est propre.
- La réciprocité opère dans un mouvement en trois temps qui consiste à donner, recevoir et rendre ; il s'agit là des trois termes obligatoires de l'échange, pour les personnes en relation, mais c'est un échange qui exclut toute valeur marchande.
- La réciprocité privilégie par ailleurs la coopération et l'intérêt collectif à long terme, et nécessite donc une certaine durée (ou délai de réciprocité) ; à court terme, par contre, les individus doivent s'attendre à pouvoir perdre leur intérêt personnel.
- En parallèle, les différences et asymétries individuelles, la triple obligation de l'échange et l'invitation à la coopération nécessitent de savoir avec qui on fait alliance, *i.e.* avec qui on coopère, à qui on doit donner et de qui on peut recevoir.

Enfin, il semble que ces conditions préalables et ces étapes opératoires une fois réunies, on puisse attendre de la réciprocité un rôle régulateur, au niveau collectif, qui n'est pas sans rappeler la fonction d'équilibrage dans les travaux de Tremblay sur l'autodidaxie, mas aussi un rôle émancipateur, au niveau individuel, qui n'est pas sans rappeler lui non plus les travaux de Mezirow, en autoformation. Ces travaux théoriques en réciprocité et en autoformation vont donc s'éclairer mutuellement, dans un premier temps (en 5.1) avant que les deux cadres référentiels ne soient déclinés (en 5.2).

CINQUIEME PARTIE - RESULTATS

5.1. - RESULTATS PORTANT SUR LES ECLAIRAGES THEORIQUES MUTUELS DE LA RECIPROCITE ET DE L'AUTOFORMATION

Introduction

Les résultats de cette recherche portent sur l'analyse des éléments caractéristiques de la réciprocité au regard des dimensions de l'autoformation en contexte organisationnel. La première section de ces résultats concerne la partie de la question spécifique de recherche portant sur « *l'éclairage* » du processus d'autonomisation, d'un point de vue théorique, alors que la deuxième section des résultats (en 5.2) abordera la partie de la question portant sur « *la facilitation* » de ce processus, d'un point de vue plus pratique. Dans cette première section, les résultats seront donc axés sur les apports théoriques mutuels des travaux sur l'autoformation et sur la réciprocité, au regard du cadre notionnel en particulier, tandis que la seconde section portera sur des perspectives plus contextuelles, à visée professionnelle, déclinant plus précisément les trois aspects du cadre référentiel de l'autoformation (dimension organisationnelle, acteurs et dispositifs).

Du point de vue théorique, un certain nombre de travaux font maintenant consensus dans la recherche pour l'intérêt de leurs apports, d'un point de vue épistémologique, à la notion d'autonomie et au phénomène de l'autoformation. Selon Tremblay [2003], le « *courant épistémologique* » de l'autoformation regroupe ainsi « *les recherches qui se sont intéressés à la nature du phénomène en analysant sa logique et en tentant d'en saisir la valeur et la portée* » [Tremblay 2003, 109].

Historiquement, ces recherches ont été initiées du côté nord-américain au milieu des années 1980, avec les travaux de Spear et Mocker, d'une part, et de Danis et Tremblay, d'autre part. Leur principal apport est d'avoir réintroduit la question du rôle de l'environnement (la situation, le contexte) dans des recherches sur l'apprentissage autodirigé fortement centrées, à cette époque, sur l'apprenant et ses caractéristiques individuelles et influencées, en particulier, par le « *courant psychométrique* » de l'autoformation [Tremblay 2003]. Comme cela a été mentionné précédemment dans la recension des écrits, les apports de Spear et Mocker, à propos des « *circonstances organisatrices* » de l'environnement [Spear et Mocker 1984] et des « *déterminismes réciproques* » que forment l'apprenant et cet environnement [Spear 1988] ont été repris ensuite dans plusieurs travaux et ont montré leur pertinence particulière en milieu

professionnel [Tremblay et Foucher 1992, Bouchard 1994] ¹. De même, on peut considérer que les travaux de Danis et Tremblay ont marqué ce véritable tournant des travaux sur l'autoformation par leurs recherches empiriques, qui confirmaient l'aspect dynamique du processus d'apprentissage autonome se construisant dans les interactions avec l'environnement. La démarche heuristique et réflexive des apprenants autonomes, leurs compétences de méta-apprentissage et leur capacité de flexibilité, les aidant notamment à réajuster leurs buts en fonction des opportunités, sont autant de conclusions importantes de ces travaux ayant permis, de manière inductive, de confirmer l'approche de Spear et Mocker [Danis et Tremblay 1985, 1987, 1988].

C'est toutefois dans des travaux ultérieurs que l'on en retrouvera les formulations théoriques les plus abouties de cette approche : dans une perspective « *constructiviste* » de l'autoformation, chez Candy [1989, 1991] et à travers une modélisation du processus d'apprentissage autodidactique, en analogie avec la « *théorie de l'énaction* » de Varela, chez Tremblay [2000, 2003]. Ces deux perspectives seront donc examinées plus en détail pour leurs apports théoriques.

Si cette approche nord-américaine a permis de percevoir dans l'autoformation le « *processus développemental qui mène vers une autonomie et une conscience de soi croissantes* » [Danis et Tremblay 1985], du côté français, cette perspective développementale a été largement documentée par les travaux de Pineau à ce sujet [1983, 1989, 1991, 1995, 1998a, 2000a, 2000b]. La perspective de cet auteur reste toutefois empreinte d'une vision « *existentielle* » de l'autoformation [Tremblay 2003], qui la rapproche, sous cet aspect, de la vision « *existentielle et développementale* » de l'éducation de l'adulte, chez Labelle [1990, 1996, 1998a, 1998b]. Elle reste ainsi l'une des sources majeures de la recherche en autoformation, du côté francophone, en lien avec l'analyse des « *histoires de vie* » et à l'origine du courant « *bio-épistémologique* » de l'autoformation [Galvani 1991]. Héritière d'une certaine tradition européenne de la « *formation de soi* » visant comme objectif de « *se donner une forme* » (terme allemand de *Bildung*), cette perspective développementale et existentielle sera examinée elle aussi pour ses apports théoriques à l'autoformation.

¹ Spear et Mocker se réfèrent eux-mêmes à la « *Théorie du Champ* » de Lewin (1951) et y soulignent l'importance des interactions d'ordre psychologique, social et physique de l'individu avec son milieu [Spear et Mocker 1984] ; par ailleurs, Spear [1988] se réfère aussi à la notion « *d'apprentissage social* », chez Bandura (1997) ; enfin, Bouchard développe cette filiation avec Lewin et Bandura dans son propre travail doctoral [Bouchard 1984]

Enfin, la « *pensée critique* » américaine, issue des travaux de Mezirow [1981, 1985, 1991, 1996, 1998, 2001] peut être rattachée à ce courant développemental [Tremblay 2003] et à ses racines européennes, en particulier par le lien établi avec les philosophes post-marxistes de l'École de Francfort (Habermas, Fromm ou encore Marcuse) [Brookfield 2001, Mezirow 2001, Brookfield 2002]. Mais elle confère aussi et surtout à l'autoformation une perspective critique et transformatrice qui donne ici, plus que tout autre courant de l'autoformation, une finalité politique et émancipatrice à l'éducation de l'adulte, dans la veine des travaux de Paolo Freire et de sa « *pédagogie des opprimés* » (1970). A la suite de Garrison [1992, 1997], Brookfield [1990, 2000] ou encore Candy [1991], qui ont donné plusieurs exemples de l'intégration de ce courant critique (*critical thinking*) dans les recherches sur l'autoformation, la perspective constructiviste et développementale de Mezirow [2001] sera donc examinée ici pour ses apports théoriques à l'autoformation.

Au delà de strictes dimensions contextuelles, la première partie de ces résultats vise donc à rassembler les apports épistémologiques de ces différentes perspectives à la notion d'autonomisation, toujours au regard du concept de réciprocité tel qu'abordé dans la recension des écrits. La nature théorique de cette thèse visant une « *analyse conceptuelle et critique* » [Van der Maren 1996] et une « *intégration conceptuelle* » [Ouellet 1987] des travaux sur l'autoformation et sur la réciprocité, comme annoncé précédemment (cf. 1.3 : nature et méthode de la recherche) ces résultats proposent finalement une approche plus riche et plus intégrée de la notion d'autonomie que ne le permettraient aujourd'hui ces différentes perspectives théoriques prises séparément.

En repartant du cadre notionnel de la recherche, repris lui-même à la « *Théorie de la Réciprocité Éducative* » de Labelle, cette première partie de résultats propose finalement une piste de modélisation théorique du processus d'autonomisation s'appuyant sur cet enrichissement mutuel de différentes approches théoriques.

5.1.1. - Les perspectives théoriques de l'autoformation

Résumé : Quatre grandes perspectives théoriques, en autoformation, apportent aux recherches des visions différentes et complémentaires de l'autonomie de l'adulte et au-delà, des questionnements spécifiques sur la finalité éducative du processus autoformateur. La perspective critique, la perspective existentielle, la perspective constructiviste et celle de l'énaction invitent à dépasser, du point de vue conceptuel, la vision d'une autonomie strictement centrée sur l'individu pour prendre en compte, de différentes manières selon les perspectives, le rôle et l'influence du contexte, de l'environnement et des autres sur cette autonomie.

5.1.1.1. - La perspective critique et transformatrice

La dimension politique de la formation a été soulignée dans différents travaux, depuis les premiers écrits de Pineau [1977, 1980] à propos d'éducation permanente, puis du côté nord-américain par Candy [1991] ou encore Brookfield [1993, 2000], à propos d'autoformation, ou encore du côté français par Dumazedier [2002b], dans une acception sociale plus large. Comme le souligne Tremblay [2003], il s'agit pour ces auteurs de placer au cœur du processus d'autoformation la notion de « *pouvoir* » ; l'appropriation par l'apprenant d'une plus grande part de pouvoir devrait lui permettre, sous certains aspects, de s'affranchir de situations d'hétéronomie.

Bien qu'elle ne soit pas évacuée dans la théorie de la réciprocité de Labelle, la question politique de ce pouvoir n'y est cependant pas développée aussi largement (au sens de son impact social), que chez d'autres auteurs, comme Dumazedier [2002b] par exemple ou comme Candy [1991], plus spécifiquement, à travers l'un des objectifs qu'assigne celui-ci à l'autoformation : le développement d'une autonomie « *épistémologique* ». Cette autonomie doit ainsi permettre à l'apprenant non seulement une réflexion sur les cadres de référence qui entourent et contraignent son apprentissage, mais une véritable « *transformation* » de l'apprenant lui-même (dans la « *réflexion sur soi* », soulignée par Foucher [2000a]), et même éventuellement une « *transformation* », par rétroaction, de l'environnement dans lequel s'effectue cet apprentissage [Candy 1991].

Chez Candy [1991], cet objectif de nature philosophique reste toutefois au rang d'une évocation possible, largement limitée par le contexte institutionnel dans lequel se déroule l'apprentissage. C'est au travail philosophico-politique sur l'autoformation de Mezirow que Candy se réfère pour cet aspect épistémologique de l'autonomie. Se

référant lui-même à Habermas et à Freire, Mezirow insiste tout particulièrement sur la finalité « *d'émancipation* » que devrait avoir, selon lui tout processus d'éducation des adultes [Mezirow 2001]. Pour Mezirow, s'il y a autonomie de l'apprenant adulte, c'est avant tout en terme de « *conscientisation* », pour reprendre le terme de Freire, et il ne s'agira donc pas tant de penser l'autonomie de l'apprenant comme une compétence à la tâche, à la communication ou comme une particularité du processus d'apprentissage, mais bien comme une aptitude à la « *prise de conscience* », à la remise en cause et à la « *critique* » de l'environnement social dans lequel il vit [Mezirow 1996].

Empruntant à Habermas (et à sa *Théorie de l'agir communicationnel*) l'interprétation des différents « *champs de la connaissance* », Mezirow relève qu'à côté des champs « *instrumentaux* » (concernant les connaissances empiriques) et des champs « *dialogiques* » du savoir (issus de la communication et de l'interaction), une dimension souvent négligée de la connaissance est celle qui confère à l'éducation son rôle « *d'outil d'émancipation de l'individu* » (*i.e.* la démarche de « *conscientisation* », chez Freire, qui suppose la « *capacité d'autoréflexion* » de l'individu sur lui-même [Mezirow 1981, Mezirow 1985, Mezirow 1996]). Cette approche « *constructiviste* » de l'apprentissage des adultes, comme la désigne Mezirow [2001], rappelle que la connaissance se construit aussi et avant tout « *par les autres* » [Chéné 1983] ; cette dimension « *dialogique* » inspirera par ailleurs Candy dans sa propre modélisation « *constructiviste* » de l'autoformation [Candy 1989].

Pour Mezirow, « *les difficultés d'apprentissage viennent de l'existence de concepts dénaturés relatifs à la genèse et à l'utilisation du savoir* » [Mezirow 2001, 19]. Dès lors, la construction du savoir peut s'interpréter, selon Mezirow, comme un processus de transformation de l'adulte, qui doit apprendre non seulement à poser le problème et à le résoudre, mais aussi à changer ses propres « *schèmes de pensée, ses cadres de références et ses propres perspectives* » [Mezirow 1985, Mezirow 1996], en d'autres termes, à revoir ses « *perspectives de sens* » [Mezirow 2001]. Ce travail critique, selon la connotation que lui donne Mezirow, doit se faire non seulement de la part de l'apprenant sur son propre apprentissage et sa propre situation, mais il s'agit même, plus largement, d'une prise de recul de l'individu par rapport à l'institution, aux pouvoirs éducatifs et à son environnement social, dans une perspective de « *libération socio-éducative* », comme l'a nommée par ailleurs Pineau [1983]. Cette approche, selon Mezirow [2001], se base sur « *l'interprétation* » que réalise l'individu de la situation dans laquelle il apprend, interprétation « *réflexive* », à la fois « *créatrice de sens* » et

génératrice d'une « *prise de conscience* » des valeurs prescrites par la culture et les systèmes de croyances de l'environnement où se déroule l'apprentissage.

Dans un second temps, plus pratique, c'est l'action qui concrétise ensuite, pour Mezirow, la réelle émancipation de l'individu, et ses propres termes à ce sujet sont évocateurs puisqu'il affirme : « *action is emancipatory* » [Mezirow 1985]. Dans cette perspective « *constructiviste* », le développement de l'autonomie de l'adulte devient alors à la fois une condition de la construction de son savoir mais aussi, comme l'ont souligné d'autres auteurs (dont Canan, Finger ou Habermas) un véritable instrument de pouvoir dans l'agir [Danis 1998, Mezirow 2001].

De la finalité de l'éducation (et par voie de conséquence, du rôle et du devoir de l'éducateur d'adultes [Mezirow 1981, 1985, 2001]), ressortent alors une dimension et une finalité politique : en empruntant la voie de Mezirow, il est possible de poser que l'individu qui aboutirait idéalement à l'autonomie, au terme de son processus d'apprentissage, serait celui capable d'aller de la remise en cause jusqu'à la transformation de la société dans laquelle il vit. Il s'agit là, suivant Mezirow, d'un véritable programme pour l'éducation des adultes ; il est tout d'abord nécessaire d'aider les apprenants à entrer dans le processus de transformation de leurs propres représentations pour apprendre :

« *aider les adultes à créer, ajuster et modifier leurs schèmes de sens (leurs croyances, sentiments, interprétations, décisions) par la réflexion sur le contenu de ceux-ci, sur le processus par lequel ils ont été acquis et sur leurs prémisses (contexte social, historique et ses conséquences), voilà ce qu'est l'andragogie* » [Mezirow 2001, 216].

Mais si la formation doit rester au « *service de l'apprentissage [et] pas au service de la politique* », il n'en reste pas moins que « *l'apprentissage qui compte, celui qui implique des transformations individuelles, est un processus social aux implications énormes sur le plan de l'action sociale* » [Mezirow 2001, 223]. La formation reste donc, par ses conséquences, un acte éminemment politique.

Par rapport au concept d'autonomie, dans une dimension proche de celle de la liberté individuelle mais toujours dans cette perspective transformatrice, les apprenants les plus autonomes seraient alors ceux qui seraient finalement capables « *de comprendre comment les pratiques sociales et les institutions peuvent être modifiées* », de manière à créer une société dans laquelle les individus puissent ensuite « *participer pleinement à la quête du sens de leurs vies* » [Mezirow 1985]. L'autonomisation (*empowerment*),

selon la perspective critique de Mezirow, devient alors un processus de transformation à plusieurs niveaux, caractérisé par le développement : d'un sens de soi plus affirmé et plus efficace, d'une compréhension plus critique des rapports politiques et sociaux, et de stratégies et de ressources mieux adaptées à l'action politique et sociale ; « *d'après cette définition, note Mezirow, l'autonomisation (empowerment) pourrait être un aboutissement de la transformation de perspective* » [Mezirow 2001, 224].

Cependant, la perspective de Mezirow peut connaître certaines limites en contexte organisationnel, où les questions politiques, de pouvoir et d'émancipation peuvent devenir rapidement conflictuelles. A la suite de Merriam et Caffarella ou encore de Marsick, M. E. Marchand [2000] souligne notamment que la perspective critique et transformatrice, bien que toujours d'actualité, est restée attachée à une vision « *moderniste* » de l'éducation et à une « *idéologie du progrès* » [Marchand 2000]. C'est pourquoi, dans une perspective qu'elle qualifie de « *postmoderniste reconstructiviste* », Marchand se demande si, sans nier l'apport des théoriciens de l'émancipation comme Freire ou de Mezirow, « *une autre forme de conscientisation* » que celle recherchée par ces auteurs ne serait pas devenue nécessaire aujourd'hui [Marchand 2000].

Il s'agirait en particulier, selon cette auteure, de répondre à une vision plus inclusive, plus complexe et plus inter-reliée des événements et des êtres environnants, d'être capable de vivre dans l'ambiguïté, de faire preuve de discernement plus que de critique ou de remise en cause et de développer une forme de sagesse visant à devenir « *auteur de soi* » (le *self-authorship*) [Marchand 2000]. Ainsi, Marchand relève chez Marsick, à partir de ses travaux portant sur l'apprentissage organisationnel, une technique d'action spécifique pour intégrer l'apprentissage de la réflexivité critique de Mezirow dans une démarche organisationnelle : « *l'action reflection learning* ». Il s'agit principalement, selon Marchand, d'une réflexion en groupe permettant d'examiner ensemble les « *présuppositions* » et de développer trois formes d'apprentissages : l'apprentissage instrumental orienté vers la tâche, l'apprentissage dialogique orienté vers la compréhension de la culture et l'apprentissage autoréflexif orienté vers le développement personnel. La méthode de Marsick comprend par ailleurs quatre étapes : un examen des croyances et sentiments par rapport à un problème ; l'ouverture à plusieurs façons de poser le problème ; la recherche de données manquantes pour passer à l'action (tout en portant attention à la différence entre la théorie professée et la théorie d'action) ; et l'examen des conséquences involontaires de la solution apportée au problème.

Sans voir ici de lien qui n'ont pas encore été établis, dans la recherche, entre réciprocité et dimension critique ou transformatrice de l'autoformation, Marchand permet de remarquer que ce rapprochement comporte d'emblée des limites sérieuses en contexte professionnel, quant aux notions de pouvoir et d'émancipation. En effet, si la perspective de Mezirow ressort d'une finalité politique de l'éducation, l'autonomisation (*empowerment*) des individus est alors un des objectifs pour les rendre, à travers leur apprentissage, plus conscients, plus critiques et plus responsables, ou en d'autres termes, comme l'a souligné Labelle, plus « *acteurs* » et plus « *citoyens* ». Il n'existe pourtant pas, chez Labelle, de « réciprocité transformatrice » en tant que telle, au sens d'une rétroaction potentielle (volontaire, voire revendiquée) sur l'environnement. Pour Labelle, la dimension politique ressortant de la finalité de l'éducation reste, par son approche personnaliste, centrée sur l'apprenant et ses possibilités de développement ; ses implications pour les acteurs des dispositifs se limitent à une recommandation éthique plus « *contractuelle* » que « *revendicatrice* ». Suivant Mezirow, il faudrait désormais compter, avec le processus d'autonomisation des acteurs, sur une rétroaction possible vers l'environnement, une véritable « transformation », dans son sens le plus large possible. La plus grande prudence devra alors être déployée, en contexte organisationnel, sur les attentes des différents acteurs vis à vis d'une telle acception de l'autonomisation.

5.1.1.2. - La perspective existentielle et développementale

Du côté français, et dans une optique moins radicale mais néanmoins philosophique dans les objectifs qu'elle assigne à la formation, la multiplicité et la complexité des visions de l'autoformation se retrouve tout particulièrement chez Pineau qui, comme Labelle, Candy ou Mezirow, privilégie une perspective constructiviste de l'autoformation qui intéresse tout autant la problématique de l'autonomisation que la notion d'autonomie elle-même.

Soulignant la richesse et l'ambiguïté du concept d'*autos* à propos de la formation et de l'autoformation des adultes, Pineau a souvent pointé l'attrait que peut évoquer, pour le chercheur, la parenté de l'autonomie avec le paradoxe de l'autoréférentialité et la complexité de l'approche systémique [Pineau 1983, 1995], même si selon d'autres auteurs, cette difficulté sémantique et conceptuelle a contribué, en France tout comme en Amérique du Nord, à entacher les travaux dans ce domaine d'un flou qui n'a pas toujours servi la clarté des recherches [Chéné 1983].

Sur les plans étymologique et sémantique, Pineau avait souligné dès son premier ouvrage sur l'autoformation [Pineau 1983] à quel point le concept d'autonomie est révélateur d'innombrables difficultés, depuis les « *fantasmes* » liés à « *l'idéologie de l'autoformation* » et les « *pièges du champ conceptuel de l'autodidaxie* » (tel que « *se former seul et ne rien devoir à personne* »), jusqu'à sa dimension « *utopique* », dans le sens d'une autonomie « idéale » de l'adulte, qui serait l'objectif de l'éducation [Pineau 1983]. Dans le champ sémantique, Pineau a souligné par ailleurs l'ancrage historique des termes de formation et d'éducation (celui-ci étant plus récent que celui-là), et l'extension du vocable de formation à un sens large et fort, « *quasi démiurgique* » [Pineau 2000]. Pour cet auteur, à la suite de Fabre et Honoré, la formation reste une « *fonction de l'évolution humaine ; son exercice représente donc un enjeu vital* » [ibid.] ; la formation de soi est un processus permanent qui se situe dans une « *dialectique d'émancipation / autonomisation* », mais qui ne s'exerce cependant pas de la même façon aux différents stades de la vie [ibid.].

Avec Lerbet [1995], Le Moigne [1995] ou encore Lerbet-Sereni [1998a], Pineau a formulé par ailleurs, à plusieurs reprises, les parentés que peuvent avoir les approches systémiques en éducation et en formation avec les théories du vivant et de l'auto-organisation, développées en biologie notamment [Atlan 1986, Varela 1989] et avec l'épistémologie de la complexité et l'analyse sociologique d'Edgar Morin notamment [Lorigny 1992, Le Moigne 1995, Lerbet 1995, Miermont 1995]. Ainsi, à propos de la notion de frontière, par exemple, centrale pour l'autonomie [Varela 1989], Pineau a formulé depuis plusieurs années l'hypothèse d'une frontière entre le soi et le non-soi, vue comme interface et non comme coupure, favorisant l'échange avec le monde extérieur et non l'isolement [Pineau 1986]. Pineau a donc toujours préféré privilégier la multiplicité des approches, travaillant à la fois la notion d'autonomie dans ses ramifications sémantiques, conceptuelles et épistémologiques, tout autant que le processus d'autonomisation lui-même, à travers une modélisation ternaire dynamique de la formation de soi [Pineau 2002b].

A des fins de modélisation, et pour sortir du paradoxe de l'autoréférence opposée à l'hétéroréférence, Pineau a emprunté à Rousseau (dans *Emile ou De l'éducation*) un modèle tridimensionnel d'auto, co et éco-formation (la formation « *par soi, par les autres et par les choses* ») qui lui a permis d'éviter la dichotomie classique d'une autoformation (par soi) opposée simplement à une hétéroformation (par le non-soi) et les solipsismes stériles qui pourraient en découler [Pineau 1986, Pineau 1989]. Ces

trois préfixes (ou trois « pôles » de la formation) sont aussi et surtout des « *opérateurs linguistiques* », selon le terme d'Elias, « *qui permettent un traitement plus conceptuel des sens des relations, dans la mesure où ils abstraient plus des pôles d'influence que des personnes particulières* » [Pineau 2000d, 39]. La formation, selon Pineau, peut ainsi être examinée au regard de l'influence de ces trois pôles et surtout au regard des relations qu'entretient l'individu en formation avec ces trois dimensions. Cette modélisation tripolaire a ensuite été abondamment reprise et déclinée dans les travaux sur la formation d'adultes et l'autoformation, en France, à travers la référence au modèle de Rousseau lui-même [Carré 1995, Labelle 1996] ou dans une perspective plus opérationnelle de la formation par soi, par les autres et par les choses déclinées en termes psychopédagogiques, sociopédagogiques ou technopédagogiques [Fabre 1994, Carré, Moisan et Poisson 1997]. Pineau a quant à lui enrichi encore son modèle tripolaire dans une perspective dynamique renforçant encore les paradoxes et les jeux de « boucles étranges » du paradigme de l'autoréférentialité et de l'autonomie.

Pineau a ainsi construit un modèle général de la formation qu'il appelle de manière succincte, et non sans humour, la « *formation en deux temps trois mouvements* » [Pineau 1998, 2000d]. Il y relève les dimensions de formation personnelle, sociale et écologique (les « *mouvements* » de l'auto-, la co- et l'éco-formation), accompagnées dans une perspective dynamique des temps expérientiels (« *nocturnes* ») et formels (« *diurnes* ») de réflexion et de médiatisation de ces trois dimensions [Pineau 1991, Pineau 1995, Pineau 1998a]. Ces régimes diurnes et nocturnes de la formation (en référence au travail de Durand sur *l'Anthropologie de l'imaginaire*, développés par ailleurs [Pineau 1986, 1991, 1995, Fabre 1994, 1995]), rythment le processus d'une formation de soi co-construite « *par* » et « *dans* » les relations avec les autres et l'environnement. L'autonomie se développe donc, selon Pineau, à travers les trois pôles de la formation à la fois (« *par soi, par les autres, et par les choses* »), et dans la dynamique intrinsèque de ce processus, confrontant les temps de solitude de l'individu, qui fait seul le chemin de son éducation, et ceux où il est « *plongé dans le monde* », selon la formule de Merleau-Ponty, où il apprend avec et par autrui.

En cela, la modélisation de Pineau reste proche de la perspective développementale de Labelle et pourrait se décliner, sur le plan opérationnel, à travers les trois grandes dimensions de dispositifs de formation, telles que celles présentées plus haut pour le cadre référentiel. Cependant, la contribution du travail de Pineau, qui le singularise par rapport à d'autres auteurs, est probablement sa « *perspective existentielle* » de la

formation de l'adulte. Dans les écrits de Pineau, l'autonomie de l'apprenant apparaît en effet comme corollaire d'un processus global de formation de soi dans des dimensions multiples, interdépendantes mais non pas isolées, et ce « *tout au long de la vie* » [Pineau 1996] : l'autonomie n'est en effet jamais acquise, et ne saurait être seulement « *à préserver, voire développer* » ; l'autonomisation ressort au contraire d'une véritable « *formation permanente* » [Pineau 2000d, 43]. On peut voir là une perspective de la finalité de l'éducation de l'individu (conception téléologique par conséquent), considérée comme processus d'autoproduction de la vie de cet individu (conception humaniste, dans ce sens, proche du courant québécois de « *l'actualisation de soi* » [St-Arnaud 1983]), mais qui, à certains égards, brouille aussi les limites entre formation et thérapie [Tremblay 2003].

Cette perspective existentielle, décrite comme « *existentialiste* » par Carré [1992] et rattachée par Galvani [1991] au courant « *bio-épistémologique* » de la formation en Europe, a influencé, en France, de nombreuses recherches. En termes de mise en pratique, cette perspective se décline en particulier à travers les histoires de vies (auxquelles elle est « *structurellement liée* » [Pineau 2000c]), le récit de formation et l'autobiographie [Pineau 1983, Pineau et Le Grand 1993] ; elle est par contre restée, selon d'autres auteurs, confinée à une potentialité « *d'émancipation individuelle et de création de sa propre vie* » [Tremblay 2003], de nature moins politique, par conséquent, que la perspective critique de Mezirow notamment. Elle fait cependant écho, d'un point de vue historique, à une certaine conception européenne de l'éducation de l'adulte, et en particulier à une conception de l'autoformation vue comme une forme d'accomplissement ou de construction de soi, une réciprocité « de soi à soi », passant par autrui [Lerbet-Sereni 2000] ; cette conception existentielle et développementale de la formation de soi reste d'ailleurs profondément ancrée dans les racines humanistes des travaux européens en éducation des adultes, toujours attachée, lorsqu'il s'agit de valeurs aussi fondamentales, à la pensée des Lumières et à ses grands auteurs (dont Condorcet, au premier rang d'entre eux) [Tremblay, Balleux 1995, Labelle 1996].

Ainsi, proche des travaux de Pineau, une autre grande référence, plus souvent oubliée des chercheurs contemporains en éducation des adultes, reste celle du courant allemand de la *Bildung*, courant « *romantique* » par sa filiation directe avec Goethe et le « *récit de formation* », qui a marqué durablement l'épistémologie de la formation [Cohn-Plouchart 1990, Wunenburger 1993, Fabre 1994]. En Allemagne en particulier, certains auteurs continuent de s'interroger sur cette approche de la formation et sur les liens

existants, dans cette perspective aussi, entre autonomie, liberté, émancipation et autoformation [Straka 1995, Delory-Momberger 2000]. Cette vision existentielle qui consiste à se donner une forme reste donc très proche, en termes épistémologiques, de la notion de formation de soi, chez Labelle. La place prépondérante que joue ainsi l'expérience dans la *Bildung* apporte une dimension réflexive non négligeable à la théorie de la réciprocité : à travers l'examen de la « *construction de soi* » qu'effectue cette approche, c'est bien de « *formation de soi* » qu'il s'agit, par soi-même mais aussi par les interactions avec autrui et l'environnement, dans la construction de son histoire personnelle et de ses propres expériences [Delory-Momberger 2000]. Le mot de Goethe, « *deviens ce que tu es* », garde dans cette perspective expérientielle et existentielle toute son actualité. Avec l'approche de la *Bildung* se pose par contre la question d'une conception de l'éducation de soi qui n'est plus seulement de l'autoformation mais bien de la formation « tout court » ; ici, l'autonomisation de l'apprenant n'est plus le but de l'éducation ni de l'apprentissage, mais le but de la vie elle-même et l'éducation et la vie sont alors confondues (« *la Bildung 'est' la vie, au sens le plus élevé* » [Fabre 1994]). Surgit alors un problème plus fondamental encore : qu'il s'agisse de formation de soi et de construction de sa propre autonomie, ou de formation d'autrui et d'aide à l'autonomisation, si l'autonomie et le développement de l'individu sont à ce point imbriqués dans la vie même de l'apprenant et si l'autoformation passe effectivement tant par soi que par autrui ou l'environnement, le terme d'autoformation ressort alors de la tautologie. Peut-être vaudrait-il mieux dans ce cas, comme l'ont remarqué de nombreux auteurs [Brookfield 1984, Pineau 1986, Candy 1991, Carré 1992, Baskett 1994, Bonham 1995, Labelle 2000], revenir à la simple étymologie, pour ne plus parler que de formation de l'apprenant et non pas de formation de soi ...

Cependant, la perspective existentielle de Pineau conserve des similitudes avec les travaux de Labelle ou de Mezirow, dans son approche à la fois développementale et constructiviste ; elle est par ailleurs ancrée dans une complexité systémique qui entretient des liens conceptuels avec la notion même d'autonomie au plan épistémologique. Plus centrée sur l'apprenant que véritablement politique [Tremblay 2003] et à ce titre plus proche de Labelle que de Mezirow, la modélisation tripolaire de Pineau permet d'éclairer la notion de réciprocité d'un aspect dynamique ; chez Pineau, et malgré une tentative d'élaboration des rôles possibles d'autrui dans la formation [Pineau 1996, 2000c], le processus d'autonomisation se décline plus dans des interactions systémiques entre l'apprenant, les autres et l'environnement, que selon la

nature des relations qui forment ces interactions (alors que la nature constitutive de ces relations est la raison d'être de la réciprocité éducatrice de Labelle). Au regard du modèle ternaire de Pineau, la finalité de la réciprocité entre apprenant et environnement (les autres comme les choses) ne servirait en tout état de cause, qu'une « réciprocité existentielle », de soi à soi. Et cette perspective permet aussi de souligner la fragilité du postulat d'éducabilité déjà présent dans la théorie de la réciprocité : dans sa finalité existentielle, qui vise, pour chaque apprenant, la construction de soi, la téléologie humaniste de l'autoformation, à l'image de la *Bildung*, reste aussi un défi moral sur le devoir que conserve chacun de s'éduquer, et qui rejoint, dans ce sens, l'impératif de transformation de soi qu'impose la perspective critique de Mezirow.

Enfin, à propos du rôle d'autrui dans la formation de soi, Pineau [1996, 2000c] note qu'une forte différenciation statutaire implique une « zone d'hétéroformation » qui diffère du modèle des rôles d'autrui, chez Labelle [2000c], pour qui le « tiers-garant » par exemple n'indique pas nécessairement de différence ni de similitude dans les statuts (voir section 2.3.1.3). Par contre, l'absence de disparités hiérarchiques ou fonctionnelles, chez Labelle, rejoint la zone de connaissance « biocognitive », chez Pineau ; les deux modèles présupposent alors entre les partenaires de la relation éducative une relation de confiance et de proximité (relation de réciprocité chez Labelle, d'intimité chez Pineau), qui n'est peut-être pas si courante dans les relations professionnelles traditionnelles, et qui, en tout état de cause, souligne l'ampleur des recherches qui restent à effectuer, non seulement sur les aspects autoformatifs des liens sociaux, dans leur diversité [Pineau 2000c], mais plus précisément sur les formes de confiance et d'intimité qui peuvent les influencer [Luhman 2001, Seligman 2001]. Pourtant, l'importance de ces liens, suggère Pineau, explique peut-être aussi l'apparition de fonctions émergentes en contexte professionnel, comme celles des « accompagnateurs », qui semblent traduire, selon lui, la montée de nouvelles relations de travail, au croisement d'une « dé-hiérarchisation » des relations professionnelles et de leur « ré-interprétation » dans des relations plus « conviviales » [Pineau 1996]. A travers de nouvelles formes de coopération ou de collaboration, favorisant la confiance plutôt que la rivalité, les intérêts communs plutôt que la défiance, le domaine professionnel pourrait laisser un espace ouvert à de nouvelles formes de co-formation et de réciprocité, où le bénéfice attendu des échanges (support, aide et assistance, apports mutuels) l'emporterait alors sur les relations de subordination (hiérarchique ou fonctionnelle) et où la qualité des relations interpersonnelles qui s'établissent l'emporterait sur la place et le statut respectifs des personnes.

5.1.1.3. - La perspective constructiviste

Si les interactions entre les personnes, notamment entre les apprenants et les formateurs ou les apprenants entre eux, peuvent expliquer, au regard de la théorie de la réciprocité, la dynamique sous-tendant le processus d'autonomisation, ces interactions réciproques sont toutefois moins aisées à concevoir, en contexte organisationnel, pour ce qui concerne les rétroactions entre les éléments humains et non humains qui sont en relation dans ce contexte. La manière dont l'autonomie peut être mise en situation et en interaction avec ces éléments est cependant envisageable d'un point de vue « *réciproquant* » (selon le terme de Labelle), pour autant que l'on élargisse la dynamique de l'autonomisation au processus plus général d'autoformation de l'adulte (et non à de strictes caractéristiques individuelles), dans une « *approche holistique* » qui tienne compte à la fois des partenaires directs de la relation didactique, mais aussi du contexte institutionnel et de l'environnement culturel et social [Labelle 1996]. Cette formation de soi, à la fois par soi-même, par les autres et par les choses impose par contre une « *exigence d'interdisciplinarité* » [ibid.] qui, seule, peut permettre l'élaboration d'une épistémologie qui interroge le dialogue et l'inférence des savoirs, ou en d'autres termes, la réciprocité des disciplines de recherche entre elles [ibid.].

Dans le domaine de l'autoformation, cette épistémologie interdisciplinaire a été tout particulièrement développée par Candy. A partir d'une large synthèse des travaux de langue anglaise dans le domaine de l'autoformation, Candy [1987, 1991] a proposé une perspective constructiviste pouvant être utile à l'étude du processus d'autonomisation du sujet dans sa complexité [Candy 1989]. La réponse épistémologique de Candy aux nombreux paradoxes, voire aux conflits agitant le monde des recherches sur l'autoformation, s'est déroulée 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 autonome* », et d'autre part grâce à l'assise théorique de cette perspective constructiviste, pour éclairer la vision complexe de cette notion d'autonomie aux multiples facettes.

Pour Candy, les dissensions apparues dans le domaine du *self-directed learning* proviennent en grande partie du paradoxe d'une autonomie vue différemment, selon les chercheurs, soit comme finalité de l'éducation, soit comme mode d'apprentissage. L'autonomie, même si elle lui semble jouer un rôle primordial dans l'autoformation, n'est d'ailleurs qu'un des aspects spécifiques de l'apprentissage autodirigé pour Candy. Les trois autres aspects concerneraient : le désir et la capacité à diriger ses apprentissages

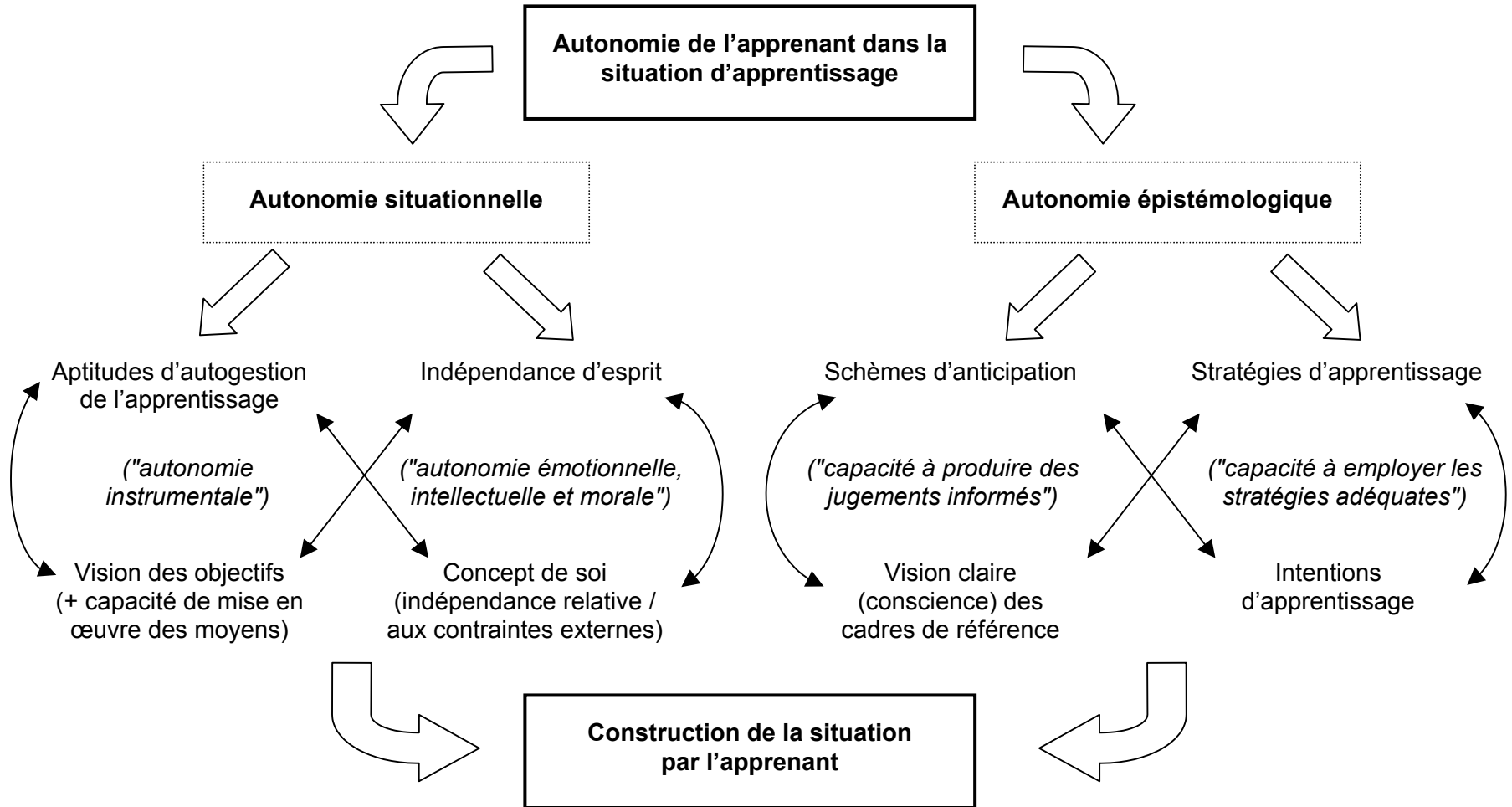
(le « *self-management* » de l'apprentissage), les comportements éducatifs indépendants des institutions (« *l'autodidaxie* ») et le contrôle et la responsabilité que peuvent exercer les apprenants dans les cadres éducatifs formels (avec l'aspect « *d'organisation de l'apprentissage* » qui en découle) [Candy 1991].

En choisissant quant à lui de mettre l'accent sur l'autonomie individuelle de l'apprenant, Candy [1991] (après Crittenden et Dearden notamment) est l'un des rares auteurs à insister sur la dimension globale d'autonomie personnelle qui recouvre, selon lui, différentes dimensions complémentaires : émotionnelle, intellectuelle ou encore morale. Pour Candy, ces différentes formes d'autonomie ne sont d'ailleurs ni exclusives les unes des autres, ni forcément permanentes chez un même adulte (alors même que « *l'adulte* » est souvent défini comme « *autonome* » et réciproquement [Candy 1991]). Au contraire, souligne Candy, en fonction des situations et selon les personnes, une forme d'autonomie personnelle, par exemple émotionnelle, peut très bien côtoyer chez le même individu une incapacité totale à toute forme d'autonomie quant aux stratégies à mettre en œuvre pour son apprentissage. L'autonomie est donc, dans cette perspective, un concept complexe, aux multiples facettes relativement indépendantes les unes des autres (voir figure 6, page suivante).

Selon Candy, cette autonomie individuelle peut se déployer sous diverses formes [Candy 1991] : l'autonomie « *situationnelle* » (dépendante du contexte) recouvre à la fois l'autonomie de la personne concernant le « *concept de soi* » (correspondant au fait que l'individu se sente relativement indépendant de contraintes extérieures) et à la fois une autonomie plus « *instrumentale* », concernant les habiletés (*practical skills*) nécessaires à l'apprenant pour atteindre ses buts ; cette forme d'autonomie, précise Candy, est étroitement liée au contexte, mais de manière subjective, dans la mesure où c'est moins le contexte qui influence l'autonomie de l'apprenant que l'interprétation que celui-ci en fait (l'autonomie serait en cela une « *variable personne-situation* »). Par ailleurs, Candy relève, à côté de cette autonomie situationnelle, une autonomie personnelle dont la dimension est plus « *épistémologique* » et qui concerne tout particulièrement l'individu en tant qu'apprenant ; cette autonomie épistémologique se décline sur deux axes : elle est liée, d'une part, aux cadres de référence et aux intentions de l'apprenant (les « *schèmes d'anticipation* » concernant la nature du savoir) et ressortent donc de l'habileté de l'apprenant à émettre des « *jugements informés* » sur les contenus à acquérir ; elle est liée d'autre part aux « *stratégies d'apprentissage* » à utiliser pour acquérir ce savoir [Candy 1991].

Figure 6 - Représentation schématique des variables influençant l'autonomie dans l'apprentissage, selon Candy

(Adaptation et traduction libre de l'auteur, source : [Candy 1991, 413-414])



NB : dans ce schéma, « *autonomie personnelle* » a été remplacé par « *indépendance d'esprit* » ; il s'agit de dispositions internes (autonomie émotionnelle, intellectuelle, morale) qui permettent une relative indépendance vis à vis de l'extérieur [Candy 1991, 413]

La complexité de la mise en œuvre de ces différents aspects de l'autonomie de l'apprenant n'est pas niée par Candy ; elle participe même à la « *construction* » de la situation de chaque individu, ou en d'autres termes, à la « *signification personnelle* » que donne chaque apprenant à ce qui est appris, plutôt qu'à la manière dont c'est appris [Candy 1991]. Ainsi, les contraintes extérieures comme les représentations personnelles font partie intégrante de l'autonomie de l'individu ; chacun « *construit* » le sens qu'il donne à ses apprentissages (« *learners are active makers of meaning* » [Candy 1991, 367]), en fonction des différents aspects de son autonomie personnelle mais aussi et à la fois du contexte [Candy 1991]. Cette vision de l'autonomie, pour Candy, s'appuie sur une « *perspective constructiviste* » de l'apprentissage qui comporte des aspects tant épistémologiques que méthodologiques qui devraient d'ailleurs guider, selon cet auteur, toute recherche sur l'autonomie en éducation des adultes [Candy 1989, Candy 1991].

Alors que les études quantitatives dans le domaine du *self-directed learning*, centrées sur les caractéristiques individuelles de l'apprenant, commençaient à être relativisées, voire même remises en cause [Brookfield 1984, Candy 1989, Brookfield 1990, Brockett et Hiemstra 1991, Candy 1991, Caffarella 1992, Hiemstra 1992a, Brookfield 1993] et afin de dépasser ces clivages, Candy a avancé alors que seule une perspective constructiviste était, selon lui, susceptible d'apporter un cadre de compréhension de l'autonomie qui ne soit ni strictement « *positiviste* », ni uniquement « *quantitatif* » [Candy 1989, Candy 1991, Bonham 1995]. Ici, Candy emprunte son modèle tant à Piaget, pour l'aspect cognitif, qu'à Lewin ou Watzlawick pour l'aspect psychosocial et se positionne à l'intérieur d'une épistémologie plus générale des sciences se référant, entre autres, à Pope et Von Glaserfeld. Candy propose ainsi de considérer la construction de l'autonomie (comme celle du savoir d'ailleurs [Candy 1989, 1991]), à partir d'éléments personnels et environnementaux à la fois, dans une adaptation réciproque de l'individu à l'environnement (ou équilibration) ; il suit en cela l'épistémologie piagétienne de l'apprentissage et du développement [Legendre 1998, Bronckart 2002], qu'il s'agisse de la complémentarité des schèmes innés et acquis, des dispositions ou capacités naturelles (*innate disposition*), ou encore des compétences acquises et développées (*acquired quality*) [Candy 1991].

Candy revendique ainsi une démarche tenant compte d'aspects trop souvent négligés, selon lui, dans la recherche en éducation des adultes. L'un de ces aspects est l'importance que confère le constructivisme à la « *construction de sens* », c'est-à-dire,

pour ce qui concerne l'apprentissage, à la primauté accordée à l'interprétation subjective que font les individus de leur propre réalité. De ce point de vue, note Candy, la connaissance est non seulement une interprétation, un « *construit social* » (*construe*), mais bien plus encore une « *construction* » (*construct*), qu'effectuent les individus à partir de leurs expériences, une manière de « *donner du sens [...] au maelström des événements et des idées dans lequel ils sont pris* » [Candy 1989, 1991].

Ainsi, rappelle Candy, le constructivisme oblige à tenir compte des différents degrés d'interdépendance qu'entretient l'apprenant avec le monde qui l'entoure [Candy 1989, 1991]. Il découle de cette perspective que l'apprenant construit son autonomie dans une double mesure : il élabore à la fois ses connaissances par interaction avec les autres et avec le monde extérieur mais, en donnant lui-même du sens à ses expériences, il construit sa propre autonomie de manière intentionnelle, progressive et dynamique. Toutefois, seul l'apprenant peut construire sa propre autonomie, car si on peut en effet donner la liberté à autrui, personne ne peut « *donner l'autonomie* » à quiconque [Candy 1989, 1991].

Cette perspective constructiviste implique cinq corollaires, selon Candy [1989, 1991] :

- (1) étant intentionnelle, l'autonomie dépend de la question centrale du choix de l'individu ; si les individus se « *construisent* » eux-mêmes (*self-constructing*), ce qu'ils « *deviennent* » est d'abord le produit de leur propre activité, même si leur autonomie peut être contrainte par les circonstances sociales ;
- (2) d'autre part, la perspective constructiviste suppose aussi que la personne « *s'autoconstruisant* » soit autonome par définition et par nature (innéisme ou « *inscription naturelle* » de l'autonomie) ;
- (3) l'autonomie de l'apprenant étant déterminée en partie par des caractéristiques personnelles et en partie par les circonstances de l'environnement, l'autonomie est alors vue, dans cette perspective, comme un processus continu et l'individu autonome comme un système en état « *d'équilibre dynamique* » ;
- (4) ce système est cohérent ; il est fait de croyances et de comportements, de dimensions cognitives et affectives, qui guident et donnent leur sens aux actions intentionnelles des apprenants ;
- (5) enfin, du point de vue méthodologique, le constructivisme consacre les méthodes de recherche-action ou de type « *naturaliste* » (ancrées dans les terrains d'études), qui favorisent le point de vue des apprenants eux-mêmes sur leur propre situation.

L'autonomie étant inhérente et constitutive du fait d'être adulte, Candy [1991] propose finalement, dans une dimension plus politique, de « *promouvoir l'apprentissage autodirigé* » dans un modèle qui permette selon lui de développer à la fois :

- (1) les compétences liées à l'exercice de l'autoformation (compétences de base, recherche d'informations, gestion du temps, pensée critique) ;
- (2) les ressources nécessaires à ce type d'apprentissage (et la mise à disposition réelle et pour tous des ressources éducatives) ;
- (3) et enfin, le droit de l'individu à s'autodiriger (droit social, dans « *ce qui est permis* », et individuel, à travers un apprentissage du dépassement des « *croyances* », ce que s'autorise l'individu pour l'apprentissage et pour l'action).

Cette vision de l'apprentissage autodirigé accessible à tous est d'ailleurs entièrement contenue dans le titre même de l'ouvrage de Candy : il s'agit bien de plaider pour le développement de l'autonomie des individus, afin que celui-ci devienne possible pour chacun, à travers « *l'apprentissage autodirigé tout au long de la vie* » [Candy 1991].

Interrogeant les finalités du développement de l'autonomie, pour l'individu et pour la société, d'un point de vue philosophique, Candy laisse donc transparaître la dimension politique de l'autoformation, à travers un engagement « pour » l'autonomisation des individus, mais aussi et au-delà, pour la transformation de la société dans son ensemble [Candy 1991]. Si Candy en fait une visée de nature philosophique, il reconnaît que l'autonomisation des apprenants n'en est pas toujours, pour autant, le but visé de tout processus éducatif.

Cette autonomie n'est de plus jamais définitivement acquise ; situation d'équilibre, déterminée à la fois par un système de croyances, une construction individuelle aux dimensions cognitive et affective et des circonstances environnementales, « *l'autonomie personnelle ressort plus du processus que du produit ; elle est sans cesse recomposée, bien plus qu'elle n'est un accomplissement statique* » ; elle ne saurait de plus être « *octroyée* » à autrui et il n'est dès lors possible que « *d'aider* » l'individu à développer sa propre autonomie [Candy 1991].

Ainsi, confortant la vision développementale de Labelle, l'épistémologie constructiviste proposée par Candy souligne différentes caractéristiques du concept d'autonomie : sur le plan individuel, l'autonomie personnelle ne peut être imposée, mais seulement prise en compte et encouragée (voir le « *respect préalable* », chez Labelle) ; l'intentionnalité (la motivation) et l'innéisme (l'inscription originelle) donnent au sujet la responsabilité première de la construction de sa propre autonomie. Par contre, le processus continu

(l'autonomisation), la co-détermination par des caractéristiques individuelles et environnementales (contextuelles ou situationnelles), et la nécessité morale de développer l'autonomie des sujets (voir la « *finalité éducative* », chez Labelle) impliquent que cette autonomie recherchée et/ou développée dépend tout autant de la personne que du contexte à la fois ; il est donc aussi de la responsabilité des décideurs et gestionnaires de mettre en place des conditions environnementales favorisant le processus d'autonomisation, depuis les politiques et les stratégies de formation, jusqu'aux ressources et aux outils disponibles pour améliorer ce processus.

Par ailleurs, Candy souligne, bien que sans les nommer ainsi, l'existence de différents « lieux » et « formes » de l'autonomie : en termes de lieux, l'autonomie peut se déployer par rapport à des dimensions individuelles (*compétences*), interpersonnelles et contextuelles (*ressources*) et enfin politiques (*rights*) (voir les dimensions du cadre référentiel centrées sur l'apprenant, sur les méthodes et outils, sur l'environnement organisationnel) ; mais à la différence de Labelle, Candy souligne aussi l'existence de différentes formes d'autonomie : l'autonomie situationnelle, construite en fonction du contexte à partir d'une autonomie émotionnelle (liée au concept de soi) et d'une autonomie instrumentale (liant subjectivement la personnes aux buts à atteindre en fonction des ressources disponibles) est une variable « *situation-personne* » qui permet d'opérationnaliser le processus d'autonomisation dans des dispositifs où la relation didactique classique formateur-apprenant n'est pas toujours dominante.

Alors que la théorie de la réciprocité a été développée dans et pour un contexte éducatif institutionnel (école, université) où la place de l'enseignant est encore primordiale, la notion d'autonomie situationnelle de Candy permet de considérer le processus d'autonomisation à l'intérieur d'un dispositif plus large, sans même que le formateur n'intervienne directement. Dans ce sens, l'attitude réciproquante soulignée par Labelle peut effectivement être déclinée au-delà de la stricte réciprocité « *relationnelle* » ou « *didactique* » (et toujours interpersonnelle), chez Labelle [1996], comme une forme de « réciprocité situationnelle », se déployant entre l'apprenant et son contexte d'apprentissage.

Enfin, l'autonomie situationnelle, chez Candy, côtoie une autonomie épistémologique qui n'est pas non plus expressément nommée par Labelle ; largement influencée par la vision critique et transformatrice de Mezirow, l'autonomie épistémologique de Candy, revendique le processus d'autonomisation comme objectif final de l'apprentissage, mais par une prise de conscience des cadres de référence qui entourent (et éventuellement

limitent) l'autonomie personnelle. Selon Candy [1991], il s'agit alors pour l'individu de développer sa capacité à former intentionnellement des schèmes d'anticipation et des stratégies d'apprentissage pour acquérir le savoir visé (lui-même socialement construit). La capacité à développer cette autonomie d'ordre « *critique* », qui lie une autonomie « *intra-personnelle* » (interne à l'individu, d'ordre psychologique) à une forme d'autonomie plus « *inter-personnelle* » (liée à l'environnement, notamment social) permet ainsi à Candy de formuler une vision intégrative de l'autonomie, entre les travaux de psychologie constructiviste de Piaget notamment et une visée politique critique et transformatrice, reprise à Mezirow.

5.1.1.4. - La perspective de l'énaction

Entre l'épistémologie autoréférentielle de Pineau, empreinte de références à la systémie et à la complexité, mais développée dans le cadre d'une perspective existentielle de l'autoformation, et l'épistémologie constructiviste de Candy, qui recommande lui aussi la prise en compte d'une variable situation-personne dans la construction de l'autonomie individuelle, la théorie de l'énaction, de Tremblay, opte pour une position médiane et se distingue par la manière dont elle a été développée. Tremblay a en effet construit ce modèle sur une analogie conceptuelle entre ses propres résultats de recherches sur l'autodidaxie et les travaux d'épistémologie des sciences du biologiste Varela (modélisant l'autonomie du vivant).

C'est principalement l'impact du contexte, relevé précédemment par Spear et Mocker et par les recherches de Danis et Tremblay, dans les années 1980, qui ont amené les chercheurs, à la fin des années 80, à tenter de lever les confusions apparaissant dans les rapports entre l'apprenant autonome et les circonstances de son apprentissage ; au contraire d'une indépendance radicale, ces recherches (suivant Varela [1989]) se proposent d'envisager plutôt l'autonomie de l'apprenant comme une « *adéquation* » de la stratégie d'apprentissage au contexte dans lequel elle se situe [Theil 1989].

Dans cette perspective, les différentes « *anomalies* » de l'apprentissage des autodidactes (comme le caractère non systématique de la planification, la place du hasard ou la structuration rétrospective du méta-apprentissage) ne deviennent alors qu'apparentes, construisant et régulant dans les faits l'autonomie de l'apprenant à l'image de « *l'équilibration spontanée* » du système vivant autonome, telle que la décrit la théorie de Varela [Theil 1989, Varela 1989, Varela 1996].

Résumant les cinq caractéristiques des démarches autodidactiques, Tremblay [2003] relève en premier lieu, à partir de ses recherches empiriques, que :

- « ces démarches sont aléatoires et heuristiques, évoluant sans a priori (concept de "stochastique" qui met en évidence l'aspect créatif du processus) ;
- l'individu et le milieu constituent des déterminismes réciproques (concept de "cadre organisateur" qui rappelle le rôle de l'environnement) ;
- les individus se tissent un réseau de ressources pertinentes (concept de "réseautage" qui met en évidence la réciprocité éducative) ;
- la pratique fait émerger les savoirs implicites contenus dans l'action (concept de "praxis" qui renvoie aux savoirs d'action)
- les individus connaissent les règles qui régissent leur manière unique d'apprendre (concept de "méta-apprentissage" qui met en évidence la fonction autorégulatrice autodidactique) » [Tremblay 2003, 117].

La conceptualisation de Tremblay se base alors sur la mise en parallèle de l'autodidaxie et de la « *théorie de l'énaction* », empruntée à l'épistémologie des sciences de Varela [Varela 1989, Tremblay et Theil 1991, Tremblay 2000]. Selon Tremblay, ce néologisme « *d'énaction* »¹ permet de souligner :

« l'importance de la proximité de l'acteur/apprenant et de l'action/apprentissage dans un processus cognitif. L'énaction comme construit théorique s'appuierait sur trois notions majeures : l'autopoiesis comme élément caractéristique des êtres vivants, le couplage structurel comme élément caractéristique d'un processus évolutif et l'émergence ou le faire-émerger comme élément caractéristique de l'acte de connaître » [Tremblay 1990, 410].

Les définitions que donne Tremblay des termes de cette théorie sont les suivants :

- *Autopoiesis : un système vivant a l'habileté de produire ses éléments constitutifs et de modifier sa structure sans perdre d'identité ;*
- *Couplage structurel : un système vivant possède une structure dont les éléments peuvent se modifier entre eux lors de ses interactions avec d'autres systèmes (équilibre entre les fonctions d'assimilation et d'accommodation) ;*

¹ Varela précise avoir reproduit le terme anglais d'*enaction* pour « *préserver la proximité entre 'action' et 'acteur'* » ; le « *faire-émerger* » traduit par contre le terme allemand de '*hervorbringen*' (Heidegger) « *qui implique un geste du sujet et ne dépend pas uniquement d'une qualité intrinsèque de ce qui émerge* ». Varela préconise donc de se préoccuper « *du phénomène de l'interprétation tout entier, dans son sens circulaire de lien entre action et savoir, entre celui qui sait et ce qui est su. [...] Cette perspective analytique [l'énaction] se préoccupe spécialement de faire prédominer le concept de l'action sur celui de la représentation* » [Varela 1996, 91-93]

- *Emergence* : un système vivant présente un processus évolutif où les réalités se définissent sans a priori et où des régularités peuvent se créer sans contrainte de finalités arrêtées » [Tremblay 1990, 410].

En conséquence, selon Tremblay :

« La théorie de l'énaction s'avère un analogue pertinent en lien avec l'autodidacte puisqu'elle tient compte de l'aspect évolutif d'un processus (couplage structurel), qu'elle considère les aspects aléatoires du contexte (émergence) et qu'elle met l'accent sur la capacité d'autoproduction (autopoies) » [ibid.].

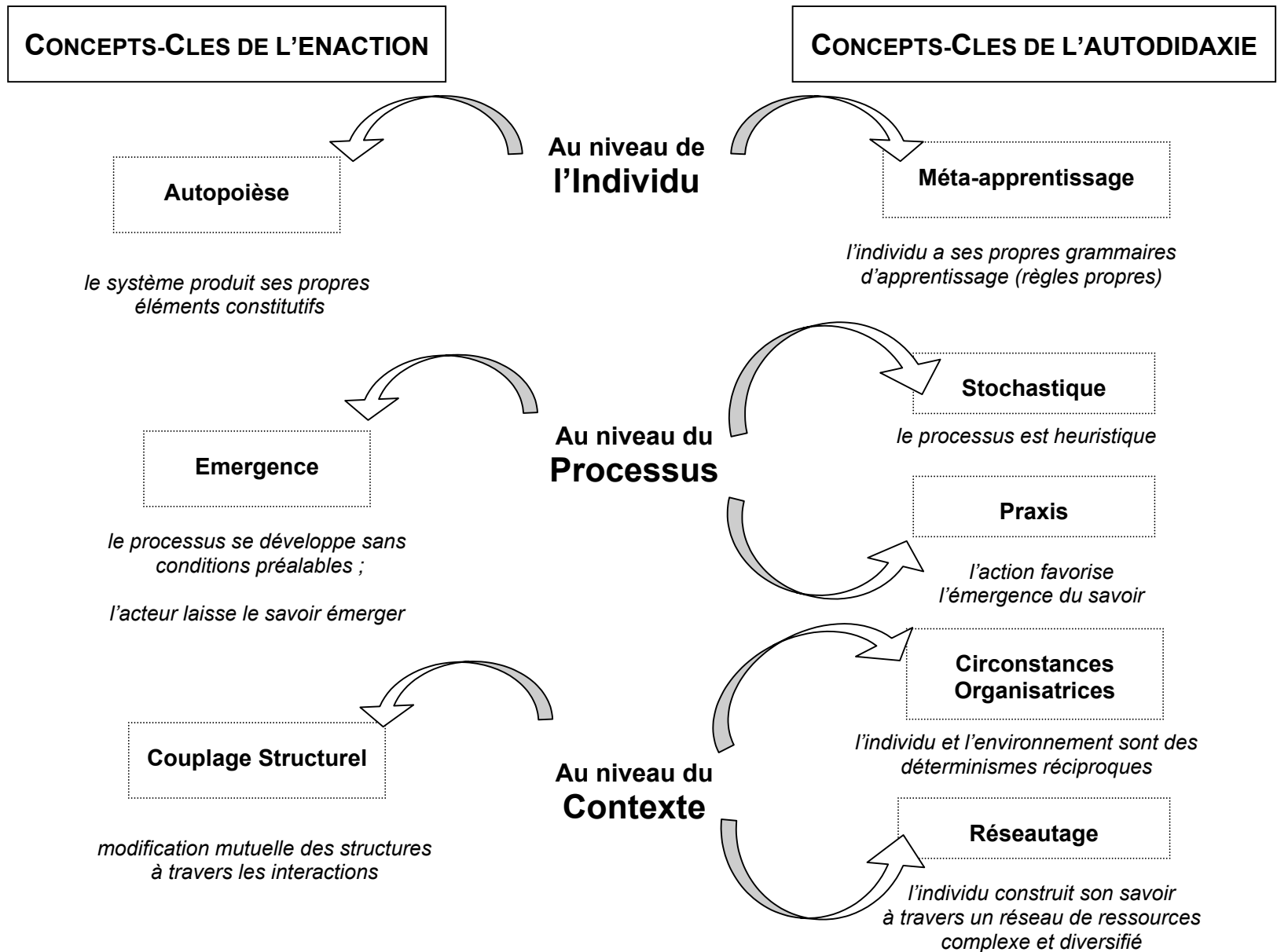
L'analogie entre l'autodidaxie et l'énaction de Varela, dans cette perspective, permet : (1) de rapprocher le processus d'individuation et le « méta-apprentissage » de l'autodidacte (sa capacité à apprendre sur ses propres manières d'apprendre) du phénomène « d'autopoièse » proposé par Varela (autocréation du système, avec modification de la structure, mais conservation de l'identité) ; (2) d'identifier par ailleurs les rapports d'interaction de l'autodidacte avec son environnement (il élabore et spécialise ses propres réseaux tout en utilisant les ressources de l'environnement et les situations) à la lumière du « couplage structurel » des théories de l'autonomie du vivant ; (3) d'expliquer enfin la démarche non structurée *a priori*, bien que finalisée, de l'apprenant autonome (processus heuristique et stochastique, qui laisse place au hasard) à partir du principe de « l'émergence » de l'autonomie proposé par Varela [Varela 1989, Tremblay 1990, Tremblay et Theil 1991, Tremblay 2000].

En d'autres termes, ce rapprochement « abductif » du modèle de l'énaction permet ainsi d'expliquer et d'illustrer les paradoxes que savent spontanément maîtriser les autodidactes et les compétences de gestion de la complexité que possèdent les apprenants les plus autonomes [Tremblay 1990]. Le modèle « d'analogie conceptuelle » entre énaction et autodidaxie [Tremblay 2000], proposé par Tremblay (figure 7, page suivante), permet aussi d'illustrer un certain nombre de phénomènes caractéristiques du processus d'apprentissage des autodidactes, sans prétendre pour autant représenter un processus se déroulant systématiquement chez tous les individus se formant de manière autonome. Il permet de plus de fournir une définition du concept d'autodidaxie [Tremblay 2003], qui pourrait même être élargi à celui d'autonomisation :

« Un processus heuristique de production de connaissances viables et pertinentes qui se développent au gré des déterminismes réciproques de l'individu et de son environnement et "s'autorégule" grâce aux capacités de méta-apprentissage de l'individu impliqué » [Tremblay 2003, 118].

Figure 7 - Analogie conceptuelle entre éducation et autodidaxie, selon Tremblay

(Adaptation et traduction libre de l'auteur, source : [Tremblay 2000, 215])



Ici, selon Tremblay, les compétences de méta-apprentissage sollicitées dans le processus d'apprentissage auraient une double fonction régulatrice : à la fois d'ordre interne et strictement cognitif (élaboration de règles propres, d'une « *grammaire* » d'apprentissage) et à la fois produites par le « *couplage structurel* » que forme l'apprenant avec son environnement (adaptation aux événements inattendus) [Tremblay 2000, 216]. Ces compétences de « *méta-apprentissage* »¹ doivent donc être entendues dans un sens qui dépasse les stricts aspects cognitifs concernant la compétence à « *apprendre à apprendre* » et les stratégies dépendant uniquement de l'individu [Foucher 2000a, Hrimech 2000, Hrimech 2002], pour englober la dimension plus large du contexte dans lequel son apprentissage se situe (à la suite de Knowles, notant par exemple la capacité de l'apprenant à « *identifier et localiser les sources d'informations, sélectionner et utiliser les ressources existantes* » [Foucher 2000a]).

Le « *déterminisme réciproque* » formé par chacun avec le contexte dans lequel il apprend tendrait donc à renforcer l'étroite interdépendance qu'entretient l'apprenant autonome avec son environnement d'apprentissage ; l'hypothèse d'une « *réciprocité contextuelle* » (proche de la « *réciprocité situationnelle* » proposée à la suite des travaux de Candy) semblerait accréditée par la déclinaison andragogique du modèle de l'autonomie du vivant ; selon Varela, il existe en effet dans la « *construction de la forme* », du point de vue biologique, à la fois une « *réciprocité locale* » (au niveau cellulaire) et une « *dynamique réciproque* » (morphocycle plus général) [Varela 1989]. Sans aller jusqu'au principe de « *réciprocité transformatrice* » énoncé à la suite des travaux de Mezirow, une adaptation réciproque de l'apprenant lui-même, mais aussi, par réciprocity (et/ou rétroaction), de son contexte d'apprentissage, reste donc envisageable dans la perspective de l'énaction, sans toutefois pouvoir anticiper la nature et l'ampleur de ces modifications possibles de l'environnement.

Bien qu'il se veuille strictement analogique, ce modèle apporterait donc à la conceptualisation de l'autonomie de l'apprenant un ancrage supplémentaire dans l'épistémologie des sciences. Comme le souligne Varela lui-même [Varela 1989], l'extension de sa théorie de l'énaction aux sciences sociales doit rester ici une aide à la compréhension (plus qu'une transposition) des phénomènes d'apprentissage à partir

¹ Tremblay propose d'utiliser ici la définition de Maudsley du méta-apprentissage, comme « *conscience qu'a une personne de ses manières habituelles de faire et des règles qui gouvernent son apprentissage* » [Tremblay 1995], à l'image des autodidactes qui « *transcendent leur propre processus pour en extraire des règles ou des principes touchant leur propre apprentissage* » [Danis et Tremblay 1985]

des interactions entre le soi et le non-soi ; il ne saurait en aucun cas être un modèle explicatif ou prescriptif des relations sociales ni, *a fortiori*, des dispositifs de formation ¹. Nonobstant les limites de cette analogie, il n'en reste pas moins que le modèle de l'énaction permet alors de penser l'autonomie de l'apprenant adulte comme un processus de construction et d'équilibration de l'identité de cet individu (principe d'homéostasie) : d'ailleurs, remarque Varela, « *les mécanismes de la connaissance et ceux de l'identité sont l'envers et l'endroit d'une même réalité systémique* » [Varela 1989, 113] ; favoriser le processus d'autonomisation consisterait alors à favoriser le « couplage structurel » entre apprenant et environnement (pour accéder aux ressources, pour constituer des réseaux), en vue de « faire-émerger » (ou « énaquer ») cette autonomie, qui resterait toujours, toutefois, entre « *dépendance réciproque* » et « *indépendance relative* » [Varela 1989, 78].

Du point de vue méthodologique, la théorie de l'énaction invite par conséquent à s'intéresser aux relations (ou interactions humaines) qui permettent ce processus, et non pas aux composants de l'individu qui sembleraient déterminer son autonomie [Varela 1989] ; les caractéristiques du processus d'équilibration pourront se reconnaître en termes d'intégration et d'adaptation (stabilité, cohérence, plasticité, qui permettent la construction, la défense ou la conservation de l'identité), non pas en termes de caractéristiques individuelles ou de traits de personnalité.

Il faut alors : (1) s'intéresser à la manière dont l'individu intègre les ressources du contexte à sa propre histoire (perturbations de l'environnement, ou du « *domaine cognitif* », chez Varela, puis équilibration) et à la finalité de son projet d'apprentissage (la manière dont cela « *fait sens* », pour lui, pour la construction ou la conservation de son identité) ; (2) s'intéresser aussi à la manière dont il établit des relations pour servir ce projet et/ou le réorienter (notions de connectivité et de plasticité, chez Varela) ; (3) et s'intéresser enfin aux capacités de coopérativité (à partir d'une approche phénoménologique) lui permettant de construire son comportement propre (*eigenbehavior*, chez Varela, *i.e.* cohérence interne provenant de sa « *forte détermination interne* » ou « *auto-affirmation* ») [Varela 1989].

¹ là encore, la notion de « *frontière topologique* », caractéristique de l'autopoièse pour le vivant, permet une analogie avec l'autonomie de systèmes plus complexes, mais distingue l'autonomie individuelle de l'autonomie de systèmes plus vastes, notamment sociaux [Varela 1989, 85] ; la notion de « *clôture opérationnelle* » du système autopoiétique, par exemple, qui n'est pas prise en compte dans le modèle de Tremblay, limite pour Varela la transposition de sa théorie à l'autonomie de l'homme (et à l'analyse des interactions humaines) ; ces transpositions, en effet, ont des conséquences importantes au point de vue « *éthique et politique* » [Varela 1989, 84-85]

En résumé, plus proche de la vision constructiviste de Candy que de la perspective existentielle de Pineau, la théorie de l'énaction de Tremblay permet d'ancrer ces différentes recherches dans un paradigme fédérateur, construit par Varela pour l'épistémologie des sciences du vivant. Se singularisant ainsi d'autres recherches sur l'autonomie (en particulier dans l'autoformation), cette modélisation permet de fournir une hypothèse forte de l'apprentissage autonome vu comme un processus finalisé, reflétant, au-delà de strictes propriétés cognitives, la capacité de l'humain à construire, développer et préserver son identité à partir des interactions avec son environnement naturel.

Cette perspective finaliste rejoint de plus, au niveau conceptuel de l'autonomie, la proposition philosophique de Labelle, situant l'autonomie à la fois comme inscription originelle (ou déjà-là) et comme finalité du développement de l'adulte, finalité idéale, toutefois, jamais possible atteindre tout à fait [Labelle 1996].

La place privilégiée du hasard (apparent) lors des confrontations avec l'environnement, celle des relations interpersonnelles dans la détermination (réciproque) de l'identité, tout comme les processus d'adaptation et d'intégration de ces événements et de ces rencontres (grâce aux capacités méta-cognitives de l'apprenant) serviraient alors un processus finalisé d'autonomisation individuelle (construction, développement et/ou préservation de l'identité) qui confèreraient au modèle de Tremblay une dimension supplémentaire d'intégration épistémologique des perspectives de Candy (construction de sens par l'apprenant) mais aussi de Pineau (relations avec autrui et le contexte à la fois), dans une phénoménologie étendue du principe de réciprocité de Labelle (se déclinant de soi à soi, entre soi et autrui, et entre soi et l'environnement). A l'image du couplage structurel que forment, dans la théorie de l'énaction, l'individu et son environnement (s'imposant des adaptations mutuelles du fait de leurs interactions), la réciprocité pourrait alors être qualifiée, dans ce vocable, de « réciprocité structurelle ».

5.1.2. - Apports mutuels des recherches

Les apports de ces différentes perspectives de l'autoformation et de la théorie de la réciprocité sont multiples :

- la perspective critique de Mezirow permet d'insister sur la dimension politique de l'autoformation, et en particulier sur le problème de la finalité de l'émancipation, que peut représenter le processus d'autonomisation, avec les limites propres qu'impose, dans ce domaine, le milieu organisationnel par rapport à la notion de pouvoir ;
- la perspective existentielle de Pineau permet de souligner l'aspect développemental et progressif de l'autonomisation (souligné par ailleurs dans la théorie de la réciprocité de Labelle) ; cette perspective pose cependant certains problèmes de fond, concernant le postulat d'éducabilité, les limites entre formation et thérapie ou encore le solipsisme de l'autoformation, qui pourrait dans certains cas être simplement appelée formation ;
- la perspective constructiviste de Candy permet d'insister sur l'importance, cruciale en milieu organisationnel, du contexte et de la situation, sur l'existence de différentes facettes de l'autonomie (autonomie épistémologique, autonomie situationnelle) et sur la prise en compte de dimensions non humaines de la réciprocité, dépassant la forme interpersonnelle de la réciprocité chez Labelle ;
- la perspective de l'énaction renforce enfin le lien qu'entretient l'apprenant avec le milieu, la notion de couplage structurel qu'ils forment, mais aussi, comme la perspective constructiviste, l'importance des processus d'équilibration dans l'autonomisation.

Plus largement, en suivant la perspective de l'énaction, il a été proposé d'étendre la définition de l'apprentissage autodidactique au processus d'autonomisation, vers lequel il tend, comme « *processus heuristique de production de connaissances viables et pertinentes qui se développent au gré des déterminismes réciproques de l'individu et de son environnement et "s'autorégule" grâce aux capacités de méta-apprentissage de l'individu impliqué* » [Tremblay 2003, 118]. Le méta-apprentissage, dans cette perspective, jouerait un rôle déterminant dans les phénomènes de régulation interne (ou psychiques) et externe (adaptation et équilibration) permettant de respecter les postulats d'autopoïèse et d'émergence propres à la théorie de l'autonomie du vivant [Varela 1989]. Dans cette perspective, et selon Varela, l'autonomie, constitutive de l'identité de l'individu, est inscrite dès le niveau biologique, la finalité de ce processus étant de préserver, au-delà des interactions avec l'environnement, cette identité.

En suivant la perspective existentielle, le problème de la finalité de l'éducation a permis par ailleurs d'élargir la problématique de l'autoformation à celle d'une formation de soi, servant un projet de développement de l'apprenant qui englobe toute son existence. L'inscription d'une telle finalité au cœur même de la condition du vivant confère à la vision existentielle de l'autoformation une contrainte de développement et de préservation de son autonomie pour servir la finalité de conservation de son identité, dans un sens très large ¹. Ici, le problème de la finalité éducative (notamment chez Labelle et Pineau) rejoindrait alors une justification téléonomique de l'autonomie [Varela 1989, Miermont 1995], l'autonomisation ressortant tout autant d'un processus de conservation d'identité que d'un possible développement personnel de l'adulte. Cette vision souligne la nécessité d'un projet d'ordre vital et identitaire, avant même d'être formatif ou praxéologique [Le Meur 1998] : être autonome resterait, de ce point de vue, un devoir et une finalité éducative, autant qu'une question de survie [Phelan 1994]. Se former, avec et par les autres, malgré et grâce aux circonstances environnementales, serait ici un processus d'adaptation et d'autonomisation vis à vis de l'environnement (seconde fonction du méta-apprentissage) et ne serait dès lors qu'un moyen de développer ou de renforcer cette autonomie dans un but de préservation identitaire ; du point de vue d'autres auteurs, ce moyen interviendrait d'ailleurs tout au long de la vie et dans toutes les dimensions de l'identité de l'adulte, aux niveaux biologique, psychologique et social [Miermont 1995, Linard 1996, Bronckart 2002], voire au niveau spirituel [Caffarella *et al.* 2000, Kim 2000].

En termes de processus d'apprentissage, la théorie de l'énaction a permis de souligner que les capacités de méta-apprentissage, dans l'optique de préservation identitaire, serviraient donc une double fonction, d'une part d'intégration des ressources liées aux rencontres et aux opportunités de l'environnement, d'autre part à des fins d'adaptation de l'individu à ce contexte et cette situation. Le processus lui-même d'intégration et d'adaptation définirait d'autre part le processus d'apprentissage dans la mesure où il relie l'expérience individuelle (ce que le sujet « est ») au projet de formation, construit dans et par les interactions avec les autres et l'environnement. La perspective de l'énaction de Tremblay, comme la perspective existentielle de Pineau et ainsi que la théorie de la réciprocité éducative de Labelle, mettent donc en avant le rôle de l'expérience comme socle fondamental du développement de l'adulte. La prise en

¹ les explications finalistes des systèmes autonomes, dans les sciences du vivant, incitent à ce propos à opérer une distinction entre téléologie et téléonomie, posant le double problème de l'origine de ces systèmes (leur apparition spontanée) et de leur viabilité [Varela 1989]

compte de cette expérience sert d'autre part la construction du sens que le sujet attribue à sa réalité (son interprétation), dans une perspective constructiviste elle aussi basée sur les interactions « *personne-situation* » [Candy 1991, Simons 2000].

De plus, la théorie de l'énaction renforce aussi la perspective constructiviste de l'autoformation dans la mesure où elle étend le principe de construction de l'autonomie individuelle par autrui (dans des réseaux, selon Tremblay, dans un processus de co-formation, selon Pineau, du fait de la réciprocité éducatrice, selon Labelle), à un processus co-construit par l'apprenant et son contexte à la fois [Candy 1989, Candy 1991, Simons 2000, Bronckart 2002]. Or, du point de vue de l'énaction [Varela 1989, Varela 1996], la dynamique du processus (l'émergence), plus que l'autonomie elle-même, ne peut se définir, s'expliquer et s'observer que dans les interactions qui lui permettent la régulation (ou l'équilibration) qui constitue et préserve son autonomie et son identité ; dans ce sens, les déterminismes réciproques que forment l'individu et son contexte (couplage structurel) permettent de poser l'hypothèse d'une extension de la notion de réciprocité à une possible réciprocité structurelle rejoignant mais dépassant la démarche constructiviste (contextuelle ou situationnelle).

Selon la perspective critique, par ailleurs, et d'un point de vue plus social, les contraintes et les cadres de référence limitant l'action servent aussi une autre finalité d'apprentissage, de transformation cette fois [Mezirow 2001], dépassant l'inscription vitaliste de l'autonomie de l'adulte de la perspective de l'énaction ou de la perspective existentielle ; il s'agirait alors de développer la réflexion critique de l'adulte dans un but de conscientisation (et/ou d'émancipation) des cadres et valeurs restreignant l'action. L'objectif de transformation de soi, servant une finalité éducative de l'autoformation critique (réciprocité de soi à soi, dans la perspective existentielle) aurait alors des conséquences possibles d'ordre éthique et politique : le déterminisme réciproque que forment l'apprenant et son contexte d'apprentissage [Spear 1988] impliquerait une rétroaction possible et des changements, volontaires ou non, de l'environnement (au moins social) de l'apprenant, c'est-à-dire une possible réciprocité transformatrice.

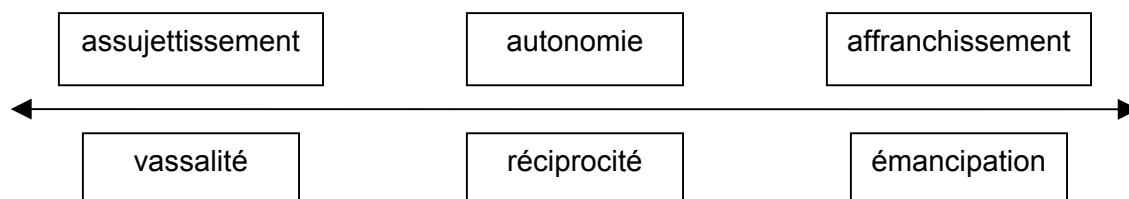
Enfin, les répercussions potentielles des différentes formes de réciprocité sur autrui et sur l'environnement d'apprentissage, proposées à la suite de la théorie de Labelle dans des perspectives constructiviste, existentielle ou critique (réciprocité de soi à soi, réciprocité contextuelle ou réciprocité transformatrice), indiquent l'existence de conséquences potentielles sur l'apprenant lui-même (renforçant la conception de l'autoformation comme transformation de soi), mais aussi sur le contexte (sur les pairs,

sur la situation de travail), et sur l'environnement dans son ensemble (et sur l'organisation, par conséquent). Elles impliquent donc de la part des différents acteurs de la formation une prise de conscience (ou conscientisation) de ces risques encourus, et donc, au delà des apprenants, une responsabilité (ou une responsabilisation) de chacun de ces acteurs de la formation [Mezirow 2001].

5.1.3. - Synthèse des résultats théoriques

Les apports des différentes perspectives théoriques de l'autoformation permettent d'illustrer le cadre notionnel de l'autonomie et de la réciprocité (section 3.1) repris à Labelle [1996, 227], pour lequel le modèle de réciprocité, en opposition aux modèles de vassalité et d'émancipation, repose sur une logique d'autonomie de l'apprenant, devant éviter à la fois les logiques d'assujettissement et d'affranchissement.

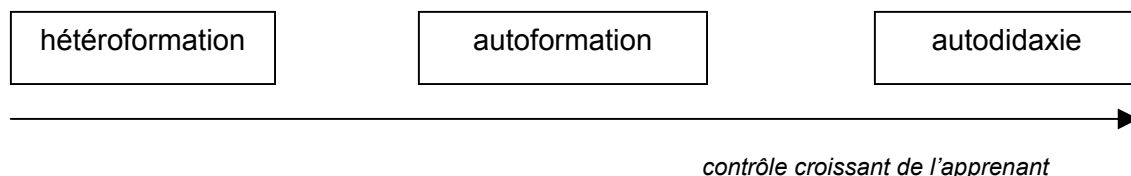
Le rapport dialogique autonomie/réciprocité se situe donc, pour Labelle, dans un entre-deux, ou « juste milieu », entre ces deux extrêmes (voir cadre notionnel) :



Vers la gauche de l'axe central, la logique relationnelle tend vers une dépendance plus forte de l'apprenant vis à vis des autres, de l'environnement, du contexte ou de l'organisation (une vassalité que les situations de travail ignorent toutefois dans le contexte choisi, qui pourrait faire penser ici à une forme moderne d'esclavagisme, dans sa caricature extrême) ; vers la droite, cette logique tend vers une indépendance plus grande, allant potentiellement jusqu'à une liberté totale vis à vis des contraintes externes (tout aussi illusoire dans le contexte organisationnel, les contraintes du travail étant clairement soumises à un minimum de coercition, niant de fait une totale liberté d'action des individus).

Pour rappel, le *continuum* de l'autoformation [Tremblay et Foucher 1992], se décline quant à lui sur un axe unidirectionnel représentant une autonomie croissante de l'apprenant vis à vis du formateur, c'est-à-dire, ici, une prise en charge ou un contrôle croissant de l'apprenant vis à vis d'une des dimensions au moins de l'apprentissage

(contenu, objectifs, démarche, ressources, rythme) et donc, une indépendance croissante (en termes d'autoformation) vis à vis des normes imposées par les autres et par l'environnement (qui serait à considérer ici comme hétéroformation) :



Vis à vis du cadre notionnel, et recontextualisés en situation de travail, les deux extrêmes de cet axe pourraient être tout aussi exagérés que dans le cas précédent. De plus, les quatre perspectives de l'autoformation qui viennent d'être exposées invitent à relativiser fortement le développement de l'autonomie individuelle, en tenant des autres et du contexte.

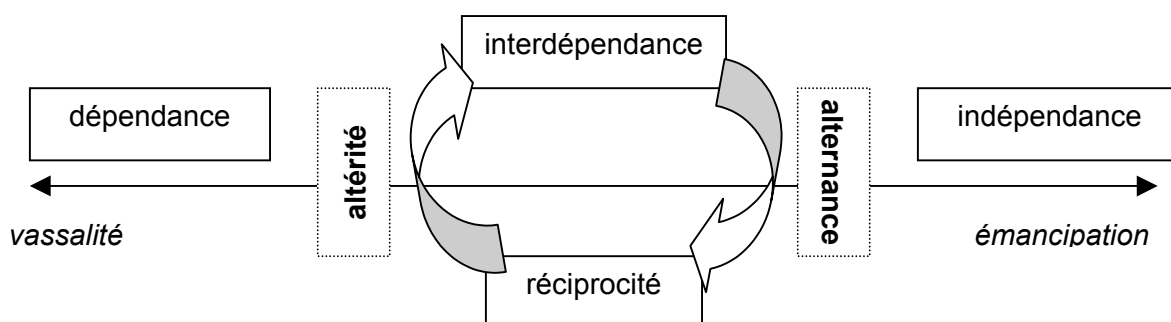
L'enrichissement mutuel des perspectives théoriques de l'autoformation et de la réciprocité invite à conserver, surtout en contexte organisationnel, le juste-milieu évoqué précédemment d'une autonomie conçue plutôt comme adaptation vis à vis de l'environnement et des autres (processus de régulation, d'équilibration) que comme un strict processus d'émancipation vis à vis de normes imposées de l'extérieur.

Dans les deux cas, il s'agira donc de garder la position médiane de l'autonomie et de l'autoformation comme un entre-deux, sur cet axe, ne visant pas nécessairement dans le processus d'autonomisation le déplacement vers l'un des extrêmes. En l'occurrence, il ne peut donc s'agir, dans l'immédiat, de concevoir le processus d'autonomisation dans la conception purement critique et émancipatrice, dans le sens politique de Mezirow, ni d'un accroissement de l'indépendance vers une position strictement autodidactique, dans le sens du *continuum* de l'autoformation.

Au contraire, l'invitation de la théorie de la réciprocité de Labelle, est plutôt de sortir de la logique assujettissement / affranchissement. L'autonomie des sujets en interaction serait au contraire le produit de leur interdépendance, dans un « *mouvement* » d'alternance propre à la réciprocité, selon la définition qu'en propose Labelle [1998b].

L'introduction des notions d'altérité (visant une interdépendance progressive plutôt qu'une indépendance absolue) et d'alternance (mouvement d'échange réciproque,

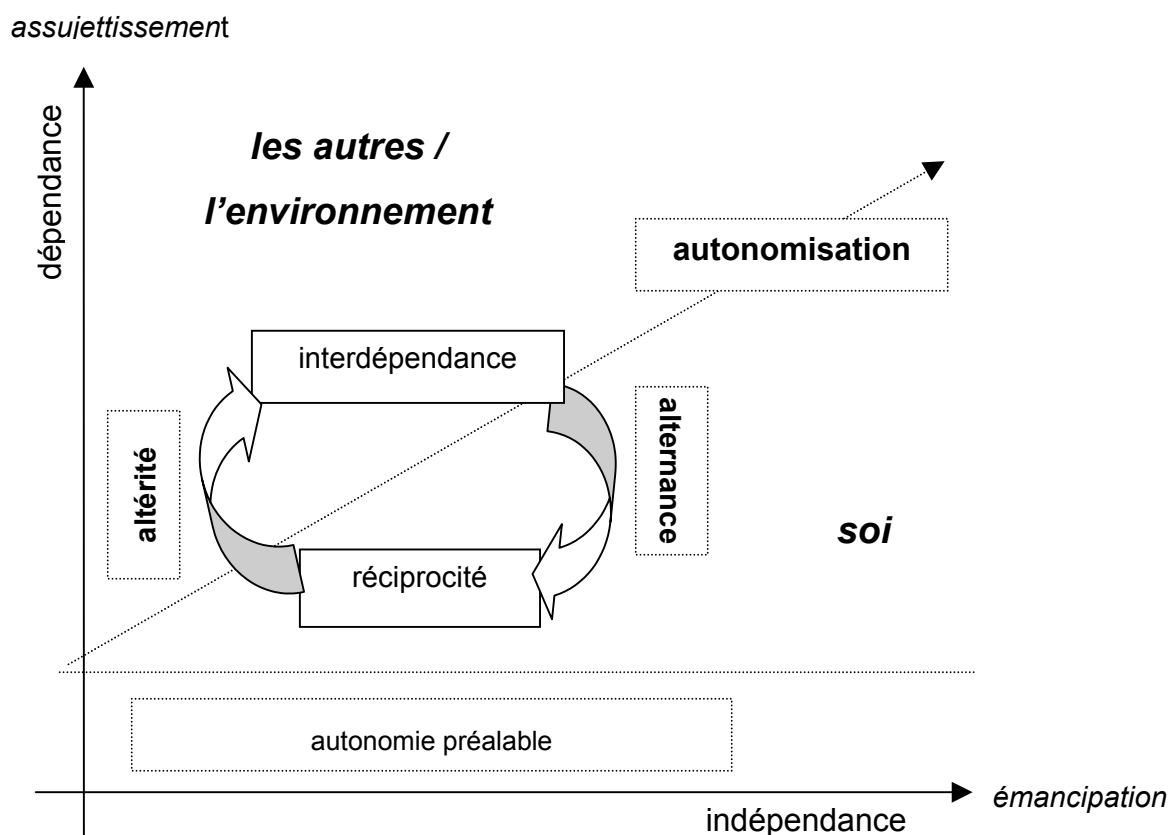
plutôt qu'à visée strictement individuelle), propres à la notion de réciprocité, permet de transposer schématiquement le processus de la manière suivante :



L'autonomie serait de plus, selon Labelle, constitutive de l'identité même des sujets : « *altérité et identité sont les deux facettes de l'autonomie personnelle* » [Labelle 1996]. Dans ce même sens identitaire, il a été souligné aussi que l'autoformation, dans la dimension existentielle que lui confère Pineau, pouvait être conçue comme un processus de construction de soi (de sa propre forme), l'autonomisation étant assimilée alors au « *processus de développement* » de l'adulte apprenant, au sens de Labelle, dans un « *manque* » toujours à combler [Labelle 1998b]. Pour Labelle, enfin, l'autonomie de l'adulte est un préalable de la relation éducative mais l'autonomie est aussi la finalité de l'apprentissage. L'autonomie se trouve ainsi à la fois « *au cœur de la personne, comme une inscription qui la définit originellement et [à la fois] comme une promesse qui se réalise dans la durée* » [Labelle 1996].

Comme pour la perspective constructiviste ou celle de l'énaction, il ne saurait être question de nier l'autonomie préalable de l'adulte ; c'est d'ailleurs sur ce que cet adulte « est » (ses valeurs, ses représentations, ses préférences et styles d'apprentissage, ses expériences antérieures), que l'autonomisation peut se construire ; mais c'est seulement dans le rapport aux autres et à l'environnement, dans un processus permanent de régulation et d'équilibration (rendu possible grâce à des compétences de méta-apprentissage qui ne soient pas strictement cognitives, mais aussi affectives et sociales), qu'une plus grande autonomie peut se construire. Partant de l'autonomie préalable de l'individu (postulat de Knowles), l'autonomisation de l'apprenant doit ainsi rester, selon Labelle, l'objectif de tout apprentissage, car « *l'éducation est progression dans l'autonomie* » [Labelle 1996, 296] (postulat d'éducabilité).

Une dimension développementale, intégrant les relations aux autres et au contexte doit donc être ajoutée au précédent axe, qui reflétait lui-même l'idée de mouvement :



Selon cette schématisation, le processus développemental se situerait sur l'axe de l'autonomisation, partant de l'autonomie préalable de l'individu (autonomie personnelle, dans la terminologie de Candy) et se construisant dans un échange entre soi et les autres (et/ou l'environnement). Mais selon la perspective constructiviste, comme selon la théorie de l'énaction, le déterminisme réciproque que forment l'individu et son contexte suppose une co-construction des deux à la fois (termes *construct* et *construe*, chez Candy). De la même manière, dans la perspective critique de Mezirow, l'individu se transforme, par le processus d'autonomisation, mais peut aussi transformer rétroactivement l'environnement dans lequel il évolue.

Cette autonomie épistémologique, selon le terme de Candy [1991], si elle reste en partie situationnelle, englobe la capacité de l'individu à conscientiser les cadres de référence qui le rendent interdépendant des autres et du contexte et à participer plus activement, en contrepartie, à des décisions concernant ses propres choix. Mais comme le soulignent Brookfield [1990], Labelle [1996] ou encore Le Meur [1998], des

individus plus autonomes et plus responsables sont aussi des acteurs moins dépendants et à qui il est donc plus difficile d'imposer des choix qui avaient été faits jusqu'ici pour lui ou à sa place. Cette dimension épistémologique de l'autonomie renvoie par conséquent à la dimension organisationnelle du cadre et à sa possible transformation.

De la même manière, la réciprocité invite à voir la relation éducative sous la forme d'un échange différenciateur et co-constructeur des autonomies personnelles des sujets en relation [Labelle 1996, Lerbet-Sereni 2000, Moisan 2002]. Mais la réciprocité structurelle, relevée précédemment, invite, elle, à voir alors dans le mouvement d'autonomisation une adaptation conjointe (phénomène de régulation et d'équilibration des relations des partenaires en présence) qui dépasse la stricte dimension individuelle pour laisser entrevoir la possibilité d'une autre forme de réciprocité, transformatrice, celle-ci, aux niveaux individuels et organisationnels à la fois.

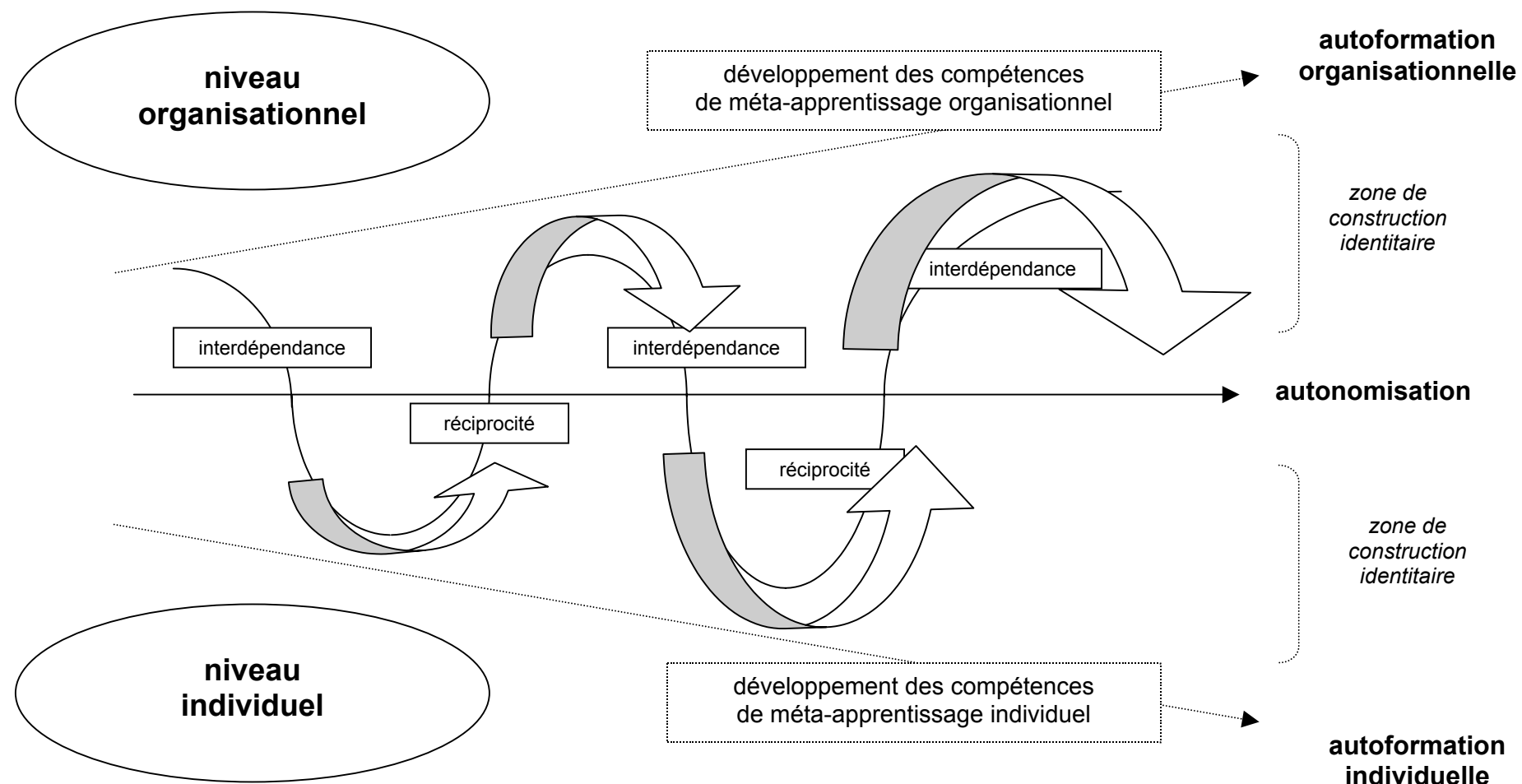
Ainsi, l'une des hypothèses qu'il est possible d'émettre au sujet de ce processus d'équilibration serait l'extension de l'analogie empruntée par Tremblay à Varela, d'un processus de méta-apprentissage intégrateur et régulateur des mouvements d'échanges avec le contexte, non seulement au niveau individuel, mais aussi au niveau organisationnel, visant la capacité de l'organisation à apprendre sur elle-même.

La double fonction structurelle et transformatrice de la réciprocité, individuelle et organisationnelle à la fois, permettrait alors l'adaptation et l'équilibration des relations des partenaires en présence ; la réciprocité pourrait donc permettre, dans cette perspective, la construction d'une identité collective, propre à l'organisation et distincte de la somme des identités individuelles qui la composent.

En d'autres termes, si le processus d'autonomisation se construit dans la réciprocité interpersonnelle des échanges avec autrui, dans une perspective identitaire (couple identité/altérité), la même perspective invite à penser l'apprentissage organisationnel à travers l'émergence d'une identité collective, construite par méta-apprentissage à partir des phénomènes d'interdépendance créés par la réciprocité.

L'axe de l'autonomisation du graphique précédent pourrait alors être schématisé de la manière suivante (figure 8) :

Figure 8 - Analogie conceptuelle entre autonomisation et développement identitaire en contexte organisationnel



Cette figure détaille l'axe d'autonomisation du schéma précédent. Ici, les flèches courbes, de plus en plus accentuées, symbolisent le double mouvement de réciprocité et d'interdépendance, produit par l'alternance et l'altérité (et illustré de manière plus détaillée dans le schéma précédent). La figure 8 introduit donc, du côté individuel, un axe d'autoformation qui représente l'axe développemental de « formation de soi », dans un sens identitaire, à partir de l'acquisition de compétences de méta-apprentissage, le terme étant entendu ici dans un sens large, dépassant les seuls aspects cognitifs (ou de méta-cognition). Ici, le méta-apprentissage concernerait aussi la conscience qu'a cette personne de son interdépendance vis à vis des autres et du contexte et sa capacité à identifier et utiliser les ressources humaines et non humaines de l'environnement (comme l'ont relevé Knowles ou encore Tremblay). Le développement de ce méta-apprentissage ressortirait alors finalement d'une meilleure connaissance de soi autant que d'une conscientisation du cadre organisationnel et des règles sociales dans lesquels se déroulent l'action ; cette autonomisation rejoindrait autant des aspects identitaires (au sens de Labelle ou de Pineau), qu'une autonomie plus épistémologique (au sens de Candy et de Mezirow).

L'hypothèse émise au sujet de l'autoformation, au niveau organisationnel (partie supérieure de la figure 8), est que ce même mouvement de réciprocité, accentuant l'interdépendance des acteurs dans l'alternance et l'altérité, serait de la même façon producteur d'une identité collective, cette fois, et du développement de compétences de méta-apprentissage, du côté de l'organisation elle-même. Cette hypothèse rejoindrait alors certains travaux sur l'apprentissage organisationnel (comme ceux d'Argyris et Schön, mais aussi de Wenger) appréhendant l'organisation comme une entité englobante mais différente de la somme de ses propres parties et capable d'apprendre sur ses propres apprentissages, de développer une mémoire, une identité ou encore une culture. Rejoignant l'analyse des configurations sociales de Moisan et de ses récentes hypothèses sur l'échange et le don/contre-don dans l'autoformation, en particulier, cette modélisation permettrait alors d'aborder la place centrale des relations interpersonnelles dans la construction de l'autoformation, tant du point de vue individuel, comme l'y invite la réciprocité au sens de Labelle, que collectif, ce qui n'a pas encore été proposé dans les écrits scientifiques sur le sujet.

En résumé, ces premiers résultats répondent à la partie de la question de recherche qui porte sur « *la manière dont la notion de réciprocité pourrait éclairer le processus d'autonomisation dans un contexte d'autoformation en milieu organisationnel* » :

Les principales conclusions de ces résultats permettent de souligner que ...

La notion de réciprocité invite à resituer la question de l'autonomisation des apprenants dans une perspective d'interdépendance croissante des sujets, plutôt que dans un processus d'indépendance progressive. L'autonomisation des apprenants se situerait dans un entre-deux, ou « juste milieu », entre :

- une dépendance relative vis à vis des autres et du contexte (autonomie situationnelle), une ouverture aux autres que nécessite en particulier le mouvement d'altérité de la réciprocité,
- et une indépendance relative, obtenue notamment grâce à une conscientisation des normes et des cadres de référence du contexte et de l'environnement (autonomie épistémologique).

La dynamique du processus d'autonomisation serait impulsée quant à elle par le mouvement qu'impose la réciprocité, dans une alternance entre soi et l'environnement (les autres, le contexte) ; ce mouvement permettrait de plus un processus de développement identitaire, individuel et collectif à la fois :

- L'autoformation individuelle s'appuierait alors sur le processus de développement de compétences de méta-apprentissage qui permettraient, au niveau identitaire, l'autonomisation progressive des sujets, dans un double mouvement d'alternance et d'altérité propre à la réciprocité.
- L'autoformation organisationnelle s'appuierait de la même manière sur le développement de compétences de méta-apprentissage au niveau collectif, régulé par le double mouvement de réciprocité qui assure l'interdépendance des sujets et leur autonomisation progressive ; cette autoformation collective, basée sur la réciprocité, permettrait par ailleurs de construire une identité collective, au niveau organisationnel, distincte de la somme des identités individuelles qui la constitueraient.

L'éclairage théorique de la réciprocité permet donc d'apporter à l'autoformation une dimension nouvelle « d'altérité » qui permet d'étudier maintenant un certain nombre de recommandations pour faciliter sa mise en œuvre en contexte organisationnel.

5.2. - RESULTATS PORTANT SUR LA MISE EN ŒUVRE DE L'AUTOFORMATION ET DE LA RECIPROCITE EN CONTEXTE ORGANISATIONNEL

Introduction

Les résultats de cette recherche portent sur l'analyse des éléments caractéristiques de la réciprocité au regard des dimensions de l'autoformation en contexte organisationnel. La première section de ces résultats concernait la partie de la question spécifique de recherche portant sur « *l'éclairage* » du processus d'autonomisation, d'un point de vue théorique, alors que la deuxième section de ces résultats aborde maintenant la partie portant sur « *la facilitation* » du processus, d'un point de vue plus pratique, relié au domaine de la formation professionnelle et au contexte présenté dans la problématique.

Pour rappel, le cadre référentiel de l'autoformation (section 3.3) comprenait trois dimensions principales : dimension organisationnelle, acteurs et dispositifs ; les trois grandes dimensions de la réciprocité (section 4.3) portent sur sa nature et ses principes, sur une dimension opératoire et sur ses possibles effets attendus. La présente section des résultats vise donc à croiser ces deux cadres référentiels afin de donner différents « *moyens d'action* » [Foucher 2000a] pour faciliter l'autoformation en contexte organisationnel, au regard de la notion de réciprocité.

L'aspect exploratoire d'un tel travail de mise en regard de l'autoformation et de la réciprocité n'ayant pas encore été effectué dans les recherches, ces moyens d'action seront toutefois abordés avec prudence ; dans les sections qui suivent, la réciprocité posera d'ailleurs souvent plus de questions qu'elle n'offrira de réelles incitations directes à la mise en œuvre de l'autoformation, dans ce contexte. De plus, si les différentes propositions de la réciprocité ont été élaborées avec l'aide d'un jury de praticiens-chercheurs, comme cela a été explicité en quatrième partie, le déroulement de ces différentes propositions, regroupées en trois grandes dimensions, est aussi un résultat spécifique de la présente recherche, qui a émergé d'un processus heuristique, comme cela a été mentionné dans la partie concernant la méthode (section 1.3).

S'appuyant sur les exemples d'autres thèses théoriques, il présente en particulier une première dimension portant sur des postulats liés à la réciprocité (liés à sa nature, à ses principes), avant de donner des propositions plus opératoires. Cette première dimension (propositions générales 1, 2 et 3), présente une série de « *postulats* », à l'image de la catégorisation proposée par Hensler [1992], dans sa propre recherche doctorale. La seconde dimension répond, quant à elle, au souci d'opérationnalisation

de la question de recherche portant sur la mise en œuvre de l'autoformation (propositions générales 4, 5 et 6, plus un corollaire) ; son objectif devra permettre de réfléchir aux conditions de cette mise en œuvre à travers les questions que pose la réciprocité au contexte organisationnel. Enfin, la troisième dimension, concernant les effets attendus de la réciprocité (propositions générales 7 et 8) incite à plus de prudence encore que les autres, étant donné la fragilité de leur validation, qui sera discutée. Finalement, eu égard aux résultats théoriques qui viennent d'être présentés, cette troisième dimension sera présentée avec les questions que soulèvent les objectifs que peut viser l'autoformation, en contexte organisationnel, si les effets attendus de la réciprocité peuvent effectivement survenir dans ce contexte. Avant d'être synthétisés (section 5.2.10), ces résultats sont présentés dans neuf sections consécutives (5.2.1 à 5.2.9), qui abordent de manière systématique l'étude des huit propositions générales de la réciprocité et du corollaire (cadre référentiel de la réciprocité) au regard des dimensions de l'autoformation en contexte organisationnel (cadre référentiel de l'autoformation). Chaque proposition générale est discutée systématiquement en trois temps : une présentation synthétique, sous forme de tableau, qui reprend les éléments caractéristiques de la réciprocité ayant permis l'élaboration des propositions ; un exposé des liens qui peuvent être établis (quand ils existent) entre ces éléments et les trois dimensions du cadre référentiel de l'autoformation ; enfin, quelques exemples d'implications possibles pour la pratique, dans le contexte organisationnel.

Ces implications pour la pratique étant peu référencées dans les écrits, il a été choisi de les illustrer à partir de trois exemples de dispositifs collectifs d'apprentissage où la réciprocité peut se déployer. Contrairement aux formes de réciprocité binaire ou de réciprocité ternaire bilatérale présentées dans la recension (réseaux d'échanges réciproques de savoirs en milieu communautaire, binômes ou tandem dans l'enseignement), les groupes, formels ou informels, et les réseaux constitués en milieu naturel semblent en effet plus proches de la réalité organisationnelle [Foucher 2000a, Confessore 2002, Carré et Charbonnier 2003]. Présentant différents degrés de formalismes, divers avantages et inconvénients, le groupe de codéveloppement, la communauté de pratique et le groupe-projet ont donc été préférés à d'autres formes possibles d'illustration de la réciprocité (mentorat, tutorat, *coaching*, groupes d'analyse de pratiques ou encore groupes de partage d'expérience [Louart 2002]), qui pourraient notamment être discutées dans d'autres recherches, des travaux empiriques ultérieurs ou des recherches en lien avec d'autres pratiques de gestion.

5.2.1. - Etude de la Proposition Générale n° 1 de la réciprocité

5.2.1.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 1

« La réciprocité est constitutive du lien social (du "faire société") »		
Propositions spécifiques concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 1 : au niveau des relations (interactions) entre individus	- relation à autrui ; - relations interpersonnelles ; - sociabilité ; socialité ; - lien social ; - rapports entre soi et l'autre	- Boltanski [1990] - Ricœur [1996]
n° 7 : crée le sens commun à la base de toute société	- constitutive du lien social, des liens sociaux ; - raison et finalité de toute interaction sociale ; - produit le sens des interactions ; - crée du sens	- Chabal [1996] - Temple [1997a, 1997b, 1998]
n° 9 : d'individu à individu, peut passer par des tiers	- tiers entre individus (éventuellement inconscients ou symboliques) ; - réciprocité indirecte (donner à un autre que celui dont on a reçu)	- Chabal [1996] - Temple [2000]
n° 22 : concerne l'ensemble de la communauté	- acte engageant autrui et la communauté entière ; - liberté individuelle et justice sociale ; - rapports individu / communauté ; - engagement des individus entre eux	- Chabal [1996] - Cordonnier [1997] - Temple [2000]

Cette première proposition générale, qui est aussi la première concernant la dimension portant sur la nature ou les principes de la réciprocité, reprend quatre propositions spécifiques validées (n° 1, 7, 9 et 22), formulées à partir de différents éléments caractéristiques de la réciprocité relevés par les cinq praticiens-chercheurs.

La proposition spécifique n° 1, issue des travaux de philosophie morale, chez Ricœur et Boltanski en particulier, souligne l'importance des relations à autrui, des relations mutuelles et des rapports entre soi et autrui, la notion de lien social et les termes de socialité et de sociabilité, au cœur de ces relations sociales ; en affirmant que « *la réciprocité se situe au niveau des relations (interactions) entre individus* », cette

proposition constate, dans un premier temps, que l'étude de la réciprocité ne pourra se départir d'une étude de la nature des liens sociaux et des interactions entre acteurs.

La proposition spécifique n° 7, posant que la réciprocité crée un « *sens commun* », comme ciment de toute société, reprend des éléments caractéristiques relevés dans la littérature en anthropologie, chez Caillé, Chabal et Temple en particulier ; ces auteurs affirment non seulement que la réciprocité est constitutive du lien social, mais surtout, qu'en donnant du sens aux interactions sociales, elle est même à la base de toute forme de société, comme l'avait montré Mauss dans son *Essai sur le don*.

La proposition spécifique n° 9, introduisant la notion de « *tiers* », grâce aux travaux de Temple en particulier, permet de comprendre comment la réciprocité dépasse la relation bilatérale (d'individu à individu), qui déclinerait la réciprocité dans un échange de type : donner à quelqu'un / recevoir de lui ; avec les formes de réciprocité ternaire, Temple illustre notamment comment l'obligation de réciprocité permet de donner à quelqu'un, mais de recevoir de quelqu'un d'autre, introduisant au passage la question de la justice et de sa répartition, lorsque ces différents mouvements de don / contre-don se développent à l'échelle collective. De plus, cette proposition induit la place de tiers symboliques, fréquemment illustrés en anthropologie et dépassant l'introduction de seuls tiers physiques (ou tierces personnes), entre soi et autrui.

La proposition spécifique n° 22, issue des implications politiques de la réciprocité relevées chez Temple, Chabal et Cordonnier en particulier, renforce cette dimension collective de la réciprocité, en affirmant que « *la réciprocité concerne l'ensemble de la communauté* » ; en effet, si la relation réciproque, à travers l'action de donner, est toujours le fait d'engagements d'individus au départ, le mouvement de réciprocité créé par l'obligation de recevoir, puis celle de rendre, implique un engagement collectif qui dépasse la somme de ces engagements individuels. Comme le souligne Chabal, la chaîne des dons crée même des situations de solidarité obligée, voire cachée, où l'on rend service à quelqu'un, par exemple, sans avoir nécessairement reçu de lui.

L'ensemble de ces propositions permet donc d'affirmer que la réciprocité semble bien se situer au cœur des interactions sociales, donnant du sens à ce que peut être une société (ou une communauté) ; l'obligation de réciprocité interroge de plus, à travers les interactions sociales, les notions de liberté individuelle et de justice sociale ; elle crée un sens commun qui explique qu'au delà d'une somme d'engagements individuels, un groupe d'humains puisse « faire société ».

5.2.1.2. - Liens qui peuvent être établis avec de l'autoformation

Dans les travaux sur la réciprocité en éducation et en formation, le fait que la réciprocité soit ainsi constitutive du lien social a été souligné par Labelle [1996] et par Lerbet-Sereni [2000], au niveau des relations interpersonnelles, et par Moisan [2002], au niveau collectif. Pour Labelle, le fait que la réciprocité soit intrinsèquement éducatrice souligne la primauté de la réciprocité sur toute forme de lien éducatif (c'est ici la réciprocité qui est première, avant même qu'il n'y ait rapport d'enseignement de l'un et d'apprentissage de l'autre). Selon cet auteur, la réciprocité est constitutive de l'acte d'apprendre : la relation « *réciproquante* » entre sujets autonomes est à la base du processus d'apprentissage, du processus de développement des apprenants et de la construction mutuelle des identités des sujets ; l'autonomisation peut ainsi se décliner, suivant Labelle [1996, 1998] dans ce triple processus, fondé sur le manque et inscrit dans la durée. Pour Lerbet-Sereni [2000], la relation est construite par les sujets en même temps que ceux-ci sont construits dans et par la relation, mais c'est ici le sens co-construit par les partenaires en relation qui forme les identités et l'autonomie des sujets. Ainsi, la relation co-construit à la fois l'autonomie des sujets (individuellement) mais aussi du couple qu'ils forment (en tant que système), dans une relation duale. Pour Moisan, c'est l'échange, considéré comme relation de type don / contre-don et « *matrice de vie sociale* » [Moisan 2000a], qui est à la base de toute forme de lien social. Si la relation éducative est perçue, du point de vue sociologique, comme un espace de transaction (ou de négociation) dans l'appartenance à différents mondes, l'échange, de ce point de vue, co-construit à la fois l'instance individuelle et l'instance sociale [Moisan 2002]. De plus, selon Moisan [2002], la formation est elle-même en prise avec des enjeux de construction identitaire (individuelle) et des enjeux sociaux (à travers l'appartenance à différents réseaux) et les aspects non utilitaristes de l'acte éducatif, à travers l'échange, doivent donc renforcés.

Au regard de la dimension organisationnelle

La double dimension, relationnelle et collective, soulevée par cette première proposition générale stipulant que la réciprocité est à la base du lien social (et indirectement de toute forme de société) n'a cependant pas été abordée en tant que telle, dans les travaux sur l'autoformation en contexte organisationnel.

Au sujet des politiques et stratégies de formation, ces travaux en autoformation soulignent le lien, à un niveau collectif, entre les choix organisationnels généraux et les politiques de formation [Carré 1992, Caspar 1999, Foucher 2000a, Moisan 2000a,

Confessore 2002], pour remarquer notamment que les stratégies de formation déclinent, dans la plupart des cas, des politiques plus vastes concernant l'organisation dans son ensemble. Le soutien à l'autoformation, note ainsi Foucher [2000a], peut représenter une véritable « *stimulation organisationnelle* », mais les études empiriques auxquelles se réfèrent l'auteur montrent que ce soutien organisationnel est non seulement peu fréquent mais qu'il est de plus rarement inscrit explicitement dans les politiques de formation [Foucher 2000a]. Dans les études mentionnées par Foucher, le soutien à l'autoformation concerne tout au plus des moyens pour favoriser l'apprentissage autonome au niveau individuel, principalement à travers des dispositifs d'autoformation offrant diverses « *manières de s'autoformer* » ; mais en ce qui concerne la proposition de la réciprocité sur le choix collectif de « faire société », la littérature sur l'autoformation en contexte professionnel n'a pas encore abordé le sujet.

Au niveau pratique, dans les « *nouvelles situations de travail* » décrites par Confessore [2002], l'évolution des structures et des cadres organisationnels, de même que les politiques et les systèmes de gestion des connaissances, semblent renforcer pourtant la dimension collective de l'apprentissage ; cependant, l'auteure n'aborde pas la question de savoir si les politiques de formation, dans ce contexte, doivent s'adapter à ces nouvelles exigences ou si elles doivent les anticiper et les formaliser au sein de stratégies novatrices promouvant des formes d'autoformation collective sur d'anciennes manières de se former ou de s'autoformer individuellement. Au niveau théorique, et à la suite de l'hypothèse posée par Moisan [2002] selon laquelle « *l'autoformation se joue dans l'échange* », les travaux sur l'autoformation n'ont pas encore abordé non plus la question de savoir si ces politiques de formation peuvent ou non faire une place privilégiée aux relations et aux interactions, qui, selon Labelle, Moisan ou encore Lerbet-Sereni, seraient pourtant centrales dans le processus de co-construction des identités individuelles et collectives.

Au regard des acteurs

De la même manière que pour les politiques et les orientations stratégiques de formation, la recherche n'a logiquement pas abordé non plus le rôle que pourraient jouer les responsables et les gestionnaires de la formation, dans les organisations, vis à vis du lien social et de l'enjeu posé par cette proposition générale de la réciprocité de « faire société ». L'approche collective de l'autoformation, dans ces travaux, n'a pas encore abordé spécifiquement le rôle que pourraient jouer les décideurs à ce sujet.

Dans les « *nouveaux dispositifs de formation* » [Choplin *et al.* 2002, Depover et Marchand 2002], cependant, plusieurs auteurs ont noté que les types de relations interpersonnelles et les rôles des différents intervenants pouvaient être passablement modifiés par le travail et l'apprentissage en réseau. Bien que la plupart de ces travaux concerne des contextes d'apprentissage autres que le milieu professionnel (ils concernent surtout le milieu de l'éducation dans sa dimension institutionnelle) [Alava 2000, Albero 2000, Henri et Lundgren-Cayrol 2001, Choplin *et al.* 2002], tous soulignent la diversité offerte par ces nouveaux dispositifs, où les ressources à la disposition des apprenants dépassent désormais largement la figure traditionnelle de la relation formateur-formé et modifient en conséquence la nature de la relation pédagogique. Aucun de ces auteurs, cependant, n'a encore proposé d'examiner les relations pédagogiques, dans ces dispositifs, sous l'angle possible de relations réciproques ou, comme le propose Moisan, d'échanges de type don / contre-don.

La recomposition des rôles des formateurs, en particulier (ou tuteurs, dans certains dispositifs [Glikman 2002]), semble pourtant symptomatique des changements apportés par les technologies aux situations d'apprentissage : ainsi, des auteurs comme Annoot [1996], Henri et Lundgren-Cayrol [2001] ou Haeuw [2002] soulignent tous l'exigence de nouvelles compétences, pour ces formateurs, dont la plus caractéristique est probablement de savoir mieux s'adapter non seulement aux différents styles d'apprentissage des personnes (exigence de l'individualisation liée à l'autoformation), mais surtout d'adapter graduellement, en fonction de l'autonomisation croissante des apprenants, leur aide et leur soutien. Dans les dispositifs d'apprentissage collaboratif plus particulièrement [Henri et Lundgren-Cayrol 2001], l'effacement progressif du formateur au profit de la prise de contrôle du groupe sur le processus d'apprentissage fait apparaître une dimension collective nouvelle, que les recherches sur l'autoformation n'ont pas encore abordée de manière approfondie en contexte organisationnel.

Au delà de l'autoformation, les chercheurs soulignent cependant l'importance de nouvelles pratiques collectives d'apprentissage et les nouvelles relations de co-formation, notamment entre pairs, qui sont en œuvre dans les « *réseaux d'entraide* », les « *communautés d'apprentissage* » et les « *communautés virtuelles* » [Confessore 2002, Craipeau *et al.* 2002, Foucault *et al.* 2002]. Dans le contexte professionnel, en particulier, les T.I.C. auraient conduit au développement de « *véritables communautés d'apprentissage, basées sur l'apprentissage réciproque et le partage des connaissances* » [Depover et Marchand 2002] ; mais si ce rôle renforcé des pairs, qui

se développe dans les « *groupes de projet* » et les « *communautés de pratique* », semble refléter l'émergence de « *nouveaux mécanismes d'organisation* » [Confessore 2002], les modalités de cet apprentissage réciproque resteraient à examiner au regard d'un cadre plus formalisé des relations interpersonnelles, basé sur la réciprocité.

Enfin, le rôle des tiers en autoformation (tierces personnes et tiers symboliques), soulevés par la réciprocité (par Temple, Lerbet-Sereni et Labelle en particulier), reste encore à identifier ou, comme l'a tenté Pineau (section 2.3.1), à cartographier. Comme les pointent les communautés de pratiques en particulier (2.3.3), les rôles émergents des « *courtiers* » ou la place d'un « *répertoire commun* », véritable savoir réifié, jouent dans ces communautés une place de tiers (physique ou symbolique) dans l'autoformation en contexte de travail qui semble aussi majeure que méconnue.

Au regard des dispositifs

En dehors de ces formes d'autoformation collective, apparues de manière relativement récente dans la littérature, Foucher [2000a] souligne l'intérêt de différentes formes « *d'apprentissage à travers des groupes* », que rejoignent, selon lui, les démarches de codéveloppement, d'apprentissage par l'action et d'apprentissage par le dialogue [Foucher 2000a]. Proches aussi, selon cet auteur, de l'apprentissage dans des réseaux, ces nouvelles formes d'autoformation collective en situation de travail [Confessore 2002] sont cependant rarement abordées dans la littérature en autoformation, qui devrait peut-être ici tenter plus de liens avec des travaux en gestion. Les pratiques de réseaux d'échanges réciproques de savoirs, de coopération, de codéveloppement ou encore de dialogue (voir section 2.3.3) tendent pourtant à prouver que la dimension collective de l'autoformation peut passer par des dispositifs sans intervention technologique spécifique, favorisant l'apprentissage d'une communauté, voire de l'organisation dans son ensemble.

En suivant l'approche des « *communautés de pratique* » de Wenger [1998], il semble important de souligner cependant que les T.I.C. permettent aussi, aujourd'hui, de capitaliser des connaissances directement utiles, en milieu de travail, pour l'action et la production, de manière collective, tout en produisant un « *sens commun* » qui formalise à la fois des sentiments d'appartenance et d'identité collective ; une telle approche, permettant de mutualiser le savoir collectif dans des bases de données ou des systèmes d'apprentissage peut contribuer de plus à renforcer l'organisation vers un modèle « *d'entreprise apprenante* », dans la mesure où, dès lors, « *l'apprentissage fait partie de son fonctionnement routinier* » [Depover et Marchand 2002].

5.2.1.3. - Implications pour la pratique

Cette première proposition générale invite donc à sortir de l'approche traditionnelle de l'autoformation pour aborder en premier lieu la dimension collective de l'apprentissage, à un niveau global, et non d'un strict point de vue individuel. Sans tomber dans le « *communautarisme* » excessif dénoncé par certains [Craipeau *et al.* 2002], les travaux sur les communautés de pratique, les pratiques collectives de coopération, de codéveloppement ou encore de dialogue réflexif (section 2.3.3) permettent d'entrevoir de multiples entrées possibles dans un apprentissage collectif, tout en rejoignant de plus une perspective globale d'autoformation, au niveau organisationnel.

Selon la première série de travaux de Moisan [1995, 1998, 2000a], l'autoformation dans sa dimension collective semble en effet prouver son intérêt, en particulier pour les figures « *d'organisations flexibles* », où l'articulation d'acteurs et d'objets reste souple, où l'ajustement de la structure collective permet d'absorber l'indétermination, où les décisions et les processus d'adaptation se jouent au sein du collectif de travail (cas des équipes autonomes, par exemple), et non pas en dehors du lui [Moisan 2000a].

Ces pratiques collectives rejoignent par ailleurs les recommandations d'auteurs en gestion, comme Drucker [1999], Nonaka [1999] ou Garvin [1999], pour lesquels l'avantage concurrentiel d'une entreprise se définit surtout, aujourd'hui, par la place accordée au savoir et à l'apprentissage continu, au niveau de l'organisation tout entière, et non pas seulement au niveau individuel. Dans ce contexte, par contre, l'autoformation ne peut rester une autoformation imposée « *par décret* », ou pratiquée « *par défaut* » ; elle doit relever d'une véritable volonté organisationnelle, s'accompagnant d'une réelle délégation du pouvoir et permettant d'adapter les modalités d'autoformation aux groupes d'acteurs à qui elle est destinée [Nizet et Pichault 1999, 2000].

Par extension, la proposition de reconnaître la réciprocité comme base du lien social obligerait alors à concevoir les formes d'autoformation collective comme une volonté organisationnelle, avant même que les services de formation ne puissent s'emparer des dimensions opérationnelles de sa mise en œuvre. Dans un second temps, les différentes formes d'apprentissage collectif favorisant l'autoformation pourraient être déployées dans des structures diverses. Ainsi, selon le degré d'incitation plus ou moins formel de la part des décideurs (représentant cette volonté organisationnelle), les collectifs peuvent s'organiser autour de différentes formes de groupes. En voici trois exemples :

(1) Un groupe de codéveloppement de gestionnaires [Payette et Champagne 2000] peut se constituer de manière transversale dans l'organisation (inter-départements ou inter-services) ou dans un réseau d'organisation, pour se réunir sur la base du volontariat, sans aucune incitation formelle de la part de la hiérarchie ; la participation à ce type de groupe est un souhait des personnes elles-mêmes et les sujets abordés sont choisis par le groupe lui-même, dépendamment du métier, des problèmes à traiter, des intérêts communs aux différentes organisations, le cas échéant, etc.

(2) Une communauté de pratique [Wenger 1998], soutenue et financée par la direction, grâce à un support informatique adéquat (cas des communautés virtuelles), représente quand à elle une incitation pour les participants à s'impliquer dans les échanges, par exemple pour échanger des « bonnes pratiques » (pour leur capitalisation) ou en vue de la facilitation d'un processus de travail, mais l'incitation et le soutien de la hiérarchie n'imposent ni un statut spécifique, ni un engagement minimal aux participants, qui ne seront actifs dans le groupe que s'ils le veulent bien.

(3) Enfin, un groupe-projet [Foucher 2000a, Confessore 2002], constitué par la direction en vue d'une réorganisation de services ou de processus de travail, du lancement d'un nouveau produit ou de l'amélioration d'un service aux clients, par exemple, sera constitué de personnes identifiées et choisies par les responsables hiérarchiques, et tenues de participer aux activités de ce groupe avec obligation collective de résultat. C'est dans ce type de groupe-projet (ou constitué pour une mission précise), note Confessore [2002], que se forment d'ailleurs les réseaux interpersonnels qui seront les plus efficaces pour capitaliser ensuite les connaissances, au niveau de l'organisation.

Ces trois exemples représentent donc autant de formes et de manières de « faire société », plus ou moins volontairement de la part des participants, sur des durées et des engagements différents, avec une cohésion et des résultats variables non seulement d'un groupe à l'autre, mais selon la constitution elle-même des collectifs. Dans les différents cas de figures, une place est possible pour travailler et apprendre ensemble, mais les formes d'autoformation collective seront probablement différentes selon les groupes et selon les personnes qui les composent.

La dimension opératoire et les effets attendus de la réciprocité, examinés grâce aux propositions générales suivantes, permettront de continuer la déclinaison de ces exemples et d'illustrer ces implications pour la pratique.

5.2.2. - Etude de la Proposition Générale n° 2 de la réciprocité

5.2.2.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 2

« La réciprocité suppose une part d'autonomie individuelle »		
Propositions spécifiques concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 4 : suppose une règle éthique	- règle éthique personnelle ; - basée sur l'autonomie de chacun et sur la réciprocité entre individus ; - estime de soi et souci de soi	- Ricœur [1996, 1998]
n° 18 : pari incertain sur la coopération d'autrui	- incertitude ; - pari ; - confiance réciproque dans l'échange - autonomie et responsabilité liées et préalables à la coopération	- Cordonnier [1997] - Caillé [1996]
n° 21 : suppose une capacité de spontanéité, d'initiative, de choix et de responsabilité	- autonomie des acteurs ; - capacité de spontanéité et d'initiative dans l'échange ; - capacité de faire des choix et d'en assumer la responsabilité	- Cordonnier [1997]

Cette seconde proposition générale reprend trois propositions spécifiques validées, (n° 4, 18 et 21), formulées à partir de différents éléments caractéristiques de la réciprocité relevés par les cinq praticiens-chercheurs.

La proposition spécifique n° 4, issue des travaux de Ricœur, permet de concevoir l'autonomie, au niveau philosophique, comme une capacité à « *former une éthique (une ligne de conduite) personnelle* », que cet auteur formule en termes d'exigence pour soi-même de mener une « *vie bonne* ». Mais cette autonomie, chez Ricœur comme chez Labelle, d'ailleurs, est toujours pensée en fonction d'autrui : la visée éthique ne se construit que « *par et pour autrui* », parce qu'ensemble, seulement, il est possible d'élaborer alors le troisième terme de cette règle éthique, qui est de construire, selon le terme de Ricœur, « *des institutions justes* ».

La proposition spécifique n° 18, issue des travaux du domaine économique, permet d'illustrer cette ligne de conduite personnelle que l'individu se fixe, à partir de l'exemple de l'échange. Pour Cordonnier, en particulier, la relation réciproque qui guide l'échange

est en effet basée sur la faculté d'autonomie des acteurs, qui peuvent toujours, en situation d'incertitude, faire le pari (prendre le risque) du don, dans l'espoir que l'autre va coopérer : la proposition n° 18 affirme alors que la nécessité d'un « *pari incertain de l'individu sur la coopération attendue d'autrui* ». Cette faculté d'anticipation des acteurs est au centre de la Théorie des Jeux qu'illustre Cordonnier : à partir de l'exemple du Dilemme du Prisonnier, cet auteur montre notamment que la notion d'incertitude est fondamentale dans les problèmes de coordination et de coopération ; à partir de l'exemple de la relation employeur-employé, Cordonnier montre de plus que la confiance réciproque dans l'échange, l'incertitude et l'incomplétude restent toujours présentes dans cette relation. C'est pourquoi Caillé conclut que « *l'entrepreneur du don* » est celui qui sait faire le pari de cette incertitude sur le retour attendu d'autrui.

La proposition spécifique n° 21, élaborée elle aussi à partir d'éléments caractéristiques relevés dans le travail de Cordonnier, affirme que « *la réciprocité suppose une faculté d'autonomie des acteurs* » ; elle porte cependant sur une forme d'autonomie plus « *instrumentale* », selon le terme de cet auteur, mise en regard de la triple obligation de réciprocité dans sa dimension « *procédurale* » : ici, l'autonomie individuelle, consistant à formuler une règle de conduite personnelle se décline dans une capacité à assumer cette ouverture vers autrui. Au delà d'une capacité à vivre l'incertitude et l'incomplétude et de pouvoir prendre des risques, l'autonomie nécessite alors aussi une capacité à s'engager spontanément dans l'initiative de l'échange, à faire des choix et à en assumer la responsabilité. En conséquence, pour Cordonnier, celui qui donne en premier lieu est véritablement l'auteur de l'échange ; il est autonome, selon cet auteur, parce qu'auteur de ses actes.

Ainsi, la réciprocité ne semble pouvoir exister que sous réserve d'une autonomie minimale des acteurs en présence : si, dans un collectif, personne n'est capable d'initier le don, de prendre le risque de l'échange et d'accepter la part d'incertitude que cela induit, aucune forme de coopération ne peut alors générer le mouvement de cette réciprocité à un niveau plus global et, par voie de conséquence, le processus d'une autonomisation plus grande des acteurs. Plus largement, cette proposition peut d'ailleurs être rattachée à ce que Caillé nomme « *l'humanisme tempéré* » de Mauss, *i.e.* une manière de concevoir le rapport à autrui comme un contrat librement consenti : « *le travail en commun est à la fois nécessaire, obligatoire et cependant volontaire [car] il n'y a aucun moyen de contrainte. L'individu est libre* » (Mauss *in* [Caillé, 1996]).

5.2.2.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation

Dans la littérature sur l'autoformation, la part d'initiative individuelle nécessaire à l'autonomie personnelle a été largement abordée, depuis les recherches tentant de mesurer la propension à l'autonomie des apprenants (Guglielmino, Oddi ou Straka), jusqu'aux compétences nécessaires pour s'autoformer [Candy 1991, Tremblay 2003].

Cependant, pour Labelle [1996], l'autonomie ne se réduit pas à la seule capacité d'initiative ou à une simple compétence : si la relation « *réciproquante* » et le processus d'autonomisation sont étroitement liés, ce processus reste empreint d'un « *manque* », une autonomie finale jamais tout à fait possible à atteindre ; l'autonomie, même inscrite préalablement en chacun, est aussi une quête sans cesse renouvelée, qui justifie une éducatibilité toujours possible et le développement potentiel de l'adulte, tout au long de sa vie [Labelle 1990, 1998]. Dans un autre ordre, pour Moisan, si l'autoformation se joue alors dans l'échange entre soi et autrui, c'est aussi et avant tout parce qu'il s'agit d'un processus basé sur « *l'incomplétude* » des sujets, que la prise de risque dans l'échange peut seulement tenter de combler [Moisan 2002].

Au regard de la dimension organisationnelle

Dans les travaux sur l'autoformation en contexte organisationnel, la part de responsabilité des décideurs, vis à vis de du degré d'autonomie des acteurs (ici, leur marge de manœuvre) a déjà été soulignée : susciter et soutenir des initiatives en matière de formation (et d'autoformation), accorder une degré d'autonomie dans l'apprentissage ou encore favoriser des possibilités d'apprentissage spontané ressortent ainsi du rôle de l'organisation pour soutenir et développer l'autoformation au niveau organisationnel [Foucher 2000a] (voir figure 3).

Mais au delà des seuls responsables de l'organisation, c'est même l'environnement professionnel au sens large qui, aujourd'hui, impose cette autonomie, à tous les âges, comme une véritable « *norme sociale* » [Carré, Moisan et Poisson 1997, Caspar 2000, Tremblay 2003]. Dans le milieu professionnel, comme cela a déjà été mentionné, cette injonction d'autonomisation semble par bien des aspects paradoxale [Bourguignon 1999, Valeau 1999] ; les travaux en gestion soulignent en effet que cette autonomie individuelle n'est plus tant considérée aujourd'hui comme une simple marge de manœuvre ou un facteur résiduel que s'octroie l'acteur, en opposition au système [Crozier et Friedberg 1992, De Terssac 1992], mais bien une capacité légitimement consentie et un support d'efficacité pour l'entreprise : plus qu'une simple « *marge de liberté individuelle* », ces politiques de gestion visent en effet « *explicitement à faire de*

l'autonomie dans le travail un support d'efficacité pour l'entreprise », voire « *un facteur essentiel de la performance* » [Evræere 1999, Henriët 1999]. Dès lors, les capacités d'initiative, de flexibilité, de réactivité et d'adaptabilité au flou et à l'incertitude sont des compétences recherchées [Brochier et Roman 1999, Veltz 1999, Lorino et Peyrolle 1999], qui rejoignent celles développées par les apprenants autonomes [Tremblay 1996a] et que peuvent aider à renforcer des dispositifs d'autoformation appropriés. De même, l'intériorisation du contrôle sur l'activité, l'enrichissement du travail et l'augmentation de sa complexité semblent plaider, au niveau managérial, pour le développement de ces compétences d'autonomie ; l'autonomie peut renforcer, en effet, la motivation intrinsèque, l'engagement et le sentiment de pouvoir et de valeur de l'acteur sur sa propre activité [Guerrero 1999, Henriët 1999, Zarifian 1999, Deci et Ryan 2000, Lévy-Leboyer 2001].

Au niveau organisationnel, il semble par conséquent nécessaire, du point de vue des décideurs (et en particulier des responsables des ressources humaines et de la formation), de s'assurer que le développement de cette autonomie puisse être possible, tant dans l'apprentissage que, plus largement, dans l'activité professionnelle. Selon Caspar [2000], ceux-ci devraient s'assurer tout d'abord qu'apprendre puisse « *être possible* » pour tous, que les acteurs y « *trouvent du sens* », et qu'apprendre puisse surtout « *servir à quelque chose* », en d'autres termes, que la culture d'apprentissage offre aussi de véritables possibilités de transfert des acquis dans l'activité [Caspar 2000]. Au delà de ces préconisations minimales pour favoriser le développement de l'autonomie des acteurs, c'est là aussi, souligne Caspar, qu'une entreprise peut faire toute la différence entre la simple « *administration du personnel* » et l'ambition du « *développement des ressources humaines* » [Caspar 2000], ce qui rejoint, au delà du simple jeu de la traduction, l'invitation de Brookfield [1990] à passer de la Gestion des Ressources Humaines (GRH, en français) à leur Développement (DRH ou *Human Resources Development*, en anglais), par la collaboration et la réflexivité critique, notamment, favorisant l'autonomie des acteurs, l'efficacité de la formation et le dynamisme de l'organisation [Brookfield 1990].

Au regard des acteurs

En contexte professionnel, le modèle de Foucher [2000a] (voir figure 3), utilisé pour le cadre référentiel de cette recherche, donne une déclinaison plus précise des caractéristiques et compétences des apprenants autonomes : traits de personnalité et aptitudes cognitives, curiosité intellectuelle, aspirations et intérêts professionnels, style

d'apprentissage, attitude face au changement et au risque d'échec, capacité d'apprendre par soi-même et conscience des besoins de formation sont autant de variables influençant, du côté individuel, la motivation et la capacité de l'individu à avoir recours à l'autoformation, *i.e.* à prendre des initiatives, à bénéficier d'un certain degré d'autonomie ou encore à apprendre dans des situations où l'apprentissage est plus spontané [Foucher 2000a, 46].

Depuis les travaux de Guglielmino, ces caractéristiques et compétences liées à l'autonomie sont désormais bien connues et les recherches sur l'autoformation ont permis d'établir un véritable profil-type de l'apprenant autonome idéal [Candy 1991, Tremblay 2003, 105], qui a déjà été décrit précédemment (voir section 2.1.2.2). Pour autant, comme le soulignent Carré, Moisan et Poisson [1997] les apprenants ne sont « *pas tous égaux devant la liberté d'apprendre* » et de la même manière, Tremblay remarque que « *nous ne sommes pas tous égaux devant l'autoformation* ». L'autonomie préalable des acteurs reste un point crucial de la capacité à s'autoformer et au-delà, à entrer dans un processus d'autonomisation plus large, qui puisse demander par exemple une réflexion critique ou des capacités de méta-apprentissage. Ainsi, l'individualisation et l'accompagnement sont nécessaires, au début des projets d'autoformation notamment (mécanisme de préformation [Carré 1992]), car « *il est évident que certaines personnes auront besoin davantage d'être aidées dans leur quête d'autonomie en regard de l'apprentissage* » [Tremblay 2003].

La difficulté de requérir un certain niveau d'autonomie préalable, comme semble l'y inviter cette seconde proposition générale de la réciprocité, peut se heurter de plus à l'incapacité, pour certains, de pouvoir prendre le risque minimum que revendique l'échange, de prendre des initiatives ou d'effectuer des choix et de les assumer. Dans ce cas, il est probable alors que plus d'individus encore auront du mal à vivre dans l'incertitude et l'inconfort de situations floues, où il faut donner sa confiance dans l'espoir d'un hypothétique retour. Et encore moins, très certainement, seront alors capables de se forger une règle de conduite personnelle imposant de se soucier de soi et d'autrui, dans l'espoir de construire une hypothétique coopération ou une quelconque forme de justice sociale. Là encore, il apparaît que les décideurs, responsables hiérarchiques et formateurs sont directement interpellés : le soutien à l'autonomie, de la part de ces acteurs [Caspar 2000], comme le style de relations choisies, pour favoriser la réciprocité [Labelle 1996] restent en effet, et avant tout, de leur responsabilité.

Les formateurs, dans cette optique d'autonomisation, ont eux aussi un rôle primordial à jouer. On connaît là encore, grâce aux recherches sur l'autoformation, les compétences et le soutien que ceux-ci peuvent offrir aux apprenants [Tremblay 1981, 1986]. Parmi ces compétences (détaillées en section 2.1.2.3), les plus recherchées comme l'écoute, l'empathie ou le respect, la qualité de l'accueil ou encore la capacité à communiquer clairement [Tremblay 2003, Carré 1992], sont autant de qualités que les recherches en autoformation ont depuis de nombreuses années confirmées.

Selon Labelle [1996], le formateur doit aussi et surtout trouver un juste équilibre, au regard de l'apprenant et de l'organisation à la fois ; il doit adopter une attitude d'honnêteté, d'authenticité et d'empathie pour viser comme finalité de son aide que chacun des partenaires de la relation éducative, apprenant comme formateur « *devienne soi-même* », *i.e.* un individu autonome et responsable. Le formateur, en particulier, doit se prémunir d'une attitude de vassalité (et d'assujettissement) tout autant que d'une volonté d'émancipation (et d'affranchissement) ; il devrait plutôt, selon Labelle, s'approcher d'un « *style démocratique de commandement* » (« *bonne distance* » entre proximité et éloignement, ou « *juste milieu* » entre style autocratique et laisser-faire anarchique [Labelle 1996]). Le formateur reste en effet à la fois le garant de la recevabilité des projets de chacun (au regard de l'institution), de l'équilibre entre les individus et le groupe (il doit favoriser à la fois l'autonomie des sujets et leur collaboration), mais aussi entre le groupe et l'institution (la logique de projet étant formalisée dans un contrat conclu entre eux, dans et avec l'institution) [Labelle 1996].

Au regard des dispositifs

La seconde proposition générale invite à penser l'autonomie en termes d'apprentissage et de travail, dans des dispositifs et des modes d'organisation du travail (voire des modes de gestion) qui respectent le degré d'autonomie de chacun, en fonction des trois niveaux que suggèrent les propositions spécifiques précitées :

- une autonomie instrumentale (invitant à prendre des initiatives, des choix, en laissant la place à l'erreur, en soutenant des formes variées de prise de décision, des modes alternatifs d'apprentissage, etc.) peut permettre à chacun, selon son expérience préalable, d'acquérir graduellement plus d'autonomie ; le soutien des formateurs-facilitateurs semble ici fondamental, dans la manière d'accompagner ces mécanismes de préformation, avant d'entrer dans des dispositifs d'autoformation [Carré 1992] ;
- une autonomie individuelle plus large, permettant notamment d'apprendre à travailler dans des situations d'incertitude, de flou, et de développer ses capacités d'adaptation

et de flexibilité ; ici, le soutien des formateurs peut se faire par des simulations de situations réelles ou des études de cas, par exemple, invitant les apprenants à travailler ces capacités et ces compétences de flexibilité et d'adaptabilité ;

- une autonomie plus réflexive, enfin, ou « *épistémologique* », selon le terme de Candy [1991], qui invite à réfléchir sur soi, sa place vis à vis d'autrui et du collectif, et à bâtir sa propre représentation de ce que peut vouloir dire, par exemple, la « *règle éthique* » que propose Ricoeur. Ici, la « *démarche de réflexion sur soi* » que propose Foucher [2000a], à partir de la perspective de Mezirow, semble particulièrement adaptée.

Toutes les « *manières de s'autoformer* » [Foucher 2000a] (figure 3) peuvent cependant représenter des façons complémentaires de développer les différentes facettes de l'autonomie, tant dans les dispositifs utilisant l'expérience et l'action que des projets d'apprentissage autodocumentés ou encore des dispositifs de formation ouverte et/ou à distance. Plus simplement encore, les dispositifs de « *binômes* » proposés par Labelle [1996] ou les « *tandems* », présentés plus haut pour l'apprentissage des langues [Bochum 1999, Peraya 1999], sont des exemples faciles à mettre en place pour développer l'autonomie des partenaires de manière graduelle et progressive, à travers une logique d'échanges équitables [Raymond 2001]. Dans une forme de « *réciprocité binaire* », se traduisant par le face à face et la confiance [Temple 1998, 2000], la réciprocité peut permettre alors de développer l'autonomie des participants dans leur dépendance réciproque et leur responsabilité vis à vis d'autrui [Appel et Mullen 2000].

Cependant, il semble, au regard des apports complémentaires de la première proposition générale de la réciprocité, que la dimension collective de l'apprentissage dans des groupes, des réseaux ou des communautés soit plus favorable encore au développement d'une forme de « *réciprocité ternaire* » [Temple 1998, 2000], qui favorise à la fois l'engagement de chacun et la conscientisation de l'interdépendance et de la responsabilité de tous. Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs, même s'ils n'insistent pas toujours sur cette notion de co-responsabilité, sont toutefois de bons exemples de cette autonomie individuelle fondée sur le pari de la confiance, de la responsabilité et de l'altérité, qui mettent ainsi en œuvre ce « *principe organisateur de la vie sociale* » (première proposition générale de la réciprocité), tout en garantissant l'autonomisation des acteurs (seconde proposition de la réciprocité), dans leur rôle d'adulte, voire de « *citoyen* » [Labelle 1990, Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992].

Enfin, les nouveaux dispositifs de formation, basés sur des réseaux et privilégiant la coopération et la collaboration peuvent favoriser idéalement, comme cela a déjà été

mentionné, l'autonomisation des apprenants, de manière individuelle et collective à la fois. Cependant, comme le note Linard [2002] ces dispositifs, alliés à une complexification croissante du travail, peuvent aussi avoir comme excès inverse d'exiger à la fois, à l'image de l'idéal-type de l'apprenant autonome, des compétences heuristiques de haut niveau, des activités techniques et sociales complexes, de savoir prendre des initiatives en situation d'incertitude et de savoir s'adapter au stress des changements permanents ... bref, de devoir être des « *hyperacteurs* », capables d'un « *autopilotage à vue, mené le plus souvent en collaboration* » [Linard 2002].

Cette exigence d'autonomie de « *l'apprenant hautement autodirigé* », qui rejoint le défi de l'employabilité permanente et du travailleur « *hautement auto-employé* » selon Caspar [2000], reste donc une réalité prégnante du monde d'aujourd'hui et représente peut-être l'excès le plus flagrant du courant actuel de la « *responsabilisation et du développement de l'autonomie de la personne* » [Caspar 2000]. La motivation par l'emploi ou par la carrière [Foucher 2000a], peuvent certes représenter des facteurs importants pour favoriser l'autoformation, mais ne peuvent, pour autant, viser à faire de chacun le « *Chevalier Bayard* » de l'organisation : « *totallement impliqué et congruent avec l'organisation dans laquelle il vit tout en étant sans peur, sans doutes et sans reproches ; un gagnant à vie* » [Caspar 2000]. C'est peut-être là aussi que ces propositions générales de la réciprocité prennent le plus de sens ; en affirmant que l'autonomie ne saurait se passer d'autrui, elles invitent à penser les manières de la développer dans une dimension qui n'est jamais strictement individualiste.

5.2.2.3. - Implications pour la pratique

La seconde proposition générale de la réciprocité, impliquant une autonomie préalable des acteurs, invite à penser les modalités d'autoformation sous deux registres : individuellement, en termes de prise en compte et d'aide au développement de l'autonomie de l'apprenant ; collectivement, de manière à prendre en compte le premier postulat de la réciprocité examiné précédemment.

Individuellement, comme cela vient d'être exposé, l'aide à l'autoformation et les mécanismes de pré-formation peuvent permettre d'aider les moins autonomes à entrer dans le processus de développement de l'autonomie au niveau procédural, en terme de compétence et de comportement, voire au niveau de la réflexion sur soi. Ici, le rôle des « *facilitateurs* » [Carré 1992] est assez bien connu pour pouvoir affirmer que l'autoformation, même guidée ou accompagnée, peut alors permettre une réelle

autonomisation de l'apprenant. Collectivement, la visée d'une « *organisation autoformatrice* » [Carré 1992], dans le domaine professionnel, oblige par contre ces formateurs, le personnel d'encadrement, la hiérarchie et les décideurs à repenser les modes d'organisation du travail, les modalités de responsabilisation et les méthodes de gestion, de manière à laisser une plus grande part de contrôle, de pouvoir de décision et d'initiative au collectif concerné. Comme l'ont montré de nombreux travaux en gestion, le contrôle sur l'activité, de ce point de vue, et son déplacement au profit des acteurs dont on veut renforcer l'autonomie, paraît exemplaire des changements qu'une telle volonté suppose, au niveau de l'organisation dans son ensemble [Barreau 1999, Calvez et Joly 1999, Deffayet *et al.* 1999, Guerrero 1999, Guérin *et al.*, 1999, Henriot 1999, Lallé 1999, Loubes 1999, Petit et Picq 1999, Zarifian 1999]. Globalement, les travaux empiriques rejoignent d'ailleurs les recommandations des théoriciens sur l'avenir des « *entreprises apprenantes* », la place du savoir dans ces organisations et leurs préconisations en termes de « *gestion des connaissances* » [Drucker 1999, Nonaka 1999, Senge *et al.* 2000, Argyris et Schön 2002]. En d'autres termes, si l'on sait que l'autoformation et l'autonomisation peuvent être accompagnée, individuellement, dans sa dimension collective, l'autoformation demandera une forte implication de l'organisation, voire des changements structurels fondamentaux. Les trois exemples utilisés pour la première proposition de la réciprocité peuvent être sollicités pour illustrer quelques applications possibles de la seconde proposition de la réciprocité, au regard de ces travaux en gestion.

(1) Dans le cas du groupe de codéveloppement, le collectif est réputé être déjà autonome, aucun contrôle externe n'étant posé *a priori* sur ses objectifs, sa composition ou la fréquence de ses rencontres ; ici, il ressort des compétences de l'animateur de s'assurer que la participation, l'engagement et les bénéfices retirés par chacun soient à la hauteur des attentes du groupe dans son ensemble ; différentes facettes de l'autonomie individuelle peuvent alors être développées dans ce type de rencontre ; à l'image des pratiques de dialogue, comme dans l'exemple du Dialogue de Bohm présenté dans la recension des écrits, on peut toutefois s'attendre à ce que la forme d'autonomie réflexive soit la plus bénéficiaire de ce type de pratiques, même si, selon Payette [2002], la responsabilité, l'aisance dans la complexité et la gestion des paradoxes, le courage ou encore le jugement peuvent y être aguerris.

(2) Dans le cas de la communauté de pratique, l'incitation de participation reste le fait de l'organisation, même si l'engagement commun et l'entreprise commune [Wenger

1998] ne peuvent être ensuite concrétisés que par les participants eux-mêmes. Ici, par contre, les apprentissages se réalisent à travers la participation volontaire, sans régulation ni contrôle d'un animateur ou d'un prescripteur qui puisse s'assurer que chacun soit vraiment impliqué, puis par la construction d'un sens commun, à travers l'élaboration d'un répertoire partagé et la mutualisation d'un savoir collectif. Dans ce type de communautés, les participants les plus actifs et ceux se situant à la marge de différentes communautés (courtiers) seront probablement les plus grands bénéficiaires en terme de développement de leur autonomie individuelle. Mais même si les communautés restent, sur le principe, ouvertes à tous, les plus passifs, ceux qui n'osent pas franchir le pas de l'échange (prendre l'initiative, s'exposer) ou se sentent les moins autonomes, seront aussi ceux qui risquent d'en tirer le moins de bénéfices. Enfin, il est à noter que ces communautés, bien que bénéficiant d'une large délégation et d'une forte capacité d'autogestion restent, dans le cas des communautés virtuelles en particulier, des espaces publics d'échanges et d'exposition de soi, alors qu'existe un véritable retraçage informatique possible de la présence, du discours et de la participation ; dans ce sens, les communautés de pratiques peuvent aussi, à l'opposé de ce à quoi elles sont destinées, devenir de redoutables outils de contrôle.

(3) Enfin, le groupe-projet constitué comme « *équipe ad hoc* » [Drucker 1999], bien que sous un contrôle hiérarchique étroit au vu de son obligation de résultat, reste un espace intermédiaire intéressant pour certaines personnes et pour l'affirmation et/ou le développement de leur autonomie ; comme collectif, ce type de groupe de travail ouvre la possibilité d'échanges, d'apprentissages réciproques et de confrontations qui, en tout état de cause, sont autant d'expériences singulières de socialisation. De plus, ce groupe est le plus souvent constitué sur la base des compétences professionnelles des individus, en termes de complémentarité ; chacun a donc sa place et son autonomie préalable de fait, ce qui peut éviter une totale passivité ou un manque complet d'engagement. Enfin, cette complémentarité est supposée assurer que toutes les compétences et tous les secteurs de l'organisation concernés par le projet sont normalement représentés.

Sans négliger les apports des deux autres exemples, en tant que « micro-organisation », le groupe-projet représente donc un espace idéal de rencontres et d'initiatives, de possibilités d'essais de solutions nouvelles et de créativité, d'apprentissage des modalités de choix et de décisions en collectivité qui illustre tout à fait, dans ce cas précis, les tenants et aboutissants de la seconde proposition générale, soulignant les liens étroits qui existent entre autonomie et réciprocité.

5.2.3. - Etude de la Proposition Générale n° 3 de la réciprocité

5.2.3.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 3

« La réciprocité suppose des valeurs orientées vers autrui »		
Propositions spécifiques concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 5 : valeurs morales orientées vers autrui	- altérité, altruisme ; - amour d'autrui ; amour socialisé ; - respect et estime ; sollicitude ; - écoute et dialogue	- Boltanski [1990] - Ricœur [1996]
n° 11 : "valeurs particulières" (partage, confiance, justice, responsabilité, ...)	- responsabilité vis à vis d'autrui ; - chacun est solidaire et co-responsable ; - engagement de chacun ; - face à face : partage et confiance ; - responsabilité et justice	- Chabal [1996] - Temple [1998, 2000]
n° 13 : bienfait fait à autrui, fondement de l'altérité	- bienfait comme souci de l'autre ; - bienfait comme fondement de l'altérité ; - confiance et désintéressement ; - le don, même unilatéral, engage autrui	- Goux [1996] - Cordonnier [1997] - Caillé [1996] - Chabal [1996]

Cette troisième proposition générale, la dernière concernant la dimension portant sur la nature et les principes de la réciprocité, reprend trois propositions spécifiques (n° 5, 11 et 13), formulées à partir de différents éléments caractéristiques de la réciprocité.

La proposition spécifique n° 5, formulée à partir d'éléments caractéristiques relevés en philosophie, affirme que « *la réciprocité suppose des valeurs morales orientées vers autrui* ». La réciprocité est ici en lien avec la « *philosophie de l'amour* » reprise au personnalisme de Nédoncelle par Labelle, par exemple, mais plusieurs auteurs utilisent d'autres approches pour décrire cette relation à autrui : certains le font à travers les figures d'*éros*, *philia* et *agapè* (comme Boltanski et Comte-Sponville, ou Lerbet-Sereni, en éducation), d'autres dans une approche plus pragmatique, cherchant à expliquer ou illustrer ce « *devoir d'aimer* » qui serait à la base de la relation à autrui (socialité et sociabilité, chez Chabal par exemple, ou encore altérité chez Héber-Suffrin). Du point de vue historique, Boltanski et Ricœur rappellent que si le souci de l'autre peut être vu comme un devoir ou une exigence d'ordre moral, c'est aussi parce que la règle de réciprocité dépasse les fondements des civilisations occidentales et de leurs systèmes

religieux. Ainsi, illustrant la proposition de Ricœur, vivre ensemble en société ressortirait d'une véritable règle éthique pour chercher à « *vivre bien* » ensemble dans cette société ; mais certaines valeurs morales s'imposent alors à tous, comme le respect et l'estime (le « *souci* ») de soi et d'autrui, la sollicitude, l'écoute et le dialogue.

La proposition spécifique n° 11 complète, d'un point de vue plus anthropologique, les liens trouvés entre réciprocité et valeurs morales par des « *valeurs particulières* » mais qui sont « *produites* », cette fois-ci, par la réciprocité. Si Chabal, par exemple, note que la réciprocité produit le sens des interactions humaines, c'est parce qu'elle impose une responsabilité vis à vis d'autrui et donc à la fois des droits et des devoirs. Mais c'est chez Temple, de manière plus approfondie, que se trouvent exposées ces valeurs particulières de la réciprocité, qui seraient produites en fonction de ses formes (ou « *matrices* ») : selon cet auteur, la réciprocité binaire, dans le partage imposé par le face à face, produirait la confiance ; la réciprocité ternaire, soulevant le problème de la justice et de sa distribution, produirait la responsabilité. Suivant Temple, l'engagement de chacun pose alors la question de la responsabilité vis à vis de tous ; la responsabilité partagée par tous questionne en retour la répartition de la justice.

Enfin, la proposition spécifique n° 13, issue des travaux du domaine économique, permet d'établir le lien entre valeurs morales, tournées vers autrui, et acte intentionnel, engageant l'acteur. En effet, stipulant que « *le bienfait fait à autrui est le fondement de l'altérité* », cette proposition souligne d'une part que le don met en acte le souci de l'autre (concrétisant en quelque sorte la notion d'altérité) et en même temps, que la confiance et le désintéressement ne peuvent ressortir que de la seule initiative individuelle. Cependant, la confiance donnée à autrui, même désintéressée, tout comme le souci de l'autre, à travers la notion de bienfait, engagent autrui en retour.

Ici, ressort le lien entre les deux propositions générales précédentes : seul le geste posé volontairement par l'individu, concrétisant son autonomie (seconde proposition générale) peut être à l'origine de l'échange et plus largement, fonder le lien social (première proposition générale) ; mais ce geste, engageant autrui, impose dans le même temps des valeurs spécifiques (troisième proposition générale) : la confiance donnée et la prise de responsabilité vis à vis d'autrui vont de pair avec des valeurs morales plus larges (respect et estime de soi et de l'autre à la fois), et en imposant à tous le souci de soi et de l'autre, tout comme l'écoute et le dialogue, rend chacun co-responsable et solidaire des liens sociaux ainsi créés.

5.2.3.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation

La troisième proposition générale de la réciprocité, postulant la nécessité de valeurs tournées vers autrui, n'a pas été abordée en ces termes dans la recherche sur l'autoformation et le terme même de « valeur » est peu courant en autoformation¹.

Tout d'abord, de part sa dimension morale, concernant des valeurs, cette proposition soulève un questionnement qui peut sembler inhabituel, du point de vue de la recherche ; elle rejoint toutefois les constats effectués, de manière plus large, à propos des valeurs humanistes qui forment une grande part de la tradition andragogique, en Europe comme en Amérique du Nord, ce que plusieurs auteurs ont relevé notamment à propos des postulats de Knowles, de sa vision de l'adulte et des finalités qu'il attribue à la formation [Chéné 1983, Candy 1991, Carré 1992, Tremblay et Balleux 1995, Tremblay 2003]. D'un point de vue théorique, comme cela a été relevé précédemment, les différentes approches de l'autoformation, dans sa dimension développementale et existentielle (chez Labelle ou chez Pineau), tout comme dans sa visée émancipatrice (chez Mezirow), reposent de la même manière sur différents postulats d'éducabilité et de finalité éducative qui appartiennent à chacune de ces approches sans avoir été discutés de manière systématique et approfondie par les recherches dans ce domaine. Enfin, en ce qui concerne la formation professionnelle, les limites imposées par ce contexte spécifique donnent une acuité particulière à cette dimension morale : en imposant ainsi de privilégier la coopération sur la compétition, comme le notent Héber-Suffrin et Héber-Suffrin [1992], la réciprocité peut aussi sembler aller à contre-courant de pratiques organisationnelles où la performance, en environnement concurrentiel, est plutôt basée *a priori* sur des comportements et des valeurs individuelles que collectives.

Au regard de la dimension organisationnelle

Dans les recherches sur l'autoformation, le questionnement sur les valeurs sous-tendant l'action est encore inhabituel, sinon inexistant. En dehors de rares mentions de Baskett [1993], au sujet de la concordance nécessaire entre valeurs de l'organisation et valeurs individuelles, et des remarques de Brookfield [1990] ou encore de Carré [1992], appelant à mieux faire coïncider les attentes de ceux-ci avec les impératifs de celle-là, les recherches n'ont pas encore abordé de manière spécifique la place des valeurs sous-tendant l'action. De la même manière, dans les nouveaux dispositifs de formation

¹ il sera entendu ici comme « ensemble de croyances, d'idées ou de principes dans lequel s'exprime une collectivité humaine », constituant une « certitude fondamentale, consciente et durable » et un idéal « hautement désirable » pour cette collectivité ; cet ensemble ressort de plus d'une conviction durable et partagée, associée à des finalités [Legendre 1993]

faisant appel à la coopération et à la collaboration, la façon dont ces valeurs peuvent influencer (favoriser ou limiter) l'autoformation et l'autonomisation des acteurs ne semble pas avoir encore été abordée non plus de manière systématique. Cependant, les recherches sur l'autoformation ont montré que la construction et le développement de l'autonomie des apprenants est co-dépendante à la fois du sujet (et de son autonomie initiale, même relative) et à la fois de la situation et du contexte. Suivant les préconisations de Carré [1992], l'autoformation nécessite donc une pédagogie « *contingente* » et un « *co-investissement* » de la part de l'organisation et des apprenants à fois. Mais les philosophies managériales prônant des démarches participatives, l'implication et la responsabilisation des acteurs soulignent à quel point l'intégration des finalités organisationnelles est importante pour l'appropriation par les acteurs des enjeux collectifs de leur participation à l'activité globale de l'organisation. Dans la lignée des travaux en sociologie du travail [Chatzis *et al.* 1999], une meilleure compréhension des logiques de ces acteurs face à ces nouvelles injonctions managériales, permettrait donc probablement de mieux cerner, de ce point de vue, la place de ces valeurs dans les recherches sur l'autoformation en contexte professionnel.

Une autre piste d'élaboration d'un travail plus approfondi, au sujet de ces valeurs spécifiques en lien avec la réciprocité, serait d'explorer la voie proposée par Temple, dans une approche à visée plus anthropologique ; selon lui, en effet, il serait nécessaire de chercher à reconnaître les structures de réciprocité, vues comme « *structures de production de valeurs humaines* », en œuvre dans les groupes sociaux et de prendre en compte, pour ce faire, les différents niveaux (*i.e.* « *le réel, l'imaginaire et le symbolique* ») où ces structures se construisent [Temple 2000]. Un tel travail aiderait ainsi à identifier d'éventuelles formes de « *réciprocité généralisée* » (réciprocité binaire, réciprocité ternaire centralisée, réciprocité ternaire bilatérale, etc.), qui sont, selon Temple, à l'origine de certaines « *valeurs particulières* », pour pouvoir vérifier dans le même temps la pertinence et l'utilité de ce modèle dans les milieux professionnels.

Au regard des acteurs

Dans les travaux sur la réciprocité en éducation et en formation, Labelle, Lerbet-Sereni, les Blanchard et Héber-Suffrin soulignent tous, au plan éthique ou moral, qu'un certain nombre de valeurs sont nécessaires à une relation réciproquante. Pour Labelle, par exemple, le respect, la tolérance, la prévenance et la confiance sont importantes pour éviter que la relation ne tombe dans l'attachement, la dépendance ou la manipulation [Labelle 1996]. Pour Lerbet-Sereni [1998b], par ailleurs, l'engagement mutuel et la

confiance, le souci de soi et d'autrui, ou encore la co-responsabilité des acteurs sont aussi des valeurs qui tendent à l'obligation morale, pour les partenaires de la relation.

Ainsi, même s'ils ne donnent que quelques grandes lignes d'orientation et non des modes opératoires pour les acteurs, ces chercheurs invitent l'ensemble des partenaires de la formation, à l'instar de Labelle, à une posture spécifique, empreinte de « *prévenance andragogique* » [Labelle 1996], dont le respect de l'autre en tant qu'adulte (*i.e.* « *partenaire libre et autonome* ») semble la ligne de conduite majeure. En toute réciprocité, il paraît donc logique que ces attitudes, attendues à la fois des apprenants et des formateurs, dans la perspective de Labelle, s'appliquent aussi aux autres acteurs de la formation, qu'il s'agisse de ressources ponctuellement sollicitées pour l'apprentissage ou d'autres intervenants directs et indirects de l'environnement de formation, et notamment des responsables hiérarchiques et des gestionnaires. De la même manière, l'approche contingente et la logique de co-investissement préconisée par les chercheurs en autoformation en contexte professionnel suppose une capacité d'adaptation permanente, de la part des formateurs et des responsables des dispositifs de formation, voire de l'institution ou de l'organisation, à des besoins variables des apprenants, mais aussi à des changements potentiels provenant de l'environnement. Il paraît donc important de souligner que, dans ce contexte, le questionnement sur les valeurs sous-tendant la réciprocité s'appliquerait aussi aux différents niveaux de l'organisation de manière à s'assurer que ces valeurs morales orientées vers autrui ne soient pas qu'une exigence vis à vis des seuls apprenants.

Au regard des dispositifs

Dans les pratiques d'autoformation, les dispositifs n'abordent guère non plus la question des valeurs transmises ou sous-jacentes à la manière d'apprendre ou aux moyens mis ou œuvre pour apprendre. S'il semble possible d'affirmer que les techniques classiques d'individualisation et de contractualisation sont directement issues des travaux sur l'autoformation et empruntent donc les présupposés et la vision humaniste de l'andragogie, il paraît moins évident que ces valeurs soient déclinées *mutatis mutandis* en contexte organisationnel. Ainsi, lorsque Carré [1992] propose, en contexte organisationnel, de mettre en œuvre une « *autoformation accompagnée* » (à travers les Sept Piliers de l'Autoformation), la différence est alors tenue avec d'autres formes d'autoformation, qui pourrait tout aussi bien être « assistée » ou « guidée ». Cette mise en place de l'autoformation, à travers la question du déplacement réel du contrôle et du pouvoir, de l'organisation vers l'apprenant, pose alors le défi d'éviter

notamment que ne se développe, selon Carré, « *une autoformation à deux vitesses* », s'opérant en l'occurrence au détriment de la grande masse des salariés [Carré 1992] et ne respectant guère, de ce point de vue, la nécessité de valeurs sociales.

Dans les nouveaux dispositifs d'autoformation [Choplin *et al.* 2002], et alors que la collaboration devient une nécessité, la place des valeurs est réactualisée par la confrontation de l'opinion de l'apprenant à celle des autres : les « *résistances aux changements* », observées alors dans le cas de l'implantation des TIC [Depover et Marchand 2002], sont relativement fréquentes et peuvent parfois révéler des problèmes profonds concernant la culture organisationnelle ou la gestion des ressources humaines [De Coninck 1998]. De plus, l'incitation, voire l'obligation de coopérer ou de collaborer peut bousculer les repères traditionnels, car « *la disposition à collaborer varie d'une personne à l'autre en fonction du profil de personnalité, des valeurs et des expériences antérieures* » [Henri et Lundgren-Cayrol 2001, 165] ; il semble donc important de savoir comment un travail sur ces valeurs peut être intégré (ou même préalable) à toute forme d'apprentissage collectif nécessité par les TIC. Sans remonter jusqu'aux « *valeurs morales* », énoncées dans les réseaux d'échanges réciproques de savoirs (comme l'égalité, la parité, l'altérité, etc.) [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992], ou aux « *vertus* » sollicitées dans les groupes de codéveloppement [Payette 2002], ce que montrent les dispositifs de formation collective dans le milieu professionnel (groupes de dialogue réflexif, communautés de pratiques, etc.) et le travail autour de la capitalisation des connaissances (*groupware, knowledge management*, etc.), c'est que le travail sur les valeurs, l'identité professionnelle et la culture ne serait pas forcément une question qui s'impose par le haut (dans une culture « *top-down* »), mais pourrait aussi se construire, en partie au moins, par les acteurs eux-mêmes (dans un processus « *bottom-up* ») [Tisseyre 1999, Gil 2000, Saadoun 2000, Bellier 2001].

5.2.3.3. - Implications pour la pratique

Selon Jollivet-Blanchard et Blanchard, qui ont décliné l'approche de la réciprocité éducative de Labelle pour la formation continue d'enseignants, la réciprocité « *découle d'une pratique dans laquelle les différents partenaires de la relation éducative prennent conscience qu'ils apprennent les uns des autres* » [2002, 46]. Suivant les exemples des dispositifs de formation collective en milieu professionnel (Dialogue de Bohm, groupes de codéveloppement, etc.), la mise en pratique de l'apprentissage avec et par les autres semble toujours mettre en lien l'expérience de cet apprentissage collectif avec la confrontation des représentations antérieures des apprenants (présupposés, cadres de

références, valeurs, etc.). La perspective transformatrice de Mezirow, en particulier, telle que relevée par Marsick en contexte organisationnel [Marchand 2000], semble ici particulièrement pertinente pour parler à la fois d'autoformation et de réciprocité, au regard des valeurs sociales qui peuvent servir de support à un apprentissage collectif.

En l'absence de travaux existants dans le domaine de la formation professionnelle en entreprise, les trois exemples utilisés précédemment peuvent permettre d'illustrer quelques applications possibles de la troisième proposition générale concernant ces valeurs orientées vers autrui.

(1) Dans le cas du groupe de codéveloppement, les différentes phases d'action, d'interaction et de réflexion semblent particulièrement propices à l'apprentissage et à la confrontation des représentations et des valeurs individuelles à celles du groupe. Le partage des expériences, l'obligation de se livrer aux consultants internes (avec ses faiblesses et ses difficultés professionnelles, notamment), peut amener à apprendre à baisser ses barrières naturelles de méfiance, apprendre à partager et donc apprendre à faire confiance à ses pairs pour trouver des solutions. Sans que l'apprentissage de valeurs orientées vers autrui soit cité comme le principal bénéfice attendu par les participants, Payette et Champagne [2000a] soulignent toutefois que le sentiment d'appartenance au groupe, l'image plus nette de son identité professionnelle et des enjeux de l'organisation sont parmi les retombées les plus fréquentes de ce type d'apprentissage. On peut donc s'attendre, en toute logique, à ce qu'une réflexion sur l'élaboration de valeurs sociales puisse aussi y être élaborée ou y trouver une place.

(2) Dans le cas des communautés de pratique, apprendre des autres est l'une des finalités principales du dispositif. L'exemple des communautés virtuelles, fonctionnant avec de multiples forums de discussions thématiques, illustre la manière dont chacun peut poser une question « en ligne », concernant la manière de trouver une ressource, une procédure, une documentation, etc., que les autres membres de la communauté pourraient lui fournir. Toute information est alors susceptible d'être apportée en retour, depuis la réponse exacte à la question posée, jusqu'à l'indication de solutions possibles pour la trouver (indications de personnes-ressources, de sites Internet, etc.). Là, c'est l'expérience de la collaboration qui peut permettre d'apprécier les avantages et de développer la pratique du partage et de la confiance, mais la responsabilité n'étant pas éprouvée ni obligatoire dans ces communautés, les avantages de ce dispositif peuvent s'avérer limités. La difficulté peut venir d'un trop faible engagement des participants, mais aussi du temps nécessaire à pérenniser la communauté pour que tous les

participants y trouvent des avantages. Ces communautés étant des structures sociales émergentes seulement, selon l'expression de Wenger, elles peuvent être aussi insuffisamment formalisées pour que les valeurs d'orientations sociales, même mises en pratiques, y soient assez explicitées et donc conscientisées.

(3) Dans le cas du groupe-projet, le paradoxe de la participation à l'activité commune du groupe et de l'absence possible de valeurs partagées est plus flagrant encore que dans la communauté de pratique. En effet, dans cet exemple, le groupe est formé pour répondre à une commande externe, avec une obligation de résultat (et donc de participation), qui n'augure pas d'un apprentissage effectif de valeurs d'orientation sociale. Elaborer le projet peut se faire dans ce type de groupe de multiples manières, y compris sous les ordres d'un *leader*, centralisant la réciprocité, dans la typologie de Temple, et confisquant donc le pouvoir et les décisions, sans pour autant que les participants ne soient invités à faire l'expérience ou l'apprentissage du partage des responsabilités. Bien que l'exemple soit ici caricatural, il est fort probable, dans ce cas, que la remise en question de valeurs individualistes ne soit pas opportune et que la coopération, contrainte et forcée, ne remplace pas, dans cet exemple, le modèle classique de compétition.

La pratique du codéveloppement semble donc ici la plus intéressante pour l'apprentissage (la réflexion, l'élaboration en commun) de valeurs collectives orientées vers autrui. Il pourrait être intéressant, par contre, d'utiliser les apports du Dialogue de Bohm, dans cette perspective, pour construire de manière plus systématique, dans un tel groupe, une « *réalité issue de l'intersubjectivité* » [Marchand M.E. 2000], c'est-à-dire co-construite par les participants, sur la base de leur coopération. En effet, si la pratique du codéveloppement est assez formalisée pour que chacun perçoive l'étendue des savoirs acquis ensemble, l'ambition du dialogue réflexif est quant à elle plus explicite au sujet des valeurs qu'une telle pratique interroge.

Enfin, la limite de ses trois exemples ne doit pas faire oublier d'autres pratiques, parfois plus anciennes ou plus éloignées des formes collectives d'autoformation, mais cependant largement éprouvées : le mentorat et le tutorat, pour n'en citer que deux, peuvent ressortir aussi, à leur façon, de dispositifs élémentaires de formation ou apprendre à l'autre et apprendre d'autrui sont des façons parmi les plus simples (et peut-être les plus efficaces) de perpétuer, dans une réciprocité souvent inter-générationnelle, des valeurs de partage, de confiance ou encore de responsabilité.

5.2.4. - Etude de la Proposition Générale n° 4 de la réciprocité

5.2.4.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 4

« La réciprocité prend appui sur la réversibilité de situations asymétriques »		
Propositions spécifiques concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 2 : relations d'équivalence, plus que d'égalité	- forme d'égalité ou d'équivalence ; - règle d'équivalence	- Boltanski [1990]
n° 10 : alternance et réversibilité des rôles et situations	- réversibilité bilatérale ; - alternance et symétrie ; - attitude symétrique d'autrui	- Chabal [1996] - Temple [1997b, 1998]
n° 14 : situations asymétriques des partenaires	- hétérogénéité de deux ordres de réalité ; - situation asymétrique des partenaires	- Goux [1996] - Cordonnier [1997]

Cette quatrième proposition générale, qui inaugure la dimension opératoire de la réciprocité, reprend trois propositions spécifiques (n° 2, 10 et 14).

La proposition spécifique n° 2, affirmant que la réciprocité est « *basée sur une relation d'équivalence, plus que d'égalité* », est issue des travaux de Boltanski et des distinctions qu'effectue cet auteur entre *éros*, *philia* et *agapè* (distinctions relevées aussi par Comte-Sponville). La relation de *philia*, comme amour d'autrui, recouvre ici la notion contemporaine d'amitié. Elle est fondée, selon Boltanski, sur le principe de réciprocité et implique en conséquence le contre-don (ce qui n'est pas le cas, pour cet auteur, des autres figures de l'amour, *éros* et *agapè*).

La proposition spécifique n° 10, formulée à partir des travaux de Chabal et de Temple, affirme que la réciprocité nécessite « *la réversibilité (l'alternance) des rôles de chacun* ». Pour Temple, elle inverse les rôles d'agissant et de subissant ; il s'agit en d'autres termes d'un processus de « *réversibilité bilatérale* », selon Chabal. Pour ces auteurs, s'il n'y a pas d'égalité à proprement parler entre les partenaires de la relation, il y a par contre « *alternance et symétrie* » des rôles et positions de chacun.

La proposition spécifique n° 14, formulée à partir des travaux issus du domaine économique, donne un autre éclairage à ce point de vue, en affirmant que l'échange de

type don / contre-don met en jeu des « *situations asymétriques* ». Goux relève en effet chez Sénèque, une asymétrie créée par l'échange : le don / contre-don ne génère pas la « *symétrie d'un commerce* », mais « *l'hétérogénéité de deux ordres de réalité* ». Le devoir de rendre, lié au deuxième terme de l'obligation de réciprocité, suppose alors de résoudre cette situation devenue asymétrique par le don.

Ces trois propositions travaillent donc les notions de symétrie et d'asymétrie de manière complémentaire, bien que parfois ambiguë : en réciprocité, il ne peut y avoir de réelle égalité, entre les partenaires, mais seulement une équivalence. La réciprocité s'appuie sur les rôles et les positions différentes des partenaires qui, dans ce sens, sont perçus comme symétriques ; selon Mauss lui-même, note Temple [1997b], la réciprocité serait d'ailleurs « *l'attitude symétrique d'autrui* ». Mais par le don, l'échange provoque une asymétrie (le don brise la relation d'équivalence) que seul le contre-don peut rétablir. Ainsi, la réciprocité nécessitera un contre-don, imposant aux partenaires la réversibilité de leurs situations respectives. Toutefois, selon Cordonnier, ce contre-don ne sera pas non plus basé sur une relation d'égalité, mais bien d'équivalence, ce que confirmera la proposition suivante à propos de la notion d'incomputabilité.

5.2.4.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation

Dans les travaux en éducation et en formation ayant traité de ces aspects de symétrie et/ou d'asymétrie des rôles et des relations, Labelle [1996] a souligné qu'il n'y avait pas égalité, mais bien symétrie entre les partenaires, ce qui nécessite, dans la relation éducative, le respect et la prise en compte des différences de chacun. Le défi de la réciprocité, pour Jollivet-Blanchard et Blanchard, tient d'ailleurs au « *respect absolu des différences* » ; selon eux, la théorie de Labelle traduit en effet « *le rapport asymétrique de singularités qui jouent réciproquement le rôle de tiers dans leur développement respectif* » [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002, 47].

Héber-Suffrin [1992, 1996], s'appuyant sur la prise en compte de ces différences, opère une distinction similaire, bien que confondant parfois la relation de symétrie ou d'égalité, à travers la notion de « *parité* ». Toutefois, le procédé d'échanges réciproques de savoirs est la démonstration même de cette dimension opératoire de la réciprocité : l'un apprend de l'autre ce qu'il ne sait pas, mais offre en échange un savoir que l'autre (ou un autre) n'a pas ; la symétrie opère ici en fonction d'une parité des rôles et des statuts et peut avoir lieu sous réserve de la complémentarité des apports (des dons / contre-dons) des uns et des autres.

Au regard de la dimension organisationnelle

Les travaux sur l'autoformation en contexte organisationnel n'ont par contre pas abordé les aspects d'asymétrie et de réversibilité des rôles. Il est d'ailleurs aisé de souligner que cette asymétrie, tant fonctionnelle que hiérarchique, est instituée dans le domaine professionnel et même constitutive des organisations (et visible à travers leurs organigrammes, qui représentent clairement ces liens de subordination). Si certaines situations d'apprentissage peuvent inviter à inverser les rôles et les positions de chacun, la transposition de ces renversements au niveau des statuts paraît quant à elle assez difficilement imaginable. Sur le plan opératoire, il ne saurait donc exister que des inversions de rôles entre personnes de statuts proches (ou équivalents), et une politique de formation préconisant un bouleversement des positions des acteurs à plus large échelle apparaîtrait peu crédible dans le monde professionnel.

Au regard des acteurs

Au regard des acteurs, et bien que les travaux sur l'autoformation en contexte organisationnel n'en ait pas traité jusqu'ici, il serait possible par contre d'étendre les travaux sur la réciprocité, tels que ceux des réseaux d'échanges de savoirs ou portant sur la coopération et la co-formation, notamment à partir des hypothèses posées par Moisan [2002], Lerbet-Sereni [2000] et Pineau [2000c], à propos des rapports entre autoformation, échange et lien social.

En effet, dans la même logique que l'analyse de la *philia* effectuée par Boltanski, le rôle que Pineau [1996, 2000c] attribue aux partenaires des relations de co-formation porte sur des acteurs ayant des « *positions sociales équivalentes* », c'est-à-dire sans disparité fonctionnelle ni hiérarchique. Bien que chez Pineau, non plus, il ne soit pas question de stricte égalité, mais plutôt d'équivalence, l'auteur souligne que les éventuelles différences de positions sociales peuvent être « *gommées* » (régulées ou aplanies) par une relation suffisamment forte, instaurée par la figure émergente des « *échangeurs de savoir* » [Pineau 2002, 43]. A propos de ce type d'acteur, il est possible d'ailleurs de faire le lien avec le « *courtier* », que Wenger [1998] repère au sein des communautés de pratique, véritable passeur de frontières entre la communauté et l'environnement, ou entre communautés, au sein d'une même organisation.

Toutefois, chez Pineau, il s'agit plutôt de l'émergence d'un type nouveau d'acteurs, développant des relations spécifiques de co-formation, et qui n'est donc ni le formateur, ni le tuteur, ni le mentor ou encore le *coach*, figures habituelles du monde professionnel conservant des disparités de statut, fonctionnelles ou hiérarchiques. Ces nouveaux

partenaires (« *échangeurs* »), souligne Pineau, au nom encore imprécis, apparaîtront probablement dans de nouvelles formes de co-formation, mais qui restent cependant à décrire, notamment dans le monde professionnel. En parallèle, il semble intéressant de souligner aussi que selon Lerbet-Sereni [2000] et Pineau [2000c], les partenaires de la relation forment alors un « *couplage* », qui n'est pas sans rapport avec les « *binômes* » (ou « *dyades* ») que Labelle [1996] préconise quant à lui ; pour ces auteurs, ce partenariat ou « *couplage* », est une des conditions d'émergence et/ou de développement de l'autonomie de chacun des partenaires.

Ainsi, reprenant la logique de « *l'échange risqué* » qu'effectue l'apprenant en autoformation, dans la relation qu'il entreprend avec autrui [Moisan 2002], il est possible de supposer que cet échange (sous forme de « *don* », chez Moisan) serait la première étape de l'établissement d'une relation de co-formation (entre partenaires d'une relation « *duale* » [Lerbet-Sereni 2000], au sein d'un « *binôme* » [Labelle 1996], avec un « *échangeur* » [Pineau 2000c]), et qui serait le point de départ du processus d'autonomisation. En partant alors d'une hypothèse d'asymétrie des partenaires, le don de son savoir (de sa connaissance, de son expertise ou de son aide), à l'image du processus en œuvre dans les réseaux d'échanges de savoirs, permettrait d'instaurer le « *mouvement* » de la réciprocité [Labelle 1996], premier terme de l'asymétrie de l'échange et de la triple obligation de donner-recevoir-rendre.

Au regard des dispositifs

Les dispositifs de formation générant cette dynamique devraient alors privilégier, comme le recommande Blanchard, « *l'apprentissage mutuel, la promotion mutuelle et la communauté d'apprentissage* », en s'appuyant sur la « *réversibilité des rôles* » et sur « *l'apprendre d'enseigner* » [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002].

Dans le cas des dispositifs émergents de capitalisation des connaissances [Confessore 2002], cette capacité à apprendre ensemble, les uns des autres, dans des réseaux fluctuants dont les structures et les contours sont évolutifs peut devenir une réalité tangible des nouvelles situations de travail, supposant alors l'alternance des positions de chacun. Mais à l'image des groupes de codéveloppement, où chacun prend tour à tour la place de client et de consultant, il serait alors nécessaire que le dispositif assure à chacun que s'il prend le risque de donner, c'est aussi parce qu'ultérieurement, il est assuré de recevoir en retour. Dans sa mise en œuvre, le dispositif doit en effet assurer que le contre-don est toujours possible, pour rétablir ultérieurement la symétrie et remédier ainsi à l'asymétrie engendrée par le don.

5.2.4.3. - Implications pour la pratique

Bien qu'aucun exemple de dispositif explicitement basé sur la réciprocité, en milieu organisationnel, n'ait été mentionné dans la recension d'écrits, la proximité des pratiques d'apprentissage collectif exposées précédemment permet de proposer des prolongements aux trois exemples utilisés pour examiner quels gestes d'action pourraient être posés, afin d'illustrer cette proposition opératoire de la réciprocité.

(1) Dans l'exemple du groupe de codéveloppement, la procédure du déroulement des rencontres préconisée par Payette et Champagne permet de s'assurer que chacun est à la fois donateur et donataire, l'engagement volontaire des participants se basant justement sur la garantie de la réversibilité des rôles : chacun devient tour à tour praticien et formateur, consultant et client, acteur et observateur. Dans ce cas, l'aspect procédural est même strictement codifié, puisque les rencontres sont planifiées à l'avance et leur rythme se déroule sur la base de six étapes très structurées (exposé, clarification, contrat, réactions, plan d'action, évaluation).

(2) Dans l'exemple de la communauté de pratique, la moindre formalisation des échanges ne permet pas de codifier aussi strictement l'inversion des rôles ; chacun amène et reprend ce qu'il veut des échanges ; le degré d'engagement et de participation des acteurs étant laissé au libre choix des acteurs, aucune exigence de réversibilité des rôles et situations n'est possible. Là encore, il est possible d'espérer que sur la durée, chacun pourra trouver son intérêt à donner ou à partager (son savoir, son expertise ou son aide) mais la faible structuration des échanges ne permet pas, ici, d'imposer l'alternance des rôles, comme dans le groupe de codéveloppement.

(3) Dans le cas du groupe-projet, c'est au contraire la trop grande formalisation qui peut empêcher toute inversion des rôles et situations, chacun étant dans une position spécifique, participant à la mission ou au projet pour ses compétences propres, voire uniques. Si la coopération ou la collaboration sont ici requises, c'est justement parce qu'il n'y a pas, dans ce cas, de réversibilité possible.

Dans ces trois exemples, seul le premier, concernant le groupe de codéveloppement, permet de vérifier les aspects de réversibilité des rôles et situations afin de répondre à cette quatrième proposition générale de la réciprocité. Bien que l'alternance y paraisse extrêmement formalisée (ce qui d'ailleurs ne paraît pas être absolument obligatoire pour que la réversibilité puisse opérer), c'est le seul des trois cas qui permet de trouver un terrain d'opportunités pour que l'alternance soit systématiquement observée.

5.2.5. - Etude de la Proposition Générale n° 5 de la réciprocité

5.2.5.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 5

« La réciprocité se décline dans la triple obligation "incomputable" de donner, recevoir, rendre »		
Propositions spécifiques concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 6 : triple obligation (donner, recevoir, rendre)	- triple obligation de la réciprocité ; - donner / recevoir / rendre ; - don / contre-don : gratuit et obligatoire ; - obligation et responsabilité	- Caillé [1996] - Chabal [1996] - Temple [1997a, 1998, 2000]
n° 15 : règle de l'échange, non pas son résultat	- échange et dette : forme dérivée d'un principe global de réciprocité ; - réciprocité comme règle de l'échange, non comme son résultat	- Goux [1996] - Cordonnier [1997]
n° 16 : pas de valeur d'échange (incomputabilité)	- incomputabilité du don ; - nouveau don rendu ; - pas d'échange, mais relation ; - pas d'équivalence calculable ; - retour équivalent laissé à l'appréciation	- Goux [1996] - Cordonnier [1997]

Cette cinquième proposition générale reprend trois propositions spécifiques (n° 6, 15 et 16), formulées à partir de différents éléments caractéristiques de la réciprocité.

La proposition spécifique n° 6 prend appui sur les travaux en anthropologie, reprenant eux-mêmes l'*Essai sur le Don*, de Mauss, pour décrire « *la triple obligation de la réciprocité de donner, recevoir et rendre* ». Dans l'ouvrage collectif dirigé par Caillé [1996], l'ensemble des auteurs s'entend pour décrire les trois temporalités de la réciprocité, souvent formulée comme don / contre-don, mais qui comporte en fait l'obligation intermédiaire de recevoir, pour le donataire, avant celle de rendre à son tour. Par ailleurs, Chabal souligne que ce don est non seulement « *obligatoire* », dans son sens moral, et engage donc la responsabilité de celui qui reçoit à rendre à son tour, mais il est aussi « *gratuit* », dans le sens où il est effectué sans attente d'une valeur de contrepartie : en effet, note l'auteure, il ne s'agit pas ici d'un « *échange* ».

La proposition spécifique n° 15, issue de travaux du domaine économique, permet de noter que cette triple obligation, selon Goux, se retrouve chez Sénèque, portant déjà toute l'ambiguïté du problème de la « valeur » du contre-don : contrairement à une relation de don / contre-don, le bénéfice attendu dans un échange serait en effet synonyme « *d'intérêt* ». Mais ce que souligne cette proposition, c'est que l'obligation de donner-recevoir-rendre, est antérieure à l'échange (ce qu'affirmait par ailleurs la proposition spécifique n° 7) : la réciprocité est la « *règle de l'échange* », note Cordonnier, non pas son « *résultat* ». De ce point de vue, Cordonnier invite donc à concevoir l'échange et la dette comme des principes dérivés, seulement, de la réciprocité, auquel cas celle-ci échappe à la notion d'intérêt car ce ne serait pas l'intérêt attendu qui guiderait l'échange en réciprocité. Pour Temple, plus généralement, c'est la « *privatisation* » récente de l'obligation de réciprocité qui la limiterait, dans l'acception occidentale actuelle tout au moins, à une dimension marchande et à la quête d'intérêt.

La proposition spécifique n° 16, issue elle aussi de travaux du domaine économique, insiste sur cette dimension non marchande de la réciprocité. Toute la différence entre l'échange et la dette, note Goux, réside dans le fait que la réciprocité implique un autre don, en retour, et non pas une contrepartie de même valeur : en réciprocité, il n'y a pas de comparaison dans des « *échanges de choses* », il n'y a que des « *relations entre personnes* » [Goux 1996]. C'est pourquoi il ne peut exister d'équivalence calculable ; le don est par conséquent « *incomputable* ». Cette incomputabilité ne simplifie pas pour autant les rapports entre partenaires : celui qui reçoit est en effet « *obligé* », au delà de la chose échangée et de sa valeur. C'est à celui de rendre qu'appartient en effet, selon Cordonnier, d'établir quel don il va offrir en retour, ce qui peut paraître moins simple que de rendre une chose de valeur fixe, dans un échange aux conditions préétablies.

5.2.5.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation

Si les notions d'échanges, de valeur de contrepartie ou encore d'incomputabilité semblent *a priori* inhabituelles, en autoformation, plusieurs liens peuvent cependant être établis avec les travaux des chercheurs mentionnés jusqu'ici.

Une première remarque concerne le fait que cette proposition générale affirme la primauté de la réciprocité sur l'échange, dans la lignée des travaux mentionnés dans la recension des écrits. Il a été relevé alors (section 2.2.4.1) que les divergences d'interprétation quant aux rapports entre échange et réciprocité pouvaient provoquer un véritable *quiproquo* ; selon Temple, en effet, le discours sur les échanges de savoirs et

de compétences révèlent d'une forme de privatisation de la réciprocité à travers l'échange (« *une réciprocité retournée contre elle-même* »), et cet auteur ne voit plus ici que des discours relatifs à l'intérêt et non plus au don. Par contre, Moisan [2002] voit dans l'échange, et non dans la réciprocité, la « *matrice fondatrice* » que Lévi-Strauss aurait réduite, selon Caillé [1996], à sa dimension utilitaire. Enfin, pour Temple [2000], c'est même Mauss qui se serait trompé, interprétant le don comme un simple « *prêt* ». Du point de vue théorique, il semblerait donc important de lever là une source possible de mésentente à propos des référents employés, pour s'assurer de la primauté de la réciprocité sur l'échange, et non l'inverse. En tout état de cause, dans sa dimension opératoire, la proposition utilisée ici restera limitée à sa signification non-utilitaire et non-valorisable, ce sur quoi l'ensemble des auteurs semble s'accorder.

Une seconde remarque concerne les liens avec les travaux sur les échanges réciproques de savoirs. D'une part, Héber-Suffrin et Héber-Suffrin [1992] relèvent de leur côté quatre temps, et non pas trois, de l'obligation de réciprocité ; ils citent en effet au-delà de l'obligation de donner, recevoir, et rendre, l'obligation de recevoir le contre-don ; ces auteurs semblent ainsi insister sur l'importance de l'obligation de recevoir, qui est d'ailleurs celle qui semble la moins développée dans la littérature. D'autre part, chez ces auteurs aussi, la réciprocité ôte à l'échange toute valeur marchande en termes d'intérêt ; la réciprocité ne souffre pas de comptabilité et exclut la mesure, la seule valeur en jeu étant la qualité de la relation [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 2002].

Au regard de la dimension organisationnelle

Les travaux sur l'autoformation en milieu de travail ont fréquemment abordé le thème des avantages attendus d'une autonomisation renforcée des apprenants, pour les individus comme pour l'organisation [Carré 1992, Long et Morris 1995, Brown 2000, Foucher 2000a, Roussel et Gosselin 2000] : flexibilité, adaptabilité, efficacité, productivité, maturité ou responsabilité renforcées sont autant « d'intérêts » que peuvent trouver les apprenants, et surtout l'organisation, à l'autoformation. Cependant, ces travaux n'abordent pas la question de ces avantages attendus sous l'angle de l'échange, de la coopération ou de la réciprocité, encore moins dans les termes de la triple obligation incomputable de donner, recevoir et rendre.

Du point de vue de la formation, il semblerait pourtant intéressant de pouvoir vérifier les implications de politiques basées sur la qualité des relations établies, plutôt que sur l'intérêt individuel et la compétition entre acteurs, ou, dans la lignée des préconisations de la gestion des connaissances, sur la qualité de la participation de tous au savoir

collectif, plutôt qu'à l'usage privé que peut en faire chacun. Mais de telles politiques nécessiteraient alors, selon cette proposition, de décliner des manières d'apprendre privilégiant d'abord le don avant de s'intéresser aux bénéfiques attendus ; cette proposition inviterait en effet à s'assurer que chacun a bien la possibilité de pouvoir donner (et sachant quoi donner), recevoir et rendre (et sachant quoi rendre aussi), dans des environnements où l'absence d'intérêt et le don désintéressé ne sont habituellement pas de mise.

Au regard des acteurs

Ainsi que l'a souligné la seconde proposition générale, « *l'entrepreneur du don* » est celui qui prend « *l'initiative du désintéressement* » [Caillé 1996]. L'initiative individuelle, même encouragée ou soutenue par des facteurs organisationnels (politiques de responsabilisation, d'encouragement, reconnaissant l'initiative, etc.), resterait donc la première étape du cycle de la réciprocité. Cependant, il n'existe pas encore, dans la littérature, d'exemple précis de situations où les différents temps de la réciprocité seraient représentatifs d'un cas empirique où celui qui donne reçoit à son tour, éventuellement d'un autre, qui reçoit par ailleurs, etc. ; en effet, les pratiques pourtant largement documentées des réseaux d'échanges réciproques de savoirs ne semblent pas avoir de véritable équivalent dans le contexte de la formation professionnelle.

De plus, alors que la réciprocité agit toujours d'une personne à une autre, dans les réseaux d'échanges de savoirs, et même si le donateur et le donataire ne forment pas systématiquement un couple fermé, la notion de tiers relevée chez Temple paraît importante pour le contexte organisationnel, car elle privilégie alors des formes de réciprocité ternaire bilatérale. En effet, cette forme de réciprocité permet à chacun d'être à la fois donateur et donataire ; elle permet la médiatisation et la médiation, dans une position intermédiaire qui produit le sentiment de responsabilité de chacun vis à vis de la communauté et oblige à gérer la question de la justice pour tous, ou en d'autres termes, à s'intéresser à la question de savoir si tout le monde a réellement « donné » et si chacun a effectivement « reçu ». Au plan conceptuel, l'introduction de cette notion de tiers dans la relation de réciprocité (en particulier ternaire) semble donc importante, même si la recherche gagnerait alors à préciser les différents sens que peut prendre cette notion de tiers, notamment en contexte organisationnel.

Au regard des dispositifs

Déclinées dans des dispositifs de formation spécifiques, les diverses matrices de la réciprocité pourraient donc, y compris en milieu de travail, être variées ; les formes

binaires et ternaires de la réciprocité peuvent en effet produire, selon la typologie de Temple, différentes figures relationnelles et différentes valeurs.

La réciprocité binaire, qui se produit dans le face à face, traduit des relations d'amitié et de confiance, selon Temple, et se retrouve schématiquement dans les « *binômes* » de Labelle ou encore dans l'apprentissage en « *tandem* ». De tels dispositifs restent, selon les exemples donnés dans la recension d'écrits, relativement faciles à implanter ; chacun donne, reçoit et rend, ce qui, à l'image du dispositif Tandem pour l'apprentissage des langues, assure à la fois les principes d'autonomie et de réciprocité, pour les deux partenaires à la fois [Bochum 1999, Raymond 2001].

La réciprocité ternaire, par contre, suppose des configurations plus complexes de collectifs (avec l'introduction de la notion de tiers physiques ou symboliques) où l'on puisse s'assurer que tous les acteurs coopèrent et que celui qui donne le premier, au terme du cycle, recevra à son tour. La figure de la « *réciprocité ternaire unilatérale* », selon la terminologie de Temple, peut se retrouver à travers les relations en œuvre dans les échanges réciproques de savoirs : chacun amène dans un même contrat (équivalent pour tous) un savoir qu'il se propose d'échanger contre un autre savoir, reçu d'un donateur autre que celui auquel il a lui-même donné ; ici, la responsabilité est partagée par tous. Dans la « *réciprocité ternaire bilatérale* », par contre, on peut retrouver dans les pratiques collectives des groupes de codéveloppement, les pratiques de coopération ou encore les groupes de dialogue réflexif le problème central de la justice et de sa distribution. Si les déploiements de la réciprocité, en contexte professionnel, peuvent être limités à certains dispositifs (et dans un premier temps, à des communautés de pairs), les pratiques émergentes décrites par Confessore [2002] ou les communautés de pratique en milieu de travail [Carrer 2001, Welsh 2002], peuvent fournir des terrains possibles pour vérifier de manière empirique la pertinence et l'utilité de l'hypothèse de la triple obligation incomputable de la réciprocité.

5.2.5.3. - Implications pour la pratique

En l'absence de telle études de cas portant sur la réciprocité en contexte organisationnel, les exemples utilisés précédemment pour les différentes propositions générales de la réciprocité peuvent permettre d'illustrer l'intérêt de telles observations.

(1) Dans le cas du groupe de codéveloppement, les bénéfices cités par les participants se limitent le plus souvent à des intérêts généraux sur un apprentissage de type réflexif (amélioration des pratiques, renforcement identitaire, etc.). Cependant, il serait

important, pour vérifier la pertinence de cette proposition de savoir dans quel ordre et en quels termes, les participants perçoivent leur implication première dans le don qu'ils font eux-mêmes à autrui, en échangeant sur leur pratique, en exposant leur propre situation (en tant que client) ou en offrant leur écoute et leur réflexion (en tant que consultant). De plus, il serait tout aussi important de vérifier dans quelle mesure ces participants perçoivent (et même conçoivent) ou non la gratuité de leur acte. Une hypothèse secondaire serait que les participants de longue date voient à terme la nécessité d'un tel engagement gratuit, sans attente de retour immédiat, et sachent d'expérience que les trois temps de l'obligation de donner, recevoir et rendre ne se déclinent pas systématiquement dans un ordre préétabli ; les nouveaux participants, par contre, n'auront probablement pas une vision aussi nette des intérêts indirects ou des avantages à plus long terme d'une telle pratique.

(2) Dans le cas de la communauté de pratique, les bénéfices attendus resteraient probablement plus flous encore, l'avantage annoncé à la participation à de tels groupes étant l'apprentissage collectif, sans pouvoir distinguer si, individuellement, chacun est ici susceptible d'apprendre plus et mieux que dans d'autres types de dispositifs. La communauté de pratique repose par ailleurs sur la base d'une mutualisation des connaissances ; la gratuité y est donc une règle mais les trois temps de l'obligation de donner, recevoir et rendre sont par contre trop flous pour pouvoir être repérés de manière systématique. Ici, des approches qualitatives tentant de retracer par exemple le réseau des donateurs et des donataires, dans ces communautés de pratique, pourrait être un apport intéressant pour cette proposition générale de la réciprocité.

(3) Dans le cas du groupe-projet, enfin, cette proposition ne semble pas pouvoir s'appliquer de manière simple : dans l'hypothèse d'une équipe constituée pour une mission précise, la gratuité et l'intérêt ne semblent pas pertinents *a priori*, les participants n'ayant pas vraiment le choix de leur participation. Cependant, on peut supposer là aussi que certaines formes de coopération pourraient, *a posteriori*, montrer que des étapes de don / contre-don peuvent être identifiables dans de telles équipes.

Le cas semble toutefois moins probant que dans des groupes de codéveloppement dont la dimension réflexive et la nature de l'engagement forment des atouts importants ; le degré de formalisation intermédiaire de ce type de dispositifs lui donne, une fois encore, un avantage certain sur les autres exemples proposés, tout au moins vis à vis de ses applications possibles pour les propositions générales de la réciprocité.

5.2.6. - Etude de la Proposition Générale n° 6 de la réciprocité

5.2.6.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 6

« La réciprocité vise la coopération et l'intérêt collectif à long terme non pas les intérêts individuels à court terme »		
Propositions spécifiques concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 3 : frontière entre besoins individuels et ordre moral	- désir de s'élever, de connaître ; - combler un manque - proximité des échanges ; - pouvoir vivre ensemble ; - créer ensemble	- Boltanski [1990] - Ricœur [1996]
n° 12 : triple obligation vs intérêt individuel	- obligation réciproque et notion d'intérêt ; - triple obligation procédurale ; - logiques humaines de l'intérêt	- Goux [1996] - Cordonnier [1997]
n° 17 : coopération et intérêt collectif vs intérêt individuel	- coopération ; - coopère pour que l'autre coopère ; - se départir de l'intérêt individuel au profit de prestations réciproques ; - extension de la réciprocité	- Cordonnier [1997] - Chabal [1996]
n° 20 : délai de réciprocité	- importance de la durée ; - obligation à long terme ; - perte de l'intérêt immédiat pour assurer à long terme l'équilibre des échanges	- Cordonnier [1997]

Cette sixième proposition générale reprend quatre propositions spécifiques (n° 3, 12, 17 et 20), formulées à partir de divers éléments caractéristiques de la réciprocité.

La proposition spécifique n° 3, issue des travaux en philosophie morale, affirme que la réciprocité se joue à la « *frontière de besoins (ou désirs) individuels et de l'ordre moral nécessaire à la vie en société* ». Elle reprend donc en partie les principes énoncés dans la première dimension (première, seconde et troisième propositions générales, concernant la nature et les principes de la réciprocité). Incluse ici dans la dimension opératoire, elle tend à signifier que la réciprocité se situera toujours entre les désirs, attentes ou besoins individuels et les renoncements du « *devoir vivre ensemble* ».

Elle reconnaît ainsi, dans la relation à autrui, à la fois le désir et le besoin liés à l'éros (combler un manque, s'élever de l'inférieur vers le supérieur, etc.) mais peut aussi impliquer une « *proximité* » dans les échanges, ce que Boltanski voit dans la *philia*, supposant une proximité de plaisir, d'intérêt ou de profit mutuel, voire une proximité d'espace et de temps. De plus, la réciprocité permet, suivant Ricoeur, et malgré les divergences des attentes individuelles, à la fois de « *pouvoir vivre ensemble* », en créant ensemble des institutions communes notamment, mais aussi, en retour, de pouvoir « *devenir nous-mêmes* ».

La proposition spécifique n° 12, issue des travaux du domaine économique, confirme cette position d'entre-deux, d'un point de vue plus pragmatique. En constatant que l'obligation de donner, recevoir et rendre n'est pas forcément compatible avec les « *logiques humaines de l'intérêt* » (selon le terme de Goux), elle reconnaît que l'obligation procédurale de la réciprocité (selon l'expression de Cordonnier, cette fois), qui consiste d'abord à se départir de la recherche immédiate de son propre intérêt, peut aller à contre-courant d'une tendance supposée « naturelle » de l'homme à satisfaire ses propres besoins, avant d'avoir à se soucier de ceux d'autrui.

La proposition spécifique n° 17, toujours dans le domaine économique, reste proche de la précédente mais permet de résoudre le problème posé par le principe de réciprocité, qui consiste à devoir se départir de l'intérêt individuel, par le principe de coopération, visant quant à lui l'intérêt collectif. Pour Cordonnier, en particulier, dont l'ouvrage est la démonstration de cette proposition, seule la coopération et l'intérêt collectif peuvent résoudre le paradoxe à court terme de la réciprocité, qui représente une perte pour celui qui donne le premier, mais qui, en initiant une coopération à plus grande échelle, lui permet aussi d'être le bénéficiaire à long terme de « *l'extension de la réciprocité* ». Comme le montre le Dilemme du Prisonnier, « *coopère pour que l'autre coopère* » devient ainsi, en quelque sorte, le mode opératoire de la réciprocité.

Enfin, la proposition spécifique n° 20, concernant le « *délai de réciprocité* », vient souligner l'importance de la variable temporelle dans les logiques de réciprocité. Celle-ci ne peut se déployer en effet que dans une longue durée ; le don / contre-don peut passer par plusieurs intermédiaires avant de revenir à celui qui l'a initié. Il est donc nécessaire pour les acteurs de se « *départir de leur intérêt immédiat au profit d'un flux de prestations réciproques au terme duquel l'équilibre sera assuré* » [Cordonnier 1997]. Le délai de réciprocité doit donc être pris en compte sur le plan opératoire, avant d'espérer de la réciprocité d'éventuels effets attendus.

5.2.6.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation

La réciprocité étant, du point de vue de cette proposition générale, dans un entre-deux, sollicitant à la fois les besoins individuels et l'intérêt collectif, les liens qu'il est possible d'établir avec les dimensions de l'autoformation reprennent en grande partie les constats déjà effectués précédemment (comme les liens avec la notion de proximité, pour la quatrième proposition générale) et ne seront donc pas répétés.

Ponctuellement, on retrouve par exemple chez Moisan [2002], à travers sa vision non-utilitaire de l'échange comme don / contre-don, la nécessité de suspendre l'intérêt individuel pour une durée non évaluable, au profit d'une « *collaboration à long terme* » attendue des différents partenaires (le risque pris marquerait alors, suivant cet auteur, le processus autoformateur dans le « *pari réciproque de la confiance* »).

Pour les fondateurs des réseaux réciproques d'échanges de savoirs, le délai de réciprocité est vu comme un « *temps différé* », nécessaire à la « *mise en relation* » ; ces dispositifs reposent par ailleurs sur des principes opératoires forts, favorisant la coopération au détriment de la compétition, de la domination et de la soumission : selon ces auteurs, « *la logique de réciprocité n'a rien à voir avec la logique de puissance, compétition, agression* » [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992, 144]. Dans les RERS, le principe de coopération peut même se rapprocher d'un principe de « *solidarité obligée* » qui se rapproche d'une « *éthique de co-responsabilité* » entendue alors comme une « *éthique d'efficacité pour tous* » [*ibid.*, 165].

Au regard de la dimension organisationnelle

La recherche en autoformation ne s'est pas encore appropriée la dimension collective de la coopération et de la collaboration, rendue aujourd'hui nécessaire en situation de travail par l'introduction des TIC [Choplin *et al.* 2002, Depover et Marchand 2002]. Et si l'on s'intéresse, dans des champs connexes (notamment en apprentissage à distance), aux compétences des apprenants pour coopérer et/ou collaborer [Henri et Lundgren-Cayrol 2001], la dimension strictement organisationnelle des intérêts ou attentes vis à vis de cet apprentissage collectif est beaucoup moins explorée qu'en gestion [Argyris 1999, Drucker 1999, Nonaka 1999]. De la même manière, dans les recherches sur l'autoformation en milieu de travail, la réciprocité n'ayant pas encore été abordée d'un point de vue empirique, on ne sait rien non plus d'un éventuel délai de réciprocité, de la perte d'avantage individuels à court terme, pour les apprenants, ni du gain collectif, en termes d'apprentissage ou d'autoformation, pour la collectivité.

Une hypothèse de travail, pour les politiques de formation et/ou de gestion peut cependant être reprise à Cordonnier, qui voit dans la combinaison de l'obligation incomputable de donner-recevoir-rendre (précédente proposition générale) et du délai de réciprocité une incitation qui ne peut être que d'ordre institutionnel : selon lui, le double motif de l'obligation et de l'intérêt (dans « *l'absence de concurrence et de marchandage* ») préside en effet à la règle de réciprocité et doit être conjugué, par l'institution, à « *l'intervention d'un délai de réciprocité* » pour que cette obligation « procédurale » (*i.e.*, « *contraignante dans l'intervalle fixé par le délai de réciprocité* ») puisse réaliser l'intérêt de tous au terme des transactions [Cordonnier 1997, 168]. Autrement dit, selon Cordonnier, « *on échange par intérêt, et on n'y parvient qu'en se soumettant à certaines obligations* » [*ibid.*, 176] ; il serait donc du ressort des responsables de l'organisation de mettre en œuvre les conditions nécessaires pour que cet aspect procédural de la réciprocité soit ensuite opérationnel pour les acteurs.

Au regard des acteurs

Suivant cette hypothèse, il serait alors de la responsabilité des décideurs de la formation (ou de la gestion des ressources humaines), de mettre en place les politiques reflétant la volonté de poursuivre avant tout un objectif collectif de coopération. Il s'agirait alors d'inciter les acteurs à se départir dans un premier temps de la recherche de leur intérêt personnel à court terme ; l'obligation de recevoir puis celle de rendre offrirait alors un « *corset d'obligations* », selon l'expression de Cordonnier, sans lequel le jeu des intérêts individuels à court terme mènerait à une situation mutuellement défavorable, comme le montre le Dilemme du Prisonnier, qui retrace le conflit entre l'optimum collectif à long terme et l'intérêt individuel à court terme.

De même, il serait de la responsabilité de ces mêmes décideurs de définir et d'expliquer la nature des dons en jeu dans un tel procédé (un service, une aide dans l'apprentissage, son expertise dans un domaine, un support à la résolution de problème, etc.), d'expliquer en quoi ceux-ci ne peuvent être quantifiables ou comptabilisables (principe d'incomputabilité), et de mettre en place, enfin, les outils d'évaluation permettant de s'assurer qu'au terme d'un délai de réciprocité (que la littérature n'a toutefois pas permis de définir exactement), la collectivité ressort effectivement gagnante, et sur quels critères. Chaque acteur, apprenant ou participant à cette « *ronde des dons* », selon l'expression de Chabal, devrait pouvoir ensuite s'assurer (ou être « *obligé* ») de pouvoir donner, recevoir et rendre en fonction de ces critères prédéfinis.

Au regard des dispositifs

De tels dispositifs axés sur l'échange de type don / contre-don viseraient alors comme principal objectif la qualité des relations établies, avec des critères de réalisations collectives, au détriment de profits individuels immédiats (en terme de performance individuelle ou d'efficacité personnelle, par exemple). Ils devraient aussi permettre au participant de vérifier que le « *lien social* » créé est aussi, à terme, le meilleur moyen d'apprécier la qualité de son action, puisque celle-ci est toujours destinée à l'appréciation d'autrui ; de ce point de vue, le principe « *coopère pour que l'autre coopère* » devrait être central dans de tels dispositifs, permettant à tout moment de poser comme gestion d'action, l'incitation de Cordonnier, « *on ne donne pas pour recevoir : on donne pour que l'autre donne* ».

Si de tels dispositifs ne sont pas susceptibles de convenir à toutes les organisations, c'est aussi, comme cela a déjà été mentionné à propos des pratiques d'échanges réciproques de savoirs, parce qu'ils imposent des objectifs de coopération condamnant par avance toute stratégie de compétition ; toutes les organisations n'ont pas forcément la culture, la maturité organisationnelle ou les conditions environnementales adéquates pour accepter, comme l'affirment Héber-Suffrin et Héber-Suffrin [1992], qu'on ne vit pas dans une société où l'on se tient nécessairement dans une logique d'affrontement, « *l'un contre l'autre* », mais qu'au contraire « *on ne peut construire un savoir sur cette société sans les savoirs de tous* ».

Ceci étant, au niveau méthodologique, il est aussi possible d'espérer que les préconisations de Carré [1992] par exemple, qui ont maintenant une dizaine d'années, soient aujourd'hui suffisamment reconnues pour que les logiques de contractualisation, de partenariat tripartite ou encore de soutien organisationnel soient des idées désormais diffusées, sinon largement mises en œuvre, en contexte organisationnel. De la même manière, les communautés virtuelles, les pratiques de *coaching* et autres formes de développement professionnel sont autant de dispositifs qui émanent du terrain (et y sont déjà bien implantées), avant même d'avoir intéressé la recherche.

Il est donc possible d'espérer que des incitations à employer des « *stratégies contractuelles* » en vue de développer des formes « *d'apprentissage collégial* », selon les recommandations de Labelle, ou encore de développer des projets en commun, à des fins de « *conscientisation et d'appropriation individuelle et collective* », selon les préconisations d'Héber-Suffrin, soient autant de recommandations qui puissent aujourd'hui faire écho à des réalités organisationnelles et collectives.

5.2.6.3. - Implications pour la pratique

Si les conditions au sein des organisations peuvent être propices à la mise en place de stratégies de coopération, le défi reste néanmoins de pouvoir mettre en application, dans des contextes pour lesquels elle peut sembler inhabituelle, une question des plus judicieuses, posée par Cordonnier, à savoir : « *peut-on vouloir ce que l'on ne souhaite pas et qu'il est en notre pouvoir d'éviter ?* ». En d'autres termes, comment expliquer aux usagers de dispositifs d'autoformation qu'ils devraient se départir de la recherche de leur intérêt, quand ils n'en ont pas forcément envie ou besoin, pour seulement coopérer avec autrui, alors même qu'ils auraient tout loisir de ne pas le faire ?

(1) Dans le cas du groupe de codéveloppement, le principe du contrat initial et de la formalisation des séances (alternance des rôles, engagement individuel, bénéfices attendus à long terme, apprentissages de nature réflexive, etc.) permettent de penser que la coopération attendue est en œuvre dans le principe même de ce type de groupe. Cependant, le codéveloppement ne s'appuie pas spécifiquement sur l'obligation de se départir d'un intérêt individuel à court terme, et peut, pour cette raison, laisser planer une ambiguïté sur les attentes à court et à long terme de la part des participants.

(2) Dans le cas de la communauté de pratique, la coopération et l'intérêt collectif font explicitement partie des bénéfices attendus à terme. Une trop faible formalisation du contrat initial, n'incitant pas suffisamment les participants à s'engager dans le don, peut par contre contrevenir à la proposition générale de la réciprocité, laissant là encore un flou méthodologique sur la manière dont les participants se sentent ou non « entrepreneur du don » et engagent le cycle de la réciprocité.

(3) Dans le groupe-projet, la coopération et le résultat collectif représentent le but principal du dispositif, alors même qu'on attend aucunement des participants qu'ils ne retirent de l'opération un quelconque bénéfice. Dans son extrême formalisation, le groupe-projet peut donc représenter, bien que de manière caricaturale, une représentation idéale de l'obligation de se départir de toute attente de bénéfice individuel à court terme, avec pour seul objectif un avantage collectif (dépassant même le groupe, puisque le projet est en principe prévu au bénéfice de l'organisation).

Ici, c'est donc le groupe-projet qui représente le meilleur exemple de la sixième proposition générale, bien que de manière caricaturale, auquel cas c'est la communauté de pratique qui semble la plus représentative des conditions de réalisation possible de cette proposition.

5.2.7. - Etude du Corollaire de la dimension opératoire de la réciprocité

« La réciprocité pose la question du choix des alliances »		
Proposition spécifique concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 24 : choix des alliances	- avec qui fait on alliance et contre qui ? - à qui doit-on donner et de qui peut-on recevoir ?	- Caillé [1996]

Ce corollaire de la dimension opératoire de la réciprocité reprend la formulation de la proposition spécifique n° 24, élaborée à partir d'éléments caractéristiques issus des implications politiques de la réciprocité. Cette proposition spécifique n° 24 a été validée par le jury des cinq praticiens-chercheurs, qui a invalidé par ailleurs la proposition spécifique n° 23, au sens pourtant relativement proche, issue du même texte et du même auteur, qui affirmait que la réciprocité « *met en jeu une possible rivalité* ». La proposition spécifique n° 24 validée, affirmant que « *la réciprocité pose la question du choix des alliances* », a été élaborée en effet à partir du constat de Caillé [1996], qui voit dans la dimension politique de la réciprocité une possible « *réciprocité de rivalité* », qui s'opposerait à la « *réciprocité du don* », *i.e.* « *l'autre face du don, celle de savoir qui sont les amis et qui sont les ennemis* » ou en d'autres termes « *avec qui fait-on alliance (et contre qui ?), à qui doit-on donner et de qui peut-on recevoir ?* » [Caillé 1996].

La question de Caillé, pour intéressante qu'elle soit, n'a pas été abordée non plus, dans ces termes tout au moins, par les autres auteurs recensés pour les implications politiques de la réciprocité. Pour toutes ces raisons, il a donc été choisi de ne pas en élaborer une proposition générale au même titre que les autres, mais seulement un corollaire ouvrant la question du choix des alliances au contexte organisationnel dans lequel ce corollaire de la réciprocité peut ensuite être décliné. Ici, les liens qui peuvent être établis avec l'autoformation permettent plusieurs observations.

Tout d'abord, cette question du choix des alliances se pose dans la dichotomie, relativement classique, entre organisation et apprenants : les attentes, intérêts ou injonctions de l'organisation sont en effet souvent mis en comparaison, quand ce n'est pas en opposition, avec les besoins, intérêts ou motivations des apprenants, dans la

lignée de la vision « *stratégique* » de la sociologie du travail [Crozier et Friedberg 1992, De Terssac 1992, Degenne et Forsé 1994, Everaere 1999]. Pour Foucher [2000a], par exemple, les modalités d'autoformation restent avant tout le fruit d'une rencontre (ou non) entre « *besoins de formation* », « *motivations et capacités de l'organisation* », d'un côté, et « *besoins de formation* », « *motivations et capacités de l'individu* », de l'autre.

Pourtant, les travaux en gestion soulignent largement que « *l'analyse managériale* » rend mieux compte de ce contexte, aujourd'hui, que la traditionnelle « *analyse stratégique* » des situations de travail, de la réalité complexe de l'autonomie, [Everaere 1999, Lorino et Peyrolle 1999, Zarifian 1999, Païtra 2000]. Ces travaux font ressortir le constat de « *l'incontrôlabilité* » de l'activité, la forte montée de « *l'activité-cognition* » dans le travail, les besoins croissants d'adaptation sous « *contrainte d'incertitude* », le déplacement et « *l'intériorisation* » du contrôle dans les processus de décision, ou encore les modalités de responsabilisation des collectifs ; tous ces exemples forment autant de raisons pour dépasser les logiques classiques d'alliances et d'affrontement et aborder plutôt les notions d'autonomie et de contrôle à travers le prisme des modalités de la négociation, les logiques collectives de prise de décision ou encore de l'appropriation des responsabilités. Là encore, un besoin de rapprochement avec les travaux de gestion et de sociologie du travail permettrait probablement de mieux comprendre l'autonomie des acteurs, dans ce contexte, par exemple à travers l'établissement des chaînes d'interdépendance et l'élaboration des stratégies « *d'autonomie-coopération* » [De Coninck 1999, Zarifian 1999].

De la même manière, au niveau des acteurs comme des dispositifs, la dimension opératoire de la réciprocité, en général, et ce corollaire portant sur la question des alliances en particulier, invitent à une approche des interactions entre individus, dans la lignée des travaux de Moisan, évitant à la fois une approche « *holistique* » et généralisante et à la fois un « *individualisme méthodologique* » centré sur la seule figure de l'apprenant [Caillé 1996, Moisan 2000].

La cartographie des rôles d'autrui, chez Pineau, invitant à une approche des interactions dans l'autoformation par l'étude des réseaux constitués pour se former [Pineau 1996, 2000c] et la proposition de Moisan [2000c] de distinguer les collectifs émergents des situations d'autoformation à travers les notions de *socius* et de *societus* sont deux pistes nouvelles (et complémentaires) pour l'étude des interactions dans l'autoformation, y compris lorsqu'elles sont médiatisées ou nécessitées par des dispositifs technologiques renforçant cette mise en réseau.

5.2.8. - Etude de la Proposition Générale n° 7 de la réciprocité

5.2.8.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 7

« La réciprocité a un effet social régulateur, permettant une forme d'équilibration des liens sociaux »		
Propositions spécifiques concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 8 : équilibration, régulation des liens sociaux	- équilibration des contraires ; - régulation sociale ; - équilibration de situations contradictoires - juste milieu	- Temple [1997a, 1997b, 1998]

Cette septième proposition générale est la première des deux propositions constituant la dimension des effets attendus de la réciprocité. Elle reprend la proposition spécifique validée n° 8, formulée à partir d'éléments caractéristiques relevés par les cinq praticiens-chercheurs dans les travaux de Temple, en anthropologie, et qui affirme que la réciprocité permet « *l'équilibration (la régulation) des liens sociaux* ».

Selon Temple, l'une des fonctions de la réciprocité est en effet de rétablir un équilibre entre les situations contradictoires (ou asymétriques) examinées précédemment. Cet effet attendu d'équilibration ou de régulation doit cependant être considéré avec prudence, puisque déduit seulement des travaux de Temple et à partir d'une seule proposition spécifique validée.

En effet, la proposition spécifique n° 19, issue des travaux du domaine économique, qui affirmait par ailleurs que « *la réciprocité permet une régulation entre les stratégies des différents partenaires* » n'a pas été validée par le jury des praticiens-chercheurs (voir description et analyse à la section 4.1.2). A partir des travaux de Cordonnier, cette autre proposition spécifique reprenait des éléments caractéristiques concernant le « *mouvement* » de l'échange, propre à la réciprocité, permettant d'atteindre une « *équilibration à terme* » de ces échanges, ou encore la possibilité de favoriser des stratégies « *gagnant-gagnant* » (Théorie des Jeux) en vue de privilégier la coopération, vue alors comme une forme « *d'équilibre stratégique* ».

Les deux propositions spécifiques avaient donc ici des sens très proches, mais des recherches complémentaires seraient nécessaires pour vérifier la validité et la cohérence interne de cette septième proposition générale, qui ne propose d'ailleurs, dans sa formulation et par prudence, qu'une « *forme d'équilibration* » des liens sociaux.

Cette proposition générale permet cependant de poser une hypothèse de travail nouvelle pour la recherche, puisqu'au delà de la dimension opératoire examinée précédemment, elle permet de viser, à terme, un objectif opérationnel en termes d'effets attendus. Cette proposition générale permet en effet d'envisager la concrétisation des différentes propositions précédentes : si l'ensemble des conditions posées par les propositions 1 à 8 sont réunies, la réciprocité devrait alors permettre une forme de régulation ou d'équilibration des liens sociaux et même une forme d'émancipation des acteurs, comme l'indiquera la proposition suivante.

5.2.8.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation

Rejoignant les constats abordés précédemment dans le corollaire concernant les stratégies d'alliance, cette proposition générale permet de penser que de manière opérationnelle, la réciprocité pourrait viser à terme, dans ses effets attendus, la résolution d'un certain nombre de besoins et d'attentes, potentiellement antagonistes, pour les apprenants et l'organisation à la fois.

Elle invite donc à penser, dans la lignée des travaux américains sur l'autoformation en milieu de travail, que celle-ci peut offrir une « *situation gagnante* » pour chacune des parties (*a win-win situation*) [Guglielmino et Guglielmino 1994, Long et Morris 1995]. Mais dans un souci de réalisme, elle invite aussi à une certaine prudence quant aux disparités pouvant subsister entre ces situations : l'autoformation ne sera en effet favorisée par l'organisation que pour autant qu'elle en tire des avantages conséquents (*i.e.* une « *profitabilité* » accrue), ce que dans un souci d'honnêteté et de transparence, le discours managérial ne saurait cacher [Confessore 1992, Wojcieszowski 1996, Marchand 1997, Le Goff 2000].

Bien qu'elle en soit éloignée, à cause du contexte évoqué ici, cette proposition générale n'est pas sans rappeler par ailleurs la dimension d'équilibration évoquée précédemment dans les recherches théoriques en autoformation, dans la perspective constructiviste de Candy [1989, 1991] et dans celle de l'énaction [Varela 1989, Tremblay 2000], avec toutes les réserves que suppose, comme cela a déjà été mentionné, la transposition de ces théories dans le domaine des relations humaines.

Au regard de la dimension organisationnelle

Au vu des deux propositions spécifiques évoquées, cette proposition générale permet donc d'envisager la régulation des liens sociaux, du point de vue de la qualité des relations établies, plutôt que sur le plan des intérêts économiques attendus.

Au niveau des relations, elle plaide pour des relations « *adultes* », rejoignant ici l'appel de Carré [1992] à une « *pédagogie adulte* » ou « *pédagogie de la responsabilité* ». Portant sur la qualité des liens établis, cette proposition pourrait alors se mesurer par exemple aux degrés de confiance réciproque accordés, à l'engagement des acteurs vis à vis de l'organisation et de leur activité, aux modalités de responsabilisation ou encore aux modes d'incitation et/ou d'encouragement à différents moyens de coopérer.

Mais au vu de l'invalidation de la proposition spécifique n° 19, cette proposition générale incite aussi à la plus grande prudence, voire à une certaine méfiance, quant à la possibilité pour la réciprocité d'équilibrer des situations dissymétriques (*i.e.* non équivalentes par nature), au niveau économique ; au regard des intérêts que pourront en tirer les individus et l'organisation, la réciprocité ne saurait revendiquer la remise en cause, de manière crédible, de la finalité économique de l'organisation et de la prédominance de cet aspect sur celui de la qualité des liens sociaux établis.

Ce constat permet alors de centrer les préoccupations de l'organisation sur l'aspect qualitatif des relations, notamment dans la coopération, plutôt que sur des incitatifs d'ordre économique. Ceci interroge donc les conclusions des chercheurs qui voient dans la réciprocité, et sans aller jusqu'à la revendication d'une « *économie humaine* », une incitation politique à dépasser des attitudes strictement « *individualistes* », de la part des acteurs, et à « *ré-enchâsser* » la dimension économique de leurs actions dans une finalité plus sociale [Caillé 1996, Temple 1997a].

Au regard des acteurs

La difficulté d'équilibrage des relations entre individus et organisation incite donc à centrer les effets attendus de la réciprocité sur la régulation des liens sociaux entre acteurs, et de travailler par conséquent au niveau interpersonnel en priorité.

Il s'agirait alors, dans la lignée des propositions générales précédentes, de centrer les effets de la réciprocité sur une dimension collective et relationnelle à la fois, permettant d'observer la qualité des interactions et leur apport à l'autoformation, du point de vue individuel, et de savoir notamment quels sont les critères que les individus eux-mêmes considèrent comme représentatifs de la qualité des relations ainsi établies. Au niveau

collectif, et au-delà du nombre et de la fréquence des relations établies, il s'agirait aussi de voir quelles formes d'interactions peuvent favoriser l'émergence de quel type de collectif. En prolongement des travaux sur les aspects coopératifs et collaboratifs de l'apprentissage [Henri et Lundgren-Cayrol 2001], il s'agirait enfin de vérifier les liens entre les collectifs ainsi formés et ceux développées pour l'exercice professionnel, notamment dans les situations de travail ou l'informatisation supporte et même incite à reconsidérer la notion même de collectif et de sa composition [Confessore 2002].

Pour ces deux niveaux, la réciprocité invite donc à opter, d'un point de vue méthodologique, pour une approche « *interactionniste* » des rôles, des relations interpersonnelles et des figures organisationnelles ainsi formées [Caillé 1996, Pineau 2000c, Moisan 2000a].

Au regard des dispositifs

Tant dans les nouveaux dispositifs de formation que dans les nouvelles situations de travail, la question des interactions et des manières de travailler ensemble reste donc aussi centrale que peu abordée.

Certaines pistes émergent cependant, proposant d'étudier les formes de « *communautés d'apprentissage* » [Grégoire 1998], de « *réseaux d'entraide* » [Foucault et al. 2002] ou de « *communautés d'apprenants* » (au regard notamment des travaux de Tönnies et de sa distinction entre communauté et société) pour rechercher le « *ciment collectif* » qui constitue le lien social qui y est noué [Craipeau et al. 2002]. Au delà des apports concernant sa nature et sa dimension opératoire, la réciprocité pourrait offrir, pour l'étude de ces collectifs, une visée pertinente pour y atteindre, de plus, un objectif de régulation des relations interpersonnelles.

Pour autant que des travaux complémentaires viennent confirmer en particulier cette proposition générale de la réciprocité, concernant ses effets attendus d'équilibration, il s'agirait alors pour les organisations de privilégier des modalités d'autoformation « *dans des groupes et dans des réseaux* », selon la classification de Foucher [2000a], où la médiatisation technologique des nouveaux dispositifs pourrait être intégrée, mais où ce seraient alors, avant tout, les formes particulières de « *socialisation* » de ces nouveaux dispositifs [Collectif de Chasseneuil 2001] qui seraient étudiées.

5.2.8.3. - Implications pour la pratique

Ainsi, à travers les exemples déjà utilisés, quelques pistes d'exploration peuvent être offertes pour des recherches complémentaires :

(1) Dans le cas des groupes de codéveloppement, où la formalisation du dispositif est déjà bien élaborée, il s'agirait de pouvoir vérifier la nature des liens constitués ; de nombreux groupes de codéveloppement existent déjà (au Québec en particulier), et un regard microsociologique ou ethnométhodologique pourrait permettre de mieux comprendre la nature des apprentissages réalisés au regard de la qualité des relations établies, du type d'engagement ou de motivation des participants, des thématiques abordées, du statut hiérarchique et fonctionnel des participants, etc. ; de nombreuses variables peuvent entrer en ligne de compte dans les effets de régulation que permet la réciprocité, mais la pratique des groupes de codéveloppement paraît être un terrain idéal (et déjà existant), pour vérifier certaines hypothèses de la réciprocité, dont celle portant sur l'équilibration ou la régulation des relations.

(2) Dans le cas des communautés de pratique, l'avantage de ce terrain est qu'il reste plus proche que le précédent d'un contexte professionnel *in situ*, quand les groupes de codéveloppement peuvent être transverses aux organisations ou impulsés par les participants eux-mêmes, sans avoir nécessairement, au niveau collectif, de légitimité organisationnelle. Par contre, l'aspect non formel et fluctuant des communautés de pratique ou des communautés virtuelles peut donner moins de facilité pour l'étude empirique des collectifs, parfois très éphémères, qui y sont constitués.

(3) Dans le cas d'un groupe-projet, l'aspect très formel de la constitution du groupe, à l'inverse, peut donner moins de pertinence pour étudier la qualité des relations nouées, mais en termes de régulation ou d'équilibration, peut offrir des opportunités intéressantes d'observation, pour autant que les conditions parfois restrictives de ce type de groupe, comme l'ont montré les précédentes propositions générales, permettent d'observer un véritable déploiement de la réciprocité.

Ici, c'est donc le groupe de codéveloppement qui semble la configuration dispositive la plus intéressante pour observer les effets attendus de la réciprocité, en termes de régulation et/ou d'équilibration potentielle des liens sociaux.

5.2.9. - Etude de la Proposition Générale n° 8 de la réciprocité

5.2.9.1. - Présentation des éléments de la Proposition Générale n° 8

« La réciprocité a un effet émancipateur, les structures de la réciprocité étant génératrices de liberté »		
Propositions spécifiques concernant la réciprocité	Principaux éléments caractéristiques de la réciprocité mentionnés	Principaux auteurs cités
n° 25 : génératrice de liberté	- les structures de la réciprocité sont génératrices de la liberté	- Temple [2000]

Cette huitième et dernière proposition générale, la seconde concernant les effets attendus de la réciprocité, reprend la proposition spécifique validée n° 25, formulée elle aussi à partir du travail de Temple, qui affirme que « *les structures de la réciprocité sont génératrices de liberté* ».

De la même manière que pour la proposition générale précédente, plusieurs précautions doivent être prises au sujet de cette dernière affirmation : en effet, si les membres du jury de praticiens-chercheurs ont relevé de manière unanime l'intérêt que représentait pour eux la formulation de Temple à propos de liberté, cette proposition n'a été formulée qu'à partir de la perspective d'un seul auteur et d'un seul élément caractéristique relevé dans la littérature sur la réciprocité.

Là encore, des recherches complémentaires seraient donc nécessaires pour examiner la portée réelle de cette proposition, pour un autre jury, dans un autre contexte, ou par rapport à d'autres travaux en lien avec la réciprocité, dans un domaine connexe de l'éducation ou de la formation.

Ici, il est probable que pour les membres du jury ayant validé cette proposition, l'évocation du terme de liberté soit entré en résonance avec leur propre pratique ou leur vision personnelle de la réciprocité, au terme de la recension d'écrits sur cette notion, puisque cette affirmation vient clore la partie de la revue de la littérature concernant les implications politiques de la réciprocité.

5.2.9.2. - Liens qui peuvent être établis avec l'autoformation

Cette proposition générale peut être mise en regard avec la perspective « *émancipatrice* » de l'autoformation, soulignée tant par Mezirow [2001] dans la finalité qu'il attribue au processus éducatif de l'adulte, que par Héber-Suffrin et Héber-Suffrin [1992], qui recommandent, dans les étapes de mise en place de réseaux d'échanges réciproques de savoirs, une phase de travail en commun sur le projet pour le « *comprendre* », à des fins de « *conscientisation* », ou que par Labelle [1996] enfin, bien que moins directement, dans sa propre vision de la « *réciprocité éducatrice* ».

Plus précisément encore, cette proposition générale peut être rapprochée du concept « *d'autonomie responsable* » que Jollivet-Blanchard et Blanchard reprennent à Labelle, justement, pour faire le lien entre autonomie et responsabilité dans leurs aspects individuels et collectifs : pour ces auteurs, en effet, « *la liberté individuelle s'inscrit dans une conquête collective* » [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002].

Ainsi, cette dernière proposition générale rejoint la question soulevée par la première proposition, portant sur la nature du « faire société », et qui était construite en particulier sur la proposition spécifique n° 22, utilisant un élément caractéristique qui mentionnait justement que la réciprocité permettait de concilier liberté individuelle et justice sociale. A l'image de la notion d'autonomie, le concept de réciprocité possède peut-être, lui aussi, ses propres marqueurs d'autoréférentialité ...

Au regard de la dimension organisationnelle

Evoquant un lien possible avec la liberté, cette proposition concernant les effets attendus reste toutefois à prendre avec autant de prudence que la précédente, au sujet d'une équilibration résultant du déploiement de la réciprocité.

En effet, si les chercheurs en autoformation ont toujours souligné, au niveau conceptuel, les liens entre liberté et autonomie, les recherches s'intéressant au milieu professionnel ont aussi systématiquement souligné combien ces notions étaient relatives en contexte de travail. Il semble que les travaux sur la réciprocité soient donc empreints de la même relativité ; si la réciprocité peut posséder ainsi des effets émancipateurs, il appartiendrait alors à l'ensemble des partenaires (organisations, décideurs, formateurs, apprenants) de définir de manière concertée, dans une approche contractuelle (ou de négociation), les limites et les marges acceptables (ou à l'inverse non-négociables), de cette autonomie et de cette liberté.

Suivant les travaux de Mezirow, il semble aussi important de rappeler que les limites de l'émancipation des acteurs ne s'arrêtent pas à leur seule prise de conscience des cadres de référence qui limitent leur action mais qu'à l'inverse, l'autoformation elle-même peut (devrait, selon Mezirow) être source d'émancipation ; en d'autres termes, la réciprocité peut faire peser alors sur l'organisation les mêmes enjeux paradoxaux que ceux de l'autonomisation, qui, en laissant une plus grande marge de manœuvre, une plus grande possibilité de conscientisation et d'émancipation, pourrait venir en retour modifier l'organisation elle-même, dans ses structures, ses centres de pouvoir ou ses circuits de décision.

Au regard des acteurs

En effet, s'il est toujours possible de « *donner la liberté* » à quelqu'un, sans pouvoir « *donner l'autonomie* » à quiconque, selon l'expression de Candy [1991], le processus d'autonomisation et d'émancipation une fois lancé sera probablement plus difficile à arrêter que de prendre la simple décision de retirer une marge de liberté octroyée. Au niveau des acteurs, la « *pédagogie adulte* » évoquée par Carré peut donc représenter tout un défi d'entente et de négociation sur ces enjeux à attendre en termes de liberté ou d'émancipation. Il appartiendrait alors aux différents acteurs de la relation éducative (apprenants, formateurs et responsables hiérarchiques, dans une relation « *tripartite* » selon le terme de Carré [1992]), de s'entendre sur les limites, pour les apprenants en particulier, d'un tel processus émancipateur, mettant en œuvre des défis aussi chargés d'ambiguïtés que ceux de réciprocité et d'autonomie, d'émancipation et de liberté, pouvant de plus rétroactivement modifier l'organisation dans son ensemble.

Au regard des dispositifs

Si Foucher [2000a] mentionne, dans les différentes « *manières de s'autoformer* », une modalité de « *réflexion sur soi* », cet auteur reste toutefois prudent quant aux effets attendus de cet apprentissage réflexif, pour l'individu comme pour l'organisation. De manière plus explicite, M. E. Marchand [2000], dans sa thèse de doctorat, examine les différents types d'apprentissage réflexif et leurs liens avec l'apprentissage organisationnel, pour montrer finalement qu'un apprentissage réflexif de groupe comme le Dialogue de Bohm engage les participants, individuellement et collectivement à la fois, dans des changements qui concernent les différentes facettes de l'expérience humaine. Cependant, il reste ici, pour la recherche, une véritable *terra incognita* à explorer, afin de vérifier les possibles effets de cette dimension émancipatrice dans le contexte organisationnel [Mezirow 2001].

5.2.9.3. - Implications pour la pratique

Bien que la dimension émancipatrice de la réciprocité soit, à ce stade de la recherche, une hypothèse de travail encore très exploratoire, elle permet de reprendre, avec l'illustration des trois exemples déclinés précédemment pour les propositions générales de la réciprocité, les formes que pourraient prendre cette perspective émancipatrice.

(1) Dans le cas du groupe de codéveloppement, la dimension réflexive de l'apprentissage, dans ce type de dispositif, est explicitement soulignée par les auteurs [Payette et Champagne 2000a]. Bien que les séances de ce type de groupe se déroulent dans un contexte à la marge de la formation professionnelle traditionnelle, le codéveloppement semble être conciliable avec une meilleure intégration de la pratique et peut donc bénéficier en retour à l'apprenant à titre personnel aussi bien qu'à titre professionnel. Cependant, comme tout apprentissage réflexif, et bien que les écrits n'abordent pas le sujet, il peut aussi s'agir, dans une certaine mesure, d'un apprentissage déstabilisateur, pour les apprenants comme pour les organisations.

(2) Dans le cas des communautés de pratiques, l'objectif d'apprentissage organisationnel garde une visée potentiellement moins réflexive (et donc moins déstabilisatrice), les échanges étant ici limités à un périmètre plus opérationnel (échanges de bonnes pratiques, amélioration des procédures, capitalisation des savoirs et savoir-faire, etc.). Cependant, la formalisation et l'évolution rapide de ces communautés, liées à l'évolution des TIC dans les organisations, peut laisser penser que les échanges pourront encore largement changer dans les années à venir et que les modalités d'apprentissage, de manière virtuelle ou à distance, pourront aussi intégrer, à terme, une dimension plus critique et plus réflexive, quitte à (re)donner à ces communautés, comme le rappellent certains auteurs, un léger parfum contestataire [Craipeau *et al.* 2002].

(3) Enfin, le groupe-projet, dans sa forme la plus classique en tout cas, n'est pas quant à lui créé dans un but d'apprentissage réflexif. Les formes de réciprocité y étant de plus relativement limitées, comme l'ont montré les propositions précédentes, il semblerait alors que ce soit aussi la configuration la moins susceptible d'offrir une dimension émancipatrice à ses participants.

Là encore, c'est donc le groupe de codéveloppement qui semble, de ces trois exemples, le lieu le plus propice pour permettre de développer, dans une visée d'apprentissage réflexif, des effets attendus émancipateurs de la réciprocité.

5.2.10. - Apports des propositions générales de la réciprocité

Bien que de manière très exploratoire, puisque le travail de mise en regard des dimensions de l'autoformation et de la réciprocité n'a encore jamais été effectué dans la recherche, les différentes propositions générales de la réciprocité qui viennent d'être examinées permettent de synthétiser un certain nombre d'apports du concept de réciprocité au contexte de l'autoformation en milieu organisationnel. Huit propositions générales de la réciprocité et un corollaire, regroupés au sein de trois dimensions principales ont été ainsi analysés ; ces apports seront maintenant résumés en procédant dans un premier temps par dimension puis en fonction des trois séries d'exemples donnés dans ces propositions. Pour rappel, les trois grandes dimensions se composent des propositions suivantes :

1^{ère} dimension : Postulats concernant la nature et les principes de la réciprocité

Proposition n° 1 La réciprocité est constitutive du lien social (du "faire société")

Proposition n° 2 La réciprocité suppose une part d'autonomie individuelle

Proposition n° 3 La réciprocité suppose des valeurs orientées vers autrui

2^{ème} dimension : Dimension opératoire de la réciprocité

Proposition n° 4 La réciprocité prend appui sur la réversibilité de situations asymétriques

Proposition n° 5 La réciprocité se décline dans la triple obligation "incomputable" de donner, recevoir, rendre

Proposition n° 6 La réciprocité vise la coopération et l'intérêt collectif à long terme, non pas les intérêts individuels à court terme

Corollaire La réciprocité pose la question du choix des alliances

3^{ème} dimension : Effets attendus de la réciprocité

Proposition n° 7 La réciprocité a un effet social régulateur, permettant une forme d'équilibration des liens sociaux

Proposition n° 8 La réciprocité a un effet émancipateur, les structures de la réciprocité étant génératrices de liberté

La première dimension regroupe des propositions portant sur la nature et les principes de la réciprocité, qui forment des postulats posés à partir de la recherche dans des champs disciplinaires variés et qui ont fait consensus auprès d'un jury de cinq praticiens chercheurs. Les trois propositions qu'elle regroupe, portant sur la manière dont doit être perçue la réciprocité, selon ces recherches, sont autant de préalables non négociables pour les acteurs, en contexte organisationnel. En revanche, ces propositions permettent ensuite de poser des gestes d'action, comme l'y invitent les propositions suivantes. Celles-ci sont regroupées dans une dimension plus opératoire, qui invite cette fois les acteurs à suivre des propositions de mise en œuvre et qui ont donc des implications concrètes pour la pratique ; les trois propositions générales et le corollaire regroupés dans cette dimension opératoire ont été eux aussi validés par le jury de praticiens-chercheurs. Enfin, une dimension plus prospective, concernant les effets attendus de la réciprocité, comporte deux propositions générales qui permettent de viser, pour la pratique, des conséquences pour les acteurs et pour l'organisation à la fois ; bien que ces deux propositions aient été elles aussi validées par le même jury, leur fragilité a toutefois été soulignée puisqu'elles ont été élaborées à partir de références disciplinaires plus réduites.

De manière générale, la même prudence a été employée pour souligner le peu de travaux existants pour construire un tel cadre référentiel de la réciprocité et malgré la précaution de la validation de ces propositions par un jury de cinq personnes, cette prudence a permis de souligner la subjectivité induite par une telle catégorisation.

Cependant, cette catégorisation permet de décliner schématiquement le processus d'identification et de reconnaissance de la réciprocité, de ses modes opératoires et de ses effets attendus, en contexte organisationnel.

Partant de l'hypothèse que la réciprocité est constitutive du lien social et d'une certaine manière de « faire société » (dans les échanges interpersonnels, dans la manière dont les acteurs et le collectif se co-construisent à travers leurs relations), la reconnaissance de cette réciprocité impose de tenir compte de l'autonomie de ces acteurs (de les considérer comme adultes et responsables, capables d'initiatives, capables d'effectuer des choix et de les assumer), et de favoriser enfin, au niveau individuel et collectif, un certain nombre de valeurs sociales, orientées vers autrui (depuis la valorisation d'attitudes comme l'écoute et le dialogue, jusqu'à la promotion de valeurs comme le respect d'autrui et de ses différences, la confiance et la coopération ou encore la co-responsabilité vis à vis de la collectivité).

Dans sa dimension opératoire, la réciprocité s'appuie sur des rôles et des situations asymétriques (elle reconnaît, prend en compte et utilise les différences individuelles), imposant par contre la réversibilité de ces rôles et situations (la complémentarité des apports de chacun invitant à l'alternance des rôles). Elle implique par ailleurs de dérouler les trois étapes de l'obligation de donner-recevoir-rendre (incitant les acteurs à donner eux-mêmes d'abord, avant d'espérer recevoir en retour) et de donner surtout sans escompter une même valeur d'échange en retour (la réciprocité se base en effet sur des échanges incomputables). Enfin, en termes opératoires, la réciprocité privilégie la coopération des acteurs en vue d'un profit collectif à long terme, et au détriment possible de la recherche, pour ces acteurs, d'un intérêt individuel à court terme (l'intérêt collectif prime sur l'intérêt individuel et les logiques de coopération sur les logiques de compétition). Pour coopérer, la réciprocité invite par contre chacun à se poser la question des éventuelles alliances (avec qui coopérer, et pourquoi ?).

Toutes ces conditions réunies, il est alors possible d'attendre de la réciprocité qu'elle permette idéalement d'équilibrer et de réguler les différents liens sociaux qui constituent le collectif de travail et/ou d'apprentissage (ne serait-ce que parce qu'elle permet au fur et à mesure d'inverser des situations asymétriques, que chacun puisse tour à tour donner, recevoir et rendre, et que l'intérêt collectif visé bénéficie, à terme, à chacun en retour). De la même manière, le pari de la réciprocité réside dans une valeur ajoutée pour chacun d'une certaine forme d'émancipation par rapport à sa situation initiale (et d'une certaine liberté trouvée ainsi dans la place octroyée à chacun, dans une meilleure justice sociale pour tous). Cette forme d'équilibration et de régulation des situations, des rôles et des intérêts individuels et collectifs peut permettre alors, à terme, de rendre opérationnelle la première dimension de la réciprocité, portant sur sa nature et ses propres principes (de meilleurs liens sociaux et un collectif plus cohérent, plus soudé ou plus homogène ; une plus grande autonomie des acteurs ; la promotion de valeurs coopératives et l'expérience du bien fondé de valeurs morales tournées vers autrui).

Même si elles n'ont pas été validées par le jury de praticiens-chercheurs, deux autres propositions ont toutefois été soulignées, qui posent la question des possibles stratégies de rivalité (comme version opposée des stratégies d'alliance de la dimension opératoire) et la question de la régulation des stratégies des différents partenaires, ne jouant pas tous forcément le jeu de la réciprocité (si ce n'est au seul bénéfice de leur propre intérêt) . De ce point de vue, l'importance de stratégies claires et clairement partagées (par les différents acteurs et par l'organisation à la fois) a été soulignée.

La seconde série d'apports des différentes propositions générales de la réciprocité concernent les exemples de dispositifs donnés (groupe de codéveloppement professionnel, communautés de pratique, groupe-projet). Bien qu'ils ne représentent que quelques pistes d'applications possibles pour l'autoformation au niveau organisationnel ¹, ces dispositifs permettent de pointer différents avantages et certaines limites de la réciprocité en milieu de travail. Un premier regroupement des avantages trouvés parmi les dispositifs permet de les classer de manière indicative : dans les exemples cités, le groupe de codéveloppement paraît ainsi plus souvent favorable à des situations respectant les propositions générales de la réciprocité que la communauté de pratique, alors que le groupe-projet propose *a priori* moins souvent d'avantage que les autres exemples donnés. Chacun de ces dispositifs a toutefois ses propres spécificités et propose un certain nombre d'indications pour la pratique :

(1) L'exemple du groupe de codéveloppement (développé par Payette et Champagne) en tant que lieu d'apprentissage collectif, ne paraît de prime abord pas plus favorable à la première proposition générale que les autres exemples de dispositifs. Cependant, pour la seconde proposition générale, il pourrait s'avérer une forme intéressante d'apprentissage collectif pour la prise en compte et le développement de l'autonomie individuelle (notamment d'une autonomie réflexive, ou servant à la « *réflexion sur soi* », dans la terminologie de Foucher) ; il permet aussi d'accompagner de manière relativement formalisée le possible développement d'une autonomie collective, à l'échelle du groupe. Il apporte par ailleurs, dans son fonctionnement même, un certain nombre de garanties vis à vis du respect de valeurs d'orientation sociale, telles que définies pour la troisième proposition, bien que ces valeurs pourraient ici être renforcées, au niveau des objectifs communs d'apprentissage notamment.

En ce qui concerne la dimension opératoire de la réciprocité, le groupe de codéveloppement offre aussi plusieurs avantages. Son mode de fonctionnement formalisé paraît d'ailleurs idéal en ce qui concerne la réversibilité des rôles de chacun (client/consultant), pour la quatrième proposition. Cette formalisation sert aussi la cinquième proposition, impliquant la triple obligation incomputable de donner-recevoir-rendre, puisque chacun donne et reçoit tour à tour.

¹ ils ne prétendent pas représenter les seuls supports possibles de relations de réciprocité, puisqu'il a été mentionné que le mentorat, le tutorat ou encore le coaching seraient d'autres situations à étudier, dans ce contexte, interrogeant notamment la réciprocité du point de vue de intergénérationnel ; des figures plus collectives ont toutefois été choisies ici, permettant d'aborder la réciprocité à un niveau organisationnel plus global

Cependant, aucune référence n'existe, dans ce type de groupe, sur la gratuité de l'acte posé ; chacun peut rester dans l'attente d'un intérêt strictement individuel, qui limite alors la portée de la réciprocité. De même, ce fonctionnement formel ne fait pas référence à la coopération visant l'intérêt collectif à long terme, au détriment possible de l'intérêt individuel à court terme, dans la sixième proposition de la réciprocité. La situation, probablement idéalisée, de situations toujours « gagnant-gagnant » avec un bénéfice attendu pour tous, sans envisager non plus de délai de réciprocité, fait plutôt penser à un avantage collectif qui serait ici égal à la seule somme des intérêts individuels. On peut donc voir ici l'une des limites de ce type de groupe.

Enfin, en ce qui concerne les effets attendus de la troisième dimension de la réciprocité, le groupe de codéveloppement reste toutefois le meilleur des trois exemples donnés, tant pour la septième proposition concernant l'équilibration et la régulation attendues des relations au sein du groupe, que pour la huitième proposition concernant la conscientisation, voire l'émancipation des participants, même si, là encore, son intérêt peut rester limité si cette autonomisation « *épistémologique* », selon le terme de Candy, s'opère en dehors du contexte organisationnel.

(2) L'exemple de la communauté de pratique (travaux de Wenger) se montre aussi intéressant en tant que lieu de socialité (première proposition générale), notamment au regard des nouveaux dispositifs mentionnés plus haut dans la recension des écrits. Une réserve a été émise, par contre, au regard de la seconde proposition, concernant l'autonomie requise, à travers la capacité d'initiative et l'engagement requis pour que chacun participe pleinement à ce type d'activités ; il a été noté qu'ici, la communauté de pratique servait probablement d'abord aux apprenants les plus autonomes et nécessiterait alors, pour les autres, des mesures d'accompagnement. Son manque de formalisme, comparativement aux autres dispositifs, l'empêche probablement de la même façon de répondre au mieux à la troisième proposition, concernant les valeurs d'orientation sociale ; ce n'est d'ailleurs qu'une structure sociale émergente, comme il a été noté, et la communauté de pratique, telle que décrite dans les exemples donnés, n'est peut être pas assez rigoureuse quant à cette proposition.

En ce qui concerne la seconde dimension, la communauté de pratique n'apporte guère plus de garantie sur la réversibilité des rôles et situations de chacun (quatrième proposition), si ce n'est à long terme puisqu'il s'agit là de son mode même d'existence ; sous réserve de la pérennité du dispositif, la participation continue de chacun devrait garantir *de facto* l'alternance dans les échanges. De la même manière, elle n'apporte

pas de garantie non plus sur le déroulement en trois étapes de la triple obligation de la réciprocité, et encore moins sur son incomputabilité (cinquième proposition). Par contre, la communauté de pratique peut s'avérer, à long terme, le meilleur des trois dispositifs proposés, pour la sixième proposition, puisqu'elle vise explicitement la coopération et l'intérêt général, respectant, dans ce cas précis, la nécessité d'un délai de réciprocité qui bénéficie alors à l'organisation toute entière.

En ce qui concerne la troisième dimension, les effets attendus de la réciprocité peuvent paraître moins probants pour la communauté de pratique que pour le groupe de codéveloppement. En effet, la septième proposition concernant la régulation ou l'équilibration des liens sociaux reste un projet relativement vague, dans les objectifs de la communauté de pratique, si ce n'est pour pouvoir capitaliser par exemple un ensemble de bonnes pratiques ou des savoirs dans un domaine précis qui puissent servir à chacun. Mais ce type d'objectif n'augure pas d'une quelconque amélioration ou régulation des relations sociales, si ce n'est sous réserve de l'accompagnement de cette capitalisation du savoir commun par une stimulation organisationnelle, encourageant la coopération, par exemple, au lieu de la compétition et de la rétention du savoir. De la même manière, le projet d'émancipation individuelle des participants ne fait pas non plus partie des objectifs de la communauté de pratique (huitième proposition), alors qu'il s'agit probablement, selon les écrits de Wenger, du dispositif le plus intéressant pour favoriser l'émergence, à terme, de communautés apprenantes, bénéficiant d'un haut degré d'autonomie au niveau collectif ¹.

(3) Le troisième et dernier exemple de ces dispositifs, le groupe-projet (signalé par Foucher ou Confessore, notamment), reste le plus classique dans les organisations, même s'il n'offre en comparaison des deux autres qu'un faible nombre d'avantages au regard de la réciprocité. Lieu de socialité et de constitution de réseaux interpersonnels, comme le note Confessore, il remplit comme les autres la condition d'échanges et de liens sociaux (première proposition). Son principal point fort a été relevé par rapport à la seconde proposition, puisqu'il peut s'agir ici d'un outil institutionnel efficace pour prendre en compte l'autonomie des participants (sous réserve que sa gestion ne soit pas dirigiste ou manipulée par un élément centralisateur, comme prévient Temple).

¹ c'est même, dans sa version virtuelle, l'excès potentiel qui a été signalé [Craipeau *et al.* 2002], puisqu'en tant que lieu anonyme d'expression, ces nouvelles formes de communautés peuvent aussi représenter des lieux d'émergence d'un pouvoir contestataire ; cette autonomie collective, ici, n'est par contre pas forcément synonyme d'une plus grande autonomie individuelle pour tous

Il permet de constituer ainsi des équipes pluridisciplinaires où chacun peut et doit s'exprimer, est obligé de remplir un rôle et de prendre ses responsabilités, et permet donc de limiter, dans un premier, les effets négatifs de l'incertitude ou de la prise d'initiative risquée inhérente à l'échange, signalée par Moisan. Le groupe-projet n'a par contre pas d'objectif premier de socialisation, même si les chercheurs lui confèrent indirectement cet avantage, et ne prône pas plus que les autres dispositifs de valeurs sociales orientée vers autrui (troisième proposition).

En ce qui concerne la seconde dimension, le groupe-projet n'offre pas d'avantage spécifique, à propos de la réversibilité des rôles et des situations asymétriques (quatrième proposition) ; au contraire, il fige même *a priori* chacun dans la fonction pour laquelle il participe au projet. Si chaque participant est ici obligé, voire sommé de donner, le groupe-projet n'apporte aucune garantie sur les termes de recevoir et de rendre, encore moins sur celui d'incomputabilité (cinquième proposition) ; la participation à un groupe-projet n'est pourtant pas gratuite, elle peut même s'avérer coûteuse en temps et en énergie si elle ne s'accompagne d'aucune reconnaissance institutionnelle. De la même manière, si ce type de groupe vise explicitement la coopération et le bénéfice collectif à long terme, la même absence de reconnaissance ou d'explication de la part de l'organisation peut amener les participants à percevoir surtout la perte de leur intérêt à court terme (sixième proposition). A l'inverse du mot de Cordonnier, un « corset d'obligations » visant l'intérêt collectif à long terme, mais qui ne serait accompagné d'aucune explication de la part des décideurs, ne peut que très difficilement remporter l'adhésion à court terme des participants.

Enfin, en ce qui concerne les effets attendus de la réciprocité (troisième dimension), le groupe-projet s'est révélé là encore moins performant que les deux autres exemples. L'effet régulateur du point de vue social (septième proposition) ne pourrait survenir qu'à très long terme et que pour autant que les individus aient des occasions nombreuses et variées d'y participer ; mais le coût d'investissement dans de multiples groupes de ce type peut s'avérer dissuasif du point de vue organisationnel et par leur démultiplication, poserait inévitablement la question de leur pertinence. De même, l'effet émancipateur (huitième proposition), attendu d'un tel groupe, reste relativement restreint, si ce n'est, comme pour toutes les formes d'autoformation collective examinées ici, à long terme seulement et dans la confrontation à l'altérité à laquelle invite la réciprocité.

5.2.11. - Synthèse des résultats pratiques

L'examen des différentes propositions générales de la réciprocité et des trois exemples de dispositifs d'autoformation collective qui viennent d'être donnés permettent de réunir un certain nombre de conditions favorables, autorisant à répondre (ou tout au moins de donner des pistes de réponse), à la seconde partie de la question de recherche, qui porte sur « *la manière dont la notion de réciprocité pourrait faciliter le processus d'autonomisation dans un contexte d'autoformation en milieu organisationnel* ». Les grandes particularités qu'introduit la notion de réciprocité dans les logiques d'autoformation en contexte organisationnel peuvent être ainsi synthétisées :

Les conditions préalables (concernant les principes et la nature de la réciprocité) :

- Les lieux d'apprentissage collectif (groupes, réseaux ou communautés) sont des lieux de socialité particulièrement favorables à la réciprocité ; au delà des relations réciproques qui peuvent s'établir dans des situations formatives binaires (avec un formateur, dans le tutorat, le mentorat ou le *coaching*, etc.), l'apprentissage collectif offre l'occasion de déployer des formes de réciprocité ternaire qui permettent de « faire société », ce qui s'est vérifié dans les trois exemples donnés.
- La prise en compte de l'autonomie préalable des apprenants nécessite par contre deux conditions distinctes. D'une part, elle suppose le respect et la prise en compte de cette autonomie avant même l'entrée dans le dispositif (laisser la possibilité d'initiative aux apprenants, leur donner la possibilité de faire des choix et de les assumer, les laisser prendre des responsabilités, etc.). D'autre part, elle suppose des mesures d'accompagnement progressif formalisées pour l'entrée dans le dispositif (mécanismes de préformation chez Carré) ; ce formalisme minimal, à l'image du groupe-projet, permet d'éviter le manque d'initiative potentiel ou le non-engagement de certains apprenants, en début du processus tout au moins.
- Certaines valeurs (*i.e.* principes fondamentaux, conscients, durables et partagés), orientées vers autrui, doivent être privilégiées au niveau collectif pour créer un terreau favorable à la réciprocité. Ces valeurs communes peuvent être co-construites (cas du groupe de codéveloppement), émerger lors de la constitution progressive du collectif (cas des communautés de pratique) ou s'apparenter à une forme imposée de socialisation (cas du groupe-projet). Quel qu'en soit le mode, ces valeurs (comme le respect, la confiance, la co-responsabilité, etc.) doivent être annoncées *a priori*, puis débattues, construites en commun et partagées par les participants pour que la réciprocité puisse se déployer.

Les modes opératoires (concernant les points de vigilance pour la mise en œuvre des dispositifs et le déploiement de la réciprocité) :

- La reconnaissance des différences individuelles et des apports potentiels de chacun doit être suffisamment formalisée pour que l'alternance des rôles puisse permettre ensuite la réversibilité des situations de chacun. Une formalisation instituée dans les règles de l'apprentissage collectif (droits et devoirs vis à vis des autres) semble même souhaitable ; à l'inverse, un manque de formalisme, en particulier au départ du dispositif, peut paraître inefficace ou trop vague dans le court terme pour que les situations puissent s'inverser, alors qu'une trop grande rigueur, au début, dans les rôles attendus de chacun, peut briser l'alternance nécessaire à la réciprocité.

- Les trois termes de l'obligation de donner, recevoir et rendre doivent être institués de la même façon, entre un formalisme suffisant pour être reconnu et acceptable par tous et une souplesse nécessaire pour que le pari du don (et la possibilité de rendre) soit modulable en fonction des personnes et des situations. De ce point de vue, le fonctionnement du groupe de codéveloppement offre un bon exemple des obligations réciproques de chacun. Mais la nature des dons et contre-dons doit pouvoir aussi faire l'objet d'un débat : en contexte institutionnel, malgré les pratiques naturelles d'entraide ou de coopération informelle, l'échange gratuit reste un vocable inhabituel, que les communautés de pratique par exemple peuvent aider à faire évoluer, au niveau individuel comme au niveau organisationnel (dans les stratégies de reconnaissance ou les modalités de récompense par exemple).

- Ainsi, les logiques de coopération doivent être privilégiées, dans les objectifs de l'apprentissage collectif tout au moins, par rapport aux logiques de compétition ; les bénéfices de la réciprocité, dans ce contexte, visent un avantage collectif à long terme et indirectement, seulement, les intérêts individuels. Là encore, se départir de son intérêt à court terme doit être conçu, au niveau individuel et organisationnel, dans l'attente d'un retour sur investissement lié à un nécessaire délai de réciprocité.

- Conséquemment, les modes de coopération potentiels permettent d'envisager divers types d'alliances possibles : le jeu des différences individuelles et des complémentarités, la question de savoir à qui donner et de qui recevoir, le type de coopération visé et la nature du bénéfice collectif attendu permettent de former autant de configurations, de communautés ou de réseaux, variables selon les personnes et selon les situations.

Les effets attendus (provenant des deux dernières propositions de la réciprocité, énoncées avec prudence, mais qui semblent confirmées par les résultats théoriques) :

- La réciprocité, construite dans un double mouvement d'alternance et d'altérité, induit à terme des effets régulateurs des relations sociales, tant au niveau interpersonnel qu'au niveau intra-organisationnel ; les logiques éprouvées de coopération, le partage d'expérience des apprentissages collectifs effectués, la mutualisation et la capitalisation des savoirs au cours des échanges paraissent ainsi comme autant d'avantages individuels et collectifs possibles, tant pour l'amélioration des relations interpersonnelles (bénéfices de l'altérité) que pour la (re)connaissance des rôles et positions de chacun (bénéfices de l'alternance). Pour concrétiser cette valeur ajoutée de la réciprocité, les dispositifs devraient par contre, au cours du processus, permettre d'en conserver la trace (exemple des communautés de pratiques), afin de formaliser ces avantages attendus, qu'ils puissent être partagés par tous, évalués et éventuellement améliorés.

- La réciprocité, accompagnant le développement d'un méta-apprentissage individuel et collectif à la fois, induit par ailleurs des effets émancipateurs, participant à l'autoformation individuelle et organisationnelle en même temps. Du point de vue individuel, ce méta-apprentissage comporte une dimension réflexive, conscientisation croissante de l'interdépendance des sujets et constitutive à terme de leur identité ; l'exemple du groupe de codéveloppement et du dialogue de Bohm, notamment, illustrent comment cette expérientiation de l'altérité participe à l'autonomisation des apprenants, du point de vue individuel et à leur autoformation. Du point de vue collectif, le méta-apprentissage accompagne la construction identitaire du groupe qui résulte de l'expérience de la vie de la communauté ou du réseau (comme dans les trois exemples donnés) et à l'image de la constellation de communautés, participe plus largement à la construction de l'entité que forme, au niveau global, la structure organisationnelle. Développant dans le même temps des valeurs communes, des identités propres et un mode de fonctionnement collectif, la réciprocité peut même participer ainsi à la construction d'une culture commune, si toutefois cette autoformation organisationnelle tend vers une identité collective qui dépasse la somme des identités individuelles.

En résumé, un tableau (page suivante) permet de synthétiser ces conditions de facilitation de l'autoformation, en contexte organisationnel, au regard de la réciprocité. Sans être discuté plus avant, il est présenté dans le but d'amorcer une réflexion sur les différents facteurs à prendre en considération dans la mise en œuvre de l'autoformation et dans la perspective de continuer l'exploration des voies de l'autonomisation.

Conditions de facilitation de l'autoformation en contexte organisationnel, au regard de la notion de réciprocité

CONDITIONS PREALABLES DE LA RECIPROCITE	
Condition n° 1	Favoriser l'apprentissage dans des lieux de socialité (groupes, réseaux, communautés)
Condition n° 2	Prendre en compte et accompagner de manière explicite l'autonomie individuelle des participants
Condition n° 3	Privilégier des valeurs orientées vers autrui (principes énoncés, co-construits, durables et partagés)
CONDITIONS OPERATOIRES DE LA RECIPROCITE	
Condition n° 4	Identifier les singularités et apports potentiels de chacun et formaliser les conditions d'alternance des rôles et positions
Condition n° 5	Instituer les trois termes de donner, recevoir et rendre et négocier la définition de la gratuité des dons échangés
Condition n° 6	Soutenir la coopération au détriment de la compétition et le bénéfice collectif attendu contre les pertes à court terme
Corollaire	Illustrer les possibilités d'alliance en vue de la coopération
EFFETS ATTENDUS DE LA RECIPROCITE	
Condition n° 7	Viser la régulation de relations sociales interdépendantes au regard de critères forgés sur l'alternance et l'altérité
Condition n° 8	Viser l'autonomisation individuelle et collective à travers le méta-apprentissage des apprenants et de l'organisation

5.3. - VERS UNE MODELISATION DE L'ORGANISATION AUTOFORMATRICE

Les apports de la réciprocité au processus d'autonomisation, en contexte organisationnel, sont multiples. Une première série de résultats a été élaborée à partir du cadre notionnel de la recherche et de quatre perspectives théoriques en autoformation. Une seconde série de résultats a été présentée à partir de travaux pluridisciplinaires sur la réciprocité (grâce à une étape de formalisation et de validation par un jury de cinq praticiens-chercheurs) et a permis, dans un travail exploratoire à visée plus pragmatique, l'élaboration d'un cadre référentiel de la réciprocité.

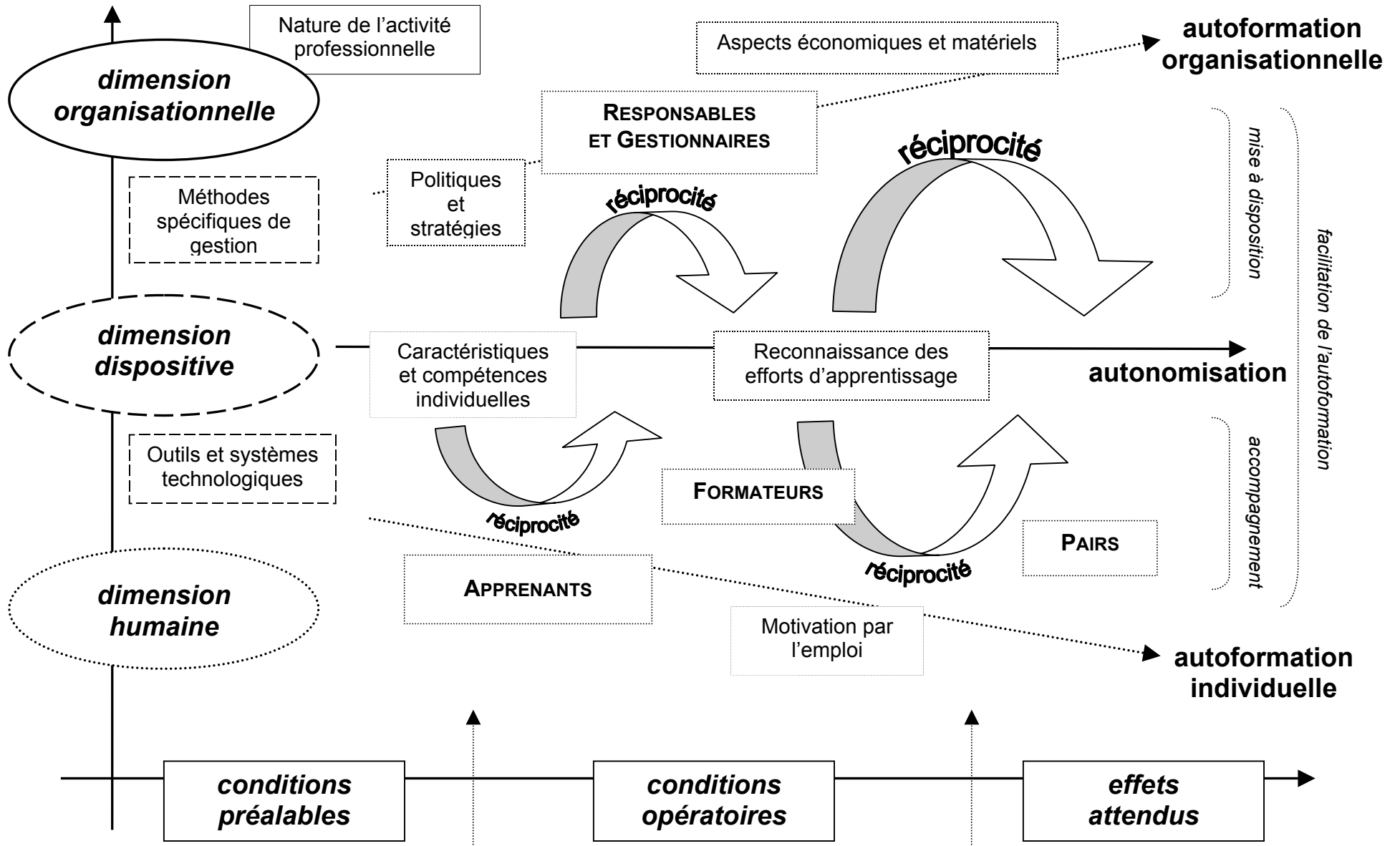
Du point de vue des résultats théoriques (section 5.1.3) et au regard du cadre notionnel, la réciprocité invite à un renversement de perspective, en autoformation, resituant l'autonomie dans un juste-milieu entre dépendance relative et indépendance vis à vis des autres et du contexte, rejoignant alors la définition empruntée plus haut à Legendre (section 1.2.3) d'un « *équilibre volontaire* » entre ces deux extrêmes [Legendre 1993]. Le processus d'autonomisation, impulsé par la réciprocité, serait alors le résultat d'un double mouvement d'alternance et d'altérité, menant à une interdépendance croissante et conscientisée des apprenants, participant au développement de compétences de méta-apprentissage (plus que de méta-cognition) et à leur construction identitaire. Dans le même double mouvement d'alternance et d'altérité, la réciprocité inviterait à penser l'autoformation, au niveau organisationnel, dans un processus de développement de compétences de méta-apprentissage (comme réflexion et formalisation collective de l'organisation sur ses propres manières d'apprendre), participant ainsi à la construction d'une identité organisationnelle différente de la somme des identités individuelles qui la composent.

Du point de vue des résultats pratiques (section 5.2.11) et au regard du cadre référentiel de la réciprocité, celle-ci nécessiterait par contre, en contexte organisationnel, un certain nombre de conditions préalables (pour respecter sa nature et ses principes spécifiques) et des modes opératoires particuliers (des points de vigilance pour son déploiement) afin de favoriser, dans ses effets possibles, l'autonomisation telle qu'elle vient d'être décrite, mais aussi une certaine forme de régulation ou d'équilibration des relations sociales, au sein de l'organisation. Plusieurs conditions ont été ainsi proposées sous la forme de verbes d'action, pour pouvoir faciliter l'autoformation individuelle et collective, dans ce contexte, tout en respectant les spécificités de la réciprocité décrites grâce à cette seconde série de résultats, à visée plus pragmatique.

Enfin, au regard du cadre référentiel de l'autoformation (section 3.3), l'extension de ces résultats peut permettre d'élaborer une modélisation plus générale de l'autoformation en contexte organisationnel, en précisant notamment les éléments caractéristiques en jeu, les rôles et fonctions des acteurs ou encore les particularités des dispositifs qui permettraient de prendre en compte les spécificités de la réciprocité. La schématisation graphique, en deux dimensions, s'avère tout aussi réductrice que pour le cadre référentiel de l'autoformation et ne permet malheureusement pas d'illustrer les multiples interactions existant entre dimension organisationnelle, acteurs et dispositifs. Il est toutefois possible de détailler quelques unes de ces interactions, afin de donner notamment des pistes de réflexion plus précises pour la mise en œuvre de l'autoformation et répondre ainsi aux trois sous-questions de recherche. Une schématisation graphique (figure 9, page suivante) permet d'ébaucher cette illustration.

De la même manière que l'ont souligné Carré [1992] et Foucher [2000a] à propos de l'autoformation, la réciprocité n'émerge pas nécessairement des situations de travail de manière spontanée, mais un certain nombre de conditions favorables peuvent être mises en place, du point de vue organisationnel, pour l'accompagner. Ces conditions préalables de la réciprocité semblent ressortir principalement de la responsabilité des décideurs et des gestionnaires, puisqu'ils sont aussi responsables, comme le cadre référentiel l'indiquait, des aspects politiques et stratégiques liés à la culture organisationnelle, ils détiennent les moyens économiques de la mise en œuvre de l'autoformation et c'est d'eux qu'émane le choix de modalités spécifiques d'organisation du travail, des méthodes de gestion ou encore des modes de responsabilisation. Les conditions opératoires de la réciprocité, dans un deuxième temps, nécessitent par contre l'implication de l'ensemble des acteurs (apprenants, formateurs, gestionnaires), pour faire vivre au sein du dispositif des formes d'apprentissage collectif permettant d'alterner les rôles, de donner, recevoir et rendre, de négocier la nature et la qualité des dons en jeu dans les échanges, etc. ; de la même manière, les modalités de coopération, comme la nature et la qualité des bénéfices collectifs attendus impliquent l'ensemble des acteurs, même s'il semble être à nouveau de la responsabilité des décideurs, en particulier, de veiller à la congruence du bénéfice collectif attendu d'une telle coopération (vis à vis des politiques organisationnelles) et de mettre en place les précautions nécessaires quant aux possibles pertes d'intérêts individuels à court terme. De la même manière, enfin, c'est de cette dimension organisationnelle que ressort la cohérence du dispositif dans son ensemble, au regard des effets attendus, même si son évaluation finale semble devoir impliquer à nouveau la totalité des acteurs.

Figure 9 - Vers une modélisation de l'organisation autoformatrice au regard de la réciprocité



La figure 9 reprend ainsi à la fois les éléments du cadre référentiel de l'autoformation (bien que toutes les sous-dimensions n'aient pas été reproduites pour une question de lisibilité du graphique) et les résultats de la recherche concernant la réciprocité.

Ce graphique représente, sur l'axe vertical de gauche, les trois grandes dimensions de l'autoformation en contexte organisationnel (dimension organisationnelle, dispositifive et humaine), même si, comme dans le graphique représentant le cadre référentiel de l'autoformation, l'illustration ne suffit pas à faire apparaître la double appartenance de certaines sous-dimensions (cas des responsables et gestionnaires, par exemple, en lien à la fois avec la dimension organisationnelle et avec celle des acteurs).

Sur l'axe horizontal du bas, les trois temps de déploiement de la réciprocité (conditions préalables, conditions opératoires et effets attendus) sont représentés de manière schématique, séparés symboliquement de manière verticale pour signifier la nécessité de mettre en œuvre successivement ces trois étapes dans le temps.

L'axe médian représentant une autonomisation croissante et les deux axes obliques représentant le développement de l'autoformation individuelle et collective sont repris au précédent schéma (figure 8), sans que, là non plus, le détail des phénomènes d'altérité et d'alternance, d'interdépendance et de méta-apprentissage aient pu être reproduits pour une question de lisibilité.

Enfin, sur la droite du schéma sont stylisées deux zones d'interventions possibles pour faciliter l'autoformation, au regard de la réciprocité : dans la partie basse, l'accompagnement des apprenants (par les formateurs notamment), vise plutôt une « médiation », favorisant la réciprocité dans sa dimension humaine (inter-relationnelle) et donc la partie du dispositif comme lieu de socialité, l'accompagnement de l'expression des autonomies individuelles, en particulier en début de parcours, la négociation des valeurs communes d'orientation sociales, etc. ; dans la partie haute, à droite, la mise à disposition d'outils et de méthodes spécifiques de gestion vise plutôt la « médiatisation » de l'autoformation collective, et concerne notamment la formalisation des règles favorisant la capitalisation des bonnes pratiques, les modalités d'échange et de coopération, les termes négociés de la triple obligation de donner-recevoir-rendre de la réciprocité ou encore de la nature des bénéfices attendus.

Cette zone dispositifive intermédiaire servirait donc à la médiation et à la médiatisation pour l'autoformation et la réciprocité à la fois.

Ainsi, au regard du niveau politique du problème initial de recherche (section 1.1.3), cette modélisation permet de lever le paradoxe de l'injonction d'autonomisation et de la dissymétrie de l'autonomie, soulignée dans les situations de travail, entre organisation et salariés. Dans le modèle de réciprocité (figure 9), en effet, l'autonomisation individuelle est intrinsèquement liée à celle du collectif et le partage progressif du pouvoir et du contrôle sur l'apprentissage et le travail, co-construit avec les autres en fonction de la situation et du contexte, implique nécessairement une redéfinition de ces notions de contrôle et de pouvoir pour l'organisation elle-même. De la même manière, l'obligation commune de négociation des valeurs collectives comme la prise en compte des autonomies individuelles au sein des dispositifs invite l'ensemble des acteurs à participer de manière active aux règles qui définissent ce que veut dire, pour ce collectif, le « faire société ». Le choix d'initiation de cette démarche semble toutefois rester de la responsabilité des décideurs, responsables et gestionnaires, initiateurs des politiques et stratégies, notamment, et responsables des modalités d'organisation du travail, des méthodes de gestion et des modes de responsabilisation. Mais le modèle de réciprocité permet aussi de souligner que ce processus une fois enclenché semble difficilement réversible : l'autonomisation, dans ce modèle, ressort en effet d'un processus de construction identitaire individuelle et collective à la fois qui, dans son aspect développemental, paraît difficilement pouvoir être arrêté une fois qu'il aura été enclenché. Au niveau des choix organisationnels, enfin, le modèle de réciprocité répond aux constats des chercheurs en gestion recommandant d'opter pour des structures où la responsabilité devient partagée, où l'engagement des acteurs se fait en fonction de leurs propres motivations et à leur initiative, et où l'implication dans la coopération permet aux intérêts individuels de rejoindre l'intérêt collectif.

Au niveau des acteurs, le modèle de réciprocité invite à concrétiser les recommandations des chercheurs en autoformation prônant des attitudes de co-investissement et de co-responsabilité vis à vis de l'apprentissage. Ici, la réciprocité impose, avant même la mise en œuvre des dispositifs, une négociation sur les valeurs partagées au sein du collectif, tout comme une irrémédiable interdépendance vis à vis d'autrui, qui ne va qu'en s'accroissant dans le type d'autoformation qu'elle implique. Favorisant la coopération dans l'apprentissage, la réciprocité invite de plus à négocier le sens du don / contre-don dans l'échange, à questionner la nature et la valeur de ce qui est échangé, le type d'avantage collectif visé et le risque de la perte individuelle inhérent à la réciprocité. Si cette prise de conscience globale de la nature et de l'enjeu des échanges peut renforcer considérablement les liens sociaux et le sentiment

d'appartenance à la collectivité, il a aussi été souligné qu'un soutien organisationnel et/ou un accompagnement de la part des formateurs et des gestionnaires semblait alors souhaitable. Les modalités d'encouragement et de responsabilisation, notamment, doivent être cohérentes avec l'objectif collectif visé : une communauté de pratique cherchant à capitaliser les bonnes pratiques dans un domaine particulier, par exemple, n'a de chance d'atteindre son but que pour autant que les participants investissent du temps individuellement, à perte, au début au moins, en participant aux échanges, en partageant leurs propres expériences, les outils ou les modes opératoires qu'ils ont élaborés, etc. Les incitatifs (voire les modes de récompense) pour cette participation (concrétisant par exemple le fait de privilégier la coopération sur la compétition) nécessitent une implication et des moyens, du côté de l'organisation et un soutien du côté des gestionnaires en particulier. Ici, la réciprocité souligne le plein sens de l'interdépendance, à tous les niveaux hiérarchiques, dans son double mouvement d'altérité mais aussi d'alternance, impliquant à tous les échelons les acteurs de l'organisation.

Au niveau des dispositifs, qui semble être une voie privilégiée, en contexte organisationnel, pour l'entrée dans le modèle de réciprocité, le tableau de synthèse des conditions de facilitation de l'autoformation donne plusieurs exemples des principes et des modes opératoires de la réciprocité : favoriser l'apprentissage dans des lieux de socialité (groupes, réseaux, communautés), prendre en compte et soutenir l'autonomie individuelle des participants dans ces formes collectives d'autoformation, privilégier des valeurs orientées vers autrui comme la confiance, le partage ou la co-responsabilité sont autant de préalables à mettre en place avant même que la réciprocité ne puisse se déployer. Ces conditions une fois établies, l'identification des différences individuelles et des apports potentiels de chacun nécessite la participation des apprenants, des formateurs et des gestionnaires en même temps. La formalisation des conditions d'alternance des positions et des rôles individuels ainsi que des trois termes du donner-recevoir-rendre semble une étape importante, dans ces dispositifs, et fait ressortir la responsabilité des décideurs et des formateurs, car elle rejoint alors la dimension des stratégies et politiques de formation, elle engendre des coûts et une organisation spécifique de la formation, et peut même éventuellement remettre en question les modalités de responsabilisation. Par contre, la négociation du sens de la gratuité des dons échangés, comme dans l'exemple des communautés de pratique visant la capitalisation d'un savoir au bénéfice de tous est aussi une étape de formalisation du dispositif relativement inhabituel, en contexte de travail, où l'ingénierie de formation

n'est pas nécessairement le résultat d'une négociation collective. Ici, il a été toutefois souligné que l'explicitation des règles communes de fonctionnement du groupe, du réseau ou de la communauté, devait être le résultat d'une négociation et d'une appropriation individuelle et collective à la fois ; de même, il a été noté à plusieurs reprises qu'une formalisation minimale (à l'image du groupe de codéveloppement), mais non excessive (comme parfois dans le groupe-projet), était fortement souhaitable, pour favoriser et soutenir l'engagement des acteurs dans le dispositif. Comme l'y invite le corollaire de la seconde dimension, par exemple, illustrer les possibilités d'alliance en vue de la coopération, pour un groupe d'apprentissage ou pour un projet, permet de formaliser les façons de rechercher des ressources, de solliciter de l'aide ou de gagner en efficience dans un apprentissage faisant appel au déploiement de la réciprocité.

Enfin, par rapport au cadre référentiel de l'autoformation (figure 4), le modèle de la réciprocité favorise très nettement certaines des manières de s'autoformer relevées par Foucher : alors que les exemples cités pour les dispositifs privilégient l'apprentissage collectif (eu égard au contexte de la recherche et aux spécificités des « *nouvelles situations de travail* » et des « *nouveaux dispositifs de formation* » décrits dans la recension), ils font peu de place aux projets d'apprentissage autodocumentés, en particulier, mentionnés par Foucher, tout comme il a été noté par ailleurs que certaines formes de réciprocité (dans le mentorat ou le tutorat, par exemple), sans les exclure du contexte organisationnel, n'avaient pas spécifiquement de place dans le modèle proposé.

Toutefois, les autres manières de s'autoformer restent largement présentes dans ce modèle, même sans l'être de manière toujours explicite : les dispositifs de formation ouverte et/ou à distance, avec leurs spécificités de coopération et de collaboration, sont directement concernés par le modèle de réciprocité, qui reconnaît pleinement, par ailleurs, le rôle de l'action et de l'expérimentation dans sa dimension opératoire. Enfin, ce modèle confère une place privilégiée à la dimension réflexive de l'autoformation, bien qu'il dépasse la stricte vision critique et transformatrice que les auteurs lui attribuent au départ pour rejoindre une dimension plus intégrative, comme l'a mentionné la partie traitant des résultats théoriques. Le modèle de réciprocité propose même une perspective supplémentaire au cadre de Foucher, puisqu'à travers cette capacité de réflexion sur soi, dans une dimension « méta-réflexive », il propose d'étendre à l'organisation cette capacité à apprendre, de la réciprocité, pour contribuer à se forger, de manière collective, sa propre identité.

CONCLUSION

Cette conclusion générale de la recherche présente successivement les points suivants : une synthèse de la problématique, amenant à une question spécifique et au choix d'une méthode de recherche ; un résumé de la recension des écrits, qui comporte trois parties distinctes ; une proposition de cadre de la réciprocité, représentant un résultat intermédiaire ; les apports de la recherche au niveau théorique, concernant le processus d'autonomisation ; les apports de la recherche à un niveau plus pragmatique, en termes de facilitation de l'autoformation ; les limites de la recherche et les pistes d'investigations complémentaires qu'elle suggère.

Synthèse de la problématique

La problématique de la recherche présente le contexte actuel des situations de travail où l'injonction d'autonomie des acteurs, au niveau individuel, se double d'un objectif d'apprentissage collectif, au niveau organisationnel. Ce contexte peut s'interpréter à trois niveaux : conjoncturel, managérial et technologique [Foucher 2000a]. Au niveau conjoncturel, l'accélération du renouvellement des connaissances et des compétences impose aux individus et aux organisations une nouvelle approche des rapports entre formation et travail. Si, du côté individuel, les acteurs sont sommés de devenir des apprenants permanents, renouvelant sans cesse leurs connaissances en vue de maintenir notamment leur employabilité, il devient tout aussi important, du côté organisationnel, de capitaliser ces connaissances et « d'apprendre à apprendre », collectivement, dans un environnement où le savoir est devenu facteur de compétitivité, voire de survie. Au niveau managérial, ces contraintes externes incitent les organisations à redéfinir leurs structures en fonction des compétences attendues de leurs salariés, telles que la réactivité, la flexibilité ou l'adaptabilité, pour pouvoir faire face à des changements environnementaux aussi rapides que fréquents. Ces structures organisationnelles favorisent alors une gestion plus décentralisée, le travail dans des équipes et des réseaux modulables selon les activités et les projets, une plus grande délégation du contrôle des acteurs sur leur travail, une responsabilisation et une implication accrues vis à vis des objectifs individuels et collectifs à la fois. L'ensemble de ces changements se traduit, en gestion, par des politiques favorisant l'autonomisation des acteurs (*empowerment*). Au niveau technologique, l'évolution des technologies d'information et de communication (TIC) a accompagné et renforcé ces

changements. Permettant progressivement une décentralisation accrue de l'activité sur les postes de travail, la diffusion d'une information de plus en plus accessible et partagée, mais aussi une interdépendance croissante des individus, les TIC participent à renforcer la rapidité des changements, au niveau conjoncturel, et à accentuer, au niveau managérial, ces politiques d'autonomisation. Aujourd'hui, les modes de gestion des ressources humaines, de la formation, de l'information et des dispositifs techniques tendent à converger, ce que reflète l'apparition des systèmes de gestion des connaissances (*knowledge management*), afin de répondre à ces nouveaux défis : transversalité et adaptabilité des structures, décentralisation de l'information et mutualisation des savoirs, autonomisation et interdépendance croissantes.

La montée de l'autoformation, dans le contexte de ces nouvelles situations de travail [Confessore 2002], répond en partie à ces changements et à l'injonction croissante d'autonomisation. A travers l'autoformation, il est possible en effet d'attendre une meilleure prise en charge par les acteurs de leur parcours de formation ou encore une plus grande implication vis à vis des objectifs individuels et collectifs. Mais si on connaît bien, grâce à un domaine de recherche qui s'est progressivement constitué depuis une trentaine d'années, le phénomène de l'autoformation et de l'apprentissage autodirigé, on connaît cependant moins bien l'autonomie au travail [Confessore 2002], et donc la réalité du processus d'autonomisation. De plus, si dans ce champ de recherches, les dimensions psychologiques et individuelles de l'autoformation ont été largement explorées [Tremblay 2003], on connaît moins ses dimensions sociales, alors même qu'elles semblent jouer un rôle majeur sur l'apprentissage, en milieu professionnel en particulier [Hrimech 2002]. Tandis que les dispositifs de formation accentuent encore le rôle des interactions et l'obligation des individus à travailler et apprendre avec et par autrui, il semble donc important d'explorer plus systématiquement ces dimensions sociales de l'autoformation pour mieux comprendre le processus d'autonomisation.

Peu de pistes existent, dans la recherche, pour aborder les aspects sociaux de l'autoformation. Les travaux scientifiques du domaine ont souligné qu'une grande part, voire la majorité des apprentissages des adultes, en milieu naturel, étaient de nature informelle et faisaient appel à diverses ressources : individuelles ou collectives, internes ou externes à l'organisation, collègues, proches, famille ou amis [Tough 1999, Carré et Charbonnier 2003]. Les voies d'exploration de ces interactions avec autrui, dans leurs aspects autoformatifs, représentent par contre un terrain encore relativement vierge pour la recherche. Parmi celles-ci, une piste originale s'est dégagée, ces dernières

années, à travers les travaux s'intéressant au rôle d'autrui dans la formation de soi et à la nature des relations établies entre soi et autrui, dans la co-formation ou les réseaux d'échanges réciproques de savoirs par exemple. La place de la réciprocité dans les échanges, qu'il serait alors possible d'analyser comme des relations de type don/contre-don, offre une de ces voies novatrices d'investigation du lien social et du rôle d'autrui pour l'autoformation [Labelle 1996, Lerbet-Sereni 2000, Moisan 2002]. Mais alors que cette piste n'a encore jamais été explorée en contexte organisationnel, elle demande d'abord d'être mieux définie pour savoir en quoi elle peut offrir, au plan théorique, un éclairage spécifique à la notion d'autonomisation en autoformation et avant de voir, ensuite, quels peuvent être ses apports pour le milieu de travail, sur un plan plus pragmatique. De plus, si l'éclairage théorique de la réciprocité et de l'autoformation semble aujourd'hui possible grâce à des travaux ayant couvert le champ épistémologique de l'autoformation [Tremblay 2003] et celui de la réciprocité [Labelle 1996], les apports pratiques, pour le monde professionnel, semblent encore très exploratoires, notamment à cause de la nécessité d'interroger ces notions et leurs implications à différents niveaux du contexte organisationnel : au niveau des politiques et des stratégies de gestion et de formation ; au niveau des différents acteurs, apprenants, gestionnaires, formateurs ou pairs ; au niveau des dispositifs, enfin, déclinant les politiques organisationnelles et relayant les acteurs entre eux.

La question de recherche rassemble ainsi ces interrogations de la manière suivante : « *En quoi la notion de réciprocité permettrait-elle d'éclairer et de faciliter la dynamique du processus d'autonomisation, en formation, dans un contexte d'autoformation en milieu organisationnel ?* ». Cette question intègre la double volonté de donner un éclairage à la recherche en autoformation, au niveau théorique, mais aussi de donner des pistes pratiques de facilitation, pour le monde professionnel. Trois sous-questions complémentaires ont été formulées, déclinant cette interrogation au niveau des politiques organisationnelles, des dispositifs et des acteurs.

La nature et la méthode de recherche ont ensuite abordé plusieurs points. Les notions d'autonomie et d'autonomisation n'ayant jamais fait l'objet d'un tel regard croisé des travaux sur l'autoformation et la réciprocité, le choix d'une recherche de nature théorique s'est imposé. Mais alors que le champ de l'autoformation est largement documenté et permet d'établir un cadre référentiel pour étudier l'autonomie dans l'autoformation en contexte de travail, l'aspect novateur du champ de la réciprocité, en formation, ne permet pas une telle analyse. La méthode de recherche, expliquant ainsi

le chemin emprunté par le chercheur pour l'élaboration du processus de recherche, rend compte des options prises pour répondre à cette difficulté. La structuration de la recension des écrits, l'élaboration du cadre et la proposition d'un cadre référentiel de la réciprocité permettent ainsi de comprendre cette démarche.

Résumé de la recension des écrits

La recension des écrits comporte trois chapitres distincts : travaux sur l'autoformation, concernant en particulier le contexte organisationnel ; travaux sur la réciprocité, à partir des différents champs disciplinaires qui permettent de la conceptualiser ; travaux sur la réciprocité en éducation et en formation, enfin, avec des exemples de pratiques formatives qui peuvent lui être associées.

La partie de la recension des écrits portant sur l'autoformation ne reprend pas toutes les recherches de ce domaine, largement documenté depuis les travaux fondateurs de Tough, au Canada, de Knowles, aux Etats-Unis ou encore de Dumazedier, en France. Structurée autour des trois sous-questions de recherche, cette partie explore plutôt les contributions de l'autoformation, en langue française, et du *self-directed learning*, en langue anglaise, aux approches de l'autonomie, dans des aspects organisationnels, au niveau des acteurs en présence et au niveau des dispositifs d'autoformation.

Au niveau organisationnel, les avantages de l'autoformation ont été bien documentés, relevant les bénéfices que pouvaient envisager les organisations vis à vis de salariés plus autonomes, susceptibles de mieux prendre en charge le contrôle sur leurs apprentissages et d'être mieux adaptés aux nouvelles situations de travail, nécessitant notamment flexibilité et tolérance à l'incertitude. Cependant, les recherches sur l'autoformation au travail sont encore relativement peu nombreuses (par rapport à l'ensemble des recherches dans le domaine) et les entreprises, inversement, semblent encore méconnaître la réalité de l'autoformation, trop souvent assimilée, selon Carré [2002] à de la « *soloformation* » ou à des « *illusions technico-pédagogiques* ».

Au niveau des acteurs, les recherches sur l'autoformation se sont principalement centrées sur les tâches et les activités de l'apprenant autonome, permettant d'étudier ses caractéristiques et ses compétences jusqu'à permettre d'en établir un profil-type, grâce aux travaux de Guglielmino notamment et aux synthèses de Candy [1991] ou de Tremblay [2003] par exemple. Mais si ces travaux ont souligné l'importance des notions de contrôle, de responsabilité ou d'initiative dans l'apprentissage autonome [Foucher et Tremblay 1992], ils ont aussi permis de souligner à quel point le réel pouvoir de l'acteur

sur son activité (à la fois de travail et de formation) restait contraint par le contexte organisationnel. A la suite de la recommandation de Carré [1992] en particulier, c'est donc seulement d'une autonomie très relative, ici, qu'il est possible de parler. En parallèle de ces différentes recherches s'étant consacrées à l'autoformation en milieu de travail (dont celles du GIRAT, au Canada), plusieurs dimensions spécifiques de l'apprentissage autodirigé ont été soulignées, à travers le cas des professionnels autodidactes, notamment, mais pointant aussi certaines dimensions peu connues dans la recherche, comme les aspects informels, qualitatifs ou affectifs de l'apprentissage. Après les apprenants, ce sont les formateurs qui ont retenu le plus l'attention des chercheurs. Leur aide, leur rôle de facilitateurs, leurs caractéristiques, tâches et compétences ont été ainsi abordés. Une des particularités du rôle des formateurs, dans le contexte organisationnel actuel, ressort toutefois d'une évolution récente due à l'apparition de nouveaux dispositifs de formation ouverte et/ou à distance, où leur fonction d'expert en contenus s'efface au profit de nouvelles formes d'autoformation individuelle et collective, et donc d'un réel rôle de facilitateur d'apprentissage autodirigé. Toujours au titre des acteurs, les décideurs et responsables de la formation semblent relativement ignorés dans la recherche en tant que personnes, s'effaçant au profit de leur fonction et d'une plus vague dimension organisationnelle. De même, les pairs et autres ressources extérieures sollicitées pour apprendre n'ont été que très peu étudiés par la recherche, alors qu'en situation de travail en général, et dans les nouveaux dispositifs de formation en particulier, leur rôle semble primordial.

Ces dispositifs, en contexte organisationnel, ont fortement évolué ces dernières années, avec l'implantation massive des TIC qui modifient le rapport de l'apprenant à sa formation et conséquemment, l'approche de l'autoformation dans ce domaine. Depuis les travaux de Knowles [1975, 1986], deux voies avaient été jusqu'alors privilégiées : l'individualisation de l'apprentissage et sa contractualisation, permettant de répondre au mieux aux spécificités, à l'expérience ou encore aux styles d'apprentissage de chacun, et amenant de plus l'apprenant à prendre en charge sa formation, dans une optique de responsabilisation et d'autonomisation. Dans le milieu professionnel, le modèle des « Sept Piliers de l'Autoformation » de Carré [1992] formalisait cette individualisation et cette contractualisation tout en optant pour une approche contextualisée de l'autonomie en autoformation. L'introduction des TIC dans le monde professionnel, avec la formation ouverte et/ou à distance [Carré *et al.* 1991], l'*e-learning* [Depover et Marchand 2002] et les « *nouveaux dispositifs de formation* » [Choplin *et al.* 2002], semble avoir bouleversé profondément ces modèles. Si, dans ces

dispositifs, l'autonomie, la responsabilité, l'engagement et la motivation semblent renforcer les raisons classiques du recours à l'autoformation, l'apparition de nouvelles formes de socialisation [Carré *et al.* 1991], de coopération et/ou de collaboration [Henri et Lundgren-Cayrol 2001] stigmatisent le recours à des compétences relationnelles, devenues nécessaires dans des réseaux et des configurations sociales changeantes, où la distance, la multiplicité et la recomposition des relations interrogent fondamentalement la place du lien social dans l'autoformation [Alava *et al.* 2000]. Etre autonome, dans ces environnements, semble se jouer désormais dans des chaînes complexes d'interdépendance où apparaissent de nouveaux enjeux, pour l'ensemble des acteurs, comme le déplacement des formes de contrôle ou de pouvoir, et où apparaissent de nouvelles caractéristiques, comme la confiance ou l'incertitude.

Dans la recension des écrits portant sur la réciprocité dans des champs pluridisciplinaires, ces notions sont abordées, parmi d'autres, avec des connotations variables selon les domaines dont elles sont issues. L'influence sociologique des travaux portant sur la réciprocité reste prégnante, tant à travers ses dimensions philosophiques, qu'anthropologiques, économiques ou encore politiques. Dans ces différents domaines, il ressort en effet de l'étude de la réciprocité que cette notion est, dans un sens très large, au cœur de la question sociale, interrogeant la nature des liens sociaux (de la nature des relations à celle de la société), jusqu'aux rapports entre liberté individuelle et justice sociale ou aux rapports entre individualité et communauté.

Les travaux s'inspirant de philosophie morale [Boltanski 1990, Ricœur 1996] permettent de décliner la relation à autrui sous différents modes (*éros*, *philia*, et *agapè*) et invitent à travailler la dimension éthique et morale de la relation à autrui, dans une tension entre désir de l'autre et obligation de vivre en société. L'approche anthropologique, quant à elle, invite à remonter aux travaux fondateurs de Mauss pour comprendre la triple obligation de la réciprocité de donner, recevoir et rendre, obligation qui, selon cette approche, serait à la base de toute forme de société [Caillé 1996, Temple 1998, 2000]. Cette triple obligation permet d'envisager les échanges humains comme des formes de don / contre-don qui, au delà de l'origine ou du besoin de faire société, expliqueraient certaines formes de régulation sociale, obligeant chacun, ayant reçu, à donner à son tour. Selon cette approche anthropologique, diverses formes ou matrices de la réciprocité créeraient par ailleurs différentes valeurs particulières, comme la confiance, la responsabilité ou encore la justice. Avec l'approche économique, et dans l'exemple du « Dilemme du Prisonnier », la réciprocité est vue plutôt comme une manière

alternative de concilier l'intérêt individuel et l'intérêt collectif, à travers les modalités de la coopération en particulier [Cordonnier 1997]. Enfin, dans ses implications politiques, la réciprocité peut être envisagée dans une version positive, permettant de penser tout autant le contrat social que la notion de justice et le problème de sa distribution ; elle incite alors à penser les choix politiques en termes de rapports sociaux équitables et à opter pour une économie humaine des échanges. Mais elle peut être aussi envisagée dans sa version négative, dans la réciprocité de rivalité ou de vengeance qu'évoque par exemple la « Loi du Talion » : œil pour œil, dent pour dent.

Ces approches pluridisciplinaires sont donc extrêmement variées. A ce stade de la recherche, il n'a volontairement pas été tiré plus de conclusions sur les apports de ces différentes approches au concept de réciprocité. L'absence d'un cadre pré-établi a plutôt incité à repartir ultérieurement de ces travaux pluridisciplinaires pour tenter, avec l'aide d'un jury extérieur, d'explorer leurs apports pour les travaux en autoformation.

Dans la recension des écrits sur la réciprocité en éducation et en formation, la nouveauté des recherches et le peu d'auteurs ayant travaillé le concept de réciprocité ne permettent pas, en effet, de dégager de cadre référentiel déjà existant. La relation à autrui, le rôle de l'autre dans la formation de soi et l'importance des dimensions sociales de l'autoformation ont été plus souvent, jusqu'ici, soulignées par leur importance pressentie, qu'étudiées de manière systématique.

On connaît, depuis les premiers travaux de Tough [1967, 1971], l'importance potentielle de ce rôle d'autrui dans la formation de soi et l'influence du contexte et de la situation sur les ressources qu'utilisent les adultes pour s'autoformer [Spear et Mocker 1984]. Avec leurs travaux sur les autodidactes, Danis et Tremblay [1985, 1987] ont même montré le processus de sélectivité croissante de ces ressources, ce que Tremblay [1996, 2003] désigne comme capacité de « réseautage » et qui représente l'une des compétences-clés des apprenants autonomes. Dans une approche biographique, liée au courant des histoires de vie, Pineau a, de son côté, proposé une cartographie de ces rôles possibles d'autrui [Pineau 1983, 2000]. Moisan [2002], dans une approche plus directement liée aux travaux en anthropologie, a proposé quant à lui d'analyser le processus autoformateur à travers les relations à autrui, vues comme des échanges de type don / contre-don. Enfin, dans une approche se référant tant à Varela qu'à Ricœur, Lerbet-Sereni [2000] permet de revenir aux différences entre *éros*, *philia* et *agapè* et à la remontée qu'impose la réciprocité aux questions de morale et d'éthique.

C'est chez Labelle [1996], cependant, que le concept de réciprocité paraît le plus développé dans son acception éducative. Dans une approche issue de la philosophie personnaliste, et à travers une étude historique de l'éducation des adultes, cet auteur propose une vision de la réciprocité qui se réfère tant aux travaux en anthropologie (de Mauss en particulier), qu'à l'étude des relations interpersonnelles qui participent à l'apprentissage. Dans une perspective développementale, Labelle propose ainsi de placer la réciprocité entre les personnes à la base de leurs apprentissages respectifs et de leur possible développement mutuel : pour lui, la réciprocité entre les personnes est donc fondamentalement « *éducatrice* » [Labelle 1996, 1998]. Selon cette théorie, la réciprocité est directement liée au processus d'autonomisation de l'adulte, la finalité de l'éducation étant de développer l'autonomie de l'apprenant. La relation à autrui devient alors centrale dans le processus de formation de soi, puisque dans cette perspective, l'altérité est constitutive de l'identité même des sujets. La théorie de Labelle [1996] invite par ailleurs à un questionnement sur l'éthique et les valeurs de la démarche éducative, tout autant que sur la posture du formateur et les méthodes à privilégier pour accompagner, dans des relations réciproques, l'autonomisation et le développement identitaire de l'apprenant.

Moins développée au niveau des référents théoriques, mais largement documentée depuis une trentaine d'années, la pratique des réseaux d'échanges réciproques de savoir, en contexte communautaire, se situe dans la même perspective humaniste et développementale de la réciprocité, entendue comme source d'autonomisation des sujets [Héber-Suffrin et Héber-Suffrin 1992]. Dans d'autres cas et d'autres contextes, les tandems pour l'apprentissage des langues [Raymond 2001] ou la coopération en formation continue d'enseignants [Jollivet-Blanchard et Blanchard 2002] fournissent des exemples de ces liens, dans l'apprentissage, entre autonomie et réciprocité.

Cependant, en contexte organisationnel, il ne semble pas exister de pratiques de formation se référant aussi explicitement à la réciprocité pour viser l'autonomisation des apprenants. Plusieurs pratiques d'apprentissage collectif en semblent proches, tant sur les principes que sur les modes opératoires, qu'il s'agisse des groupes de codéveloppement professionnel [Payette et Champagne 2000], du « Dialogue de Bohm » comme dialogue réflexif [Marchand 2000] ou encore des communautés de pratiques [Wenger 1998]. Mais en l'absence de références explicites à la réciprocité, dans le contexte organisationnel, les apports que pourraient fournir ce concept à la perspective d'autonomisation restent donc à explorer.

Proposition d'un cadre référentiel de la réciprocité

En l'absence d'un cadre référentiel de la réciprocité pré-établi, directement utilisable en contexte organisationnel, l'un des résultats intermédiaires de la recherche consiste ici à formuler une proposition pour un tel cadre. Il est possible, dans un premier temps, de reprendre aux travaux de Labelle [1996] un cadre notionnel, par contre, mettant en regard les notions d'autonomie et de réciprocité dans un « Modèle de Réciprocité » (figure 2). Mais à ce stade de la recherche, ce cadre reste donc notionnel seulement.

Dans le domaine de l'autoformation, la recherche a permis par contre, grâce aux travaux de Foucher [2000a] en particulier, d'établir un cadre référentiel déjà largement documenté portant sur les dimensions de l'autoformation en contexte organisationnel. Ce cadre de Foucher (figure 3), complété par les apports de Confessore [2002] sur les « *nouvelles situations de travail* » permet ainsi de reprendre, à travers trois dimensions principales (organisationnelle, humaine et dispositive), les caractéristiques actuelles de l'autoformation en contexte de travail. Avec les dimensions et sous-dimensions correspondantes, ce cadre référentiel est représenté schématiquement à la figure 4.

Le peu d'écrits existant dans le domaine de la réciprocité ne permet pas d'établir un cadre référentiel équivalent. Afin d'en élaborer une première proposition, il a été fait appel à un jury de cinq praticiens, issus du monde de la formation professionnelle. Ces cinq personnes ont été invitées à extraire de la recension des écrits portant sur la réciprocité dans des domaines pluridisciplinaires des éléments caractéristiques de la réciprocité (n=120), à partir desquels ont été formulées par le chercheur vingt-cinq propositions spécifiques, soumises à validation par ce même jury. Vingt-trois des vingt-cinq propositions spécifiques ayant été validées, elles ont été regroupées sous la forme de huit propositions générales et d'un corollaire, au sein de trois dimensions principales qui concernent : (1) la nature et les principes de la réciprocité, (2) une dimension opératoire de la réciprocité, (3) les effets attendus de la réciprocité. Ces dimensions sont représentées, avec les propositions générales afférentes, à la figure 5.

Comme résultat intermédiaire, cette proposition de cadre référentiel de la réciprocité a pour objectif de permettre un regard croisé entre dimensions de l'autoformation et dimensions de la réciprocité, à partir de deux cadres référentiels distincts. Comme première tentative d'élaboration, et malgré la participation d'un jury extérieur, cette proposition de cadre référentiel de la réciprocité garde toutefois un caractère exploratoire seulement puisque, du point de vue scientifique, d'autres recherches seraient désormais nécessaires pour le valider, ou le cas échéant, le renforcer.

Apports théoriques de la recherche

Les résultats de la recherche sont de deux natures, conformément à la question de recherche. Les apports théoriques de la recherche portent sur des résultats visant à éclairer la dynamique du processus d'autonomisation, d'un point de vue épistémologique, au regard de la notion de réciprocité.

Les principaux apports théoriques de la recherche proviennent de l'éclairage que projette la notion de réciprocité sur quatre perspectives de l'autoformation, contribuant elle-même à une construction épistémologique du processus d'autonomisation. La perspective critique de Mezirow [2001] permet d'envisager l'autonomisation à travers une finalité d'émancipation (et de transformation), qui suppose la conscientisation, par l'apprenant, des cadres de références qui structurent et limitent son action. Si cette émancipation peut ressortir d'un processus de construction identitaire, elle n'en conserve pas moins une dimension politique qui interroge, en contexte organisationnel, les structures du pouvoir et la finalité de l'autoformation. La perspective existentielle de Pineau [2000d] permet de souligner l'aspect développemental de l'autonomisation, qui se déploie dans différentes dimensions (soi, les autres, l'environnement) et dans différentes temporalités (tout au long de la vie). Cette perspective pose par contre la question de l'éducabilité possible de chacun et de l'accompagnement de son autonomisation. La perspective constructiviste de Candy [1991] souligne l'importance du contexte et de la situation, co-construisant avec l'apprenant lui-même sa propre autonomie. Cette perspective permet aussi d'en distinguer différentes facettes (autonomie épistémologique, autonomie situationnelle), soulignant la variabilité du concept et son interdépendance avec l'environnement. Enfin la perspective de l'énaction de Tremblay [2000] renforce le lien qu'entretient l'apprenant avec son milieu, le couplage structurel qu'ils forment permettant l'émergence de cette autonomie. Cette perspective insiste aussi sur l'interdépendance entre apprenant et contexte et sur l'importance des processus d'équilibration dans l'autonomisation.

Le cadre notionnel offert par le modèle de réciprocité de Labelle [1996] invite à conserver de ces différentes perspectives un « juste-milieu », pour l'approche de l'autonomisation en contexte organisationnel. Entre une stricte hétéroformation et une illusoire émancipation, le modèle de réciprocité incite à concevoir l'autoformation dans un entre-deux et l'autonomisation comme un processus développemental et identitaire, construisant l'autonomie des partenaires de la relation grâce à leur interdépendance, dans un double mouvement d'altérité et d'alternance à la fois (figure 8).

Au niveau individuel, ce modèle permet ainsi de voir dans l'autonomisation, construite avec et par autrui, un processus de formation de soi qui ressort tant d'un processus de construction identitaire que d'un processus de méta-apprentissage, au sens où l'apprenant développe sa connaissance de lui-même à travers la conscientisation choisie de son interdépendance vis à vis d'autrui. La dynamique de ce processus serait produite par le double mouvement propre à la réciprocité, imposant l'alternance et l'altérité dans la relation autoformatrice. Au niveau collectif, en contexte organisationnel, les perspectives théoriques de l'autoformation invitent de plus à voir dans l'interdépendance des apprenants et de leur milieu une rétroaction possible de cette transformation des individus dans une transformation plus large, au niveau organisationnel cette fois. L'hypothèse finale avancée par ces résultats théoriques consiste donc à envisager, de la même manière qu'au niveau individuel, le processus d'autonomisation au niveau organisationnel, comme une capacité du collectif à apprendre sur lui-même, dans l'interdépendance et la réciprocité, et à développer ainsi, au niveau organisationnel, un processus parallèle de construction identitaire collective.

Implications pratiques de la recherche

Les implications pratiques de la recherche portent sur des résultats à connotation pragmatique, visant à faciliter l'autoformation, en contexte organisationnel, au regard des apports de la réciprocité.

Ici, le cadre référentiel de l'autoformation (figure 4), repris à Foucher et Confessore (et comportant trois dimensions principales : organisationnelle, humaine et dispositif), est mis en regard du cadre référentiel proposé pour la réciprocité, élaboré, celui-ci, avec un jury de cinq professionnels de la formation (figure 5). Ce cadre référentiel de la réciprocité comporte trois grandes dimensions : une dimension portant sur sa nature et ses principes, une dimension opératoire et une dimension portant sur ses effets attendus.

La première dimension de la réciprocité portant sur la nature et les principes de la réciprocité comporte elle-même trois propositions. La première proposition, affirmant que la réciprocité est constitutive du lien social invite les acteurs, en contexte organisationnel, à reconnaître la place centrale de la réciprocité dans les relations interpersonnelles et questionne tout autant la nature des liens sociaux que celle du (des) collectif(s) formé(s) au sein de l'organisation. Pour les dispositifs de formation, cette première proposition incite en particulier à travailler la dimension collective de

l'apprentissage dans des groupes, des réseaux ou des communautés, considérés alors comme des lieux possibles de socialité. La seconde proposition, reconnaissant l'autonomie individuelle des acteurs dans ces collectifs, invite tout autant à prendre en compte le degré d'autonomie préalable des apprenants qu'à mettre en place des modalités d'apprentissage favorisant leur autonomisation. La prise en compte de cette autonomie, en milieu de travail, invite d'ailleurs à considérer plus largement les acteurs comme étant *a priori* des personnes autonomes, capables d'initiative, de choix et de responsabilité et à leur donner la possibilité d'accroître cette autonomie par un support organisationnel approprié (politiques de gestion favorisant la responsabilisation et la reconnaissance des efforts d'apprentissage, notamment). La troisième proposition, affirmant l'importance de valeurs sociales, orientées vers autrui, insiste sur la nécessité, pour ces collectifs, de privilégier un certain nombre d'attitudes (d'écoute ou de dialogue) et de partager certaines valeurs (comme le respect, la confiance ou la coresponsabilité) pour que la réciprocité puisse se déployer au niveau organisationnel. Ces valeurs sont considérées ici comme autant de principes communs, durables et partagés. Ces trois premières propositions forment ainsi un groupe de principes de base, ou conditions préalables, sans lesquels la réciprocité ne peut opérer.

La seconde dimension, par contre, porte sur ces modes de déploiement possibles de la réciprocité. Elle comporte trois propositions et un corollaire. La première de ces propositions invite à reconnaître, dans les différents rôles et positions de chacun, des asymétries qui permettent les échanges, sous réserve que ces échanges soient réversibles et alternés (ce qu'indique le mouvement de don/contre-don). Pour l'autoformation en contexte organisationnel, cette proposition invite donc à identifier les particularités individuelles et à formaliser les modalités de l'alternance (ce qui prolonge, d'une certaine manière, les formes d'individualisation et de contractualisation). La seconde proposition de la dimension opératoire de la réciprocité décline la triple obligation de donner-recevoir-rendre, en insistant sur l'initiative individuelle (le pari qui consiste à donner en premier, avant d'espérer recevoir) mais en incitant à formaliser, là encore, au niveau collectif, les trois termes et temporalités correspondant aux actes de donner, recevoir et rendre. Elle incite à préciser, de plus, la nature de ces dons ou échanges, qui, au regard de la réciprocité, ne peuvent avoir de valeur marchande. La troisième proposition de la dimension opératoire incite à favoriser, dans les dispositifs, des modalités de coopération visant un intérêt collectif à long terme, au détriment possible des intérêts individuels à court terme. Le corollaire de cette dimension opératoire de la réciprocité invite quant à lui à envisager les stratégies d'alliances

possibles pour aboutir à cette coopération. Ici, la dimension organisationnelle semble donc primordiale, nécessitant la définition d'un projet global visant l'intérêt collectif (comme dans le cas des politiques de capitalisation des connaissances par exemple), formalisant les modalités de coopération, dans les dispositifs, et incitant les acteurs à risquer leur intérêt individuel, si nécessaire, tout en prévenant les possibles pertes qu'ils pourraient encourir. De ce point de vue, la réciprocité invite donc à développer des modalités de coopération dans un but d'apprentissage collectif, au détriment, par contre, de logiques individualistes ou de logiques de compétition.

La troisième dimension, abordant les effets attendus de la réciprocité, comporte deux propositions, qui demandent toutefois d'être abordées avec prudence, leur validation dans le cadre référentiel ayant fait l'objet de différentes remarques quant à leur fragilité. La première proposition porte sur un effet attendu de la réciprocité en termes de régulation des liens sociaux. Sous réserve qu'à terme, les différents dons / contre-dons aient servi l'intérêt collectif et que les acteurs aient pu bénéficier ainsi de la coopération, la réciprocité pourrait alors viser une forme d'équilibration sociale, permettant à chacun de faire l'expérience du rôle et de la situation d'autrui et de comprendre l'avantage de cette coopération sur la poursuite de ses intérêts individuels. La seconde proposition, visant un effet émancipateur de la réciprocité, rappelle la perspective initiale d'autonomisation des acteurs, processus vécu ici à travers l'expérimentation de l'interdépendance, de l'alternance et de l'altérité qu'impose la dynamique de la réciprocité. Ces effets attendus d'équilibration et d'émancipation permettent ainsi de proposer, dans des dispositifs d'autoformation visant à déployer la réciprocité au niveau collectif, un objectif d'autonomisation individuelle et de cohésion sociale à la fois, ce qui, au niveau organisationnel et dans une perspective plus systémique, revient à la première dimension de la réciprocité et à la primauté accordée au « faire société ».

Principales limites de la recherche

La principale limite de la recherche provient de son caractère exploratoire, puisqu'un tel rapprochement des travaux sur l'autoformation et sur la réciprocité n'a encore jamais été effectué. Sa nature théorique, de plus, n'a pas permis de vérifier sur le terrain la validité des propositions qu'elle apporte.

Dans ses résultats, elle utilise de plus un certain nombre d'étapes intermédiaires qui nécessiteraient d'être confirmées, infirmées ou renforcées. Si le cadre référentiel de l'autoformation est issu lui-même de travaux de synthèse et propose une déclinaison relativement classique pour l'autoformation, à partir de trois grandes dimensions, la

forte place accordée aux dispositifs et la difficulté de leur appréhension, dans un contexte en forte évolution, nécessiterait par contre de vérifier à l'avenir si cette tendance persiste ou non. A l'image des travaux sur l'autoformation, il semble en effet que les centres d'intérêts de la recherche elle-même soient en forte évolution [Brockett 2000], devant sans cesse explorer des voies nouvelles, dans le domaine de la formation professionnelle en particulier, en fonction des évolutions du secteur.

Si la stabilité du cadre référentiel de l'autoformation en contexte organisationnel peut ainsi être questionnée, celle du cadre référentiel proposé pour la réciprocité présente une autre des limites de cette recherche. En l'absence d'écrits plus nombreux sur la réciprocité en éducation et en formation, la proposition de ce cadre est basée sur des disciplines extérieures au domaine, à défaut d'un courant de recherches déjà constitué. Malgré le recours à un jury extérieur, la perception d'éléments caractéristiques, la formulation de propositions et la catégorisation concernant la réciprocité reste donc, à ce stade, un processus qui demanderait à être conforté pour qu'un tel cadre soit validé.

Enfin, au niveau théorique des apports de la recherche à la compréhension du processus d'autonomisation, si l'examen de différentes perspectives en autoformation peut se baser aujourd'hui sur un courant épistémologique des recherches déjà constitué [Tremblay 2003], l'éclairage qu'apporte le concept de réciprocité et l'ancrage dans le milieu professionnel restent deux voies d'exploration qui nécessiteraient d'être poursuivies et confrontées à d'autres travaux pour mieux comprendre, en particulier, la notion d'autonomie, qui reste plus que jamais centrale pour la recherche sur l'autoformation en contexte organisationnel [Carré *et al.* 2001, Confessore 2002].

Pistes de recherches complémentaires

Plusieurs types de recherches complémentaires, à ce titre, mériteraient d'être menées.

A des fins de vérification de sa propre consistance, il semble tout d'abord important que cette recherche puisse être prolongée à la fois au niveau théorique, par des travaux complémentaires sur le concept même de réciprocité, et à la fois au niveau pratique, pour vérifier la pertinence des propositions qui ont été formulées.

Considérant sa filiation avec le courant épistémologique de l'autoformation, par ailleurs, cette recherche prend place dans une suite de travaux qui demandent encore à être complétés. De nombreuses questions restent ainsi en suspens, concernant aussi bien les aspects développementaux, identitaires ou la finalité de l'apprentissage (à travers la notion d'éducabilité, par exemple), qu'intégrant les dimensions informelles, affectives

ou sociales de l'autoformation, qui représentent probablement, selon l'image de Tough [1999], la partie immergée de l'iceberg de l'autonomie, pour la formation des adultes. La perspective constructiviste et la théorie de l'énaction représentent, à ce titre, des étapes importantes pour la conceptualisation, mais d'autres modèles, intégrant à la fois les dimensions biologiques, psychologiques et sociales de l'autonomie pourraient encore être envisagés [Linard 1996, Caffarella *et al.* 2000].

La voie ouverte grâce au concept de réciprocité, d'autre part, ne représente qu'une des multiples pistes qu'il est possible d'emprunter pour explorer les dimensions plus spécifiquement sociales de l'autoformation. A travers les notions de réseaux, le rôle des pairs ou les modalités de co-formation, la recherche invite ainsi à poursuivre la description et la compréhension de ces dimensions sociales, en particulier par une approche micro-sociologique et interactionniste de l'autoformation, qui semble être la voie privilégiée pour aborder la réciprocité [Caillé 1996].

Enfin, cette recherche invite aussi, plus généralement, à accentuer les travaux sur l'autoformation en lien avec le contexte organisationnel, en vue d'une meilleure connaissance réciproque des deux domaines. Le milieu professionnel représente en effet un terrain idéal pour mieux comprendre le phénomène d'autonomisation, du point de vue de la recherche en autoformation. Celle-ci pourrait apporter en retour, à côté des travaux en gestion ou en sociologie des organisations en particulier, qu'elle nécessiterait toutefois de mieux intégrer, une aide importante pour mieux comprendre ce processus. En effet, si l'injonction d'autonomisation, en contexte organisationnel, est un défi croissant que les acteurs doivent aujourd'hui relever seuls, ou avec peu de bagages théoriques tout au moins, sa compréhension, sa conceptualisation et sa facilitation représentent alors un défi passionnant à relever pour les chercheurs s'intéressant au domaine.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Adams J. A.**, *Professional collaboration through computer-mediated communication*, Doctoral Dissertation, Boston University School of Education, Boston 1995
- Adams D., Carlson H., Hahm M.**, *Cooperative learning and educational media*, Educational Technology Publications, Englewood Cliffs (NJ) 1990
- Ader M.**, *Management collectif de l'information*, Insep Editions, Paris 1996
- Aktouf O.**, *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations* (1^{ère} édition 1987) Presses de l'Université du Québec, Québec 1992
- Alava S. (dir.)**, *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000
- Alava S.**, *Approche contextualisée des pratiques formatives médatisées*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000
- Albero B.**, *Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*, L'Harmattan, Paris 2000
- Allegra M. (et al.)**, *An online cooperative learning environment*, Canadian Journal of Educational Communication, vol. 26 n° 2, 1997
- Alley L.**, *Ten keys to quality online learning*, Online Learning Magazine, mars 2001, (relevé sur <http://www.trainingmag.com> le 10/04/2001)
- Amherdt C. H., Duipuich-Rabasse F.**, *Le rôle du cadre : de gestionnaire à développeur*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H.(Association Francophone de Gestion des Ressources Humaines), *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999
- Annot E.**, *Les formateurs face aux nouvelles technologies : le sens du changement*, Ophrys, Paris 1996
- Annot E.**, *Pratiques d'autoformation assistée à travers l'utilisation de didactiels*, Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, vol. 29 n° 1-2, Caen 1996
- Annot E.**, *Usage de didactiels et mutation des pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur*, in Courtois B. , Prévost H. (et al.), *Autonomie et formation*, Chronique Sociale, Lyon 1998

Appel C., *Tandem language learning by e-mail : some basic principles and a case study*, Centre for Language and communication Studies, Trinity College, Dublin 1999

Appel C., Mullen T., *Pedagogical considerations for a web-based tandem language learning environment*, Computers and Education n° 34, 2000

Argyris C., *Entretien*, Revue Française de Gestion, n° 119, 1998

Argyris C., *Apprendre à apprendre aux plus doués*, (1^{ère} édition : Harvard Business Review 1991), in *Le Knowledge Management*, Editions d'Organisation, Paris 1999

Argyris C., Schön D. A., *Apprentissage organisationnel - théorie, méthode, pratique* (1^{ère} édition 1996), De Boeck, Bruxelles 2002

Atlan H., *Entre le cristal et la fumée, essai sur l'organisation du vivant* (1979), Seuil, Paris 1986

Avanzini G., *De la formation et de l'éducation permanente des adultes*, Cahiers Binet-Simon, n° 628, 1991, n° 3, pp. 5 à 19

Avanzini G., *L'éducation des adultes*, Anthropos-Economica, Paris 1996

Avril D., *Intranet et coopération, pour une ingénierie du lien socio-individuel*, mémoire de D.E.S.S. *Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes*, Université François Rabelais, Tours 1998

Bailly F., Blanc M., Dezalay T., Peyrard C., *Pratiques professionnelles et usages des écrits électroniques*, L'Harmattan, Paris 2002

Balazs G., Faguer J. P., *Une nouvelle forme de management : l'évaluation*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Septembre 1996

Barclay K. *Humanizing learning at a distance*, Thèse de doctorat, Université d'Honolulu (www.stratvisions.com/dissertation/index.html, consultée le 03/05/2001), 2001

Barreau J., *Contrôle et autonomie des salariés, analyse historique, théorique et pratique*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Baskett M. H. K., *Processes involved with developing autonomous learning competencies*, in Long et ass., *Self-directed learning : consensus and conflict*, University of Oklahoma 1991

Baskett M. H. K., *A report of a project on self-directed learning in the workplace*, document du GIRAT non publié, communication au 7th International Symposium on Self-directed learning, Palm Beach 1993

Baskett M. H. K., Dixon J., Chuchmuch M., *Self-directed learning in the workplace : a re-examination*, document du GIRAT non publié, communication au 8th International Symposium on Self-Directed Learning, Palm Beach 1994

Baskett M. H. K., *Self-directed learning in organizations : an analysis of policies and practices of seven resource companies in Western Canada*, document du GIRAT, communication présentée à la Conference of the Academy for Human Resource Development, Minneapolis 1996

Bastien C, Dufresne A., Choplin H., *Entretiens à propos de l'ergonomie cognitive, Les e-crits de Charlie*, n° 16 (liste de diffusion : <http://thot.cursus.edu>) février 2002

Baudrillard J., *Power inferno*, Galilée, Paris 2002

Becetti A., *Personnalisme, réciprocité et éducation en Islam*, mémoire présenté pour le diplôme de Maîtrise en Andragogie, Université de Montréal, 2003

Bédard R., *Risks and dangers in the measurement of the self-directed learner*, in Long and ass., *Current developments in self-directed learning*, University of Oklahoma 1996

Bédard R., *Self-directed learning in the next century : what should the orientation be ?* in Long and ass., *Expanding horizons in self-directed learning*, University of Oklahoma 1997

Beitler M. A., *Self-directed learning readiness at General Motors Japan*, in Long and ass., *Self-directed learning in information age*, Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2001

Belet D., *Vers un apprentissage andragogique du management*, Actes du Congrès de l'AGRH (Association francophone de Gestion des Ressources Humaines), Lille 1992

Bellier S., *Le e-learning*, Editions Liaisons, Paris 2001

Bellini S., *Incidences de pratiques participatives sur les formes d'autonomie et de contrôle*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Bender A. F., Fray A. M., Yanat Z., *Entre contrôle et autonomie : le lien manager-managé*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Benny M., *Analyse critique des diverses conceptions théoriques de l'autoformation*, Examen Général de Synthèse, Faculté de Psychologie, Université de Montréal 1999

Benny M., Bégin H., Mongeau P., *L'autoformation : introduction critique et illustration*, Res Academia, n° 18, juin 2001

Berger P., Luckmann T., *La construction sociale de la réalité* (1^{ère} édition 1966), Armand Colin, Paris 1996

Bernier C., *A nouvelles compétences, formations nouvelles*, Education Permanente n°106, mars 1991

Bernoux P., *Sociologie des organisations* (1^{ère} édition 1985), Seuil, Paris 1990

Bernoux P., *Sociologie des entreprises*, Seuil, Paris 1995

Bertrand L., *Les effets de l'utilisation de la bureautique sur le développement des connaissances : représentations discursives d'usagers*, Thèse de doctorat, Faculté des Sciences de l'Administration, Université Laval, Québec 1989

Besson D., Haddadj S., *Les modèles de la compétence : le contrôle dans l'autonomie du travail*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Blandin B., *Apprentissages et relations de travail*, Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P. n° 32-33, Lille 1996

Blandin B., *Construction des usages et apprentissages collectifs*, communication au G.R.A.F. (non publiée), Groupe de Recherche sur l'Auto-Formation, Tours 1997

Blandin B., *Médiations techniques et construction des savoirs*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000

Blandin B., *Dispositifs de formation*, définition in Lexique de la Formation Ouverte et/ou à Distance, Centre pour le Développement de la Formation Permanente 2001

Blandin B., *Les mondes sociaux de la formation*, Education Permanente n° 152, 2002

Blandin B., *Les formateurs face à l'autoformation*, in Carré P., Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée - aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Bochum (Université de -), *Présentation du guide Tandem*, relevé le 19 septembre 1999 sur le site : <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de> (relayé en France sur le site du CNDP de l'académie de Rouen : <http://tandem.ac-rouen.fr/etandem/guides-gdfr.html>)

Boltanski L., *L'Amour et la Justice comme compétences - Trois essais de sociologie de l'action*, Métailié, Paris 1990

Boltanski L., Thévenot L., *De la justification, les économies de la grandeur*, Gallimard, Paris 1991

Bonham L. A., *Self-directed learning orientation toward learning : a learning style*, in Long H.B. and associates, *Self-directed learning : emerging theory and practice*, University of Oklahoma, 1989

Bonham L. A., *Guglielmino's self-directed learning readiness scale : what does it measure?* *Adult Education Quarterly*, vol. 41, n° 2, 1991

Bonham L. A., *Major learning efforts : recent research and future directions (on A. Tough)*, in Confessore G. J., Confessore S. J. (ed.), *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development, King of Prussia 1992

Bonham L. A., *Self-directed learning versus constructivist learning*, in Long and ass., *New dimensions in self-directed learning*, University of Oklahoma, 1995

Bonnet M., Zardet V., *Arbitrage entre autonomie et contrôle : cas d'expérimentation de la méthode de délégation concertée*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Bouchard P., *Pourquoi apprendre seul : les déterminants du choix éducatif chez des professionnels autodidactes*, Thèse de Ph. D. d'andragogie, Université de Montréal 1994

Bouchard P., *Les référents de l'autoformation dans les écrits nord-américains. Une recension critique*, *Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle*, vol. 29 n° 1-2, Caen 1996

Bouchard P., *Autonomie et distance transactionnelle dans la formation à distance*, communication au colloque *Apprentissage et Cyberspace*, Toulouse 1998

Bouchard P., *Un modèle dévaluation pour les environnements d'apprentissage médiatisés*, Actes du 19^{ème} congrès annuel de l'ACEEA, University of British Columbia, Vancouver, juin 2000

Bouchard P., *Distance médiatique et autoformation dans les environnements d'apprentissage médiatisés*, communication au 2^{ème} Colloque Mondial sur l'Autoformation, Paris 2000

Bounoure L., *L'autonomie de l'être vivant*, PUF, Paris 1949

Bourdages L., *La persistance au doctorat, une histoire de sens*, Presses de l'Université du Québec, 1996

Bourguignon A., *Au pays des injonctions paradoxales : comment les individus perçoivent-ils les attentes de conformité et d'autonomie ?* Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Bourricaud F., *Autonomie*, Encyclopaedia Universalis, 1996

Bouteiller P., *Le syndrome du crocodile et le défi de l'apprentissage continu*, Gestion, HEC Montréal, vol. 22, n° 3, automne 1997

Boutinet J. P., *Menaces sur les autonomies dans les parcours de formation professionnelle*, in Courtois B. et Prévost H. (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon 1998

Bracke D., *Vers un modèle théorique du transfert. Le rôle des affordances, des catégories et des modèles mentaux*, Thèse de Ph.D. Sciences de l'Education, Université de Montréal 1998

Brémond - Le Flanchec A., *L'autonomie des acteurs de la négociation en présence d'incertitudes sur les propres préférences d'une partie*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Breton P., *Une histoire de l'informatique* (1^{ère} édition 1987), Seuil, Paris 1990

Breton P., *L'utopie de la communication*, La Découverte, Paris 1995

Briole A., Craipeau S., *Le Groupware dans l'organisation : coopération ou contrôle ? Quelques éléments d'une étude empirique*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Brochier D., Roman B., *Autonomie des acteurs et performance de l'organisation : le cas d'un réseau bancaire*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Brockett R. G., *Methodological and substantive issues in the measurement of self-directed learning readiness*, *Adult Education Quarterly*, vol. 36; n° 1, 1985

Brockett R. G., *Is it time to move on ? Reflections on a research agenda for self-directed learning in the 21st century*, 41st Adult Education Research Conference, University of British Columbia, Vancouver June 2000

Brockett R. G., Hiemstra R., *Bridging the theory-practice gap in self-directed learning*, in Brookfield S. (ed.), *Self-directed learning : from theory to practice*, Jossey Bass, San Francisco 1985

Brockett R. G., Hiemstra R., *Self-direction in learning : perspectives in theory, research and practice*, Routledge, London 1991

Bronckart J. P., *La conscience comme « analyseur » des épistémologies de Vygotski et Piaget*, in Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, (1^{ère} édition 1999) La Dispute, Paris 2002

Brookfield S., *Community adult education : a conceptual analysis*, *Adult Education Quarterly*, vol. 33 n° 3, 1983

Brookfield S., *Self-directed learning : a critical paradigm*, *Adult Education Quarterly*, vol. 35 n°2, 1984

Brookfield S., *Self-directed learning : from theory to practice*, Jossey Bass, San Francisco 1985

Brookfield S. (ed.), *Self-directed learning : from theory to practice*, Jossey Bass, San Francisco 1985

Brookfield S., *Understanding and facilitating adult learning* (1986), Jossey Bass, San Francisco 1990

Brookfield S., *Self-directed learning, political clarity and the critical practice of adult education*, *Adult Education Quarterly*, vol. 43 n°4, 1993

Brookfield S., *Analyzing a critical paradigm of self-directed learning : a response*, *Adult Education Quarterly*, vol. 36 n°1, 1995

Brookfield S., *Self-directed learning as a political idea*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

Brookfield S., *Contesting criticality : epistemological and practical contradictions in critical reflection*, 41st Adult Education Research Conference, University of British Columbia, Vancouver June 2000

Brookfield S., *Repositioning ideology critique in a critical theory of adult learning*, *Adult Education Quarterly*, vol. 52 n°1, 2001

Brookfield S., *Overcoming alienation as the practice of adult education: the contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education*, *Adult Education Quarterly*, vol. 52 n°2, 2002 (a)

Brookfield S., *Reassessing subjectivity, criticality and inclusivity: Marcuse's challenge to adult education*, *Adult Education Quarterly*, vol. 52 n°4, 2002 (b)

Brouillet M. I., *Modèle systémique de la relation andragogique fondé sur la nouvelle communication (Bateson/Palo Alto)*, Thèse de Ph.D. Andragogie, Université de Montréal 1989

Brown A. J., *Social influences in individual commitment to self-directed learning at work*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

Brown J. S., Duguid P., *Organizational learning and communities of practice: toward a unified view of working, learning and innovation*, *Organization Science*, vol. 2, n° 1, 1991

Bruffee K. A., *Collaborative Learning, higher education, interdependence; and the authority of knowledge*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1993

Caffarella R. S., *Research in self-directed learning : some critical observations*, in Long and ass., *Self-directed learning : application and research*, University of Oklahoma, 1992

Caffarella R. S., *Self-directed learning*, *New Directions for Adult and Continuing Education*, n°57 1993

Caffarella R. S., *Goals of self-directed learning*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

Caffarella R. S., O'Donnell J., *Judging the quality of work-related self-directed learning*, *Adult Education Quarterly*, vol. 42 n°1, 1991

Caffarella R. S., Clark M. C., Guido-DiBrito F., Merriam S. B., Rossiter M., Taylor M., Tisdell E., *Adult development : capturing new ways of thinking about life course*, 41st Adult Education Research Conference, University of British Columbia, Vancouver June 2000

Caillé A., *Ni holisme ni individualisme méthodologique : Marcel Mauss et le paradoxe du don*, Revue du MAUSS n° 8, La Découverte, Paris 1996

Cahoon B., *Computer skill learning in the workplace : a comparative study*, Doctoral Dissertation, Athens, Georgia, 1995

Cahoon B., *Group learning and technology*, New Directions for Adult and Continuing Education, n°71 1996

Caldwell B. S., Robertson J. W., *Community-based information technology services : what (some) users want*, Interpersonal Computing and Technology, vol. 4 n° 1, 1996

Calvez V., Joly A., *Nouvelles formes d'organisation : nouvelles formes de contrôle ou nouvelles voies pour une autonomie retrouvée ? Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Candy P., *Reframing research into 'self-direction' in adult education : a constructivist perspective*, Thèse de Doctorat en Education, University of British Columbia 1987

Candy P., *Constructivism and the Study of Self-Direction in Adult Learning*, in *Studies in the Education of Adults*, N.I.A.C.E., Leicester 1989

Candy P., *Self-direction for lifelong learning, a comprehensive guide to theory and practice*, Jossey Bass, San Francisco 1991

Carré P., *Du projet d'apprendre à la volonté de changer : Allen Tough et l'autoformation*, Journal de la formation continue et de l'EAO, n° 220, 1987

Carré P., *De l'individualisation à l'autoformation dans l'entreprise*, Journal de la formation continue et de l'EAO, n° 240, 1989

Carré P., *L'autoformation dans la formation professionnelle*, La Documentation Française, Paris 1992

Carré P., *L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine*, Revue Française de Pédagogie, n° 102, 1993

Carré P., *L'autodirection en formation ; contribution à une analyse ternaire de l'autoformation*, Education Permanente n° 122, 1995

Carré P., *A la recherche d'une nouvelle galaxie*, in *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 32-33, Lille 1996

Carré P., *L'autoformation : un renversement de perspective*, in Courtois B. et Prévost H. (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon 1998 (a)

Carré P., *Les motifs d'engagement en formation, contribution à un renouvellement des théories de la motivation en formation des adultes*, Colloque International de l'Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'Education, Strasbourg 1998 (b)

Carré P., *Motivation engagement, « conation » : les aspects dynamiques du rapport à la formation*, Education Permanente, n° 135, 1998 (c)

Carré P., *Les mythes de l'autoformation*, Cahiers Pédagogiques n° 370, janvier 1999

Carré P., *Après tant d'années ... Jalons pour une théorie psychologique de l'autodirection*, Symposium de Royaumont sur l'Autoformation, juin 2000 (a)

Carré P., *L'autoformation et le self-directed learning : parle-t-on des mêmes choses des deux côtés de l'Atlantique ?* in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (b)

Carré P., *From intentional to self-directed learning*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000 (c)

Carré P., *L'état international de la recherche sur l'autoformation*, in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Carré P., Moisan A., Poisson D., *L'autoformation - psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, PUF, Paris 1997

Carré P. (et al.), *Conférence de Consensus - Formations Ouvertes à Distance ; l'accompagnement pédagogique et organisationnel*, Collectif de Chasseneuil, (accédé sur : www.fffod.org), mars 2000

Carré P. (dir.), *De la motivation à la formation*, L'Harmattan, Paris 2001

Carré P., Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée - aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris 1999

Carré P., Charbonnier O., *Optimiser les apprentissages informels*, Actualité de la Formation Permanente, n° 182, janvier-février 2003

Carrer P., *Les facteurs de succès dans les on-line communities*, Les dossiers de l'ingénierie éducative, *Communautés en ligne*, octobre 2001

Caspar P. (dir.), *Nouvelles technologies éducatives et réseaux de formation*, Editions d'Organisation, Paris 1998

Caspar P., *Traité des sciences et techniques de la formation (Conclusion)* dans Carré P., Caspar P. (dir.), Dunod, Paris 1999

Caspar P., *L'autoformation : travail, emploi et société*, in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Castells M., *La société en réseaux*, tome 1 : *L'ère de l'information* (1^{ère} édition 1996), Fayard, Paris 1998

Chabal M., *Quand la réciprocité semble non réciproque ... ou la réciprocité cachée*, Revue du MAUSS n° 8, La Découverte, Paris 1996

Chanal N., *Productivité pour les concepteurs : l'apport des technologies multimédia pour les dispositifs de formation*, Journal de la Formation Continue et de l'E.A.O., n° 268, mars 1993

Chanal V., *Communautés de pratique et management de projet - A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) Communities of Practice: learning, meaning and identity*, revue M@n@gement, vol 3, n° 1, 2000, 1-30

Charles S., *Une fin de siècle philosophique*, Liber, Montréal 1999

Collectif de Chasseneuil, *Accompagner des formations ouvertes*, Conférence de Consensus, L'Harmattan, Paris 2001

Chatzis K, Mounier C., Veltz P., Zarifian P., *L'autonomie dans les organisations, quoi de neuf ?* L'Harmattan, Paris 1999

Chéné A., *The concept of autonomy in adult education : a philosophical discussion*, Adult Education Quarterly, vol. 34, n° 1, automne 1983

Chiem P. X., *Trust matters*, www.destinationcrm.com/km/dcrm_km_article.asp?id=826, diffusion électronique, mai 2001

Chomienne M., Basque J., Rioux S., *Analyse critique des activités collaboratives dans un cours de mathématiques sur Internet au collégial*, Centre Collégial de Formation à Distance, Québec, 1999

Choplin H. (dir.), *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Education Permanente n° 152, 2002

Christensen C. R., Garvin D. A., Sweet A., *Former à une pensée autonome* (1^{ère} édition 1991), de Boeck, Bruxelles 1994

Chuprina L., Durr R., *The relationship between self-directed learning readiness and cultural adaptability of expatriate assignees at Motorola*, in Long and ass., *21st Century advances in self-directed learning*, Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2002

Clot Y. (dir.), *Avec Vygotski*, (1^{ère} édition 1999) La Dispute, Paris 2002

Cohn-Plouchart D., *Le roman de formation*, in *L'éducation, approches philosophiques*, Paris, PUF 1990

Comte-Sponville A., *Petit traité des grandes vertus*, PUF, Paris 1995

Confessore G. J., Confessore S. J. (ed.), *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development, King of Prussia 1992

Confessore S. J., *Self-directed learning in the workplace*, in Confessore et Confessore (ed.), *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development, King of Prussia 1992

Confessore S. J., *Learner autonomy in the New Workplace : understanding the challenge and leveraging of opportunities*, communication au 2^{ème} Colloque Mondial sur l'Autoformation, Paris 2000

Confessore S. J., *L'autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail : comprendre les défis et valoriser les opportunités*, in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Conseil de l'Europe, *Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie*, Commission des Communautés Européennes, Bruxelles 2001

Corcuff P., *Les nouvelles sociologies*, Nathan, Paris 1995

Cordonnier L., *Coopération et réciprocité*, PUF Sociologies, Paris 1997

Coulon P., Le Roux C., *La formation à la carte*, Editions d'Organisation, Paris 1990

Coulon R., *Activités, technologies de l'information et autonomie des agents : réflexions théoriques et application du groupware*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Courtois B. , Prévost H. (et al.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon 1998

Couteret P., *La pertinence du concept de confiance dans la transition entre contrôle du manager et autonomie du subordonné : le cas des petites entreprises*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Craipeau S., Choplin H., Cortési-Grou N., Cros F., Perrier F., *Communautés d'apprentissage et innovation dans les dispositifs : une perspective critique*, Education Permanente n° 152, 2002

Crozier M., Friedberg E., *L'acteur et le système* (1^{ère} édition 1977), Seuil, Paris 1992

Cutler R. H., *Distributed presence and community in cyberspace*, Interpersonal Computing and Technology, vol. 3 n° 2, 1995

Czeh M., Watkins K. E., Marsick V. J., *Informal and incidental learning in the workplace*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

Danis C., Tremblay N. A., *Principes d'apprentissage des adultes et autodidaxie*, Revue des Sciences de l'Education, vol. 11, n° 3, 1985

Danis C., Tremblay N. A., *Propositions regarding autodidactic learning and their implications for teaching*, Lifelong Learning , vol. 10 n° 7, 1987

Danis C., Tremblay N. A., *Autodidactic learning experiences : questioning established adult learning principles*, in Long and ass., *Self-directed learning : application and theory*, University of Georgia, Athens 1988

Danis C., *A unifying framework for data-based research into adult self-directed learning*, in Long and ass., *Self-directed learning : application and research*, University of Oklahoma, 1992

Danis C., *Advances in research and practice in self-directed learning (on Long et ass. 1990)*, in Confessore G. J., Confessore S. J. (ed.), *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development, King of Prussia 1992

Danis C., *Processus d'apprentissage des adultes dans une perspective développementale*, in Danis et Solar (dir.), *Apprentissage et développement des adultes*, Editions Logiques, Montréal 1998

Danis C., **Solar C.** (dir.), *Apprentissage et développement des adultes*, Editions Logiques, Montréal 1998

DARES (Direction de l'Animation de la Recherche, des Etudes et des Statistiques), *Autonomie et communication dans le travail : les effets des nouvelles technologies*, Ministère des Affaires Sociales, du Travail et de la Solidarité, Paris, mai 2003

De Coninck F., *Les bonnes raisons de résister au changement*, Revue Française de Gestion, septembre-octobre 1998

De Coninck F., *Rationalisation des rapports sociaux et autonomie des salariés dans les organisations industrielles*, in Chatzis et al., *L'autonomie dans les organisations, quoi de neuf ?* L'Harmattan, Paris 1999

De Terssac G., *Autonomie dans le travail*, PUF, Paris 1992

Debon-Thesmar C., **Wittorski R.**, **Orofiamma R.**, *Formations médiatisées, compétences d'autoformation et construction de l'identité*, CNAM, Paris 1995

Debon-Thesmar C., *La construction des compétences d'autoformation dans les dispositifs de formation individualisés*, in Foucher R. et Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Dechant K., *Knowing how to learn : the « neglected » management ability*, Journal of Management Development, vol. 9 n° 4, 1990

Deci E., **Ryan R.**, *What is the Self in self-directed learning ? Findings from recent motivational research*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

Deffayet S., **Léonard E.**, **Rousseau A.**, *L'autonomisation des ressources humaines ou l'implication contrôlée*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Degenne A., **Forsé M.**, *Les réseaux sociaux*, Armand Colin, Paris 1994

Dejours C., **Veil C.**, **Winsner A.** (dir.), *Psychopathologie du travail*, Entreprise Moderne d'Édition, Paris 1985

DeJoy J. K., Herrmann R., *Counseling adults for academic and technological self-directed learning : emotional dimensions*, in Long and ass., *Emerging perspectives of self-directed learning*, University of Oklahoma, 1993

DeJoy J. K., Mills H. H., *Bridging theory and practice : applications in the development of services for self-directed learning learners*, in Long and ass., *Self-directed learning :emerging theory and practice*, University of Oklahoma, 1989

DeJoy J. K., Mills H. H., *Evaluation of a self-directed learning program for adult learners*, in Long and ass., *Self-directed learning : application and research*, University of Oklahoma, 1992

Delio M., *Online training 'boring'*, www.wired.com/news/business/o,1367,38504,00.html, diffusé le 05 septembre 2000

Delory-Momberger C., *Les histoires de vie - de l'invention de soi au projet de formation*, Anthropos, Paris 2000

Delouis S., *Hypermédia et processus d'apprentissage*, Actes des Journées *Représentations Mentales et Nouvelles Technologies Educatives*, INSA, Lyon 1997

Delouis S., *NTIC et Cyberformation*, INSA, Lyon 1998

Demaizière F., *Autoformation, nouvelles technologies et didactique. Réflexions et propositions méthodologiques*, Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, vol. 29 n° 1-2, Caen 1996

Demaizière F., *Formations ouvertes ou (à peine) entr'ouvertes ?*, Le Café Pédagogique (liste de diffusion <http://www.cafepedagogique.net> du 15/05/2001) mai 2001

Demaizière F., Dubuisson C., Blanvillain O., *De l'E.A.O. aux N.T.F., Utiliser l'ordinateur pour la formation*, Ophrys, Paris 1992

Depover C., Marchand L., *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, De Boeck, Bruxelles 2002

Deroy-Pineau F., *Réseaux sociaux et mobilisations des ressources*, Revue Pour n° 132, 1991

Deroy-Pineau F., *Les réseaux sociaux et l'autoformation*, in Foucher R. et Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

- Drucker P. F.**, *L'émergence de la nouvelle organisation*, (1^{ère} édition : Harvard Business Review 1988), in *Le Knowledge Management*, Editions d'Organisation, Paris 1999
- Dubar C.**, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles* (1^{ère} édition 1991), Armand Colin, Paris 1995
- Dubar C.**, *La formation professionnelle continue* (1^{ère} édition 1984), La Découvert, Paris 1996
- Dubar C., Gadéa C.**, *Sociologie de la formation postsecondaire*, in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris 1999
- Dumazedier J.**, *La méthode d'entraînement mental*, Journal de la Formation Continue et de l'E.A.O., n° 242, 1990
- Dumazedier J.**, *Pour une sociologie de l'autoformation permanente*, Se Former, Lyon 1993
- Dumazedier J.**, *Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui*, Education Permanente n°122, 1995
- Dumazedier J.**, *Autoformation et médiation éducative*, Cahiers du C.U.E.E.P n° 32-33, Lille, mai 1996
- Dumazedier J.**, *Autoformation et médiation éducative*, Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, vol. 29 n° 1-2, Caen 1996
- Dumazedier J.**, *Autoformation, pourquoi aujourd'hui ?* in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002 (a)
- Dumazedier J.**, *Penser l'autoformation - société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*, Chronique Sociale, Lyon 2002 (b)
- Dupuis P. A.**, *La réciprocité éducative*, notes de lecture, Education Permanente, n° 132 1997
- Dupuy J. P.**, *L'autonomie du social*, Cahiers du C.R.E.A. n° 10, Ecole Polytechnique, Paris 1986
- Durand J. P.** (dir.), *L'enjeu informatique, former pour changer l'entreprise*, Méridiens Klincksieck, Paris 1986

Durr R., *L'autoformation chez Motorola*, Colloque *Comment intégrer l'autoformation à la stratégie de formation de l'entreprise*, Les professionnels en Ressources Humaines du Québec, 1995

Durr R., *Integration of Self-directed learning into the learning process at Motorola*, in Long et ass., *New dimensions in self-directed learning*, University of Oklahoma 1995

Durr R., Guglielmino L., Guglielmino P., *Self-directed learning readiness and job performance at Motorola*, in Long and ass., *New ideas about self-directed learning*, Univ. of Oklahoma 1994

Duvey A., *Langues et technologies : entre innovation andragogique et questionnement motivationnel*, mémoire de D.E.S.S. *Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes*, Université de Tours 1998

Dymock D., Hobson P., *Collaborative learning through audioconferencing and voicemail*, Distance Education, vol. 19 n° 1, 1998

Elias N., *Qu'est-ce que la sociologie ?* (1^{ère} édition 1970), Editions de l'Aube, La Tour d'Aigues 1993

Elias N., *La société des individus* (1^{ère} édition 1987), Fayard, Paris 1997

Eneau J., *Formation et informatisation*, Mémoire de D.E.S.S. *Responsable en Formation d'Adultes*, Universités d'Alsace, Strasbourg 1994

Eneau J., *Facteurs individuels et organisationnels d'influence de l'autoformation*, Examen de Synthèse de Doctorat, document inédit, Département de Psychopédagogie et d'Andragogie, Faculté des Sciences de l'Education, Université de Montréal, 2000

Enriotti S., *Place et rôle du formateur dans un système de formation individualisée*, Journal de la Formation Continue et de l'EAO n° 240, 1989

Enriotti S., *Un processus d'accompagnement autoformatif des formateurs AFPA*, Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P. n° 32-33, Lille 1996

Everaere C., *L'autonomie dans le travail : sens et contresens*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Fabre M., *Penser la formation*, PUF, Paris 1994

Fabre M., *La formation comme régime nocturne : raison narrative et formation*, Education Permanente n° 122, 1995

Ferrand J. L. (dir.), *Quelle pédagogie pour les nouvelles technologies ?* La Documentation Française, Paris 1987

Field L., *An investigation into the structure, validity, and reliability of Guglielmino's self-directed learning readiness scale*, *Adult Education Quarterly*, vol. 39, n° 3, 1989

Field L., *Guglielmino's self-directed learning readiness scale : should it continue to be used ?*, *Adult Education Quarterly*, vol. 41, n° 2, 1990

Foucault B., Metzger J. L., Pignorel E., Vaylet A., *Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ?* *Education Permanente* n° 152, 2002

Foucher R., *Pourquoi et comment certaines organisations en sont venues à mieux soutenir l'autoformation : un cadre d'analyse et des exemples*, *Les professionnels en ressources humaines du Québec*, 1995

Foucher R., *Savoir faciliter l'autoformation en milieu de travail*, *Info Ressources Humaines*, 1996 (a)

Foucher R., *Enhancing self-directed learning in the workplace : a model and a research agenda*, in Long and ass., *Current developments in self-directed learning*, University of Oklahoma 1996 (b)

Foucher R., *L'autoformation en milieu de travail au Québec : état sommaire de la recherche et des pratiques*, in *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P. n° 32-33, Lille 1996 (c)

Foucher R., *Self-directed learning in the workplace : data on the gap between individual and organizational practices*, in Long and ass., *Developing paradigms for self-directed learning*, University of Oklahoma, 1998

Foucher R., *L'autoformation reliée au travail : jalons pour un état de la question*, in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (a)

Foucher R., *L'autoformation dans l'enseignement supérieur: raisons d'être et moyens d'action* in Foucher R. et Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (b)

Foucher R., *La nature et la dynamique de l'autoformation : éléments pour un cadre de références*, in Foucher R. et Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (c)

Foucher R., *Les facteurs déterminants le soutien organisationnel à l'autoformation : résultats d'une recherche empirique*, in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (d)

Foucher R., *L'apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation en milieu de travail : jalons pour un modèle d'analyse*, communication au 2^{ème} Colloque Mondial sur l'Autoformation, Paris 2000 (e)

Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail - Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (f)

Foucher R., *L'apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation en milieu de travail : jalons pour un modèle d'analyse*, in Carré P., Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée - aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Foucher R., Gosselin A., *Commitment to learner-autonomy at Quebec-Telephone : a case study of internships and formal recognition of self-acquired knowledge*, in Long et ass., *New dimensions in self-directed learning*, University of Oklahoma 1995

Foucher R., Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Foucher R., Tremblay N. A., *L'autoformation en emploi : un cadre d'analyse et des données préliminaires sur la position des entreprises*, document du GIRAT non publié, communication au 7th International Symposium on Self-Directed Learning, Palm Beach 1993

Froissart C., Aballea F., *L'individualisation de la formation*, Le Journal de la Formation Continue et de l'EAO, n° 240, 1989

Galvani P., *Autoformation et fonction de formateur*, Chronique Sociale, Lyon 1991

Galvani P., *Faire une place à la quête de sens*, in Courtois B. et Prévost H. (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon 1998

Galvani P. (et al.), *Projet de manifeste pour l'autoformation*, communication des membres du Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France au 2^{ème} Colloque Mondial sur l'Autoformation, Paris 2000

Garrison D. R., *Self-directed learning and distance learning : facilitating self-directed learning beyond the institutional setting*, International Journal of Lifelong Education, vol. 6 n°4, 1987

Garrison D. R., *Facilitating self-directed learning : non a contradiction in terms*, in Long and ass., *Self-directed learning :emerging theory and practice*, University of Oklahoma, 1989

Garrison D. R., *Critical thinking and self-directed learning in adult education : an analysis of responsibility and control issues*, Adult Education Quarterly, vol. 42 n°3, 1992

Garrison D. R., *Self-directed learning : toward a comprehensive model*, Adult Education Quarterly, vol. 48 n°1, 1997

Garvin D. A., *Créer une organisation intelligente*, (Harvard Business Review 1993), in *Le Knowledge Management*, Editions d'Organisation, Paris 1999

Gauthier P. D., *L'état de l'art de l'autoformation et des nouvelles technologies éducatives pour des entreprises cognitives ; Ingénierie de l'autoformation et des nouvelles technologies éducatives pour des entreprises cognitives*, travaux non publiés de D.E.S.S. *Ingénierie de Formation*, Université de Rouen, 2001

George S., *Apprentissage collectif à distance : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*, Thèse de Doctorat en Informatique, Université du Maine, 2001

Gerstner L. S., *What's in a name ? The language of self-directed learning*, in Long and ass., *Self-directed learning : application and research*, University of Oklahoma, 1992

Gil P., *e-formation - NTIC et reengineering de la formation professionnelle*, Dunod, Paris 2001

Glikman V., *Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines*, Education Permanente n° 152, 2002

Godbout J., *Les bonnes raisons de donner*, Revue du MAUSS n° 8, La Découverte, Paris 1996

Goguelin P., *La formation continue des adultes*, (1^{ère} édition 1970) PUF, Paris 1983

Gollac M., Volkoff S., *Citius, altius, fortius - l'intensification du travail*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Septembre 1996

- Goss J. R.**, *Adult education and experiential and self-directed learning : practices and philosophies of practice*, in Long et ass., *Developing paradigms for self-directed learning*, University of Oklahoma, 1998
- Goux J. J.**, *Don et altérité chez Sénèque*, Revue du MAUSS n° 8, La Découverte, Paris 1996
- Granovetter M.**, *The strength of weak ties*, American Journal of Sociology, vol. 78 n° 6, 1973
- Grawitz M.**, *Méthodes des sciences sociales*, Dalloz, Paris 1986
- Grégoire, R.**, *Communauté d'apprentissage : une définition*, 20 décembre 1998 : www.fse.ulaval.ca/fac/tact/fr/html/prj-7.1/commune2.html, relevé le 28 mai 2003 sur le site Internet de l'Université Laval (Québec)
- Grow G.**, *Teaching learners to be self-directed*, Adult Education Quarterly, vol. 41 n°3, 1991
- Grow G.**, *The staged self-directed learning model*, in Long et ass., *Self-directed learning : consensus and conflict*, University of Oklahoma 1991
- Grow G.**, *In defense of the staged self-directed learning model*, Adult Education Quarterly, vol. 44 n°2, 1994
- Guérin M.**, *Formation et TICE, la formation en ligne*, site professionnel OnlineFormapro : www.onlineformapro.com, relevé le 26 juin 2000
- Guérin G., Lemire L., Wils T.**, *Le dilemme autonomie-contrôle chez les professionnels syndiqués québécois*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999
- Guerrero S.**, *Le besoin de contrôle: de quoi s'agit-il? En quoi est-il utile aux gestionnaires? L'exemple des pratiques de responsabilisation*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999
- Guglielmino L. M.**, *Reactions to Field's investigation into the SDLRS*, Adult Education Quarterly, vol. 39, n° 4, 1989
- Guglielmino L. M.**, *Understanding and facilitating adult learning*, in Confessore G. J. and Confessore S. J. (ed.), *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development, King of Prussia 1992

Guglielmino L. M., *Reliability and validity of the self-directed learning readiness scale and the learning preference assessment*, in Long et ass., *Expanding horizons in self-directed learning*, University of Oklahoma 1997

Guglielmino L. M., *La recherche sur l'autoformation dans l'apprentissage aux Etats-Unis*, in Moisan A., Carré P., (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Guglielmino L. M., Guglielmino P. J., *Practical experience with self-directed learning in business and industry human resource development*, in Hiemstra R., Brockett R. G. (ed.), *Overcoming resistance to Self-directed learning in Adult Learning*, New Directions for Adult and Continuing Education, n° 64, 1994

Guilhon A., Trepo G., *Les implications sur la GRH d'une analyse de l'organisation comme un système d'apprentissage organisationnel : les résultats d'une comparaison France Télécom / Air France*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Guilloux V., Kalika M., Laval F., *Contrôle et autonomie de la GRH dans les relations client-fournisseur. Etude empirique de l'intégration de la GRH des entreprises sous-traitantes : l'apport du concept de « bundle »*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Haeuw F., *Les nouveaux rôles des formateurs dans un dispositif d'autoformation éducative : le cas des Ateliers de Pédagogie Personnalisée*, in Foucher R. (dir), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Haeuw F., *Technologies en formation et compétences des acteurs : adaptation ou transformation ?* Education Permanente n° 152, 2002

Haeuw F., *FOAD, TIC et temps : à la recherche de nouvelles articulations*, Actualité de la Formation Permanente, n° 183, mars-avril 2003

Haeuw F., Coulon A., *L'évolution des compétences des formateurs dans les dispositifs de formation ouverte à distance*, étude CEDEFOP, Oravép, Paris 2001

Hall B., *e-learning - le guide de référence*, Maxima, Paris 2002

Harasim L. M. (et al.), *Learning Networks : a field guide to teaching and learning*, MIT Press, Cambridge 1995

Hartley R., *On-line collaborative learning environments*, Educational Technology & Society, Vol.3 n°3, 2000

Haworth L., *Autonomy*, Yale University Press, New Heaven 1986

Héber-Suffrin C., *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, Actualité de la Formation Permanente, n° 141, 1995

Héber-Suffrin C., *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs*, Actualité de la Formation Permanente n° 141, 1996

Héber-Suffrin C., *Autoformation, formation réciproque et citoyenneté*, in *Pratiques d'autoformation et d'aide à l'autoformation*, Cahiers d'Etudes du CUEEP n° 32-33, Lille 1996

Héber-Suffrin C., *Un « communal-réseau » formateur*, in Moisan A., Carré P., (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Héber-Suffrin C., Héber-Suffrin M., *Echanger les savoirs*, Desclée de Brouwer, Paris 1992

Héber-Suffrin C., Héber-Suffrin M., *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs : une pratique sociale d'autoformation*, in Foucher R. et Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Héber-Suffrin C., Pineau G. (dir.), *Réciprocité et réseaux en formation*, Education Permanente n° 143, 2000

Henri F., Lundgren-Cayrol K., *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*, Bureau des Technologies d'Apprentissages, Développement des Ressources Humaines Canada, 1998

Henri F., Lundgren-Cayrol K., *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy 2001

Henriet B., *Communication de proximité et management de l'autonomie*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Hensler H., *Elaboration d'une conception de l'enseignement et de la formation des enseignants dans le domaine des stratégies d'apprentissage*, Thèse de Ph.D. en Sciences de l'Education, Université de Montréal, 1992

Hiemstra R., *Self-directed learning : individualizing instruction*, in Long and ass., *Self-directed learning: application and theory*, University of Georgia, Athens 1988

Hiemstra R., *Individualizing the instructional process : what we have learned from two decades of research on self-directed learning*, in Long and ass., *Self-directed learning : application and research*, University of Oklahoma, 1992

Hiemstra R., *Self-directed learning : from theory to practice*, in Confessore G. J., Confessore S. J. (ed.), *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development, King of Prussia 1992

Hiemstra R., *Self-directed learning*, in Tuijnman A.C. (dir.), *International encyclopedia of adult education and training*, Elsevier, Oxford 1996

Hiemstra R., *Self-directed learning : the Personal Responsibility Model*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

Hiemstra R., Brockett R. G. (ed.), *Overcoming resistance to Self-directed learning in Adult Learning*, New Directions for Adult and Continuing Education, n° 64, Jossey-Bass, San Francisco 1994

Hiemstra R., Sisco B. *Individualizing instruction ; making learning personal, empowering and successful*, Jossey-Bass, San Francisco 1990

Hirigoyen M. F., *Le harcèlement moral* (1^{ère} édition 1998), Syros, La Découverte 2001

Hoffmans-Gosset M. A., *Apprendre l'autonomie, apprendre la socialisation*, Chronique Sociale, Lyon 1996

Hofstadter D., *Gödel, Escher, Bach* (1^{ère} édition 1979) InterEditions, Paris 1996

Hrimech M., *Some self-regulated learning strategies utilized by advanced adult learners*, in Long et ass., *New dimensions in self-directed learning*, University of Oklahoma 1995

Hrimech M., *L'apprentissage informel, voie royale pour l'autoformation*, Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, vol. 29 n° 1-2, Caen 1996

Hrimech M., *Les stratégies d'apprentissage en contexte d'autoformation*, in Foucher R. et Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Hrimech M., *Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans le milieu de travail*, communication au 2^{ème} Colloque Mondial sur l'Autoformation, CNAM, Paris 2000

- Hrimech M.**, *Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes*, in Carré P. et Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002
- Huberman A. M., Miles M. B.**, *Analyse des données qualitatives*, De Boeck, Bruxelles 1991
- Hunot, F.**, *Former Autrement*, lettre électronique du site FHC (www.fhc.fr), juillet 2001
- Infolangues**, *Les Avis de l'Office de la Langue Française - terminologie : Empowerment*, 1998
- Igalens J.**, *Gestion des ressources humaines*, in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris 1999
- Inglis T.**, *Empowerment and emancipation*, *Adult Education Quarterly* 48 (1) 3-17, 1997
- Jacob R., Pariat L.**, *Gérer les connaissances : un défi de la nouvelle compétitivité du 21^{ème} siècle*, CEFRIO, Québec, octobre 2000
- Jansen T., Wildermeersch D.**, *Beyond the myth of self-actualization: reinventing the community perspective of adult education*, *Adult Education Quarterly* vol. 48, n° 4, 1998
- Jacquinet G., Choplin H.**, *La démarche dispositive aux risques de l'innovation*, *Education Permanente* n° 152, 2002
- Jarvis P. (ed.)**, *Perspectives on adult education in Europe*, Krieger Publishing Company, Malabar (FL) 1992
- Jéantet A., Tiger H.**, *L'appropriation des nouvelles techniques : mode d'emploi et/ou mode de vie*, in *Histoires de Vies, Utilisation pour la formation*, Pineau G. et Jobert G. (dir.), L'Harmattan, Paris 1989.
- Jézégou A.**, *Formation à distance et individualisation*, *Cahiers du C.U.E.E.P.* n° 32-33, Lille 1996
- Jézégou A.**, *Autonomie : objectif ou nécessité pour les apprentissages à distance ?* in Courtois B. , Prévost H. (et al.), *Autonomie et formation*, *Chronique Sociale*, Lyon 1998
- Jobert G.**, *Le pouvoir de ne pas apprendre*, in *Autonomie et multimédia, perspectives et interrogations*, Journées Professionnelles de l'ANAFOC, Lyon 1990
- Jobert G.**, *L'intelligence au travail*, in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris 1999

Jollivet-Blanchard C., Blanchard E., *L'expérience de la coopération dans la formation continue des enseignants*, thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université Louis Pasteur, Strasbourg 2002

Kaddouri M., *La formation des adultes en entreprise : entre compétences et assignation identitaire*, Education et Francophonie, vol. XXX n° 1, printemps 2002

Karsenti T., *Le symbolisme, de Durkheim à Mauss*, Revue du MAUSS n° 8, La Découverte, Paris 1996

Karsenti T., *Optimiser l'utilisation des moyens de communication électronique comme outils pédagogiques et didactiques*, (www.apop.qc.ca/Colloque2001/actes/508.ppt), Colloque APOP, 2001

Katz F., *Autonomy and organization*, Random House, New York 1968

Kim K. H., *A confucian perspective of self-learning*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

Knowles M., *Self-Directed Learning*, Association Press, New York 1975

Knowles M., *Using learning contracts*, Jossey Bass, San Francisco 1986

Knowles M., *L'apprenant adulte*, (1^{ère} édition 1980) Editions d'Organisation, Paris 1990

Kops W. J., Pilling-Cormick J., *Le rôle des formateurs dans les organisations qui ont une approche autodirigée de la formation*, in Carré P., Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée - aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Labelle J. M., *Des adultes en formation : théorie et stratégie d'apprentissage*, in Adler G. (et al.), *Personne, société et formation*, Desclée 1990

Labelle J. M., *Approche andragogique en France au 19^{ème} siècle*, Revue canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes, vol. 7 n°1, 1993

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

Labelle J. M., *Réciprocité*, in Champy P., Etévé C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1^{ère} édition 1994), Nathan, Paris 1998 (a)

Labelle J. M., *Réciprocité éducatrice et conduite épistémique développementale de la personne* in Danis C. et Solar C., *Apprentissage et développement des adultes*, Editions Logiques, Montréal 1998 (b)

Labelle J. M., *Agir et penser sur le chemin des adultes-écoliers*, Perspectives Documentaires en Education (INRP), vol. 48, 1999

Labelle J. M., *Se devancer pour se rejoindre*, Les Cahiers Pédagogiques, n° 381, février 2000 (a)

Labelle J. M., *La réciprocité éducatrice en mode factitif*, in Jaillet A. (ed.), *Education et sémiotique*, Presses Universitaires de Strasbourg, 2000 (b)

Labelle J. M., *Quelle place pour l'autre dans l'autoformation ?* in Foucher R. et Hrimech M. (dir.), *L'autoformation dans l'enseignement supérieur*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (c)

Laferrière T., Bracewell R., Breuleux A., *La contribution naissante des ressources et des outils en réseau à l'apprentissage et à l'enseignement dans les classes du primaire et du secondaire*, rapport final présenté à Rescol - Schoolnet par TeleLearning Network, Montréal, juin 2001

Lafontaine I., *Le codéveloppement : approche complémentaire à l'autoformation*, in Payette A. (dir.), *Codéveloppement et autres formes d'apprentissage-action*, Interactions, vol. 5, n° 2, Université de Sherbrooke, 2001

Lallé B., *Nouvelles technologies et évolution de la dialectique contrôle / autonomie dans le secteur des services*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Le Boterf G., *Construire la compétence collective de l'entreprise*, revue Gestion, HEC Montréal, vol. 22, n° 3, automne 1997

Le Boterf G., *De l'ingénierie de la formation à l'ingénierie des compétences : quelles démarches ? quels acteurs ? quelles évolutions ?* in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris 1999

Le Boterf G., *La mise en place d'une démarche compétence : quelques conditions de réussite*, Personnel, ANDCP, n° 412, août-septembre 2000

Le Goff J. P., *Les illusions du management*, La Découverte, Paris 2000

Le Meur G., *La praxéogogie : une néoautodidaxie*, Education Permanente n° 122, 1995

Le Meur G., *Devenir autodidacte : le cas des dirigeants de P.M.E.*, Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, vol. 29 n° 1-2, Caen 1996

Le Meur G., *Néo-autodidaxie et construction de carrière : une recherche de terrain*, in Courtois B. et Prévost H. (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon 1998

Le Moigne J. L., *Paradoxe autoformation, merveilleuse et pourtant intelligible*, Education Permanente n° 122, 1995

Legendre M. F., *Apport du modèle d'équilibration à l'étude de l'apprentissage chez l'adulte*, in Danis C. et Solar C., *Apprentissage et développement des adultes*, Editions Logiques, Montréal 1998

Legendre R. (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin Montréal et Eska Paris 1993

Leguy P., *Formation expérientielle et production d'un « chef d'œuvre »*, in Courtois B. et Prévost H. (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon 1998

Leguy P., *Autoformation existentielle et transition socioprofessionnelle*, communication au 2^{ème} Colloque Mondial sur l'Autoformation, CNAM, Paris 2000

Leray C., *Espaces-temps intermédiaires et autoformation*, in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Lerbet G., *Sciences de l'autonomie et sciences de l'éducation*, Revue Française de Pédagogie, n°103, 1993

Lerbet G., *Autonomie et autoréférence en éducation : quelques points de repères*, Education Permanente n° 122, 1995

Lerbet G., *Les nouvelles sciences de l'éducation*, Nathan, Paris 1995

Lerbet-Sereni F., *La relation pédagogique : éclairage systémique et travail des paradoxes*, Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité, Association pour la pensée complexe (relevé le 9 janvier 2003 sur <http://www.mcxacp.org>) 1998 (a)

Lerbet-Sereni F., *Relation et éthique de la responsabilité*, Programme Européen MCX, Modélisation de la complexité, Association pour la pensée complexe (relevé le 9 janvier 2003 sur <http://www.mcxacp.org>), juillet 1998 (b)

Lerbet-Sereni F., *Autoformation et relation duale*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Presses Universitaires du Sud, Toulouse 2000

- Leselbaum N.**, *Autonomie et Auto-évaluation*, Paris INRP-Economica 1982
- Leselbaum N.**, *Autonomie*, in Champy P., Etévé C. (dir), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (1^{ère} édition 1994), Nathan, Paris 1995
- Lévy P.**, *Les technologies de l'intelligence* (1^{ère} édition 1990), Seuil, Paris 1993,
- Lévy P.**, *L'intelligence collective*, La Découverte, Paris 1994
- Lévy-Leboyer C.**, *La motivation dans l'entreprise* (1^{ère} édition 1998), Editions d'Organisation, Paris 2001
- Liétard B.**, *Promotion sociale et « lifelong learning » : même combat ?* Dossier *Se former tout au long de la vie*, Actualités de la Formation Permanente n° 141, Paris, mars-avril 1996
- Linard M.**, *Des machines et des hommes - Apprendre avec les nouvelles technologies* (1^{ère} édition 1990), L'Harmattan, Paris 1996
- Linard M.**, *Des TIC pour apprendre : repères pour une intégration*, Le Café Pédagogique n° 2, avril 2000 (liste de diffusion <http://www.cafepedagogique.net> du 15/04/2000)
- Linard M.**, *Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation*, Education Permanente n° 152, 2002
- Loisier J.**, *Quelques caractéristiques de la e-formation*, communication au Secondes Rencontres de la Formation Ouverte A Distance, Poitiers mars 2001
- Lojkine J.**, *La révolution informationnelle*, PUF, Paris 1992
- Long H. B. (and ass.)**, *Self-directed learning : application and theory*, University of Georgia, Athens 1988
- Long H. B. (and ass.)**, *Self-directed learning: emerging theory and practice*, University of Oklahoma, 1989
- Long H. B. (and ass.)**, *Advances in research and practice in self-directed learning*, University of Oklahoma 1990
- Long H. B. (and ass.)**, *Self-directed learning : consensus and conflict*, University of Oklahoma 1991
- Long H. B. (and ass.)**, *Self-directed learning: application and research*, University of Oklahoma, 1992

Long H. B. (and ass.), *Emerging perspectives of self-directed learning*, University of Oklahoma, 1993

Long H. B. (and ass.), *New ideas about self-directed learning*, University of Oklahoma 1994

Long H. B. (and ass.), *New dimensions in self-directed learning*, University of Oklahoma, 1995

Long H. B. (and ass.), *Current developments in self-directed learning*, University of Oklahoma 1996

Long H. B. (and ass.), *Expanding horizons in self-directed learning*, University of Oklahoma 1997

Long H. B. (and ass.), *Developing paradigms for self-directed learning*, University of Oklahoma 1998

Long H. B. (and ass.), *Contemporary ideas and practices in self-directed learning*, University of Oklahoma 1999

Long H. B. (and ass.), *Self-directed learning and the information age* (CD-Rom), Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2001

Long H. B. (and ass.), *21st Century advances in self-directed learning* (CD-Rom), Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2002

Long H. B., *Self-directed learning : emerging theory and practice*, in Long and ass., *Self-directed learning : emerging theory and practice*, University of Oklahoma, 1989

Long H. B., *Psychological control in self-directed learning*, International Journal of Lifelong Education, vol. 9 n° 4, 1990

Long H. B., *Self-directed learning : a guide for learners and teachers (on M. Knowles)*, in Confessore G. J., Confessore S. J. (ed.), *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development, King of Prussia 1992

Long H. B., *Self-directed learning : smoke and mirrors ?* in Long and ass., *Expanding horizons in self-directed learning*, University of Oklahoma 1997

Long H. B., *Theoretical and practical implications of selected paradigms of self-directed learning*, in Long et ass., *Developing paradigms for self-directed learning*, University of Oklahoma 1998

Long H. B., *A new area in teaching and learning*, in Long and ass., *Self-directed learning in information age*, Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2001

Long H. B., Morris S. S., *Self-directed learning in business and industry : a review of the literature, 1983-1993*, in Long et ass., *New dimensions in self-directed learning*, University of Oklahoma 1995

Lorenz E., *Confiance interorganisationnelle, intermédiaires et communautés de pratique*, in Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Lorigny J., *Systèmes autonomes, relation aléatoire et sciences de l'esprit*, Dunod, Paris 1992

Lorino P., Peyrolle J. C., *Enquête sur le facteur X. L'autonomie de l'activité pour le management des ressources humaines et pour le contrôle de gestion*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Louart P., *Le coaching : son intérêt, ses méthodes*, Les Cahiers de la Recherche du Centre Lillois d'Analyse et de Recherche sur l'Evolution des Entreprises, 2002 (accédé sur le site Internet : <http://claree.univ.lille1.fr> le 15 juin 2003)

Loubes A., *Evolution du rôle managérial des agents de maîtrise*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Luhmann N., *Confiance et familiarité. Problèmes et alternatives*, in Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Malglaive G., *Enseigner à des adultes* (1^{ère} édition 1990), PUF, Paris 1993

Mangenot F., *Forums et formation à distance : une étude de cas*, Education Permanente, n° 152, 2002

Marchand L., *L'apprentissage à vie ; la pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*, Chenelière - McGraw Hill, Montréal 1997

Marchand L., *Les TIC, liens possibles de leur utilisation dans les universités et en formation continue*, Conférence d'Ouverture dans le cadre du Colloque sur la Formation à Distance à Rimouski, mai 2000

Marchand M. E., *L'action-formation, un bref aperçu des fondements de la méthode*, document pédagogique interne, Centre Canadien de Gestion, 1999

Marchand M. E., *L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm : une expérience avec des gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion*, Thèse de Ph.D. en Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2000

Marchand M. E., *L'exploration dans l'action et le développement de l'apprentissage en triple boucle chez les gestionnaires*, in Payette A. (dir.), *Codéveloppement et autres formes d'apprentissage-action*, Interactions, vol. 5 n° 2, Université de Sherbrooke, 2001

Maréchal J. P., *Révolution informationnelle et mutation du travail*, revue Esprit, Paris, n° 214, août septembre 1996, pp. 53-74

Marsick V., *Action learning and reflection in the workplace*, in Mezirow (and ass.), *Fostering critical reflection in adulthood, a guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey Bass, San Francisco 1990

Masingue B., *Pilotage des politiques de formation*, in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris 1999

Mayen P. (dir.), *Apprendre des autres*, Education Permanente n° 151, 2002

McCauley V., McClelland G., *Development of information technology based self-directed learning in physics at the University of Limerick*, in Long H. B. (et ass.), *21st Century advances in self-directed learning* (CD-Rom), Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2002

McCune S. L., Guglielmino L.M., *The validity generalization of Guglielmino's self-directed learning readiness scale*, in Long H.B. and associates, *Self-directed learning : consensus and conflict*, University of Oklahoma, 1991

Mellier V., *Usage des intranets en formation : enjeux, freins et perspectives*, mémoire de D.E.S.S. Responsable de Formation, Université de Provence Aix-Marseille 1, 2001

Memmi A., *La dépendance*, Gallimard, Paris 1979

Mezirow J., *A critical theory of adult learning and education*, Adult Education Quarterly, vol. 32 n° 1, 1981

Mezirow J., *A critical theory of self-directed learning*, in Brookfield S. (ed.), *Self-directed learning: from theory to practice*, Jossey Bass, San Francisco 1985

Mezirow J. (and ass.), *Fostering critical reflection in adulthood, a guide to transformative and emancipatory learning*, Jossey Bass, San Francisco 1990

Mezirow J., *Transformative dimensions of adult learning*, Jossey Bass, San Francisco 1991

Mezirow J., *Contemporary paradigms of learning*, *Adult Education Quarterly*, vol. 46 n° 3, 1996

Mezirow J., *On critical reflection*, *Adult Education Quarterly*, vol. 48 n° 3, 1998

Mezirow J., *Penser son expérience, Développer l'autoformation*, Chronique Sociale, Lyon 2001

Miermont J., *L'homme autonome, éco-anthropologie de la communication et de la cognition*, Hermès, Paris 1995

Moisan A., *Autoformation et organisation apprenante*, *Education Permanente* n° 122, 1995

Moisan A., *Autoformation et organisation du travail : des articulations à construire*, in Courtois B. et Prévost H. (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon 1998

Moisan A., *La formation des savoirs dans divers types d'organisations*, in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (a)

Moisan A., *Autoformation et lien social, sociogénèse réciproque par l'échange*, in Alava (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000 (b)

Moisan A., *Le Je entre le socius et le societus ... ou une double approche du lien social*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000 (c)

Moisan A., *L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don / contre-don*, in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

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

Montandon C., *Approches systémiques des dispositifs pédagogiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Moore M. G., *Theory of transactional distance*, in Keegan D. (ed.), *Theoretical Principles of Distance Education*, Routledge, London - New-York 1993

Moore M. G., *Autonomy and Interdependence*, American Journal of Distance Education, vol. 8 n° 2, 1994

Morin E., *Introduction à la pensée complexe*, ESF, Paris 1990

Morin E., *Formation en complexité pour l'ère planétaire*, Interlettre Chemin Faisant, Programme Européen MCX « Modélisation et Complexité », n° 20, juillet 2003

Morin P., *La grande mutation du travail et de l'emploi* (1^{ère} édition 1994), Les Editions d'Organisation, Paris 1997

Mounier E., *Le personnalisme* (1^{ère} édition 1950) PUF, Paris 1969

Nelms K. R., *Information technologies and self-directed learning : structures for evaluation and application*, in Long and ass., *Emerging perspectives of self-directed learning*, University of Oklahoma, 1993

Nizet J., Pichault F., *Les tensions et jeux de pouvoir liés aux modèles de gestion des ressources humaines*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Nizet J., Pichault F., *Les contextes organisationnels des pratiques d'autoformation*, in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Nonaka I., *L'entreprise créatrice de savoir*, (Harvard Business Review 1991), in *Le Knowledge Management*, Editions d'Organisation, Paris 1999

Oddi L. F., *Development and validation of an instrument to identify self-directed continuing learners*, Adult Education Quarterly, vol. 36, n° 2, 1986

Oddi L. F., *Perspectives on self-directed learning*, Adult Education Quarterly, vol. 38, n°1, 1987

Ouellet A., *Processus de recherche - une approche systémique*, Presses de l'Université du Québec, Québec 1987

Païtra J., *La société de l'autonomie*, Editions d'Organisation, Paris 2000

Paquelin D., *Du dispositif accompagné au dispositif accompagnant*, document interne du GRAF (accédé sur : <http://membres.lycos.fr/autograf/Dispositif.htm>), 2002

Parmentier C., *Analyse comparative de 20 Intranets pour gérer les compétences en entreprise*, Deuxièmes Entretiens Internationaux du CNED , Poitiers 1999

Parmentier C., Arfaoui F., *Tout savoir pour e-former*, Editions d'Organisation, Paris 2001

Payette A., *Le groupe de codéveloppement professionnel et "d'action learning" : une approche puissante et encore trop méconnue*, revue Effectif, avril-mai 2000

Payette A., *Le développement des gestionnaires : pour une approche mieux intégrée*, Sources-Enap, vol. 17 n° 1, janvier-février 2002

Payette A., Champagne C., *Le groupe de codéveloppement professionnel* (1^{ère} édition 1997), Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy 2000 (a)

Payette A., Champagne C., *Le groupe de codéveloppement professionnel : une méthode d'autoformation*, in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000 (b)

Pelletier G., Solar C., *L'organisation apprenante : émergence d'un nouveau modèle de gestion de l'apprentissage*, 10^{ème} Entretiens de La Villette, *Apprendre autrement aujourd'hui*, Cité des Sciences et de l'Industrie, Paris 1999

Peraya D., *Communication médiatisée par les dispositifs technologiques dans le cadre de la formation à distance*, Colloque I..T.C., Compiègne 1996

Peraya D., *Apprendre une langue étrangère en utilisant le courrier électronique*, relevé sur la liste Thot le 19 septembre 1999 (site : <http://www.slf.ruhr-uni-bochum.de>)

Petit M., Picq T., *Evolution des pratiques d'autonomie et de contrôle. Le cas du management d'équipes*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Phelan T. D., *Using technology to provide self-directed learning options for power utility employees*, in Hiemstra R., Brockett R. G. (ed.), *Overcoming resistance to Self-directed learning in Adult Learning*, New Directions for Adult and Continuing Education, n° 64, 1994

Phelan T. D., *Interests of corporate trainers in application of self-directed learning techniques in training*, Long and ass., *Current developments in self-directed learning*, University of Oklahoma 1996

Pilling-Cormick J., *Existing measures in the self-directed learning literature*, in Long and ass., *New dimensions in self-directed learning*, University of Oklahoma, 1995

Pilling-Cormick J., *A framework for using instruments in self-directed learning research*, in Long and ass., *Current developments in self-directed learning*, University of Oklahoma 1996

Pilling-Cormick J., *The link between self-directed learning and transformative learning*, in Long et ass., *Expanding horizons in self-directed learning*, University of Oklahoma 1997

Pilling-Cormick J., Plowman T., *The SDLPS profile : a tool for exploring the learning environment of young learners*, in Long H. B. (et ass.), *Self-directed learning and the information age* (CD-Rom), Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2001

Pilling-Cormick J., Nuckles C., Kimora, *Profile component analysis of the self-directed learning perception scale (SDLPS)*, in Long H. B. (et ass.), *Self-directed learning and the information age* (CD-Rom), Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2001

Pilling-Cormick J., Nuckles C., Kimora, *A validity study of the of the self-directed learning perception scale (SDLPS)*, in Long H. B. (et ass.), *Self-directed learning and the information age* (CD-Rom), Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2001

Pilling-Cormick J., Nuckles C., Kimora, *Exploring and assessing the adult learning environment using the SSLPS*, in Long H. B. (et ass.), *21st Century advances in self-directed learning* (CD-Rom), Motorola University Press, Boynton Beach (FL) 2002

Pineau G., *Education ou aliénation permanente : repères mythiques et politiques*, Sciences et Culture, Montréal, & Dunod, Paris 1977

Pineau G., *Les combats aux frontières des organisations. Un cas universitaire d'éducation permanente*, Sciences et Culture, Montréal 1980

Pineau G., *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Editions St-Martin, Montréal 1983

Pineau G., *Temps et Contretemps en formation permanente*, Editions UNMFREO, 1986

Pineau G., *La formation expérientielle en auto-, éco- et co-formation*, Education Permanente n° 100-101, 1989

Pineau G., *Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation*, in Pineau G. et Courtois B., *La formation expérientielle des adultes*, La Documentation Française, Paris 1991

Pineau G., *Recherches sur l'autoformation existentielle : des boucles étranges entre auto et exoréférences*, Education Permanente n° 122, 1995

Pineau G., *Réseau personnel et coformation*, Colloque *Apprendre et Faire Société*, Evry 1996

Pineau G., *La formation en deux temps trois mouvements*, in Courtois B. et Prévost H. (dir.), *Autonomie et formation au cours de la vie*, Chronique Sociale, Lyon 1998 (a)

Pineau G., *La réciprocité éducative*, notes critiques in *Revue Française de Pédagogie*, n° 122, janvier-février-mars 1998 (b)

Pineau G., *Transaction tripolaire et formation permanente*, in *Les transactions aux frontières du social*, Chronique Sociale, Lyon 1999

Pineau G., *Autoformation existentielle et brèves histoires de l'auto et du soi*, communication au 2^{ème} Colloque Mondial sur l'Autoformation, CNAM, Paris 2000 (a)

Pineau G., *Self-directed learning in the life course*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000 (b)

Pineau G., *Autoformation et coformation*, in Alava S. (dir.), *Autoformation et lien social*, Editions Universitaires du Sud, Toulouse 2000 (c)

Pineau G., *Temporalités en Formation*, Anthropos, Paris 2000 (d)

Pineau G., *La recherche internationale sur l'autoformation : une recherche jeune, éclatée en transition paradigmatique*, in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Pineau G., *Autoformation et approche ternaire* (version électronique accédée le 7 janvier 2003 : <http://membres.lycos/autograf/pineauBdx.htm>), communication au Symposium GRAF de Bordeaux, mai 2002

Pineau G, Jobert G. (coord.), *Histoires de vie ; Tome 1, Utilisation pour la formation ; Tome 2, Approches multidisciplinaires*, L'Harmattan, Paris 1989

Pineau G, Le Grand J. L., *Les histoires de vie*, PUF, Paris 1993

Piskurich G., *The current state of self-directed learning in business and industry*, in Long and ass., *New ideas about self-directed learning*, University of Oklahoma 1994

P.N.U.D. (Programme des Nations Unies pour le Développement), *Rapport mondial sur le développement humain 2001 - Mettre les nouvelles technologies au service du développement humain*, De Boeck Université, Bruxelles 2001

Portelli P., *Un réseau d'échanges réciproques de savoirs : un lieu de pratiques sociales d'autoformation individuelle ou collective ?* Education Permanente n° 122, 1995

Portelli P., *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs : quelles pratiques sociales d'autoformation ?*, Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P. n° 32-33, Lille 1996

Prendergast G., *On-line learning e-news*, (diffusé par la liste Thot : <http://thot.cursus.edu/>), mars 2002

Prévost H., *L'individualisation de la formation - autonomie et / ou socialisation*, Chronique Sociale, Lyon 1994

Prévost H., *Le dispositif de Bordeaux-Caudérant, une réalité dans l'univers de l'individualisation*, Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P. n° 32-33, Lille 1996

Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Quéré L., *La structure cognitive et normative de la confiance*, in Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Quinn J. B., Anderson P., Finkelstein S., *La gestion du capital intellectuel : comment tirer le meilleur parti des meilleurs*, (1^{ère} édition Harvard Business Review 1996), in *Le Knowledge Management*, Editions d'Organisation, Paris 1999

Raymond C., *Pédagogie : accueillez des natifs dans vos cours grâce à Tandem*, EPI.Net, magazine de l'association Enseignement Public et Informatique, relevé le 15 janvier 2000 (<http://www.epi.asso.fr>)

Raymond C., *Acquisition de l'autonomie en lycée avec Tandem*, communication au colloque Cyberlangues, Nevers 2001 (relevé le 28 février 2003 sur le site Cyberlangues : <http://cyberlangues.online.fr/2001/index.html>)

Ricœur P., *Soi-même comme un autre* (1^{ère} édition 1990), Seuil, Paris 1996

Ricœur P., *Réflexions sur la philosophie morale*, Magazine Littéraire, Paris, janvier 1998 (a)

Ricœur P., *De la morale à l'éthique*, La Revue Parlée, Centre Pompidou, Paris 1998 (b)

Rogers C., *Le développement de la personne*, Dunod, Paris 1966

Rogers C., *Liberté pour apprendre*, Dunod, Paris 1976

Roque S., *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*, Thèse de Doctorat en Education, Université du Québec 1994

Rousseau F., Salaün-Bidart A., *Autonomie et contrôle des salariés et performance de réseau*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Roussel C., Gosselin A., *Les perceptions et les intentions des employés face à l'autoformation : étude exploratoire*, in Foucher R. (dir), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal 2000

Rowe F., *L'impact de l'informatisation sur la performance de l'entreprise*, Revue Française de Gestion, n° 97, janvier - février 1994

Saadoun M., *Technologies de l'information et management*, Hermès, Paris 2000

Samier H. (dir.), *L'université virtuelle*, Les cahiers du numérique, vol.1, n°2, Hermès Paris 2000

Santelmann P.; *La formation professionnelle, nouveau droit de l'homme ?* Gallimard, Paris 2001

Sauvé L., Pineau G., *Individualisation de la formation - Recherche et exemples*, édition du Laboratoire des Sciences de l'Education et de la Formation de l'Université de Tours, 1993

Seely Brown J, Duguid P., *Organizational learning and communities of practice*, The Institute of Management Sciences, 1991

Seligman A. B., *Complexité du rôle, risque et émergence de la confiance*, in Quéré L. (dir.), *La confiance*, Réseaux, vol. 19 n° 108, Hermès 2001

Senge P. M., *La cinquième discipline*, Editions Générales First, Paris 1991

Senge P. M., Kleiner A., Roberts C., Ross R., Smith B., *La cinquième discipline - Le guide de terrain*, Editions Générales First, Paris 2000

- Simons R. J.**, *Towards a constructivistic theory of self-directed learning*, in Straka G. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000
- Solar C. (dir.)**, *Le groupe en formation des adultes*, De Boeck, Bruxelles 2001
- Sonntag M.**, *De l'apprentissage individuel à l'apprentissage organisationnel*, Actes du Congrès de l'AGRH (Association francophone de Gestion des Ressources Humaines), Lille 1992
- Sonntag M.**, *Développer et intégrer la formation en entreprise*, Editions Liaisons, Paris 1994
- Soutra F.**, *Les technologies de l'information et de la communication et la valorisation du potentiel d'autoformation*, mémoire de D.E.S.S. *Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes*, Université François Rabelais, Tours 1998
- Spear G. E.**, *Beyond the organizing circumstance : a search for methodology for the study of self-directed learning*, in Long and ass., *Self-directed learning : application and theory*, University of Georgia, Athens 1988
- Spear G. E., Mocker D. W.**, *The organizing circumstance; environmental determinants in self-directed learning*, *Adult Education Quarterly*, vol. 35, n° 1, 1984
- St-Arnaud Y.**, *Devenir autonome*, Le Jour Editeur, Québec 1983
- St-Arnaud Y.**, *Connaître par l'action*, Presses de l'Université de Montréal, 1992
- St-Clair R.** *On the commonplace : reclaiming community in adult education*, *Adult Education Quarterly*, vol. 49 n° 1, 1998
- Straka G. A.**, *L'autoformation en Allemagne*, *Education Permanente* n° 122, 1995
- Straka G. A.**, *Transition du paradigme instructiviste vers le paradigme constructiviste de la formation professionnelle en Allemagne*, *Cahiers d'Etudes du C.U.E.P.P.* n° 32-33, Lille, mai 1996 (a)
- Straka G. A.**, *Construct validation of the Oddi continuing learning inventory*, in Long, *Current developments in self-directed learning*, University of Oklahoma 1996 (b)
- Straka G. A.**, *European views of self-directed learning : historical, conceptual, practical, vocational* 1997
- Straka G. A.**, *Pour une instrumentation de l'apprentissage autodirigé*, in Courtois B. et Prévost H. (dir.), *Autonomie et Formation*, *Chronique Sociale*, Lyon 1998

Straka G. A. (ed.), *European Views of Self-directed learning : Historical, Conceptual, Empirical, Vocational*, Waxmann, Münster, 1997 ; (on -) : Arnesen P., Hiemstra R., *Adult Education Quarterly* vol. 49, n° 3, 1999

Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning, theoretical and conceptional considerations*, Waxmann, Münster 2000

Straka G. A., Kleinmann M, Stökl M, *Self-organized job related learning : an empirical study*, in Long and ass., *New ideas about self-directed learning*, University of Oklahoma 1994

Tarot C., *Un inconnu célébrissime : Marcel Mauss*, *Revue du MAUSS*, n°8, La Découverte, Paris 1996

Tarot C., *Du fait social de Durkheim au fait social de Mauss*, *Revue du MAUSS*, n°8, La Découverte, Paris 1996

Temple D., *Fraternité et réciprocité*, *La revue du MAUSS*, n° 8, La Découverte, Paris 1996

Temple D., *L'économie de réciprocité*, *La revue du MAUSS*, n° 10, La Découverte, Paris 1997 (a)

Temple D., *LéviStraussique, la réciprocité et l'origine du sens* (version électronique accédée le 19/12/2002 sur le site : <http://dominique.temple.chez.tiscali/fr>), L'Harmattan, Paris 1997 (b)

Temple D., *Les structures élémentaires de la réciprocité* (version électronique accédée le 19/12/2002 sur le site : <http://dominique.temple.chez.tiscali/fr>), *La Revue du MAUSS*, n° 12, La Découverte, Paris 1998

Temple D., *Les origines anthropologiques de la réciprocité*, *Education Permanente* n° 143, 2000

Tennant M., *The staged self-directed learning model*, *Adult Education Quarterly*, vol. 42, n° 3, 1992

Theil J. P., *L'autodidaxie comme type d'apprentissage expérientiel*, *Education Permanente* n° 100-101, 1989

Thiébaud M, *Coaching, supervision et analyse de pratiques professionnelles*, *Education Permanente*, février 2003

- Tisseyre H.**, *Knowledge Management, théorie et pratique de la gestion des connaissances*, Hermès, Paris 1999
- Tissier D.**, *Management situationnel, les voies de l'autonomie et de la délégation*, Insep Editions, Paris 1988
- Touati A. (dir .)**, *Autonomies, construction et limites*, Hommes et Perspectives - Le Journal des Psychologues, Marseille 1991
- Tough A.**, *Learning without a teacher*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1967
- Tough A.**, *The adults learning projects*, Ontario Institute for Studies in Education, Toronto 1971
- Tough A.**, *Reflections on the study of adult learning*, Ontario Institute for Study in Education, Toronto 1999
- Tranchant M.**, *Qu'en est-il de l'apprentissage coopératif avec l'Intranet en entreprise ?* Actes du 16e Congrès de l'Association canadienne de l'éducation à distance, Université Laval, Québec 2000
- Tremblay N. A.**, *L'aide à l'apprentissage en situation d'autodidaxie*, Thèse de Ph. D. d'andragogie, Université de Montréal 1981
- Tremblay N. A.**, *Apprendre en situation d'autodidaxie*, Presses Université Montréal, 1986
- Tremblay N. A.**, *Le concept d'énaction et la syntaxe d'autodidactique*, Actes du 9^{ème} congrès annuel de l'Association Canadienne pour l'Etude de l'Education des Adultes, University of Victoria, 1990
- Tremblay N. A.**, *Self-directed learning : emerging theory and practice - on Long et Ass. (1989)*, in Confessore G. J., Confessore S. J. (ed.), *Guideposts to self-directed learning*, Organization Design and Development, King of Prussia 1992
- Tremblay N. A.**, *L'autodidaxie : fascinant analogue pour étudier demain*, Perspectives Documentaires en éducation (INRP), n° 36, 1995
- Tremblay N. A.**, *Quatre compétences-clés pour l'autoformation*, Les Sciences de l'Education pour l'ère nouvelle, vol. 29 n° 1-2, Caen 1996 (a)
- Tremblay N. A.**, *La réciprocité éducative*, recensions in *Revue Canadienne pour l'Etude de l'Education des Adultes (Rcécéa/Cjsae)*, vol. 10, n° 2, novembre 1996 (b)

Tremblay N. A., *Autodidacticism : an exemplary model of self-directed learning*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

Tremblay N. A., *Contribution canadienne à la recherche sur l'autoformation*, in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris 2002

Tremblay N. A., *L'autoformation - Pour apprendre autrement*, Presses de l'Université de Montréal, Montréal 2003

Tremblay N. A., Balleux A., *La galaxie « auto » dans l'univers de l'andragogie : une première analogie*, Education Permanente n° 122, 1995

Tremblay N. A., Foucher R., *Compétences nécessaires à l'exercice de l'autoformation en situation de travail*, communication présentée au 7^{ème} Congrès de l'Association Internationale de Psychologie du travail, Strasbourg 1992

Tremblay N. A., Theil J. P., *A conceptual model of autodidacticism*, in Long H.B. and associates, *Self-directed learning : consensus and conflict*, University of Oklahoma, 1991

Truffaut C., *La formation à distance des adultes par Internet : un outil de stratégie de développement des compétences*, mémoire de DESS Responsable Formation d'Adultes, Universités d'Alsace, 2001

Vachon I., *Les leaders français à l'affût de la Gestion des Connaissances*, rapport d'enquête : *La vision stratégique des dirigeants en matière de Knowledge Management* de Knowings et IBM Global, 2002 (bulletin.sistech@cefrio.qc.ca du 13 décembre 2002)

Valeau P., *La gestion de l'autonomie avec les autres formes de coordination : l'expérience des associations*, Actes du 10^{ème} Congrès de l'A.G.R.H., *La GRH : contrôle et autonomie*, IAE Lyon, septembre 1999

Van der Maren J. M., *Méthodes de recherche pour l'éducation* (1^{ère} édition 1995), Presses de l'Université de Montréal, 1996

Van Winkelen C., *Inter-organizational communities of practice*, ESEN Project (relevé le 21 mai 2003 sur le site : www.elearningeuropa.info/)

Varela F., *Autonomie et connaissance*, Seuil, Paris 1989

Varela F. in Andler D. (dir.), *Introduction aux sciences cognitives*, Gallimard, Paris 1992

Varela F., *Invitation aux sciences cognitives* (1^{ère} édition 1988), Seuil, Paris 1996

- Veltz P.**, *Les organisations cellulaires en réseau : portée et limites d'une mutation*, in Chatzis et al., *L'autonomie dans les organisations, quoi de neuf ?* L'Harmattan, Paris 1999
- Voisin A.**, *L'économie de la formation*, in Carré P., Caspar P. (dir.), *Traité des sciences et techniques de la formation*, Dunod, Paris 1999
- Weill L.**, *Nouvelles technologies, comment elles ont changé le travail*, APEC Paris - Courriers Cadres n° 1050, février 1994
- Welsh C. A.**, *Communities at Lilly*, Research study conducted for Lilly Knowledge Management, document interne, Lilly University 2002
- Wenger E.**, *Communities of Practice : learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New-York 1998
- Wenger E.**, *Communities of Practice - Learning as a Social System*, (relevé en mars 2003 sur : www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml) System Thinker, juin 1998
- Wenger E.**, *Communities of practice : the organizational frontier*, Harvard Business Review, vol. 78, n°1, 2000
- Wenger E., McDermott R., Snyder W. M.**, *Cultivating communities of practice : a guide to managing knowledge*, Harvard Business School Press, Boston 2002
- West G. W.**, *Group learning in the workplace*, New Directions for Adult and Continuing Education, n° 71, 1996
- Wiley C.**, *Training for the 90's*, in *Employment Relations Today*, spring 1993, pp. 79-96
- Wilkinson J., Dubrow H.**, *Premiers pas vers la pensée autonome*, in Christensen et al., *Former à une pensée autonome*, de Boeck-Wesmael, Bruxelles 1994
- Wittorski R.**, *Organisation qualifiante et autoformation collective*, Cahiers d'Etudes du C.U.E.E.P. n° 32-33, Lille 1996
- Wojciechowski I.**, *Self-directed learning : a tool for management to eliminate the annual performance appraisal*, in Long et ass., *Current developments in self-directed learning*, Univ. of Oklahoma, 1996
- Wolff F. C.**, *Altruisme, échange et réciprocité : les transferts inter vivos entre deux et trois générations*, Thèse de Doctorat en Sciences Economiques, Université de Nantes 1998

Wunenburger J. J ., *Principes et enjeux d'une morpho-esthétique*, in Wunenburger J.J. et Gayon J. (dir.) *Les figures de la forme*, L'Harmattan, Paris 1992

Wunenburger J. J ., *La Bildung ou l'imagination dans l'éducation*, in *Education et philosophie*, PUF, Paris 1993

Zarifian P., *L'autonomie comme confrontation coopératrice à des enjeux*, in Chatzis et al., *L'autonomie dans les organisations, quoi de neuf ?* L'Harmattan, Paris 1999

Zimmerman B. J., *Self-regulatory cycles of learning*, in Straka G. A. (ed.), *Conceptions of self-directed learning*, Waxmann, Münster 2000

ANNEXES

- Annexe 1 - Courrier aux cinq membres du jury de praticiens-chercheurs en vue du recueil d'éléments caractéristiques de la réciprocité
- Annexe 2 - Extrait d'une réponse d'un des membres du jury mentionnant des éléments caractéristiques avec référence aux écrits sur la réciprocité
- Annexe 3 - Courrier aux membres du jury de praticiens-chercheurs en vue de la validation des propositions spécifiques de la réciprocité
- Annexe 4 - Grille d'évaluation proposée aux membres du jury en vue de la validation des 25 propositions spécifiques de la réciprocité
- Annexe 5 - Synthèse des réponses des membres du jury à la demande de validation des propositions (23 propositions validées sur 25)