Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride

Elzbieta Sanojca

▶ **To cite this version:**

Elzbieta Sanojca. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride. Education. Université Rennes 2, 2018. Français. NNT : 2018REN20001 . tel-01709910

HAL Id: tel-01709910
https://theses.hal.science/tel-01709910

Submitted on 15 Feb 2018

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

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

UNIVERSITE
BRETAGNE
LOIRE

THESE / UNIVERSITE RENNES 2
sous le sceau de l'Université Bretagne Loire
pour obtenir le titre de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE RENNES 2
Mention : Sciences de l'éducation
Ecole doctorale Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique (ELICC)

présentée par
Elzbieta Sanojca
Préparée à l'Unité de recherche CREAD, Centre de Recherche sur l'Education, les Apprentissages et la Didactique (n°EA 3875)

Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes

Le cas d'une formation hybride

Thèse soutenue le 23 janvier 2018
devant le jury composé de :

Brigitte Albero
Professeure, Université Rennes 2 / *examinatrice*

Emmanuelle Annoot
Professeure Université de Rouen / *examinatrice*

Francis Lebon
Maitre de conférence Université Paris Est / *examinateur*

Florence Millerand
Professeure, Université du Québec à Montréal / *rapporteur*

Stéphane Simonian
Professeur, Université Lyon 2 / *rapporteur*

Jérôme Eneau
Professeur, Université Rennes 2
Directeur de thèse

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

UNIVERSITÉ RENNES 2 - BRETAGNE LOIRE
Unité de Recherche
Ecole Doctorale - Ecole doctorale Education, Langages, Interaction, Cognition, Clinique (ELICC)

Sous le sceau de l'Université Bretagne Loire

Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes. Le cas d'une formation hybride

Thèse de Doctorat

Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée par Elzbieta SANOJCA

Directeur de thèse : Jérôme ENEAU

Soutenue le 23 janvier 2018

Jury :

Florence MILLERAND, Professeure, Université du Québec à Montréal (Rapporteur)
Stéphane SIMONIAN, Professeur, Université Lyon 2 (Rapporteur)
Brigitte ALBERO, Professeure, Université Rennes 2
Emmanuelle ANNOOT, Professeure, Université de Rouen
Francis LEBON, Maitre de conférence, Université Paris Est
M.Jérôme ENEAU, Professeur, Université Rennes 2 (Directeur de thèse)

A Kora et Ben…

Remerciements

Nombreuses sont les personnes qui ont croisé le chemin de ce travail, contribuant de près ou de loin, à son aboutissement. Je les remercie toutes chaleureusement. En particulier, je remercie Jérôme Eneau, initiateur et directeur de cette thèse. Sans ses encouragements, et son accompagnement dès la demande de l'allocation de recherche doctorale (ARED) à la Région de Bretagne, le travail n'aurait pas pu commencer. Je lui suis profondément reconnaissante de m'avoir accordé sa confiance, appris le métier de chercheuse, poussé vers un travail exigeant dans un cadre de relations humaines conviviales et d'une grande qualité.

Ma gratitude va à Brigitte Albero, qui a enrichi mes réflexions à plusieurs moments de la thèse. Je la remercie pour sa disponibilité, sa qualité d'écoute et la délicate suggestion d'idées lumineuses.

Je suis honorée de sa présence ainsi que de celles de Florence Millerand, Stéphane Simonian, rapporteurs de cette thèse ; merci également à Emmanuelle Annoot et Francis Lebon qui ont accepté de l'examiner en profondeur.

J'exprime ma reconnaissance à l'équipe d'accueil du CREAD et au Département de l'Université Rennes 2 de m'avoir accueillie durant ces années de thèse. Leur souci de créer un environnement propice à la formation et au travail est remarquable. De nombreuses qualités scientifiques s'y conjuguent avec des qualités humaines. Sans pouvoir les citer tous, je rends une attention particulière à Geneviève Lameul qui a accompagné ma construction depuis la reprise d'étude en licence. Son regard, toujours encourageant, a beaucoup compté.

Les collègues doctorants ont aussi joué un rôle très important : partager les mêmes épreuves, s'entraider ont fait naître plus d'une amitié. Merci à eux.

Ma reconnaissance va aux acteurs de terrain, formateurs et personnes interviewées sans qui cette étude n'aurait pu avoir lieu. Leur disponibilité, leur sincérité et une grande qualité d'échanges l'ont nourrie tout au long. Je remercie Michel Briand qui a suscité mon intérêt vers des pratiques collaboratives porteuses de sens et de transformations sociales. Persuadée que la recherche peut tisser des liens avec les préoccupations de la société, j'espère que ce travail nourrira, en retour, les pratiques des acteurs.

Enfin je remercie mes proches, leur soutien sans faille m'a aidé à vivre cette riche et belle expérience. Je leur serai toujours redevable.

Sommaire

Remerciements ... **1**

Sommaire ... **3**

Table des figures ... **5**

Table des tableaux ... **7**

Introduction générale ... **9**

1 Contextualisation : pourquoi s'intéresser aux compétences collaboratives ? ... **13**

1.1 L'émergence des compétences collaboratives dans le monde de la formation ... 15
1.2 Politiques éducatives et compétences collaboratives ... 18
1.3 Du travail hybride aux objets hybrides de formation professionnelle ... 21
1.4 Former à la collaboration aujourd'hui ... 25
1.5 En résumé : les premières questions de recherche ... 32

2 Revue de la littérature : de la coopération aux compétences collaboratives en formation des adultes ... **35**

2.1 L'usage des termes « compétences collaboratives » : choix des termes ... 37
2.2 Coopération/collaboration dans la recherche ... 37
2.3 Les « compétences collaboratives » comme objet de recherche ... 70
2.4 Différentes approches pour appréhender les compétences collaboratives ... 81
2.5 Question de recherche et hypothèses ... 93
2.6 En conclusion du chapitre 2 ... 95

3 Éclairage théorique pour analyser le développement des compétences collaboratives ... **97**

3.1 Comprendre le processus collaboratif ... 99
3.2 Analyser les compétences collaboratives ... 102
3.3 Appréhender un dispositif de formation instrumenté ... 111
3.4 En conclusion du chapitre 3 ... 123

4 Méthodologie de l'enquête de terrain ... **125**

4.1 Choix méthodologiques ... 127
4.2 Terrain d'enquête ... 130
4.3 Construction du corpus de données ... 136
4.4 Méthodes de traitement des données et clés d'analyse : construire le sens ... 154
4.5 En conclusion du chapitre 4 ... 160

5 Présentation et traitement des résultats ... **163**

5.1 Validation de l'échelle-test ... 165
5.2 La nature des compétences collaboratives déclarées ... 169
5.3 Des pratiques de formation pour développer les compétences collaboratives ... 186
5.4 Les compétences réinvesties : que font les Animacoopiens sur leurs lieux de travail ? ... 218
5.5 En conclusion du chapitre 5 ... 238

6 Analyse et discussion : la nature des compétences collaboratives ... **241**

6.1 La propension à coopérer/collaborer ... 243
6.2 Des incontournables liés au processus et les résultats de la coopération/collaboration ... 250
6.3 Les grands absents et les nouvelles compétences collaboratives ... 272
6.4 En conclusion du chapitre 6 ... 277

7 Le développement des compétences collaboratives en formation ... **279**

7.1 Les compétences collaboratives développées et leur contexte de formation ... 281
7.2 Analyse de la cohérence d'un dispositif de formation ... 293
7.3 Dynamique de reconfiguration du dispositif de formation ... 311
7.4 Capacité d'hybridation du dispositif de formation ... 320
7.5 En conclusion du chapitre 7 ... 328

8 Ouvertures et perspectives 329

8.1 Perspectives autour des questions de recherche 331
8.2 Les perspectives opérationnelles pour les praticiens de la formation 348
8.3 En conclusion du chapitre 8 350

Conclusion 351

Bibliographie 357

Table des matières 375

Liste des annexes 381

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

Table des figures

Figure 1 : Vue d'ensemble sur la théorie de l'interdépendance sociale 48
Figure 2 : Coopération/collaboration dans la sélection des courants scientifiques 68
Figure 3 : Apports pluridisciplinaires pour la taxonomie des compétences collaboratives 69
Figure 4 : Différents niveaux de maturité de la coopération/collaboration 84
Figure 5 : Logiques d'analyse des compétences collaboratives 93
Figure 6 : Dynamique du processus collaboratif selon Thomson et Perry 99
Figure 7 : Système minimal de l'activité (simplifié) 106
Figure 8 : Trois niveaux hiérarchisés de l'activité selon Leontiev 108
Figure 9 : Quatre niveaux de contradictions dans un réseau de systèmes d'activités 110
Figure 10 : La dynamique de l'apprentissage selon Charlier 115
Figure 11 : La place des outils dans une dynamique de l'apprentissage 116
Figure 12 : Séquence des actions d'apprentissage dans un cycle d'apprentissage expansif 118
Figure 13 : Zone d'affordances socioculturelles des objets techniques selon Simonian 120
Figure 14 : Articulation des cadres conceptuels pour l'étude du dispositif de formation 122
Figure 15 : Les différentes modalités de formes de travail 132
Figure 16 : Étapes et outils mis en œuvre durant l'enquête 136
Figure 17 : Déroulement des entretiens 141
Figure 18 : Extrait de RQDA, exemple de regroupement des codes 155
Figure 19 : Exemple du traitement (*bottom-up*) via Iramuteq 156
Figure 20 : Verbes d'action « les plus utiles » au projet collaboratif 167
Figure 21 : Verbes d'action estimés « moins utiles » au projet collaboratif 168
Figure 22 : Les compétences estimées « manquantes » : réponses aux questions ouvertes 169
Figure 23 : Vue d'ensemble : les moyennes d'expressions par catégorie de l'échelle-test 170
Figure 24 : L'usage des expressions liées aux attitudes collaboratives : antécédents (A) 171
Figure 25 : Nombre de formulations liées à l'évaluation (PE) et au démarrage (PD) 173
Figure 26 : Nombre de formulations associées à l'animation (PA) 175
Figure 27 : Nombre de formulations associées à la mise en œuvre (PM) 178
Figure 28 : Nombre de formulations associées au résultat (R) 180
Figure 29 : Formulations associées aux « compétences manquantes » de l'échelle-test 181
Figure 30 : Les compétences collaboratives les plus évoquées dans les entretiens 184
Figure 31 : Les compétences collaboratives évoquées rarement dans les entretiens 185
Figure 32 : Développement des compétences collaboratives en formation 188
Figure 33 : Expressions liées au développement des attitudes collaboratives 189
Figure 34 : Développement des compétences collaboratives d'évaluation et de démarrage 190
Figure 35 : Nombre de formulations associées aux compétences d'animation 191
Figure 36 : Nombre de formulations associées à l'animation 192
Figure 37 : Nombre de formulations liées aux compétences de mise en œuvre 194
Figure 38 : Nombre de formulations associées au résultat 195
Figure 39 : Expressions sur de nouvelles envies d'apprendre 196
Figure 40 : Déclarations des compétences collaboratives les plus développées en formation 197
Figure 41 : Déclarations des compétences collaboratives non développées en formation 197
Figure 42 : Contenus des cours à distance selon les catégories de l'échelle-test 199
Figure 43 : Agir collaboratifs les plus abordés en cours à distance 200
Figure 44 : Agir collaboratifs abordés en cours à distance, hors de l'échelle-test 201
Figure 45 : Les activités proposées dans les modules à distance 203
Figure 46 : Répartition des pratiques collaboratives traitées en ateliers techniques 204
Figure 47 : Pratiques collaboratives traitées en ateliers techniques facultatifs 205
Figure 48 : Typologie des séances en regroupements 208

Figure 49 : Pratiques collaboratives traitées dans les cours théoriques en présentiel 212
Figure 50 : Les compétences collaboratives abordées en cours en présentiel 213
Figure 51 : Les pratiques collaboratives abordées par les méthodes actives en présentiel 214
Figure 52 : Les compétences collaboratives identifiées dans les productions collectives 215
Figure 53 : Les pratiques collaboratives abordées dans les ateliers techniques en présentiel 216
Figure 54 : Lieux et fréquence des pratiques de collaboration/coopération 219
Figure 55 : Expérience d'Animacoop dans l'apprentissage de la coopération 220
Figure 56 : Les pratiques collaboratives observées et élicitées dans le projet d'Adèle 224
Figure 57 : Les pratiques collaboratives observées et élicitées dans le projet de Damien 228
Figure 58 : Les agir collaboratifs observés et élicités dans le projet de Myriam 232
Figure 59 : Les agir collaboratifs observés dans le projet de Gwenaëlle 236
Figure 60 : Les pratiques liées à l'item « savoir engager des partenaires » 252
Figure 61 : Processus d'écoute collaborative 258
Figure 62 : Les contextes les plus propices à développer les compétences collaboratives 291
Figure 63 : Les contextes « spécialisés » en développement d'une compétence 292
Figure 64 : Articulation « idéel–réel–vécu » transformée dans le temps 296
Figure 65 : Structuration de l'espace personnel d'apprentissage (EPA) Animacoop 299
Figure 66 : Progression des activités collectives 304
Figure 67 : Le système d'activité d'Animacoop (système de base) 312
Figure 68 : Les extensions du système d'activité d'Animacoop 315
Figure 69 : Résultat du premier exercice sur YesWiki 325
Figure 70 : Les compétences collaboratives charnières d'un projet collaboratif 339
Figure 71 : Modélisation des compétences les plus présentes en formation Animacoop 345

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

Table des tableaux

Tableau 1 : Analyse croisée de différents cadres de compétences du XXIe siècle 19
Tableau 2 : Comparatif des apprentissages « génératif » et « traditionnel » selon Carneiro 29
Tableau 3 : Coexistence des termes « compétences collaboratives » sur Google Scholar 71
Tableau 4 : Coexistence des termes « compétences collaboratives » sur ERIC 71
Tableau 5 : Descripteurs des différents niveaux de maturité 85
Tableau 6 : Cadre de référence des compétences collaboratives selon Hesse *et al.* (2015) 88
Tableau 7 : Compétences collaboratives inscrites dans le processus de la gouvernance 91
Tableau 8 : Échelle des compétences collaboratives de référence 101
Tableau 9 : Présentation de l'échantillon « observation » 145
Tableau 10 : Données utilisées en observation des compétences collaboratives réinvesties 148
Tableau 11 : Protocole du recueil des données 153
Tableau 12 : Traitement des données issues de l'observation du dispositif de formation 159
Tableau 13 : Évaluation de l'échelle-test des compétences collaboratives 166
Tableau 14 : Apprentissage de la coopération exprimé par les formateurs 186
Tableau 15 : Les attitudes les mieux représentées dans les données collectées 244
Tableau 16 : Répartition des items « évaluation et démarrage » dans les outils de l'enquête 251
Tableau 17 : Les compétences d'animation les mieux représentées 256
Tableau 18 : Les pratiques de « mise en œuvre » les plus évoquées 262
Tableau 19 : Les compétences liées au résultat les mieux représentées 266
Tableau 20 : Compétences collaboratives potentiellement les plus développées en formation 282
Tableau 21 : Les termes utilisés en lien avec « savoir engager des partenaires » 284
Tableau 22 : Les termes en lien avec « animer le groupe pour faciliter le travail collectif » 287
Tableau 23 : Les termes utilisés en lien avec « avoir le souci des communs » 289
Tableau 24 : Les domaines de compétences développés dans quatre contextes de formation 292
Tableau 25 : Perception de la cohérence interne du dispositif Animacoop 310
Tableau 26 : Objets techniques dans des contextes propices à la coopération/collaboration 321
Tableau 27 : Indexation des usages des outils supports des contextes d'apprentissage 322

Introduction générale

La notion de compétence est un objet social complexe, voire controversé, dans le champ de la recherche et plus particulièrement en sciences de l'éducation (Albero & Nagels, 2011 ; Houssaye, 2015 ; Fanchini, 2016 ; Kiffer, 2016). Il en est de même quant à la notion de collaboration qui, malgré plusieurs essais de clarification (Henri & Lundren-Cayrol, 2001 ; Baudrit, 2007 b), reste polysémique et floue. Regrouper ces deux notions en un objet de recherche rend l'expression « compétences collaboratives » particulièrement polysémique.

Les transformations sociales liées à nos usages du numérique ont mis en avant la notion de collaboration, qu'il s'agisse d'une modalité de travail collaborative ou de nouveaux modes de production de l'information *peer-to-peer*. Dans le monde du travail, les projets collaboratifs sont souvent associés à une promesse d'efficience, d'innovation et de bien-être au travail. L'on retrouve également cette promesse dans les modèles en disruption de l'économie collaborative ou de la production de communs informationnels.

Le point de départ de cette recherche est marqué par le constat d'un état de fait paradoxal, celui de voir les compétences à collaborer inscrites au premier rang des savoirs à développer dans les politiques éducatives au niveau international par l'Union européenne (EU) et l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sans qu'elles soient aujourd'hui inscrites dans les parcours des formations professionnalisantes initiales ou continues, tout au moins en France.

À partir de ce questionnement se construit progressivement l'objet de la recherche qui, par convenance, sera appelé « compétences collaboratives ». Le parti pris est de considérer les deux termes dans leur acception large. Dans cette vision, la collaboration est définie comme un processus de construction de liens en vue de réaliser volontairement une œuvre collective. Cette définition inspirée de Dejours (1993) couvre une ambiguïté qui sera assumée tout au long de ce travail. En effet, si plusieurs tentatives de clarifications existent, le flou conceptuel perdure. Comme nous le verrons, les mêmes définitions peuvent être utilisées de manière interchangeable selon les auteurs. Le terme composite « coopération/collaboration » sera alors utilisé dans cette étude pour se distancier d'une controverse en cours et pour marquer l'intérêt centré sur la notion d'interdépendance choisie et assumée par des acteurs travaillant ensemble.

En faisant ce pas de côté, l'attention se déplace vers la deuxième composante de l'objet de l'étude : celle de « compétence ». La question de fond est de savoir s'il existe des capacités nécessaires à développer pour travailler plus facilement avec les autres. Et si oui, quelles attitudes et habilités ces capacités requièrent-elles ?

La définition de la compétence, toujours dans l'idée d'une vision large, est empruntée d'un dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française qui la désigne comme « un savoir-agir dans un contexte donné en s'appuyant sur les ressources externes et internes ». La compétence devient ainsi proche de la « capacité d'agir ». Cette compréhension s'enracine dans la philosophie pragmatique de Mead qui a inspiré Joas (1999) dans la conceptualisation d'une vision créative de l'agir. Dans cette perspective, la capacité d'agir dépasse l'approche rationnelle dans laquelle l'acteur agit par conviction ou par confrontation rationnelle des moyens et des buts. Elle se distancie également par une finalité « normative » au sens d'une démarche d'intégration sociale. Pour Joas, dans sa vision de l'agir créatif, la question n'est pas l'adaptation mais l'autodépassement et la créativité. Cet agir créatif consiste à « s'ouvrir à d'autres identités, à assimiler de manière active, créative, des événements extérieurs » (Joas, p. 264). Ce soubassement de la compétence, qui partage une racine commune avec la « capacité d'agir » est adopté dans ce travail et le terme « agir collaboratif » remplace parfois celui de « compétence collaborative ».

La construction des réponses au questionnement sur la nature des compétences collaboratives et leur développement en formation des adultes s'organise en huit chapitres. Chacun de ces chapitres est introduit par un résumé, et se conclut par une courte synthèse rappelant les idées saillantes à retenir.

Le premier chapitre repère les mutations sociétales en cours qui témoignent de l'intérêt émergeant pour la notion de collaboration. Cette lecture s'effectue à travers le questionnement de nouvelles formes de fonctionnement en réseaux, de production « pair à pair » et de gestion des ressources, puis se poursuit par un regard sur les transformations dans les organisations du travail. Parallèlement, la place centrale des compétences collaboratives dans des programmes éducatifs d'envergure nationale ou internationale est mise en contraste avec leur absence dans les cursus de formations des adultes (professionnelles ou universitaires). À partir de ce constat paradoxal sont formulées les premières questions de recherche.

Dans le deuxième chapitre, des travaux de recherches sont sélectionnés dans différentes disciplines en vue d'y identifier les apports pertinents pour la compréhension des processus de coopération/collaboration. L'approche historique initiale se prolonge sur les études contemporaines. Progressivement est introduite l'idée de l'absence d'une seule théorie pouvant embrasser la complexité des dynamiques qui s'exercent dans le processus de coopération/collaboration. C'est pourquoi est argumentée la complémentarité des apports de quatre auteurs : Axelrod (1984), Argyle (1991), Dejours (1993) et Sennett (2013).

Toujours dans ce chapitre, l'exploration de la revue de littérature se concentre ensuite sur les études de la notion de « compétences collaboratives » située par rapport aux notions connexes comme les compétences collectives, « non académiques » ou encore « sociales ». Les travaux

repérés sur le sujet sont principalement issus des recherches anglophones, car peu de références existent en littérature francophone. La présentation des cadres de références des compétences collaboratives identifiés dégage trois logiques de traitement. La première est une perspective « ingénierique » dans le sens où elle s'intéresse à la structure du processus collaboratif à différents niveaux : micro, méso et macro. La deuxième perspective, « évaluative », prend deux formes : une évaluation du degré de maturité du « faire ensemble », et une appréciation du niveau des compétences acquises (faible, moyen, haut). La troisième perspective, « temporelle », propose une vision dynamique du processus collaboratif. Les capacités d'agir collaborativement sont considérées comme adaptables au contexte et à la temporalité du processus dans lequel elles s'exercent. Cette dernière perspective est privilégiée dans cette étude, et annonce l'approche choisie pour aborder la question de recherche, formulée en fin de chapitre.

Le troisième chapitre explicite le cadre théorique qui orientera par la suite l'analyse des matériaux collectés. Il se compose de trois parties qui correspondent à un aspect particulier des compétences collaboratives et de leur développement en formation. Le cadre d'analyse du processus collaboratif est explicité en premier lieu. Basé sur les modèles issus des sciences de l'administration développés dans les pays nord-américains, il permet de prendre en compte la dynamique collaborative d'un projet sur le long terme. L'analyse des compétences sous l'angle de la théorie de l'activité est abordée en deuxième temps. L'argumentaire conceptuel se réfère à l'ergonomie (Leplat, 2001) et à la didactique professionnelle (Clos, 2001 ; Pastré *et al.,* 2006) pour introduire la théorie de l'activité d'Engeström (1987, 2001), retenue pour les liens qu'elle tisse entre l'activité au travail et l'activité d'apprentissage. Le dispositif de formation est le troisième pilier conceptuel du cadre d'analyse. Il conjugue trois approches associant trois caractéristiques du dispositif de formation : l'approche « ternaire » d'Albero (2010 a ; 2010 b) permet d'analyser la cohérence interne du dispositif ; le concept de « l'apprentissage expansif » (Engeström, 2005) et « au-delà des frontières » de Charlier (2013) aborde son caractère dynamique et évolutif ; l'approche de « l'affordance socioculturelle » (Simonian, 2015) permet de proposer une lecture du potentiel d'hybridation du dispositif, entendu comme un potentiel créatif inspiré par les interactions entre les acteurs et les outils du dispositif.

Le quatrième chapitre est consacré aux choix méthodologiques opérés dans l'enquête qui s'inscrit dans des recherches mixtes et empiriques à visée principalement compréhensive. Le terrain d'étude est circonscrit à l'étude de cas d'une formation professionnalisante, « Animacoop : Animer un projet collaboratif », avec 198 stagiaires formés aux pratiques collaboratives entre 2010 et 2015. La description porte ensuite sur les étapes et les outils d'une procédure rigoureuse de collecte (questionnaire, entretiens, observations), et explicite en détail les modalités de traitement et d'analyse. Nous y verrons des techniques spécifiques de collecte dont celle de « l'entretien d'élicitation » utilisée pour systématiser le repérage de la part subjective des activités

observées. Une autre technique inspirée de la procédure *Knowledge Discovery in Databases (KDD)* est introduite pour contrôler la recherche d'une information pertinente dans le traitement d'un nombre important d'informations.

Le chapitre cinq présente la diversité des matériaux collectés de manière à rendre compte du sens dont ils peuvent être porteurs. La richesse des matériaux se rapporte autant à la nature des compétences collaboratives (significations, opérations, bénéfices pour la dynamique collaborative) qu'aux modalités de développement (contextes d'apprentissage, apports, moyens pédagogiques) et aux conditions de réinvestissements (projets, compétences mobilisées). Les données collectées traitées et « réduites » aux verbes d'action sont mises en relation avec le modèle choisi pour le cadre d'analyse. Ceci permet de rendre opérationnelle l'analyse des corrélations entre les données de sources différentes utilisées pour la collecte (questionnaire, entretiens et observations).

Les parties six et sept du manuscrit se partagent différents angles d'analyse et de discussion. En décortiquant la nature des habilités, des aptitudes et des attitudes que les personnes adoptent dans les pratiques du travail en commun, le chapitre six traite le premier axe de la question de recherche : le « quoi » des compétences collaboratives. Les matériaux empiriques saillants sont discutés à la lumière de différents apports théoriques, et l'idée de l'existence de compétences « pivots » d'un projet collaboratif se construit progressivement. Une section spécifique est consacrée aux « nouveaux » aspects des compétences collaboratives par rapport aux modèles choisis dans l'étude. Le lien établi avec les environnements numériques dans lesquels la collaboration se produit est questionné. Le deuxième axe de la question de recherche autour des moyens éducatifs employés pour développer les capacités d'agir collaboratif est analysé et discuté au chapitre sept. Il correspond au « comment » du développement des compétences collaboratives. Le cadre d'analyse du dispositif est mis à l'épreuve de sa capacité explicative de phénomènes repérés sur le terrain étudié.

Le dernier chapitre revient sur la question de recherche en précisant l'apport de l'étude. Les limites constatées sont remises dans la perspective de nouvelles pistes, et quelques propositions théoriques y sont avancées. Le manuscrit se termine par des préconisations aux formateurs et ingénieurs de formation voulant travailler sur le développement des compétences collaboratives en formation des adultes. Se retraduit ainsi l'utilité sociale de ce travail qui vise *in fine* à outiller le champ de formation des adultes dans son aspiration à former des acteurs voulant « vivre et travailler ensemble » en société.

1 Contextualisation : pourquoi s'intéresser aux compétences collaboratives ?

Cette première partie explicite l'émergence des compétences collaboratives comme objet de recherche. En partant du principe que les pratiques sociales individuelles et collectives reflètent un « régime conventionnel », c'est-à-dire un espace-temps dans lequel une société se conforme à un certain nombre de principes qui orientent les comportements des individus (Buclet, 2011), le premier champ de questionnement porte sur le repérage des mutations sociétales faisant apparaître les formes collaboratives de fonctionnement (en réseau), de production (pair à pair, plateformes) et de gestion des ressources produites (économie collaborative, communs).

Ces questionnements sont ensuite mis en relation avec les directions de développement des politiques éducatives à l'échelle des pays occidentaux. Dans la perspective des dix à vingt prochaines années, les compétences collaboratives occuperaient une place centrale dans les référentiels de compétences. En continuité, sont repérées des formes collaboratives émergentes au travail, plus ouvertes, plus interconnectées et non hiérarchisées.

Paradoxalement, cette importance croissante des compétences collaboratives est aujourd'hui très peu prise en compte dans le monde de la formation et en particulier dans les formations professionnelles des adultes, tout au moins en France. Les formations s'y réfèrent essentiellement aux compétences numériques ou au management des équipes, et très peu aux compétences nécessaires au travail collaboratif, coopératif voire collectif.

Ce paradoxe est encore accentué par le flou que recouvrent les « compétences collaboratives ». La formation Animacoop, « Animer un projet coopératif », qui est un rare exemple de formation professionnelle à la coopération, annonce le périmètre du terrain de cette étude.

1.1 L'émergence des compétences collaboratives dans le monde de la formation

1.1.1 Une société transformée en profondeur par le numérique

Pour décrire les deux premières décennies du xxie siècle, les expressions évocatrices d'un changement sans précédent, voire « révolutionnaire », lié à la généralisation des usages du numérique, sont nombreuses (Lévy, 1998 ; Serres, 2012 ; Rifkin, 2014). Au-delà des considérations sur l'aspect révolutionnaire de notre époque, voir le numérique comme un accélérateur des profondes mutations de nos sociétés est un constat largement partagé.

Dès les années 1990, l'analyse des transformations introduites par l'Internet pointe un « changement de paradigme » et un « saut culturel » (De Rosnay, 1996). Naît alors l'idée selon laquelle le nouveau fonctionnement se réfère à la pensée systémique, non linéaire, multidimensionnelle, et intègre la dynamique due aux effets d'amplification. Ce fonctionnement est en rupture avec l'ancien paradigme lié à la pensée cartésienne, analytique, linéaire, séquentielle et proportionnelle (De Rosnay, 1996). Depuis, cette idée a été très largement reconnue, et les deux décennies qui ont suivi ont été marquées par des discours opposés, « techno-enthousiastes » ou « technophobes », pour traiter les retombées du numérique sur les nouvelles formes culturelles, sociales, économiques et politiques de nos sociétés (Treleani, 2014).

Plus récemment, Dagnaud (2016) présente comme un paradigme alternatif de société « un modèle californien ». Selon cette sociologue des médias, ce modèle s'établit sur l'extension des usages des technologies de l'Internet et repose sur trois piliers : le premier serait l'idée qui sublime l'autonomie de l'individu, grâce aux outils connectés ; le second se rapporte à la liberté de circulation sans limite des flux d'information ; et le dernier consiste en un partage désintéressé des contenus, motivé par le développement des réseaux de communication puis des réseaux sociaux et la diffusion de la culture de l'information. Quant aux individus pris dans une profusion d'interactions, deux comportements essentiels émergeraient : la confiance en une « réciprocité créatrice » et l'esprit collaboratif. Ce que Dagnaud appelle la « réciprocité créatrice » se différencie d'un don gratuit ou d'une démarche altruiste, et serait un « nouveau ressort social qui fusionne à des dosages qui varient d'un acte à l'autre et d'un individu à l'autre, « l'intérêt à » (la valeur pour soi) et « l'intérêt pour » (la valeur en soi) » (Dagnaud, 2016, p. 105). En ce qui concerne l'esprit collaboratif, il se caractérise par un idéal de partage désintéressé.

Dans le domaine qui nous intéresse, à savoir la formation des adultes, les pratiques collaboratives se répandent sous des formes variées (Baudrit, 2007 a ; Michinov, 2004, 2007 ; Michinov & Michinov, 2009 a, 2009 b). Jacquinot-Delaunay (2010) explique cela par la transformation

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

profonde des trois piliers de la situation éducative : l'objet de l'apprentissage, la manière d'apprendre et de former, la place des acteurs (Jacquinot-Delaunay, 2010). Un des résultats de ces changements est la revalorisation de la notion de collaboration qui se traduit en termes de capacités à créer des liens, dans des environnements propices, pour réaliser volontairement une œuvre collective (Dejours, 1993). En effet, il semblerait que le mode collaboratif, sans être un phénomène nouveau, a pris son essor dans les sociétés actuelles, elles-mêmes marquées par le développement du numérique. C'est probablement dans les caractéristiques de l'Internet (la diversité, l'abondance, l'interconnectivité, le fonctionnement horizontal en réseau) que l'on pourrait voir les principaux facteurs d'intensification des pratiques collaboratives (Lietaer, 2013).

1.1.2 Le renouveau du collaboratif

Les mutations suscitées par le numérique remettent en question l'architecture du fonctionnement des sociétés : les structures d'organisation collective, le modèle de production et le déplacement de la production de la « valeur » des ressources produites. Trois notions, à savoir la structuration flexible en réseau, la production collaborative et les « communs », émergent actuellement et gagnent de nouvelles significations, dans lesquelles la capacité d'agir en collaboration devient centrale.

1.1.2.1 Les structures de fonctionnement en réseau

La première forme de mutation observée est le fonctionnement en réseau, caractérisé par sa fluidité et sa connectivité. Le réseau est désigné comme le marqueur d'une société en changement et comme un projet de société (Breton, 2004 ; Musso, 2003). Appréhendé en rupture avec une société hiérarchique, il serait caractéristique d'une société de démocratisation de l'accès à l'information, de création d'intelligence collective, de socialité participative et hétérarchique, réactualisée en fonction des compétences, des besoins et des demandes (Proulx, 2007). Certaines valeurs et modalités d'action y sont associées, telles que la participation, la collaboration, l'égalité, l'autonomie, l'initiative, la coopération ou la responsabilité (Coutant & Stenger, 2012 ; Simioni, 2002). Le fonctionnement en réseau relèverait de comportements plus collectifs, ascendants et participatifs, où s'imbriquent la culture en réseau et la culture du numérique. Agir en réseau devient alors non seulement un mode mais un modèle d'action qui se caractérise par l'horizontalité (égalité d'accès aux ressources et aux décisions) et la flexibilité (entrée et sortie du réseau) (Proulx, 2008). Dans ces formes organisationnelles plus ouvertes, plus « horizontales », les modes collaboratifs se développent et sont perçus comme plus efficaces pour conduire des projets complexes (Choplin *et al.*, 2001 ; Benkler, 2006/2009 ; Michinov, 2004 ; Michinov & Michinov, 2008, 2009 b) et innovants (Blomqvist & Levy, 2006).

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

1.1.2.2 Production collaborative : une nouvelle forme de production et de distribution des biens

Au-delà du fonctionnement en réseau, Benkler (2002) introduit un sens contemporain de la notion de « production collaborative », qu'il relie aux pratiques collaboratives *via* les technologies de la communication. Dans son article « *Coase's Penguin, or, Linux and The Nature of the Firm* », l'auteur définit le nouveau type de production collaborative des ressources par le terme « *peer-based-commun-production* ». La production collaborative implique que des individus mettent en commun leur temps, leur expérience, leur sagesse et leur créativité, donnant naissance à de nouveaux biens relevant de la production d'information, de connaissance et de culture. Trois facteurs opérationnels conditionnent la participation à des projets collaboratifs : (1) la « modularité », ce qui signifie que la production collective devrait être divisible de façon à pouvoir réaliser chaque partie indépendamment de la production des autres ; (2) la « granularité », qui fait référence à la petite taille des modules du projet, ce qui faciliterait l'implication d'un grand nombre de personnes ; (3) le « support de production à faible coût », qui inclut les contrôles de qualité des contributions dans le produit fini (Benkler, 2002).

La production collaborative est associée à la structuration en réseau et aux schémas de production décentralisée, hors des marchés traditionnels émergents, non plus à la marge, mais au cœur des économies les plus évoluées (Benkler, 2009).

Plus récemment, Michel Bauwens (2015) a tenté d'opérationnaliser la thèse de la production *peer-to-peer*. Il la considère non seulement comme un soutien au cœur des économies actuelles (thèse de Benkler), mais comme celle qui dépasserait le marché sur le plan structurel en devenant un modèle dominant. « L'horizon de ce nouveau paradigme, la coopération, ne serait plus à "l'intérieur de la compétition" ; au contraire, c'est la compétition qui serait à l'intérieur de la coopération » (Bauwens, 2015, p. 80).

1.1.2.3 Le bien commun, « les communs »

Toujours dans le même esprit de « paradigme génératif » (Peugeot, 2013), l'idée des « communs » gagne une place centrale parmi les pensées politiques et économiques, s'intéressant aux mutations suscitées par le numérique.

Dans son article *« Les communs, une brèche politique à l'heure du numérique »*, Peugeot (2013) analyse des indices qui appartiennent, directement ou partiellement, à ce modèle économique renouvelé dont les caractéristiques sont définies par Ostrom (1990) : une ressource partagée, un certain modèle de propriété - qui serait celui de « non-propriété » - et une gouvernance collective. Les nouvelles pratiques en émergence, comme le développement de logiciels et de microprocesseurs en *open source*, d'imprimantes 3D, de voitures modulables également en *open*

source (WikiSpead), ou bien de la consommation collaborative, reflètent de nouveaux modes de production, de partage du savoir, et s'inscrivent clairement comme des actions dans le champ de l'intérêt général. Les trois piliers (mode d'organisation en réseau, production « *peer-to-peer* », considération de ces productions comme du « bien commun ») transforment le sens politique d'un développement de la société. Cette vision constitue une toile de fond de ce qui semble recouvrir une nouvelle façon collaborative de travailler et de vivre ensemble à l'heure du numérique.

Le renouveau des questions collaboratives se résume alors en une double mutation. La première consiste en l'élargissement de ces pratiques au-delà du domaine social (solidarité et entraide), et les fait rentrer dans des modèles économiques (de production de biens) potentiellement performants (Benkler, 2006 ; Bauwens, 2015).

La deuxième mutation concerne l'ampleur des pratiques collaboratives/coopératives (nous reviendrons ultérieurement sur la distinction entre ces deux termes). Grâce à l'Internet, les connexions des individus dépassent l'échelle des interactions établies dans le même espace-temps. Le potentiel de collaboration s'élargit à un très grand nombre de personnes connectées. Et comme le souligne Benkler, dans certaines conditions, « ces [agir collaboratifs] peuvent s'avérer plus propices à la prise d'initiative, et ils permettent aux individus créatifs de travailler plus efficacement sur des projets que ne le feraient les mécanismes et organisations traditionnels » (Benkler, 2006, p. 35).

Tout au long de ce travail, la compréhension de ces conditions, à l'échelle individuelle, organisationnelle et environnementale, guidera notre réflexion sur la signification de ce que sont les « agir collaboratifs » (Vasseur, 2011) et les compétences particulières mises en œuvre.

1.2 Politiques éducatives et compétences collaboratives

Parallèlement aux transformations politiques, économiques et sociales, de grandes institutions éducatives ont initié la réflexion sur les connaissances et compétences nécessaires pour appréhender le monde du XXIe siècle. À partir des années 1990, deux changements significatifs s'opèrent dans les textes officiels. Le rapport de l'UNESCO de 1996 reflète ces nouvelles préoccupations. Premièrement, la connaissance est reliée à l'action, et la notion de compétences à acquérir devient centrale (Steffens, 2015). De plus, l'interdépendance de l'éducation et du vivre ensemble en société plébiscite celle de l'éducation et du développement humain. En croisant une approche philosophique et pragmatique, les bases d'un système éducatif réussi sont exprimées sous la forme de quatre piliers : « apprendre à connaître », « apprendre à faire », « apprendre à être » et « apprendre à vivre ensemble » (Carneiro & Draxler, 2008).

À la fin des années 2000, il apparaît que le pilier le plus évocateur de l'éducation pour le XXIe siècle est « apprendre à vivre ensemble » (Putnam, 2002). Le développement du capital social et des capacités à coopérer serait ainsi au cœur des enjeux éducatifs (Carneiro & Draxler, 2008).

1.2.1 Collaboration et compétences pour le XXIe siècle dans les pays de l'OCDE

Voogt et Pareja-Roblin (2012) proposent une analyse comparative de huit référentiels des compétences pour le XXIe siècle, dont ceux de trois organisations internationales : l'Union européenne (EU), l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO), et de cinq initiatives mixtes publiques et privées, principalement nord-américaines : *Partnership for 21st Century Skills (P21)* ; *National Educational Technology Standards*, développée par l'*International Society for Technology in Education (NETS/ISTE)* ; « *EnGauge* », de l'*Institute of Education Sciences* et du *US Department of Education* ; *Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATCS)*, sponsorisée entre autres par Cisco et Microsoft ; et le *National Assessment of Educational Progress (NAEP)* du *National Assessment Governing Board*.

L'analyse croisée de ces propositions met en évidence les compétences qui font consensus dans tous les cadres de référence puis celles qui sont spécifiques à un seul (tableau 1).

Tableau 1 : Analyse croisée de différents cadres de compétences du XXIe siècle

Mentionnées dans tous les cadres de références	Mentionnées dans la majorité (P21, EnGauge, ATCS, NETS/ISTE)	Mentionnées dans quelques cadres de références	Mentionnées dans un seul cadre de références
Collaboration Communication Littératie numérique Compétences sociales et culturelles, citoyenneté	Créativité Pensée critique Résolution de problèmes Développement des produits/productivité/ (sauf ATCS)	Apprendre à apprendre (ATCS, EU) Auto-direction (P21, EnGauge, OCDE) Planification (EnGauge, OCDE) Flexibilité et adaptation (P21, EnGauge) Disciplines (mathématiques, communication dans la langue maternelle, sciences) (EU, P21, ATCS) Histoire et arts (P21, ATCS)	Prise de risque (EnGauge, OCDE) Gestion et résolution des conflits (OCDE) Esprit d'initiative et entrepreneuriat (EU) Thèmes interdisciplinaires (santé, environnement, interculturalité et mondialisation...) (P21) Disciplines (économie, géographie, gouvernance et éducation civique) (P21)

(Source : Voogt & Pareja-Roblin, 2012, p. 309)

Dans cette étude, Voogt et Pareja-Roblin montrent que la collaboration prend une place centrale dans les préoccupations éducatives : elle figure dans tous les cadres de compétences du XXIe siècle. Les auteurs soulignent cependant que la mise en application opérationnelle est inégale d'un pays à l'autre, et que les pratiques éducatives concrètes relèvent davantage d'un bricolage que d'une programmation structurée du développement des compétences.

De plus, la manière dont la « capacité à collaborer » est traitée diffère d'un document à l'autre. Dans certains, les compétences collaboratives sont déclinées en capacités plus ou moins détaillées ; dans d'autres, elles font partie d'un sous-ensemble ; ou encore, c'est une déclinaison transversale à d'autres compétences (exemple de NAEP). Ces différents traitements créent la confusion et l'ambiguïté dans la compréhension de la notion de « compétences collaboratives », ce qui entrave probablement leur mise en œuvre dans les programmes des différents pays (Voogt & Pareja-Roblin, 2012).

1.2.2 Le contexte français

Le cadre de référence qui s'applique à la formation tout au long de la vie dans le contexte français est peu explicite sur la nature du savoir-agir collaboratif. Le Journal officiel de l'Union européenne (UE) de 2006 nomme huit compétences qui devraient répondre aux enjeux sociétaux des premières décennies du XXIe siècle. Elles seraient nécessaires à l'épanouissement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité dans une société fondée sur la connaissance (Parlement européen, 2006). Parmi elles, la communication dans la langue maternelle, la communication en langues étrangères, les compétences mathématiques et les compétences de base en sciences et technologies, les compétences numériques, apprendre à apprendre, les compétences sociales et civiques, l'esprit d'initiative et d'entreprise, la sensibilité et l'expression culturelle (*idem*). La notion de collaboration est toutefois associée à trois compétences clés, et traitée de manière floue et inégale. Elle est désignée en termes d'« attitude à collaborer » au sein des compétences sociales, et en termes de « connaissances à acquérir » nécessaires à l'échange d'informations et à la collaboration en réseau au sein de la compétence numérique, ou encore, en termes d'« aptitude à travailler en collaboration dans des équipes » pour la compétence clé de « l'esprit d'initiative et d'entreprise » (Parlement européen, 2006).

Faut-il parler d'aptitude, de connaissance ou d'attitude ? Les capacités à collaborer relèvent-elles des compétences clés, ou sont-elles associées à une thématique transverse ? On pourrait penser que l'approche des compétences collaboratives dans le cadre de références de l'UE est encore moins lisible que dans celui de l'OCDE ou d'EnGauge ou encore de P21, ce qui expliquerait probablement le peu de place accordé à ces compétences dans les programmes scolaires et dans les formations à visée professionnalisante en France. Dans ce dernier groupe, nous englobons les

formations professionnelles continues et les parcours professionnels (licences et masters) des formations universitaires et dans certains cas, les *Massive Open Online Courses* (MOOC) (Bruillard, 2014).

1.3 Du travail hybride aux objets hybrides de formation professionnelle

Le champ du travail est traversé par cette même dualité d'appréciation sur ce que le développement des technologies provoque. Certains auteurs soulèvent la question de la précarisation croissante, ainsi que le risque de mutation et de disparition massive des emplois tels que nous les connaissons aujourd'hui (Stiegler, 2015 ; Brynjolfsson & McAfee, 2015). D'autres pointent les potentialités du numérique à introduire de nouvelles formes d'émancipation et d'innovation (Serres, 2012), même si depuis les années 2010, l'enthousiasme des approches a été fortement modéré (Dagnaud, 2016).

Ce qui semble cependant faire consensus est le fait de considérer l'organisation du travail comme un système complexe, pris dans l'engrenage des dynamiques de mondialisation et d'accélération d'innovation technologique. Il devient un espace en mutations rapides et imprévisibles (Cantoni, 2014 ; Brynjolfsson & MacAfee, 2015 ; Stiegler, 2015 ; Touraine, 2015). Le monde du travail évolue vers un espace « où l'expertise pointue débloque toutes les portes et où les savoirs généralistes perdent de leur potentiel d'employabilité » (Dagnaud, 2016, p. 140).

Dans cette métamorphose où un grand nombre de métiers actuels seront transformés par l'usage des technologies numériques, les questions du sens renouvelé du travail, de la transformation des formes d'organisation et des nouvelles compétences professionnelles se posent.

1.3.1 Le sens du travail

Par la distinction entre les notions d'emploi et de travail, Stiegler (2015) met au premier plan la question du sens attribué au travail. Pour le philosophe, le travail possède une double capacité : d'une part, il nous « automatise » et « transmute » ; d'autre part, il nous enrichit et permet d'entretenir les dimensions les plus créatives et empathiques de l'être. L'emploi n'est pas le travail mais sa désintégration ; il serait, pour Stiegler, la facette aveugle et mécanique de nos activités rémunérées, qui résonne avec l'automatisation des esprits. En ce sens, l'auteur conçoit que le destin est la fin de l'emploi. En revanche, le terme de travail est assimilé à la dimension positive des activités de production ou de service, rémunérées ou non. Le travail serait une activité contribuant à l'individuation, ainsi qu'à la construction de sa propre singularité et de celle des autres (Stiegler & Kyrou, 2015).

> *« Cette nouvelle conception du travail doit elle-même reposer sur un nouveau statut du savoir, de son élaboration, de sa transmission et de sa mise en œuvre dans la vie économique. » (Stiegler & Kyrou, 2015, p. 298)*

Dans la même perspective de différenciation entre l'emploi et le travail, Méda et Vendramin (2013) analysent les mutations du travail des trente dernières années. Les chercheuses posent comme hypothèse que trois grands traits influent sur une signification contemporaine du travail. Le premier serait la polycentralité de l'existence, ce qui signifie que « le travail n'est plus la seule dimension importante de la construction identitaire et de l'équilibre existentiel ». Le second trait serait le rapprochement des modèles de genre, que les auteurs traduisent par la « féminisation du modèle masculin et la masculinisation du modèle féminin ». La troisième dimension est la dimension sociale du travail et un rapport au collectif qui sont, selon des termes utilisés par les auteures, « des nouvelles manières de créer des "nous" dans le travail » (Méda & Vendramin, 2013, p. 181). À ce propos, Méda et Vendramin soutiennent que le groupe de travail, c'est-à-dire les personnes qu'on croise au quotidien, se révèle plus important que l'appartenance à un groupe professionnel ou à un collectif abstrait. L'importance est accordée à la bonne ambiance de travail et à la qualité des relations avec les collègues et la hiérarchie. Les collectifs sont jugés en fonction des satisfactions qu'ils apportent et des apprentissages qu'ils permettent. Les solidarités au travail seraient plus complexes, plus diffuses, moins fusionnelles entre des individus de plus en plus formés et des parcours différenciés. Pour les auteurs, c'est l'activité en commun qui crée le lien et fait exister le collectif au travail.

Deux tendances se dessinent dans les axes de politique de l'emploi : la protection des plus fragiles que les mutations pourraient laisser pour compte, et le soutien de nouvelles formes émergentes de l'organisation du travail où l'humain doit retrouver sa place et des conditions permettant de se développer soi-même à travers son travail (CNNum, 2016).

Ces renouveaux de la valeur du travail se baseraient avant tout sur le don, la confiance et la coopération (Le Goff, 2015).

1.3.2 Les nouvelles formes de travail

Les conséquences pour les structures contemporaines et les formes de travail sont multiples. L'une d'elles serait le développement du travail collaboratif (Cantoni, 2014 ; Dagnaud, 2016).

1.3.2.1 Le travail collaboratif

Ainsi, selon Cantoni (2014), le travail collaboratif mais aussi le *coworking* seraient révélateurs des nouvelles formes de travail. Dans sa définition, l'auteur souligne les rapports horizontaux que le travail collaboratif implique, ce par quoi il s'apparente à une forme d'organisation

« adhocratique ». Sa description, reprise de Mintzberg, met en exergue l'adéquation entre l'organisation adhocratique et les environnements complexes et dynamiques, dotés de systèmes techniques sophistiqués et automatisés. L'organisation adhocratique et par extension le travail collaboratif qui lui correspond se baseraient sur de petites unités coordonnées à l'intérieur et entre elles, en ajustement mutuel. Le travail collaboratif modifie, selon Cantoni, les rapports humains dans les organisations, donnant plus d'importance à l'influence plutôt qu'à l'autorité. Dans le travail collaboratif, la parcellisation des tâches diminue, la contribution de chacun est plus intégrée et s'inscrit plus aisément dans celle des autres. De plus, dans le travail collaboratif, les acteurs partagent des informations, et les imperfections du système sont repérées, composées et réparées plus rapidement, ce qui augmente le sentiment de confiance entre les membres. Le mode de fonctionnement est avant tout pragmatique et adaptatif. Dans la vision proposée par Cantoni, le travail collaboratif pourrait réhabiliter le sens du travail puisqu'il ouvre de nouvelles approches de la performance, de la relation avec les autres, de la prise en compte des individus dans l'avancement collectif, à condition que l'empathie du management ne soit pas qu'une posture de façade (Cantoni, 2014).

En ce qui concerne le développement des espaces collaboratifs de *coworking*, l'auteur relève plusieurs tendances :

- le besoin d'indépendance et par là même, une grande défiance à l'égard des entreprises traditionnelles ;
- le besoin de partage d'expériences de pair à pair ;
- le besoin d'exprimer sa personnalité tout en reconnaissant celle des autres.

Même si ces espaces de travail sont jugés précaires, il semblerait qu'on puisse y voir une ébauche de nouvelles relations au travail (Cantoni, 2014).

1.3.2.2 Le « modèle californien » dans l'organisation du travail

Dans l'organisation du travail, le terme de « modèle californien » proposé par Dagnaud (2016) englobe la collaboration, le partage, la valorisation, l'innovation et l'entreprenariat. La réciprocité créatrice qui le caractérise introduit dans les organisations du travail une dynamique relationnelle basée sur des relations égalitaires. Ce nouveau mode d'organisation crée un environnement qui s'extrait du schéma des relations obligées ou des schémas de la réciprocité utilitaire. Il se pose comme valeur de résistance en mettant la liberté au centre. La conséquence en est que de nouvelles règles de sociabilité apparaissent au travail, telles que l'organisation par projet ou les espaces de *coworking*.

Deux perspectives économiques soutiennent ce modèle. La première se réfère à la théorie du libéralisme, qui postule que les actions désorganisées des individus sont capables de créer un

ordre supérieur bénéficiant à l'intérêt collectif. La seconde concerne les interactions fondées sur la réciprocité créative qui permet aux individus de trouver dans la sphère du travail une satisfaction et une réalisation personnelle. Cette combinaison relie dans une même dynamique la création de richesse et l'accomplissement personnel (Dagnaud, 2016).

1.3.2.3 L'entreprise humaniste

Des principes proches, mais sous l'angle de la psychologie positive, sont décrits par Lecomte (2016) dans son ouvrage *Les entreprises humanistes*. L'auteur part du principe que l'être humain présente des tendances potentiellement agressives mais également, et cela d'une manière plus importante encore, des tendances à l'empathie, à l'altruisme et à la coopération. De là, le fait de faire confiance en ce qu'il y a de meilleur chez l'être humain est tout à fait pertinent dans cet univers de travail. L'auteur évoque des exemples de nombreuses formes d'organisations qui fonctionnent selon ce principe : associations à but non lucratif, coopératives, mutuelles, entreprises à but social, voire collectifs ayant une forme juridique ordinaire, sociétés anonymes et autres. Toutes mobilisent trois niveaux de fonctionnement :

- l'individuel, où les valeurs et attitudes altruistes et empathiques sont liées à la satisfaction au travail, au sens qui lui est donné et à la motivation ;
- la relation avec l'autorité, basée sur la coopération, la bienveillance, l'esprit de service et une confiance réciproque ;
- l'organisation qui, à son niveau, prend en compte sa responsabilité environnementale, ses finalités et sa gestion des crises.

Cette même approche humaniste de relation au travail fait l'objet d'une étude dirigée par Bernaud, Desrumaux et Guédon (2016). La « bientraitance professionnelle » que les auteurs examinent semble dessiner une alternative aux mutations du monde du travail évoquées plus haut.

1.3.3 De nouvelles compétences au travail attendues

Ces deux tendances, l'avènement de la technologie numérique d'une part et la reconstruction des nouvelles formes de travail d'autre part, nécessitent de nouvelles compétences professionnelles. Elles concernent le processus créatif « d'idéation », de compréhension de la complexité, de communication multiforme et de capacité à actualiser ses connaissances (Brynjolfsson & McAfee, 2015).

Une étude de l'OCDE, parue en 2011, aborde le rôle des compétences nécessaires aux organisations contemporaines, marqué par l'injonction à l'innovation (Toner, 2011). Selon l'auteur, le relèvement du niveau de compétences tend à créer au sein du personnel un intérêt

pour faire évoluer les pratiques et dispositifs en place, ainsi que pour innover et générer des changements techniques. Réciproquement, l'introduction d'innovations accroît la demande de formation continue à l'intérieur de l'entreprise. L'auteur s'appuie sur l'analyse de différents modèles d'organisations pour décliner les conditions favorables au développement des compétences dans des organisations. Ces conditions seraient liées avant tout à l'acquisition des savoirs pratiques et théoriques, ainsi qu'à leur apprentissage en milieu réel de travail et au statut reconnu pour les apprentis en entreprise. Toner (2011) énumère également les compétences génériques nécessaires aux entreprises voulant s'adapter aux changements. Ce sont notamment :

- les capacités à déceler et solutionner les problèmes ;
- les capacités d'initiatives et de créativité ;
- les capacités de communication, de travail en équipe et de participation à des réseaux d'échanges ;
- la confiance en soi ;
- la capacité d'apprendre de l'expérience ;
- la curiosité (Toner, 2011, p. 45-48).

Dans le champ de la formation des adultes, les études françaises mettent l'accent sur la capacité d'agir des individus au travail (Fernagu-Oudet, 2012 ; Eneau, 2016 ; Roche, 2016) et sur leur potentiel d'apprendre de l'expérience (Barbier & Thievenaz, 2013 ; Cristol & Müller, 2013 ; Mebarki, Starck & Zaid, 2016). Plus récemment, la notion de « compétences non académiques » apparaît dans la recherche[1]. Sans être encore définie de manière consensuelle, elle englobe « des compétences qui se développent, d'une part au travers de l'ensemble des activités de formation (initiale et continue) - en incluant les enseignements disciplinaires mais sans s'y limiter - et d'autre part du fait des expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle » (Duru-Bellat, 2015, p. 14).

Toutefois, les compétences nécessaires pour coopérer/collaborer, qui semblent être indispensables dans les formes d'organisation du travail en émergence, restent peu prises en compte dans des dispositifs de formation initiale ou continue, et moins encore dans les travaux de recherche.

1.4 Former à la collaboration aujourd'hui

En France, les travaux sur les programmes éducatifs qui concernent la formation des adultes n'évoquent que rarement le terme de compétences collaboratives. Quelques exceptions donnent

[1] En juin 2015, la revue *Formation et emploi* a consacré un numéro entier à la notion de « compétences académiques » en attribuant un titre évocateur : « L'essor des compétences non académiques ».

une idée de ce qu'elles pourraient couvrir : « apprendre à collaborer » et « travailler ensemble » (Simonian & Manderscheid, 2012), compétences relationnelles (Eneau & Simonian, 2011 ; De Lavergne & Heïd, 2013). Malgré ce manque d'explicitation, il existe des programmes de formation qui se rattachent indirectement à la formation à la coopération ou à la collaboration : l'apprentissage collaboratif, la collaboration numérique (dans le cadre de la certification informatique en particulier) et le travail collaboratif.

1.4.1 Les parcours universitaires professionnalisants

Certains parcours universitaires professionnalisants s'apparentent aux formations développant des compétences collaboratives, comme par exemple ceux qui concernent la certification numérique ou bien le campus numérique FORSE (FORmation à distance en Sciences de l'Éducation) et indirectement des formations du type MOOC.

1.4.1.1 Collaboration numérique et certification informatique

La prescription liée aux compétences numériques introduit le travail collaboratif dans différents référentiels et certifications ; elle constitue un autre versant par lequel émerge la question des compétences collaboratives dans les formations. L'exemple du « Certificat informatique et Internet de l'enseignement supérieur » (C2i1) avec le domaine D5 intitulé « Travailler en réseau, communiquer et collaborer » illustre ce phénomène.

Même si les textes officiels évoquent le « travail collaboratif » de manière routinière comme souvent lié aux usages des outils techniques (Bruillard & Baron, 2009), et quand bien même l'enseignement qui accompagne l'acquisition des compétences numériques reste encore décontextualisé, dans certaines conditions, ces compétences développent la collaboration numérique qui participe à la professionnalisation des apprenants.

Dans l'article « Former à et par la collaboration numérique », De Lavergne et Heïd (2013) décrivent une mise en œuvre de différents dispositifs de formation hybrides, expérimentés en recherche-action depuis 2008, dans le cadre d'un cursus généraliste en information et communication à l'université de Montpellier. Ces dispositifs auraient été conçus pour développer les compétences numériques, que l'auteur associe aux compétences numériques de collaboration.

Là encore, la nature de ces compétences collaboratives numériques est peu explicitée. Celles-ci sont associées autant aux capacités relationnelles, de communication à distance et en présentiel, et d'animation des communautés et de partenariats distants, qu'aux fonctions plus techniques d'« analyste de réseau » et de « gestionnaire de médias sociaux ».

Cependant, il est intéressant de remarquer deux caractéristiques du dispositif de formation nécessaires à l'émergence des compétences numériques de collaboration mises en exergue par l'auteur. Premièrement, le dispositif est construit autour d'un système d'activités, et plus précisément par la scénarisation « en résonance du système d'activités ». Ensuite, sont mises en perspective des transformations par le numérique des structures organisationnelles de la société. Le dispositif de formation était pensé par ses concepteurs, non pour approcher les diplômes et des référentiels d'emploi actuels, mais pour exercer la distanciation par rapport à des pratiques en mutation. La notion d'« innovation microsociale ordinaire » (De Lavergne & Heïd, 2013, p. 132), appuyée par les interactions des acteurs dans l'action, serait au cœur de la formation à la collaboration numérique.

1.4.1.2 Le campus numérique FORSE

Les travaux sur l'offre de formation à distance en sciences de l'éducation dans le cadre du campus numérique FORSE introduisent un axe d'étude sur l'apprentissage collaboratif en particulier.

Godinet (2007), par exemple, analyse le scénario d'apprentissage collaboratif sous l'angle de ses spécificités et des effets produits sur les stratégies des apprentissages (négociation et collaboration qui développent des capacités d'interprétation, d'esprit critique, d'ouverture d'esprit, prise d'initiative, ténacité et adaptabilité), ainsi que sous celui de la culture collaborative « qui ne se décrète pas ».

Quant à Wallet *et al*. (2007), ils évoquent la « collaboration spontanée » que les auteurs lient à la culture de l'Internet contributif. Les auteurs soulèvent la question du changement des pratiques de collaboration, suscitée par l'usage des TIC. Leur raisonnement est le suivant : si l'usage des TIC est « hautement collaboratif », conviendrait-il de se préoccuper des compétences à acquérir et de leur transférabilité ?

Siméone, Eneau et Simonian (2009) analysent les conditions favorables à la coopération. Parmi ces facteurs, ces auteurs évoquent la construction du climat de confiance qu'ils étudient sur trois niveaux distincts : (1) la confiance institutionnelle, qui concerne la connaissance des règles de fonctionnement et de finalité communes pour le groupe ; la présence d'un contrat didactique, ainsi que la compréhension de l'intérêt de devoir collaborer ; (2) la confiance interpersonnelle, qui concerne les conditions des interactions sociales entre les participants de la coopération/collaboration ; (3) la confiance, qui concerne l'usage des technologies.

Un autre facteur qu'ils étudient, toujours en lien avec le dispositif FORSE, concerne le « scénario collaboratif » (Eneau & Simonian, 2011). Selon cette étude, les compétences en œuvre dans de tels dispositifs seraient : la réflexivité, l'autonomisation dans le rapport entre l'individu et le groupe,

les compétences collaboratives, relationnelles et communicationnelles, que les auteurs lient aux capacités d'argumentation, de négociation et de coordination.

En ce qui concerne le sujet de la présente étude, c'est-à-dire la nature des compétences collaboratives et les modalités de leur développement en formation des adultes, deux idées se dégagent :

- le regroupement fréquent des « compétences collaboratives » avec les compétences relationnelles et communicationnelles et qui, en tant qu'ensemble, seraient liées notamment à d'autres : ce regroupement laisse entendre qu'il y aurait d'autres compétences mais qui seraient d'ordre informel et donc difficilement identifiables ;
- la difficulté pointée de la formalisation exhaustive d'un scénario collaboratif qui reflète l'imbrication complexe entre apprentissages réalisés et compétences développées : ce phénomène peut s'observer à la fois dans le processus même de collaboration et dans « la communauté qui en est l'auteur » (Eneau & Simonian, 2011). Cela laisse entendre qu'il faut chercher dans les compétences collaboratives, non seulement celles qui sont liées à une pratique concrète de collaboration, mais aussi celles qui développent le potentiel de collaboration non prévu à l'avance : un type de méta-compétence qui laisserait un potentiel d'ouverture.

1.4.1.3 Formation de type MOOC

Même si les travaux sur les *Massive Open Online Courses* (MOOC) ne traitent pas explicitement des compétences collaboratives, ils requièrent la collaboration. Pour comprendre le lien avec l'étude des compétences collaboratives, il convient au préalable de rappeler les fondements théoriques sur lesquels s'appuie le fonctionnement de ces dispositifs, à savoir, selon Steffens (2015), les notions de « connectivisme » et de « génération ».

- Le « connectivisme », introduit par Siemens (2006), renvoie à la « capacité des individus à créer des liens ». L'idée de base consiste à dire que les personnes qui s'intéressent à un sujet spécifique communiquent et interagissent entre elles, afin de créer des connaissances nouvelles à partir des connaissances existantes et codifiées. En interagissant, les personnes créent une communauté d'apprenants. Elles collaborent pour générer les apprentissages.
- Le « génération », porté par Carneiro (2010), renvoie à l'apprentissage collaboratif avec les technologies numériques et les ressources éducatives ouvertes. Dans son postulat de base, il défend l'idée selon laquelle les ressources éducatives libres (REL) fournissent de riches opportunités pour l'apprentissage, qui devient une activité génératrice de connaissances. Pour mettre en exergue les caractéristiques de ce

nouveau processus d'apprentissage, il le met en relation avec l'apprentissage traditionnel (tableau 2).

Tableau 2 : Comparatif des apprentissages « génératif » et « traditionnel » selon Carneiro

Apprentissage « traditionnel »	Apprentissage « génératif »
L'ajustement au changement	Extension des capacités
Faire face aux menaces	Renforcer la créativité
Réagir aux symptômes	Chercher de nouvelles façons
Capturer et incorporer les premiers signes	Aborder des causes sous-jacentes
Susciter la flexibilité	Penser différemment
Projection	Anticiper les tendances
Rechercher des connaissances conventionnelles	Récompenser la connaissance (re-construction)

(Source : Steffens, 2015, p. 47, traduction personnelle)

Ces ponts théoriques et méthodologiques qui apparaissent avec l'étude des MOOC peuvent être associés au développement des compétences collaboratives, puisqu'ils se réfèrent à l'apprentissage collaboratif. Nous reviendrons sur ces liens.

1.4.2 Travail collaboratif et formation professionnelle continue

Dans la formation professionnelle, la formation à la collaboration s'apparente davantage à la formation au travail collaboratif. L'expression générique de « formation au travail collaboratif » englobe des formations professionnelles extrêmement variées, qui se multiplient depuis l'apparition du Web. 2.0. Elles sont assurées par de grands organismes privés de formation et parallèlement par des cabinets de consultants, ainsi que par des petites structures de formation dans le milieu associatif.

Les résultats de la comparaison de l'offre de formation effectuée sur l'année 2014 dans trois champs (entreprises, collectivités territoriales, associations du secteur socioculturel et de l'économie sociale) font apparaître les tendances des besoins en lien avec le travail collaboratif[2].

2 La recherche exploratoire a été effectuée à partir de l'offre de formation proposée en 2014 et affichée sur les pages web de quatre organismes de formation professionnelle continue : CEGOS (https://www.cegos.fr), DEMOS (http://www.demos.fr), CNFPT (http://www.cnfpt.fr), Uniformation (http://offredeformations.uniformation.fr/).

L'analyse des catalogues de formations proposées par deux organismes de formation professionnelle continue pour les entreprises (CEGOS et DEMOS) permet de constater que 2 à 3 % de l'offre concerne le travail collaboratif. Deux tiers de ces formations sont dédiées au « management et marketing », et un tiers porte sur les outils informatiques. Elles concernent davantage le coaching et le management d'équipe qu'un réel travail collaboratif. De plus, l'usage du mot « collaborateur » au sens de « coéquipier » brouille fortement ces données. Une part importante de formation au management concerne le « bien-être des collaborateurs » ou encore « leur responsabilisation ».

CEGOS se remarque par son offre de formation sur la coopération. L'intitulé et les contenus affichés de cette formation permettent d'opérer une réelle distinction de son objet entre les formations « pour coopérer » et celles « pour collaborer ». Les premières couvrent des compétences relationnelles d'écoute, de dialogue, mais aussi de connaissance de soi dans l'optique de mieux travailler avec les autres. La transversalité, le climat de confiance, l'implication des partenaires dans une relation non hiérarchisée, apparaissent dans l'approche du management. Les secondes se focalisent sur les outils et espaces techniques de collaboration. Étrangement, les formations sur la coopération se rapprocheraient davantage de la définition « primitive » de « compétences collaboratives » proposée auparavant, c'est-à-dire la collaboration qui se traduit en termes de capacités à créer des liens, dans des environnements propices, pour réaliser volontairement une œuvre collective.

Il n'en demeure pas moins qu'à l'échelle globale de l'offre, ce type de formation représente seulement 2 % de l'offre de CEGOS, et qu'il est totalement absent chez DEMOS.

Il est moins aisé d'identifier les formations à la coopération/collaboration dans l'offre de formation pour les agents des collectivités territoriales proposée par le Centre national de la fonction publique territoriale (CNFPT). Le terme de « coopération » englobe également la coopération internationale et les démarches participatives. Cependant, les exemples de formations repérées comme « potentiellement en lien » avec les compétences collaboratives font ressortir des dominantes similaires à celles identifiées dans l'offre de CEGOS et de DEMOS, c'est-à-dire « le management » et les « repères et outils essentiels ». Et si l'approche du management semble éloignée des pratiques collaboratives, tellement les exemples sont de l'ordre de « l'optimisation de sa collaboration avec son responsable hiérarchique », ou de « l'implication professionnelle et la motivation », quelques exceptions sont proposées aux cadres, par exemple : « Le cadre de direction, son rôle, sa posture et ses modes collaboratifs ». Par contre, les formations aux outils collaboratifs semblent être centrées sur les usages des TIC et des outils de communication, par exemple : « Présentation dynamique de vos supports visuels ».

Dans le milieu associatif, les formations qui pourraient s'associer aux compétences collaboratives sont encore moins visibles. L'exemple du catalogue de formation d'Uniformation - un organisme paritaire collecteur agréé (OPCA) de la branche socioculturelle et de l'économie sociale - reflète un quasi-vide sur ces questions. La recherche avec les mots clés « coopération » et « coopérer » renvoie vers une seule formation sur « les enjeux de coopération », et concerne le montage des partenariats des assistantes maternelles. De même, une seule formation est identifiée à partir des termes « collaborer/collaboratif » : il s'agit de la formation aux outils « Éducation aux médias et aux outils numériques ».

Les exemples de formations cités montrent une présence très faible des formations à la coopération/collaboration dans la formation professionnelle continue. De plus, les contenus de ces propositions témoignent de l'ambiguïté que ce type de formation peut induire. Dans les cas où la coopération/collaboration est comprise comme un travail collectif, une distinction de signification semble s'opérer : les formations « à la collaboration » correspondent principalement à des formations aux outils. L'expression « collaboration digitale » apparaît alors comme une promesse de renouveau. Quant aux formations « à la coopération », elles se rapportent à la façon dont l'individu pourrait travailler avec les autres.

L'ambiguïté des termes qui apparaît dans la présentation de ces offres caractérise le flou qui accompagne les notions de coopération et de collaboration. Nous y reviendrons dans le chapitre 2.1.

1.4.3 D'un dispositif expérimental à la naissance d'une problématique

Dans le paysage de la formation professionnelle, une formation hybride : « Animer un projet collaboratif : Animacoop », choisie pour le terrain de cette recherche, se démarque par un apport de contenus sur le développement de la collaboration dans le contexte professionnel.

Ce choix est argumenté par le caractère atypique au niveau tant des contenus proposés, centrés sur l'apprentissage des modes collaboratifs de travail, que des méthodes de formation, considérées comme innovantes (Heaton, Millerand *et al.*, 2013). Une présentation monographique du dispositif fait l'objet d'un chapitre consacré à la méthodologie de recherche (voir *infra*). Dans cette section, une présentation succincte du dispositif est proposée pour éclairer le contexte et la naissance de la problématique de recherche.

La formation Animacoop a été conçue dans le cadre d'un appel à projets de la Délégation aux usages de l'Internet (DUI) du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, en 2009. Elle a été pensée en direction des animateurs d'espaces publics numériques (EPN), et seules deux

sessions devaient être organisées. En réponse à une forte demande, le format expérimental s'est cristallisé dans un dispositif d'une centaine d'heures réparties sur quatorze semaines, articulant des regroupements (25 % du temps) et différentes formes de travail à distance (pour 75 %).

Entre 2010 et 2015, quatorze sessions ont été organisées à Brest et à Montpellier, et 198 stagiaires en ont bénéficié dans le cadre de la formation professionnelle continue. Dès la deuxième session, le profil des stagiaires s'est diversifié et élargi aux coordinateurs et animateurs de projets des collectivités territoriales, aux permanents associatifs, aux bibliothécaires, aux formateurs et responsables de formation, ainsi qu'aux personnes en création d'activité.

Pour l'auteur de la présente étude, la connaissance de ce dispositif s'est effectuée dans la progression alternée de la réflexion sur la formation et de la pratique d'ingénierie de formation. En effet, en 2010, la session expérimentale d'Animacoop a été étudiée dans le cadre d'un mémoire de recherche où a été posée la question des facteurs d'efficacité de l'apprentissage collaboratif dans ce dispositif hybride. Un an plus tard, l'auteur a effectué un travail d'amélioration du parcours de formation et d'animation des groupes d'apprentissage a été effectué. Avec cette connaissance approfondie du programme Animacoop est né le questionnement sur ce qui semblait constituer l'objet du travail en formation, sans pour autant être nommé dans ces termes : les compétences collaboratives.

1.5 En résumé : les premières questions de recherche

La problématique de la recherche se situe au croisement de deux questionnements : d'une part, la pratique personnelle d'une ingénieure et accompagnatrice d'un programme de formation à la collaboration ; d'autre part, le constat des transformations à l'œuvre dans l'organisation du travail (les structures-supports « ouvertes », les collectifs travaillant ensemble, le « statut » et la « valeur » de ce qui est construit, ainsi que les compétences nécessaires pour faire face à ces nouvelles modalités de travail).

De l'expérience d'ingénierie d'Animacoop, a découlé un constat paradoxal. Alors que l'intérêt pour la formation se confirmait par la demande de publics de plus en plus variés, le flou autour des capacités nécessaires à la coopération ou à la collaboration persistait dans les contenus de formation.

Parallèlement, ont émergé des questions sur des modes de fonctionnement plus pertinents pour affronter les organisations du travail modifiées par les mutations technologiques. Dans ces transformations, le développement des compétences collaboratives semblerait être une piste de réponse possible.

Cependant, le flou qui s'est installé autour de la notion de collaboration laisserait penser que la capacité à travailler vient « naturellement » dès que les personnes commencent à travailler

ensemble. L'illusion de ce « savoir-faire spontané » (Friend, 2000) est à l'origine de ce questionnement sur les connaissances, attitudes et habilités nécessaires aux acteurs pour réaliser un travail collaboratif.

L'intérêt de ces interrogations converge avec les actuelles politiques de développement socio-économique des territoires. C'est dans cette perspective que la Région Bretagne a accordé, en 2013, une allocation de recherche doctorale (ARED) pour l'étude des compétences collaboratives. L'attente, bien qu'exprimée de manière ouverte et générique, serait d'apporter une grille d'analyse originale ouvrant de nouvelles perspectives aux acteurs territoriaux. Notre approche s'inscrit nécessairement dans cette exigence d'utilité sociale de la recherche.

À partir de l'étude du cas concret d'Animacoop, la problématique de cette recherche consistera à comprendre en quoi les méthodes d'apprentissage proposées peuvent soutenir le développement de compétences collaboratives dans un dispositif de formation hybride. Dans un premier temps, seront définies ces compétences collaboratives et la déclinaison des habilités transposables qui leur correspondent. Sera ensuite explicitée la manière dont ces habilités collaboratives se développent en formation des adultes.

2 Revue de la littérature : de la coopération aux compétences collaboratives en formation des adultes

La revue de littérature réalisée dans cette partie propose une mise en perspective des travaux de recherche en lien avec la notion de compétences collaboratives.

En premier lieu, l'usage de l'expression « coopératif/collaboratif » rend compte des divergences de fond, toujours présentes sur la définition de ces termes.

La sélection des travaux est divisée en deux axes conclus par une description graphique qui résume les principaux apports. Le premier axe présente les recherches sur la compréhension de la coopération et de la collaboration, tandis que le deuxième axe se focalise sur les études disponibles autour des compétences collaboratives. Dans la première partie, l'approche historique donne un aperçu des questions récurrentes sur la coopération et la collaboration, ainsi que sur l'apparition progressive de nouvelles approches en psychologie, sociologie, économie, gestion, sciences politiques. Dans la continuité, les courants théoriques actuels sont présentés : théories d'interdépendance sociale, évolutionniste, de l'échange, de la cognition distribuée. L'existence de la théorie de la coopération/collaboration est questionnée à travers la présentation des approches de quatre auteurs : Axelrod, Argyle, Dejours et Sennett.

Le deuxième axe explore les travaux sur l'expression « compétences collaboratives » en repérant leur progression marquante dès les années 2010 dans les domaines de la gestion, des sciences politiques, de l'enseignement, de l'information-communication et de la médecine. La présentation est ensuite centrée sur les travaux francophones pour y repérer les notions telles que celles des « compétences collectives » ou « non académiques ». En dernier lieu, l'usage de l'expression « compétences collaboratives » en sciences de l'éducation est examiné dans les travaux récents.

Comme résultat de cette double exploration, un classement des différents cadres de références des compétences collaboratives est proposé sous la forme de trois perspectives : « ingénierique », « évaluative » et « temporelle ».

La dernière section débouche sur la formulation de la question de recherche et des questions sous-jacentes.

2.1 L'usage des termes « compétences collaboratives » : choix des termes

Comme nous l'avons indiqué précédemment, la complexité de la notion de « compétence collaborative » est renforcée par le fait que les deux concepts qui la composent sont eux-mêmes polysémiques et difficiles à cerner : le terme « compétence » peut avoir un sens différent selon les approches et les champs disciplinaires de référence (Jonnaert, 2009) ; il en est de même pour le terme « collaboration » (Thomson & Perry, 2006 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Face à la diversité de ce champ sémantique, l'option de la simplicité s'impose. Ainsi, le mot « compétence » est utilisé dans ce travail selon la définition proposée par le dictionnaire terminologique de l'Office québécois de la langue française, c'est-à-dire « un savoir-agir dans un contexte donné en s'appuyant sur les ressources externes et internes ». La « collaboration » est, pour sa part, définie dans le sens large de « travailler ensemble en partageant un but commun », une définition proche de celle de la coopération (Mead, 1937/2002). En nous appuyant sur la distinction établie par Henri et Lundgren-Cayrol (2001), nous privilégierons l'adjectif « collaboratif » pour l'associer à la compétence. Selon ces auteurs, la « collaboration » offre des rapports plus égalitaires et plus démocratiques que la « coopération » qui, elle, se caractérise par le partage des tâches. La collaboration procure davantage de pouvoir aux acteurs dans un climat d'ouverture et de responsabilités partagées (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001).

Cependant, malgré ce choix en connaissance de cause, nous assumons une utilisation variable et parfois interchangeable des mots « collaboratif » et « coopératif », tellement le flou persiste, particulièrement dans le champ professionnel. L'expression coopération/collaboration, avec ses formes adjectivales, sera privilégiée dans cette étude. L'exception à ce choix s'appliquera dans la présentation des différents courants, où l'usage des mots « coopératif » et « collaboratif » correspondra au choix de l'auteur qui les utilise.

2.2 Coopération/collaboration dans la recherche

2.2.1 L'histoire des termes dans les courants des sciences humaines et sociales des années 1980

L'approche historique de la recherche sur la coopération et la collaboration, en sciences humaines et sociales, est traitée, plus ou moins succinctement, par Argyle (1991) et Alter (2009). Les périodes « avant la guerre de 1939-1945 » et « après la guerre de 1939-1945 », proposées par Argyle, seront reprises ici et complétées par la période plus récente « après 1990 ». Pour cette

dernière, le choix est fait de présenter les courants théoriques utilisés actuellement pour appréhender la coopération/collaboration dans la recherche.

2.2.1.1 Avant la guerre de 1939-1945

Selon Argyle (1991), durant la première période, la coopération est étudiée par de nombreux psychologues, anthropologues, sociologues et économistes. Le point de vue dominant traite la coopération en opposition à la compétition. Dans leur rapport *Competition and Cooperation* réalisé pour l'*American Social Sciences Research Council,* May et Doobs (1937) relèvent deux cent vingt références, en lien plus ou moins direct avec des comportements coopératifs/compétitifs.

En psychologie, trois axes de recherche émergent :

- la nature de l'homme : ce dernier est-il intrinsèquement coopératif ou compétitif ?
- l'âge et les périodes au cours desquelles se développent la coopération et la compétition ;
- et en psychologie appliquée à l'éducation, l'efficacité comparative des deux modèles sur les résultats de l'apprentissage.

Ainsi, en psychologie du développement, Piaget introduit l'idée que les enfants apprennent à coopérer à partir de l'âge de 7 ans. Cet apprentissage s'effectue durant des jeux avec les pairs. À ce stade, les enfants ont la capacité de reconnaître et accepter des règles, et de saisir la différence entre la coopération et la compétition (Piaget, 1932 ; cité par Argyle, 1991).

En anthropologie, le livre de Margaret Mead, *Cooperation and Competition Among Primitive Peoples* (Mead, 1937/2002), constitue un apport signifiant. Mead y suggère qu'il existe une certaine forme originelle de coopération dans toutes les cultures primitives. Même si son approche de la coopération comme « culture pattern » a été fortement critiquée, ses travaux restent une référence significative. De même, sa définition de la coopération comme le fait d'œuvrer ensemble dans un but commun (« *the act of working together to one end* », *idem*, p. 8) est souvent reprise pour son caractère très général et de ce fait le plus consensuel (Candau, 2012).

Dans le champ sociologique, May et Doobs (1937) posent les bases d'une théorie de la coopération et de la compétition. Dans leur approche, toutes les formes sociales de comportements, et notamment les comportements coopératifs/collaboratifs, se révèlent dans des situations et dépendent des buts, des personnalités, des règles et de la performance que les individus estiment opérationnels. Ces facteurs se rattachent aux connaissances, attitudes et compétences que les individus développent selon leur histoire de vie (May & Doobs, 1937, p. 17). À partir des données sur les communautés du XXIe siècle, ils identifient les facteurs influant sur la durabilité des groupes coopératifs, facteurs qui seraient les suivants :

- la taille du groupe s'éloigne trop de la taille optimale ;

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

- les membres changent, de même que les aspirations par rapport à celles originelles du collectif ;
- les membres commencent à être en concurrence les uns par rapport aux autres de manière socialement désapprouvée ;
- les nouvelles générations ne sont pas éduquées pour être coopératives ;
- le groupe est trop aliéné dans son contexte culturel.

Comme le souligne Argyle, durant cette période, la référence de May et Doobs est un point culminant de la recherche sur ces questions (Argyle, 1991, p. 11).

2.2.1.2 De l'après-guerre aux années 1990

Après 1945, la coopération/collaboration a été abordée indirectement dans l'étude de thématiques proches, telles que le fonctionnement et la dynamique des groupes, les interactions sociales ou encore l'entraide et l'altruisme. Les sections qui suivent présentent ces différentes approches.

✓ En psychologie sociale

Dans plusieurs disciplines, et en psychologie sociale en particulier, l'approche dominante durant de nombreuses années était celle de la théorie du *Prisoner's Dilemma Game* (PDG), à son apogée dans les années 1960, comme il est possible de le voir chez Apfelbaum (1966), qui soulignait alors la fertilité de ce courant de pensée. Actuellement, cette approche est présente dans d'autres disciplines mais dans une version renouvelée proposée par Axelrod (1984), dans laquelle les logiques « gagnant - gagnant » sont mises en avant pour décrire la coopération.

Depuis la critique portée par Deutsch sur l'approche PDG (Johnson & Johnson, 2005), la théorie des interactions sociales s'impose dans la psychologie sociale pour analyser des comportements coopératifs, compétitifs ou individualistes. Le principe de base de cette théorie est le suivant : la façon dont les objectifs des participants sont structurés détermine celle dont ils interagissent, et ces modèles d'interactions conditionnent les résultats (Deutsch, cité par Johnson & Johnson, 2005).

L'approche cognitiviste qui a dominé dans les années 1970 et 1980 explique les interactions sociales à partir de la manière dont une ou plusieurs personnes réfléchissent et se relaient pour résoudre des problèmes. Ainsi, le comportement d'aide, et sur le même principe celui de coopération, ont souvent été expliqués comme résultant d'un calcul de coûts et de gains. Dans cette approche, des chercheurs comme Harré et Secord (1992) présentent une théorie du comportement social humain où les personnes sont considérées comme des « agents suivant des

règles ». Selon ces auteurs, la meilleure manière d'expliquer les comportements sociaux est d'expliciter l'évaluation des « profits » des membres des groupes.

Argyle (1991) s'oppose à l'approche purement cognitiviste, et lui propose deux extensions : une compréhension mutuelle et une prise en compte de la compréhension partagée des règles, ainsi qu'une considération des points de vue différents que les autres peuvent avoir sur ces règles. Pour cet auteur, des motifs de coopération peuvent être liés au plaisir du partage et des relations sociales. Sur ce principe, il distingue quatre classes principales de coopération : (1) les activités des tâches conjointes, (2) les relations sociales, (3) la coordination sur les activités communes, (4) la communication et l'interaction. La définition de la coopération qu'il propose englobe ces différents aspects :

> *« Coopération : agir ensemble, de manière coordonnée au travail, dans les loisirs ou dans les relations sociales, dans la poursuite de buts partagés, du plaisir de l'activité commune, ou tout simplement dans la relation. » (Argyle, 1991, p. 119, traduction libre)*

Argyle s'intéresse entre autres à la *cooperativeness*, un trait de caractère qui rend compte de la notion de plaisir découlant de l'activité de travail partagé. Cette forme positive de coopération implique plusieurs composantes :

- des compétences qui sont liées à la capacité d'intégrer les objectifs et les idées de différentes personnes, ainsi que de trouver un mode de fonctionnement commun ;
- des valeurs, une préférence pour le mode coopératif et le plaisir de faire ensemble ;
- des règles basées sur l'idée que la coopération est un moyen efficace de faire les choses (Lu & Argyle, 1991).

Plus récemment, Johnson et Johnson (2009) ont développé des travaux sur les comportements coopératifs, qui constituent aujourd'hui une référence incontournable, notamment dans l'approche de l'apprentissage coopératif (Baudrit, 2009) collaboratif (Michinov, 2004). Ils ont repris à leur compte les indicateurs de Deutsch, en les modifiant et en les enrichissant. Pour ces auteurs, cinq variables influent sur les pratiques collaboratives : l'interdépendance positive, la responsabilité individuelle, l'interaction valorisante, l'utilisation appropriée des compétences sociales, et l'analyse du processus de groupe. Nous verrons en détail cette approche dans le chapitre présentant les théories contemporaines de la coopération/collaboration.

✓ La psychologie du développement

La psychologie du développement poursuit de son côté les questions abordées durant la période précédant la guerre sur l'apprentissage de la sociabilité et l'âge auquel se manifestent des attitudes collaboratives. Les conclusions de nombreuses recherches montrent que les signes de capacité et de volonté d'engager des comportements sociaux se manifestent très tôt, dès le quatrième ou le cinquième mois de vie. Dans la recherche sur les origines de la

coopération/collaboration, ces travaux constituent une base argumentative pour dire que l'homme dispose de prédispositions naturelles à coopérer (Argyle, 1991 ; Rifkin *et al.*, 2014 ; Sennett, 2013).

À partir d'une revue de la littérature des années 1980-2000, Argyle (1991) et Sennett (2013) pointent plusieurs comportements qui justifieraient les prémices d'une coopération :

- l'expression des émotions comme un réflexe de réponse à autrui (Argyle, 1991) ; la coordination avec la mère lors d'un « travail » durant l'allaitement (Sennett, 2013) qui interviendrait à 5 mois ;
- la communication verbale et non verbale comme une prise de conscience d'être indépendant de l'autre : la possibilité de faire quelque chose avec l'autre passe par une activité interpersonnelle ; le renversement des rôles dans le jeu ; l'entraide lors des travaux avec les parents, observée dès 18 mois (Argyle, 1991) ;
- l'anticipation des mouvements d'autrui : l'enfant est « sensible » à l'autre et anticipe les mouvements à partir de l'âge de 2 ans (Sennett, 2013) ;
- les premiers comportements d'entraide, de division du travail, de réalisation de buts collectifs, de jeux « coopératifs » qui apparaissent à l'âge de 3 ans (Argyle, 1991) ;
- la répétition, comme les prémices disciplinants de l'apprentissage de la structure : refaire pour s'améliorer, vers 4 ans (Sennett, 2013) ;
- la négociation des règles à 5 ans (Sennett, 2013).

Ces quelques exemples montrent que les recherches sur la coopération/collaboration renvoient vers les comportements humains de sociabilité, et laissent penser que l'apprentissage de la coopération dépend de processus éducatifs d'intégration de ces facteurs préliminaires.

L'éthologie, comme l'étude du comportement animal, a introduit une approche évolutionniste de la coopération, en abordant des thématiques proches, telles que l'entraide et l'altruisme. Dans ces recherches, deux modèles se démarquent :

- celui d'« *inclusive fitness* », introduit par Hamilton en 1964 : selon cet auteur, les individus agissent pour favoriser la survie de leurs gènes, ce qui expliquerait qu'ils coopèrent avec ceux qui partagent les mêmes gènes qu'eux (Candau, 2012) ; cette approche est toujours féconde en biologie de l'évolution. Par exemple, West *et al.* (2006) poursuivent le raisonnement d'Hamilton en développant l'idée que la coopération sera très probable lorsque des interactions répétées auront lieu à l'échelle locale entre un petit nombre de personnes, alors que la concurrence pour les ressources se manifesterait plutôt à une échelle globale, parmi un grand nombre de personnes. En revanche, si déjà à l'échelle locale, des individus sont en concurrence, la probabilité de relations de coopération est quasi nulle (West *et al.*, 2006) ;

- celui d'« altruisme réciproque », qui justifie que les êtres humains ont une aptitude innée et exceptionnelle à coopérer au-delà des liens de parenté (Tomasello, 2009 ; Nowak & Highfield, 2012).

La question de fond qui est soulevée par ces différents courants de recherche est l'origine de la coopération et de l'attitude coopérative en particulier. Est-elle innée, puisque liée au « gène de coopération », ou bien, résulte-t-elle de l'expérience de la socialisation ? Les points de vue qui prennent en compte ces deux composantes semblent un compromis intéressant (Argyle, 1991).

✓ En sociologie

Les travaux sur les relations sociales (*social relationships*) ont introduit, dans les années 1975-1980, de nouvelles pistes théoriques. Parmi elles, une théorie de l'échange s'est imposée pour expliquer les dynamiques des relations sociales. Selon cette approche, chaque partie aurait besoin de récompenses pour conduire les relations avec les autres. Les concepts de base de cette théorie sont l'échange et la négociation (Kosremelli-Asmar, 2011). À son tour, cette théorie a été remise en question après les recherches sur l'altruisme, l'attachement, l'importance des relations communautaires et le renouveau de la théorie du don/contre-don. L'approche originelle, la coopération mutuelle, a alors été considérée sous l'angle de la réciprocité, et analysée comme un résultat des mouvements de don mutuel (Cordonnier, 1997). Dans les années 1990, de nombreux auteurs s'y sont référés en sociologie du travail (De Terssac & Friedberg, 1996 ; Zarifian, 1995 ; Alter, 2009 ; Sennett, 2013 ; Jobert, 2014).

Parallèlement, le courant sociologique, qui met l'accent sur les actions et interactions davantage que sur les transactions d'échange, introduit la notion de capital social. Ce terme a été proposé par Bourdieu en 1980 pour définir « l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable des relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance » (Bourdieu, 1980/2006, p. 2). Quelques années plus tard, voulant se démarquer de la théorie de l'échange ou encore de celle de la norme de réciprocité, Colman (1998) a conceptualisé le terme de « capital social » sur des bases d'individualisme méthodologique, et initié un mouvement théorique conséquent. En 1995, la portée du terme a été amplifiée par Putnam (1995/2006) avec l'article devenu célèbre de *« Bowling Alone : Le déclin du capital social aux États-Unis »*. Le raisonnement de cet auteur relie clairement la coopération et la construction du capital qui repose, lui, sur la confiance, sur des normes de réciprocité, ainsi que sur des réseaux d'engagement civique social. Pour Putnam, la coopération favorise le capital social, la confiance « lubrifie » la coopération, et la coopération elle-même engendre la confiance. En d'autres termes, plus il y a de relations de coopération entre des individus, plus il y a de réseaux d'engagement, et en conséquence, plus il y a du capital social (Thiébault, 2003). Plus tard, on retrouvera indirectement les études sur la

coopération/collaboration dans les recherches sur les différents collectifs et équipes de travail (Cohendet, Créplet & Dupouët, 2003), la communauté (Schrecker, 2006), les communautés locales (Smith, 1994), les communautés de pratiques (Wenger, 1998), ou encore les communautés virtuelles (Rheingold, 1993 ; Kollock & Smith, 1994 ; Proulx, 2007, 2008).

À partir des années 1990 se développe également une approche cognitiviste du travail. Des sociologues comme Zarifian (1995) parlent « d'agir ensemble » pour décrire la coopération des acteurs dans le milieu du travail, et défendent l'idée de différents degrés de coopération et d'implications intersubjectives que cela implique. Ainsi, selon Zarifian, il existerait une « version pauvre de la coopération », qui consisterait en une meilleure coordination des actes de travail. Elle correspondrait au décloisonnement, au partage des informations et à la coordination directe. À l'inverse, la version « riche » de la coopération est plus radicale puisqu'il s'agit de réellement « travailler ensemble », et pas seulement de se coordonner. Ce type de coopération implique de développer un espace d'intersubjectivité, une compréhension réciproque, des accords solides sur la nature des problèmes à traiter, sur les objectifs et le processus de leur définition, sur l'implication subjective des individus qui agissent ensemble. De plus, l'auteur défend une thèse selon laquelle il existe un lien direct entre la coopération et la compétence. Dans son raisonnement, il met en exergue la spécificité similaire de la compétence et de la coopération, qui est l'adaptation à des situations en partie imprévisibles ou incertaines :

> *« La compétence est une intelligence individuelle et collective des situations, considérées dans l'ensemble de leur complexité et de leur (relative) nouveauté. [...] Cette intelligence renvoie à l'expérimentation plutôt qu'à l'expérience. [...] Parce qu'elle est confrontée à des situations en partie imprévisibles ou incertaines, elle se doit d'être autogénérée et autodéveloppée par ceux-là mêmes qui sont ou qui doivent être compétents. Et c'est de plus en plus au sein de rapports de coopération que cet autodéveloppement de la compétence apparaît, à la fois comme besoin et comme dynamique, par interpellation croisée des savoirs et des intelligences des personnes impliquées dans ces rapports, face à des situations qu'ils assument ensemble. » (Zarifian, 1995, p. 19)*

Nous reviendrons ultérieurement sur ce lien entre coopération et compétence, dans la section consacrée aux théories majeures de la coopération et aux apports de Sennett (2013) en particulier.

- ✓ En économie, gestion et management

En économie, la théorie de la coopération est clairement identifiée, car elle s'enracine dans la théorie élaborée par Bernard dans les années 1930. L'idée défendue par l'auteur, et qui est encore présente dans les travaux actuels, consiste à voir dans le développement et le maintien d'un système de coopération la raison d'être d'une organisation (Hafsi & Martinet, 2007).

Comme dans d'autres disciplines, l'approche du « dilemme du prisonnier » s'est développée dans les années 1960-1970, puis elle s'est modérée par l'approche d'échange don/contre-don dans les années 1980-1990 (Akerlof, 1982 ; Eymard-Duvernet, 1994 ; Reynaud, 1996 ; Cordonnier, 1997).

La théorie de la coopération est traitée comme un mécanisme de coordination inscrit dans des temporalités longues et englobant une conception de la concurrence,

Dans cette logique, la théorie de la coopération en économie s'enrichit du concept de « coopétition » introduit par Brandenburger et Nalebuff dans les années 1990. Par ce terme, les auteurs expriment l'idée qu'il est possible de tirer parti des interdépendances et des complémentarités entre des concurrents et leurs fournisseurs. La coopétition permet de rendre compte du fait que deux entreprises développent simultanément des relations de compétition et de coopération (Fernandez, Marques, Le Roy & Rober, 2010).

Plus tard, cette approche sera développée par la branche de la sociologie économique. Lazega (2009) propose une théorie de la coopération qui croise l'approche de la sociologie de l'organisation et l'échange économique. Cette théorie présuppose qu'il existe, en même temps, des interdépendances et une certaine discipline sociale entre entrepreneurs concurrents. Les règles de cette discipline impliquent que les individus sélectionnent les partenaires avec lesquels ils échangent, ce qui constitue des « niches sociales ». Par ailleurs, ils entrent en concurrence de statut pour se mettre en position avantageuse dans la régulation de la concurrence (Lazega, 2009).

Dans une autre dynamique se développe, dès les années 1970, une approche sociale de l'économie (Duverger, 2014). Plus idéologique, et liée à la notion des communs, elle fait progresser les mouvements de l'économie de partage théorisée par Fitzroy et Vaughan-Whitehead (1988) et ceux de l'économie collaborative (Botsman & Rogers, 2010 ; Rifkin *et al.*, 2014). Dans ces courants et mouvements, la notion de « consommation collaborative » émerge pour introduire dans l'économie les préoccupations écologiques et sociales. De nouvelles activités économiques apparaissent, basées sur les relations collaboratives, comme par exemple les covoiturages, coworking, co-housing, etc. (Botsman & Rogers, 2010).

- ✓ En sciences politiques

Comme le pointe Rheingold (2005), les questions de la place de l'autorité centrale dans les organisations politiques et dans les groupes travaillant ensemble ont été débattues depuis l'époque de Hobbes et Locke par des philosophes politiques, et plus tard par des sociologues, des économistes et les candidats aux responsabilités publiques. En s'appuyant sur l'argumentaire de Ridley concernant les origines de la vertu, l'auteur rappelle que le thème récurrent dans l'histoire de la pensée politique fut celui du pâturage. En effet, la gestion du terrain limité pour l'usage des pâtres indépendants fait apparaître les questions de partage des ressources pouvant être bénéfiques pour tous. La tentation de faire paître plus que sa part est une stratégie rationnelle pour un individu. Toutefois, si chacun cède à la même tentation, l'herbe cesse de pousser, et la valeur du pâturage disparaît pour tous. Selon l'auteur, la notion de gouvernance de communauté est centrale, et en particulier la question de l'équilibre entre la liberté individuelle et les bénéfices

collectifs. De là découlent des questions de coopération : comment les hommes arrivent-ils à coopérer face à la tentation de l'égoïsme ? L'autorité centrale est-elle nécessaire pour modérer la liberté des individus ? En réponse à ces questions anciennes, deux visions s'opposent encore aujourd'hui dans la pensée politique. La première prend ses racines dans le raisonnement de Hobbes, qui soutient que la nature de l'homme est compétitive et que la seule manière de le ramener à la coopération et d'imposer la trêve consiste en la présence d'une autorité supplémentaire. La seconde se nourrit de la thèse de Locke, qui dit que les humains peuvent se gouverner *via* des contrats sociaux plutôt que par une autorité coercitive (Rheingold, 2005),

Plus récemment, les travaux d'Ostrom fournissent l'argumentaire de la gouvernance des communautés et de la gestion des ressources mises en commun : les communs. Les critères du succès pour les communautés devant les gérer sont les suivants :

- les frontières du groupe sont clairement définies ;
- les règles touchant l'usage des biens collectifs sont adaptées aux conditions et aux besoins locaux ;
- la plupart des personnes suivant ces règles peuvent participer à leur modification ;
- les droits des membres d'une communauté pour fixer leurs propres règles sont respectés par les autorités extérieures ;
- les membres de la communauté se chargent eux-mêmes de surveiller leurs comportements ;
- un système de sanction gradué est utilisé ;
- les membres de la communauté ont accès à un mécanisme simple et peu cher de résolution des conflits.

Avec ces travaux, Ostrom est à l'origine d'une nouvelle vision d'organisation des collectifs qui se soucient des résultats d'une action collective. Ces groupes doivent prendre en compte collectivement un certain nombre de problèmes dont l'engagement, la surveillance des implications personnelles et le respect des règles. Toujours selon Rheingold (2005), les technologies du numérique soutiennent ces collectifs voulant respecter les communs. La capacité des plateformes collaboratives à rendre visible l'implication des personnes joue de manière implicite le rôle de contrôle. La mise en visibilité des contributions individuelles participe à montrer aux autres que chacun joue son rôle. Bien que cette forme de contrôle empêche les comportements individualistes, elle ne suffit pas à motiver pour produire des communs. Ce qui motive les personnes, ce sont la réputation et la pression sociale du *peer-to-peer*. Qu'elles soient maintenues par la rumeur ou par des comportements rituels, elles apparaissent comme étant des moyens d'équilibrer le souci des communs et l'intérêt personnel. Nous avons auparavant cité ces

mêmes points de vue dans l'argumentaire de Benkler (2009), de Peugeot (2013) et de Bauwens (2015), évoqués dans le paragraphe 1.1.2.3.

En complément des travaux Ostrom, la théorie du choix social d'Amatra Sen nourrit la perspective politique de la coopération, bien que ses travaux empruntent des modèles économiques. Comme le présentent Pichon-Mamère et Ferey (2017), le point de départ de cette théorie est la critique du théorème d'Arrow qui soutient que, sous certaines hypothèses, il n'existe aucune procédure rationnelle de choix collectif qui agrège les préférences individuelles. Parmi les trois hypothèses se trouvent l'ordinalité (qui ne fait que classer des préférences sans mesurer leur intensité) ; l'universalité des préférences (toutes les préférences sont possibles) ; le refus des comparaisons interpersonnelles d'utilité (on ne peut donc pas compenser une baisse d'utilité d'un individu par la hausse d'utilité d'un autre). Sen concentre ses travaux sur les conditions pouvant transformer des hypothèses négatives d'Arrow en un résultat positif. Le premier procédé consiste à n'étudier que des classements partiels, incomplets d'états sociaux. En prenant en compte seulement un certains type de préférences, il est possible de construire des règles de décisions collectives qui échappent au théorème d'Arrow. Le deuxième procédé consiste à accepter les comparaisons d'utilité entre les individus : préférer un état social plutôt qu'un autre peut être légitime, tant que les pertes des uns sont équilibrées par les gains des autres. Le troisième procédé découle du second : il s'agit de modifier un point de vue sur l'ensemble des informations considérées comme pertinentes pour effectuer le choix social. Alors que, pour Arrow, seul comptait le classement des préférences (ordinalité), Sen considère qu'il est possible de s'intéresser à l'intensité des préférences (cardinalité) pour construire la fonction de décision sociale.

Ce raisonnement reflète la difficulté inhérente à toute organisation collective et la hiérarchie conflictuelle entre les intérêts individuels et collectifs.

Qu'ils s'agissent des travaux sur la gouvernance des communs ou la dynamique de choix collectifs, ces travaux permettent de mettre en perspective les comportements collaboratifs des personnes enquêtées dans cette étude et nous y reviendrons dans les parties « analyse » et « discussions ».

2.2.2 Les principales approches théoriques contemporaines

L'approche contemporaine de la coopération/collaboration combine plusieurs courants de pensées. Là encore, seront présentées de manière sélective des théories identifiées comme particulièrement éclairantes dans l'analyse des pratiques collaboratives actuelles. Ce choix s'oriente vers les théories permettant de prendre en compte l'environnement numérique et facilitant la compréhension des changements des pratiques et comportements sociaux actuels.

2.2.2.1 Théorie de l'interdépendance sociale

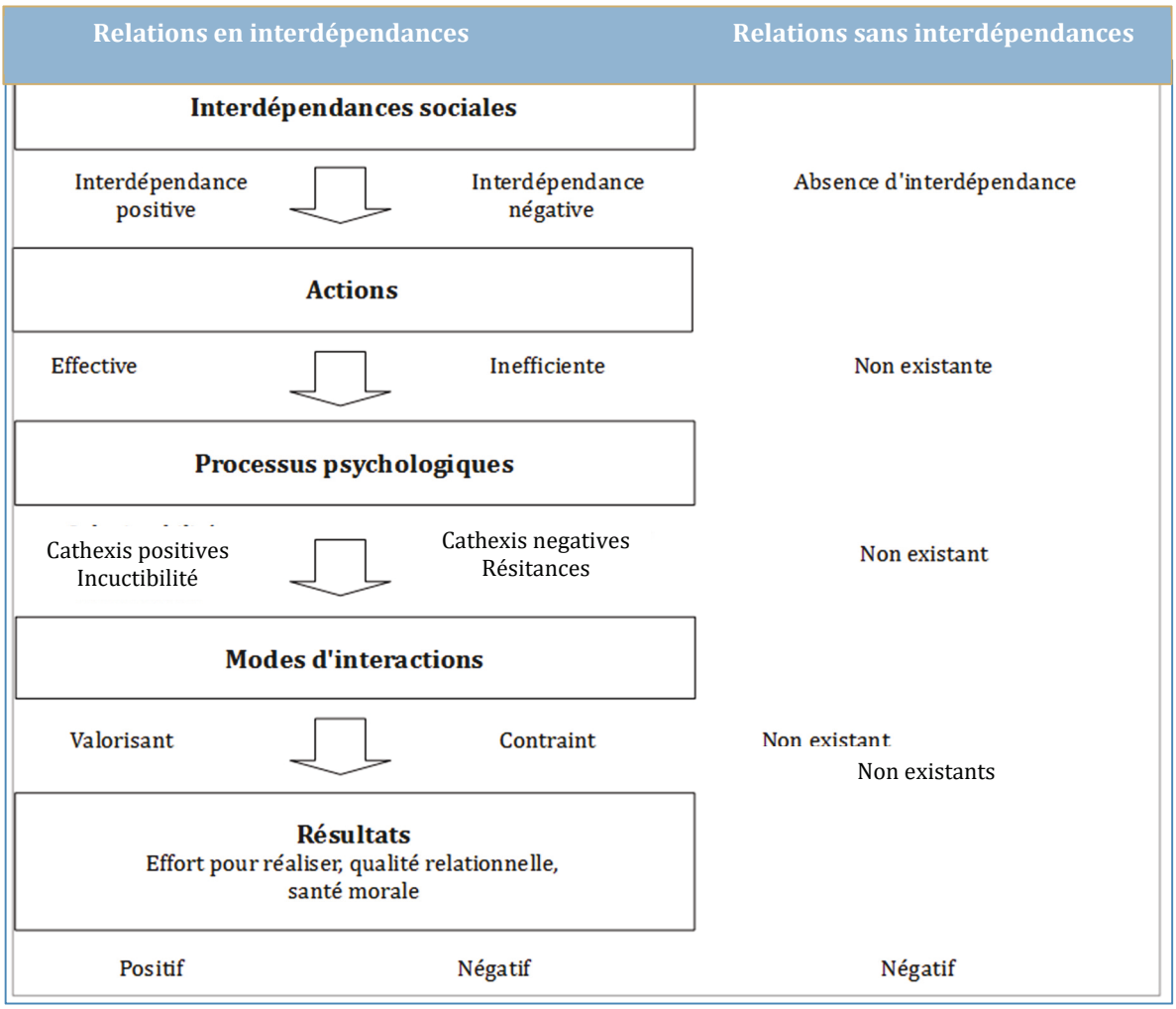
Selon Johnson et Johnson (2005), la théorie de l'interdépendance sociale apparaît au début des années 1900, avec la psychologie de la forme (*Gestalt*), nourrie dans les années 1940 par les travaux de Kurt Lewin. Conceptualisée par Morton Deutsch, cette théorie considère le groupe comme un ensemble dynamique basé sur l'interdépendance entre les membres. Un changement dans l'état de chaque membre ou d'un sous-groupe modifie l'état d'un autre membre ou d'un sous-groupe. Les membres du groupe sont rendus solidaires par des objectifs. Deux types d'interdépendance existent :

- l'interdépendance positive, lorsqu'il y a une corrélation positive entre les objectifs et les réalisations des individus : les individus perçoivent qu'ils peuvent atteindre leurs objectifs si et seulement si les autres personnes avec lesquelles ils sont en collaboration peuvent aussi atteindre leurs objectifs ;
- l'interdépendance négative, lorsque les individus perçoivent qu'ils peuvent atteindre leurs objectifs seulement si les autres personnes avec lesquelles ils sont en compétition ne parviennent pas à atteindre leurs objectifs.

L'analyse des interactions se base sur le modèle de Deutsch, qui met en corrélation les interdépendances sociales, les actions, les processus psychologiques, les modes d'interactions et les résultats (figure 1, p. 52).

À partir des années 1980, Johnson et Johnson adaptent et enrichissent ce modèle en ramenant au nombre de cinq les variables influant sur la coopération :

- l'interdépendance positive existe quand les actions des individus permettent d'atteindre des objectifs communs. Elle peut être liée au partage des moyens (ressources, rôles, division des tâches), aux résultats (objectifs ou récompenses), ou encore, elle peut être rattachée à la démarcation du groupe (identité). De nombreuses recherches ont permis de caractériser les facteurs liés aux interdépendances positives. Ils se regroupent en trois catégories : les résultats, les moyens, les limites.
- La responsabilité individuelle a un double objectif : accomplir sa part du travail, et faciliter le travail des autres membres. Elle est liée à la réussite personnelle et, réciproquement, à celle du groupe. Quand la responsabilité individuelle est structurée et reconnue dans le groupe, elle influence positivement les pratiques de coopération et les interactions.
- L'interaction valorisante (*promotive interaction*) se produit quand les personnes encouragent et facilitent les efforts des autres pour accomplir les objectifs du groupe. Elle se manifeste quand des interactions positives existent. Face aux interactions négatives se manifestent des attitudes d'opposition et/ou de passivité.



(Source : Johnson & Johnson, 2005, traduction personnelle)

Figure 1 : Vue d'ensemble sur la théorie de l'interdépendance sociale

- L'utilisation appropriée des compétences sociales : en effet, la coopération repose autant sur une réalisation collective de « tâches » que sur des savoir-agir spécifiques liés aux compétences sociales, tels que : apprendre à se connaître et à se faire confiance, communiquer de façon précise et sans ambiguïté, accepter et se soutenir mutuellement, résoudre les conflits de manière constructive.
- L'analyse du processus du groupe se produit lorsque les membres du groupe réfléchissent sur leurs actions utiles et inutiles, mais aussi prennent des décisions sur les actions à poursuivre ou les changements à mener.

La théorie de l'interdépendance sociale est très utilisée dans l'analyse du travail en petits groupes, où de nombreux facteurs de coopération/collaboration sont identifiés. Elle nourrit de nombreux travaux sur l'apprentissage collaboratif, et plus particulièrement sur les habilités collaboratives (*collaborative skills*) qui y interviennent. Nous y reviendrons dans le chapitre sur l'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (§ 2.2.2.6).

2.2.2.2 Théorie évolutionniste

La compréhension des comportements coopératifs par la théorie évolutionniste est introduite par Hamilton dans les années 1960. Celui-ci a démontré que la propagation d'un gène « altruiste » pouvait résulter de la sélection (Candau, 2012). Cette théorie reste féconde pour expliquer le paradoxe apparent de coopération, à savoir pourquoi un individu devrait avoir un comportement coopératif avantageant d'autres individus. La biologie ainsi que l'étude des comportements des animaux sont invoquées pour résoudre cette question.

Dans les études plus récentes, la notion de réciprocité en lien avec la coopération est posée par West e*t al*. (2006). Ces auteurs distinguent deux types de motivation : (1) la motivation pour la coopération mutuellement bénéfique, et (2) la motivation pour la coopération altruiste. La première, qui correspond à la réciprocité, serait un motif plus puissant pour coopérer.

Pour West *et al.*, les avantages directs expliquent la coopération mutuellement bénéfique, alors que les avantages indirects expliquent la coopération altruiste, celle où les comportements représentent un coût pour l'un des acteurs et des bénéfices pour l'autre. À partir de cette mise en visibilité, les auteurs insistent sur la capacité de l'humain à évaluer et combiner les motifs de coopération.

Nowak et Highfield (2012) voient dans le principe de coopération le « maître architecte » de l'évolution. Dans leur analyse, ils croisent la théorie du jeu avec la théorie de l'évolution : dans la population des agents qui interagissent, chacun d'entre eux utilise sa stratégie. Le gain est traduit par la sélection des stratégies le plus fréquemment gagnantes. Ils distinguent la coopération dans le groupe et la coopération inter-groupes. Ainsi, quand à l'intérieur d'un groupe, des individus sont en compétition les uns avec les autres, ce sont les individus les moins coopératifs qui réussissent le mieux. Par contre, quand des groupes entrent en compétition, ceux où la coopération est la plus forte sont gagnants. La sélection qui s'explique par l'aptitude des groupes à coopérer est considérée comme un avantage adaptatif : les groupes fortement coopérateurs ont davantage survécu que les groupes faiblement coopérateurs.

Tomasello (2009/2015) cherche l'origine de l'altruisme et de la coopération dans l'étude empirique des comportements d'enfants et de chimpanzés. Il soutient que les enfants rentrent dans la culture en étant « naturellement serviables ». Ainsi, les jeunes enfants apprennent à respecter les normes sociales non seulement en raison des bénéfices de la réciprocité ou de la peur de la sanction, mais aussi par une sensibilité aux autres et un fort sentiment d'appartenance à un « nous » qui se manifeste lors des activités collaboratives. Par ailleurs, Tomasello porte une attention particulière à la collaboration mutuelle qui est, pour lui, une source évolutionnaire des compétences et des motifs humains pour une intentionnalité partagée. Ces compétences incluent

la communication conventionnelle nécessaire à la coordination, ainsi qu'aux institutions sociales (Warneken & Tomasello, 2009).

L'usage des approches « évolutionnistes » se remarque dans l'argumentation en faveur de la coopération dans des discours politiques (Marsh, 2013 ; Bauwens, 2015). Elles alimentent également les cours théoriques du dispositif Animacoop (Cornu, 2001).

2.2.2.3 Théorie de l'échange

Cette théorie renouvelée de l'échange basée sur les mouvements du don et du contre-don introduite par Marcel Mauss est largement utilisée en sociologie pour comprendre les comportements coopératifs au travail (Alter, 2009, 2010 ; Jobert, 2014) et pour analyser les réseaux sociaux (Ferrary, 2001). En économie, Dang Nguyen et Pénard (2001) ainsi que Rochelandet (2014) s'en inspirent pour comprendre l'émergence de l'économie collaborative.

Dans cette approche, l'échange est considéré comme un comportement social par lequel transite un bien matériel ou immatériel tel que les informations, les symboles ou le prestige. L'échange s'effectue selon le principe du volontariat, et les individus qui y participent sont motivés par les bénéfices économiques, symboliques et sociaux qu'ils peuvent en retirer (Ferrary, 2001). Il existe trois caractéristiques de l'échange basé sur le principe don/contre-don (Jobert, 2014) :

- les opérations sont non pas individuelles mais collectives ;
- les échanges ne portent pas uniquement sur les biens économiquement utiles ;
- les prestations se présentent sous l'aspect de donations volontaires, mais elles sont rigoureusement obligatoires.

Dans les travaux plus récents, Alter (2010) souligne le caractère émotionnel de l'échange :

> *« On s'engage dans la coopération pour tirer plaisir de cette coopération, et, secondairement, pour régler les problèmes d'organisation, pour bénéficier de la reconnaissance d'autrui ou pour valoriser son capital social. On ne s'adonne pas au tiers parce qu'on juge ses finalités et dispositifs utiles, avantageux, légitimes ou moraux, mais parce que s'adonner collectivement à une tâche commune permet d'éprouver du plaisir. » (Alter, 2010, p. 362)*

Jobert (2014) met en avant la question du sens donné au travail. Selon lui, la mobilisation des compétences, dont celle de coopérer, découle de la recherche du sens du travail.

> *« Ce sens est nourri du regard d'autrui et de sa reconnaissance. Sans reconnaissance par autrui et sans la contribution du sujet à la réussite du travail - envisagé comme un acte posé dans un monde réel -, la mobilisation de la subjectivité n'est pas possible. De la subjectivité, c'est-à-dire du désir et de l'intelligence. Une autre façon d'envisager la compétence. (Jobert, 2014, p. 20)*

La théorie de l'échange semble être privilégiée dans la compréhension de la collaboration dans les organisations. À ce titre, elle pourrait éclairer l'analyse des pratiques collaboratives des apprenants d'Animacoop, le dispositif de formation qui sera, par la suite, étudié du point de vue empirique.

2.2.2.4 Théorie de la cognition distribuée

Dans les années 1990, les travaux sur la cognition distribuée ont influencé la recherche sur la mobilisation collective au travail. Issues de la rencontre, en Californie du Sud, entre anthropologie et sciences cognitives, ces idées étaient respectivement incarnées par Edwin Hutchins et Donald Norman qui ont porté un regard critique sur les fondements, alors dominants, du paradigme des sciences cognitives : le mentalisme et l'individualisme (Licoppe, 2008).

Hutchins (1995) introduit une dimension holistique et systémique. Dans ses études sur le bateau de guerre, son équipage et ses instruments en action, il insiste sur le fait que les capacités cognitives du système sont plus que la somme de celles de ses parties constituantes Le concept qui caractérise cette organisation en action est celui d'« esprit collectif », et il désigne les systèmes d'interdépendances entre les tâches. Les performances cognitives dépendent alors de la manière dont les personnes et les artefacts impliqués dans des collectifs participent et contribuent à la production, à la circulation et à la présentation des informations pertinentes en situation.

Ces approches proposent aujourd'hui d'appréhender le travail collectif à travers ses processus cognitifs. Ainsi, pour des auteurs comme Zarifian (1995, 2001) et Thuderoz (1995) en sociologie, ou Bichon (2005) en sciences de gestion, c'est la situation affrontée en commun qui fait naître la mobilisation collective et la coopération. Même si la dimension affective n'est pas à exclure des relations interpersonnelles, l'action collective prend davantage sa source dans une intercompréhension. Il s'agit d'un « nouvel agir en commun » qui repose sur le débat, le développement d'une rationalité interactive, un accord social construit dans les prises de parole et les expériences de confrontation (Bichon, 2005).

Les travaux les plus récents sur la cognition distribuée relèvent d'une forme spécifique de cognition collective qu'est la « mémoire transactive » (MT). Dans une synthèse de différents cadres théoriques et méthodologiques qui s'y associent, Michinov et Michinov (2013) soutiennent que la MT fournirait des éléments de compréhension sur la manière dont deux ou plusieurs personnes partagent et intègrent des connaissances en groupe en présentiel et à distance. Sur le principe, le système de la « mémoire transactive » décrit comment les membres d'une même équipe, habitués à travailler ensemble, développent un « système partagé pour l'encodage, le stockage et la récupération des informations liées à différents domaines de compétences » (Michinov, 2007, p. 60). Plus précisément, le système de la « mémoire transactive » commence à se développer dans un groupe lorsque les membres savent identifier des domaines spécifiques de la connaissance des autres, puis savent combiner les leurs au cours de la réalisation de la tâche. C'est par des interactions répétées que les membres du groupe construisent une compréhension plus précise de ce qu'ils savent (ou ne savent pas), et l'apprentissage par le système de la mémoire transactive se développe au-delà du contexte de la tâche initiale. Le système de mémoire

transactive comprend trois composantes essentielles : la spécialisation des expertises et connaissances au sein du groupe, la coordination tacite entre les membres, et la confiance mutuelle (crédibilité) :

- la spécialisation se réfère à la reconnaissance de l'expertise répartie entre les membres du groupe ;
- la coordination recouvre la capacité des membres du groupe à travailler ensemble de manière efficace sur une tâche, et avec une plus grande collaboration, moins de confusion et moins de malentendus ;
- la crédibilité est liée au degré de confiance des uns et des autres sur une tâche donnée.

Dans la compréhension des compétences collaboratives, cette approche pourrait être complémentaire à la théorie de l'interdépendance sociale.

2.2.2.5 Cognition sociale et théorie de l'esprit

Dans le domaine qui croise les neurosciences et la psychologie sociale, « la théorie de l'esprit » correspond à un concept alimenté par l'approche de la cognition sociale. Comme le soulignent Duval *et al.* (2011), l'expression « théorie de l'esprit » ne désigne pas une théorie psychologique, mais une aptitude cognitive permettant d'inférer des états mentaux à soi-même et à autrui et de les comprendre. L'enjeu de la recherche sur la théorie de l'esprit serait d'interpréter, de prédire et d'anticiper les comportements, et même de faciliter la régulation des interactions sociales. (Paal & Bereczkey, 2007).

Objet de recherche en expansion depuis les années 2000 (Laisney & Eustache, 2016), la théorie de l'esprit apparaît sous plusieurs acceptions : *mentalizing* (mentalisation), *mindreading* (lecture d'états mentaux), *perspective-taking* (prise de perspective), *empathy* (empathie) ou encore *social understanding* (compréhension sociale) (Duval *et al.,* 2011).

Deux notions liées à la théorie de l'esprit intéressent les chercheurs pour analyser et prédire des comportements coopératifs : la « prise de perspective » étudiée depuis longtemps notamment par des psychosociologues (Johnson, 1975 *;* Hesse *et al.,* 2015), et plus récemment la notion d'empathie (Paal & Bereczkey, 2007 ; Lecluse, 2016).

La prise de perspective (*perspective taking*) décrit la capacité de comprendre un état de choses d'un point de vue spatial ou psychologique différent. Sans cette capacité, les personnes sont soumises à des biais égocentriques : elles attendent des autres d'être très semblables à elles-mêmes. La prise de perspective est souvent considérée comme un noyau des compétences communicatives (Weinstein, 1969 ; cité par Hesse, 2015).

La notion d'empathie souffre d'une définition claire et univoque par sa spécificité multidimensionnelle qui sollicite une manifestation à la fois émotive, cognitive et même

sensorimotrice (Lecluse, 2016). Elle est couramment définie comme « une connaissance intuitive d'autrui, qui repose sur la capacité de partager et même d'éprouver les sentiments de l'autre » (Casalis, 1997).

Paal et Bereczkey (2007) distinguent « l'empathie chaude » de « l'empathie froide » : la première désigne, selon ces auteurs, la capacité à expérimenter l'état émotionnel des autres observés et, par conséquent, à avoir envie de venir en aide. Quant à l'« empathie froide », c'est une forme de prise de perspective qui repose sur des processus cognitifs fondamentaux par lesquels les personnes sont en mesure de comprendre comment l'autre se sent sans pour autant partager ses états émotionnels. Ces auteurs défendent les liens de corrélation entre les compétences coopératives et des préoccupations empathiques : selon eux, il existe une forte probabilité que les personnes dotées d'un haut niveau de capacité cognitive d'éveil (haut niveau de théorie de l'esprit) participent à des interactions coopératives avec d'autres et fournissent un soutien à ceux qui en ont besoin. Ceci s'explique par le fait que les personnes qui excellent dans la compréhension des pensées et des émotions des autres trouvent plus facile de se placer dans une interaction sociale et d'initier un soutien mutuel avec ceux qu'ils prennent en considération.

Pour évaluer la capacité à coopérer, les auteurs utilisent « l'échelle de coopérativité » (*cooperativeness*) de Cloninger *et al.* : *Temperament and Character Inventory* (TCI). Cette échelle prend en compte cinq caractères de personnalité ou de comportement d'ordre supérieur placés sur l'axe des oppositions en tension : (1) acceptation sociale *versus* intolérance sociale, (2) empathie *versus* désintéressement social, (3) utilité *versus* inutilité, (4) compassion *versus* désir de vengeance, (5) conscience intégrée *versus* avantage personnel (Paal & Bereczkey, 2007).

2.2.2.6 Le travail et l'apprentissage collaboratifs assistés par ordinateur

Deux courants scientifiques se sont constitués autour d'un processus collaboratif faisant de la coopération/collaboration l'objet d'une identité disciplinaire : *Computer-Supported Collaborative Work* (CSCW) et *Computer-Supported Collaborative Learning* (CSCL).

- ✓ Le travail collaboratif assisté par ordinateur

Comme l'explique Cardon (1997), dès 1984, l'expression *Computer-Supported Collaborative Work* (CSCW) aurait été choisie pour désigner un courant pluridisciplinaire et une communauté scientifique d'industriels et d'universitaires. Depuis son origine, le CSCW croise l'étude des systèmes d'information et des applications destinées aux ordinateurs individuels, d'une part, et des usages de ces applications dans des contextes de travail, d'autre part. À l'image du glissement sémantique « coopératif - collaboratif » qui s'opère dans d'autres disciplines, le deuxième « C » du

sigle CSCW peut faire référence aux expressions proches suivantes : « *collaborative* », « *collective* », « *cooperative* » ou encore « *coordinated* ».

Toujours selon Cardon (1997), au-delà du constat d'ambiguïté sémantique que véhicule également ce champ, les recherches en CSCW peuvent apporter un éclairage intéressant sur les caractéristiques des collectifs et sur la nature du travail coopératif/collaboratif. Les groupes étudiés par le CSCW concernaient quelques personnes travaillant en réseau ou des groupes-projets engagés dans des pratiques collectives denses et régulières. L'auteur associe cette approche de groupes de coopération et de même, l'objet d'étude, à la sensibilité scientifique des fondateurs de la discipline, issus de l'ethnographie et de la sociologie du travail. Dans ces approches, le travail coopératif est foncièrement situé et contextualisé, comme l'explicitent Schmidt et Bannon (1992) :

- les collectifs coopératifs sont souvent des formations transitoires qui émergent pour gérer une situation particulière ; après quoi, ils se dissolvent ;
- l'appartenance à ces collectifs coopératifs n'est pas figée, car elle est difficilement déterminable ; les ensembles coopératifs se croisent généralement ;
- le modèle d'interaction dans le travail coopératif change dynamiquement avec les exigences et les contraintes de la situation ;
- le travail coopératif est distribué « physiquement » dans le temps et l'espace ;
- le travail coopératif est distribué en termes de contrôle puisque les agents sont semi-autonomes dans leur partie de travail ;
- le travail coopératif implique des perspectives incommensurables (professions, spécialités, fonctions professionnelles, responsabilités), ainsi que des stratégies incongrues et des motifs discordants ;
- dans des contextes habituels, il n'y a pas d'agents omniscients dans le travail coopératif.

Ainsi, dans le domaine du CSCW, il s'agit d'étudier des comportements coopératifs réels, dans un sens général et neutre, sans prendre en compte des formes spécifiques d'interaction (le mode et la fréquence de la communication, la hiérarchie, l'égalité de statut, l'identité de groupe), ni des contraintes des organisations formelles (Schmidt & Bannon, 1992).

Cette approche semble plus particulièrement intéressante quant à la compréhension des tâches collaboratives situées.

Par ailleurs, deux études récentes peuvent illustrer l'apport des CSCW dans l'analyse des compétences collaboratives qui concernent, en particulier, une modélisation de l'activité collaborative et une analyse de la maturité des pratiques collaboratives.

Sur le premier point, l'outil conceptuel d'évaluation des tâches collaboratives en fonction des technologies utilisées : le diagramme de McGrath (1984), est largement utilisé. Il organise en quatre classes des tâches collaboratives qui sont : (1) des activités de génération, pour la planification et la création d'idées ; (2) des activités de choix, pour la résolution de problèmes et la prise de décisions ; (3) des activités d'exécution, pour l'exécution et la performance de la tâche ; (4) des activités de négociation, pour les tâches axées sur la résolution des conflits entre les individus (McGrath, 1984). Récemment, Muñoz-Alcántara, Kosnar et Markopoulos (2016) s'y sont référés pour y ajouter des activités identifiées par l'usage des médias sociaux :

- la création d'idées et de concepts ;
- la gestion et le développement de projets ;
- le développement d'idées et de concepts ;
- le maintien du groupe en bonne voie ;
- la construction de sens aux ressources matérielles et à la connaissance expérientielle.

D'autres classifications existent, comme celle de Bouron (1992), basée sur l'étude des modes de communication et d'organisation des acteurs, ou celle de Sini (2013), établie à partir des typologies des espaces de travail (*workflow*). Bien que ces classifications soient établies dans l'idée de conception d'outils plus performants, elles peuvent constituer une grille d'analyse des activités réalisées en petits groupes travaillant dans des environnements numériques sur la réalisation d'un projet commun.

En ce qui concerne la maturité des pratiques collaboratives, Muuro, Oboko et Wagacha (2016) reprennent une échelle conventionnelle à trois niveaux (élevé, moyen et faible) pour évoquer le degré des compétences collaboratives observées. Ces compétences définies par les auteurs comme des « capacités à collaborer » sont analysées à partir de trois déterminants : l'interdépendance (liée à la participation), l'indépendance (associée à la capacité à influencer les idées des autres) et la synthèse (qui correspond à la capacité à générer une nouvelle idée à partir d'une idée émise par d'autres). Pour ces auteurs, le niveau fort de la coopération collaborative correspond aux interactions actives et nombreuses, ainsi qu'à un degré d'indépendance et de synthèse important. Sans apporter des indicateurs très précis, cette étude illustre une pratique identifiée dans la littérature de considérer les compétences collaboratives en termes de niveaux de leur acquisition (Mancera *et al.*, 2008 ; Hesse, 2015).

✓ Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur

À l'instar des recherches sur le travail collaboratif, l'étude sur l'apprentissage collaboratif en particulier s'est développée dans les années 1970, et s'est cristallisée autour d'un courant, le *Computer-Supported Collaboratif Learning* (CSCW) (Baudrit, 2007 a). Comme le soulignent Dillenbourg *et al.* (1996), un axe dominant des recherches sur l'apprentissage collaboratif s'est centré sur les stratégies visant à promouvoir la collaboration et la communication à distance. L'idée renforcée par ces études serait de dire que les outils peuvent influer sur la qualité de la collaboration en ligne au même titre que des facteurs humains (Aiken & Bessagnet, 2005).

En ce qui concerne les compétences collaboratives, elles sont étudiées sous l'angle d'« habilités » (*skills*) et abordées en corrélation avec des outils de communication à distance.

Dans cette approche, plusieurs modèles de compétences collaboratives ont été élaborés, parmi lesquels celui de Johnson et Johnson (1991) reste une référence très répandue (Aiken & Bessagnet, 2005 ; McKinney & Denton, 2006 ; Israel & Aiken, 2013). Ce modèle identifie quatre grands types de compétences collaboratives : la communication, la confiance, le leadership et les conflits créatifs :

- les compétences de communication sont interprétées en tant qu'échange ou partage de pensées et de sentiments à travers des symboles qui se réfèrent à la même expérience vécue par les acteurs impliqués dans la coopération/collaboration. Elles se manifestent par des actions telles que « envoyer » (transmettre des idées et des croyances), « partager des conseils », « recevoir » (fournir des commentaires à l'expéditeur en ce qui concerne la négociation, la reconnaissance des sentiments, etc.).
- Les compétences de la confiance (soutien, encouragement, partage, etc.) sont prises en compte lorsque les étudiants acceptent et soutiennent les autres élèves dans leurs contributions au groupe, et réciproquement lorsqu'ils commencent à compter sur d'autres pour contribuer et avoir un impact au sein du groupe.
- Les compétences de leadership (encourager, enseigner aux autres, expliquer à d'autres, etc.) sont repérées quand un apprenant, dans l'idée d'assumer la responsabilité de la réalisation collective, encourage et aide les autres à contribuer à la réalisation de la tâche et à évaluer l'efficacité du processus.
- Le conflit créatif intervient lorsque les apprenants ne s'entendent pas pendant la réalisation d'une tâche. Il s'observe dans des déclarations des « avantages » et des « inconvénients » d'une tâche critique. La façon dont les conflits sont gérés détermine en grande partie la réussite des efforts de coopération (Aiken & Bessagnet, 2005).

Les modèles de compétences collaboratives (*collaborative skills*) mises en jeu lors de l'apprentissage collaboratif peuvent être considérés en complémentarité avec ceux étudiés dans

le domaine du CSCW. Comme nous le verrons dans la restitution des données, le travail collaboratif s'accompagne de l'apprentissage de la collaboration, en particulier quand intervient l'usage des environnements des outils numériques.

2.2.3 Une théorie de la coopération ou de la collaboration existe-t-elle vraiment ?

Après avoir parcouru les principaux champs de la recherche prenant comme objet d'étude la coopération ou la collaboration, les deux sections qui suivent présentent des travaux faisant référence à une théorie de coopération ou de collaboration. La première porte sur les recherches qui utilisent le terme de « théorie » de coopération ou de collaboration, sans pour autant expliciter quelque principe, règle ou loi scientifique pouvant expliquer le processus de coopération ou de collaboration. La seconde propose des apports plus détaillés avec une sélection d'auteurs qui abordent la coopération ou la collaboration comme un processus complexe, et traitent le sujet sous un angle multidimensionnel.

2.2.3.1 Théories « mineures »

Il est difficile de parler d'une seule théorie de la coopération ou de la collaboration, tant sont nombreux les auteurs issus de disciplines différentes s'y référant. De plus, certains travaux, par un abus de langage, qualifient de « théorie de coopération/collaboration » des études sur des objets connexes.

Par exemple, en sciences de gestion, qui semble être la discipline la plus prolifique dans l'évocation de la théorie de la coopération, celle-ci est formulée comme un postulat de nécessaire « théorie à bâtir » (Manzano, 1997), ou comme une « théorie en émergence » (Dulbecco, 1990 ; Smith *et al.*, 1995). En outre, sans donner une explication précise, elle est accolée aux termes de pratiques collaboratives pour évoquer la théorie de la coopération entre concurrents (Bonet & Paché, 2004), ou celle de « *stewardship theory* » (Girard & Le Maux, 2007), ou encore celle de « théorie positive de l'agence » présentée comme une théorie de la coopération efficace (Charreaux, 2000). Elle est décrite comme une théorie hétéroclite qui prend ses racines dans différents courants théoriques (Joly, Lemarie & Managematin, 1998 ; Guillouzo & Thépaut, 2004 ; Dulbecco, 1990). Le point de vue que ces différents auteurs développent est une approche du management basée sur la recherche des intérêts convergents des acteurs puisqu'il n'y a conflit que parce qu'il y a coopération et perspective de gain mutuel, ou bien sur les échanges relationnels entres les acteurs et non transactionnels (Manzano, 1997)

En économie, la théorie de la coopération est plus clairement identifiée, car elle s'enracine dans la théorie élaborée par Bernard dans les années 1930. L'idée défendue par l'auteur - et qui est encore présente dans les travaux actuels - consiste à voir dans le développement et le maintien d'un système de coopération la raison d'être d'une organisation (Hafsi & Martinet, 2007).

Des formes renouvelées de l'approche du « dilemme du prisonnier » d'Akerlof (1982) et de Cordonnier (1997) qui, dans des études économiques, analysent la coopération/collaboration interorganisationnelle et la notion d'alliance, y sont associées (Gajda, 2004).

Dans les années 2000, cette approche est enrichie par la branche de la sociologie économique. Lazega propose alors une « théorie de la coopération entre les concurrents » qui croise l'approche de la sociologie de l'organisation et celle de l'échange économique. Cette théorie présuppose qu'il existe à la fois des interdépendances et une certaine « discipline sociale » entre entrepreneurs concurrents. Les règles de cette discipline impliquent que les individus sélectionnent les partenaires avec lesquels ils échangent, ce qui constitue des niches sociales. Par ailleurs, ils entrent dans la concurrence de statut pour se mettre en position avantageuse dans la régulation de la concurrence (Lazega, 2009).

Sans que cela devienne une véritable théorie de la coopération, Desroche (cité par Duverger, 2014) introduit des règles de fonctionnement de l'économie sociale qui, plus tard, participent à l'émergence de nouvelles pratiques et de nouveaux concepts comme l'économie de partage et l'économie collaborative.

D'autres sciences produisent elles aussi des « théories de la coopération », par exemple la linguistique, avec la théorie de Grice, ou les sciences politiques, qui abordent la coopération sous l'angle de la négociation interorganisationnelle analysée à partir de la théorie des réseaux sociaux chez Jönsson, décrite par Egger (2013), ou de la coopération internationale comme c'est le cas de la théorie de Barrett (1999). Ces dernières approches qui semblent reprendre à leur compte la théorie d'Axelrod, présentée en détail dans la section suivante, abordent des mécanismes de la coopération sur l'échelle trop large des organisations étatiques pour être abordée dans cette étude.

De cette présentation sélective de différentes théories de la coopération/collaboration qui l'abordent sous des angles hétérogènes, il est possible de retenir qu'il n'existe encore aujourd'hui qu'une seule théorie de coopération/collaboration. Elle reste toujours d'actualité, et il s'agit de l'idée de Colman émise en 1998 dans l'analyse critique du livre d'Axelrod, *The complexity of cooperation: Agent-Based Models of competition and collaboration*, qui disait que « la recherche sur la complexité de la coopération en est encore à ses débuts, ou tout au plus dans sa petite enfance, et il faut lui souhaiter qu'elle mûrisse pour inclure un éventail plus large de modèles » (Colman, 1998, p. 48, traduction libre).

2.2.3.2 Théories « majeures »

En ce qui concerne le sujet des compétences collaboratives/coopératives, pas une, mais quatre théories constituent le soubassement nécessaire pour comprendre les dynamiques en jeu qui influencent les pratiques collaboratives/coopératives dans les organisations professionnelles.

Parmi elles :

- la théorie de la coopération d'Axelrod : la plus citée et la plus inspirante pour l'analyse de la coopération ;
- la théorie de Deutsh, renouvelée par Argyle : elle correspond à une théorie du domaine de la psychologie sociale ; comme la première, elle intègre les aspects génétiques et de personnalité dans l'analyse de la coopération, en mettant l'accent sur les comportements des individus pris dans des interactions avec d'autres ;
- le cadre proposé par Dejours, qui introduit l'approche clinique de la coopération dans le champ de la psychologie du travail ;
- le cadre de Sennett, qui intègre les aspects génétiques, philosophiques et psychologiques influençant les capacités des humains à coopérer.

✓ La théorie de la coopération d'Axelrod

La théorie de la coopération d'Axelrod (1984) reste une référence importante[3], et de nombreux champs s'y réfèrent encore actuellement, en particulier en sciences politiques, en économie, en gestion et en management. L'approche proposée par l'auteur revisite le dilemme du prisonnier, qui est enrichi par l'analyse multidimensionnelle enracinée dans le courant évolutionniste de la coopération.

Comme point de départ, Axelrod reprend le raisonnement de Hobbes sur l'orientation égoïste et compétitive des humains. Mais contrairement à l'idée du philosophe anglais du XVII[e] siècle, qui voyait la coopération possible à la condition de la présence d'une autorité régulatrice centrale, Axelrod relève la présence de la coopération sans ce pouvoir central. À partir de ce principe, il examine les conditions de la coopération dans ses trois phases :

- l'émergence : la coopération peut émerger même dans un monde égoïste, à condition que les individus puissent se rencontrer par la suite. L'honnêteté, la générosité ou le civisme ne sont pas nécessaires s'il existe des intérêts personnels basés sur la réciprocité, c'est-à-dire qu'il faut que les individus aient suffisamment de chances de se rencontrer à nouveau et que leur prochaine interaction soit importante ;

[3] Le curriculum vitae professionnel d'Axelrod, visible sur le site de l'université du Michigan, où ce chercheur travaille, indique plus de 30 000 citations et références à cette théorie (http://www-personal.umich.edu/~axe).

- le développement : la coopération fondée sur la réciprocité peut prospérer dans un monde où il existe de nombreuses stratégies différentes ;
- la résistance : une fois établie, la coopération peut résister contre d'autres stratégies moins coopératives.

L'analyse des tournois de « dilemme du prisonnier » informatiques, que l'auteur a organisés à grande échelle, l'a conduit à révéler quatre propriétés d'une stratégie coopérative réussie :

- éviter les conflits inutiles en coopérant aussi longtemps que l'autre coopère ;
- éviter de se montrer susceptible si l'autre fait « cavalier seul » de manière injustifiée ;
- faire preuve d'indulgence, ou de bienveillance, comme l'interprète plus tard De Rosnay (2012) après avoir riposté à une provocation ;
- avoir un comportement transparent pour que l'autre joueur puisse s'adapter au mode d'action en jeu.

À ces conditions, Axelrod explicite les principes du « donnant-donnant » qui sont les comportements favorables à la coopération réciproque :

- ne pas être envieux, puisque l'envie est souvent autodestructrice dans la mesure où on cherche à faire mieux que l'autre au risque de perdre beaucoup ;
- ne pas être le premier à faire cavalier seul, car la stratégie de coopérer est payante aussi longuement que l'autre joueur en fait autant. Sur ce point, Axelrod argumente les raisons pour lesquelles la bienveillance est bénéfique : premièrement, les stratégies malveillantes entraînent de fortes vengeances, avec des conflits coûtant cher ; deuxièmement, une population qui fonctionne selon des règles bienveillantes est plus solidaire et donc plus difficile à dominer ; enfin, une stratégie malveillante est gagnante à court terme uniquement ; *a contrario*, un petit groupe utilisant une stratégie bienveillante marquera beaucoup de points quand les joueurs se retrouveront plus tard entre eux, et finira par être plus efficace qu'une stratégie malveillante ;
- pratiquer la réciprocité dans la coopération comme dans la défection ; le raisonnement de l'autre est le suivant : la stratégie du donnant-donnant est collectivement stable si la punition est suffisamment élevée ; aussi, face à un joueur utilisant la stratégie du donnant-donnant, il est préférable d'adopter la même ;
- ne pas être trop malin : l'observation d'Axelrod le conduit à déduire que les règles complexes diminuent les relations de réciprocité ; en étant simple, la stratégie du donnant-donnant est facilement repérable, et les partenaires comprendront plus facilement l'intérêt de coopérer.

Les règles et les comportements adoptés par les acteurs sont fortement influencés par l'environnement dans lequel la coopération se déroule. D'après Axelrod, certaines pratiques peuvent modifier des conditions externes en les rendant plus propices pour coopérer. Ainsi, il préconise de :

- augmenter « l'ombre portée de l'avenir sur le présent », ce qui se traduit par l'allongement des temporalités des rencontres et l'augmentation de leur fréquence ;
- « modifier les gains », c'est-à-dire changer les paramètres du jeu de manière à ce que les choix non coopératifs deviennent moins intéressants que les choix coopératifs, par exemple en augmentant la valeur de la sanction ou de la récompense ;
- enseigner aux gens à se soucier les uns des autres ; sur ce point, Axelrod argumente en faveur de l'altruisme et d'une bienveillance qui dépassent les logiques purement morales ; selon lui, l'altruisme est d'autant mieux compris qu'il n'est souvent pas dénué d'intérêt personnel, même si ce dernier n'est pas clairement affiché ;
- « enseigner la réciprocité » : cette règle s'apparente à la règle d'or de ne pas faire aux autres ce qu'on ne voudrait pas que les autres nous fassent ; l'apprentissage de l'autocontrôle est nécessaire pour éviter de voir sa bienveillance abusée ou d'appliquer trop strictement la loi du talion (de l'équivalence compensatrice de châtiment) ;
- améliorer les capacités de reconnaissance : celles-ci permettent de reconnaître un joueur déjà rencontré et d'identifier le type d'interactions passées. Dans la coopération, la réputation influence sa qualité, ce qui implique la nécessité de transparence et l'ouverture à l'autre.

La théorie d'Axelrod est souvent utilisée dans les analyses de la coopération et de la collaboration. De Rosnay (2012) donne comme conditions des échanges créatifs dans les rapports humains. Rheingold (2005) les expose comme un moment clé dans les travaux de recherche sur l'intelligence collective. En même temps, elle a été critiquée pour le manque de prise en compte de plusieurs phénomènes sociaux. Par exemple, Harrisson (2012) reprend la critique formulée par Boudon, de ne pas prendre en compte des croyances cognitives non instrumentales, des identités, des attitudes et des valeurs dans le choix rationnel des acteurs.

✓ La théorie d'Argyle

Le cadre d'analyse proposé par Argyle (1991) renouvelle la théorie de la coopération de Deutsch. Sa thèse argumente l'idée selon laquelle la coopération mène à des sentiments positifs et à des récompenses émotionnelles (comme par exemple, le plaisir). En d'autres termes, « l'expérience de coordination, synchronisation, interactions, peut elle-même être une source de récompense et d'attractivité » (*idem*, p. 16). Selon lui, la coopération répond aux besoins de base de relations qui,

pour se mettre en œuvre, s'appuient en partie sur le système motivationnel inné, et en partie sur l'expérience de socialisation.

Au travail, la coopération ne peut pas se faire sans la communication et les interactions sociales. Dans ce contexte, « des compétences coopératives (*cooperative skills*) doivent être nécessairement acquises » (Argyle, 1991, p. 16, traduction libre). Parmi elles, l'auteur évoque :

- des compétences « supérieur hiérarchique /subordonné » : celles-ci englobent la participation dans les prises de décisions. Pour que ces dernières ne deviennent pas conflictuelles, trois conditions sont indispensables : premièrement, le supérieur hiérarchique doit montrer de la considération, ce qui signifie qu'il prend en compte les besoins de ses collaborateurs, et traite les problèmes interpersonnels dans le groupe ; deuxièmement, les personnes doivent être consultées pour donner leur avis sur les choses à faire ; troisièmement, il existe un cadre d'initiative (*initiating structure*), ce qui implique que le responsable est capable de dire ce qu'il faut faire et comment ;
- des compétences de travail coopératif : elles constituent pour l'auteur le cœur de la coopération. Là encore, trois éléments les composent : avoir une sensibilité envers les pensées et les sentiments de l'autre ; savoir coordonner son travail avec celui des autres, ce qui est comparable aux ajustements pratiqués dans la danse, la musique ou le sport, et requiert un certain type de compétences sociales, de partage d'idées et de projets, de communication verbale et non verbale ; avoir un intérêt social positif les uns pour les autres.

Les compétences de communication non verbale et verbale ont un rôle particulièrement important dans la coordination. Elles englobent les signaux relevant d'une qualité d'écoute (le regard mutuel), les signaux de feed-back positif (le sourire, le hochement de la tête), ainsi que les signaux d'ajustement (activité corporelle indiquant la volonté d'agir) pour la communication non verbale. Quant à la communication verbale, elle concerne la compréhension du vocabulaire commun et le partage d'informations. Sur ce dernier point, Argyle se distancie des maximes de Grice (1979) et propose de nouvelles règles de communication coopérative. Il les formule à partir de son expérience des groupes de conversations qu'il a formés durant plusieurs années. Ses maximes découlent des problèmes les plus fréquemment observés :

- maxime 1 : soyez responsables, et faites en sorte que la conversation soit maintenue ;
- maxime 2 : prenez un vrai intérêt aux personnes et à leurs énoncés ;
- maxime 3 : soyez amicaux et encourageants ;
- maxime 4 : soyez polis.

En ce qui concerne les compétences sociales nécessaires à la coopération, Argyle en cite trois en particulier : l'assertivité (*assertiveness*), le *leadership* associé à la supervision, et la négociation.

L'assertivité désigne une attitude à la fois d'affirmation de soi et de respect d'autrui. Selon Argyle, elle est liée à la place particulièrement importante accordée au droit de l'autre à exprimer ses intérêts. En accord avec l'idée que l'assertivité comprend souvent des conflits entre les objectifs des deux parties, il conçoit que des compétences sont nécessaires pour les concilier et pour éviter de nuire à la relation ou de blesser d'autres sentiments.

S'agissant du leadership et de la supervision, ils sont pour Argyle une combinaison de deux facteurs : motiver et guider les membres de son équipe, d'une part ; prendre en compte leurs besoins, d'autre part. Ce qui caractérise le leadership dans les situations de coopération est surtout lié à un troisième facteur qui consiste, dans la mesure du possible, à partager des décisions. Cela conduit à une meilleure répartition des objectifs et à une plus grande satisfaction, dans la mesure où les décisions prises collectivement sont davantage acceptées.

Quant à la négociation, elle découle du respect des règles. Elle s'effectue aussi de manière informelle, par le partage d'informations et l'engagement dans la résolution des problèmes, ceci dans l'optique de trouver une solution intégrative bénéfique aux parties.

Toutes ces compétences sociales possèdent trois spécificités qui caractérisent la personne engagée dans la coopération. Premièrement, elles incluent l'intérêt « de l'autre côté », ainsi que le désir d'interagir avec et de se reporter à l'avis de l'autre. Deuxièmement, elles sous-entendent une dimension d'empathie qui se caractérise par la capacité de voir le point de vue de l'autre. En dernier lieu, elles comprennent l'habileté à chercher à inventer les contours d'actions qui intègrent les objectifs des deux parties.

En partant du principe que les compétences de coopération dépendent en partie des expériences sociales et de l'idée que des carences de coopération sont corrélées aux transgressions des compétences sociales, Argyle propose un entraînement à la coopération. Ce *Social Skill Training* (SST) est envisagé comme un moyen d'améliorer la communication et en particulier la communication non verbale associée aux caractéristiques culturelles ou innées. L'entraînement à la coopération envisagé par l'auteur, en plus des maximes de communication coopérative, inclut la formation à l'échange des rôles soit en explicitant les règles de fonctionnement, soit par l'expérience du renversement des rôles.

Cette approche de la coopération, examinée comme une combinaison d'attitudes et de compétences, semble particulièrement utile pour analyser les compétences coopératives/collaboratives, l'objet de ce travail de recherche.

✓ Les apports de Dejours

Dejours lui-même attribue à son cadre d'analyse de la coopération le terme de « théorie de la coopération » (Dejours, 2010). Dans son approche clinique du travail, l'auteur relie la coopération à une certaine forme de convivialité et de vivre ensemble car, selon lui :

> *« Toute règle de travail […] associe des éléments techniques de résolution collective, une manière de travailler et d'exercer une action sur le monde ; en même temps, c'est toujours une règle de savoir vivre et de vivre ensemble. » (Dejours, 2010, p. 27)*

L'auteur décline les principales caractéristiques de la coopération à partir de sa définition : « La coopération, ce sont les liens que construisent entre eux des agents en vue de réaliser, volontairement, une œuvre commune » (Dejours, 1993, nc). L'accent est donc mis sur une certaine nature de lien, de l'œuvre, de la volonté à coopérer et de la notion de commun.

L'existence des liens implique des relations d'intercompréhension, d'interdépendance et d'obligations. Ils sont de nature symbolique et pour être coopératifs, ils doivent être dotés d'une certaine stabilité. La nature des liens peut être horizontale ou ascendante, dans le sens où ils sont liés à la tâche et où ils sollicitent les initiatives individuelles en vue de combler les lacunes de l'organisation du travail dans la définition et la description des tâches.

La construction d'une œuvre ne peut se faire que par l'initiative des personnes, et elle dépend des liens internes construits dans l'interaction, ainsi que du contexte subjectif, social et matériel du travail.

La volonté relève d'une volonté d'engagement face à l'action mais aussi d'une volonté collective. Elle résulte du sentiment de liberté des personnes mise en perspective de la conscience de l'engagement qu'implique la coopération.

Enfin, la notion d'œuvre est comprise par Dejours selon la définition d'Arendt, qui la conçoit comme une activité finalisée et menée de bout en bout par un sujet ou par un collectif. Elle se réalise dans la construction du sens par rapport à une finalité à atteindre dans le monde objectif. Le sens des activités est réévalué au regard des valeurs dans le monde social, mais aussi par rapport à l'accomplissement de soi dans le monde subjectif.

La compréhension de la notion d'œuvre « commune » est liée à la notion du collectif, puisqu'elle concerne ce qui est commun au collectif. Par ailleurs, Dejours distingue le collectif du groupe par la présence de règles communes élaborées par des acteurs en vue de traiter les difficultés qu'ils rencontrent dans l'exécution de leur travail. Sans cette notion de « commun », le collectif n'est qu'un groupe dont le fonctionnement nécessite la coordination (Dejours, 2013).

Trois conditions sont donc nécessaires à la coopération :

- une visibilité des modes opératoires inventés par chaque membre d'un collectif : cela implique la confiance qui est fondée autant sur l'éthique que sur la rationalité de

l'action par rapport à des valeurs morales. La confiance est construite sur l'observation et la connaissance des conduites de l'autre, ainsi que sur la concordance entre ses actions et sa parole. L'auteur conclut que la construction des liens de coopération n'est possible que s'il existe par ailleurs des règles morales communes ;

- des conditions préalables d'intercompréhension, qui sont indispensables à la construction d'un sens commun et à une communication symbolique médiatisée par le langage, ainsi que des conditions propices à la confrontation des opinions sur l'organisation du travail ; en d'autres termes, ce sont des conditions à la construction d'« espaces de discussion » ;
- la volonté de faire collectivement, qui dépend d'un couplage « contribution-rétribution » que nous associons au principe de don/contre-don défini par Mauss. Pour Dejours, ce couplage contribution-rétribution est une clé de la mobilisation des subjectivités nécessaires à la formation d'une volonté commune et de liens de coopération. Au travail, elle correspond à la reconnaissance, qui est une forme de gratification liée au désir de l'accomplissement de soi. Deux types de jugements sont liés à la reconnaissance : le jugement d'utilité et le jugement de beauté. Sur ce point, Dejours souligne qu'il n'y a pas de liens de coopération sans une dynamique des relations entre soi et autrui dans le monde subjectif : il existe en même temps les attentes quant à l'accomplissement de soi et à la reconnaissance dans le registre de l'identité.

La coopération ainsi comprise se distingue de la coordination au sens où la coordination est donnée comme un ordre sur la manière de travailler ensemble, et où la coopération correspond à ce que les gens font vraiment. Sans la coopération, le travail efficace n'est pas possible.

L'approche de Dejours confirme et approfondit la notion de relations entre les acteurs impliqués dans la coopération travaillée par Argyle. Ce qui rend son analyse pertinente au regard des questions de recherche traitées dans cette étude est le fait de cibler son attention sur le commun que le collectif produit dans le contexte professionnel de travail.

✓ Les apports de Sennett

Avec l'édition, en 2013, de la traduction française de l'ouvrage intitulé *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*, Sennett a proposé un cadre d'analyse de différentes formes de coopération entre les humains. Il les examine du point de vue des individus dans des relations de travail, dans des communautés, et plus largement dans les dynamiques sociales. La définition que l'auteur propose met l'accent sur les relations entre les acteurs et les bénéfices mutuels qui en découlent : « La coopération est un échange dans lequel les participants bénéficient de la rencontre » (Sennett, 2013, p. 16). L'auteur décrit plusieurs formes de coopération ainsi que les types

d'échanges qui maintiennent l'équilibre dans les relations coopératives pour argumenter en faveur de comportements et de pratiques qui pourraient reconstruire cet équilibre fragilisé.

La coopération requiert des compétences que Sennett définit, en s'appuyant sur le terme *technè* d'Aristote, comme « faire que quelque chose arrive, et le faire bien ». Il les désigne par l'expression de « compétences dialogiques » pour mettre en exergue l'importance de la communication dans les relations coopératives. Parmi elles, Sennett énumère :

- la bonne écoute ;
- la délicatesse de conduite ;
- l'habilité à trouver des points d'accord et à gérer les désaccords ;
- le fait de savoir éviter la frustration dans une discussion difficile.

L'échange est un autre aspect propre à la coopération et la clé de l'équilibre de toutes les relations sociales. Au travail, la structure d'échanges harmonieux prend la forme d'un « triangle social » qui englobe l'autorité acquise, le respect mutuel et la coopération au cours d'une crise. Ce triangle s'affaiblit par l'isolement et l'organisation en silo, le court terme et, ce qui est en lien, le fonctionnement par l'équipe projet (où la coopération est forcée par le manager), la comparaison envieuse qui érode la confiance, et enfin le pouvoir qui s'exerce sans l'autorité.

À partir d'un constat sur l'affaiblissement de la coopération dans les relations sociales actuelles, Sennett propose plusieurs moyens de « réparer » « le moi non coopératif », potentiellement rongé par l'angoisse, le retrait, le narcissisme ou l'autosatisfaction.

Dans le travail, ce savoir-faire facilitant la coopération consiste à :

- travailler comme dans un atelier : la forme de l'atelier que Sennett propose est d'un type moderne où le travail est ouvert à tous et où les solidarités ritualisées peuvent être publiquement marquées. La loyauté et les avantages mutuels à long terme se conjuguent avec l'ouverture et l'agilité (flexibilité) à court terme. Ce type de travail implique de : rythmer le travail par l'alternance des activités ; soigner les gestes informels, puisque les gestes prennent la place pour instaurer l'autorité, la confiance et la coopération ; travailler avec la résistance, c'est-à-dire privilégier le geste minimal et en souplesse ; considérer l'erreur comme un fait intéressant ; cultiver la familiarité avec ses outils ; inciter des échanges à somme nulle, ce qui consiste à porter l'attention sur ce qui reste pour le perdant ;
- utiliser la diplomatie quotidienne qui puise dans le langage qui propage et transforme les règles de la civilité : elle consiste à gérer des conflits par l'écoute coopérative qui se base sur la reformulation, le dialogue indirect et l'introduction des silences ; elle nécessite également des procédures de conduite des réunions qui trouvent l'équilibre entre des relations formelles et informelles. Sennett appelle cette limite une « zone

liminale », et la considère comme un espace charnière dans lequel « l'art de la coopération » s'exerce. Un dernier élément de la diplomatie quotidienne est l'usage des masques de sociabilité, qui conduit à créer une distance sociale expressive, c'est-à-dire à protéger les autres des expressions des sentiments pouvant les blesser. Le masque « neutre » est une façon de tourner l'attention vers l'extérieur, c'est-à-dire vers l'espace collectif dont la coopération a besoin ;

- pratiquer l'engagement (dans les communautés ou par l'engagement vocationnel ou moral) : l'engagement conjugue, selon Sennett, la solidarité et la loyauté, et sous cette forme, il est indispensable à toutes les organisations. L'engagement se manifeste par trois aspects : le sacrifice des gains personnels, la vision à long terme, et la fiabilité des acteurs.

L'apport de Sennett est d'autant plus intéressant pour l'étude des compétences collaboratives/coopératives qu'il utilise des approches comparables et complémentaires à celles d'Axelrod, Argyle et Dejours. Comme le premier, il analyse les différentes dimensions de la coopération dans ses aspects individuels, communautaires et sociétaux. À l'instar d'Argyle, il donne de l'importance à la dimension interrelationnelle entre des individus, et comme Dejours, il examine la coopération dans le contexte du travail en particulier. Sur ce dernier point, son approche se singularise par une description de l'atelier comme une forme organisationnelle de la coopération au travail.

2.2.3.3 Synthèse des principaux courants de recherche sur la coopération/collaboration

À cette étape, il est important de souligner la pluralité des sens auxquels la notion de « coopération/collaboration » se réfère, ainsi que la diversité des approches évoluant dans le temps.

La figure 2 et la figure 3 qui suivent rendent compte de cette diversité (pages suivantes).

La première (figure 2) illustre les approches de différents auteurs adoptées pour comprendre les notions de coopération ou de collaboration. La seconde (figure 3) met en visibilité les apports pluridisciplinaires qui cherchent à spécifier les compétences collaboratives.

Ce qui ressort dans cette présentation est l'idée qu'aucune théorie n'est suffisante à elle seule pour traiter la complexité des phénomènes à l'œuvre dans l'agir collaboratif. Des approches combinées et pragmatiques semblent nécessaires, c'est-à-dire celles qui analysent la coopération/collaboration par des études empiriques et qui intègrent différents courants théoriques dans l'ambition d'une compréhension holistique.

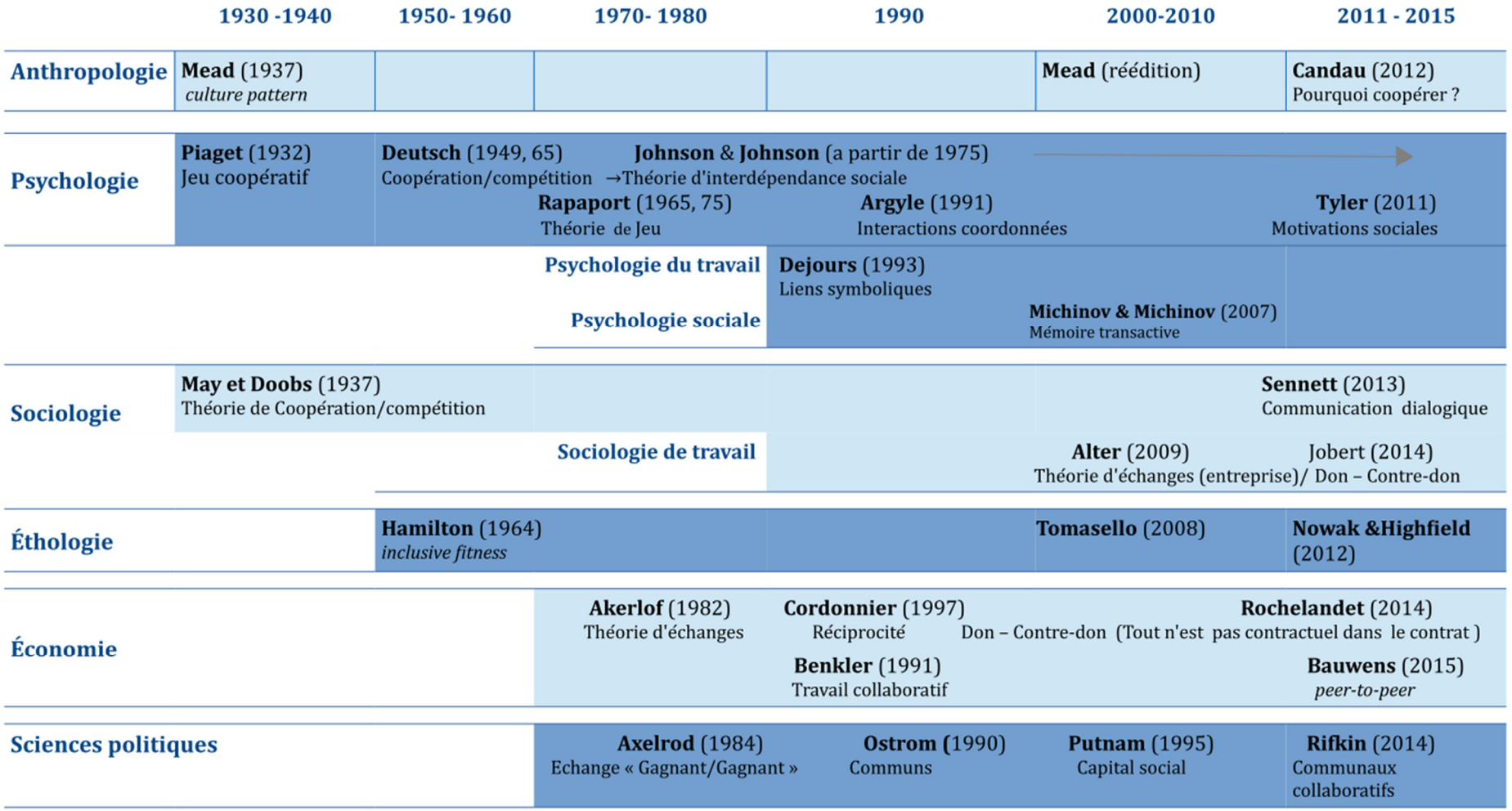


Figure 2 : Coopération/collaboration dans la sélection des courants scientifiques

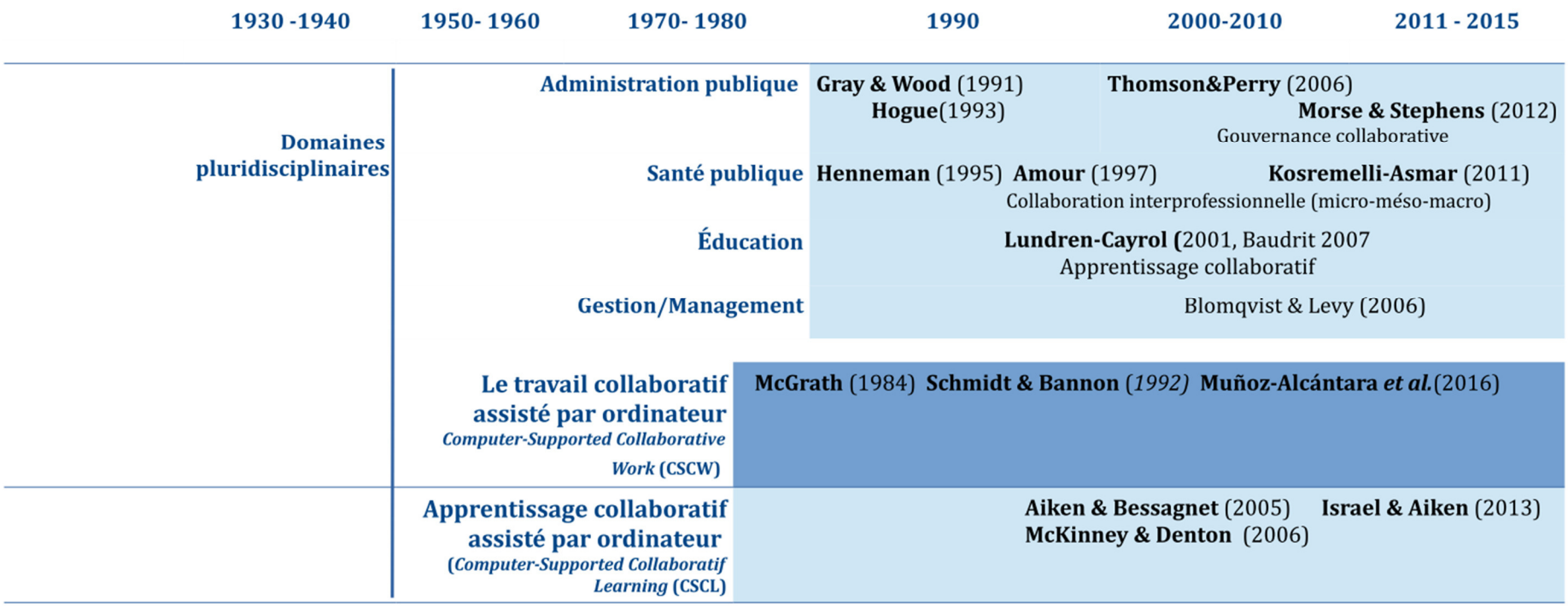


Figure 3 : Apports pluridisciplinaires pour la taxonomie des compétences collaboratives

2.3 Les « compétences collaboratives » comme objet de recherche

Nous avons souligné précédemment que l'expression « compétences collaboratives/coopératives » utilisée dans cette étude reflète le flou dans la définition des deux termes qui la compose : coopération et collaboration. Par convenance et pour faciliter la lecture, l'emploi du terme « compétence collaborative » sera privilégié dans ce chapitre. Ce choix s'appuie sur la compréhension de la collaboration, exposée auparavant (§ 2.1), comme étant une forme plus mature du travail en commun.

Cela étant dit, il convient de souligner que la notion de compétence collaborative a été peu étudiée en sciences de l'éducation et en particulier dans la littérature francophone. En revanche, d'autres thématiques de recherche examinent des pratiques spécifiques au travail en commun et indirectement des compétences collaboratives. Nous faisons l'état de ces recherches en distinguant les sujets qui s'apparentent à la coopération/collaboration (comme l'apprentissage collaboratif) de ceux qui traitent des compétences impliquant des collectifs telles les compétences collectives ou les compétences sociales.

2.3.1 Exploration des termes dans la recherche

Dans la recherche francophone en éducation, il existe peu de références à la notion de « compétences collaboratives », et encore moins celles qui en proposent une définition. À partir de la recherche exploratoire menée dans les bases de données et les moteurs de recherche Google Scholar, ERIC, Francis et Erudit, il est possible de suivre la progression de l'usage du terme dans la littérature scientifique en comparaison avec des expressions équivalentes dans les publications anglophones. Les tableaux 3 et 4 ci-après retracent le nombre de publications faisant usage des termes « compétences collaboratives », « *collaborative competency(ies)* », « *collaborative skill(s)* », « *collaborative capability(ies)* », entre 1990 et 2016.

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

Tableau 3 : Coexistence des termes « compétences collaboratives » sur Google Scholar

GOOGL SCHOLAR						
Item / Année	Compétences Collaboratives	Collaborative competence		Collaborative skill		Collaborative capability
		competence	competencies	skill	skills	
Avnat 1990		6 (0)		90	214	6
1991-2000	1	59	49	108	1230	74
2001-2003	6	30	23	46	955	106
2004-2006	10	48	64	82	1430	192
2007-2009	16	111	121	123	2110	292
2010-2012	16	250	242	134	2630	313
2013-2015	24	355	386	243	4260	309
2016	12	132	37	74	1600	91

Tableau 4 : Coexistence des termes « compétences collaboratives » sur ERIC

ERIC						
Item / Année	Compétences Collaboratives	Collaborative competence		Collaborative skill		Collaborative capability
		competence	competencies	skill	skills	
Avnat 1990				2	13	0
1991-2000		2	1	1	46	1
2001-2003					9	0
2004-2006					17	0
2007-2009			4		12	1
2010-2012			4	1	23	1
2013-2015		2	2	39	39	1
2016		2	2	14	14	1

Plusieurs constats peuvent être déduits de cette indexation comparative des termes et de leurs usages :

- les références en français sont rares en sciences de l'éducation (ERIC) ;
- en anglais, l'usage de l'expression *collaborative skill-s* est dominant, dans le sens français d'habilités ou d'aptitudes ;
- les domaines applicatifs les plus représentés sont la gestion, les sciences politiques, l'enseignement, la médecine et l'information-communication.

Les exemples de cadres de références qui listent explicitement les compétences collaboratives qui nous intéressent sont plus abondants dans la littérature tant nord-américaine que nord-

européenne (les pays scandinaves, en particulier) (Morse & Stephens, 2012 ; Emerson & Smutko, 2011 ; Blomqvist & Levy, 2006).

La classification qui est présentée dans les sections suivantes relève des listes explicites des compétences collaboratives, mais aussi des méta-analyses des facteurs favorables à la collaboration identifiées dans la littérature. Il a été considéré que ces facteurs peuvent être intéressants à prendre en compte dans la mesure où ils correspondent à la capacité des acteurs à agir de façon collaborative.

2.3.2 La place des compétences collaboratives en sciences de l'éducation

2.3.2.1 Notions associées aux compétences collaboratives

- ✓ L'apprentissage et le travail collaboratif/coopératif

Après un traitement sous l'angle du courant CSCL (§ 2.2.2.6), sont présentés, dans cette section, les principaux axes d'étude liés à l'apprentissage collaboratif dans le champ des sciences de l'éducation francophone.

L'apprentissage collaboratif/coopératif est un sujet abondamment documenté depuis plusieurs décennies, et il dispose de points de synthèse signifiants (Dillenbourg, 1999 ; Henri-Lendroum, 2001 ; Baudrit, 2007a, 2007b ; Thibert, 2009 ; Reverdy, 2013). En formation d'adultes, il est également largement traité en lien avec l'apprentissage par l'autrui (Eneau, 2005), l'apprentissage par les pairs (Le Boucher, 2015), l'apprentissage à distance (Blandin, 2012 ; Frayssinhes, 2011), les communautés de pratiques (Nazet, 2015).

Parmi les nombreuses définitions de l'apprentissage collaboratif, celle de Dillenbourg (1999) semble la plus consensuelle. Elle désigne « une situation dans laquelle deux ou plusieurs personnes apprennent ou cherchent à apprendre quelque chose ensemble ». En termes plus précis, il s'agit de « l'acquisition par les individus de connaissances, compétences ou attitudes à travers des interactions dans des groupes où les membres se partagent le travail et/ou développent une représentation partagée de la tâche à réaliser » (Dillenbourg, 1999, p. 1).

À l'heure du numérique, l'étude des méthodes collaboratives d'apprentissage s'effectue sous des approches diversifiées : le maintien de la motivation des apprenants dans les dispositifs de formation à distance (Bruillard, 2004 ; Michinov & Michinov, 2009 a), l'émergence des apprentissages (De Lavergne, 2007), ou bien le développement de l'autonomie des apprenants (Eneau & Develotte, 2012). En 2009, Bruillard et Baron parlent cependant d'un « quasi-vide » quant aux pratiques effectives de collaboration dans les contextes sociotechniques à l'université,

ou bien d'une certaine confusion des pratiques collaboratives avec l'acquisition des habilités pour l'usage des outils numériques. Ils constatent que la collaboration se cantonne plus aux activités de formation qu'à l'acquisition de compétences spécifiques liées aux futurs métiers (Bruillard & Baron, 2009).

Seules quelques rares exceptions, comme par exemple les parcours du campus numérique FORSE (FORmation à distance en Sciences de l'Éducation), mis en place dans les années 2000 (Wallet *et al.*, 2007), font l'objet d'analyses (Godinet, 2007 ; Wallet *et al.,* 2007 ; Lameul *et al., 2011)* de l'apprentissage collaboratif et de l'émergence des compétences transversales liées au travail en équipe (Eneau & Simonian, 2011). Il ressort de ces travaux un lien étroit entre l'apprentissage collaboratif et l'émergence des compétences transversales liées au travail en équipe. Des compétences collaboratives relèveraient notamment de ces compétences transverses, de même que les compétences relationnelles et communicationnelles. Quelques travaux relient ces compétences collaboratives aux « capacités d'argumentation, de négociation et de coordination » (Eneau & Simonian, 2011, p. 101). Toutefois, elles restent encore peu spécifiées.

Les travaux qui peuvent éclairer la notion de compétences collaboratives concernent l'étude de l'apprentissage en rapport avec le processus de collaboration lui-même. C'est le cas de travaux d'Henri et Lundgren-Cayrol (2001) par exemple qui, en suivant des travaux de Lebow, associent l'apprentissage collaboratif à l'intégration préalable de valeurs telles que la collaboration, l'autonomie, la réflexivité, la générativité, l'engagement actif, la pertinence personnelle et le pluralisme. De plus, ils conçoivent que la démarche collaborative impose à chacun des apprenants plusieurs pratiques :

- la personne doit mettre en œuvre des stratégies cognitives et métacognitives efficaces pour explorer les ressources disponibles dans l'environnement d'apprentissage ;
- l'engagement vis-à-vis des membres du groupe et la poursuite du but commun sont nécessaires ;
- la personne accepte de fonctionner dans un cadre de soutien mutuel ;
- elle doit participer à la synergie du groupe, et élaborer des connaissances par la discussion et la négociation du sens (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001, p. 28-29).

Concevoir l'apprentissage collaboratif comme un processus rapproche des études en lien avec les questions de développement des compétences collaboratives, et sous cet angle, elles peuvent éclairer leur analyse par la suite.

✓ Les compétences collectives

Dans l'article consacré au scénario pour apprendre en collaborant à distance, Godinet (2007) réconcilie indirectement des interprétations divergentes, voire opposées, sur les significations des termes « collaboratif » et « coopératif » en proposant le terme « collectif » qui, selon elle, renvoie à un champ bien plus vaste dans lequel peuvent s'inscrire les deux termes « concurrents » (Godinet, 2007, p. 113).

Dans cette optique, la notion de compétences collectives, introduite dans le débat scientifique dans les années 1990, devient un thème proche sinon potentiellement concurrent pour désigner les compétences collaboratives : en sciences de l'éducation (Wittorski, 1998 ; Dubois & Retour, 1999), en sociologie du travail (Zarifian, 1999), en sciences de gestion (Le Boterf, 1997 ; Bataille, 2001 ; Michaux, 2003).

La notion de compétence collective est définie le plus communément comme « une compétence différente de la somme des compétences individuelles qui la composent » (Krohmer, 2004, p. 1). Selon différents points de vue, elle s'apparente aux compétences informelles (Michaux, 2003), ou coproduites parallèlement à l'émergence des collectifs qui les incarnent (Wittorski, 1998). Elle est spécifiée par des interactions ou un « maillage de l'intelligence en réseaux » (Le Boterf, 1997), par une dynamique de groupes (Dejoux, 1998), ou bien par une cohésion des individus (Dupuich, 2011).

Différentes revues de littérature (Krohmer, 2004 ; Dupuich, 2011) s'accordent sur deux approches : (1) une approche d'une construction harmonieuse, qui voit dans la compétence collective une résultante à partir de la coopération et de la synergie existant entre les compétences individuelles ; (2) une approche interactionniste, qui existe par un processus long des interactions qui vont apprendre à se connaître et à agir ou à penser ensemble.

La coopération est une dimension clé de la compétence collective (Dubois & Retour, 1999), et Krohmer l'inclut dans sa proposition des indicateurs de la compétence collective qui sont :

- la coopération qui, dans le cadre de la compétence collective, est définie comme un acte par lequel des personnes échangent volontairement des ressources et agissent (définition de Picq, cité par Krohmer, 2004) ; la coopération permet de résoudre certaines situations problématiques ;
- un référentiel commun, qui est à la fois « opératif » ; c'est-à-dire construit pour servir la préparation et la réalisation de l'action projetée, mais aussi (surtout) élaboré en commun par une mutualisation des compétences de chacun ;
- la mémoire collective, qui englobe trois éléments : (1) la mémoire déclarative collective non centralisée, c'est-à-dire l'acquisition d'un savoir ou sa création par l'interaction ; (2) la mémoire procédurale collective non centralisée, qui concerne une

confrontation de savoir-faire au cours d'un travail accompli en commun ; (3) la mémoire collective de jugement, qui désigne l'ensemble des connaissances issues de la confrontation de jugements individuels (Krohmer, 2004).

Selon cet auteur, la compétence collective se construit par la construction d'un collectif de travail qui, lui, ne se décrète pas, mais se construit dans l'action, au fil des gestes et du temps, à mesure que des liens de confiance et de coopération se tissent (*idem*).

Si l'on se réfère aux définitions et aux indicateurs des compétences collectives présentées ici, il serait possible de penser que les compétences collaboratives s'intègrent dans celles-ci. Cependant, la question du sujet agissant empêche une telle interprétation inclusive. En effet, les compétences collectives sont communément attribuées à un sujet collectif (Wittorski, 1998) qui, pour Krohmer, correspondrait à une communauté des pratiques (Krohmer, 2004). En revanche, les compétences collaboratives concernent l'individu, même si elles se manifestent seulement en relation avec d'autres. Il s'agit de la capacité individuelle d'une personne à s'engager et à savoir mettre en œuvre des modes de travail collaboratifs.

Suivant Policard (2015), qui définit des compétences collaboratives comme un savoir interagir efficacement avec les autres, la compétence collective pourrait s'analyser comme un résultat des compétences collaboratives.

- ✓ Compétences sociales et compétences non académiques

Depuis 2006, le cadre de référence des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie adopté par l'Union européenne inclut des compétences sociales dans les huit compétences nécessaires à l'épanouissement personnel, à la citoyenneté active, à la cohésion sociale et à l'employabilité. Dans les termes utilisés dans le document, celles-ci comprennent les compétences personnelles, interpersonnelles et interculturelles, et couvrent toutes les formes de comportements à maîtriser pour participer de manière efficace et constructive à la vie sociale et professionnelle (Parlement européen, 2006). Selon cette large définition, la collaboration est mentionnée comme une attitude de collaboration incluse dans les compétences sociales.

Encore maintenant, différents travaux tentent de préciser le périmètre de la notion des compétences sociales, qui reste « vaste et polysémique » (Dépret & Filisetti, 2001 ; Morlaix, 2015 ; Hernandez, 2016). Dans les programmes scolaires ou universitaires, elles couvrent une longue liste de pratiques comme : créativité, innovation, coopération, responsabilités, autogestion, confiance, flexibilité, autonomie, initiative, pouvoir, efficacité, prise de risque, résolution de problèmes, promptitude, empathie, communication, leadership, motivation, négociation, désir d'apprendre… Parmi elles, la coopération compte parmi les trois compétences les plus travaillées (Hernandez, 2016). Dans la même optique, les compétences sociales sont associées à

l'apprentissage collaboratif dans le milieu scolaire (Épinoux & Lafont, 2014) ou en formation des adultes (Eneau, 2005).

En 2014, l'expression « compétences non académiques » introduit une nouvelle notion qui tente de devenir un cadre fédérateur pour englober tous les termes proches : *soft skill*, personnalité, compétences comportementales, implicites, tacites, capacitantes, capitales, informelles, transversales, sociales, psycho-sociales, non cognitives, talent (Giret, 2015). Duru-Bella suggère une définition dans laquelle les compétences non académiques désignent « des compétences qui se développent d'une part, au travers de l'ensemble des activités de formation (initiale et continue) - en incluant les enseignements disciplinaires mais sans s'y limiter - et d'autre part, du fait des expériences diverses de la vie, professionnelle et personnelle. Elles s'opposent ainsi aux compétences issues des savoirs académiques ou techniques, eux-mêmes inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel » (Duru-Bella, 2015, p. 14).

Les contours de ces notions, que celles-ci soient sociales ou non académiques, demeurent instables, et le positionnement par rapport aux compétences collaboratives ne peut être qu'arbitraire. C'est pour cette raison que nous adoptons une définition large de la compétence sociale, qui correspond à un certain savoir-faire social : « Il s'agit de la capacité, dans un contexte social donné, à interagir avec autrui de manière socialement efficace, à adopter des comportements socialement adaptés et à entretenir des relations sociales satisfaisantes » (Dépret & Filisetti, 2001, p. 11). Cette compréhension s'approche de la vision adoptée dans les travaux des psychosociologues Johnson et Johnson (2009), qui voient les compétences sociales comme nécessaires à la coopération qui, elle, est un processus plus large. En effet, selon ces auteurs, la coopération repose autant sur une réalisation collective de « tâche » que sur des savoirs-agir spécifiques qui sont les compétences sociales suivantes :

- apprendre à se connaître et à se faire confiance ;
- communiquer de façon précise et sans ambiguïté ;
- accepter et se soutenir mutuellement ;
- résoudre les conflits de manière constructive.

Ce point de vue, qui consiste à considérer des compétences sociales comme faisant partie des compétences collaboratives/coopératives, et non l'inverse, sera adopté dans cette étude.

2.3.2.2 La notion de compétences collaboratives dans les études francophones

Il a été souligné précédemment que la notion de « compétences collaboratives » apparaît plus souvent dans la littérature anglophone nord-américaine et nord-européenne sous le terme

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

competency(ies) quand il s'agit d'un processus collaboratif, et sous le terme *skill(s)* quand la question d'une activité collaborative située est traitée.

Dans cette section, il importe de préciser ce que recouvre ce terme dans la recherche francophone. L'exploration de la base de données Google Scholar pour la période comprise entre 2000 et 2016 fait apparaître quatre-vingt-cinq travaux utilisant l'expression exacte « compétences collaboratives ». Une grande majorité de ces études appartiennent au domaine de l'éducation (trente-huit références identifiées) et à l'information-communication en lien avec des environnements d'apprentissage (onze références). Les autres domaines qui s'y intéressent relèvent de sciences de la gestion et du management (treize références), ainsi que de santé (cinq références). Quelques autres références concernent les sciences de l'administration (deux études québécoises) ou la littérature grise en lien avec l'expérience professionnelle des bibliothécaires ou des enseignants.

Trois usages de la notion se distinguent : elle peut être traitée comme un objet d'étude à part entière, être support au cadre d'analyse, ou encore être un cas de figure majoritaire et s'employant comme une expression exempte de précisions sur sa signification.

- ✓ La notion des compétences collaboratives comme objet d'étude

Hormis quelques références qui dressent l'état d'avancement intermédiaire de la présente recherche (Sanojca & Eneau, 2015), trois thèses abordent les compétences collaboratives sous l'angle de la collaboration interprofessionnelle, toutes dans le contexte du soin. Nous avons déjà présenté le travail de D'Amour (1997) qui, sans évoquer directement l'expression « compétences collaboratives », analyse les facteurs de la collaboration aux niveaux micro (individu), macro (organisation) et méso (environnement). Parmi les facteurs individuels, elle distingue : (1) la confiance mutuelle, indispensable à la compréhension et à l'acceptation des rôles et des niveaux d'expertises entre les individus ; (2) la communication, qui véhicule d'autres facteurs comme le respect mutuel et le partage ; (3) le respect, qui serait un prérequis à la collaboration, exigeant que les membres reconnaissent et comprennent la complémentarité de leur expertise et des rôles. À son tour, Kosremelli-Asmar (2011) reprend et valide l'approche à trois niveaux de la collaboration interprofessionnelle. Plus récemment, Policard (2015) publie des travaux dans le cadre de l'étude doctorale en cours, dans laquelle apparaît explicitement la notion de compétences collaboratives, que l'auteur définit comme « un savoir interagir efficacement avec les autres » (Policard, 2014, p. 39). Ces compétences sont étudiées dans le cadre d'une collaboration interprofessionnelle dans le milieu hospitalier, et leur analyse repose sur les indicateurs suivants :

- agir en anticipant l'action des autres et en rendant son action intelligible pour les autres ;
- savoir interagir, agir non seulement avec, mais en fonction des autres : utiliser les ressources humaines, prendre en compte les contraintes des autres, communiquer les informations dont ils ont besoin, et les aider à agir et à atteindre l'objectif ;
- prendre l'initiative et entretenir des relations d'aide, d'encouragement et de solidarité avec les autres acteurs ;
- se positionner en fonction de son degré d'autonomie et de responsabilité selon les exigences requises par la situation : faire preuve de *leadership* / de *followership* ;
- participer activement à des activités d'échanges et de capitalisation des pratiques professionnelles, savoir apprendre collectivement de l'expérience ;
- exprimer sans crainte et en temps opportun (dans l'action et hors de l'action) ses doutes, ses limites, ses besoins d'aide pour ne pas mettre en difficulté l'action des autres (et *a fortiori* pour ne pas mettre en péril la sécurité et la vie du malade) (Policard, 2015, p. 4)

En 2016, les résultats de la recherche de Policard sont en cours de traitement. Ils ne peuvent être signalés ici qu'à titre indicatif et comme témoignant d'un intérêt naissant pour cette notion mais dont la compréhension reste encore à éclairer.

✓ Les compétences collaboratives comme un élément du cadre conceptuel d'analyse

Des exemples intégrant la taxonomie des compétences collaboratives dans le cadre conceptuel d'analyse sont également rares (Monnet, 2005 ; Salam & Valmas, 2009 ; Decortis, Lentini, & Meurice, 2010 ; Njingang Mbadjoin, 2015).

La référence la plus ancienne est utilisée en 2005 dans une annexe de l'étude doctorale québécoise visant à éclairer l'apprentissage collaboratif dans l'entreprise forestière (Monnet, 2005). Pour illustrer les compétences collaboratives, sans pour autant les définir, l'auteur propose une taxonomie élaborée en 1994 par Bosworth et Hamilton dans l'étude sur l'apprentissage collaboratif (Bosworth & Hamilton, 1994 ; cités par Monnet, 2005). Cet exemple de classification englobe :

- des compétences interpersonnelles (attitudes amicales, écoute et communication claire et positive) ;
- des compétences de construction et de gestion d'un groupe (organisation du travail, maintien dans la tâche, animation d'une réunion, empathie) ;

- des compétences d'investigation (clarification, critiques, explicitation des points de vue…) ;
- des compétences de résolution de problème (prévention, résolution, médiation) ;
- des compétences de synthèse et de présentation (parler face au groupe, synthèse, présentation des ressources, etc.).

Salam et Valmas (2009) élaborent leur liste de compétences collaboratives qu'ils intègrent dans le référentiel des compétences des tuteurs en ligne dans des formations hybrides. Elles sont déclinées dans un premier groupe des compétences socioculturelles et collaboratives à côté de trois autres groupes de compétences (pédagogiques et disciplinaires ; techniques ; de réflexion et de formation de soi). Les compétences collaboratives sont indiquées de la manière suivante :

- A.2.1. Travailler et échanger en binômes ;
- A.2.2. Collaborer en équipe en présentiel et à distance pour concevoir une tâche ;
- A.2.3. Coopérer en équipe en présentiel et à distance pour concevoir une tâche ;
- A.2.4. Partager ses compétences techniques avec son binôme ;
- A.2.5. Remplacer son partenaire s'il est absent auprès de ses apprenants (Salam & Valmas, 2009, p. 11).

Decortis, Lentini et Meurice (2010) proposent un modèle de compétences élaboré à partir de l'analyse des comportements des joueurs en ligne, en référence aux modèles de production de biens publics. Les compétences collaboratives identifiées par les auteurs sont :

- compréhension interpersonnelle, empathie (compréhension de perspectives différentes, écoute, attention) ;
- compréhension interpersonnelle, motivation (engagement, patience, persévérance) ;
- travail d'équipe et coopération (jeu d'équipe) : vision commune en ce qui concerne la réalisation ;
- travail d'équipe et coopération : perspective altruiste sur le partage des ressources ;
- travail d'équipe et coopération : résolution collaborative des conflits ;
- leadership et diversité des liens ;
- leadership et création d'une vision commune.

Le dernier exemple des compétences collaboratives intégrées dans un cadre d'analyse est issu de l'étude doctorale en sciences de l'éduction sur la professionnalisation d'enseignants/tuteurs des dispositifs en école d'ingénieurs (Njingang Mbadjoin, 2015). L'auteur y caractérise des compétences collaboratives à partir d'auteurs francophones, chercheurs en sciences de l'éducation spécialisés en pratiques collaboratives, comme par exemple Daele et Docq, Charlier, Peraya, Robertz, Lebrun. Dans cette classification, les compétences collaboratives comptent parmi les compétences sociocognitives et recouvrent :

- la co-construction de connaissances ;
- la modalité et la coordination de tâche en groupe ;
- la gestion des relations et de la production.

Elles s'accompagnent de la connaissance des outils suivants : outils de communication médiatisée textuels, mail, forum, chat, wiki, blog, etc.

À partir des données empiriques collectées dans le cadre de son étude, l'auteur ajoute une « nouvelle » compétence collaborative : celle qui « susciterait l'émergence de la confiance impliquant un engagement commun dans un contexte donné » (Njingang Mbadjoin, 2015, p. 103).

Ce qui semble commun aux modèles de compétences collaboratives présentés dans cette section est le fait qu'ils concernent des activités collaboratives situées dans les contextes médiatisés par des outils numériques abordés sous l'angle des participants de la collaboration ou des formateurs (tuteurs) qui devraient développer ces compétences.

La plupart de ces modèles s'inspirent des exemples issus du courant CSCL focalisés sur le processus de l'apprentissage collaboratif, ou (un cas noté) issus des sciences de l'administration concevant la collaboration dans la perspective de production des biens communs (publics). Les listes de compétences collaboratives ainsi traitées correspondent au terme *skill(s)* dans la littérature anglophone. À ce titre, notons qu'aucun argumentaire n'est fourni pour expliciter le choix d'un modèle et de son éventuelle prééminence sur de nombreux autres possibles.

✓ Les compétences collaboratives comme « évocation »

La forme la plus fréquente de l'usage de l'expression « compétences collaboratives » dans la littérature francophone est celle d'évocation.

Elle est utilisée sans aucune précision ou définition, comme si sa connaissance allait de soi dans le contexte de l'apprentissage collaboratif (Dudezert, Boughzala & Mounoud, 2009 ; Simonian & Manderscheid, 2012 ; Bizzoni-Prévieux, 2011 ; Eneau & Simonian, 2011).

Parfois, les compétences collaboratives sont clairement associées aux compétences numériques et au travail collaboratif en ligne (Castellotti & Moore, 2008 ; Gronier, 2007 ; De Lavergne, 2013 ; Sini, 2013). Dans d'autres cas, les expressions qui accompagnent cet usage laissent percevoir les fondements théoriques dans lesquels les auteurs l'inscrivent. Ces termes peuvent alors évoquer les rapports entre l'individu et le groupe, soit des compétences relationnelles (Eneau & Simonian, 2011) ; des compétences psychosociales et de collaboration en ligne, comme par exemple définir ou négocier un objectif, des méthodes et/ou des rythmes de travail partagés, identifier et solliciter les ressources ou les compétences présentes au sein du groupe, etc. (Siméone, Eneau & Rinck, 2007) ; les interactions sociales (Ouimet, Rembert, Léon & Bédard 2016) ; le travail des

enseignants en équipe (Ouellet, Caya & Tremblay, 2011) ; le développement du leadership (Mooney & Thibodeau, 2006).

Plusieurs exemples relient l'expression « compétences collaboratives » à de nouvelles pratiques souhaitables des enseignants (Savoie, Zajc & Dionne, 2001 ; Daele, Brassard, Esnault, O'Donoghue & Zeiliger 2002 ; Salam & Valmas, 2009 ; Bizzoni-Prévieux, 2011 ; Ouellet, Caya, & Tremblay, 2011 ; Liboy & Venet, 2014). Il arrive également que ces compétences soient signalées comme un manque nécessaire à combler (Papic, 2015 ; Lambert, 2013 ; Auzou-Caillemet, Ibert & Loret, 2015).

Quel que soit son usage actuel dans la littérature francophone, il apparaît clairement que la notion manque de définition et de précisions sur ses caractéristiques et les cadres de mise en œuvre. L'influence du courant CSCL est dominante pour analyser les activités médiatisées, mais elle réduit la collaboration aux tâches collectives en ligne. Quelques études doctorales qui ont choisi cette notion comme objet de leur travail sont récentes ou encore en cours, ce qui témoigne d'un manque de fondements épistémiques.

2.4 Différentes approches pour appréhender les compétences collaboratives

Il a été souligné que les cadres de références qui nomment explicitement les compétences collaboratives sont plus abondants dans la littérature nord-américaine et nord-européenne (Mattessich & Monsey, 1992 ; Fray *et al.,* 2006 ; Thomson & Perry, 2006 ; Blomqvist & Levy, 2006 ; Morse & Stephens, 2012 ; Emerson & Smutko, 2011 ; Hesse *et al.,* 2015). Les sections qui suivent, proposent une classification de ces différents approches en y intégrant quelques rares exemples francophones (D'Amour, 1997 ; Soulier *et al.,* 2008 ; Kosremelli-Asmar, 2011).

2.4.1 Perspective ingénierique : dimensions *micro, méso, macro*

Dans les recherches abordant les compétences collaboratives en lien avec la graduation (taille du groupe, niveau d'analyse, etc.), deux points de vue se distinguent.

Blomqvist et Levy (2006) proposent une identification des compétences collaboratives en rapport avec la taille des groupes. Ils défendent l'idée selon laquelle l'action de collaboration dépend de la nature des groupes collaboratifs, et identifient quatre niveaux de collectifs. À ces niveaux, ils associent différents items et concepts :

- au niveau interpersonnel : les qualités relationnelles avec les dominantes de confiance, d'engagement et de satisfaction ;

- au niveau de la « dyade » : le partenariat, la vision à long terme, la capacité de coopérer, le capital relationnel ;
- au niveau des « équipes » : les compétences collectives de résolution de problèmes ;
- au niveau des « organisations » : l'intégration de la coopération, le travail en réseau, les alliances.

La nature des liens que les acteurs tissent varie en fonction des contextes. En conséquence, les compétences collaboratives seraient différentes selon ces derniers (Blomqvist & Levy, 2006).

Un point de vue analogue mais plus clairement inscrit dans les différentes échelles du périmètre de la collaboration est proposé par D'Amour (1997) et repris par Kosremelli-Asmar (2011). Les facteurs de la collaboration, traitée comme une pratique interprofessionnelle, sont inscrits sur trois niveaux distincts.

Les facteurs *micro* sont associés aux relations interpersonnelles entre les membres de l'équipe. Parmi ces facteurs :

- la volonté de collaborer constitue le facteur le plus important dans la mise en place d'une pratique collaborative ; elle dépendrait de l'éducation, des expériences antécédentes similaires et de la maturité de l'individu ;
- la confiance mutuelle dépendrait des compétences des individus ; elle constitue un élément critique, surtout pour la compréhension et l'acceptation des rôles et niveaux d'expertises à un niveau individuel ;
- la communication influencerait le degré de collaboration, et elle constitue un véhicule pour d'autres facteurs comme le respect mutuel et le partage ;
- le respect serait un prérequis à la collaboration, exigeant que les membres reconnaissent et comprennent la complémentarité de leur expertise et des rôles. La communication est un antécédent critique, puisqu'il sert de précurseur à l'articulation d'autres antécédents de la collaboration.

Les facteurs *méso* sont liés au contexte organisationnel. Kosremelli-Asmar (2011) y réfère quatre facteurs :

- la structure organisationnelle horizontale ;
- la philosophie de l'organisation, qui favorise la participation, l'équité, la liberté d'expression et l'interdépendance ;
- le support administratif, qui met à disposition les ressources, le temps pour les partager et le leadership basé sur la participation et la collaboration ;
- l'existence de mécanismes de coordination et de communication.

Les facteurs *macro-structurels* sont externes aux organisations et concernent :

- le système social : identifié comme un obstacle potentiel à la coopération, dans la mesure où les différences dans les prises de pouvoir entre les acteurs trouvent leurs origines dans le système social ;
- le système culturel : certaines valeurs sont profondément ancrées dans l'esprit des acteurs, au point que la négociation et les ajustements mutuels deviennent difficiles, voire impossibles ;
- le système professionnel, qui peut s'opposer à la logique de la collaboration interprofessionnelle, lorsque ce système est basé sur le pouvoir et l'autorité.

Ces travaux offrent ainsi un éclairage à trois niveaux du périmètre de la collaboration, ainsi qu'un cadre d'analyse systémique limitant les confusions habituelles. Dans le champ de la formation, cette même logique d'analyse « micro », « méso », « macro » est usuellement employée pour faciliter l'appréhension des systèmes complexes (Carré, Moisan & Poisson, 1997). Elle conduit Ardouin (2003) à introduire trois niveaux de l'ingénierie de formation (stratégique, organisationnelle et pédagogique), ou Eneau (2003) à analyser différents niveaux d'interactions réciproques dans le modèle de l'organisation autoformatrice. La logique de trois niveaux d'analyse entre en résonance avec les pratiques de formation qui seront observées dans le dispositif choisi pour l'étude empirique (voir chapitre 4, « Méthodologie »).

2.4.2 Perspective évaluative : différents « niveaux » de compétences à coopérer/collaborer

Nous avons vu que les compétences collaboratives peuvent être appréhendées du point de vue du processus coopératif/collaboratif, et qu'à ce titre, elles sont qualifiées selon les étapes du projet collaboratif/coopératif. Elles peuvent également être identifiées à partir de trois niveaux d'organisation des collectifs : micro, méso, macro.

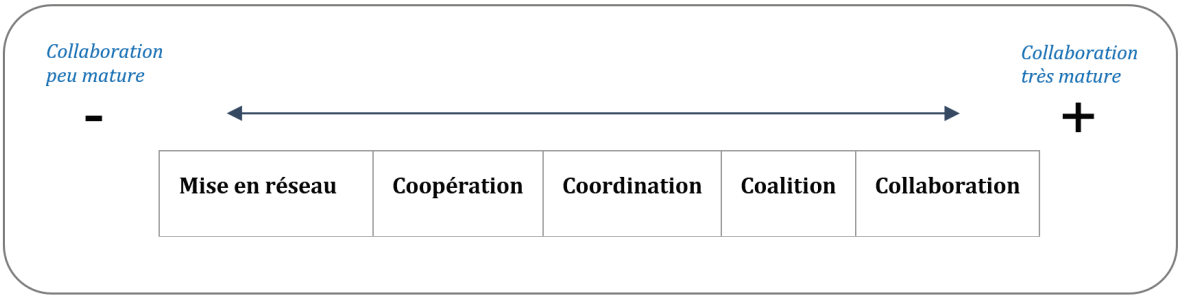
Il existe une approche complémentaire qui s'apparente à l'évaluation de la coopération/collaboration. Cette perspective évaluative peut prendre deux formes. La première qualifie différents niveaux de « faire ensemble » sur l'axe des relations collaboratives de plus en plus matures. La deuxième se focalise sur les indicateurs d'appréciation des comportements faiblement, moyennement ou hautement collaboratifs.

Ces deux approches sont illustrées dans les sections suivantes par des exemples présents dans la littérature.

2.4.2.1 Typologie selon le niveau de maturité de « faire ensemble »

L'approche d'évaluation du processus collaboratif, en d'autres termes, la qualité de la coopération/collaboration, est étudiée en sciences politiques, et plus particulièrement en sciences de l'administration, dans les pays nord-américains.

Frey et ses collègues (2006) ont élaboré une échelle d'évaluation de la collaboration entre les organisations. Leur point de vue consiste à considérer la collaboration en termes d'interactions des individus dans les groupes de professionnels pour partager les objectifs, dont l'efficacité peut augmenter avec la capacité à collaborer. En s'appuyant sur de nombreuses recherches, ils mettent en exergue deux dimensions déterminantes dans l'évaluation de la collaboration : (1) l'intégration croissante, ce qui signifie que les pratiques collaboratives sont de plus en plus répandues dans les groupes ; (2) la formalisation croissante, qui correspond aux règles collaboratives de plus en plus explicitées collectivement. Ils enrichissent le modèle de Hogue (1993) qui, lui, a proposé cinq niveaux de collaboration allant de la structuration de réseaux la plus libre à la plus interdépendante et donc davantage collaborative. La figure 4 illustre cette progression.



(D'après Hogue, 1993)

Figure 4 : Différents niveaux de maturité de la coopération/collaboration

La distinction que les auteurs identifient concerne les pratiques des acteurs engagés dans la coopération. Ces pratiques portent sur la prise de conscience par les acteurs des liens d'interdépendance, sur la définition des rôles et des modalités de communication, ainsi que sur la manière de prendre les décisions. Le tableau qui suit présente ces pratiques (tableau 5).

Tableau 5 : Descripteurs des différents niveaux de maturité

	Mise en réseau	Coopération	Coordination	Coalition	Collaboration
Conscience des acteurs	Conscience de l'organisation	On fournit l'information à chacun.	Partage d'informations et de ressources	Partage des idées Partage des ressources	Les membres appartiennent à un système.
Partage des rôles	Rôles vaguement définis	Rôles quelque peu définis	Rôles quelque peu définis		
Communication	Communication peu fréquente	Communication formelle		Communication fréquente et hiérarchisée	La communication fréquente est caractérisée par une confiance mutuelle.
Gouvernance	Toutes les décisions se prennent indépendamment.	Toutes les décisions sont prises de manière indépendante.	Partage de certaines décisions	Tous les membres ont une voix dans la prise de décisions.	Le consensus est recherché.

L'évaluation par niveaux est très répandue dans l'évaluation de densité de la coopération, et d'autres modèles existent, comme celui de Gajda, Peterson, Gailey, Koney, cité par Fray *et al.* (2006), ou le modèle plus récent de Shah, cité par Soulier *et al.* (2008). Dans ce dernier, l'accent est mis sur le traitement de l'information, et les différents niveaux correspondent à :

- la communication : qui concerne des échanges d'informations dans le but d'établir une relation ;
- la contribution : qui consiste à aider à satisfaire les objectifs individuels des participants ;
- la coordination : qui favorise le partage des ressources, des responsabilités et des objectifs ;
- la coopération : qui introduit des intérêts similaires, tout en négociant les rôles ou le partage des ressources ;
- la collaboration : qui consiste à interagir dans une complémentarité pour un objectif commun tout en considérant les différentes compétences et divergences de chacun.

Ce qu'on peut retenir de ces exemples est le fait que la coopération/collaboration est non seulement un processus complexe qui couvre différents aspects, mais aussi qu'elle s'identifie par la combinaison des éléments qui la composent et qui peuvent être plus ou moins intenses. Dans ces modèles, la collaboration est placée comme la forme la plus mature des relations d'interdépendances des acteurs travaillant ensemble, et elle est considérée sous cet angle dans la présente étude.

2.4.2.2 Évaluation du niveau de compétence à coopérer/collaborer

Une deuxième approche pour observer la profondeur des compétences collaboratives est davantage associée à la notion de compétence. Dans cette logique, l'attention est portée pas tant sur le processus de la collaboration, mais sur les capacités des personnes à coopérer/collaborer dans des actions contextualisées. De manière consensuelle, l'évaluation à trois niveaux : « haut », « moyen » et « faible » niveau de l'acquisition des compétences, est adoptée pour rendre compte de la performance des acteurs (Hesse *et al.*, 2015 ; Muuro, Oboko & Wagacha, 2016).

Sur ce point, le travail de Hesse *et al.* (2015) constitue un exemple intéressant. Les compétences collaboratives étudiées sont associées aux compétences de résolution collaborative des problèmes. La collaboration définie par l'auteur comme « une activité de travailler ensemble vers un but commun » requiert trois caractéristiques qui la distinguent de tout autre activité de coopération ou de coordination par exemple :

- la communication qui, dans la collaboration, consiste à échanger des connaissances et opinions pour optimiser la compréhension mutuelle : cette communication dépasse les simples échanges ;
- la division du travail, qui n'est pas une spécificité de la « coopération », mais est intégrée dans la collaboration : elle implique les contributions adaptées et nuancées de planification et d'analyse des situations ;
- la réactivité (*responsiveness*), qui implique une participation active et perspicace.

Les compétences nécessaires pour participer au travail collaboratif relèvent d'une combinaison des compétences sociales et des compétences cognitives. Parmi les compétences sociales, ces auteurs identifient :

- la participation, posée comme une exigence minimale pour l'interaction collaborative : la participation se réfère à la volonté et à la disponibilité des personnes d'externaliser et de partager leurs informations et leurs pensées, et d'être impliquées dans les étapes de résolution des problèmes ; elle englobe trois aspects : l'action, l'interaction et l'achèvement des tâches ;
- les compétences de « prise de perspective » (*perspective taking*), qui consistent à se rapporter à la capacité de voir un problème à travers les yeux d'un collaborateur, ce qui peut être particulièrement utile à une coordination efficace entre les participants de la collaboration. Deux compétences y sont associées : (1) la réactivité (*responding skills*), qui se réfère à la capacité de s'adapter dans ses intériorisations de l'information et s'apparente à la notion d'accommodation de Piaget ; (2) la conscience d'audience (*audience awareness skills*), qui fait référence à la capacité d'adapter ses contributions

à d'autres ; autrement dit, c'est la capacité de s'adapter dans ses externalisations de la connaissance ;

- les compétences de régulation sociale, qui se réfèrent à la résolution conjointe des problèmes. Dans un contexte « idéal », les collaborateurs conscients des forces et des faiblesses de tous les membres du groupe ont la capacité à coordonner et résoudre les potentielles différences de points de vue, d'intérêts et de stratégies. Hesse et ses collègues y associent quatre aspects qui peuvent être liés à la réglementation sociale : (1) la métamémoire, soit la connaissance de ses propres connaissances ; (2) la mémoire transactive (MT), soit la connaissance et l'adaptation aux forces et faiblesses des autres ; (3) la renégociation ; (4) le sens des responsabilités, qui fait référence à la responsabilité pour le progrès du groupe.

Les compétences cognitives sont très similaires aux compétences propices à la résolution de problèmes particuliers. Elles se réfèrent à la façon dont les participants gèrent la tâche à accomplir et les capacités de raisonnement employés. Le cadre de la résolution de problèmes en collaboration traite ces catégories des compétences cognitives à travers les compétences de régulation de tâche (la planification, l'exécution et le suivi, la flexibilité) ainsi que d'apprentissage et de construction des connaissances. L'intérêt du cadre d'analyse des compétences collaboratives de résolution de problèmes, proposé par Hesse *et al.* (2015), réside justement dans l'illustration explicite des indicateurs des trois niveaux des compétences collaboratives. Le tableau 6 synthétise la présentation de cette approche.

Comme il est possible de voir sur le tableau de la page suivante, le cadre d'analyse d'Hesse *et al.* (2015) est particulièrement intéressant pour la compréhension de l'activité collaborative située et contextualisée. Le niveau d'analyse se rapporte à la tâche collaborative, et correspond au niveau étudié par CSCW où l'on retrouve des exemples d'évaluation similaire selon trois niveaux (Muuro *et al.*, 2016).

Reste à souligner que l'examen des pratiques collaboratives qui se rapporte aux niveaux des tâches introduit la distinction entre deux interprétations du terme « compétence » rencontré dans la littérature anglophone. Quand les compétences sont observées à l'échelle du processus collaboratif, le terme *competency(ies)* est privilégié. En revanche, quand la question concerne la tâche collaborative, le terme *skill(s)* est plus fréquent. Nous adopterons cette ligne de partage dans les analyses à venir.

Tableau 6 : Cadre de référence des compétences collaboratives selon Hesse *et al.* (2015)

Élément	*Indicateur*	*Niveau faible*	*Niveau moyen*	*Haut niveau*
LES COMPÉTENCES SOCIALES				
Participation				
Action	Agir dans l'environnement	Ne pas agir, ou agir à niveau faible	Agir dans un contexte familier	Agir dans un contexte familier et « nouveau »
Interaction	Interagir « avec » en incitant et en répondant aux contributions	Honorer la communication directe et indirecte	Répondre aux indices de différentes formes de communication	Initier et favoriser l'interaction ou l'activité
Achèvement de la tâche	S'engager et achever individuellement une tâche (ou une partie d'une tâche)	Maintenir seulement sa présence (« être présent »)	Identifier et tenter de réaliser la tâche	Persévérer dans la tâche par les tentatives répétées ou de multiples stratégies
Prise de perspective				
Réactivité adaptative *Adaptive responsiveness*	Ignorer, accueillir ou adapter les contributions	Prendre en compte les contributions ou invites des autres	Prendre en compte et incorporer les contributions ou invites des autres	Utiliser les invites ou contributions des autres pour suggérer des pistes de solutions possibles
Prise en compte de l'auditoire *Audience awareness*	Prise de conscience de la façon d'adapter son comportement aux autres pour augmenter la pertinence	Ne pas adapter ses contributions aux participants	Modifier ses contributions en vue du feed-back de la discussion, pour que la compréhension soit possible	Adapter ses contributions à partir des interprétations et de la compréhension des bénéficiaires
Régulation sociale				
Négociation	Parvenir à une résolution, ou trouver des compromis	Commenter les différences	Parvenir à une compréhension commune en utilisant différentes tentatives	Réussir à résoudre des différences
Auto-évaluation **(Méta-mémoire)**	Reconnaître ses propres forces et faiblesses	Remarquer ses propres performances	Identifier sa propre performance par rapport à l'adéquation et à la justesse de l'action	Identifier le niveau de compétence du groupe, en prenant en compte son apport (sa performance)
Mémoire transactive	Reconnaître les forces et faiblesses des autres	Remarquer les performances des autres	Identifier la performance des autres en termes de justesse et d'adéquation	Commenter l'expertise disponible sur la base du rendement antérieur
Sens des responsabilités	Se sentir responsable pour assurer que les parties des tâches soient accomplies par le groupe	Entreprendre des activités de façon indépendante des autres	Compléter les activités et se rapporter aux autres	Avoir conscience de la responsabilité collective et l'assumer

(Suite)

Élément	Indicateur	Niveau faible	Niveau moyen	Niveau haut niveau
LES COMPÉTENCES COGNITIVES				
Régulation de tâche				
Organiser	Analyser et décrire un problème dans un langage familier	Traiter le problème tel qu'il se présente	Traiter le problème en le divisant en sous-tâches	Identifier des séquences nécessaires de sous-tâches
Fixer les objectifs	Définir un objectif clair pour une tâche	Déterminer l'objectif général comme un accomplissement de la tâche	Fixer des objectifs pour les sous-tâches	Fixer des objectifs qui tiennent compte des relations entre les sous-tâches
Gérer des ressources	Gérer les ressources ou les personnes pour accomplir une tâche	Utiliser les ressources indiquées (ou diriger les personnes) sans consultation	Allouer des personnes ou des ressources à une tâche	Suggérer que les gens ou ressources soient utilisés
Gérer la complexité	Agir en explorant des plans alternatifs	Agir en réponse au besoin immédiat sans réflexion préalable	Identifier des options alternatives	Mettre en perspective des plans parallèles de solutions alternatives
Être flexible pour faire face à l'incertitude	Accepter des situations ambiguës	Inaction dans les situations « ambiguës »	Identifier les ambiguïtés et proposer des options	Explorer des options
Collecter l'information nécessaire	Explorer et comprendre les éléments nécessaires à la tâche	Identifier la nécessité de l'information en lien immédiat avec l'activité	Identifier la nature des informations nécessaires à l'activité immédiate	Identifier la nécessité de l'information en lien avec la situation en cours, des alternatives et l'activité future
Systématicité (suivi)	Mettre en œuvre des solutions possibles et suivre les progrès réalisés	Agir par des essais et des erreurs	Déterminer des séquences d'actions	Expérimenter systématiquement des solutions possibles
Apprentissage et construction des connaissances				
Relations (représenter et formuler)	Identifier les liens et les modèles « entre » et « parmi » les éléments de connaissance	Savoir isoler l'information nécessaire	Faire des liens entre différents éléments de l'information	Formuler des modèles entre plusieurs éléments de l'information
Règles« si ... alors »	Utiliser la compréhension des causes et des effets pour élaborer un plan	L'activité est réalisée avec peu de compréhension (voir aucune) des conséquences de l'action.	Identifier de courtes séquences d'origine et les effets	Utiliser la compréhension des causes et des effets pour planifier et exécuter une séquence d'actions Planifier une stratégie basée sur une compréhension généralisée de cause à effet

(Source : Hesse et al., 2015 p. 43, traduction personnelle)

2.4.3 Perspective temporelle : étapes du processus collaboratif

Les approches ingénieriques et évaluatives précédemment présentées facilitent l'analyse des compétences collaboratives dans leurs aspects multidimensionnels (micro, méso, macro) et leurs différents degrés de maturité. Cependant, elles ne rendent pas compte de la dimension dynamique du processus de collaboration, qui évolue dans le temps. Cet aspect temporel de la collaboration, jugé particulièrement pertinent, est présenté ici.

Une des premières synthèses de la littérature qui propose une étude approfondie de ces approches est un rapport réalisé en 1992 par Mattessich et Monsey pour la *Wilder Foundation*. Les auteurs se sont appuyés sur l'analyse de dix-huit travaux de recherche, sélectionnés à partir de cent trente-trois études, leur permettant d'identifier dix-neuf facteurs facilitant la collaboration, qu'ils ont finalement classés en six domaines :

- facteurs liés à l'environnement : tradition d'une culture collaborative, perception du groupe collaboratif comme leader, climat politique et social favorable ;
- facteurs d'appartenance au groupe : respect mutuel, compréhension et confiance, perception de la collaboration bénéfique dans son propre intérêt, capacité à faire des compromis ;
- facteurs liés au processus et/ou à la structure : participation partagée dans le processus et dans le résultat, existence des mécanismes de prise de décision à plusieurs niveaux, flexibilité, rôles et lignes directrices clairs, adaptabilité ;
- facteurs liés à la communication : communication ouverte et fréquente, liens formels et informels ;
- facteurs liés à la finalité : objectifs concrets et réalisables, vision partagée, finalité unique.

Même si, nous l'avons dit, ces aspects coopératifs et collaboratifs ont été étudiés tout particulièrement depuis l'avènement des outils numériques et des réseaux sociaux, cette synthèse offre une lecture explicative des phénomènes de collaboration en dehors des contextes marqués par le numérique.

Une proposition plus récente de Thomson et Perry (2006) a présenté une classification similaire. En plus de solides bases théoriques, ces auteurs s'appuient sur les résultats d'études empiriques et longitudinales collectés entre 1995 et 2000. Ils élaborent un modèle multidimensionnel de la collaboration, et proposent une échelle du processus collaboratif qui couvre cinq dimensions clés de la collaboration, impliquant des activités liées à ce processus :

- la gouvernance (*governance*) : comprend la prise de décisions conjointes sur les règles devant régir la collaboration ;
- l'organisation (*administration*) : consiste à faire avancer les choses à travers un système opérationnel efficace qui comprend des rôles clairs et des canaux de communication efficients ;
- l'autonomie de fonctionnement (*organizational autonomy*) : couvre la capacité à aborder la tension implicite exposée à des collaborations entre l'intérêt de l'organisation et les intérêts collectifs du groupe ;
- la mutualité (*mutuality*) : comprend la compétence de « travailler dans la différence » pour arriver à des relations mutuellement bénéfiques ;
- les normes (*norms*) : consistent à développer la confiance et les modes de réciprocité.

Enfin, le modèle de Morse et Stephens (2012) se distingue des deux précédents, car il traite explicitement la coopération sous l'angle des compétences collaboratives. Les auteurs proposent une approche originale : ils partent du principe que les compétences collaboratives sont étroitement liées à l'action collaborative en jeu. Ainsi, tout d'abord, ils identifient un processus d'action particulière (ici, celui de gouvernance collaborative), auquel ils appliquent ensuite plusieurs grilles issues de travaux universitaires et professionnels, avant de synthétiser les items les plus pertinents dans un modèle de compétences collaboratives adaptées au processus en question (tableau 7).

Tableau 7 : Compétences collaboratives inscrites dans le processus de la gouvernance

Évaluation	Démarrage	Animation (réseau)	Mise en œuvre
Analyse des questions Évaluation du contexte Identification des participants (rôles) Pensée stratégique	Engagement des partenaires Organisation de la communauté Construction des liens (capital social) Conception du processus	Animation de groupe Construction et dynamique de groupe Écoute Construction d'un consensus Introduction de base de négociation	Développement de plans d'action Conception de structures de gouvernance Engagement commun Gestion du réseau Résolution de conflits Évaluation de la réussite (performance)
Méta-compétences			
État d'esprit collaboratif Pensée systémique Attachement au bien commun		Ouverture d'esprit Esprit de mutualisation et connectivité Modestie et « ego » modéré	

(Source : Morse & Stephens, 2012, p. 572, traduction personnelle)

L'intérêt de cette présentation réside dans le fait que les compétences collaboratives sont traitées comme des savoir-agir adaptables à la dynamique du processus dans lequel elles s'exercent. Dans d'autres contextes (la pratique d'apprentissage collaboratif, par exemple), les compétences collaboratives mises en exergue seraient différentes.

2.4.4 Synthèse des études sur les compétences collaboratives

La présentation sélective de courants théoriques hétérogènes montre la diversité des points de vue toujours actifs dans l'analyse des dynamiques collaboratives, ainsi que les logiques d'analyse difficilement convergentes.

Il semble toutefois possible d'évoquer une certaine spécialisation dans l'usage des termes coopérer/collaborer. Le premier est privilégié en anthropologie, éthologie, psychologie sociale, sociologie, tandis que le second est plus fréquemment utilisé dans les approches pluridisciplinaires information-communication et dans les sciences cognitives (exemples : CSCW-CSCL).

L'examen des approches empiriques, dont la visée est de comprendre la complexité du processus, fait ressortir trois logiques d'analyse : celle qui est liée aux domaines et spécificités de l'activité collaborative (exemples : communication, partage de tâches, flexibilité, etc.), celle qui met l'accent sur les différents niveaux dans lesquels la coopération/collaboration s'exerce (exemples : *micro, méso, macro*), et enfin, celle qui porte sur la dynamique du processus collaboratif.

À ce stade de la réflexion, la logique par « processus » semble la plus intéressante à observer. En effet, la collaboration n'est pas considérée comme une activité en soi. Elle relève d'une manière de fonctionner collectivement pouvant s'appliquer à de nombreux projets.

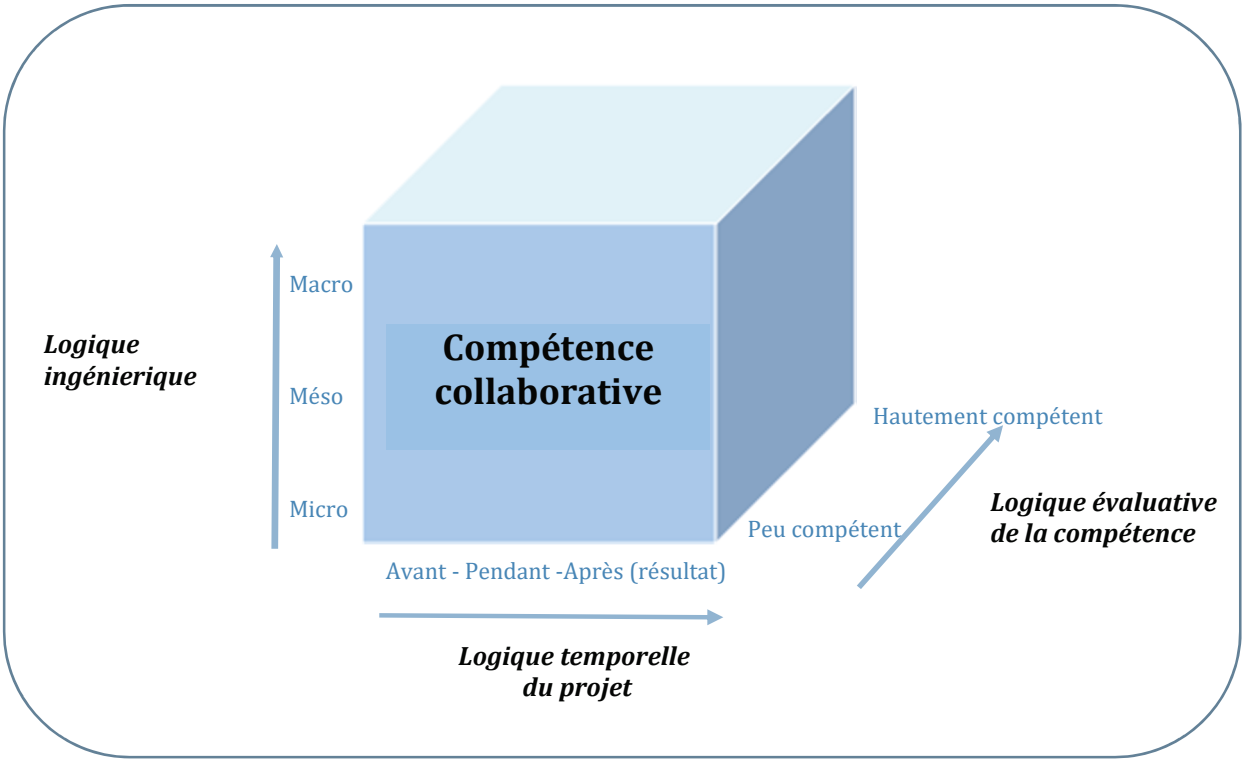


Figure 5 : Logiques d'analyse des compétences collaboratives

La figure ci-dessus présente la combinaison des trois logiques d'analyse des compétences collaboratives : « ingénierique », « évaluative » et « temporelle ». Comme nous avons pu le constater, les travaux actuels utilisent l'une d'entre elles pour examiner les capacités des personnes à coopérer/collaborer. Dans la présente étude, le choix sera de privilégier la logique temporelle du projet collaboratif tout en veillant à nuancer dans les résultats à venir par des aspects ingénieriques et évaluatifs exposés ici.

2.5 Question de recherche et hypothèses

Nous avons vu que dans une société transformée en profondeur par le numérique, la question du développement des compétences collaboratives devient un enjeu majeur pour la formation professionnelle, en particulier dans les milieux où interviennent différentes formes d'hybridation des modalités de travail et d'apprentissage.

Cependant, les compétences à l'œuvre dans les processus de coopération/collaboration restent difficiles à cerner et relèvent, dans la littérature, de points de vue divergents. Au cœur de cette divergence, deux idées forces se croisent et placent la question de la coopération/collaboration dans une injonction paradoxale, une sorte de « vertige collaboratif » dans lequel la question des valeurs serait opposée à celle de l'efficacité.

Alors que nous ne savons pas si l'évolution des structures sociétales se réalise plutôt par la compétition ou par la collaboration des individus, des formes actuelles d'organisations (ouvertes, non hiérarchisées, interconnectées, introduites par les technologies du numérique) semblent créer des conditions dans lesquelles la collaboration s'imposerait d'emblée comme la réponse la plus « efficace ».

Parallèlement, le constat est fait qu'il existe peu de pratiques éducatives, notamment en formation professionnelle des adultes, qui clarifient la nature de ces compétences, et encore moins qui les inscrivent dans des *curricula*. Ce manquement suscite de nouvelles questions : soit les compétences collaboratives sont « naturelles » à tout travail collectif, ce qui supposerait qu'elles s'acquièrent dans des mécanismes de socialisation dès l'enfance ; soit ces compétences s'exercent à l'arrière-plan des relations interpersonnelles et, à ce titre, elles s'apparenteraient davantage à des formes d'apprentissage informel.

Dans ce contexte complexe, notre recherche a une visée plus modeste : nous chercherons à comprendre la nature des compétences collaboratives mises en œuvre par les acteurs, ainsi que les principes organisationnels qui pourraient faciliter le développement de ces compétences tant dans des démarches formelles qu'informelles. En termes de question de recherche, cet objectif pourrait être formulé de la manière suivante :

De quelle manière un dispositif de formation peut-il développer des compétences collaboratives ?

Plus particulièrement, nous chercherons à répondre aux questions suivantes :

- quelles sont les habilités, aptitudes et attitudes que les apprenants développent, et dans quelles pratiques de collaboration ?
- Par quels moyens les acteurs sont-ils incités à agir de manière collaborative en formation ? En quoi l'environnement numérique influence-t-il la mise en œuvre de la collaboration ?

Au regard du contexte et de la revue de la littérature, deux postulats (ou hypothèses de travail) peuvent être posés.

Puisque les compétences collaboratives sont liées à une action particulière, elles sont doublement situées : (1) par la nature de la compétence qui elle-même se dévoile en situation, et (2) par la nature de la coopération/collaboration qui consiste à « réaliser » collectivement une œuvre. Comme nous l'avons souligné, les compétences collaboratives seraient différentes mais aussi diversement mobilisées selon leur domaine d'application (conception, apprentissage ou gouvernance) (Morse et Stephens, 2012). Parallèlement, elles peuvent s'observer et s'évaluer dans trois registres différents. Le registre « ingéniérique » qui concerne les niveaux des interactions entre les individus (micro), de la structuration du dispositif (méso) et du niveau plus global (macro). Le registre évaluatif qui se réfère à la maturité des relations d'interdépendances

des acteurs travaillant ensemble (réseau-coopération-coordination-coalition-collaboration). Le registre temporel qui correspond aux étapes du projet (entrées-processus-résultat).

Ces trois registres devraient être examinés dans une analyse combinée pour aspirer à une compréhension fine des compétences collaboratives à développer.

L'attention se concentre sur le lien particulier entre la formation (lieu de développement ou de prise de conscience sur ses pratiques) et le travail (lieu de réinvestissement des compétences collaboratives). L'exploration des pratiques laisse penser que les compétences collaboratives s'acquièrent dans la formation-action, et se réinvestissent ensuite dans un processus particulier d'action-formation.

2.6 En conclusion du chapitre 2

Après avoir explicité le flou qui perdure sur la définition des termes « coopération » et « collaboratif », le choix argumenté dans ce travail est d'utiliser, par convention, l'expression « compétences collaboratives » en parlant de l'objet de recherche. En revanche, le terme composite « coopération/collaboration » est employé quand il s'agit du processus de travail en commun pour marquer une distance vis-à-vis de la controverse non aboutie sur la distinction de ces vocables.

Dans la revue des recherches pluridisciplinaires, les apports de quatre auteurs sont sélectionnés pour éclairer, dans la suite de ce travail, la compréhension de la complexité des dynamiques collaboratives/coopératives : Axelrod (1984), Argyle (1991), Dejours (1993) et Sennett (2013). En ce qui concerne les compétences collaboratives, l'approche « temporelle » est privilégiée parmi d'autres modèles d'analyses. Ainsi, l'échelle de compétences de Morse et Stephens (2012) est choisie en raison de sa prise en considération du processus dynamique du projet collaboratif inscrit dans des temporalités longues. Ce modèle sera adopté et enrichi par d'autres apports conceptuels explicités dans la partie suivante, offrant une base d'analyse pour traiter la question de recherche, formulée de la manière suivante : de quelle manière un dispositif de formation peut-il développer des compétences collaboratives ?

3 Éclairage théorique pour analyser le développement des compétences collaboratives

Ce chapitre est consacré à la présentation du cadre théorique considéré par la suite en tant que structure conceptuelle d'analyse des compétences collaboratives.

En premier lieu est explicité le choix d'inscrire ces compétences dans un processus séquencé et contextualisé. L'échelle-test élaborée à partir du modèle des compétences collaboratives de Morse et Stephens (2012), confronté et enrichi par d'autres modèles, est présentée comme une conséquence de choix théoriques pluridisciplinaires.

Par la suite, l'argumentaire conceptuel porte sur l'analyse des compétences. En s'appuyant sur des travaux en ergonomie et en didactique professionnelle, le choix est fait de considérer la compétence comme une « capacité d'agir » dont l'analyse est associée à celle de l'activité de travail. La théorie de l'activité d'Engeström (1987, 2001) est privilégiée ici pour sa force explicative de la complexité des phénomènes de l'activité humaine mais aussi pour son caractère dynamique et multidimensionnel.

Le dernier aspect du cadre théorique concerne l'analyse du dispositif à partir d'une étude empirique d'un dispositif en particulier. Il est traité dans la complémentarité de trois apports conceptuels : l'approche ternaire d'Albero (2010 a, 2010 b), élargie par le concept de l'apprentissage expansif (Engeström, 2001) et « au-delà des frontières » de Charlier (2013), ainsi que l'approche de l'affordance socioculturelle (Simonian, 2015). L'articulation de ces apports est mise en correspondance avec trois spécificités du dispositif de formation : (1) sa « cohérence interne » de structuration ; (2) la dynamique par laquelle le dispositif se « reconfigure » pour répondre aux nouveaux besoins constatés ; et (3) son « potentiel d'hybridation », c'est-à-dire le potentiel créatif des nouvelles entités induit par le couplage outils/acteurs du dispositif.

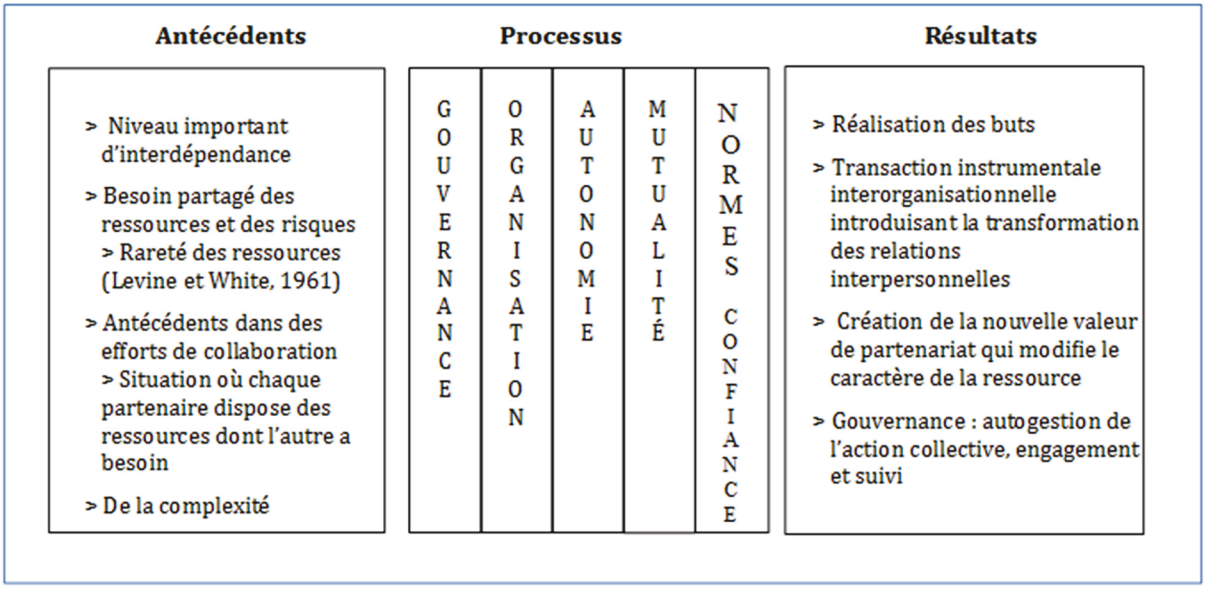
3.1 Comprendre le processus collaboratif

3.1.1 Le principe de séquençage du processus collaboratif

Les travaux de Thomson et Perry (2006) développent une approche empirique de la théorie de la collaboration, et proposent une analyse du processus collaboratif. Le soubassement théorique de leur modèle prend appui sur la théorie de la coopération d'Axelrod, sur les travaux de Wood et Gray sur le processus collaboratif, de Ring et Van de Ven sur les relations interorganisationnelles, puis sur ceux de Huxham sur le management collaboratif. Quant aux données empiriques, elles ont été constituées à partir d'une étude de cas conduite entre 1995 et 1999 sur la communauté formée autour du programme gouvernemental *AmeriCorps (*Thomson, Perry & Miller, 2009). Sur cette base, Thomson et Perry ont établi une définition de la collaboration qui selon eux est :

> *« […] un processus dans lequel les acteurs autonomes interagissent par la négociation formelle et informelle, créant conjointement des règles et des structures qui régissent leurs relations et les façons d'agir ou décident sur les questions qui les ont réunis ; c'est un processus impliquant des normes communes et des interactions mutuellement bénéfiques. » (Thomson & Perry, 2006, p. 23, traduction personnelle)*

La « boîte noire » du processus collaboratif englobe trois séquences dont la structure « avant-pendant-après » s'apparente aux modèles fréquemment utilisés pour illustrer la dynamique de l'activité (Aubé, Rousseau & Savoie, 2006 ; Michinov *et al.*, 2011) (figure 6).



(Source : Thomson & Perry, 2006, traduction personnelle)

Figure 6 : Dynamique du processus collaboratif selon Thomson et Perry

Dans le modèle de Thomson et Perry (2006), les « antécédents » se réfèrent à une certaine culture de la collaboration. Ils couvrent des prédispositions individuelles qui facilitent l'établissement et le maintien des relations collaboratives. Le « processus » réunit des dynamiques et pratiques des

acteurs liées à la gouvernance, à l'organisation, à l'autonomie, à la mutualité, ainsi qu'aux normes de confiance et de réciprocité. Les « résultats » se rapportent aux effets de la collaboration comme par exemple le partage des buts, ou encore la création d'une nouvelle valeur ou de nouvelles ressources collectives.

3.1.2 Le principe d'adaptabilité au contexte du projet

Cette logique « séquentielle » correspond au modèle de compétences collaboratives proposé par Morse et Stephens (2012) et décrites dans la section 2.4.3. Comme nous l'avons dit, ces auteurs proposent d'analyser au préalable la nature du travail entrepris en commun par des acteurs de la collaboration/coopération pour dégager les différentes étapes de l'action collaborative. À ce découpage, Morse et Stephens ont associé des compétences spécifiques issues d'une conséquente revue de littérature, principalement nord-américaine. L'originalité de leur approche consiste à considérer que c'est de la structure dynamique du projet que découlent le processus collaboratif et la nature des compétences qui sont en jeu. Les vingt-six items identifiés par ces auteurs ont été organisés en cinq classes. Les quatre premières en lien avec la dynamique du projet englobent l'évaluation de la pertinence de la collaboration, le démarrage, l'animation et sa mise en œuvre. Le dernier groupe rassemble les compétences plus transversales auxquelles les auteurs ont attribué le terme générique de « méta-compétences ». Ce dernier terme semble cependant mal approprié par rapport à la nature des compétences de ce groupe. En effet, des items comme « avoir un ego modéré » ou un « état d'esprit collaboratif » relèvent davantage des attitudes ou des prédispositions des individus facilitant leur choix à collaborer/coopérer. Ils correspondraient davantage à ce que Thomson et Perry ont identifié comme les « antécédents » de la collaboration.

Le croisement des deux modèles constitue une base de référence pour le premier axe de recherche, qui consiste à identifier la nature des compétences collaboratives. De plus, les items identifiés par Morse et Stephens réorganisés selon l'approche de Thomson et Perry ont été confrontés aux quatre modèles complémentaires présentés auparavant dans la revue de littérature : des facteurs de la collaboration issus (1) d'une méta-analyse de Mattessich et Monsey (1992) ; (2) du modèle de la collaboration interprofessionnelle (D'Amour, 1997) ; et (3) du modèle d'évaluation de la collaboration *Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale* (AITCS) (Orchard *et al.*, 2012) ; puis (4) des composantes de la dynamique de groupe collaboratif travaillant en présentiel (Johnson & Johnson, 2009). En complément, un travail de concordance avec des théories majeures de la collaboration/coopération a consolidé le choix des items de référence. Le

tableau 8 rend compte de l'apport théorique dans le choix des items liés au processus collaboratif.

Tableau 8 : Échelle des compétences collaboratives de référence

domaine		*item*	Morse & Stephens (2012)	AITCS Orchard *et al.* (2012)	Thomson & Perry (2006)	Johnson & Johnson (2005)	Amour (1997)	Mattessith & Monsey (1992)	Argyle (1991)	Dejours (1993)	Sennett (2013)	Axelrod (1984)
Antécédents		Avoir un état d'esprit collaboratif /fonctionner en modes de réciprocité	*	*	*	*			*		*	*
		Avoir une pensée systémique (analyser la complexité)	*								*	*
		Avoir l'esprit ouvert	*	*					*		*	
		Avoir l'esprit de mutualisation/	*	*	*	*			*		*	*
		Avoir de l'humilité ou « un ego mesuré »	*	*		*			*		*	
		Se connaître et se faire confiance				*		*			*	*
		Respecter l'autre et avoir confiance en l'autre		*		*	*	*	*	*	*	*
Processus	Évaluation	Analyser la pertinence de la collaboration	*	*			* (volonté)	*	*		*	*
		Évaluer le contexte	*									*
		Identifier les rôles des participants	*		*	*		*	*		*	*
	Démarrage	Savoir engager des partenaires	*	*							*	
		Organiser la communauté	*	*								
		Construire des liens ou du « capital social »	*							*		
		Concevoir la structure du projet	*					*		*		
	Animation	Animer le groupe pour faciliter le travail collectif	*	*	*	*		*	*			
		Construire et maintenir la dynamique de groupe	*						*	*	*	
		Soutenir un sentiment d'appartenance au groupe		*		*			*			
		Créer une atmosphère de coopération		*					*	*	*	*
		Établir un climat de confiance entre les membres de l'équipe		*	*		*		*	*	*	*
		Être à l'écoute des personnes, des avis	*	*	*	*						
		Construire un consensus	*	*				*	*	*	*	*
		Introduire les règles de négociation	*		*							
		Encourager et soutenir la communication ouverte		*			*	*				
		Communiquer de manière claire et sans ambiguïté (entre les membres du groupe)		*		*	*		*	*	*	
	Mise en œuvre	Développer un plan d'action	*	*						*		
		Concevoir des structures de gouvernance	*	Choisir Le leader	*		*	*	*			*
		Favoriser l'engagement commun				*			*	*	*	*
		Alterner les responsabilités (assumer les différents rôles)		*					*		*	
		Développer et maintenir un réseau d'acteurs	*						*		*	*
		Résoudre les conflits (de manière constructive)	*	*		*						
		Évaluer et ajuster les processus de travail collectif	*	*		*						
Résultat		Agir pour atteindre les objectifs communs		*		*		*	*	*	*	*
		Savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme	*						*		*	*
		Avoir le souci du bien commun	*			*		*		*	*	*

L'échelle de référence présentée dans le

tableau 8 regroupe au final trente-six items, tous supposés indispensables à la coopération/collaboration. Dans la suite de l'étude, ces items seront confrontés aux données empiriques collectées à partir de l'étude de terrain. À ce stade de la recherche, il est possible de souligner que sept items sont communs à la majorité des modèles de compétences collaboratives sélectionnés (quatre de six sources) : ils sont surlignés en bleu dans le tableau ci-dessus.

3.2 Analyser les compétences collaboratives

Il a été souligné à plusieurs reprises que la notion de compétence est polysémique et reste l'objet de controverses dans de nombreuses disciplines qui s'intéressent à la formation des adultes, comme par exemple la psychologie du développement, la sociologie du travail, ou encore les sciences de gestion et de management. Les sciences de l'éducation, qui puisent dans ces différentes approches conceptuelles pour construire leur champ épistémologique, ne parviennent pas encore à concilier les clivages inhérents à l'étude de la notion de compétence et à ses applications dans des contextes éducatifs et professionnels (Kiffer, 2016). Suivant le point de vue de Duru-Bella qui voit la notion de compétence comme « foncièrement incertaine mais socialement utile » (Duru-Bella, 2015, p. 25), la présente étude adoptera une approche pragmatique. En effet, la question de recherche à laquelle elle cherche à apporter des réponses est avant tout celle relative au « quoi » des agir dits « collaboratifs » ou coopératifs : quelles sont les capacités indispensables à avoir développées pour que le travail collaboratif/coopératif soit possible et effectué dans les meilleures conditions ? L'examen du « comment », qui est tout aussi important, sera traité ici en complément de cette première question : comment les compétences « pivots » de la coopération/collaboration sont-elles développées dans un exemple de formation professionnelle ? Pour répondre à la première question du « quoi » de l'agir collaboratif, la présente étude s'attachera en premier lieu à définir le cadre d'analyse de ce qui est « collaboratif » dans l'agir.

3.2.1 L'apport de la didactique professionnelle

L'apport de l'ergonomie (Leplat, 2001 ; De Monmollin, 2001 a) et de la didactique professionnelle qui s'en inspire (Pastré, 1999 ; Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006 ; Clot, 2001) répond à une conception de la compétence comme « capacité d'agir » dont l'analyse s'associe à celle de l'activité de travail. Sur ce point, l'argumentaire conceptuel de ces approches est présenté dans cette section.

Ainsi, pour les ergonomes, la définition de base qualifie la compétence comme un « ensemble stabilisé de savoirs, de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards, de types de raisonnement, que l'on peut mettre en œuvre sans apprentissages nouveaux » (De Monmollin, 2001 b, p. 12). Les chercheurs de cette discipline reconnaissent également l'équivalence sémantique de différents termes : habilité (et son équivalent anglophone *skill*), savoir-faire, expertise, capacité. Sur ce point, Leplat (2001) convient que toutes ces formulations ont des connotations diverses dans le langage courant, et que le choix de l'une d'entre elles relève davantage de préférences personnelles des chercheurs que d'un désaccord de fond. Lui-même opte pour l'usage du terme « compétence », et enrichit la définition de base évoquée plus haut par ses trois spécificités constituantes. Les compétences sont (a) finalisées, c'est-à-dire qu'elles mettent en jeu des connaissances en vue de la réalisation d'un but, on est inévitablement « compétent pour » ; (b) elles sont apprises, puisqu'on n'est pas naturellement compétent pour un type de tâche, « on est devenu ou l'on devient » ; (c) elles sont organisées en unités coordonnées, subordonnées à la réalisation d'un objectif ; (d) elles sont abstraites et hypothétiques, ce qui signifie qu'elles ne peuvent pas être observées directement, mais qu'elles se définissent à partir de leurs manifestations, c'est-à-dire que les compétences s'expriment par une ou des activités.

Le modèle de l'analyse de l'activité est donc déterminant pour la manière dont on définit la compétence : « on acquiert une meilleure compréhension des compétences et de leur rôle en analysant comment elles s'insèrent dans l'activité » (Leplat, 2008, p. 19). Selon Leplat, il existe différentes modalités pour appréhender la compétence en tant qu'activité. La première s'attache à l'idée que l'activité combine deux facettes : l'une externe, l'autre interne. Les conditions externes (physiques, techniques, organisationnelles, sociales…) sont liées à la tâche qui, elle, est définie comme un but à atteindre dans des conditions données. Les conditions internes correspondent aux caractéristiques de la personne (fonctionnement cognitif, physique, motivation, engagement, etc.). Étant inobservable, l'aspect interne de l'activité ne peut se déterminer que par le premier aspect, soit l'exécution de la tâche et de ses variantes. À partir de l'étude de l'activité (ici, la tâche dans ses différentes conditions) s'élabore le modèle de l'activité, et plus précisément, se construisent les procédures suivies par le sujet. L'élaboration des procédures mises en œuvre pour exécuter la tâche est une première manière de définir la compétence (Leplat, 2001).

Une autre façon de définir la compétence consiste à « extraire des connaissances » en vue de constituer des « systèmes experts » par lesquels on peut distinguer les faits ou les connaissances et la manière de les exploiter. Cependant, cette méthode qui conduit à distinguer les connaissances du type déclaratif et les connaissances du type procédural, puis à identifier leurs modes d'utilisation, recueille des réserves de la part des ergonomes. Contrairement à la notion d'« expert », l'analyse ergonomique s'attache à « l'erreur » dans l'activité. De plus, elle privilégie

l'observation des tâches effectives des déclarations des acteurs sur leurs connaissances (Leplat, & De Monmollin, 2001).

L'approche ergonomique de la compétence met l'accent sur la notion de standard de l'activité, qui correspond à la conception des procédures et qui permet de délimiter la compétence. Les didacticiens professionnels utilisent plutôt la notion de schème, qu'ils préfèrent d'ailleurs à celle de compétence (Pastré, 2011). La définition stabilisée par Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) décrit ce terme comme suit :

> *« Un schème est une totalité dynamique fonctionnelle, et une organisation invariante de l'activité pour une classe définie de situations. Un schème comporte quatre catégories distinctes de composantes :*
> *• un but (ou plusieurs), des sous-buts et des anticipations ;*
> *• des règles d'action, de prise d'information et de contrôle ;*
> *• des invariants opératoires (concepts-en-acte et théorèmes-en-acte) ;*
> *• des possibilités d'inférence. » (Pastré, Mayen & Vergnaud, 2006, p. 152)*

Plus loin, ces auteurs soulignent que « le concept de schème permet de comprendre en quoi l'activité humaine est organisée, efficace, reproductible et analysable » (*ibidem*). Puisque la compétence consiste non pas à répéter perpétuellement le même mode opératoire, mais à s'ajuster aux circonstances pour que l'action soit finement adaptée, tout enjeu d'analyse de la compétence consiste à repérer la part généralisable de l'action (schème). Comme l'expliquent Albero et Guérin (2014), théoriser l'organisation de l'activité dans cette approche consiste à identifier les organisateurs de l'activité (les invariants opératoires) à partir d'un « triptyque conceptuel » : concepts organisateurs de l'action, structure conceptuelle d'une situation, et modèles opératifs des acteurs. On retrouve le principe que les ergonomes ont emprunté de Léontiev (action, activité, opération). La conceptualisation s'effectue en deux étapes :

- *identifier la structure conceptuelle de la situation professionnelle par la sélection des propriétés déterminantes pour orienter l'action ;*
- *repérer les modèles opératifs des agents par la mise en évidence des jugements pragmatiques et des différences interindividuelles entre des acteurs qui mobilisent les mêmes concepts (Albero & Guérin, 2014, p. 15).*

Le lien entre l'analyse de l'activité au travail et la compétence est traité par les didacticiens professionnels sous un angle différent qui apporte la compréhension de ce qu'est l'activité (et donc la compétence), avec une finalité centrée sur le développement des compétences professionnelles des opérateurs au travail (Pastré, cité par Albero & Guérin, 2014).

Des apports d'ergonomes ou didacticiens professionnels sont extrêmement stimulants dans le cadre de cette étude puisqu'ils permettent d'articuler la notion d'activité à celle de compétence. Avec le concept de structure de l'activité (schème pour Pastré et Vergnaud), ils proposent des outils conceptuels opératoires à sa circonscription.

Les limites identifiées sont liées au rapport trop étroit entre la notion d'activité et celle de « tâches », voire d'« ensembles de tâches ». Les compétences dont il est question concernent les habilités (*skills*), tout comme c'est le cas des apports des CSCL et CSCW évoqués précédemment. Toutefois, dans un projet collaboratif, les compétences se déploient au-delà d'une activité collaborative proprement dite et observable. Elles ne se limitent donc pas à une tâche ni même à des ensembles de tâches. De plus, sur trois types de composantes : cognitives, sociales et affectives, seule la première est réellement traitée par les ergonomes (Leplat, 2008). La composante sociale, sans laquelle le projet collaboratif n'a pas de sens, manque dans cette approche des outils conceptuels. Pour cette raison, cette étude s'appuiera sur des courants d'analyse de l'activité qui dépassent la notion de tâche et qui incluent les facteurs collectifs.

Selon l'analyse faite par Soulier, Bugeaud et Ruault (2008), c'est le cas des approches centrées sur l'humain, du type : théorie de la coopération de Schmidt, théorie de l'activité d'Engeström, théorie de la cognition distribuée de Hutchins, théorie de la cognition située de Handley, théorie de l'action située de Schuman ou, plus récemment, théorie de l'acteur-réseau de Calon, Latour et Akrich.

Dans ces différents courants, la conceptualisation de l'activité se distancie des notions de « plans » et de « tâches » spécifiques aux approches des cognitivistes fonctionnalistes. Ils privilégient l'analyse des circonstances dans lesquelles se déroule l'activité, et on parle de la pratique plutôt que de la tâche. De même, la notion de « processus » est vue davantage comme « orchestrant une suite d'interventions humaines pour traiter l'événement déclencheur » (Soulier, Bugeaud & Ruault, 2008).

Ce point de vue fournit des arguments pour renoncer à l'approche ergonomique d'analyse de la compétence au « profit » des théories anthropocentrées, en particulier celle de la théorie de l'activité.

3.2.2 L'apport de la théorie de l'activité

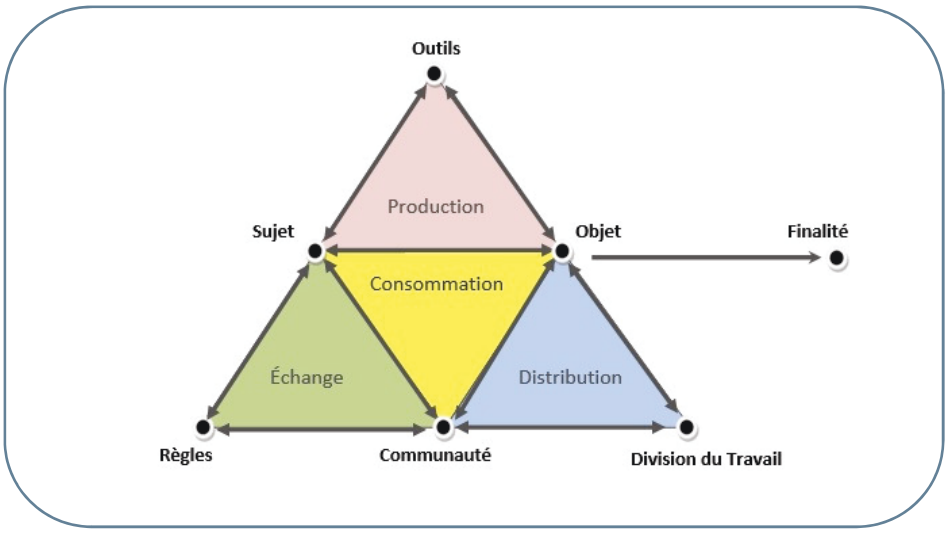
De nombreux travaux relevant de disciplines différentes s'appuient sur la théorie d'Engeström (1987, 2001) pour appréhender l'activité dans des lieux de travail mais également dans des contextes éducatifs, et ce sur des échelles d'organisations différentes (Bourguin, 2000 ; Lameul, 2006 ; Virkkunen, 2007 ; Depover *et al.*, 2007 ; Blunden, 2010 ; Gedera & Williams, 2016).

Suivant la lecture qui en a été faite par Simonian (2015), la théorie d'Engeström se fonde sur l'expérience subjective d'un acteur humain dans sa capacité à appréhender différentes possibilités. Ses principales caractéristiques peuvent être formulées comme suit :

- la théorie de l'activité retrace la dynamique de l'activité dans une visée de transformation du sujet et de l'environnement ;
- l'activité ne se réduit pas à l'action : la première nécessite une approche holistique des médiations socioculturelles impliquant une dimension collective et surtout coopérative, alors que la seconde se focalise sur un seul individu ;
- le principe de « contradictions » : les dimensions historiques et évolutionnistes sont requises pour résoudre les contradictions dans des processus de négociation lorsque le collectif supplante l'individu (Simonian, 2015, p. 58).

3.2.2.1 Système minimal de l'activité

Le modèle d'Engeström propose un système minimal et cohérent de processus mentaux internes, d'un comportement externe et de processus motivationnels combinés et dirigés pour réaliser des buts conscients (figure 7).



(Source : Skelling & Desmeules, 2017)

Figure 7 : Système minimal de l'activité (simplifié)

Six éléments de base composent ce système : le sujet (*subject*), l'objet (*object*), l'outil (*mediating artifacts*), les règles (*rules*), la communauté (*community*), la division du travail (*division of labor*). La description de ces éléments, devenue conventionnelle, est empruntée de Bourguin (2000) et de Depover *et al.* (2007).

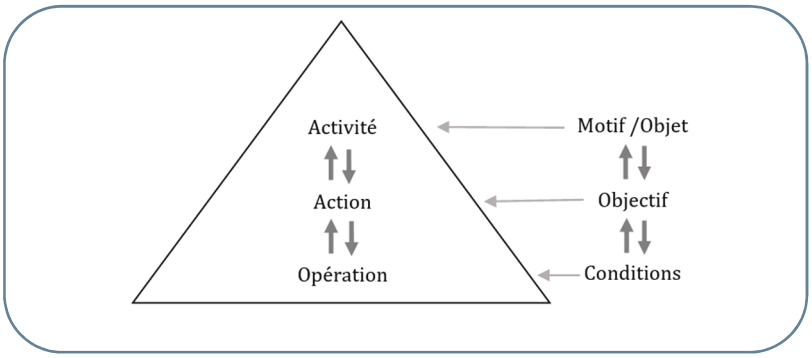
- Le sujet correspond à l'individu ou au groupe engagé dans l'activité. Dans l'analyse du système d'activité, le sujet constitue le point de vue choisi. Ce choix permet par ailleurs de passer d'une analyse micro (quand le sujet est une personne ou un petit groupe) à une analyse macro (quand un sujet désigne une classe d'élèves ou un groupe social).

- L'activité est définie par son objet dans le sens où elle est toujours dirigée vers celui-ci. Son existence est motivée par la transformation de la visée en résultats (*outcomes*) à travers des outils symboliques et matériels. Cette caractéristique est spécifique à toutes les formes du comportement humain qui naissent d'un besoin et s'orientent vers un objet qui, à son tour, est projeté vers un résultat escompté. Le lien entre objet et résultat donne du sens à nos comportements mentaux ou physiques (Engeström, 1999, p. 31).
- L'outil (*mediating artifact*) influence fortement l'activité dans le sens où il donne lieu à l'activité, mais aussi où il la limite. Les outils supportent et renforcent les capacités humaines dans la construction de systèmes plus efficaces permettant l'accomplissement du niveau supérieur. Plus concrètement, l'outil participe à la formation des objectifs des sujets qui l'utilisent, car il porte en lui des buts implicites qui y ont été mis par ses concepteurs. L'utilisation d'un outil particulier change la structure de l'activité, voire peut faire apparaître de nouveaux buts à satisfaire. Par ailleurs, l'outil est un objet dynamique ; il est lui-même transformé, car construit au cours de l'activité. Les sujets l'adaptent en fonction de leurs besoins émergents, de leurs buts et de leur expérience (histoire). La médiation par l'outil correspond alors à un moyen de transmettre une certaine culture (Bourguin, 2000).
- En ce qui concerne la communauté, elle regroupe tous ceux qui partagent le même objet de l'activité. Elle renvoie au contexte culturel et social de l'activité. La communauté peut subir de nombreuses modifications, en particulier le départ ou l'arrivée de nouveaux membres. Dans ces cas, soit un nouveau membre devrait s'approprier la connaissance des pourquoi, quoi et comment des actions typiques de celle-ci, soit, s'il s'agit d'un départ, les rôles internes à la communauté peuvent être redéfinis.
- La relation entre le sujet et la communauté s'effectue par des règles. Ces dernières peuvent être explicites ou implicites, et ce sont elles qui orientent les actions et les interactions au sein du système d'activité. Les règles représentent des normes, des conventions, des procédures administratives, des pratiques de travail acceptées, ou encore des relations sociales. Elles définissent ce que signifie être membre d'une communauté.
- À l'instar des objets *(mediating artifacts*), les règles reflètent un contexte donné spécifique, et se construisent au cours de l'activité, tout en complétant l'héritage culturel qu'elles comportent.
- Enfin, la notion de division du travail fait référence à la distribution des rôles et des responsabilités au sein de la communauté. Elle s'effectue soit par le partage des tâches

qui organisent la communauté, soit par la répartition des pouvoirs et des statuts dans le but de la réalisation de l'objet.

Dans sa thèse sur les pratiques participatives, l'apprentissage et le développement professionnel, Garcin (2014) explique le principe systémique de la modélisation d'Engeström : « Chaque triangle composé représente une activité liée à des éléments d'échange, de distribution, de consommation ou de production qui la compose » (Garcin, 2014, p. 107).

Un système d'activité produit des actions, et se réalise au moyen d'actions. Cependant, l'activité n'est pas réductible aux actions. Les actions ont une durée de vie relativement courte, et ont un début et une fin temporairement clairs. Les systèmes d'activité évoluent sur de longues périodes de temps socio-historique, prenant souvent la forme d'institutions et d'organisations. La corrélation entre l'activité et l'action s'explique par l'approche hiérarchisée proposée par Leontiev (figure 8).



(Schéma reproduit et traduit de Gedera, 2016, p. 54)

Figure 8 : Trois niveaux hiérarchisés de l'activité selon Leontiev

« Le niveau d'activité qui est associé au motif et explique le "pourquoi" quelque chose arrive. Le deuxième niveau est conduit par une pleine conscience de l'action (son objectif), et il montre le "quoi" de l'action. Le troisième niveau des opérations renseigne sur le "comment" cela est fait » (Gedera, 2016, p. 55, traduction personnelle). Dans cette articulation, action-activité, on retrouve la logique utilisée par les ergonomes et la didactique professionnelle (Pastré, 1999 ; Leplat, 2001). Elle sera utilisée pour hiérarchiser les différents niveaux des activités observés en vue de déterminer les compétences collaboratives/coopératives dans le chapitre « Analyse ».

En partant du principe que les connaissances construites au cours d'une activité peuvent être appréhendées à partir de leur transformation, la théorie de l'activité a beaucoup de points communs avec la démarche ethnographique d'Engeström (1987, 2001, 2010, 2016), et elle nécessite une minutieuse collecte de matériaux empiriques. Pour cette raison, Engeström (2016) préconise l'usage d'un entretien d'élicitation, qui est présenté par Johnson et Weller (2001)

comme une « technique de collecte systématique de données ». Selon ces auteurs, la méthode d'élicitation diffère de l'entretien compréhensif, non par la rigueur de structuration qu'on trouve également dans des techniques classiques, mais par sa tentative de révéler des compréhensions subjectives tacites dans un domaine culturel, qui comprend les croyances, les attitudes, les perceptions, les jugements, les émotions, les sentiments et les décisions, ainsi que des réponses axées sur l'expérience (Johnson & Weller, 2001, p. 492, traduction personnelle). La méthode adoptée dans cette étude croise différentes techniques d'élicitation peu utilisées dans l'étude de l'activité dans les travaux francophones. Ce procédé est explicité en détail dans le chapitre « Méthodologie » (§ 4.3.2.5).

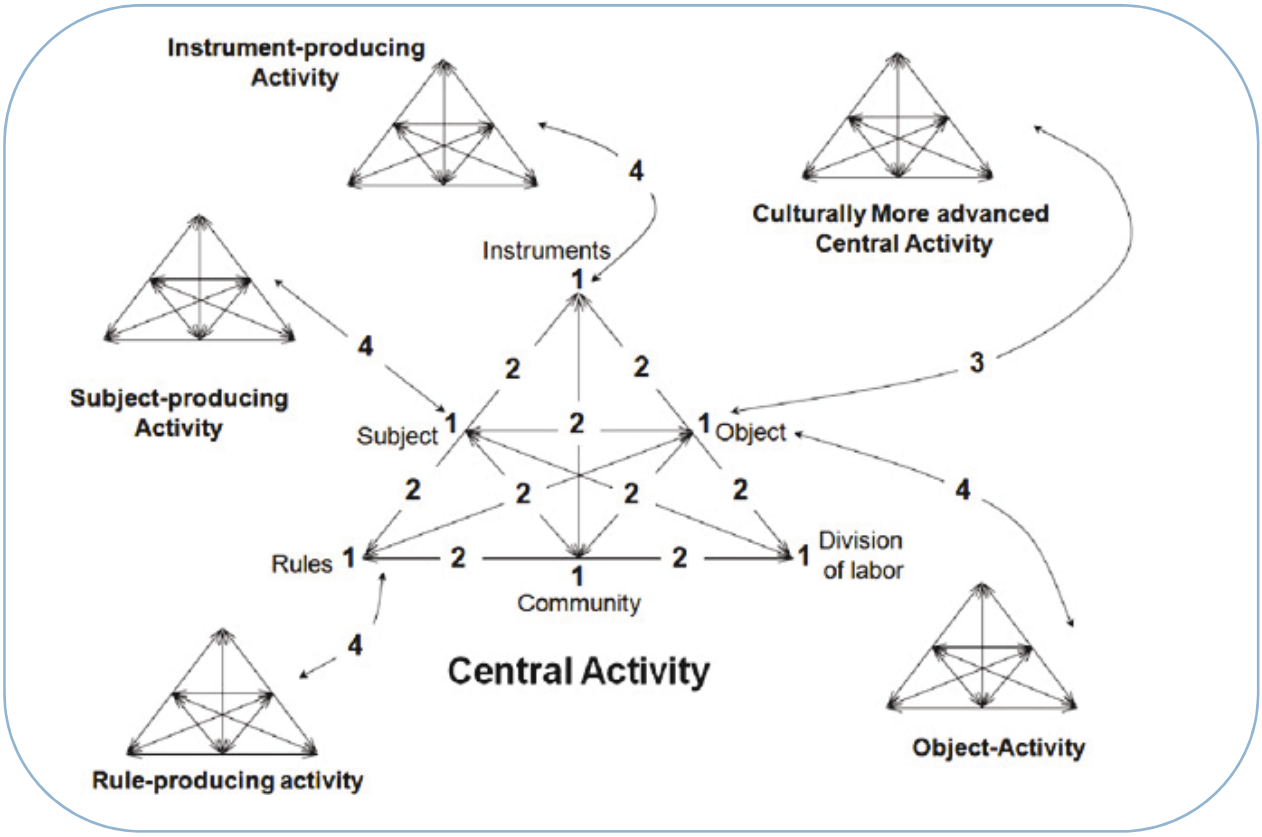
3.2.2.2 Principe de transformation basée sur la contradiction

Les contradictions internes d'un système d'activité sont le principe de sa dynamique. Cela signifie que « de nouvelles formes d'activité qualitatives apparaissent comme des solutions aux contradictions de la forme précédente. Cela s'effectue sous la forme de "percées invisibles", les innovations d'en bas » (CRADLE, 2001)[4].

Comme le système d'activité n'existe pas dans le vide, il interagit avec un réseau d'autres systèmes d'activité. Pour expliquer ce principe, Engeström (2010) différencie les activités « principales » et « périphériques » (figure 9) auxquelles il associe quatre types de contradictions :

- niveau 1 : contradiction interne primaire (double nature) dans chaque composante constituante de l'activité centrale ;
- niveau 2 : contradictions secondaires entre les constituants de l'activité centrale ;
- niveau 3 : contradiction tertiaire entre l'objet / le motif de la forme dominante de l'activité centrale et l'objet / le motif d'une forme culturellement plus avancée de l'activité centrale ;
- niveau 4 : contradictions quaternaires entre l'activité centrale et ses activités voisines (CRADLE, 2001).

[4] Pour expliquer le principe de contradiction, nous nous appuyons sur les publications en ligne du Centre de recherche sur l'activité, le développement et l'apprentissage (CRADLE) de l'université d'Helsinki.



(Source : Bonneau, 2011, p. 26)

Figure 9 : Quatre niveaux de contradictions dans un réseau de systèmes d'activités

La dynamique de transformation d'un système minimal d'activité (*Central Activity* sur le schéma ci-dessus) peut être expliquée de la manière suivante :

> *« En réalité, il arrive qu'un phénomène qui plus tard devienne universel émerge à l'origine comme un phénomène isolé, particulier et spécifique, comme une exception à la règle. Toute nouvelle amélioration du travail, tout nouveau mode d'action de l'homme dans la production, avant d'être généralement accepté et reconnu, émerge d'abord comme un certain écart par rapport aux normes précédemment acceptées et codifiées. Cette nouvelle forme est ensuite reprise par d'autres, devenant au fil du temps une nouvelle norme universelle. Si la nouvelle norme n'apparaît pas de cette manière exacte, elle ne deviendrait jamais une forme vraiment universelle. » (CRADLE, 2001, traduction personnelle)*

La force explicative du modèle proposé par Engeström réside dans le fait qu'il envisage une unité d'analyse de l'activité humaine qui rend compte non seulement de la complexité des phénomènes qui la constituent, mais aussi de son caractère dynamique et multidimensionnel. Au cours de l'activité, tous les éléments du modèle peuvent évoluer, et c'est justement dans une tension interne de contradictions de tels systèmes que se trouve une source de motivation, de changement et de développement (Engeström, 1999).

3.3 Appréhender un dispositif de formation instrumenté

En sciences de l'éducation, la notion de dispositif est largement travaillée et reconnue pour constituer un élément d'analyse tangible afin de comprendre les conditions d'apprentissage. La définition consensuelle est de voir un dispositif d'apprentissage comme l'« ensemble des moyens, des conditions, des ressources et des stratégies, pédagogiques et institutionnels, organisés de façon intentionnelle, systématique et séquentielle, en vue de faire apprendre par soi-même ou autrui » (Bourgeois, 2009). En formation des adultes, la notion de dispositif de formation recouvre « une organisation rationnelle des moyens matériels et humains selon un ensemble cohérent de buts et d'objectifs en vue d'un résultat précis » (Albero, 2012, p. 3). Rendre compte de l'intelligibilité de cette organisation complexe reste un enjeu des sciences de l'éducation. Comme le remarque Albero, la conceptualisation de la notion de « dispositif » de formation et/ou d'apprentissage relève d'un défi de lisibilité des entités sociotechniques complexes, évolutives, polymorphes, en partie imprévisibles puisque le dispositif met en tension le passé, les finalités et les contingences, ainsi que l'historicité et les temporalités inscrites dans les aléas du quotidien.

La difficulté à résoudre consiste à traiter parallèlement trois spécificités constituantes du dispositif : sa construction complexe, sa dynamique évolutive et adaptative, ainsi que sa capacité d'hybridation. Ce dernier aspect est compris ici par sa particularité physique d'*hétérosis*, soit « une manifestation d'une vigueur exceptionnelle » et qui s'apparente à l'idée de « la création d'un organisme nouveau ayant des caractéristiques propres », par laquelle le dispositif hybride est défini dans la littérature (Peraya, Charlier & Deschryver, 2014, p. 18).

Dans la présentation donnée par Albero de ses travaux, ce défi d'analyse holistique est relevé par plusieurs études qui ont étayé l'approche de la notion de « dispositif » par quatre propositions d'élargissement conceptuel :

- typologie d'idéaux types à dominante prescriptive, tutorielle, coopérative ou autonomisante, pour opérationnaliser les environnements de formation ;
- structure et genèse des dispositifs de formation selon un modèle ternaire et trilogique à fort pouvoir explicatif, comprenant les dimensions en interaction permanente de « l'idéel », du « fonctionnel de référence » et du « vécu » ;
- analyse multidimensionnelle de l'instrumentation des apprentissages selon six catégories identifiées comme pertinentes : technique, informationnelle, cognitive, sociale, métacognitive, psycho-affective ;
- identification du concept de configuration comme particulièrement pertinent pour articuler des logiques du dispositif et des conduites d'acteurs (Albero, 2010).

Les trois premières propositions semblent s'apparenter aux typologies qualifiant la structure du dispositif. Le quatrième élargissement conceptuel par la notion de configuration, récemment opérationnalisé par différentes études (Le Boucher, 2015 ; Lameul, 2016 ; Watteau, 2017), ouvre une piste particulièrement pertinente pour rendre intelligible le caractère dynamique et transformatif du dispositif de formation. Cependant, les résultats de ces recherches, conduites en parallèle de la présente étude, ne peuvent pas être intégrés ici, et d'autres appuis théoriques sont utilisés pour traiter l'aspect configuratif du dispositif de formation. Il s'agit du cadre conceptuel de l'apprentissage expansif (Engeström, 2011) et de la déclinaison opérationnelle de l'apprentissage « au-delà des frontières » (Charlier, 2013).

Ainsi, trois apports articulés constituent un cadre conceptuel pour l'étude du dispositif de formation et ses trois spécificités évoquées plus haut : (1) l'approche trilogique et ternaire (Albero, 2010 a, 2010 b) expliquerait la cohérence d'une structuration complexe du dispositif ; (2) l'apprentissage expansif (Engeström, 2011) *versus* « au-delà des frontières » (Charlier, 2013) expliciterait sa dynamique, à savoir ce qui pousse des composantes du dispositif à se reconfigurer ; (3) l'approche de l'affordance socioculturelle (Simonian, 2015) éclaircirait le potentiel d'hybridation, c'est-à-dire du potentiel créatif des nouvelles entités. Ces trois apports sont explicités par la suite.

3.3.1 Cohérence interne du dispositif : une approche ternaire et trilogique

Il a été dit précédemment que la structure et la cohérence interne d'un dispositif de formation peuvent être analysées par l'approche ternaire et trilogique conceptualisée par Albero (2010 a, 2010 b).

Le dispositif se caractérise par trois dimensions constitutives : l'idéel, le fonctionnel de référence et le vécu. Le dispositif « idéel » comprend l'ensemble des idées, principes, modèles et valeurs qui orientent et structurent les décisions, actes et discours des acteurs au cours du projet. Il représente le concept directeur et la visée idéale de ses concepteurs. Le « fonctionnel de référence » est la déclinaison pratique de l'idéel. C'est le projet opérationnel explicité dans les discours et documents descriptifs. Il structure la partie ingénierique du dispositif. Le « vécu » se réfère à l'expérience personnelle des acteurs impliqués (décideurs, enseignants, techniciens, étudiants) et à l'ajustement réalisé en permanence. Cette approche permet de considérer le dispositif dans toute sa complexité : une entité évolutive, polymorphe et imprévisible.

À ces trois dimensions sont associées trois logiques d'action :

- la logique axiologique et épistémique : elle fait référence à la construction et à la promotion de valeurs communes et de références partagées, qui portent un imaginaire collectif ainsi que des aspirations sociales (exemple : société plus juste et égalitaire) ;
- la logique instrumentale et ingénierique : elle concerne l'ensemble des actions menées par les personnes au quotidien, qui visent à créer des outils, à les partager, mais aussi à définir des objectifs ou des modalités d'évaluation de l'action ; elle a pour objet l'ajustement aux objectifs, aux tâches et aux modes d'actions pour rendre ces dernières plus efficaces et efficientes dans le contexte ;
- la logique du vécu : plus individuelle et affective, elle met l'accent sur des identités personnelles ou sur des relations affectives ou conflictuelles. La logique existentielle est liée au vécu des acteurs, et concerne particulièrement les interprétations de ces derniers. L'engagement des acteurs dans le dispositif dépendra par exemple du sentiment de reconnaissance ressenti, des découragements à l'issue des conflits, ou du manque d'intérêt par rapport au projet porté par ceux qui le promeuvent.

L'approche ternaire et trilogique du dispositif raisonne avec une logique ingénierique : *micro*, *méso*, *macro,* évoquée dans la section 2.4.1. En formation des adultes, cette approche à trois niveaux soutient l'étude de nombreux phénomènes comme par exemple la modélisation du processus d'autonomisation d'Eneau (2005). Pour cet auteur, trois axes d'analyse correspondent aux trois échelons :

- le niveau individuel, soit le processus de construction identitaire, un axe de développement de soi à partir de l'acquisition de compétences de méta-apprentissage. Ce dernier terme est utilisé dans un sens large, car il englobe la conscience qu'à l'apprenant de son interdépendance vis-à-vis des autres et du contexte et sa capacité à identifier et utiliser les ressources de l'environnement ;
- le niveau interpersonnel, soit l'espace où la réciprocité accentue l'interdépendance des acteurs dans l'alternance et l'altérité ; c'est un espace de juste milieu entre deux extrêmes, entre dépendance relative et indépendance vis-à-vis des autres ;
- le niveau organisationnel : il se rapporte à la construction de l'identité collective et au développement de compétences de méta-apprentissage organisationnel. L'organisation peut être appréhendée comme une entité englobante, capable d'apprendre sur ses propres apprentissages, de développer une mémoire ou encore une culture (Eneau, 2005, p. 257-258).

Dans la mesure du possible, l'approche ternaire et trilogique sera couplée avec l'approche ingénierique à trois niveaux : « micro », « méso », « macro », pour appréhender la structure et la cohérence interne d'un dispositif de formation.

3.3.2 Processus dynamique : l'apprentissage « au-delà des frontières » *versus* apprentissage expansif

3.3.2.1 L'apprentissage au-delà des frontières

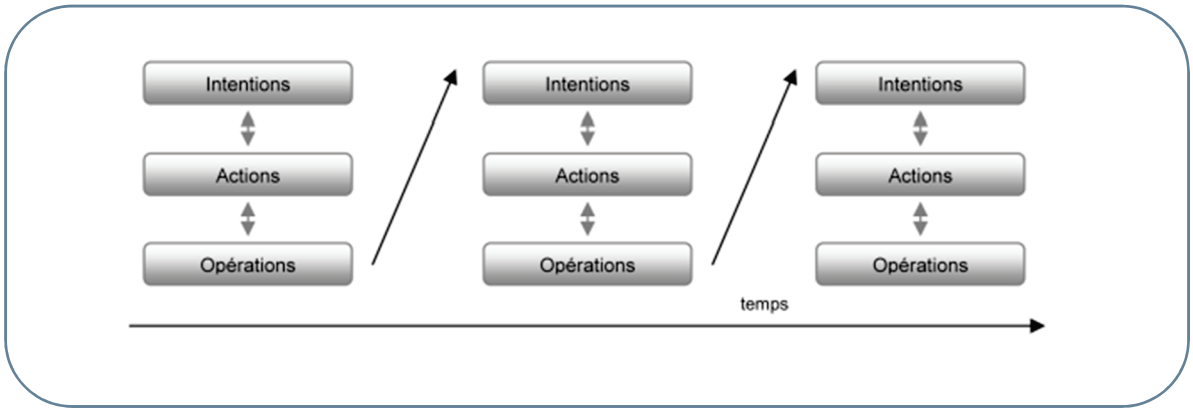
L'approche de l'apprentissage « au-delà des frontières » proposée par Charlier (2013) correspond à une nouvelle manière d'apprendre dont les soubassements théoriques s'enracinent dans une perspective d'écologie de l'apprentissage (Barron, 2006) et dans les travaux d'Engeström sur l'apprentissage expansif (2001). Charlier introduit la présentation de l'apprentissage « au-delà des frontières » comme une réponse au manque identifié dans la conceptualisation du dispositif (à l'instar de ce qui a été présenté plus haut), qui « ne permet pas de comprendre les interactions des apprenants avec leurs divers environnements d'apprentissage, qu'ils soient formels, non formels ou informels » (Charlier, 2013, p. 67).

Sa définition désigne l'apprentissage au-delà des frontières comme :

> • *« [l'apprentissage] reconnu par l'adulte comme une expérience significative alignant ou confrontant ses propres compétences, connaissances et attitudes développées dans plusieurs espaces et temporalités (1. l'expérience) ;*
>
> • *réalisé par une activité de négociation de sens en interaction avec des acteurs humains et non humains (2. l'activité) ;*
>
> • *situé selon l'histoire de l'individu et les caractéristiques des environnements sociaux et technologiques (3. les conditions) » (Charlier, 2013, p. 72).*

La modélisation de l'apprentissage au-delà des frontières se fonde sur les théories de l'activité puisque Charlier partage le point de vue de Linard (2001) et de didacticiens professionnels, et considère l'activité de l'apprentissage comme n'importe quelle autre activité. Cette compréhension partagée par Albero et Brassac (2013) est également retenue dans cette étude. En ce qui concerne une dynamique de l'apprentissage, Charlier reprend le modèle de Leontiev (expliqué auparavant au §.3.2.2.1) pour proposer trois niveaux de l'activité : l'intention, l'action et l'opération. Pour elle, des actions de l'apprenant (qui correspondent aux objectifs, sous-objectifs, approches et stratégies) ainsi que des opérations (selon elle, des comportements et rutines) peuvent affecter des intentions de l'apprenant (ses motifs et conceptions). En retour, « ces nouvelles intentions peuvent avoir une incidence sur les opérations et sur les objectifs poursuivis dans l'apprentissage (les actions). Les trois niveaux sont en interaction et dynamiques » (Charlier, 2013, p. 67) (figure 10).

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018



(Schéma repris de Charlier, 2013, p. 67)

Figure 10 : La dynamique de l'apprentissage selon Charlier

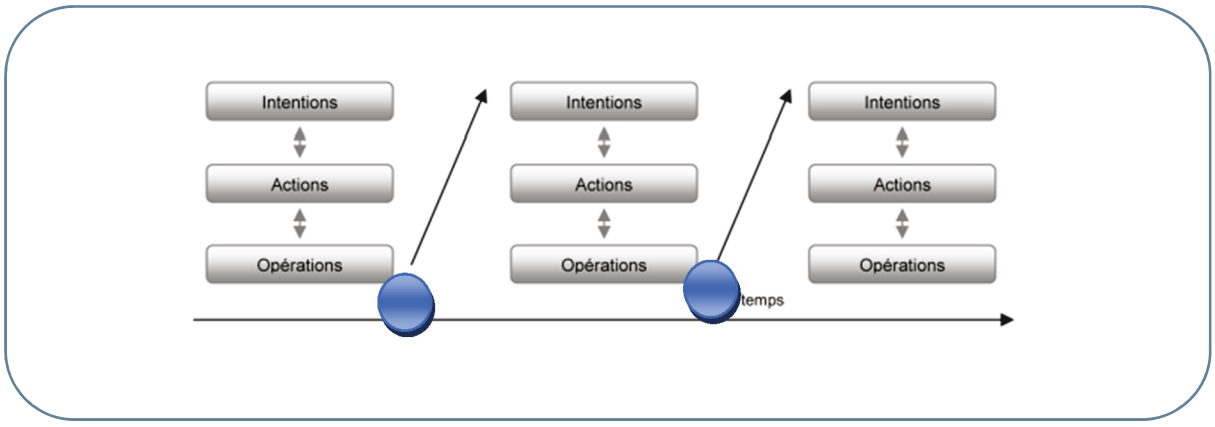
La mise en relation des trois niveaux de l'activité est enrichie par l'explicitation conceptuelle de chacun d'entre eux. Ainsi, l'intention est reliée à la notion de conception de l'apprentissage de Marton, interprété comme « des connaissances naïves construites par les étudiants à propos de leurs apprentissages » (*idem*, p. 68).

Les activités sont éclairées par deux concepts. Le premier est celui de la médiation instrumentée de Rabardel et Béguin qui, à ce propos, considèrent que « les relations entre le sujet et l'objet, sur lequel il agit pour atteindre un but, ne sont pas directes, elles sont médiatisées. [...] Ces médiations sont de différents ordres : (a) pragmatique et épistémique quand elles sont orientées vers l'objet ; (b) heuristique ou réflexive quand elles sont tournées sur le sujet lui-même et sa gestion de l'activité ; (c) interpersonnelle vécue entre les sujets » (Béguin & Rabardel, 1991). Le second concerne la participation. Sur ce point, Charlier met en exergue trois formes de participation à l'œuvre dans l'apprentissage « au-delà des frontières » : (1)« s'étendre », ce qui sous-entend de « maintenir une présence continue ou une coprésence dans de multiples contextes avec des amis à travers par exemple la participation à des réseaux sociaux, mais qui n'est pas souvent considéré comme une pratique favorisant l'apprentissage » ; (2) « papillonner », ce qui correspond à la recherche des informations en ligne, à l'expérimentation et au jeu, ainsi qu'à une participation superficielle et non orientée vers un but précis d'apprentissage ; (3) et « engagement intense » (*geeking out*), ce qui correspond à un mode d'apprentissage conduit avec des pairs, mais axé sur l'acquisition de connaissances et d'expertise approfondies dans des domaines d'intérêt spécifique.

Ces deux concepts sont complétés par l'analyse de régulation sociale que Charlier (2013) aborde selon la proposition de Volet, Summers et Thurman. Suivant ces auteurs, elle met en avant les niveaux (individuels et en groupes) et les types de régulations sociales (auto- ou co-régulation). Ainsi, les hauts niveaux de régulation (individuelle ou co-régulation) se réfèrent à un engagement

dans l'interprétation, le raisonnement, l'établissement de liens entre les idées, l'explication dans ses propres mots, etc. En revanche, les bas niveaux de régulation (individuelle ou co-régulation) représentent la clarification de faits élémentaires. Réciproquement, la régulation individuelle (de haut ou de bas niveau) concerne des séquences où une seule personne intervient tandis que d'autres membres du groupe se limitent à des interventions formelles. La co-régulation (de haut ou de bas niveau) correspond aux séquences où plusieurs participants font des contributions verbales.

En ce qui concerne les opérations dans l'apprentissage au-delà des frontières, Charlier se réfère à l'idée de Rabardel et Bourmaud, qui traitent l'expérience d'apprentissage comme le fait de « comprendre tout en faisant et [de] garder une trace pour une autre situation » (Charlier, 2013, p. 70). Cela consiste à identifier des artefacts habituels, des fonctions, des ressources de substitution et des conditions de substitution. L'identification des artefacts (et leurs ensembles) et l'analyse longitudinale de leurs usages permettent d'identifier les instruments « pivots » qui sont des instruments de passage d'une structure d'activité vers l'autre (figure 11).



(Schéma adapté de Charlier, 2013, p. 67)

Figure 11 : La place des outils dans une dynamique de l'apprentissage

La proposition de Charlier s'inspire de ce qu'Engeström appelle l'apprentissage expansif. Cependant, ce dernier semble modéliser une dynamique plus complexe et pouvant non seulement passer d'une activité (intention / action / opération) à l'autre, mais aussi combiner plusieurs activités dans un système plus complexe de différentes activités. Le modèle d'Engeström est présenté dans le paragraphe qui suit.

3.3.2.2 L'apprentissage expansif

Le concept d'apprentissage expansif est particulièrement pertinent pour décrire la dynamique de l'apprentissage puisqu'il se place dans le courant des théories d'apprentissage à partir du lieu de travail (*work-based learning*). De plus, sa conceptualisation s'appuie sur la théorie de l'activité décrite comme un système complexe des éléments en interaction. Ce cadre conceptuel est d'autant plus pertinent qu'il permet d'analyser la notion de compétence identifiée à partir de l'activité au travail et décrite dans la section 3.2. Il est également utilisé comme un cadre d'analyse de la collaboration interorganisationnelle appelée aussi co-configuration (Virkkunen, 2007).

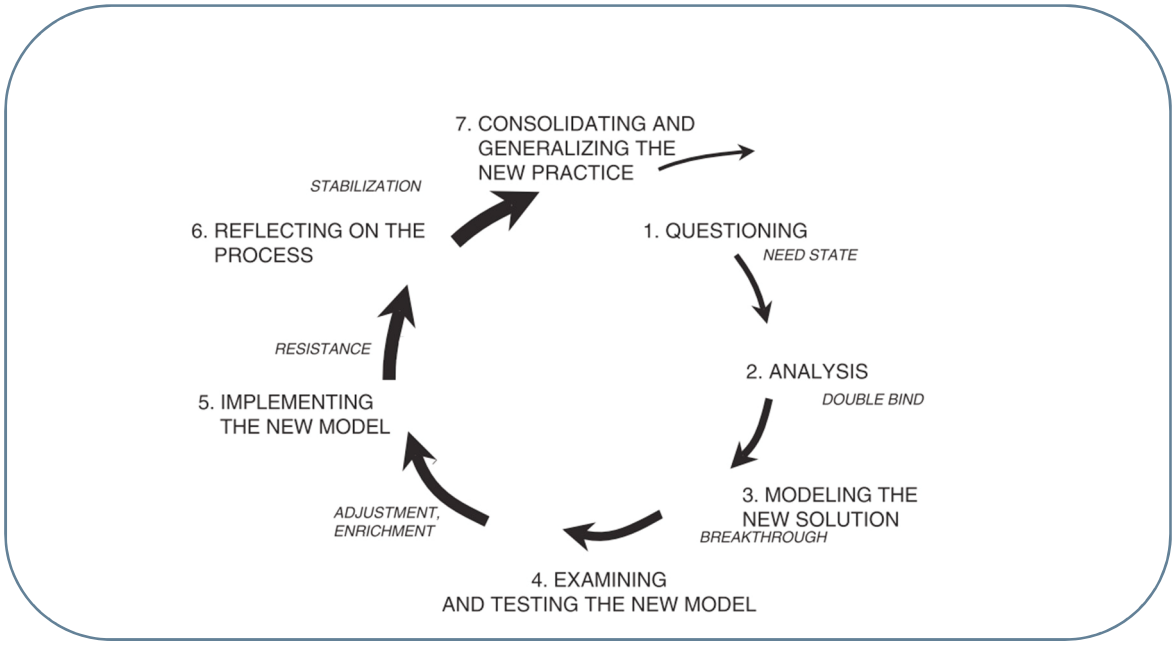
Ce concept est construit progressivement dans les travaux d'Engeström et de ses collègues à partir des années 1980 (Engeström, 1987, 2001, 2005, 2010 ; Engeström & Sannino, 2010), où ils tentent de dépasser une dualité de conception de l'apprentissage, qui est illustrée par la métaphore reprise de Sfard. Ce dernier différencie des conceptions basées sur « l'acquisition » de celles basées sur « la participation ». Pour Engeström et Sannino (2010), l'apprentissage concerne une dynamique de troisième voie, qui est celle de « l'expansion ». Sa spécificité consiste à mettre la primauté sur les communautés d'apprenants, sur la transformation et la création de la culture, sur le mouvement horizontal et l'hybridation, ainsi que sur la formation de concepts théoriques (Engeström & Sannino, 2010). Les caractéristiques de cet apprentissage sont explicitées et reprises dans de récents travaux français (Taurisson, 2005 ; Garcia, 2015).

- « L'apprentissage se développe avec l'activité […]. C'est donc un point de vue opposé à la conception traditionnelle de l'enseignement fondée sur la parole (et la participation où les élèves sont d'abord instruits, puis agissent) ;
- l'unification de faire et d'apprendre, ce qui signifie qu'il n'y a pas de dichotomie entre faire et apprendre […]. La conscience et l'apprentissage unifient l'attention, l'intention, la mémorisation, le raisonnement, la parole ;
- la construction sociale de l'apprentissage. Nous ne sommes pas dans un processus de transmission directe des connaissances, mais dans une situation où, dans une large mesure, la connaissance est socialement construite. Le langage, les signes et les symboles acquièrent leur sens par la communication, et sont les outils qui permettent la construction du sens dans la conscience ;
- l'apprentissage est dirigé par la conscience de celui qui apprend. Ce point de vue est opposé aux conceptions consistant à se placer à "l'extérieur", c'est-à-dire du point de vue du savoir à transmettre et de l'interaction avec la classe ;
- l'apprentissage ne se fait pas du plus simple vers le plus compliqué, mais en situant l'élémentaire dans le complexe. […] les actions, les opérations sont indispensables pour s'approcher de la finalité de l'activité et n'ont de sens qu'en fonction de ces

finalités, mais ces finalités vont évoluer dans la conscience de chacun parce que les actions des autres acteurs vont élargir le point de vue initial. Il y a une influence réciproque entre actions et finalités. » (Taurisson, 2005, p. 77-78)

Dans la section 3.2.2 a été explicité le principe de contradictions qui intervient dans la dynamique de l'activité. Comme le souligne Engeström (2010), dans l'apprentissage expansif, les contradictions sont un moteur nécessaire mais insuffisant dans un système d'activité. Elles le deviennent réellement seulement lorsqu'elles sont traitées de telle sorte qu'un nouvel objet émergeant soit identifié et transformé en motif. L'apprentissage expansif doit conduire à la formation d'un nouvel objet élargi et d'un modèle d'activité orienté vers l'objet. Cela implique la formation d'un concept théorique de la nouvelle activité, basé sur la saisie et la modélisation de la relation initiale simple. Cette dernière est appelée par Engeström la « cellule germinale », puisqu'elle donne naissance à la nouvelle activité. La formation d'un objet élargi et d'un nouveau modèle d'activité nécessite une agentivité collective et distribuée. Autrement dit, trois éléments sont constitutifs de l'apprentissage expansif : (1) le pattern expansif de l'activité (*expanded pattern of activity*) ; (2) le concept théorique correspondant ; (3) et un nouveau type d'agentivité (*agency*) (Engeström, 2010).

Le modèle basique de l'apprentissage expansif peut être représenté comme un idéal type d'une séquence cyclique des actions épistémiques d'apprentissage (Engeström, 2010) (figure 12).



(Source : Engeström, 2010 p. 80)

Figure 12 : Séquence des actions d'apprentissage dans un cycle d'apprentissage expansif

Engeström explique ces étapes de la manière suivante :

- « La première action consiste à interroger, critiquer ou rejeter certains aspects de la pratique acceptée et de la sagesse existante.
- La deuxième action consiste à analyser la situation. L'analyse implique une transformation mentale, discursive ou pratique de la situation afin de trouver des causes ou des mécanismes explicatifs. L'analyse évoque les questions "pourquoi ?" et les principes explicatifs. Un type d'analyse est historique-génétique : il cherche à expliquer la situation en traçant ses origines et l'évolution. Un autre type d'analyse est réellement empirique : il cherche à expliquer la situation en construisant une image de ses relations systémiques internes.
- La troisième action est celle de la modélisation de la relation récapitulative nouvellement trouvée dans un milieu publiquement observable et transmissible. Cela signifie construire un modèle explicite et simplifié de la nouvelle idée qui explique et offre une solution à la situation problématique.
- La quatrième action consiste à examiner le modèle, l'exécution, l'exploitation et l'expérimentation afin de saisir pleinement sa dynamique, ses potentiels et ses limites.
- La cinquième action consiste à mettre en œuvre le modèle au moyen d'applications pratiques, d'enrichissements et d'extensions conceptuelles.
- Les sixième et septième actions sont celles de réfléchir et d'évaluer le processus et de consolider ses résultats dans une nouvelle forme de pratique stable. » (Engeström, 2010)

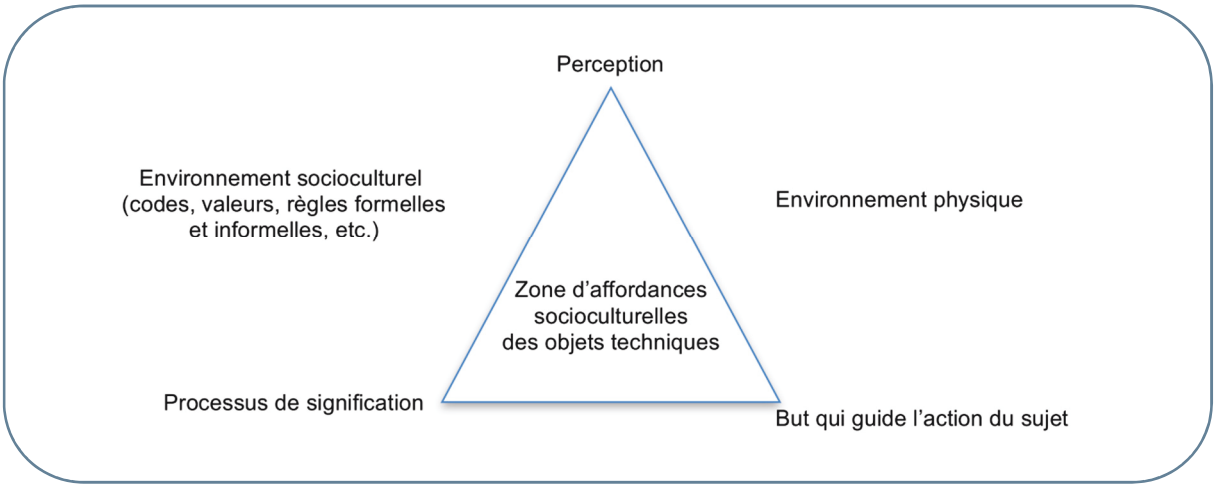
La modélisation illustrée par la figure 12 reflète une dynamique d'agentivité des acteurs qui les pousse à transformer un système d'activité soit en modifiant des relations internes, soit en ouvrant vers un niveau d'activité plus complexe. Ce principe a été présenté dans le § 3.2.2.2 (figure 9, p. 112).

Le cadre conceptuel de l'apprentissage expansif peut éclairer la dynamique d'évolution du dispositif de formation. Il semble particulièrement adapté à cette étude puisque, comme nous le verrons, le contexte d'apprentissage pour le développement des compétences collaboratives oscille entre différents environnements : travail, salle de formation, plateforme d'apprentissage.

3.3.3 Potentiel d'hybridation explicité par l'approche de l'affordance socioculturelle

Pour étudier les environnements sociotechniques du dispositif de formation, Simonian (2015) formalise le cadre conceptuel de l'Affordance Socioculturelle des Objets Techniques (ASOT). Son approche holistique élargit le concept de l'affordance introduit par Gibson, et le définit comme une possibilité offerte par le couple sujet/objet dans un environnement fonctionnel spécifique. L'apport de Simonian, nourri par la théorie de l'activité d'Engeström, dépasse la vision de l'environnement socioculturel comme une contrainte extérieure au sujet incorporée pour partie.

Son modèle différencie les éléments présents dans un environnement en tentant d'intégrer les dimensions culturelles et sociales de ce dernier à deux niveaux : au niveau des processus de signification, et au niveau de l'environnement extérieur au sujet. La figure 13 illustre cette vision de l'affordance.



(Source : Simonian, 2015, p. 42)

Figure 13 : Zone d'affordances socioculturelles des objets techniques selon Simonian

En conséquence, l'activité humaine est restituée en tant que dynamique sociohistorique, socioculturelle et sociotechnique toujours « ouverte » sur d'autres activités. L'étude d'affordances socioculturelles permet de comprendre « [...] de quelles manières des possibilités nouvelles sont créées à partir de celles déjà présentes dans un environnement socioculturel en les inscrivant dans une dynamique historique (historico-socioculturelle et historico-sociotechnique). L'ensemble de ces dynamiques vise l'étude des conditions et circonstances matérielles, culturelles et sociales où des individus se coordonnent pour réaliser une activité et constituer un groupe secondaire » (Simonian, 2015, p. 63).

La prise en compte des significations conduirait à la modification de l'expérience d'apprentissage dans le sens où « l'affordance socioculturelle […] vise à repérer les connaissances d'un sujet au moment où il construit des connaissances en interagissant avec le monde ; connaissances elles-mêmes soumises à un processus progressif d'acculturation sociotechnique et socioculturel nécessitant l'appropriation de savoirs » (Simonian, p. 65).

Opérationnaliser le modèle d'affordances socioculturelles permet deux niveaux d'analyse : celui de l'affordance intentionnelle où la relation sujet/objet est attribuée en amont de la situation, et celui de l'affordance réelle où cette relation s'actualise par les possibilités s'offrant à elle.

L'analyse de l'affordance s'effectue par l'identification des variables sous-jacentes aux fonctions, manipulations, des individus sur les objets numériques. Selon Simonian, quatre types d'indexation peuvent être réalisés, rendant compte des processus d'ajustement entre affordance intentionnelle et affordance réelle :

- l'indexation instrumentale : elle concerne l'indexation d'un objet technique au sein de l'ensemble technique dans lequel il est introduit ;
- l'indexation culturelle : elle se réfère à l'indexation d'un objet en fonction des règles formelles et informelles régissant et produites dans un environnement ;
- l'indexation sociale : elle porte sur le repérage d'un objet en fonction de la place qu'occupe le couple sujet/objet dans l'organisation sociale ;
- l'indexation instrumentée : elle concerne l'indexation d'un objet en fonction de l'intention du sujet (ou but poursuivi) (Simonian, 2015).

Par une prise en compte de la capacité d'un objet à présenter une signification évidente en situation, le modèle ASOT peut enrichir la compréhension du potentiel d'hybridation du dispositif défini auparavant comme un potentiel créatif des nouvelles entités (§ 3.3). Dans ce sens, il peut enrichir l'approche « ternaire et trilogique » d'Albero.

3.3.4 Modélisation des apports conceptuels pour analyser le dispositif de formation

Dans cette étude, l'articulation des trois apports conceptuels constitue un cadre théorique pour l'étude du dispositif de formation, et plus particulièrement ses trois spécificités :

- la cohérence de la structuration complexe du dispositif, c'est-à-dire sa cohérence interne, sera analysée par l'approche ternaire et trilogique d'Albero (2010 a, 2010 b) ;
- la dynamique du dispositif, à savoir son évolution adaptative et reconfigurative, sera examinée par le prisme de l'apprentissage expansif d'Engeström (2010) *versus* « au-delà des frontières » de Charlier (2013) ;

- le potentiel d'hybridation, c'est-à-dire la force créative des nouveaux possibles, pourra être observée avec l'approche de l'affordance socioculturelle de Simonian (2015).

L'interdépendance de ces trois aspects est représentée par la figure 14.

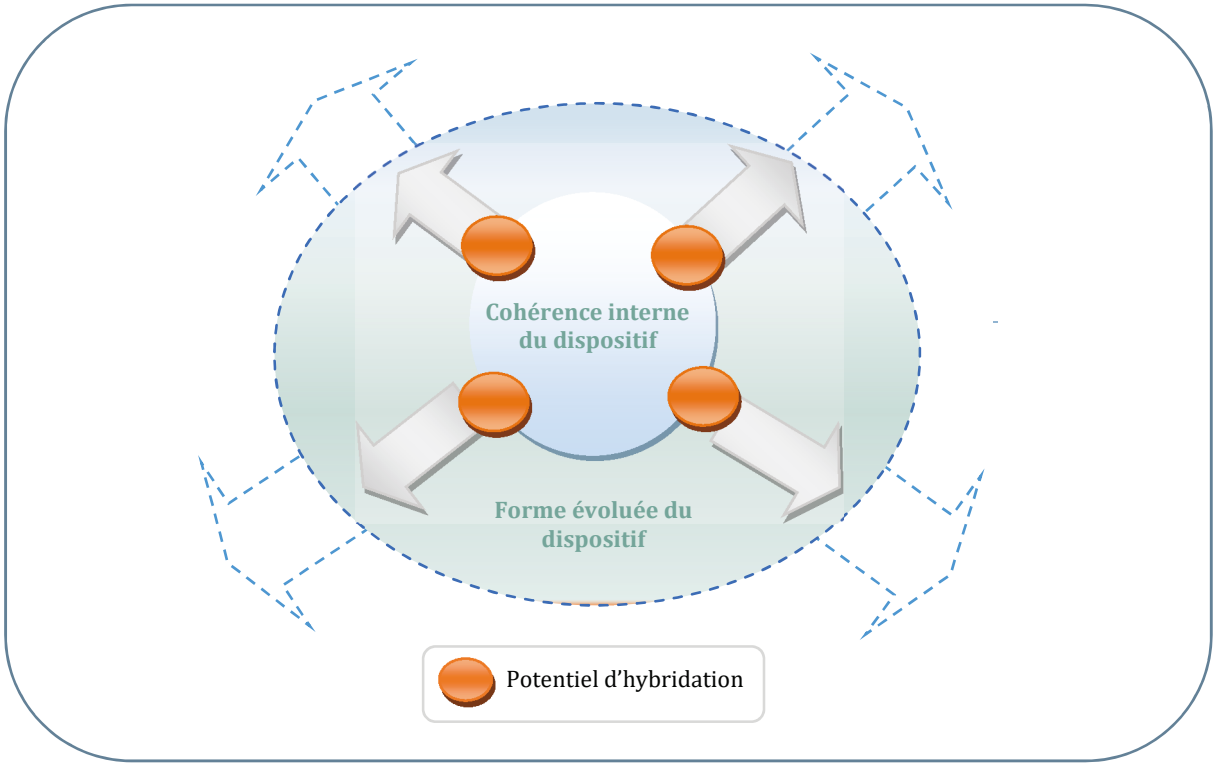


Figure 14 : Articulation des cadres conceptuels pour l'étude du dispositif de formation

Sur la figure ci-dessus, la partie centrale représente la structure du dispositif dans une articulation cohérente entre l'« idéel », le « fonctionnel de référence » et le « vécu » (Albero, 2010). Les ronds orange symbolisent la force d'hybridation du dispositif, et se rapportent au couplage sujet/objet et à sa capacité d'actualiser les possibilités s'offrant à lui (Simonian, 2015). Les flèches grises indiquent les dynamiques évolutives du dispositif, ses capacités de configuration (Engeström, 2010).

L'hypothèse peut être ici formulée que les capacités de configuration et le potentiel d'hybridation d'un dispositif de formation dépendent de son degré de cohérence interne. En d'autres termes, sans une cohérence des dimensions de « l'idéel », du « fonctionnel de référence » et du « vécu », le dispositif aurait du mal à évoluer dans son environnement, à s'adapter aux besoins de ses multiples acteurs, et à innover dans ses modalités de fonctionnement.

Sous cet angle, ces trois approches seront confrontées aux données empiriques dans le chapitre « Analyse et discussion » (§ du 7.2 au 7.4).

3.4 En conclusion du chapitre 3

L'éclairage théorique apporte un cadre d'analyse structurant la suite du travail de recherche. Il éclaire sous trois aspects les compétences collaboratives et leur développement en formation. Le premier concerne le processus collaboratif. Il est explicité par le croisement des modèles nord-américains issus des sciences de l'administration (Thomson & Perry, 2006 ; Morse & Stephens, 2012 ; Orchard *et al.*, 2012) confrontés aux apports de Johnson et Johnson (2009) sur la dynamique de groupe collaboratif.

Le deuxième élément du cadre théorique porte sur l'analyse de la notion de compétence abordée sous l'angle de la théorie de l'activité d'Engeström (1987, 2001) en s'appuyant sur le lien que l'ergonomie (Leplat, 2001) et la didactique professionnelle (Clos, 2001 ; Pastré *et al.,* 2006) tissent entre la compétence et l'activité de travail.

La troisième composante se rapporte au dispositif de formation considéré comme une organisation complexe et dynamique des moyens matériels et humains. Son analyse conjugue trois approches associant les caractéristiques constitutives du dispositif. L'approche ternaire d'Albero (2010 a, 2010 b) explicite la cohérence interne du dispositif. Le concept de « l'apprentissage expansif » (Engeström, 2001) et « au-delà des frontières » de Charlier (2013) aborde le caractère dynamique et évolutif du dispositif. L'approche de l'affordance socioculturelle (Simonian, 2015) propose une lecture du potentiel d'hybridation, entendu comme un potentiel créatif inspiré par des interactions acteurs/outils du dispositif.

4 Méthodologie de l'enquête de terrain

La description des choix méthodologiques qui s'ouvre ici rend compte d'une démarche ethnographique inscrite dans une recherche empirique et longitudinale de recueil et d'analyse des données.

Après avoir explicité le positionnement épistémologique, la présentation débute par la description succincte des terrains d'étude : le programme Animacoop comme lieu de développement des compétences collaboratives, et quatre terrains professionnels d'observation des compétences réinvesties.

Ensuite sont présentées les modalités de recueil (procédures, étapes, outils). Elles conjuguent la spécificité des données et des outils de recueil avec les objectifs de chaque étape de collecte : les données pour identifier les compétences collaboratives (par entretiens) ; les données pour apprécier les modes opératoires de leur développement dans le dispositif de formation (par entretiens, observations et études des documents) ; les données pour saisir les modes de réinvestissement (par observations et « élicitation »). L'accent est mis sur le choix de la triangulation méthodologique (questionnaire, entretiens et observations) et sur une technique d'observation de l'activité enrichie par les entretiens d'élicitation.

Les modalités de traitement et d'analyse sont détaillées en dernière partie. Inspirées de la procédure *Knowledge Discovery in Databases (KDD)*, elles consistent à créer les supports et les outils nécessaires pour contrôler l'afflux croissant d'informations. La procédure se décline en étapes successives de collecte, sélection des données pertinentes, prétraitement, transformation, recherche et interprétation de significations, puis interprétation et évaluation des modèles. Les logiciels d'analyse informatisée Iramuteq et RQDA sont mobilisés pour faciliter le traitement. La rigueur de la procédure est présentée comme le moyen d'évitement de potentiels biais méthodologiques.

4.1 Choix méthodologiques

4.1.1 Un positionnement épistémologique

Suivant Albero (2008), nous partageons l'idée qu'en sciences humaines et sociales (SHS), il se crée une situation à miroir entre l'objet et le sujet de la recherche : « Tout travail de recherche est une mise à distance, située dans une dynamique réflexive et récursive » (Albero, 2008, p. 15). Le cheminement du chercheur est, selon les termes qu'Albero emprunte à Devereux, « jonché des angoisses de la méthode ». Le nôtre n'échappe pas aux appréhensions de la scientificité trouvant une issue dans la clarification du positionnement épistémologique.

Sur ce point, les travaux d'Henwood et Pidgeon (1994) sont éclairants dans la distinction des types de recherche qualitative et des critères de scientificité qui leur sont associés. Selon eux, les variations dans les critères de collecte et de traitement des données refléteraient les différences épistémologiques des divers types de recherche qualitative, lesquels sont au nombre de trois : l'empirisme (*data display model)*, le contextualisme (*grounded theory*) et le constructivisme (analyse du discours).

La présente étude se positionne dans le premier groupe de recherche du type « empirisme qualitatif », où « il s'agit de tendre vers un plus grand réalisme (validité), tout en évitant les dangers d'une faible fidélité » (Drapeau, 2004, p. 80). Comme le soulignent Miles et Huberman cités par Drapeau (2004), ce positionnement correspond à l'idée que « le monde social existe non seulement en tant que construction de l'esprit mais aussi en tant que réalité objective, ce qui le place dans une position nettement empirique » (*idem*).

La démarche suivie dans cette étude s'inscrit dans une recherche qualitative à visée compréhensive : les hypothèses ne sont pas déterminées *a priori*, et se construisent progressivement dans le va-et-vient entre la théorie et le terrain (De Ketele & Maroy, 2006).

Comme les dimensions principales qui la caractérisent consistent à envisager la personne humaine en tant qu'acteur et à centrer l'analyse sur la dialectique individuel/collectif, nous nous référons, dans cette perspective, à la définition de la compréhension développée par Schurmans cité par Chazmillot et Dayer (2007). La démarche compréhensive étudie les phénomènes tels qu'ils se déroulent dans la vie quotidienne, et cherche à comprendre ces phénomènes en leur donnant une signification. Pour favoriser une telle compréhension plus holistique, il faut non seulement s'intéresser au *talking*, c'est-à-dire au discours (la façon dont les personnes parlent de leurs propres attitudes et comportements), mais aussi au *making* (Garcin, 2015).

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

Le cheminement dans ce type de démarche qualitative obéit à la nécessité d'une attitude souple, à défaut d'une préférence pour la structuration d'élaborer un certain degré de pré-structuration d'un plan de recherche qualitative (Miles & Huberman, 2003).

Cette pré-structuration dont il est question fait l'objet des chapitres qui suivent.

4.1.2 Une méthode empirique et longitudinale de recueil et d'analyse des données

Nous avons auparavant souligné que du point de vue méthodologique, la théorie de l'activité d'Engeström présente de nombreux points de convergence avec la démarche ethnographique. De plus, au même titre que le processus d'apprentissage et de développement des compétences, le processus collaboratif se construit sur des temps longs. L'étude des phénomènes en jeu nécessite alors une méthode empirique et longitudinale de recueil et d'analyse des données.

En vue de l'approche des compétences collaboratives choisie, c'est-à-dire en les considérants comme situées, liées au processus de co-construction, évaluées par le résultat produit (voir chapitre 3.1), la démarche de recherche s'adapte à deux axes temporels :

- celui de la construction des compétences collaboratives : formalisée en formation, réinvestie dans le cadre professionnel ;
- celui de la collaboration (de l'émergence du projet collaboratif au résultat produit).

Pour cette raison, le recueil des données concerne parallèlement le contexte de leur développement et leurs réinvestissements. Cet aspect sera présenté en détail ultérieurement (§ 4.3).

4.1.2.1 Étude de cas vérificative

Pour répondre à la question de recherche - qui tend à identifier les moyens par lesquels les acteurs sont incités à agir de façon collaborative en formation, ainsi que les conditions dans lesquelles ces agir sont réinvestis après la formation, dans un contexte professionnel -, nous utiliserons le modèle de l'étude de cas vérificative, adaptée de la proposition de Van der Maren (2004). L'adaptation concerne l'objet de la vérification. Si chez Van der Maren l'étude de cas sous-entend l'élaboration (constitution, structuration, fonctionnement) préalable d'un modèle théorique d'une situation éducative (« le cas »), ici, la modélisation préalable concerne l'objet de l'apprentissage, à savoir l'échelle des compétences collaboratives. C'est donc l'échelle des compétences collaboratives en tant qu'objet identifié, structuré et rendu potentiellement fonctionnel qui est mis en vérification par l'étude de cas empirique d'un dispositif de formation professionnelle, « Animacoop », et des quatre contextes de réinvestissements faisant suite à cette formation.

Comme le souligne Albero (2010 c), en sciences humaines et sociales (SHS), l'étude de cas renvoie à une méthode d'investigation à visée d'analyse et de compréhension plutôt que de démonstration ou d'explication. Cela nécessite de considérer en détail l'ensemble des caractéristiques d'un problème restreint et précis par le biais de méthodes, de techniques et d'orientations complémentaires qui fournissent des points de vue différents d'un même phénomène. Cette orientation interprétative implique plusieurs caractéristiques :

- le recueil des données sur la base des faits, du « réel » et du vécu » des acteurs ;
- une visée heuristique de la recherche plutôt que nomothétique qui, elle, chercherait à établir un ensemble de lois ;
- une diversité d'un grand nombre des données et en conséquence, l'articulation du traitement de multiples sources d'informations (Albero, 2010 c).

Nous adoptons dans cette recherche la définition de l'étude de cas, proposé par Albarello (2011) comme un « ensemble d'interrelations, situé dans le temps et localisé dans l'espace » (Albarello, 2011, p. 16). Suivant l'interprétation que Latzko-Tothn (2010) fait de la lecture de Crohbach, nous considérons que l'enjeu de l'étude de cas est de tirer une hypothèse de travail en s'émancipant d'une tentative de généralisation. La transférabilité d'une telle « hypothèse » du contexte où elle a émergé vers un autre contexte dépend avant tout du degré de leur correspondance. Il devient alors obligatoire pour l'auteur de l'étude d'expliciter le plus fidèlement possible les démarches pratiquées.

4.1.2.2 Le principe de triangulation des sources et des méthodes

Pour répondre à une contrainte d'explicitation fine mais aussi pour éviter les biais potentiels de la vision singulière de la démarche par « étude de cas », l'effort a porté sur une description la plus détaillée du cas en question, celle qui s'associe au terme de « description dense » de Geertz (1998). Dans ce sens, il convenait de s'efforcer d'identifier différents niveaux observables pour ensuite superposer et croiser ces strates de signification possibles. C'est par la métaphore des niveaux et l'empilement des « structures de signification » plus ou moins référées à des contextes que Mary (1998) explique l'idée d'une « épaisseur » de la « description geertzienne » (*thick description*). Ce principe méthodologique des pluralités des actions humaines, dans l'usage de Geertz, s'apparente à la *depth interpretation* de Ricœur, « l'art du déchiffrement visant à déployer la pluralité des couches de signification » (Mary, 1998).

Parallèlement, le procédé largement recommandé en sciences humaines, celui d'une « triangulation », a été utilisé et compris dans le sens de son acception large proposée par Miles et Huberman (2003), comme un procédé qui consiste à corroborer les résultats en ayant recours à plusieurs sources de données. Ces mêmes auteurs distinguent plusieurs formes de triangulation

qui se réalisent à partir soit de différentes méthodes (observation, entretiens, documentation), soit de différentes sources de données (personnes, lieux, périodes de temps), ou encore de différents chercheurs.

Dans la présente étude, le souci d'apporter de la robustesse aux données s'accompagnait d'un choix de « triangulation méthodologique » (utilisation de questionnaire, entretiens, observation). Toutefois, suivant la préconisation de Miles et Haberman (2003), la triangulation est devenue progressivement un état d'esprit plus qu'un procédé méthodologique. L'attention a été portée avant tout sur le recueil consciencieux et la vérification des résultats, en utilisant une multiplicité de sources et de modes de confirmation.

Le terme plus adapté serait celui de multiméthodes (*multi-methods*) utilisé par Smith et Kleine (1986), qui parlent de *mixed-methods studies*. Le but en est d'exploiter le caractère complémentaire de différentes méthodes.

La « triangulation » comprise alors comme une combinaison de différentes méthodes (qualitatives et quantitatives) ainsi que des modalités de recueil et d'analyse des données confrontées à d'autres modes de recueil est privilégiée dans cette étude pour appréhender la notion des compétences collaboratives.

4.2 Terrain d'enquête

Le choix du cas relève d'un enjeu méthodologique (Latour, 2004), et le travail du chercheur doit être attentif au danger, pointé par Becker (2000), de vouloir opter pour le cas qui valide la théorie préétablie. Le dispositif de formation Animacoop choisi pour son potentiel explicatif est considéré ici avec cette mise en garde de Becker.

4.2.1 La formation Animacoop comme lieu de développement des compétences collaboratives

4.2.1.1 Outils-Réseaux, concepteur de la formation

L'organisme de formation « Outils-Réseaux » est une association loi 1901 créée en 2008. Son projet associatif consiste en l'accompagnement des pratiques coopératives, en s'appuyant notamment sur les outils Internet. Le principal champ d'intervention est la formation et l'accompagnement auprès des acteurs issus notamment de l'éducation populaire (associations d'éducation à l'environnement, têtes de réseaux et fédérations, associations d'éducation au développement, réseaux naturalistes, etc.). La formation Animacoop est un dispositif phare considéré par les concepteurs comme un espace de stabilisation des différents modules de

formations expérimentés depuis plusieurs années, mais également un lieu d'expérimentation pédagogique permanent.

4.2.1.2 Bénéficiaires de la formation Animacoop

Entre 2010 (deux premières sessions expérimentales) et fin 2014, 14 sessions ont eu lieu, et 198 stagiaires ont bénéficié de la formation. Les caractéristiques socioprofessionnelles se sont progressivement élargies, et actuellement, trois groupes socioprofessionnels se distinguent : un tiers constitué d'animateurs/médiateurs multimédia ; un tiers avec des coordinateurs de projets (chargés de missions, chefs de projets) ; et un tiers comprenant divers métiers : consultants-formateurs, documentalistes, webmasters, journalistes, bénévoles associatifs, personnes en création d'entreprise.

Les caractéristiques en matière d'âge sont restées similaires pour toutes les sessions (38-40 ans en moyenne). La proportion hommes/femmes est globalement équilibrée.

4.2.1.3 Contenus de la formation Animacoop

Les contenus de la formation ont été pensés de manière modulaire afin de permettre des combinaisons ajustables aux besoins diversifiés des apprenants et des situations d'apprentissage durant la session. Chaque module contient : (1) des cours, composés de textes et de documents audio et vidéo ; (2) des activités : des travaux pratiques à réaliser durant une semaine ; (3) des exemples : sous la forme de témoignages qui donnent à voir des applications concrètes en lien avec le thème du module. Les contenus sont combinés avec différentes ressources : agenda partagé, boîtes à idées, à questions, à concepts, espaces individuels, articles collectifs sur la plateforme de formation (wiki). Ce dispositif technique, simple d'utilisation, permet à chaque apprenant de réorganiser les contenus et de les compléter tout au long de la formation.

4.2.1.4 Organisation pédagogique des contenus

Les objectifs de la formation se concentrent sur l'acquisition des méthodes et des outils d'animation de réseaux tels que : le démarrage et l'animation d'un réseau, l'animation des groupes, l'usage d'outils collaboratifs de travail à distance.

Les contenus de la formation sont organisés en cinq étapes de la vie du réseau : la formation du réseau, la collecte d'informations, la transformation du réseau, son rayonnement avec la diffusion des travaux, la consolidation du réseau.

4.2.1.5 Hybridation des modalités pédagogiques et scénarisation

Les temps de formation à distance et en présentiel sont articulés pour donner de l'espace aux interactions en matière d'échanges de pratiques et de mutualisations. La figure ci-dessous illustre les activités collectives proposées aux apprenants durant les 14 semaines de formation (les points marqués en bleu, figure 15).

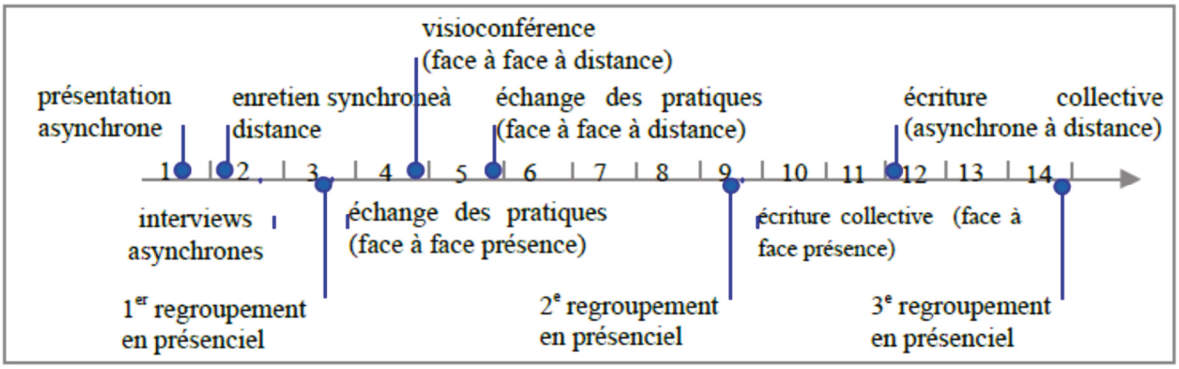


Figure 15 : Les différentes modalités de formes de travail

Durant la période de formation, trois regroupements ont lieu (au début, à mi-parcours, à la fin), et différentes activités collectives se réalisent dans des groupes dont la taille est progressivement augmentée : la deuxième semaine, les apprenants travaillent à deux dans l'exercice d'interview réciproque, puis à quatre ou cinq pendant les six semaines suivantes pour réaliser les échanges de pratiques (groupes de co-développement) ; les six dernières semaines sont consacrées à la production collective, souvent sous forme d'un article co-écrit à plusieurs où les groupes initiaux sont reconfigurés pour modifier leur taille et passer à sept ou huit participants. Ces différentes activités proposent un contexte d'apprentissage de la collaboration/coopération que nous analyserons en détail dans le chapitre 7.

4.2.2 Terrains d'observation des compétences collaboratives réinvesties

Le protocole de recueil des données sur la nature des compétences collaboratives convoque différents lieux d'observation des projets. Ces lieux constituent des terrains d'enquête d'observation directe dont les données retraitées ont servi par la suite de support pour une technique d'entretien appelée l'entretien d'élicitation. Avant d'expliciter le protocole de recueil et les techniques de traitement, les quatre sections qui suivent décrivent succinctement les terrains observés de réinvestissements des compétences collaboratives.

4.2.2.1 Une association nationale, mouvement citoyen de transformation sociétale

Le premier terrain d'observation (TO1) est une association nationale initiée en 2007 et déclarée en association « loi 1901 » en 2011, qui se définit comme un mouvement citoyen engagé dans la transformation sociétale.

Les valeurs affichées par la structure combinent les préoccupations individuelles et collectives, comme une relation harmonieuse à soi-même, aux autres et à la nature. L'autonomie des individus est considérée comme un fondement de la liberté, et la coopération comme un mode opératoire pertinent de l'action collective.

Les missions et activités qui en découlent visent à inspirer, relier et soutenir des personnes qui expérimentent et innovent un mode de vie plus respectueux de la nature et des humains.

Le mouvement associatif est structuré sur les principes de la sociocratie et de l'holacratie visant à faire émerger une forme de sagesse collective, plus significative qu'un vote démocratique direct. Cela implique : (1) le fonctionnement en cercle, (2) le vote par consentement, (3) les élections sans candidats.

L'activité de ce réseau associatif composée de 55 groupes locaux (environ 400 personnes) est assurée par 14 salariés permanents (en 2015). Le budget annuel s'élève à 900 000 € (en 2015), et le financement est assuré par les dons réguliers (prélèvements).

La personne observée dans ce projet est une jeune femme nommée Adèle[5]. Elle a rejoint le mouvement cinq mois avant le début de l'observation. Elle exerce ses missions dans un pôle qui relie les activités des groupes locaux. En particulier, elle accompagne les personnes dans l'usage des outils collaboratifs qu'elle choisit pour améliorer les pratiques collaboratives déjà présentes dans ce réseau.

4.2.2.2 Une collectivité territoriale : Pôle Solidarités-Citoyenneté-Proximité

Parmi les stagiaires « Animacoop », un nombre important concerne des agents de collectivités territoriales. C'est le cas de Damien : il travaille depuis plusieurs années dans une collectivité territoriale comptant environ 140 000 habitants, qui constitue le deuxième terrain d'observation (TO 2) des compétences collaboratives réinvesties.

L'organisation de sa collectivité repose sur une structuration hiérarchique par pôles, divisés en directions et services. Chaque service agit dans le cadre de ses missions et de ses attributions. Damien dépend de la Direction de la Proximité du Pôle Solidarités-Citoyenneté-Proximité. Les

[5] Tous les prénoms sont fictifs afin de préserver l'anonymat de l'enquête.

fonctions de ce service consistent à accompagner les démarches des citoyens, à promouvoir les démarches participatives, et à animer le dispositif de gouvernance de proximité de l'espace public, à savoir les conseils consultatifs de quartier (CCQ), Ces missions sont assurées par une équipe de 7 chargés de développement dont le travail est animé et coordonné par Damien. Convaincu de l'efficacité des modes collaboratifs de travail, il s'attelle à améliorer le fonctionnement des conseils de quartier en y incitant les pratiques collaboratives. Après quelques tentatives infructueuses, il concentre son objectif sur l'équipe proche des 7 chargés de développement. Comme il l'explique, « avant de faire coopérer les autres, soyons nous-mêmes coopératifs ». Le projet qu'il met en place : l'amélioration des pratiques collaboratives de l'équipe des chargés de développement, constitue le projet observé dans le cadre de cette étude.

4.2.2.3 Une association locale créée pour développer la coopération

Le troisième terrain d'observation (TO3) de compétences collaboratives réinvesties est l'association locale « Territoire »[6], créée deux ans auparavant. Par ses activités, elle vise à promouvoir des pratiques collaboratives auprès de différents acteurs du territoire : réseaux, associations, collectivités, entreprises. Le fonctionnement de l'association repose sur l'investissement de deux personnes, fondatrices du projet. L'organisation correspond davantage à une petite structure d'entrepreneurs militants qui ont adopté des statuts associatifs pour des raisons de facilité de fonctionnement. Sa principale compétence repose sur le développement des cartes participatives *Open Street Maps* et par l'extension de l'usage d'outils collaboratifs dans les organisations. L'accompagnement de projet, la formation aux pratiques collaboratives et le développement d'outils supports sont ses principales sources d'activité. Le budget annuel atteint 50 000 € environ en 2014. Dans le souci de participer à la production de biens communs, toutes les ressources produites par l'association sont mises sous licence libre *Creative commons*, c'est-à-dire que les contenus sont librement accessibles et réutilisables par n'importe quel utilisateur.

Myriam, dont le projet collaboratif sert de support de l'observation dans cette étude, est le troisième salarié de la structure. Elle intervient en appui dans un programme existant dans l'association depuis deux ans : « Libermobilité ». Inscrit dans la logique du projet de cartes ouvertes *Open Street Maps*, ce projet consiste à réaliser, à plusieurs habitants, des cartes de la ville utiles pour les personnes à mobilité réduite. Myriam organise des séances de collectes collaboratives des données, appelées « Cartomobilité ».

[6] Le nom de la structure est fictif afin de préserver l'anonymat de l'enquête.

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

4.2.2.4 Un réseau professionnel informel

Un réseau informel de professionnels de l'information et de la documentation implanté à l'échelle d'un pays est le quatrième terrain d'observation (TO4) des compétences collaboratives réinvesties. Créé en 2012 suite à la rencontre des « Bibliothèques collaboratives » lors d'un forum des acteurs coopératifs où cette initiative a réuni une cinquantaine de personnes, le réseau se donne pour mission de créer une dynamique collaborative d'échange entre professionnels à l'échelle locale en cohérence avec des projets locaux liés au numérique, ainsi qu'à l'information et à la documentation.

C'est un espace de veille partagée et de débat sur l'actualité des métiers, mais aussi un espace de formation local et gratuit, basé sur un réseau d'échanges de « bonnes pratiques », ainsi que de retours d'expériences en bibliothèques et centres de documentation.

La participation à la production de biens communs est une valeur constitutive du réseau. Elle se traduit par l'attribution d'une licence *Creative commons* à toutes ses productions, comme par exemple les contenus des articles du blog. Le réseau est ouvert à toutes les personnes voulant œuvrer dans la production de communs.

En 2015, ce réseau local compte 250 membres qui maintiennent le fonctionnement informel, indépendant, sans budget dédié, et sans statut juridique particulier, basé principalement sur les bonnes volontés et sur la participation bénévole de ses membres. La coordination est assurée par 5 membres actifs qui animent à tour de rôle les tâches vitales du réseau. Gwenaëlle, dont l'activité d'animation fait l'objet de l'observation, est membre du groupe de coordination.

4.3 Construction du corpus de données

Nous avons souligné que l'étude de cas nécessite une explicitation fine de la méthode de recherche adoptée. Les sections qui suivent détaillent le protocole et les différentes techniques de collecte des données mises en œuvre dans cette étude.

4.3.1 Étapes et objectifs opérationnels de la collecte des données

Rappelons-le, le protocole de collecte des données a été élaboré pour répondre à deux objectifs de l'enquête : identifier les compétences collaboratives (« quoi »), et appréhender la manière dont elles se développent en formation (« comment »). Pour y répondre, plusieurs étapes successives ont été organisées sur le continuum, durant lesquelles des outils spécifiques ont été adoptés (figure 16).

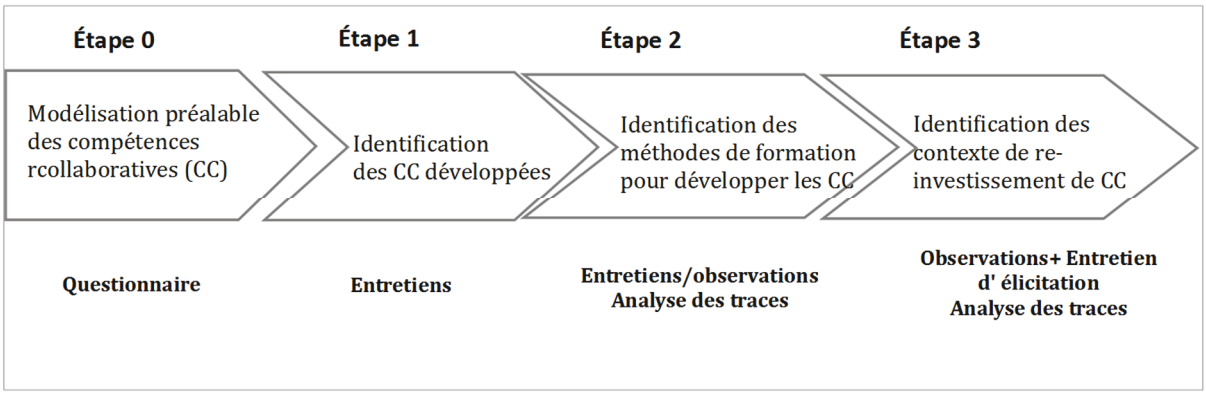


Figure 16 : Étapes et outils mis en œuvre durant l'enquête

À l'étape 0, il s'agissait d'identifier, à partir de la revue de littérature, une liste de compétences pertinentes pouvant être validées ou invalidées par la suite de l'enquête. L'ambition initiale de pouvoir proposer une métasynthèse des référentiels existants a été rapidement évacuée puisqu'une grande hétérogénéité des approches rendait les taxonomies identifiées difficilement compatibles. Au final, dans cette phase de l'enquête, a été élaborée une grille de questionnaire à partir de trois sources, elles-mêmes étant des méta-analyses de différentes grilles des compétences également choisies pour consolider le cadre d'analyse (cf. § 3.1). Les trois références choisies sont : (1) l'échelle des compétences collaboratives de Morse et Stephens (2012), qui va constituer un tronc principal, ce qu'on appellera plus tard l'échelle de référence ; (2) les facteurs de coopération des groupes travaillant en présentiel à partir de la théorie de la coopération de Johnson et Johnson (2010) ; (3) l'échelle des facteurs de la coopération interprofessionnelle

appelée par ses auteurs Orchard *et al*. (2009) *Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale* (AITCS). Le questionnaire a ensuite été distribué à tous les apprenants d'Animacoop, soit 198 personnes au moment de l'enquête.

À l'étape 1, il convenait de qualifier plus finement les compétences collaboratives. À cet usage, l'entretien compréhensif conduit auprès de 36 apprenants Animacoop a procuré des données déclaratives sur la nature des compétences collaboratives (le « quoi »), ainsi que sur la dimension « vécue » du dispositif de formation au sens donné par Albero (cf. § 3.3.1).

À l'étape 2 de l'enquête, la question du « comment » du développement des compétences collaboratives en formation devenait centrale. À ce stade, l'observation des séquences de formation et l'analyse des documents disponibles sur la plateforme de formation ont été deux principales méthodes de recueil de données. Elles ont permis de collecter des informations sur les conditions de développement des compétences collaboratives dans leurs dimensions du « fonctionnel de référence » et du « vécu ». Les entretiens compréhensifs conduits avec deux formateurs ont étayé ces données par des aspects « idéels » du dispositif de formation étudié (toujours en référence à Albero).

Dans l'étape 3, l'intérêt de l'enquête s'est focalisé sur les compétences collaboratives réinvesties dans des contextes de travail. L'observation liée aux entretiens d'élicitation a été privilégiée pour suivre quatre professionnels, auparavant stagiaires d'Animacoop, dans leurs projets collaboratifs. Ces quatre terrains de réinvestissements ont été décrits au § 4.2.2.

Comme le soulignent de nombreux auteurs (Van der Maren, 2004), tout au long de l'enquête, l'usage de ces différents outils a été marqué par l'adaptation permanente de ce qui « devrait être fait » à ce qui « pouvait être fait » dans les contextes régis par leurs propres contraintes. La description de cette opérationnalisation adaptative est détaillée dans les sections qui suivent, selon la progression usuelle du « qui », « quoi », « comment » (Rouillard, 2014).

4.3.2 Usage d'outils d'enquête

4.3.2.1 Questionnaire

Comme cela vient d'être dit, à l'étape 0 de l'enquête, le questionnaire de validation de l'échelle-test a été distribué à tous les stagiaires d'Animacoop, soit à 198 personnes. Ces apprenants participaient à une des 14 sessions de formation qui se sont déroulées entre 2010 et 2014 sur deux sites : à Brest pour 53 % d'entre eux, et à Montpellier pour 47 %. Au moment de la distribution du questionnaire, nous savions d'eux qu'ils apparentaient à l'un des trois groupes socioprofessionnels suivants : un tiers constitué d'animateurs/médiateurs multimédias ; un tiers de coordinateurs de projets (chargés de missions, chefs de projets) dans des collectivités

territoriales ou des associations ; un tiers exerçant divers métier : consultants-formateurs, documentalistes, webmasters, journalistes. À l'échelle de l'ensemble de cette population, la proportion d'hommes et de femmes reste équilibrée, ce qui représente 44 % d'hommes et 56 % de femmes. Les données socioprofessionnelles plus détaillées, issues des réponses données dans le questionnaire, sont présentées dans la section « Présentation des résultats », § 5.1.1.

Trois questions positionnaient les répondants sur trois taxonomies des critères de la coopération/collaboration. La première, relative à la pratique des apprenants durant la formation, se référait aux 18 facteurs de la coopération dans des groupes d'apprentissage selon Johnson et Johnson (2010). Les répondants devaient choisir sur l'échelle de 1 à 5 adaptée de Likert pour répondre à la question suivante : « Parmi les actions citées, lesquelles sont celles que vous avez mises en œuvre durant la formation ? » Les cinq niveaux de réponses pouvaient varier entre : 1 = « jamais » et 5 = « à chaque fois ». Par cette question, nous voulions évaluer la pratique collaborative exercée en formation, et indirectement estimer la validité des facteurs de coopération/collaboration en présentiel.

Sur ce même principe de positionnement, la deuxième question devait permettre d'apprécier les facteurs de collaboration tels qu'ils ont été élaborés par Orchard *et al.* (2009). Leur grille AITCS comporte 26 items centrés sur la collaboration interprofessionnelle. La question qui a donné lieu à leur évaluation a été posée de la manière suivante : « Parmi les facteurs listés ci-dessous, lesquels vous semblent utiles, ou non, pour collaborer ? » Ici, cinq niveaux de réponses s'échelonnaient de 1 = « inutile » à 5 = « très utile ».

La troisième question interrogeait la pertinence de 25 compétences collaboratives déterminées par Morse et Stephens (2009). Là encore, les personnes interviewées ont porté leur évaluation sur l'échelle de Likert allant de 1 = « inutile » à 5 = « très utile » pour la question : « Parmi les compétences listées ci-dessous, lesquelles estimez-vous nécessaires pour collaborer ? »

Suivant les préconisations de Kaufmann (2011), les questions sur les qualités démographiques et socioprofessionnelles ont été placées à la fin du questionnaire pour éviter l'automatisation des réponses trop hâtives pouvant intervenir par lassitude au fur et à mesure des réponses.

En ce qui concerne la distribution du questionnaire, elle a été réalisée *via* Internet avec, comme support, le logiciel de formulaire en ligne « Google formulaire ». Le message électronique envoyé *via* des listes de *mailing* a été partiellement personnalisé, car il s'adressait aux stagiaires d'une promotion particulière. Il informait également d'un délai de réponse ramené à un mois. Le suivi quotidien des réponses a permis d'effectuer les relances, puis de prolonger les délais initiaux à trois mois au total. Le mode de traitement est présenté dans le § 4.4. Notons pour l'instant que les résultats du questionnaire ont permis d'établir une échelle-test composée de 34 items classés en cinq catégories suivant la structure du processus collaboratif présenté dans le cadre théorique :

antécédents, évaluation, démarrage, mise en œuvre et résultat de la coopération/collaboration (cf. § 3.1). Ainsi établie, cette grille deviendra par la suite une référence pour la restitution des données collectées grâce à d'autres outils d'enquête.

4.3.2.2 Entretiens compréhensifs

Les entretiens compréhensifs consistent à saisir le travail continuel de production de sens qui caractérise les humains. Cela implique pour l'enquêteur une prise en compte du fait que « les êtres humains réagissent par rapport aux déterminismes qui pèsent sur eux [mais] d'autre part, ils sont les propres créateurs d'une partie de ces déterminismes » (Schurmans, cité par Charmillot & Dayer, 2012). La méthode d'entretien compréhensif décrite par Kaufmann (2011) a été choisie comme celle pouvant le mieux recueillir les expressions de significations que les apprenants attribuaient à leurs pratiques collaboratives et à leur expérience de formation.

Les entretiens compréhensifs ont été menés auprès de 36 apprenants et de 2 formateurs Animacoop. L'échantillon « entretien compréhensif apprenants » se divise en deux sous-groupes constitués selon deux critères différents : le premier groupe de 24 personnes, soit 67 % de cet échantillon, a été sélectionné à la demande de l'enquêteur par les formateurs. Il s'agissait d'identifier les personnes réputées impliquées dans des projets collaboratifs mais aussi actives durant la formation. Quant à la constitution du second sous-groupe, le critère de sélection correspondait à la facilité d'accès au terrain. Les 12 personnes qui le composaient, soit 33 % de l'échantillon, étaient celles observées également durant une session de formation. L'ensemble de l'échantillon « entretien compréhensif apprenants » est composé de 24 femmes (67 %) et 12 hommes (33 %). Cette répartition diffère de la répartition globale qui, rappelons-le, se composait de 56 % de femmes et 44 % d'hommes. En ce qui concerne la répartition par années de formation, elle est équilibrée pour les sessions 2010, 2012 et 2013, ce qui représente 11 % des interviewés pour chacune d'elles. En revanche, l'année 2011 est peu représentée (6 %), et l'année 2014 est surreprésentée (25 %). Tous les interviewés de la session 2015 font partie du sous-groupe observé évoqué plus haut sollicité à l'étape 2 de l'enquête.

En ce qui concerne les caractéristiques sociodémographiques et socioprofessionnelles de l'échantillon « entretien compréhensif apprenants » :

- la moyenne d'âge est de 37 ans, et l'âge médian est de 30 ans ;
- la catégorie socioprofessionnelle du niveau 4 de l'INSEE : catégories intermédiaires, est la mieux représentée ; dans ce groupe, les foncions de « chargé de mission » (31 %) et de « chef de projet » (25 %) prédominent ;

- deux milieux d'activité professionnelle se distinguent : associatif (44 %, des interviewés) et collectivités territoriales (30 %) ; en revanche, le secteur « entreprise » est faiblement représenté, car il concerne 17 % des interviewés;
- les domaines d'activité prédominants, restitués à partir des présentations réalisées par les interviewés eux-mêmes, concernent « le développement local » (25 % des interviewés) et « l'économie sociale » (22 %) (graphique 3 en annexe 1).

En ce qui concerne les formateurs interrogés, le choix de l'échantillon a été plus simple à opérer puisque seulement deux formateurs sont concernés par le dispositif Animacoop. Le premier, qui est un homme d'une quarantaine d'années, intervient principalement en regroupement, en tant qu'« expert » sur les questions de coopération et de collaboration. Il anime les séquences en présentiel, et y assure tous les cours théoriques et méthodologiques. Il a participé à la formation dès son début, dans les années 2010, où il a été consulté pour la conception de la structure du dispositif, et il a rédigé quelques ressources mises en ligne. Il a acquis progressivement en autoformation ce rôle d'expert, qu'il assure depuis 2014.

La fonction du deuxième formateur consiste à animer des temps de formation à distance, et à suivre la constitution et la progression du groupe d'apprentissage. Lors des regroupements, il joue un rôle d'appui, et assure quelques séquences du type « ateliers techniques » qui ont pour objet de familiariser les apprenants avec un outil collaboratif particulier. Entre 2010 et 2015, cette fonction a été assurée successivement par trois femmes et un homme. L'entretien a été conduit avec une femme âgée de 32 ans, « formatrice-animatrice » Animacoop entre 2013 et 2015, et qui avait changé depuis peu d'employeur au moment de l'enquête.

À l'instar de « l'enquête dans l'enquête » où tout l'enjeu consiste à trouver une bonne question, l'effort consistait non pas à « poser une question pour la question, mais [à] trouver la meilleure à chaque instant du déroulement de l'entretien » (Kaufmann, 2011, p. 48). C'est dans cette optique qu'ont été conçues les grilles d'entretien compréhensif « apprenants » et « formateurs ». La première comportait trois questions présentées au préalable aux enquêtés en tant que trois sujets à aborder :

1. la pratique de coopération/collaboration, avec une question support : « Que faites-vous exactement dans vos projets ? » ;
2. l'apprentissage de la coopération/collaboration durant Animacoop à partir des pratiques évoquées par les interviewés, dont la liste a été reformulée par l'enquêtrice au moment de la question : « Quelles sont les pratiques collaboratives développées lors de la formation Animacoop, et dans quelles conditions ? » ;
3. les réinvestissements : « Qu'est-ce qui a changé dans vos pratiques collaboratives après la formation ? ».

Ces trois questions ont été présentées en début de l'entretien, puis rappelées quand un sujet semblait épuisé. De questions de relance pouvaient concerner la compréhension du contexte ou des précisions sur une pratique particulière. Parfois, l'enquêtrice s'engageait sur un échange de points de vue sur la coopération, ce qui donnait à l'entretien le style conversationnel décrit par Kaufmann comme « la conversation entre deux individus égaux [...] qui bavardent autour du sujet » (p. 47). Par ce procédé, les personnes interviewées allaient dans une description fine de leur expérience de coopération/collaboration. Dans le traitement qui a suivi, la vigilance de l'enquêtrice a consisté à écarter du corpus textuel les expressions estimées potentiellement influencées par l'échange d'idées.

La grille d'entretien « formateurs » comportait deux questions. La première, devant susciter des données sur la nature des compétences collaboratives, était formulée de la manière suivante : « En tant que formateur, que voudriez-vous que les stagiaires apprennent pour savoir coopérer ? » La deuxième correspondait aux méthodes d'apprentissage envisagées : « Quelle pratique de formation avez-vous mise en place pour développer cet apprentissage ? »

Sur 36 entretiens « apprenants », 33 ont été menés à distance en visioconférence *via* Skype, entre mars et août 2015. Ils se sont déroulés sur une durée d'une heure en moyenne pour l'entretien à distance, et d'une heure et quarante-cinq minutes pour les entretiens en présentiel. Pour les 12 interviewés faisant partie de la session 2015, dont l'observation s'est terminée en juin 2015, les entretiens ont été conduits en deux parties. La première a eu lieu entre juillet et août 2015 et abordait seulement deux questions de la grille d'entretien : pratiques habituelles et « vécu » de formation. La troisième question sur les pratiques collaboratives et les réinvestissements a été traitée dans un entretien spécifique, conduit sept à dix mois après la fin de la formation Animacoop observée, soit entre mars et mai 2016. Notons que sur 12 personnes interviewées dans un premier temps, 4 n'ont pas donné suite aux convocations et relances. La figure 17 illustre l'organisation temporelle de cette étape de l'enquête.

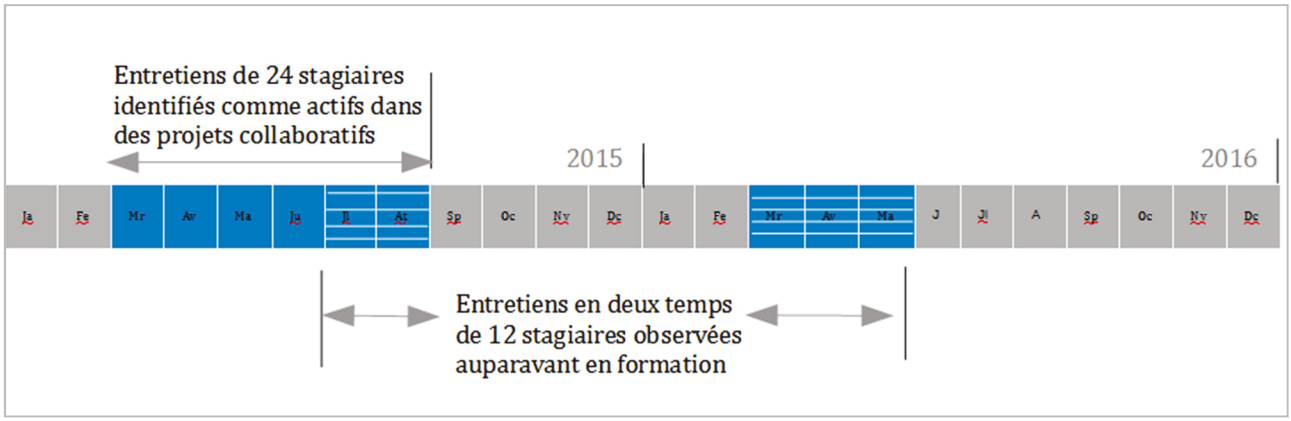


Figure 17 : Déroulement des entretiens

Les deux entretiens avec les formateurs ont également été conduits à distance *via* Skype sur une durée d'une heure et quinze minutes environ. L'effort de créer des conditions d'expression le plus libre possible s'accompagnait d'une formalisation méthodologique plus stricte au début et à la fin de l'entretien (rappel de l'objectif de l'enquête, des clauses de confidentialité, du protocole de restitution des données, etc.). Toujours est-il que les données issues de ces entretiens auront une valeur consultative plus qu'elles ne seront une réelle source de données irréfutables.

Avec l'accord des interviewés, tous les entretiens ont été enregistrés sur un enregistreur numérique, et ont été par la suite intégralement retranscrits. Selon les règles usuelles d'anonymisation, les noms d'emprunt ont été choisis de manière à préserver au mieux les caractéristiques sociologiques dont le prénom d'origine serait porteur (comme par exemple l'éventuelle origine régionale, la connotation religieuse, la génération d'appartenance de l'interviewé, sa fréquence et son caractère plus ou moins distinctif) (Zolesio, 2011).

4.3.2.3 Observation participante en formation

Une force de la recherche qualitative est de permettre la découverte de phénomènes inattendus (Miles & Huberman, 2003). Dans cette optique, la méthode de l'observation participante a été choisie comme étant la mieux adaptée pour recueillir des données, d'une part sur les méthodes, les ambiances, les points charnières de la formation aux compétences collaboratives (étape 2), d'autre part sur des situations professionnelles de réinvestissements de ces compétences (étape 3). Dans deux cas, l'enquêtrice agissait dans une posture qualifiée selon Poisson de « participant qui observe » et qui implique que « tout l'entourage sait que [le chercheur est là] pour effectuer une étude et peu à peu ne fait plus grand cas de sa présence » (Poisson, 1991, p. 58).

L'adaptation de cette même méthode diffère à deux étapes de l'enquête, tellement les objets de l'observation et les contextes nécessitaient une adaptation, voire l'inventivité dont parle Peretz (2007) ; elle est donc décrite distinctement dans la section suivante : « Observation et élicitation des lieux de réinvestissements des compétences collaboratives » (voire le § 4.3.2.4).

L'observation de la formation Animacoop concerne une session qui s'est déroulée entre mars et juin 2015. Elle s'est focalisée sur des temps de regroupement durant les premier et deuxième regroupements (2x2 jours) et sur le visionnage d'une vidéo enregistrée lors du troisième regroupement.

Le groupe observé est composé de quatorze stagiaires et de deux formateurs. La moyenne d'âge des apprenants est de 31 ans, et la médiane de 29 ans. Les caractéristiques démographiques et socioprofessionnelles sont comparables à celles qui décrivent l'échantillon dit « entretien compréhensif » dont il fait partie. En revanche, la prédominance de femmes est plus marquée : les

10 femmes et 4 hommes qui le constituent représentent respectivement 71 % et 29 % des interviewés.

En suivant les préconisations méthodologiques de Peretz (2007) sur les comportements à travailler durant les différentes étapes du recueil des données et plus particulièrement sur les questions de relations au milieu, sur le souci accordé à la place prise dans le lieu de l'observation, ou sur la rédaction des notes, nous avons progressivement affiné notre posture d'observatrice et les supports d'observation. Par exemple, la grille d'observation a été initialement construite dans une visée de rigueur méthodologique pouvant fournir une lecture des événements compatibles avec les faits recueillis méthodiquement. Ainsi, elle a été envisagée comme une liste de 34 items de l'échelle-test (3.1.2) à annoter quand l'événement en lien se produirait. Sous cette forme, très vite jugée inopérante car déjà interprétative, elle ne permettait nullement la saisie des faits de prime abord insignifiants et encore moins inattendus. Le choix s'est très rapidement tourné vers la prise de notes la plus exhaustive possible des actions effectuées par les formateurs et les apprenants, inscrites dans l'ordre chronologique des séquences.

Par la suite, le choix a été fait d'élaborer des feuilles de notes thématiques couvrant trois domaines : le déroulement, l'animation, le climat. Chaque feuille, divisée verticalement en deux parties, permettait de saisir d'une part l'ordre chronologique des séquences, numérotées pour garder une correspondance facilement identifiable entre les trois domaines, d'autre part des réflexions de l'observatrice suscitées par les faits. En complément des prises de notes, l'enregistrement numérique a été utilisé pour garder les traces exhaustives des propos tenus par les formateurs durant les séquences de « cours ». Il a également été utilisé lors des échanges dans les travaux en groupes de co-développement auxquels nous avons participé. L'usage discret de l'enregistreur a été privilégié dans les temps d'observation afin d'éviter l'interception dans la dynamique en jeu. L'accord de son usage a été convenu lors de la présentation de l'enquêtrice et de la forme de sa « présence participante » au tout début du premier regroupement. Aucune objection n'ayant été exprimée, collecter l'ensemble des données par tous les moyens disponibles était considéré comme faisant l'objet d'un accord tacite, sous réserve de respecter la confidentialité et l'anonymat des sources. Le soir même, à l'issue de la journée d'observation, souvent lors des retours de voyages en train et dans le temps dédié à l'écriture distanciée, les notes prises sur les feuilles thématiques ont été mises au propre. Parfois enrichies par des réflexions nouvelles, elles étaient consignées dans un fichier numérique dont la fonction s'est progressivement transformée, passant d'un carnet de bord au répertoire de données complémentaires puis aux comptes rendus des séquences d'observation proprement dites, comme par exemple : la saisie d'extraits de cours enregistrés, les productions écrites des stagiaires, des compte rendus de travaux de groupes, de bilans, ou encore des échanges de mails entre les formateurs préparant les temps de regroupements. Au final, ce document compte

163 pages d'informations sur l'activité en formation, et est organisé avec un sommaire et « des hyperliens » (voir annexe 3).

4.3.2.4 Observation et élicitation des lieux de réinvestissements des compétences collaboratives

Dans la troisième et dernière étape de l'enquête, l'objectif consistait à saisir plus précisément les compétences collaboratives réinvesties dans des contextes professionnels. Le protocole particulier d'observation combinait plusieurs techniques telles que l'observation directe, l'observation des traces produites, et les entretiens d'élicitation. La justification théorique a été exposée précédemment dans le chapitre consacré au cadre théorique (cf. § 3.2.2.1), et sa mise en œuvre opérationnelle fait l'objet d'une description détaillée dans la section qui suit (cf. § 4.3.2.5).

Le choix des milieux observés a été défini à la fin de la première étape de l'enquête, au moment où les entretiens effectués ont permis de mettre en exergue quatre catégories de contextes professionnels dans lesquels les compétences collaboratives pouvaient se manifester. Quatre terrains décrits en § 4.2.2 ont été choisis selon la catégorisation suivante :

1. un contexte particulièrement favorable à la coopération/collaboration dans une organisation professionnelle d'envergure nationale engagée dans un projet de société : la coopération/collaboration y est affichée comme une valeur fondamentale mais aussi comme une modalité de fonctionnement. Les personnes agissant dans ce contexte s'inscrivent dans une logique d'engagement politique et de transformation sociétale.
2. La marge d'une structure classique, organisée selon un modèle hiérarchique de fonctionnement : les actions des acteurs, soumises à des validations préalables de leurs supérieurs, se réfèrent aux attributions des fiches de poste. Les projets collaboratifs qui, au contraire, reposent sur le principe du volontariat et des relations horizontales, impliquent que des personnes agissant dans ce contexte adoptent une logique de contournement, c'est-à-dire à la marge des possibles.
3. Un espace professionnel élargi qui se développe en réseau professionnel de manière non formelle à l'échelle locale : les acteurs qui exercent des métiers semblables se réunissent pour échanger sur leurs expériences en vue d'améliorer leurs pratiques professionnelles. Coopération, co-formation et coproduction des ressources librement accessibles sont inscrites dans la charte des valeurs et dans le fonctionnement. La logique d'élargissement de l'activité professionnelle semble être adoptée par les acteurs agissant dans ce contexte.
4. Un espace « confiné » à une structure et créé pour conduire les projets collaboratifs : d'un statut associatif qui s'apparente à une micro-entreprise, elle émerge en rupture avec les structures habituelles de fonctionnement d'où sont issus les acteurs et où il leur était

impossible de mettre en œuvre la coopération/collaboration. Les acteurs-fondateurs de cette nouvelle structure s'identifient à des militants investis d'une mission de diffusion des valeurs et des méthodes collaboratives de travail.

Une catégorie complémentaire a été écartée du choix des terrains observés à l'étape 3 (réinvestissement des compétences collaboratives). Il s'agissait des contextes dans lesquels la coopération/collaboration ne prenait pas encore une forme de projet concret, mais où son potentiel existait en latence. Les acteurs concernés évoquent une « mise en boîte » des acquis de la formation en termes de savoir-faire collaboratifs qui restaient en attente d'être mobilisés dès que les conditions deviendraient favorables. « C'est la boite qui est encore fermée mais qui est […] prête à être ouverte […] ce n'est plus fermé à clé.», dira Laurène lors de l'entretien (Laurène, ECA_09_[31994 :32409][7]). La logique adoptée est donc une « logique d'attente ». Même si l'examen de la façon dont les personnes cultivent leur potentiel de collaboration/coopération aurait été intéressant, pour des raisons de faisabilité, ce cas de figure n'a pas été retenu dans la présente étude.

Comme cela a été signalé lors de la description des terrains d'enquête (§ 4.2.2), dans chacun de ces quatre contextes professionnels, une personne identifiée a été suivie dans son projet collaboratif/coopératif sur des temps variant entre trois et dix mois. Trois femmes et un homme, âgés de 25 à 55 ans, constituent alors l'échantillon « observation » (tableau 9, ci-après).

Tableau 9 : Présentation de l'échantillon « observation »

Nom	Âge	Lieu de pratique de la coopération/collaboration	Fonction dans la structure	Fonction dans le projet	Durée du projet observé
Adèle	27 ans	Association nationale (TO 1)	Chef de projet	Initie, conçoit le cadre et anime le projet collaboratif observé	5 mois
Damien	54 ans	Collectivité territoriale locale (TO 2)	Coordinateur de projet		10 mois
Myriam	25 ans	Micro entreprise associative (TO 3)	Animateur de projet	Intègre le projet collaboratif existant ; joue le rôle d'animateur	4 mois
Gwenaëlle	35 ans	Réseau professionnel non formel ( )	Documentaliste		4 mois

Toutes ces personnes avaient l'expérience de la coopération/collaboration en amont de la formation Animacoop, suivie en 2014 pour trois d'entre elles et en 2016 pour une autre.

[7] Les codages des citations sont explicités dans le chapitre 4.5. Ici ECA équivaut à : « entretien compréhensif apprenant ». Les chiffres correspondent au codage du logiciel RQDA pour le début et la fin de la sélection.

La principale question apparue au début de l'observation concernait la délimitation du périmètre du projet collaboratif à étudier : tout projet collectif n'est pas forcément collaboratif, même si les acteurs impliqués dans ces projets les considèrent comme tels. Deux autres questions s'ajoutent à la première : celle du choix des traces (les signaux tangibles des agir collaboratifs) et celle du sujet à observer (personne qui agit dans le groupe, ou groupe lui-même).

Deux ensembles de critères portant sur les caractéristiques du projet collaboratif et sur la spécificité des ressources accessibles à l'observation ont été déterminants pour répondre à ces questions. Premièrement, l'observation des compétences collaboratives devait concerner un projet où trois dimensions étaient clairement identifiables :

- l'initiateur et/ou animateur du projet est une personne qui en porte l'idée et s'implique dans la coopération/collaboration. Il est actif dans la concrétisation du projet et l'animation du groupe. Dans les quatre contextes évoqués, ce rôle est tenu par un apprenant Animacoop. L'observation des compétences collaboratives mises en œuvre est concentrée sur cet acteur.
- Le début, le déroulement et la production du projet peuvent être explicités avec une structuration dans le temps. La description du projet porte alors sur ses origines, la structuration dans le temps des étapes et moments clés, les acteurs impliqués et les ressources mobilisées, la manière de le gérer, la manière de le clore (si c'est le cas).
- Le statut de la production (matérielle ou immatérielle) du projet : la notion d'« effet produit » a été importante à saisir. Tracer ce qui est produit collectivement permet ensuite de déterminer la densité de la collaboration. La relation des acteurs à cette production - se reconnaissent-ils comme co-auteurs mais aussi comme copropriétaires ? - influe sur la nature de l'action collaborative (Thomson & Perry, 2006).

Deuxièmement, il a été nécessaire que l'accès à trois types de données soit possible :

- les textes de présentation du projet réalisés à différentes étapes et qui peuvent être : des communications « internes », à l'usage des participants de la collaboration, ou « externes », écrites pour faire connaître le projet à un public large, ou encore les supports de gestion du projet (échéancier, fiche projet, comptes rendus de réunions) ;
- les moments clés du projet, accessibles à l'observation directe : le projet collaboratif se déroule dans des temps longs, et comporte des densités d'interactions entre des personnes impliquées de temporalités inégales ; en conséquence, il a été décidé que l'observation directe concernerait des moments identifiés comme signifiants définis en concertation avec l'animateur du projet ;

- l'accès à la production finale produite par le groupe dans le cadre du projet collaboratif et des réalisations collectives survenues durant le projet.

Les détails de l'ensemble de ces sources qui constituent la base du recueil de données sont présentés dans le tableau 10 .

Comme pour l'observation du dispositif de formation, les informations collectées (comptes rendus d'observations directes, échanges par mail, documents de travail produits…) ont été consignées dans un fichier spécifique. Celui-ci a servi de support au premier traitement, qui a conduit à rendre visibles les pratiques effectuées en lien avec la coopération/collaboration. Au final, 70 heures, en moyenne, par projet ont été nécessaires pour l'organisation des informations sous la forme d'un tableur qui englobe : les étapes du projet (conception, vie courante), les espaces de productions, les contributions journalières des acteurs du projet) - un exemple de ce traitement est disponible en annexe 4.

Mis en ligne pour une consultation par l'enquêtrice et les personnes suivies, ces fichiers deviennent des supports d'échanges lors des points de débriefing (souvent mensuels) conduits à distance *via* Skype ou par téléphone. À la fin de la période d'observation, ces données ont été transformées en un descriptif chronologique de l'activité. Une « image » utilisée comme support durant l'entretien d'élicitation figure dans la section suivante.

Tableau 10 : Données utilisées en observation des compétences collaboratives réinvesties

Terrain observé (TO)	Animateur suivi	Projet observé	Moments choisis pour l'observation directe	Support des productions	Débriefings avec l'animateur
TO 1	Adèle	Améliorer la pratique collaborative d'un réseau en développant l'usage des outils facilitateurs à distance	3 jours de rencontre du réseau (bénéficiaires du projet) dont : → réunion de pilotage (1,5 h) → formation YesWiki (2x1 h) → temps collectifs (2x1,5 h) et (3x1 h) → temps conviviaux	Plateforme collaborative YesWiki (flux RSS) 14 espaces de production collaborative	5 points intermédiaires, en moyenne 1/mois, réalisés par Skype, enregistrés
TO 2	Damien	Améliorer les pratiques collaboratives de l'équipe des chargés de développement	5 réunions de coordination du groupe collaboratif (5x2 h) 1/2 journée de travail « hors flux » de l'équipe projet	Plateforme intranet (non investie) 1 espace d'échange d'idées (Pad)	5 points (après chaque réunion de coordination) 2 points à distance
TO 3	Myriam	Animer une collecte collaborative des données pour cartographier la ville	Rendez-vous avec le partenaire financier (1 h) Formation pour les partenaires (3 h)	Page Wiki du projet (non investie par le groupe) Échanges de mails	5 points intermédiaires (en moyenne 1/mois), réalisés par Skype et enregistrés
TO 4	Gwenaëlle	Animer un réseau coopératif professionnel	Réunion de coordination Atelier animé lors du Forum des usages coopératif (2 h)	Liste de diffusion du réseau Blog du réseau Compte Twitter/ groupe Facebook	Aucun point de débriefing

4.3.2.5 Sur l'entretien d'élicitation

Comme nous l'avons dit dans la section « Cadre théorique » (§ 3.2.2.1) : l'élicitation est une technique utile dans les recherches de type ethnographique et dans l'analyse de l'activité. Ces entretiens sont inspirés de la méthode de collecte des données préconisée dans les recherches faisant appel à la théorie de l'activité (Engeström, 2016). Johnson et Weller (2002) décrivent l'entretien d'élicitation comme une collecte systématique de données qui se différencie de l'entretien compréhensif par son souci de révéler en profondeur des compréhensions subjectives, tacites dans un domaine culturel. Ces compréhensions comprennent les croyances, les attitudes, les perceptions, les jugements, les émotions, les sentiments et les décisions, ainsi que des réponses basées sur l'expérience. Selon ces auteurs :

> *« Les chercheurs utilisent des techniques d'élicitation dans diverses tentatives de construire des modèles mentaux, des modèles culturels, modèles de tâches ou de processus, et un certain nombre d'autres formes de modèles descriptifs et explicatifs de la connaissance tacite, dont l'objectif est de comprendre comment cette connaissance est structurée et comment elle est partagée dans une population. » (Johnson & Weller, 2002, p. 492)*

Les premiers exemples d'élicitation apparaissent en recherche dans les années 1970, dans les travaux de Spradley au sujet des groupes urbains, ou encore dans ceux d'Andrade sur les croyances américaines au sujet de la maladie (Johnson & Weller, 2002). Progressivement, différentes techniques ont été structurées, comme par exemple :

- l'élicitation taxinomique : consiste à constituer à partir des données exploratoires les catégories d'items (ensembles et sous-ensembles) pour les proposer en questionnement ciblé par la suite ; lors des entrevues taxonomiques, les chercheurs explorent les items, les catégories et les relations des sous-ensembles entre les éléments afin d'étoffer les zones beaucoup plus vastes ;
- l'élicitation par « rappel libre » (*free-recall*) : elle est conduite à partir de la liste d'items (comme dans l'élicitation taxinomique), mais ici, les questions se concentrent sur un seul niveau d'ensemble ; les personnes interviewées sont invitées à se rappeler autant que possible d'un sujet, sans lui donner aucun exemple spécifique ; cela se réfère à une liste de tâches par exemple, parce que le but est d'obtenir une liste exhaustive de la part de chaque informateur ;
- l'élicitation par une trame des phrases (*sentence-frame elicitation*) : cela consiste à interroger les personnes à partir de diverses déclarations ; une première étape dans la recherche mène à la création de la trame de phrases à partir des entretiens exploratoires ; dans un deuxième temps, le chercheur utilise un autre échantillon informateur pour collecter les données de substitution aux phrases structurées au

préalable ; les données sont comparées par une analyse systématique de chaque élément et chaque propriété ;

- l'élicitation visuelle : elle est conduite à partir des éléments visuels, qui peuvent être traités de la même manière que les *stimuli* verbaux décrits dans les exemples précédents. Les chercheurs peuvent demander aux informateurs de relier les éléments, de déterminer la similitude subjective entre eux, de décrire ce qu'ils voient, ou d'exprimer toutes les émotions qu'ils ressentent au sujet du contenu visuel.

La technique adoptée dans cette étude croise deux techniques d'élicitation : celle basée sur des phrases d'élicitation (*sentence-frame elicitation*) et l'élicitation visuelle (*visuel elicitation*) décrite par Johnson et Weller (2002).

À partir des données collectées durant l'observation du projet collaboratif (terrains décrits plus haut au § 4.2.2), pour chaque projet suivi, une description des actions réalisées (au sens ergonomique vue dans le cadre théorique au § 3.2.1) a été restituée par l'enquêtrice sous la forme d'une liste de phrases rédigées à la première personne. Cette liste est ainsi devenue une forme « d'image » de l'activité collaborative/coopérative mais, tout comme des prises de vue photo, la description sous forme de phrases comportait une part de subjectivité de l'enquêtrice qui, durant l'élicitation, alimentait l'expression de celle de la personne interviewée.

Notons que cette liste a été initialement rédigée avec des verbes à l'infinitif. Cependant, ce format, testé au préalable, s'est avéré inopérant ; trop impersonnelles, ces phrases ont introduit de la distance avec la pratique réelle de la personne, ce qui entravait la profondeur de l'expression. Au final, la rédaction à la première personne a été choisie pour devenir en quelque sorte « une image » interprétative de l'activité observée.

L'entretien d'élicitation s'est déroulé selon le protocole suivant : la personne interviewée qui a reçu le fichier informatique juste avant l'entretien lisait à haute voix la première phrase de la liste, la rectifiait quand la formulation ne pouvait pas lui permettre de s'identifier à l'action effectuée, puis l'échange s'engageait à partir de quatre critères :

1. La nature collaborative de l'action : en quoi avait-elle amélioré (ou pas) le projet collaboratif en jeu ?
2. Les attitudes adoptées : quelles attitudes particulières la personne adoptait-elle ? Comment vivait-elle cette action particulière ?
3. Les connaissances mobilisées : quelles connaissances lui étaient nécessaires pour réaliser cette action ?
4. Les savoir-faire opérationnels mis en œuvre : quelles opérations, quelles pratiques techniques devaient-elle accomplir ?

Les listes descriptives comportaient en moyenne 40 phrases. Les entretiens durait deux heures en moyenne, et se sont déroulés en deux fois pour les entretiens *via* Skype, et en trois fois pour les entretiens en présentiel. Ils étaient considérés autant par la personne interviewée que par l'enquêtrice comme denses et particulièrement riches.

Par la suite, après leur retranscription, les entretiens d'élicitation ont été soumis au traitement qui consistait à extraire des données avec les trois catégories préétablies : la signification donnée à un agir particulier, les opérations qui lui correspondaient, et les attitudes manifestées lors de cet « agir ». Ces descriptions ont été synthétisées en verbes d'action (ou expressions courtes) correspondant plus fidèlement à l'activité décrite. Enfin, des verbes d'action de la liste ainsi obtenue ont été rapportés aux items de l'échelle-test. La restitution graphique de ces correspondances est illustrée par les figures 56 à 59, et elle intègre quatre portraits des compétences collaboratives qui seront présentés plus loin, dans les sections 5.4.2.2 - 5.4.2.5.

4.3.2.6 Étude des documents

L'étude des documents est considérée dans cette recherche comme une technique complémentaire de celle des entretiens ou des observations, utilisée principalement aux étapes 2 et 3 de l'enquête. Comprise suivant la définition de Bardin en tant qu'une « opération visant à représenter le contenu d'un document sous une forme différente de sa forme originelle afin d'en faciliter la consultation ou le repérage dans un stade ultérieur » (Bardin, 2011, p. 50), l'analyse documentaire a permis l'indexation de trois types de données :

- les contenus de formation à distance (cours à distance, présentation des activités et des formations facultatives [ateliers techniques]) : ces contenus ont été extraits du site de la formation, puis transformés en fichier texte, pour isoler les sections « objectifs » et les conseils méthodologiques explicitement formulés, comme les préconisations d'amélioration de la pratique collaborative. Les extraits de textes réduits en verbes d'action ont permis d'indexer 76 verbes qui ont par la suite été rapportés aux items de l'échelle-test. Le même procédé a été appliqué aux présentations des ateliers techniques et des activités à distance. Pour l'analyse du dispositif selon l'approche ternaire (Albero, 2010), ces données se rapportent au « fonctionnel de référence » ;
- les productions des apprenants en formation en présentiel : les traces des productions collectives ont été collectées à partir d'un support numérique, *Freeplane*, utilisé par le formateur durant les regroupements en présentiel. Ces traces concernent les résultats des échanges d'expériences et des débats d'idées notés par les formateurs quand ils ont conduit à des pistes méthodologiques pour mieux coopérer/collaborer. De ces traces d'échanges, ont été relevées 41 phrases relatives aux agir collaboratifs, qui ont

été rapportées aux items de l'échelle-test pour quantifier les apports des productions collectives dans l'apprentissage de la coopération/collaboration ;

- les productions des groupes travaillant en collaboration : ces traces de l'activité collaborative ont été indexées à partir des espaces collaboratifs des groupes observés et des mails échangés durant le projet. Ces données ont servi à compléter la restitution de l'activité des quatre personnes observées.

4.3.3 En résumé, le schéma du protocole de l'enquête

En résumé, le tableau 11 schématise le processus de collecte des données suivant les différentes étapes de l'enquête. Deux principales questions de l'enquête se déclinent tout au long de la démarche : celle du « quoi », qui concerne les capacités indispensables à avoir développées pour que le travail collaboratif/coopératif soit possible ; celle du « comment », à savoir comment les compétences « pivots » de la coopération/collaboration sont développées en formation.

Déclinées sur trois étapes de la recherche, ces deux questions sont traitées sous un angle différent. Par exemple, à l'étape 0 de l'enquête, le « quoi » conduira à établir une grille de référence théorique tandis que, à l'étape 1, la réponse à cette même question apportera le descriptif plus fin de la nature des compétences collaboratives mises en œuvre par les personnes interrogées. Le « comment » de l'étape 2 concerne les méthodes de développement des compétences en formation. En revanche, le comment » de l'étape 3 s'intéresse aux conditions de réinvestissements dans les contextes professionnels.

Dans la section qui suit, il reste à voir la manière de traitement utilisée pour restituer, sans altérer, le sens dont les données collectées sont porteuses.

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

Tableau 11 : Protocole du recueil des données

	Étape 0 **Modélisation préalable**		**Étape 1** **Identification des CC développées**		**Étape 2** **Formation et méthodes d'acquisition**		**Étape 3** **Réinvestissement au travail**	
Ce que sont les compétences collaboratives (CC) ***Quoi***	Vérification du cadre de références par questionnaire auprès 200 stagiaires .		Entretiens « stagiaires » (question 1)	Entretiens « Formateurs »	Traces dans les curricula de formation	Entretiens « stagiaires » (question 2)	Entretiens « stagiaires » (question 3)	Observation de 4 contextes
Comment les CC se développent ***Comment***	Vérification de l' échelle de compétences	Validation de l' échelle-test				Entretiens « stagiaires » (question 2) Observation d'une session de formation > 5 jours en présentiel > 12 stagiaires		Observation de 4 contextes (Association nationale ; Collectivité territoriale ; Micro-entreprise ; Réseau professionnel informel)
Technique de recueil		Questionnaires (72 réponses)	36 Entretiens stagiaires	2 Entretiens formateurs	Analyse des documents	Observations d'une session Animacoop (30 heures) 36 Entretiens stagiaires		Observations + 4 entretiens d'élicitation
Méthodes et outils d'analyse		Analyse statistique (tableur Excel)	Analyse catégorielle RQDA + Analyse statistique (tableur Excel)		Analyse statistique (tableur Excel)	Analyse catégorielle RQDA + Analyse statistique (tableur Excel)		

4.4 Méthodes de traitement des données et clés d'analyse : construire le sens

Nous venons d'expliquer que trois types de données ont été collectés : (1) les données qui permettront d'identifier les compétences collaboratives (étapes 0 et 1), (2) les données qui permettront d'apprécier les modes opératoires de leur développement dans le dispositif de formation (étape 2), (3) les modes de réinvestissements (étape 3). Voyons maintenant les modalités de traitement qui ont guidé le travail de découpage, de réorganisation, de présentation et d'analyse des données.

4.4.1 Identifier le sens des compétences collaboratives

Comme évoqué précédemment (§ 4.3.2.1), le traitement des résultats du questionnaire a mobilisé des fonctions statistiques de base de calcul afin d'obtenir les scores moyens et médians des différentes variables. L'échantillon des 72 répondants rendait l'usage du logiciel Excel suffisant par rapport à l'usage de SPPS. En partant du principe que les facteurs et compétences de la coopération issus des trois sources utilisées pour construire le questionnaire (Johnson & Johnson, 2010 ; Orchard *et al.,* 2012 ; Morse & Stephens, 2012) étaient valides, ils devaient obtenir des scores supérieurs à la moyenne. L'intérêt du questionnaire résidait dans l'opportunité de vérifier ce point de vue et la possibilité d'identifier les items les mieux appréciés par les répondants, ou ceux qui leur semblaient manquants dans les listes proposées.

Les données démographiques et socioprofessionnelles obtenues *via* le questionnaire ont permis de stabiliser la connaissance des apprenants Animacoop 2010-2015.

Quant aux données issues des entretiens, leur traitement plus complexe, inspiré de la procédure *Knowledge Discovery in Databases (KDD)*, consiste à créer le contexte afin de développer les outils nécessaires pour contrôler l'afflux croissant d'informations. La procédure suit plusieurs étapes : collecte des données, sélection des données pertinentes, prétraitement des données, transformation, recherche et interprétation de significations, interprétation puis évaluation des modèles (Fayyad *et al.*, 1996).

Dans la première phase de traitement (*preprocessing*), un double traitement a été envisagé. Le premier consistait à coder les expressions des interviewés à partir des étiquettes préétablies, soit les 34 items de l'échelle-test. Ce traitement où les codes sont préétablis à l'avance s'apparente au mouvement *top-down* de l'analyse thématique. Il a été réalisé à l'aide du logiciel R-based Qualitative Data Analysis (RQDA), qui est présenté par ses concepteurs comme un équivalent de Nvivo. L'analyse du contenu consistait alors à lire le corpus, fragment par fragment, pour lui

attribuer un code (étiquette) préétabli quand la correspondance à l'un des 34 items apparaissait évidente, ou en attribuant un nouveau code quand l'activité décrite par un enquêté faisait apparaître une nouvelle pratique. L'intérêt avéré de ce type de logiciel consiste à pouvoir manipuler des masses importantes de documents hétérogènes de façon itérative (allers-retours entre codage et décodage) pour étudier dynamiquement la complexité d'un corpus dont les extraits pouvaient être exportés sous forme de « rapports » pour des analyses plus ciblées.

Une fonctionnalité graphique de présentation spatiale des codes a été utilisée pour 16 nouvelles étiquettes afin de procéder plus facilement à leur regroupement et à leur catégorisation (figure 18).

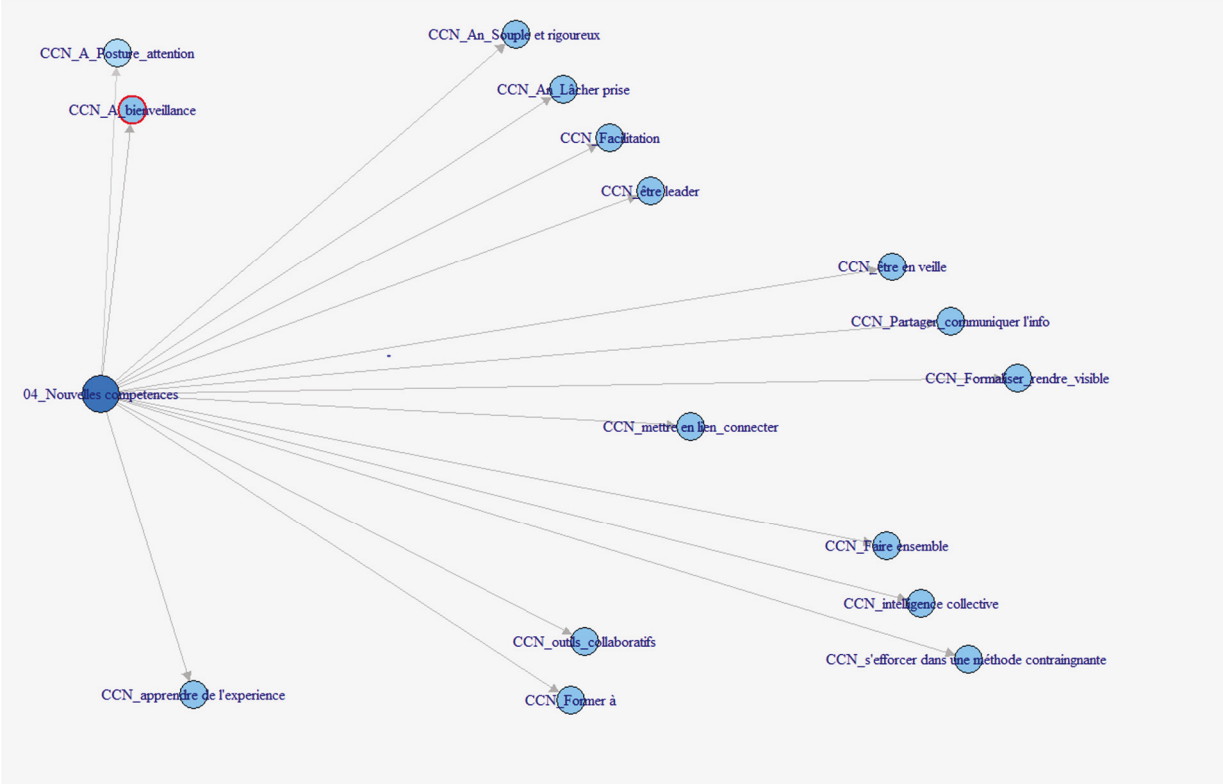


Figure 18 : Extrait de RQDA, exemple de regroupement des codes

Dans cette phase de prétraitement (*preprocessing*), une deuxième technique, conduite en parallèle, présupposait une vérification des catégories de codes préétablies dans un mouvement *bottom-up* (inverse au premier), qui reposait sur l'analyse des textes sans avoir d'*a priori* sur les catégories à découvrir. Cette technique a été effectuée à l'aide d'un logiciel d'analyse lexicale, Iramuteq, équivalent en logiciel libre d'Alceste. Son fonctionnement se différencie des fonctionnalités de RQDA puisqu'il est fondé sur les proximités entre les mots employés et la statistique fréquentielle. Comme le décrivent Fallery et Rodhain (2007), ce logiciel procède dans un premier temps à la fabrication d'un lexique de mots, puis à un découpage du texte en unités, pour en construire ensuite une matrice de présence/absence des mots en lien avec l'unité de texte.

À cette matrice sont alors appliquées les méthodes de l'analyse des données multidimensionnelles telles que l'analyse factorielle de correspondances ou l'analyse des similitudes. Il en résulte des classes, des catégories ou des oppositions.

Après avoir nettoyé les 36 entretiens intégralement retranscrits des questions de l'enquêtrice et des signes non valides, le corpus comportait 278 074 occurrences. Ce corpus a ensuite été subdivisé en trois thématiques : « faire collaboratif », « apprentissage », « réinvestissement », pour tenter d'en déduire, pour chacune d'entre elles, des classes lexicales, puis la proximité et les relations entre les éléments (analyse de similitude). Le résultat escompté s'est montré décevant, car basé sur la seule fréquence, coupée de l'analyse du sens ; les occurrences les plus fréquentes identifiées semblaient indiquer, non des spécificités collaboratives de l'activité, mais plutôt des dominantes langagières. Jugés inutilisables pour l'étape suivante de l'analyse, les résultats obtenus ont été écartés de l'étude. Seule l'attention portée à la fréquence d'occurrence « outil » a été retenue comme une vigilance à avoir dans l'analyse thématique (*top-down*), qui semblait en définitive mieux adaptée. À titre illustratif, l'exemple de l'analyse des similitudes du sous-corpus thématique « faire collaboratif » est présenté ci-dessous (figure 19).

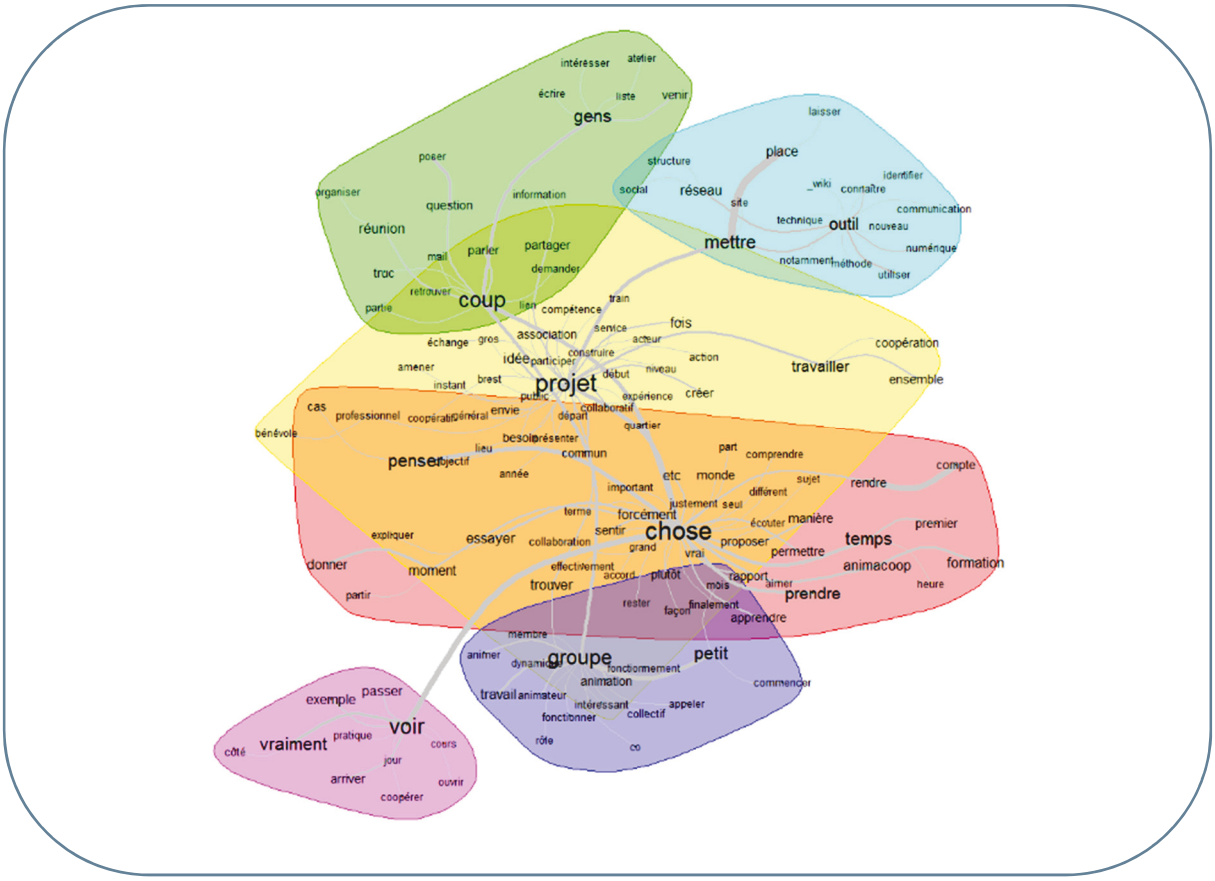


Figure 19 : Exemple du traitement (*bottom-up*) via Iramuteq

Dans un deuxième temps du traitement, les fragments de textes associés aux items particuliers ont été extraits du logiciel d'analyse RQDA sous la forme d'un rapport texte HTML de manière à simplifier leur analyse. Après qu'ils ont été lus un par un, et qu'ils se sont vus attribuer des codes qui ont été vérifiés et ajustés, nous avons décrit finement chaque composante (compétence collaborative) de l'échelle-test. Cette description illustrée systématiquement par l'extrait de verbatim s'est focalisée sur trois aspects : (1) les expressions qui définissent l'item (compétence collaborative), (2) les expressions qui illustrent la mise en œuvre concrète, et (3) les bénéfices exprimés par rapport au projet collaboratif décrit. Ce travail descriptif s'est avéré une étape particulièrement pertinente dans l'analyse, car il a permis de construire progressivement une fine connaissance de sens pour chaque item examiné. La suite du traitement de cette matière, estimé très riche, pourrait correspondre à ce qui est appelé « transformation » dans le processus KD. Chaque description a été réduite en unité minimale porteuse de sens sous la forme d'un verbe d'action à l'infinitif, accompagné d'un complément. Sous cette forme condensée, les significations ont été regroupées par des catégories du processus collaboratif (antécédents, évaluation, démarrage, animation, mise en œuvre et résultat), complété par une catégorie supplémentaire « nouvelles compétences ». Tous les tableaux de synthèse qui ont donné matière à la présentation des données en chapitre 5 sont regroupés en annexes 5.

Dans la présentation qui en a été faite, nous avons tenu à différencier la portée qualitative et quantitative des expressions. En complément de leur caractérisation, sont signalés pour chaque item le nombre d'expressions collectées et le nombre de personnes s'exprimant sur le sujet. Ainsi, l'analyse effectuée dans le chapitre 6 peut être nuancée dans les considérations exprimées.

4.4.1.1 Le développement des compétences collaboratives en formation

La collecte des données sur le développement des compétences collaboratives en formation a fait appel à plusieurs sources de données : entretiens des apprenants et des formateurs, analyse des contenus (cours en ligne, activités proposées, ateliers techniques facultatifs), observation des sessions en présentiel. Ainsi, aux sous-corpus issus des entretiens des apprenants abordant l'apprentissage de la coopération/collaboration en formation, le procédé identique à celui utilisé pour qualifier les CC a été adopté : catégorisation à l'aide du logiciel RQDA, traitement descriptif transformé dans un deuxième temps en tableaux synthétiques présentant chaque item de l'échelle-test. Les aspects décrits ont été adaptés au contexte d'apprentissage et concernent : (1) l'objet de l'apprentissage, (2) son contexte en formation, (3) ses effets sur la pratique de la collaboration par la suite.

Le traitement des deux entretiens formateurs, également codés *via* le logiciel RQDA, a fourni la matière à une codification différente, éloignée des items de l'échelle-test, puisque l'objectif des entretiens, rappelons-le, consistait à cerner l'intention pédagogique (données sur « idéel ») des formateurs. Les codes (étiquettes) utilisés pour sélectionner les fragments des verbatim « formateurs » concernaient : leurs motivations, les intentions d'apprentissage, les actions effectuées, leur contexte, les bénéfices observés. Les données sélectionnées ont été organisées dans des tableaux, pour aboutir à une catégorisation centrée sur trois aspects :(1) l'intention pédagogique, (2) la vigilance méthodologique, (3) les séquences estimées essentielles. Dans cette forme, la restitution sera présentée dans la section 5.3.1. Ces données, nous l'avons dit auparavant, auront une valeur consultative.

Quant aux sources des données textuelles, la règle de traitement suivait la logique suivante : à partir des contenus des cours à distance, importés de la plateforme de formation dans le fichier texte, ont été extraites les phrases descriptives des modules avec leurs objectifs, ainsi que les parties signifiantes des cours qui composaient ces modules : intitulés et présentations des cours, titres des chapitres des cours formulés comme des conseils méthodologiques sur un aspect particulier de la coopération/collaboration. Le tableau de traitement intermédiaire retrace ces contenus suivant une chronologie d'étapes adoptée par les concepteurs (annexe 7). Dans un second temps, de ces phrases descriptives des cours ont été retirées celles qui s'apparentaient aux agir collaboratifs. Répertoriées dans un fichier Excel, elles ont été mises en correspondance avec les items de l'échelle-test pour constituer ainsi une visibilité des thématiques abordées en cours à distance, quantifiées de manière indicative par l'attribution d'une unité de valeur à chaque expression. La même technique a été utilisée pour le traitement des activités proposées à distance et pour les ateliers techniques facultatifs. Dans ce cas, les données retenues se limitaient aux intitulés et aux objectifs affichés.

Les données issues de l'observation de la formation ont également été transformées de manière à pouvoir être rapportées aux items de l'échelle-test. Trois types de données ont été extraits à partir des notes d'observation, complétés par les documents utilisés par les formateurs comme un support de présentation et de prise de notes lors des séquences en présentiel, ainsi que les enregistrements supports. Croisant des techniques semblables à celles décrites précédemment, elles sont présentées schématiquement dans le tableau qui suit avec l'indication des paragraphes correspondant au chapitre 5 : « Présentation des résultats ».

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

Tableau 12 : Traitement des données issues de l'observation du dispositif de formation

Types de données	Forme du traitement intermédiaire	Forme des données restituées (Correspondance avec les résultats présentés en chapitre 5)
Activités des formateurs, leurs outils ; activités des stagiaires ; effets produits observés	Tableaux présentant la chronologie des séquences lors des trois regroupements (en exemple : annexes 8)	Catégorisation des modalités pratiquées en présentiel (cf. § 5.3.4.1.)
Concepts traités en cours	Tableau indiquant les séquences et expressions condensées issues des cours en présentiel (enregistrées)	Indexation des verbes d'action, conseils méthodologiques identifiés présentés en corrélation avec l'échelle-test (cf. § 5.3.4.2.)
Contenus produits par les stagiaires	Tableau des séquences et des résultats des échanges pris en notes	Indexation des verbes d'actions collaboratives exprimés par les apprenants : présentés en corrélation avec l'échelle-test (cf. § 5.3.4.3.)
Ateliers techniques en présentiel	Tableau des séquences, objectifs et contenus des ateliers techniques observés	Indexation des verbes d'actions abordés présentés en corrélation avec l'échelle-test (cf. § 5.3.4.4.)

4.4.1.2 Le réinvestissement des compétences collaboratives

Deux sources de données ont été exploitées à cette étape de l'enquête : les sous-corpus d'entretiens dits de « réinvestissements », et les données issues de l'observation de quatre terrains professionnels. La première source (entretiens) a apporté des données non suffisantes pour être traitées en corrélation avec l'échelle-test. Comme cela a été dit, les apprenants exprimaient leurs pratiques de collaboration sans distinction clairement marquée entre « avant » et « après » la formation. Pour huit d'entre eux, pour lesquels cette limite aurait pu être aisée à opérer car la question à ce sujet a été posée seulement plusieurs mois après la formation, le réinvestissement a été modestement évoqué : seulement deux interviewés ont mis une réelle pratique collaborative en œuvre. Après le codage à l'aide du logiciel RQDA, les extraits de verbatim ont été directement condensés dans un tableau intermédiaire en structurant les données autour des éléments de formation réinvestis et de leurs contextes de réinvestissements. Le second traitement a donné lieu à une identification des catégories qui qualifient l'expérience de l'apprentissage. Ces catégories seront présentées en § 5.5.1.

La seconde source de données, venant de l'observation des quatre projets collaboratifs, requiert des données plus hétérogènes. Nous avons pu voir dans le chapitre décrivant les techniques

utilisées que le traitement appliqué lors de la collecte des données observables (*via* l'observation directe et l'analyse des traces sur les espaces collaboratifs à distance) a ensuite été transformé pour donner lieu à un support de l'entretien d'élicitation. C'est donc le traitement de ces données qui est décrit ici.

Ainsi, les entretiens d'élicitation ont été saisis intégralement, et à partir de cette base, le codage a pu être réalisé sans recours à l'usage d'un logiciel d'analyse thématique. Les catégories de codes préétablies et utilisées dans le guide de l'entretien ont été exploitées dans cette étape du traitement. Pour chaque ligne relative à la description de l'activité effectuée par les interviewés ont été associés des extraits de verbatim qui correspondaient soit aux liens avec le projet collaboratif en jeu, soit aux attitudes, connaissances ou savoir-faire mobilisés. Tous les extraits ont été notés directement dans un tableau Excel. Dans un deuxième temps, les fragments sélectionnés ont été reformulés en plus petites expressions condensées de sens. Ce deuxième tableau Excel constitue la synthèse du niveau 1. Lors d'une nouvelle phase de traitement, un recoupement a été effectué de manière à hiérarchiser toutes les expressions en trois niveaux de l'activité : (1) l'action, (2) sa signification par rapport à la collaboration, (3) les opérations les plus concrètes identifiées ainsi que les attitudes mobilisées. Ce troisième tableau Excel constitue la synthèse du niveau 2. Sur cette base, la liste des activités a été rapportée aux items de l'échelle-test, et les expressions les définissants (significations et opérations) ont été quantifiées pour évaluer la « densité » indicative d'une activité. Cette étape du traitement a donné lieu à un descriptif sous la forme de portraits des coopérateurs (voir les § 5.4.2.2-5.4.2.5).

4.5 En conclusion du chapitre 4

La méthodologie de recherche formalise la démarche ethnographique empruntée dans cette étude qui s'inscrit dans une recherche qualitative et empirique à visée compréhensive.

Le terrain est circonscrit aux apprenants d'une formation professionnelle, « Animacoop », dédiée à l'animation de projets coopératifs. Les données collectées concernent la nature des compétences mobilisées par les apprenants avant ou après la formation, ainsi que les modalités de développement de ces compétences en formation. La procédure rigoureuse de collecte croisant différentes sources (questionnaire, entretiens, étude des documents, observations) est structurée en quatre étapes. Chacune d'entre elles couvre un objectif spécifique : valider au préalable l'échelle-test (étape 0) ; caractériser les compétences collaboratives (étape 1) ; identifier les modes opératoires de leur développement (étape 2) ; et saisir les modes de réinvestissement (étape 3). Une technique par des entretiens d'élicitation est mise en exergue comme une expérimentation de collecte structurée des éléments subjectifs, non saisissables par les seules observations des activités collaboratives.

Quant au traitement et à l'analyse des données, ils suivent une procédure inspirée du *Knowledge Discovery in Databases (KDD*). Par l'articulation de logiciels de traitement (Iramuteq et RQDA, tableur Excel), les données sont sélectionnées, prétraitées et transformées pour rendre plus aisée l'interprétation des significations dont elles sont porteuses.

Le chapitre 5 qui suit restitue une synthèse de ces données

Pour présenter les extraits des entretiens (compréhensifs ou d'élicitation) ainsi que les extraits du carnet de bord des observations (formation et projet), le codage adopté prendra la forme suivante :

- ECA : entretien compréhensif « apprenant » ;
- ECF : entretien compréhensif « formateur » ;
- EE : entretien d'élicitation ;
- CRO_F : compte rendu d'observation « formation » ;
- CRO_OT : compte rendu d'observation « terrain observé ».

En complément, les citations des entretiens seront spécifiées par le prénom anonymisé, le numéro d'entretien et la place dans le verbatim. Cette place est exprimée en chiffres, selon le codage du logiciel RQDA et elle correspond au numéro du caractère du début et de la fin de la sélection. Par exemple : Françoise, ECA_21_ [17298 :17631].

5 Présentation et traitement des résultats

La restitution des données présentée dans cette partie suit la logique des étapes de la collecte. Un court résumé à la fin de chacune des quatre sous-parties facilite la mise en visibilité des nombreuses données.

Les résultats des soixante-douze questionnaires confirmeront progressivement la pertinence de l'échelle-test comme « grille de références » pour le traitement préalable des données collectées et les étapes ultérieures de l'enquête.

Dans un deuxième temps sont exposées les données portant sur la nature des compétences collaboratives à partir de trente-six entretiens compréhensifs d'apprenants. À partir des verbes d'action inventoriés, les déclarations sur les compétences collaboratives mises en œuvre sont visualisées (quantitativement) et décrites (qualitativement). Grâce à cette démarche seront présentés les résultats saillants sur la signification et la manifestation opérationnelles des compétences les plus marquantes des projets décrits.

La troisième partie regroupe les données portant sur le développement des compétences collaboratives en formation provenant de sources variées (entretiens compréhensifs des formateurs, entretiens compréhensifs des apprenants, étude des documents, observations participantes). De cette restitution résulte la classification des contextes d'apprentissage et des compétences collaboratives pouvant y être développées.

La quatrième et dernière sous-partie se concentre sur le réinvestissement des compétences collaboratives. Rendue visible sous la forme de « portrait de… », la compréhension des compétences collaboratives observées est approfondie par des entretiens d'élicitation.

5.1 Validation de l'échelle-test

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre « Méthodologie », 72 répondants se sont positionnés sur les verbes d'action en lien avec les compétences collaboratives et classés en listes. La première de ces listes, élaborée à partir de la théorie de la coopération de Johnson et Johnson (2010), se réfère aux « agir coopératifs » pratiqués durant la formation Animacoop ; la deuxième, suivant la grille AITCS (2009), correspond aux facteurs facilitateurs de la collaboration ; la troisième reprend l'échelle des compétences collaboratives de Morse et Stephens (2012). Ces deux dernières listes constituent une base pour évaluer la pertinence de verbes d'action par rapport à la coopération/collaboration (cf. tableau 8, p. 103).

Les répondants pouvaient évaluer l'utilité de la coopération sur une échelle de 1 (inutile) à 5 (très utile). Le parti pris est de considérer que plus le cumul est proche des 360 points (le maximum possible), plus l'action décrite est estimée pertinente. En dessous de 216 points (une moyenne de 3 sur l'échelle), les compétences sont estimées peu utiles.

Comme le montre le tableau 13 (page suivante), quasiment tous les verbes de la liste des facteurs et des compétences sont jugés favorables à la coopération/collaboration, car ils obtiennent un cumul supérieur à 216 points. Un seul item, « choisir le leader », a obtenu un résultat inférieur à cette limite. Avec 191 points, il sera écarté des compétences évaluées dans la suite de l'enquête. Tous les autres verbes évalués positivement sont fusionnés en une liste de 34 items appelée « échelle-test ».

Les sections suivantes présentent les résultats classés en trois catégories de compétences : (1) « les mieux notées », quand le cumul dépasse 300 points ; (2) « les moins utiles », quand le cumul est inférieur à 270 points ; et (3) celles « manquantes » sur l'échelle d'évaluation.

Tableau 13 : Évaluation de l'échelle-test des compétences collaboratives

Catégorie		Item	Code	Score (max : 360)	Sources du questionnaire		
					M&S	AITCS	J & J
Antécédents (A)		Avoir un état d'esprit collaboratif /fonctionner en modes de réciprocité	1-A1	322	327	317	
		Avoir une pensée systémique (analyser la complexité)	2-A2	283	283		
		Avoir l'esprit ouvert	3-A3	324	328	319	
		Avoir l'esprit de mutualisation/	4-A4	307	316	297	
		Avoir de l'humilité ou « un ego mesuré »	5-A5	302	312	292	
		Se connaître et se faire confiance	6-A6	254	/	/	254
		Respecter l'autre et avoir confiance en l'autre	7-A7	332	/	332	
Processus (P)	Évaluation (PE)	Analyser la pertinence de la collaboration	8-PE1	281	262	300	
		Évaluer le contexte	9-PE2	282	282	/	
		Identifier les rôles des participants	10-PE3	301	301	/	
	Démarrage (PD)	Savoir engager des partenaires	11-PD1	311	301	321	
		Organiser la communauté	12-PD2	288	292	283	
		Construire des liens ou du « capital social »	13-PD3	270	270	/	
		Concevoir la structure du projet	14-PD4	270	270	/	
	Animation (PA)	Animer le groupe pour faciliter le travail collectif	15-PA1	311	329	292	
		Construire et maintenir la dynamique de groupe	16-PA2	328	328	/	
		Soutenir un sentiment d'appartenance au groupe	17-PA3	281	/	281	
		Créer une atmosphère de coopération	18-PA4	326	/	326	
		Établir un climat de confiance entre les membres de l'équipe	19-PA5	333	/	333	
		Être à l'écoute des personnes, des avis	20-PA6	321	328	314	
		Construire un consensus	21-PA7	268	270	266	
		Introduire les règles de négociation	22-PA8	256	256	/	
		Encourager et soutenir la communication ouverte	23-PA9	295	295	295	
		Communiquer de manière claire et sans ambiguïté (en groupe)	24-PA10	311	/	311	
	Mise en œuvre (PM)	Développer un plan d'action	25-PM1	281	281	281	
		Concevoir des structures de gouvernance	26-PM2	284	266	302	
		Choisir le leader	non retenu		/	191	
		Favoriser l'engagement commun	27-PM3	294	294	/	
		Alterner les responsabilités (assumer les différents rôles)	28-PM4	260	260	260	
		Développer et maintenir un réseau d'acteurs	29-PM5	309	309	/	
		Résoudre les conflits (de manière constructive)	30-PM6	272	282	261	
		Évaluer et ajuster les processus de travail collectif	31-PM7	289	284	293	
Résultat (R)		Agir pour atteindre les objectifs communs	32-R1	270	/	270	
		Savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme	33-R2	280	280	/	
		Avoir le souci du bien commun	34-R3	313	313	/	

Légende *:* *> Soulignés en orange : les cumuls les plus élevés ; souligné en jaune clair : le cumul le plus faible*
*> Abréviations : M&S (*Morse & Stephens), AITCS *(Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale),* (J & J (Johnson & Johnson)

5.1.1 Les compétences les mieux notées

Au total, quinze verbes se remarquent par le cumul important des appréciations « très utiles au projet collaboratif », et obtiennent un total supérieur à 300 points. La figure 20 illustre ces résultats en utilisant les valeurs moyennées de l'échelle d'évaluation de 1 à 5.

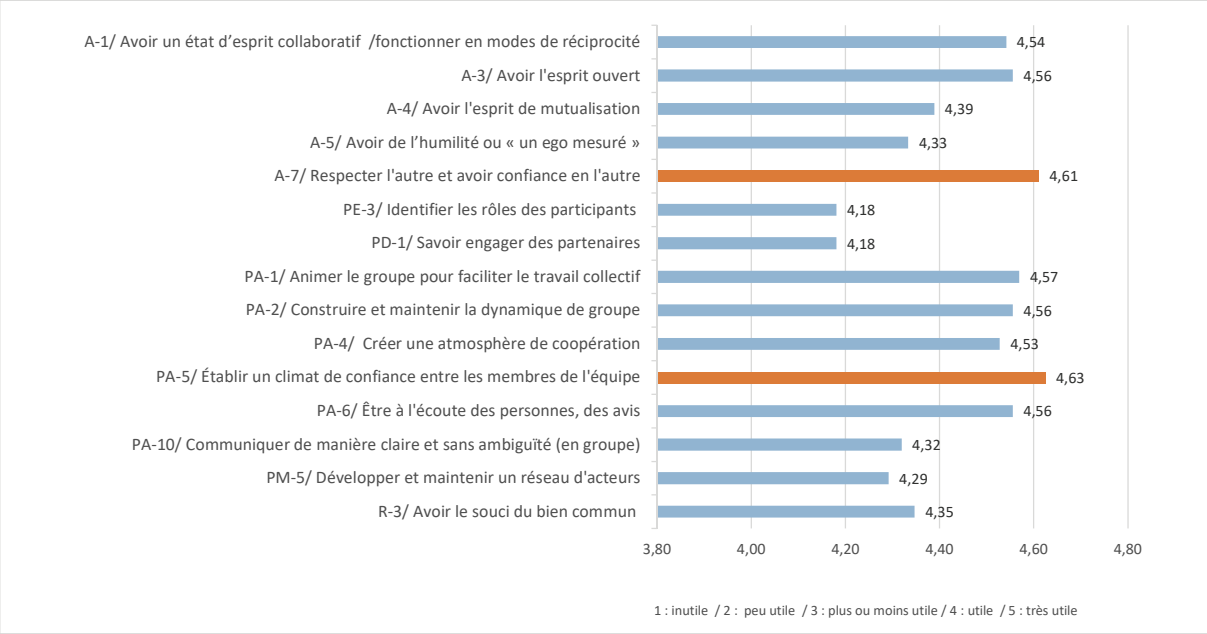


Figure 20 : Verbes d'action « les plus utiles » au projet collaboratif

Parmi les quinze items les plus appréciés, six concernent l'animation du processus collaboratif (PA), soit 40 %. Cinq autres sont liés aux qualités individuelles préalables au projet collaboratif appelées dans l'échelle-test « antécédents » (A), soit 33 %.

Les deux verbes d'action ayant obtenu le total le plus élevé (> 330) se rapportent à la notion de confiance : « respecter l'autre et avoir confiance en l'autre » (A-7), ainsi qu'« établir un climat de confiance entre les membres de l'équipe » (PA-5). Nous consacrerons à ce facteur une place importante dans le chapitre « Analyse ».

5.1.2 Les compétences jugées « moyennement utiles »

Sur l'échelle-test, huit verbes d'action obtiennent une appréciation relativement faible (= < 270 points, item moyenné à 3,75). Pour ces derniers, l'estimation « plus ou moins utile » au processus collaboratif a été exprimée plus fréquemment. La figure 21 illustre ces résultats.

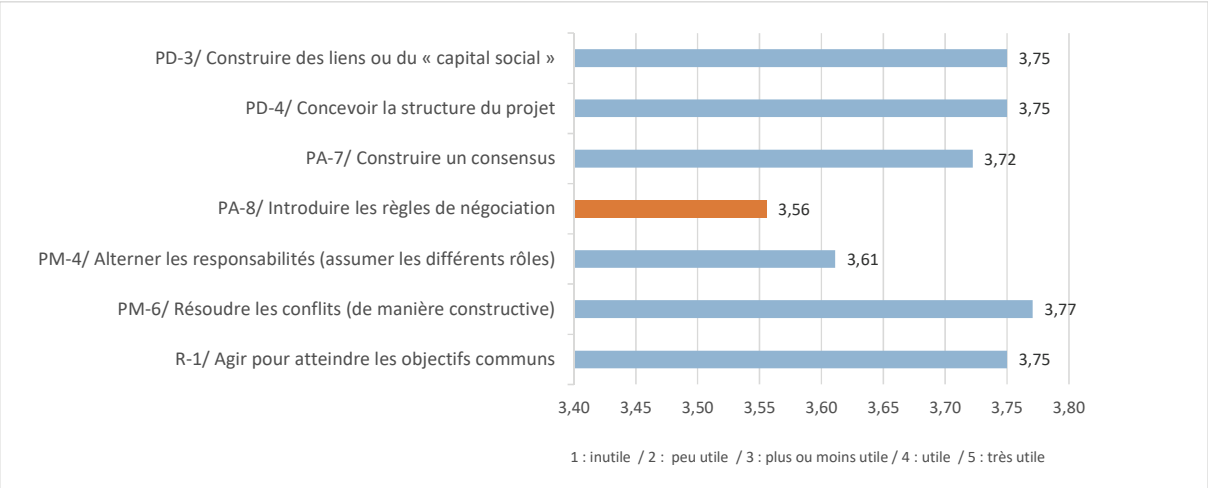


Figure 21 : Verbes d'action estimés « moins utiles » au projet collaboratif

Parmi les items présentés sur le graphique, deux verbes obtiennent les cumuls les plus faibles : « introduire les règles de négociation » (PA-8) est évalué à 258 points, moyenné à 3,56, et « alterner les responsabilités » (assumer les différents rôles) est évalué à 260 points, moyenné à 3,61.

Pour cinq autres expressions qui concernent le démarrage (deux items), l'animation (deux items) et le résultat de la collaboration/coopération, l'appréciation est proche de 270 points, moyennée à 3,75.

Notons ici que l'expression « se connaître et se faire confiance » a été extraite de cette sélection de verbes « les moins bien notés », bien que son total soit relativement faible : < 260 points, item moyenné à 3,61. Ce choix est motivé par le fait que la question posée pour cet item concernait uniquement la pratique mise en œuvre en formation, et non son utilité (facteur ou compétence) pour la coopération/collaboration. Garder cet item dans la restitution des expressions les moins utiles au processus collaboratif induirait une lecture faussée de l'importance du facteur « confiance ». Cet aspect sera intégré dans la section consacrée au sujet de la confiance dans le chapitre « Analyse ».

5.1.3 Les compétences estimées manquantes

La lecture des questions ouvertes fait apparaître des expressions présentées comme des facteurs ou des compétences manquant dans les listes proposées. Le nombre de ces énoncés est relativement faible : 17 expressions correspondant à 1 personne, soit 15 % des répondants. Certains items, comme « être bienveillant » ou « être en attention », apparaissent autant dans la section du questionnaire consacrée aux « facteurs utiles à la collaboration » que dans « des

compétences complémentaires », ce qui confirme l'idée que la distinction entre les verbes désignant les facteurs de la coopération/collaboration et ceux désignant la compétence collaborative est floue. La figure 22 ci-après présente ces expressions, classées selon des catégories utilisées dans l'échelle-test : antécédents (attitudes), animation et mise en œuvre du processus collaboratif.

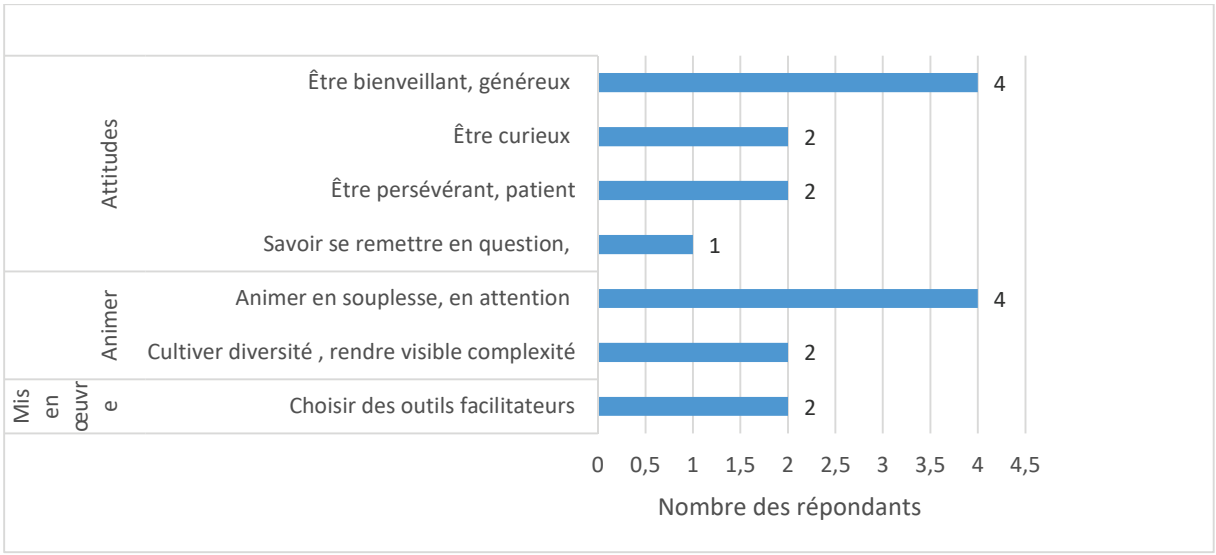


Figure 22 : Les compétences estimées « manquantes » : réponses aux questions ouvertes

Les données recueillies font émerger deux expressions : « être bienveillant et généreux » (pour la catégorie des antécédents) et « animer en souplesse, en attention » (le processus collaboratif). Par la suite, une vigilance particulière sera portée à ces expressions confrontées aux données issues des entretiens et observations.

En conclusion de cette section consacrée à la présentation des résultats du questionnaire, il convient de souligner que la « classification » des verbes issus de 72 réponses a de l'intérêt, non comme une confirmation de la pertinence d'une compétence ou d'un facteur de la coopération/collaboration, mais comme une validation des variables observables dans les étapes ultérieures de l'enquête. La liste fusionnée de 34 items appelée « échelle-test » sera considérée par la suite de ce travail en tant que grille de références appropriée à l'analyse.

5.2 La nature des compétences collaboratives déclarées

Dans cette partie seront présentés les verbes d'action et les expressions utilisés par les apprenants Animacoop issus des 36 entretiens compréhensifs (voir le chapitre « Méthodologie », § 4.3.3). Les interviewés devaient décrire leurs pratiques de coopération/collaboration à partir d'une question : « Que faites-vous exactement quand vous coopérez/collaborez ? » La restitution des

données proposée ici est mise en relation avec les items de l'échelle-test de manière à rendre compte de la fréquence et de la nature des expressions correspondantes. Le diagramme de Kiviat, utilisé pour leur présentation, facilite l'appréciation quantitative de ces expressions, ainsi que le nombre de personnes qui les ont utilisées (figure 23)

L'inventaire détaillé de ces données qualitatives est joint en annexe (cf. annexe 5). Il englobe trois catégories : (1) les termes qui définissent les compétences collaboratives de l'échelle-test ; (2) les verbes qui rendent compte de la manière dont elles se manifestent dans l'action ; (3) les bénéfices pour la coopération/collaboration.

5.2.1 Les verbes d'action relatifs à l'échelle-test des compétences collaboratives

Pour faciliter la lecture, la présentation des données est organisée selon les catégories de l'échelle-test : les « antécédents » (A), le processus d'animation (PA), d'évaluation (PE), de démarrage (PD), de mise en œuvre (PM), ainsi que le résultat de la coopération/collaboration (R). La figure 23 met en avant le nombre moyen d'expressions et de personnes pour chacune de ces catégories. Les résultats spécifiques de chaque catégorie présentés dans les sections suivantes devront être considérés en relation avec ces valeurs globales, illustrées ci-après.

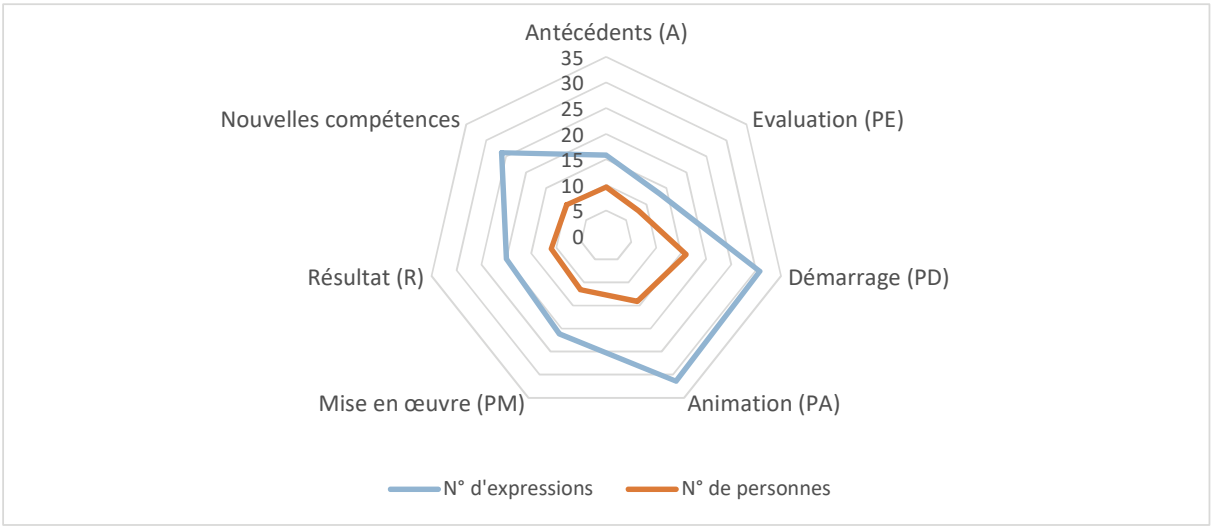


Figure 23 : Vue d'ensemble : les moyennes d'expressions par catégorie de l'échelle-test

Ce graphique permet de visualiser à grands traits la distribution des différentes catégories d'items, et propose une vision d'ensemble à laquelle pourront se référer par la suite les présentations des données. La moyenne générale des formulations par item de toutes les

expressions est de 23. Nous pouvons alors considérer comme significatifs les items ayant cumulé un nombre d'énoncés supérieur à ce seuil, qui sera appelé le « seuil d'intérêt ».

5.2.1.1 Les antécédents, ou attitudes « coopératives/collaboratives » (A)

La figure 24 fait apparaître l'usage de formulations liées aux attitudes collaboratives de l'échelle-test, appelées antécédents (A).

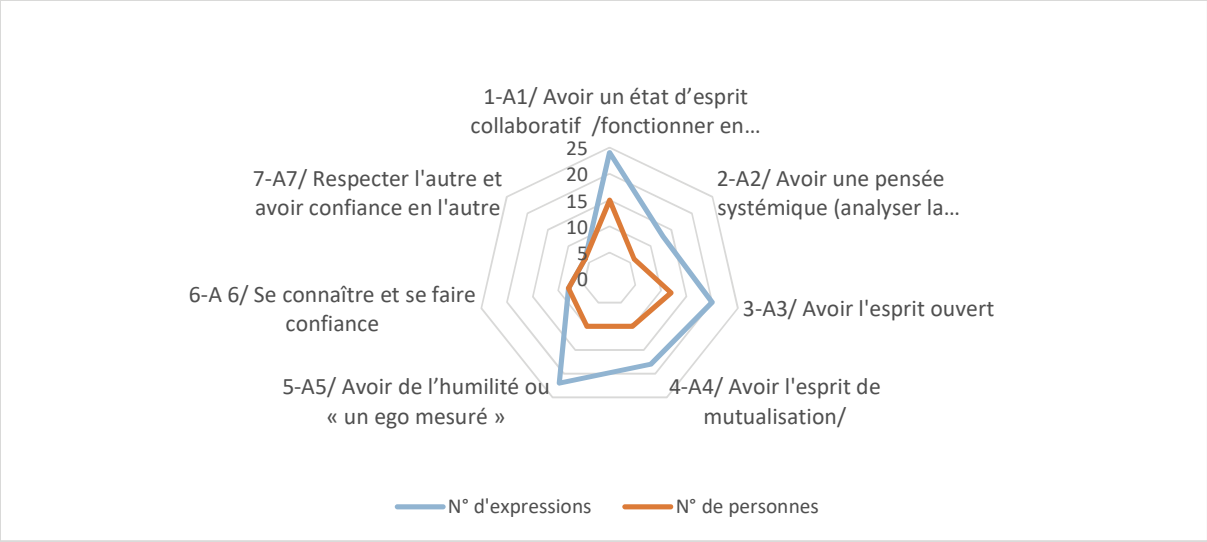


Figure 24 : L'usage des expressions liées aux attitudes collaboratives : antécédents (A)

Parmi les sept attitudes de l'échelle-test, une seule d'entre elles obtient un total supérieur à 23 formulations : « avoir un état d'esprit collaboratif / fonctionner en mode de réciprocité » (1-A1) a recueilli 24 expressions, exprimées par 42 % des interviewés. Proche de ce résultat, « avoir de l'humilité et un ego mesuré » (5-A5) a été identifié 22 fois auprès de 28 % des individus, et « avoir l'esprit ouvert » (3-A3) 20 fois auprès de 33 % des interviewés.

En revanche, les deux items liés à la confiance sont plus rarement abordés : 8 fois par 22 % des interviewés pour l'expression « respecter l'autre et avoir confiance en l'autre (7-A7), et 6 fois par 17 % des interviewés pour « se connaître et se faire confiance » (6-A6).

Quant aux expressions recueillies autour des attitudes collaboratives, elles n'apparaissent jamais sous les formulations listées dans l'échelle-test. Pour aborder, par exemple, « l'état d'esprit collaboratif », les interviewés ont exprimé cette notion en opposition à la posture compétitive tout en évoquant les valeurs d'entraide et de solidarité. C'est une attitude plutôt « combinatoire », car elle semble englober une certaine écoute de l'autre, l'attention et l'envie de partager. Une attitude collaborative serait, en somme, une volonté de se relier aux autres.

L'attitude « avoir de l'humilité et un ego mesuré » (5-A5) est exprimée en termes de maîtrise de ses besoins de reconnaissance ou, de manière plus imagée, de devoir « domestiquer le dragon qu'on a en soi ». La mise en œuvre de cette attitude équivaut à la gestion des émotions.

En outre, l'item « avoir l'esprit ouvert » (3-A3) s'apparente à la curiosité, et le terme d'ouverture est utilisé pour exprimer une ouverture à l'autre. Enfin, « avoir un esprit de mutualisation » (4-A4) est lié au partage et à la mise à disposition des ressources. Les détails descriptifs de ces compétences (antécédents) sont exposés en annexe 5, tableau 1.

Ce qui semble caractériser une personne dotée d'une attitude « collaborative » serait aussi sa nature optimiste et une vision *a priori* positive de l'autre. Les valeurs de solidarité et d'entraide compteraient pour elle, et elle saurait s'accorder aux autres. Consciente de ses limites et bienveillante par rapport à celles des autres, elle aurait déjà entamé - ou aurait eu la volonté de faire - un travail sur soi, c'est-à-dire un travail de maîtrise de ses tensions internes et de ses besoins de reconnaissance pour mieux les ajuster dans le travail avec autrui.

5.2.1.2 Les verbes d'action liées à l'évaluation (PE) et au démarrage (PD)

La représentation quantitative de l'usage des items liés à l'évaluation et au démarrage du processus de coopération présente un résultat contrasté, soit un faible nombre d'expressions relatives à l'évaluation ou, *a contrario*, un nombre relativement important de verbes liés au démarrage de la coopération/collaboration. Comme il est possible de le voir sur la figure 25, « la capacité d'engager les partenaires » (11-PD1), l'item de la catégorie démarrage, obtient le score le plus élevé, soit 48 expressions pour 67 % des interviewés. À l'opposé, « analyser la pertinence de la coopération » recueille 5 expressions pour seulement 8 % des interviewés. Rapporté à l'ensemble des compétences de l'échelle-test, cet item est le moins abordé dans les entretiens.

Les données obtenues font apparaître des valeurs contrastées entre, d'une part, les compétences d'évaluation peu représentées voire absentes comme c'est le cas de l'item « analyser la pertinence de la coopération » (8-PE1), et d'autre part, celles du démarrage de la coopération/collaboration où « savoir engager des partenaires » se remarque par un score important (figure 25). Une seule compétence de cette catégorie : « construire des liens ou du capital social » (12PD-3) obtient un score supérieur au seuil d'intérêt de 23 expressions.

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

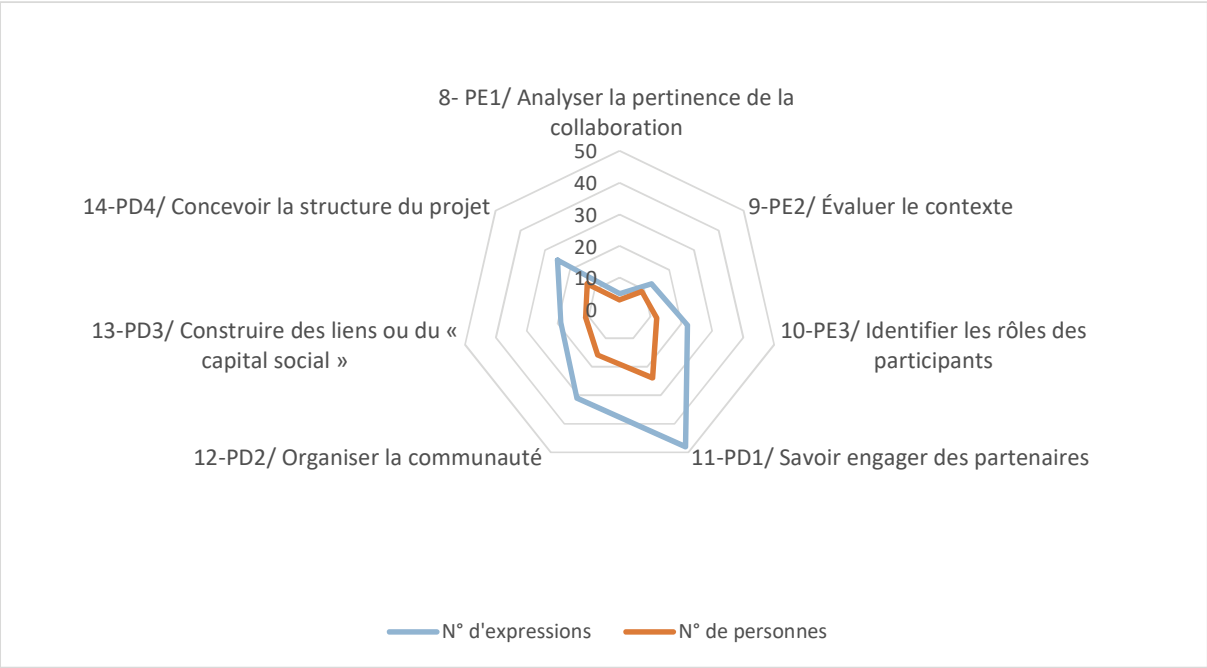


Figure 25 : Nombre de formulations liées à l'évaluation (PE) et au démarrage (PD)

Parmi les compétences d'évaluation du processus collaboratif, « l'identification des rôles des participants » (10-PE3) reste la plus décrite : elle concerne 22 expressions pour 33 % des interviewés. Les termes qui l'abordent dans les entretiens sont très variés, car l'identification des rôles s'effectue à différents niveaux. Pour certains, les rôles s'associent aux fonctions jouées explicitement ou implicitement dans le groupe. Elles peuvent être : le leader positif ou négatif, l'animateur facilitateur, l'animateur « rattrapeur » (celui qui tentera de récupérer des personnes lorsqu'elles quitteront le groupe), ou bien encore les « pathogènes » (des personnes qui nuisent au projet collectif). Dans d'autres cas, les rôles se différencient selon les niveaux d'engagement. Dans ces cas, les plus fréquents, les personnes parlent des proactifs, actifs et observateurs. Parfois, les rôles sont exprimés en fonction des compétences nécessaires au fonctionnement du groupe.

Quant aux compétences de démarrage, l'accent est mis sur l'engagement collectif (11-PD1) qui s'établit dans une construction commune à partir des échanges et de l'émergence des idées, exprimée en termes de « co-construction ». Le préfixe « co » permet d'ailleurs de qualifier comme étant « collaborative » une compétence opérationnelle pouvant être celle de gestion de projet classique, comme c'est le cas de l'item « concevoir la structure du projet » (14-PD4). Ce qui semble particulier pour cet agir est le fait que la structure soit « ouverte », c'est-à-dire « co-construite » avec le plus grand nombre de partenaires possibles dans sa phase préalable, puis organisée de manière « plus rigoureuse » dans sa phase opérationnelle. La structuration du projet collaboratif semble s'effectuer dans une maîtrise des tensions entre l'ouverture et la construction d'un cadre.

Très en lien, « l'organisation de la communauté » (12PD2) semble subordonnée à la notion de projet, car elle est décrite comme l'organisation d'un groupe autour d'un projet. La notion d'autonomie est soulignée à plusieurs reprises comme un horizon de maturité d'un collectif (groupe, communauté) : le collectif fonctionnerait sans une subordination au guide (animateur, leader), par une négociation collective des règles. La majorité des pratiques décrites semble cependant se limiter à une toute première phase de l'organisation qui serait celle de « solliciter les partenaires à rejoindre le projet ».

La pratique de « savoir engager des partenaires » (11-PD1) cumule une longue liste de termes qui la définissent, au nombre desquels prédominent « inciter à », « motiver », « impliquer ». Les formes de sa mise en œuvre sont également nombreuses, et consistent avant tout à « expliquer » ou à « expliciter le projet », ce qui semble avoir un lien logique avec la nécessité de « faire comprendre les enjeux et finalités ». En revanche, savoir « solliciter de l'aide dans la résolution d'un problème » pour décrire la pratique d'engagement des partenaires semble contre-intuitif, et l'énoncé surprend dans cette catégorie.

Les tableaux 2 et 3 de l'annexe 5 détaillent les significations et les actions avec les trois items de la catégorie évaluation, et les quatre de la catégorie démarrage de la coopération/collaboration.

Nous retiendrons ici qu'au vu de l'ensemble de l'échelle-test, les compétences d'évaluation sont peu décrites dans les entretiens compréhensifs, et restent toutes en dessous du seuil d'intérêt fixé à 23 énoncés (cf. § 5.2.1). En revanche, de nombreuses expressions décrivent les compétences de la catégorie démarrage où presque tous les items cumulent une valeur supérieure au seuil d'intérêt. Deux agir en particulier se manifesteraient dans les projets collaboratifs décrits : « savoir engager des partenaires » et « organiser la communauté ». Les deux reposeraient sur l'implication des acteurs, qui semble un aspect central de cette phase du projet collaboratif. D'autres facteurs de réussite demeurent dans la construction partagée du projet (co-construction) et dans sa dimension d'ouverture intégrée dans la structure du projet. Enfin, l'hétérogénéité remarquée des formes de mise en œuvre incite à porter une attention particulière au contexte des projets observés. Nous y reviendrons dans le chapitre « Analyse ».

5.2.1.3 Les verbes d'action liés à l'animation du projet collaboratif (PA)

Les compétences d'animation cumulent une grande partie des données collectées issues des 36 entretiens compréhensifs, ce qui représente 42 % des expressions identifiées. À cette catégorie appartiennent également les pratiques collaboratives les plus décrites qui sont liées à l'animation de groupe et à la capacité d'écoute.

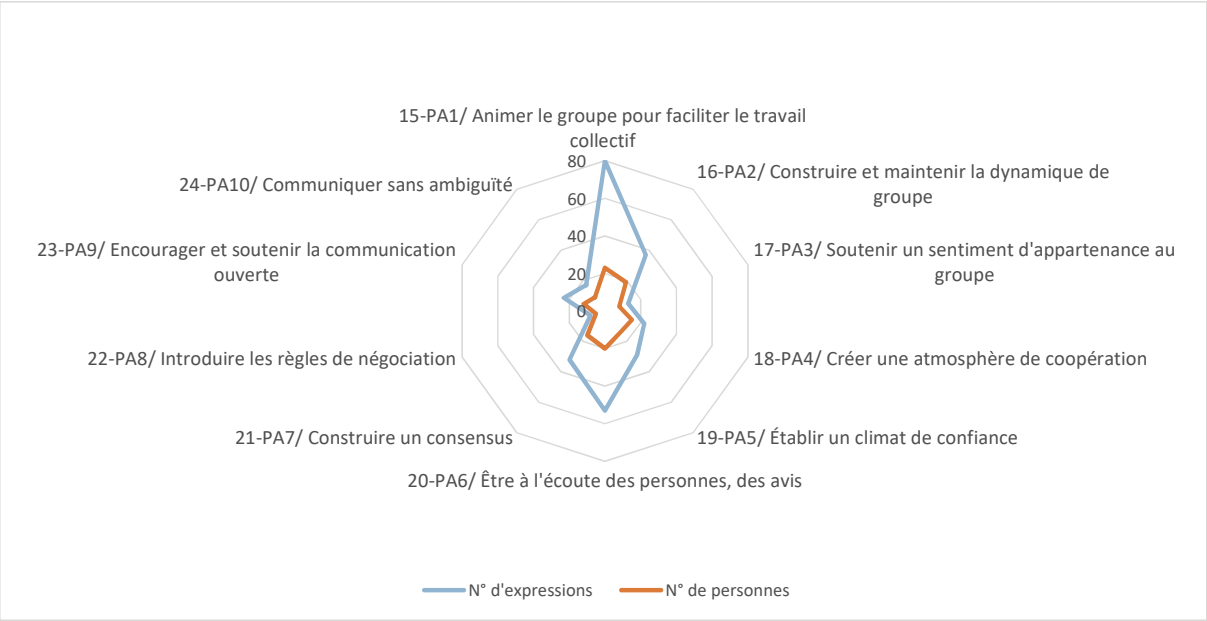


Figure 26 : Nombre de formulations associées à l'animation (PA)

Ainsi, la compétence « animer le groupe pour faciliter le travail collectif » (15-PA1) est décrite 80 fois par 64 % des interviewés, et « être à l'écoute des personnes, des avis » (20-PA6) 53 fois par 56 % d'entre eux. *A contrario*, les trois compétences les moins évoquées dans cette catégorie et qui restent au-dessus du seuil d'intérêt de 23 expressions sont : « introduire les règles de négociation » (22-PA8), avec 8 expressions pour 14 % des interviewés ; « soutenir un sentiment d'appartenance au groupe » (17-PA3), avec 13 expressions pour 22 % des interviewés ; et « communiquer sans ambiguïté » (24-PA10), avec 17 expressions pour 25 % des interviewés. Les cinq compétences restantes recueillent entre 22 et 37 énoncés.

Les données qualitatives apportent ainsi des précisions sur les termes utilisés pour définir ces compétences d'animation, et indiquent les conditions de leur mise en œuvre. « Animer le groupe pour faciliter le travail collectif » (15-PA1) est le plus souvent présenté comme l'accompagnement et la facilitation du travail collectif, ce qui s'apparente à la coordination, c'est « jouer au chef d'orchestre ». Cette pratique s'exprime aussi en termes de dynamique qui pousse les autres à agir : « faire participer », « faire échanger », « faire avancer », « pousser la dynamique », « porter un groupe », sont des expressions qui illustrent cet aspect proactif de l'animation. Pour ce qui est de la manière d'animer pour faciliter le travail collaboratif, les expressions mettent l'accent sur le style de l'animateur et distinguent l'animation des collectifs (groupes ou communautés) en présentiel et à distance. L'animateur collaboratif est présenté comme celui qui alterne, de manière appropriée, la souplesse et la rigueur : il peut être un moteur de la dynamique, mais il sait aussi quand il est préférable de « lâcher prise ». Il fait souvent preuve de pédagogie, et le terme de « dictateur bienveillant » est plusieurs fois utilisé pour le caractériser. Dans l'animation en

présentiel, outre les savoir-faire opérationnels classiques, comme par exemple : animer une réunion, communiquer clairement, ce sont les connaissances et les usages des techniques d'animation participative que les interviewés désignent comme nécessaires à connaître. Dans l'animation à distance, deux pratiques restent majoritaires : « échanger et transmettre de l'information en veillant sur la régularité des échanges » et « communiquer par écrit de manière claire et appropriée ».

Les expressions autour de la compétence : « être à l'écoute des personnes, des avis » (20-PA6) se focalisent sur les termes « écouter vraiment », « écouter sincèrement ». Elles couvrent deux aspects de l'écoute : l'attention aux expressions verbales et non verbales de l'autre, soit la prise en compte de ce qui n'est pas encore clairement formulé et l'écoute des avis d'autrui, attitude *a priori* évidente et faisant partie des règles sociales de base. Écouter l'autre, dans le projet collaboratif, serait un exercice qui se jouerait parallèlement en trois temps. Premièrement, cela nécessite la mise à distance de ses propres idées sur le sujet : se taire soi-même pour éviter d'imposer son point de vue et pouvoir plus facilement prendre en compte ce que l'autre exprime. Ensuite, l'accueil des avis dépend de la compréhension des codes utilisés par la personne qui s'exprime. Enfin, l'exercice d'écoute suppose une capacité à évaluer les avis recueillis par rapport à la construction du projet partagé. Tout cela s'effectue dans une atmosphère de confiance dans laquelle la personne qui écoute adopte une posture de respect de ce que l'autre exprime, sans attribuer aucun jugement de valeur, ni projeter ses propres intentions.

Quant aux huit compétences restantes de cette catégorie, quelques expressions qui les définissent seront présentées brièvement ici. La lecture plus détaillée des conditions de mise en œuvre et des bénéfices pour la coopération est renvoyée en annexe 5 tableau 4. Des extraits de ces annexes illustreront les réflexions des chapitres « Analyse » et « Discussion ». Ainsi, « construire et maintenir la dynamique de groupe » (16-PA2) se base sur la capacité à « travailler avec » les personnes, ce qui sous-entend la création et le maintien des liens qui se construisent en parallèle avec la valorisation de l'investissement fourni par ces personnes. « Soutenir un sentiment d'appartenance au groupe » (17-PA3) consiste à faire prendre conscience au collectif sa dynamique, « se voir devenir un groupe ». Cette pratique semble être liée à la réussite du groupe et à la valorisation de cette réussite. « Créer une atmosphère de coopération » (18-PA 4) repose sur la construction du climat de confiance, et s'effectue dans des pratiques communes ordinaires, dans des « petites expériences de coopération ». L'usage des outils collaboratifs semble faciliter les pratiques du travail en commun.

Très proche de celle-ci, la compétence « établir un climat de confiance » (19-PA5) est associée à la posture bienveillante et, *a priori*, à la confiance envers les autres. Elle aussi se renforcerait dans le partage des mêmes expériences.

En ce qui concerne « construire un consensus » (21-PA7), dans le projet collaboratif, il dépendrait de la capacité des personnes à savoir positionner leurs idées par rapport à celles des autres, ce qui mène en conséquence à devoir choisir d'ajuster, ou pas, des grilles de lecture individuelles. Cette pratique nécessite d'accepter de lâcher prise en faveur de la prise en compte d'un enjeu collectif. Quant à « introduire les règles de négociation » (22-PA8), cela reposerait sur l'établissement de codes de fonctionnement visibles. Peu d'expressions relevées à ce propos (seulement 8 énoncés) sont formulées comme un manque constaté dans les expériences de coopération/collaboration vécues.

Deux dernières compétences de cette catégorie font plus explicitement référence à la communication. Ainsi, « encourager et soutenir la communication ouverte » (23-PA9) s'apparente à la communication « transparente », où l'accent est mis sur l'accessibilité de l'information à tous les membres du projet. Elle nécessite des compétences de traitement de l'information : sélection de l'information utile, stockage permettant un accès facile et ouvert à tous, usage d'outils numériques. Pour ce dernier aspect, les exemples des listes de diffusion et des plateformes ouvertes en écriture, de type Wiki, sont les plus cités. Enfin, « communiquer sans ambiguïté » (24-PA10) qui est, rappelons-le, un des trois items les moins cités dans la catégorie d'animation du processus collaboratif, englobe une communication en présentiel et à distance, et consiste à savoir exposer ses idées. Cette compétence reposerait sur une vigilance personnelle pour formuler clairement ses idées en s'assurant de leur bonne compréhension.

Pour résumer, nous pouvons souligner le fait que les pratiques d'animation, plus encore que celles de démarrage, prennent une grande place dans les projets collaboratifs décrits. Axées sur l'animation facilitatrice du « faire ensemble », elles reposent sur la capacité d'écoute de l'animateur et d'autres membres du groupe. Le climat de confiance, la vigilance à associer les collectifs à la construction du projet (co-construction), la souplesse du cadre qui assure ses ouvertures, apparaissent de manière transversale dans plusieurs items de cette catégorie. Nous remarquons par ailleurs que la compétence la plus décrite de « l'animation facilitante » (15-PA1) rassemble les descriptions de pratiques variées qui coïncident avec celles des autres compétences de ce groupe. Ce point fera l'objet d'une analyse plus poussée dans la suite de l'étude.

5.2.1.4 Les verbes d'action liés à la mise en œuvre de la coopération/collaboration (PM)

En comparaison avec l'ensemble de l'échelle-test, les résultats des compétences liées à la mise en œuvre de la coopération/collaboration se situent en dessous du score moyen de 23 énoncés, et seulement deux d'entre elles dépassent cette limite. Les expressions des pratiques liées à la compétence « alterner les responsabilités (assumer les différents rôles) » (28-PM4) apparaissent

38 fois chez 44 % des interviewés, et celle de « développer et maintenir un réseau d'acteurs » (29-PM5) 31 fois chez 47 % (figure 27) des interviewés.

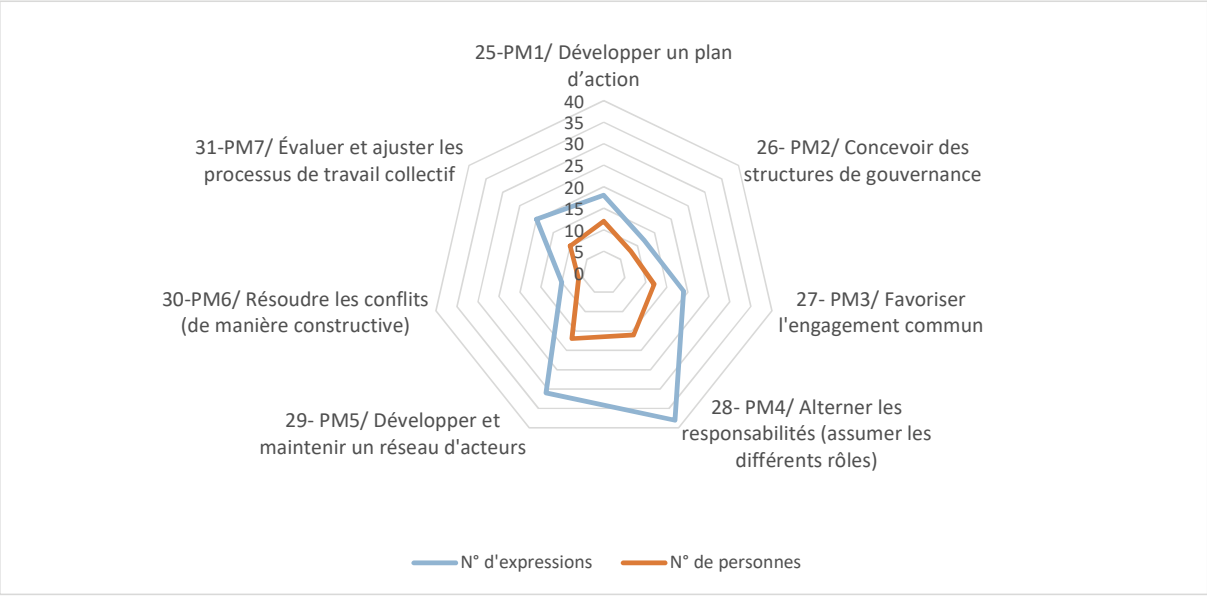


Figure 27 : Nombre de formulations associées à la mise en œuvre (PM)

L'analyse des entretiens compréhensifs fournit des exemples de pratiques qui définissent des items de ce groupe. Ainsi, « alterner différents rôles » (28-PM4) concerne, dans la majorité des cas, le rôle d'animateur qui se retire et laisse sa place. Dans les groupes « matures », cette alternance est structurée et explicitée : elle est présentée comme une volonté de participer à la montée en compétence des membres du groupe. Les termes qui accompagnent la compétence de développer et maintenir un réseau d'acteurs (29-PM5) renvoient à l'idée de création d'un vivier. Elle consiste à élargir le groupe opérationnel, « le noyau dur du projet », et se pratique par la création des liens. À ce titre, elle est proche de la compétence de démarrage : « savoir engager des partenaires » (11-PD1).

« Développer un plan d'action » (25-PM1) est présenté comme une étape opérationnelle du projet. Semblable à la pratique « classique » de gestion de projet, cette compétence consiste à structurer et à partager les tâches. Ce qui rend cette pratique collaborative est la construction progressive du plan d'action, qui n'est pas établi en amont et qui s'ajuste en co-construction.

Pour ce qui est de la pratique « concevoir des structures de gouvernance » (26-PM2), elle est peu évoquée, seulement dans 12 expressions. Elle s'apparente au fonctionnement horizontal et démocratique, souvent en opposition au mode de prise de décisions classique, hiérarchisé, plutôt que collectif. Partager l'information est exprimé comme un synonyme de partage du pouvoir.

« Favoriser l'engagement commun » (27-PM3) s'exprime davantage comme une perspective d'action de l'animateur. Les pratiques qui pourraient y conduire sont liées au partage du pouvoir,

au questionnement sur le sens du projet, ainsi qu'à la valorisation de ceux qui agissent. Par ce dernier aspect, cette compétence s'apparente à celle d'animation : « construire et maintenir la dynamique de groupe » (16-PA2).

« La résolution des conflits de manière constructive » (30-PM6) est la pratique la moins abordée dans cette catégorie de compétences. Les 10 expressions qui la concernent évoquent l'évitement ou le désamorçage des conflits.

En revanche, celles qui décrivent la pratique d'« évaluation et ajustement des processus de travail collectif » (31-PM7) sont plus nombreuses : 20 expressions pour 28 % des interrogés. Ceux-ci insistent sur le questionnement du sens du projet sans pour autant le remettre en question. Il semblerait que l'évaluation soit traitée de manière « habituelle », et qu'elle se réalise par l'observation des résultats dans l'idée d'un éventuel ajustement.

Comme nous venons de le voir, à l'échelle de l'ensemble des items, les compétences de mise en œuvre sont moyennement abordées dans les entretiens compréhensifs, et les exemples les mieux représentés dans cette catégorie (28-PM4 et 29-PM5) atteignent au mieux 38 évocations. L'idée qui s'en dégagerait - celle de voir que la mise en œuvre de la coopération/collaboration serait plus laborieuse que le démarrage ou l'animation - devra être examinée plus attentivement.

De même, les différentes descriptions font apparaître la proximité de signification avec les énoncés d'autres items, comme c'est le cas des compétences « favoriser l'engagement commun » (27-PM3) et « construire et maintenir la dynamique de groupe » (16-PA2), évoquées en termes similaires. Une vérification de ces contiguïtés de sens sera incluse dans l'analyse et sa discussion.

5.2.1.5 Les verbes d'action liés au résultat de la coopération/collaboration (R)

Dans cette catégorie, composée de trois items, une seule compétence dépasse le seuil d'intérêt des 23 énoncés. L'item « agir pour atteindre les objectifs communs » (32-R 136) est exprimé par 53 % des interviewés (figure 28). Comme pour les compétences de mise en œuvre, ce total reste moyen en comparaison avec d'autres items de l'échelle-test.

Avec 9 expressions et 11 % des interviewés, l'item « savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme » (33-R2) obtient un total très faible. Plus fréquemment abordée mais toujours au-dessus de la limite d'intérêt, la compétence « avoir le souci du bien commun » cumule 15 expressions pour 28 % des interviewés (figure 28).

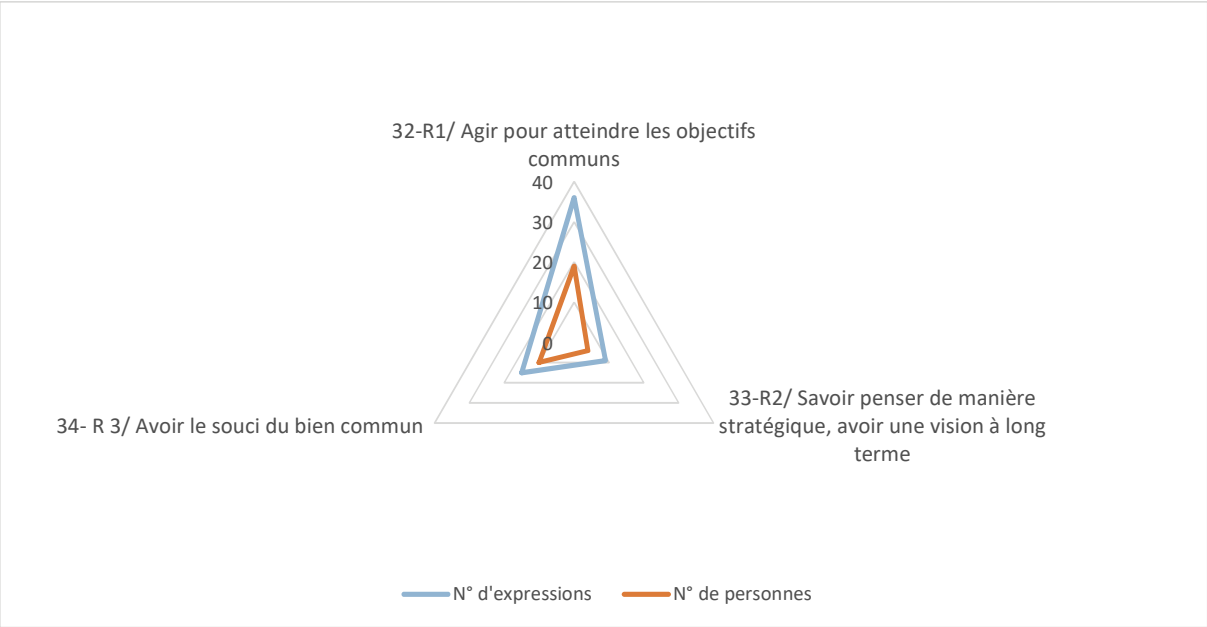


Figure 28 : Nombre de formulations associées au résultat (R)

Selon la logique de présentation adoptée, nous indiquerons ici seulement quelques traits spécifiques des items traités, et renvoyons à la lecture détaillée de tous les descriptifs et contextes de mise en œuvre collectés en entretiens compréhensifs en annexes (voir annexes 5).

En ce qui concerne « agir pour atteindre les objectifs communs » (32-R1), cet item s'exprime fréquemment en termes équivalents de « travailler ensemble pour un objectif commun ». Dans cette pratique, les personnes interviewées mettent l'accent sur la co-construction d'objectifs partagés. Elle consiste en une clarification puis en une mise en commun des attentes individuelles, et elle se réalise en accord partagé.

Quelques expressions collectées pour l'item « savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme » (33-R2) l'évoquent comme un agir implicite. Le fait d'expliciter la finalité du projet ou de clarifier les priorités des actions à réaliser est très rarement explicité dans les entretiens.

Certaines personnes qui décrivent la compétence d'« avoir le souci du bien commun » (34-R3) lui accordent une place importante puisqu'elle est présentée comme une condition constituante de la coopération/collaboration. L'accent est mis sur la valeur de la production collective reconnue d'intérêt général à laquelle est attribué le terme de « communs » au sens renouvelé de ce terme présenté dans le chapitre 1 (§ 1.1.2.3). Dans sa forme la plus concrète, le souci des communs se traduit par le choix d'une licence qui protégerait les productions collaboratives, ce qui implique la connaissance des différentes licences liées aux œuvres d'auteurs.

Les compétences de la catégorie « résultat » paraissent être caractérisées par - hormis la place moyennement occupée dans les projets coopératifs/collaboratifs décrits - le caractère *sine qua non* de deux items : ce qui semble définir le travail coopératif/collaboratif comme allant de soi « naturellement », c'est le partage d'objectifs communs. À cela s'ajouterait le choix de reconnaître la production collective en tant que « commun ». Cet aspect, comme d'autres points de vigilance déjà identifiés, sera soumis à un examen plus approfondi par la suite.

5.2.2 Les compétences collaboratives exprimées, non présentes sur l'échelle-test

Certaines formulations utilisées par les apprenants interviewés pour décrire l'attitude ou la pratique en jeu lors d'un projet collaboratif/coopératif ne peuvent pas être aisément attribuées à un des 34 items de l'échelle-test.

Pour présenter ces nouveaux termes, au nombre de neuf, identifiés dans les 36 entretiens compréhensifs, nous conservons le classement par catégories utilisé jusqu'à présent : antécédents (A) (appelés aussi attitudes), processus (P), résultat (R). Afin de signaler le caractère inédit par rapport à l'échelle-test, le codage des nouveaux items s'accompagne de la lettre « N ». Les valeurs quantitatives illustrées par la figure 29 font apparaître que les pratiques classées dans la catégorie de la mise en œuvre sont majoritaires et diversifiées. Dans une moindre mesure, elles concernent l'animation et les attitudes. En revanche, aucun nouvel item n'a été relevé pour les catégories « évaluation » et « résultat ». Nous présentons brièvement, ci-dessous, les expressions recueillies sur la nature de ces nouvelles pratiques.

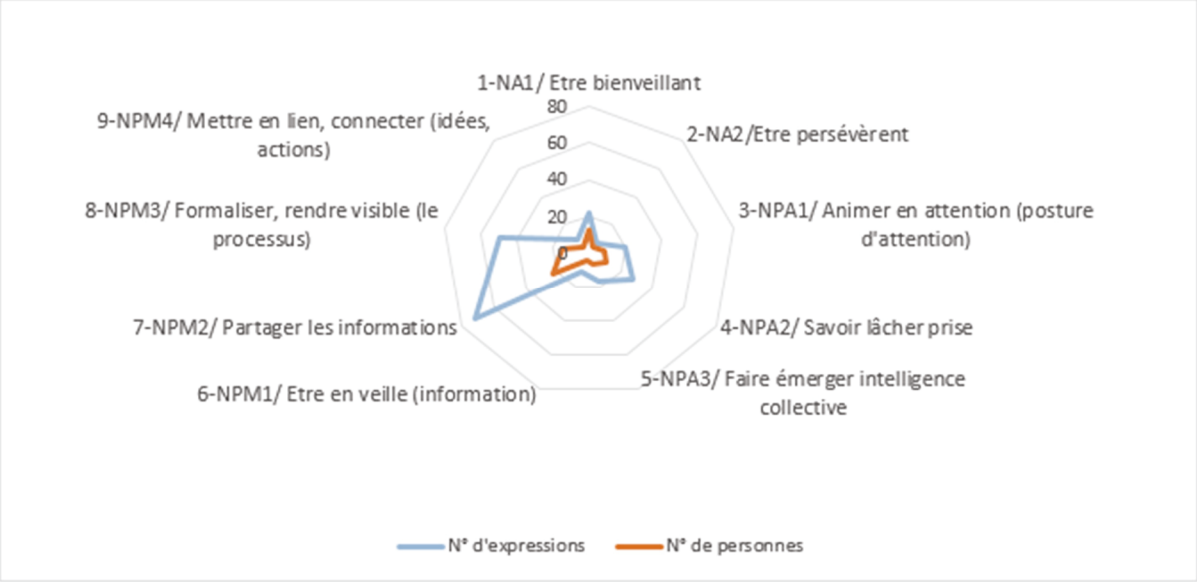


Figure 29 : Formulations associées aux « compétences manquantes » de l'échelle-test

Deux nouveaux termes sont attribués aux attitudes (antécédents) : « être bienveillant » (1-NA1) est utilisé 22 fois par 33 % des interviewés, et « être persévérant » (2-NA2) 7 fois par 11 % des interviewés. Le premier terme se rapporte au sens conventionnel de la bienveillance : les expressions croisent à la fois le regard positif porté sur autrui et le désir d'en prendre soin. Cette attitude se manifeste par des actes « simples » : le regard bienveillant, le fait de souhaiter « bonjour ». Dans le travail en commun, il s'agit d'écouter avec un intérêt manifeste, et en même temps, de mettre les personnes à l'aise. En revanche, le second terme, « être persévérant », est choisi pour désigner une attitude de prime abord éloignée de l'idée de la coopération/collaboration. Exprimée avec insistance lors de la description des pratiques collaboratives, elle semble refléter une nécessaire résistance aux nombreuses tensions *a priori* inhérentes aux projets collaboratifs. Cette attitude est présentée dans ce cas en opposition au modèle dominant de gestion de projet planifié et, plus largement, en alternative au modèle de fonctionnement compétitif. En conséquence, choisir le mode coopératif/collaboratif de travail s'apparente au travail minoritaire parfois en résistance ou, dans les cas moins conflictuels, en « marge du système ». Ici, la persévérance devient inhérente à la coopération/collaboration.

Trois autres items concernent l'animation du processus collaboratif/coopératif : « animer en attention » (3-NPA1) évoqué 20 fois par 25 % des personnes interviewées, « savoir lâcher prise » (4-NPA2) 28 fois par 31 % des personnes interrogées, et « faire émerger l'intelligence collective » (5-NPA3) abordé 16 fois par 19 % des interviewés.

« Animer en attention » (3-NPA 1) désigne une posture d'animation antinomique à celle d'animer en intention. En adoptant cette posture, l'animateur accompagne le collectif dans la construction du projet commun. Il est « en attention » (à l'écoute) des personnes autant qu'« en attention » (à l'écoute) de l'environnement et des signaux favorables aux projets qui restent ouverts. Cela signifie que sa finalité est identifiée et partagée par les membres du collectif, mais que les objectifs opérationnels sont co-construits et adaptés de manière agile. Cette posture d'animation est liée au « lâcher prise » (4-NPA2) qui, de manière générale, s'apparente à un travail sur soi. La mise en œuvre du « lâcher prise » prend des formes multiples. D'une part, c'est accepter l'incertitude, ou en d'autres termes, admettre que le projet initial « bouge ». En lien, « savoir modifier ses propres visions des choses » serait une conséquence potentielle de « savoir accepter les changements ». D'autre part, le lâcher prise s'exprime comme « laisser la place aux autres », et touche la renégociation de sa place dans le groupe ou dans le projet.

Pour ce qui est de l'item « faire émerger l'intelligence collective » (5-NPA3), il exprime une manière d'animer qui a pour but de produire de nouvelles idées collectivement. L'expression « faire en sorte que les idées fusent » semble illustrer cette pratique. Les interviewés l'expriment comme une compétence qu'ils voudraient approfondir. Nous la verrons dans la séquence

consacrée au développement des compétences collaboratives et en particulier dans le paragraphe 5.3.2.1.7 « De nouvelles envies d'apprendre ».

Quant aux items de la mise en œuvre du processus de la coopération/collaboration, deux d'entre eux se remarquent dans cette catégorie des nouvelles compétences : « partager l'information » (7-NPM2), qui est évoqué 72 fois par 64 % des interviewés, et « formaliser, rendre visible le processus » (8-NPM3), exprimé 49 fois par 42 % des personnes. Dans le même groupe d'items, mais moins manifeste quant à sa place dans les projets collaboratifs, « être en veille » (6-NPM1) recueille 11 expressions pour 11 % des interviewés, et « mettre en lien, connecter (idées, actions) » (9-NPM4) collecte 10 expressions pour 11 % des personnes également.

Compte tenu d'un grand nombre d'évocations sur le partage, la circulation et la mise en visibilité de l'information (7-NPM2), cette pratique se place au cœur du projet coopératif/collaboratif. Dans un champ sémantique proche, la pratique de « formaliser et rendre visible » (8-NPM3) est liée à la compétence de communication vers l'extérieur, et est portée par plusieurs objectifs. « Faire connaître le projet » peut être motivé par l'envie d'attirer de nouvelles personnes à y participer, ou bien par le souhait de montrer l'exemple d'une nouvelle pratique, potentiellement inspirante. De plus, communiquer sur les méthodes de fonctionnement du projet, sur les savoirs formalisés collectivement, s'inscrit dans une mission de contribuer à la production de communs, avec des contenus réutilisables sous certaines conditions (utilisant une licence Creative Commons).

Le complément de cette présentation est renvoyé en annexe (annexe 5, tableau 8). Nous pouvons retenir ici que ces nouvelles compétences concernent majoritairement la mise en œuvre de la coopération/collaboration, et en particulier le partage de l'information et des ressources ainsi que la communication sur le projet. Les outils informatiques de communication ou de production collaborative des ressources qui accompagnent ces pratiques semblent jouer un rôle d'accélérateur, de facilitateur, et servent probablement de « déclic » à de nouvelles expérimentations. La présence d'outils et de leur portée dans la pratique de la coopération/collaboration mériterait un regard plus attentif autant dans les projets observés que dans les méthodes de formation suivies dans cette étude. Quant aux compétences d'animation, elles semblent nouvelles par rapport à la catégorie équivalente de l'échelle-test, surtout par la mise en exergue d'une posture particulière d'attention qui combine l'attention à l'autre, aux dynamiques du projet et aux signaux de l'environnement. À ce titre, la question de la « nouveauté » sera elle-même requestionnée. S'agit-il de nouvelles compétences, ou bien de nouveaux aspects des compétences vues dans l'échelle-test ? Plus généralement, la pertinence de la classification utilisée jusqu'à présent sera discutée dans la partie « Analyse ».

5.2.3 Synthèse des données sur la nature des compétences collaboratives/collaboratives

Pour résumer cette longue partie descriptive issue des entretiens compréhensifs sur la nature des pratiques collaboratives, nous proposons une classification simplifiée des compétences identifiées. À l'instar de la présentation des résultats des questionnaires, la forme du diagramme est choisie ici pour hiérarchiser le nombre des évocations par items, ce qui pourrait faciliter des comparaisons et orienter vers de premières pistes d'analyse.

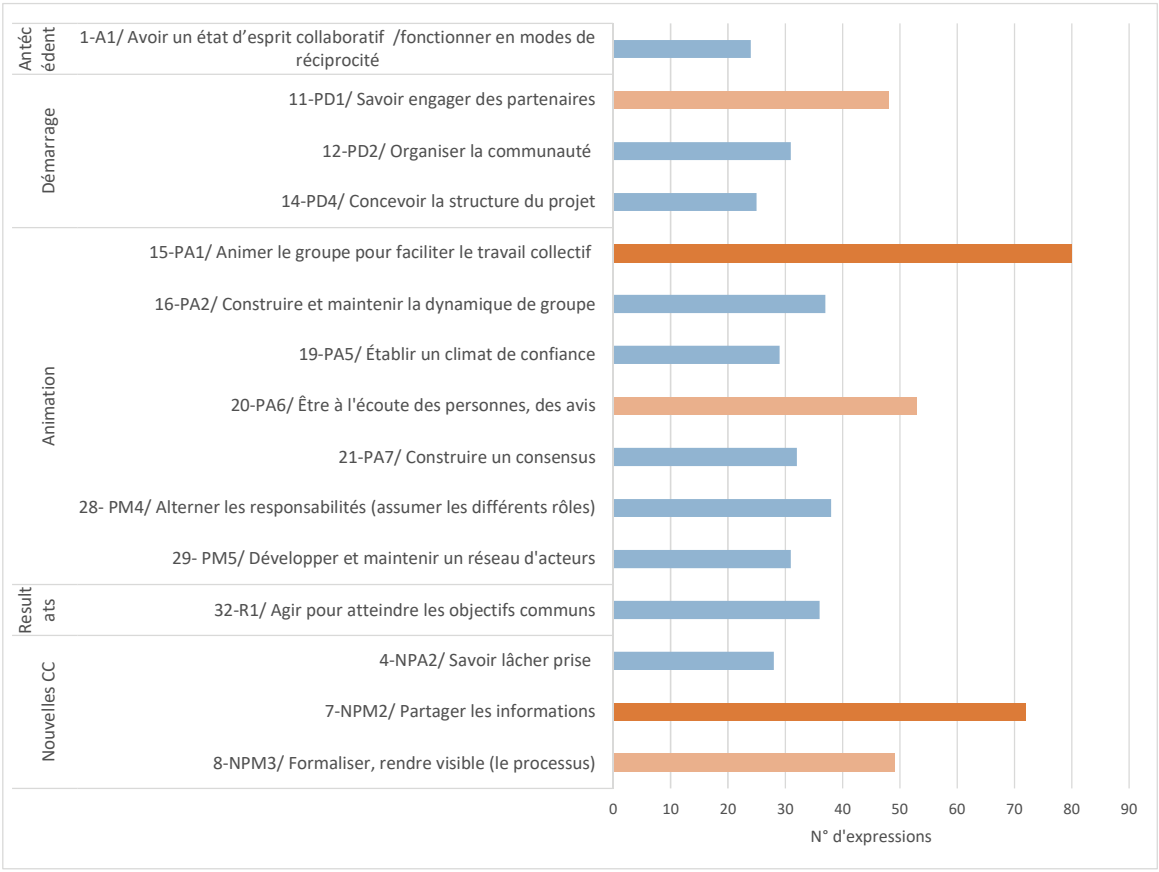


Figure 30 : Les compétences collaboratives les plus évoquées dans les entretiens

Dans la figure 30, la couleur orange illustre les items les plus présents dans les entretiens des apprenants. On peut remarquer un nombre important de compétences liées à l'animation (7 items), parmi lesquelles « animer le groupe pour faciliter le travail collectif » se distingue de manière significative. En revanche, les items liés aux attitudes collaboratives sont peu présents dans cette sélection. Si l'on se réfère aux seules déclarations des enquêtés, on pourrait penser que les agir les plus fréquents dans les projets collaboratifs sont : l'engagement des partenaires,

l'animation facilitante des collectifs, le partage des informations, la posture d'écoute et la mise en visibilité du travail collectif.

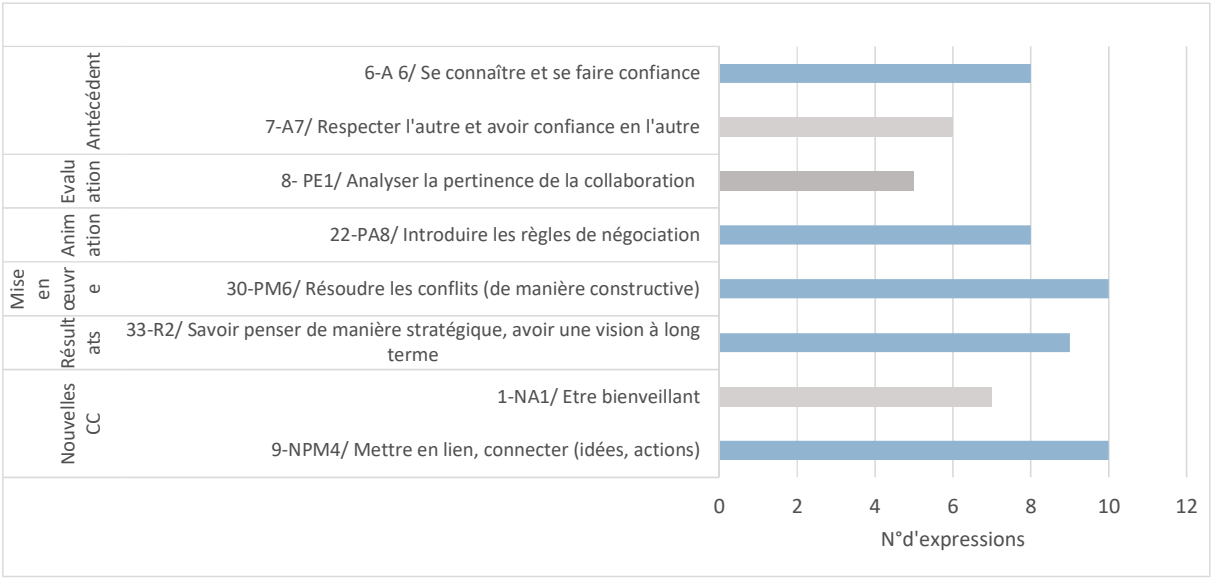


Figure 31 : Les compétences collaboratives évoquées rarement dans les entretiens

Dans le graphique ci-dessus, la couleur grise représente les agir collaboratifs les plus faiblement évoqués et décrits dans les projets des enquêtés. Se remarque le score le plus faible pour l'item « analyser la pertinence de la collaboration ». Comme dans les résultats issus du questionnaire, il est surprenant de voir le peu d'évocations relevées en lien avec la notion de confiance (« se connaître et se faire confiance » ou « respecter l'autre et avoir confiance en l'autre »). Ce point en particulier sera analysé dans la section 6.3.1.

5.3 Des pratiques de formation pour développer les compétences collaboratives

5.3.1 Données issues des entretiens avec les formateurs : les compétences souhaitées

Les entretiens conduits avec deux formateurs ont permis d'identifier leurs intentions méthodologiques dans l'apprentissage de la coopération/collaboration. Nous avons vu dans le chapitre « Méthodologie » la présentation du dispositif de formation Animacoop (section 4.2.2) et des différentes fonctions des formateurs. Le formateur 1 joue un rôle d'expert et d'animateur des trois regroupements en présentiel qui se déroulent sur 5 jours (2+2+1) étalés sur 14 semaines de formation. Il fait partie des concepteurs, et a rédigé des ressources de la plateforme. Le formateur 2 anime les temps à distance, annonce les cours et activités hebdomadaires, invite à échanger, ou répond aux questions sur la liste de discussion. Il est référent pour les apprenants de la progression de l'apprentissage à distance.

Le tableau 14 restitue les réponses aux questions : « En tant que formateur, que voudriez-vous que les stagiaires apprennent pour savoir coopérer ? Quelle pratique de formation avez-vous mise en place pour développer cet apprentissage ? » La spécificité des questions ainsi posées devait centrer l'intérêt sur trois éléments : l'intention pédagogique, les choix méthodologiques et les séquences estimées signifiantes pour le développement des compétences collaboratives. La présentation en tableau, différente des présentations précédentes, reprend ces éléments et se détache des items de l'échelle-test utilisée.

Tableau 14 : Apprentissage de la coopération exprimé par les formateurs

	Intention pédagogique	Vigilance méthodologique	Séquences clés
Formateur 1	Introduire la collaboration dans les projets, dans les territoires, Questionner le sens de « coopérer » : le sens politique de vivre ensemble, et de produire des communs Augmenter la capacité d'agir	Donner l'essentiel des choses à comprendre Fonction émancipatrice des apports : donner des pistes méthodologiques Raccrocher les concepts à la pratique concrète : faire vivre les connaissances Traiter les questions charnières : - gestion de l'information, - place des outils « collaboratifs »	Le cours « essentiel de la coopération » Le groupe de co-développement (accélérateur de projet) Les ateliers techniques accordés aux contenus des cours et aux besoins exprimés Alchimie des temps « off » de regroupement

	Intention pédagogique	Vigilance méthodologique	Séquences clés
Formateur 2	Faire prendre conscience de toutes les possibilités existantes pour animer un réseau : ouvrir des portes Savoir passer d'une méthode à l'autre (coopération ou coordination) Trouver un équilibre dans le fonctionnement	Relier les connaissances méthodologiques et les connaissances des outils Faire vivre une expérience de coopération Suivre la progression individuelle : maintenir la motivation Faciliter le travail collectif	Outillage : rendre autonome Accompagner le projet des apprenants

À la lecture du tableau, il apparaît que les réponses ne semblent évoquer aucune des 34 compétences collaboratives de l'échelle-test. En revanche, elles induisent des pistes pour l'analyse du dispositif de formation. Ainsi, l'idée de la fonction émancipatrice de la formation (idéel) semble être combinée aux pratiques concrètes qui auraient pour objet de constituer une expérience de formation : l'organisation de travaux collectifs, l'usage des outils numériques (fonctionnel de référence). Ces éléments et en particulier leur combinaison avec les pratiques de formation observées (vécu) seront mis en exergue dans l'analyse du dispositif Animacoop en vue de développer des compétences collaboratives (cf. chapitre 7.2).

5.3.2 Données issues des entretiens stagiaires : déclaration sur les compétences collaboratives développées en formation

Une partie des entretiens compréhensifs menés avec les 36 apprenants, participants d'Animacoop, a permis de collecter des données sur leur expérience de formation et leurs compétences collaboratives. Pour susciter une réponse ouverte, la question a été posée de la manière suivante : « En lien avec les verbes d'action que vous avez utilisés pour définir vos "agir" coopératifs/collaboratifs (la lecture des verbes a été effectuée à ce moment-là), quelles sont les pratiques que vous aviez développées en formation Animacoop, et dans quel contexte ? »

Cette question n'a provoqué, dans les réponses, aucun récit linéaire décrivant l'apprentissage selon la liste de verbes lue. Les personnes interviewées ont plus aisément abordé les moments de formation qui les ont marqués et dont l'objet de l'apprentissage ne se rattachait que ponctuellement à une compétence particulière. La présentation qui suit restitue, *a posteriori*, l'adéquation des items de l'échelle-test à l'objet et au contexte de l'apprentissage évoqués. Elle reprend le séquençage utilisé dans les chapitres précédents : « antécédents » (A), processus, d'animation (PA), d'évaluation (PE) de démarrage (PD), de mise en œuvre (PM), ainsi que le résultat de la coopération/collaboration (R). Nous revenons également sur la visualisation des

données collectées sous la forme du diagramme de Kiviat qui - selon nous - facilite la lecture d'un nombre important de données. Le graphique ci-après (figure 32) constitue un repère pour les descriptifs qui suivent. Il révèle les moyennes calculées à partir d'un nombre d'évocations pour une catégorie de variables (items), ainsi que le nombre de personnes qui ont utilisé ces expressions. La moyenne générale correspond au nombre total d'évocations divisé par le nombre d'items, et constitue le seuil pour saisir des items plus ou moins marquants.

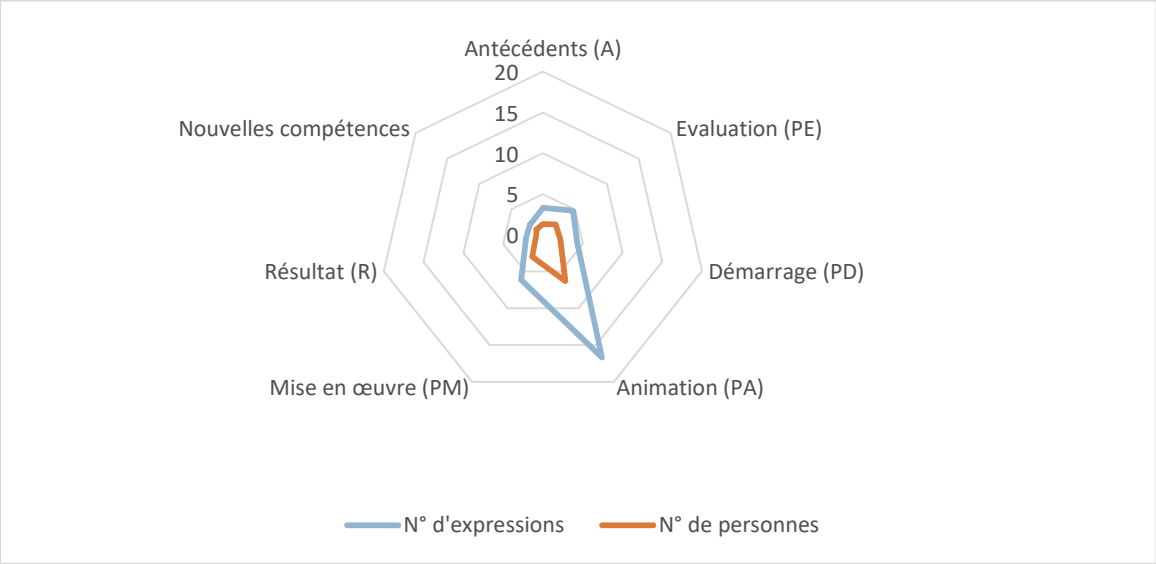


Figure 32 : Développement des compétences collaboratives en formation

La restitution quantitative d'expressions qui se rapportent au développement des pratiques coopératives/collaboratives en formation, illustrée par le diagramme (figure 32), montre la prédominance des expressions liées à l'animation de la coopération/collaboration (43 % dans cette catégorie). La moyenne par items est de 8 expressions. Au-dessus de ce seuil d'intérêt, l'évocation d'une pratique sera considérée comme particulièrement saillante, et à ce titre, elle sera décrite succinctement par la suite. En complément, les tableaux 9 à 15 joints en annexe 6 détaillent pour chaque item de l'échelle-test les éléments suivants : (1) les termes qui définissent l'objet de l'apprentissage ; (2) son contexte ; (3) l'effet sur la pratique de coopération/collaboration ultérieure.

5.3.2.1 Des compétences collaboratives liées aux attitudes identifiées en formation

La figure 33 illustre une répartition contrastée des expressions en lien avec les « antécédents » de la coopération/collaboration. Sur sept attitudes collaboratives de la catégorie « ascendants » de l'échelle-test, seulement trois d'entre elles sont évoquées dans les entretiens en tant qu'objet

d'apprentissage : « avoir l'esprit ouvert » (3-A3), « avoir un état d'esprit collaboratif » (1-A1) et « avoir une pensée systémique » (2-A2).

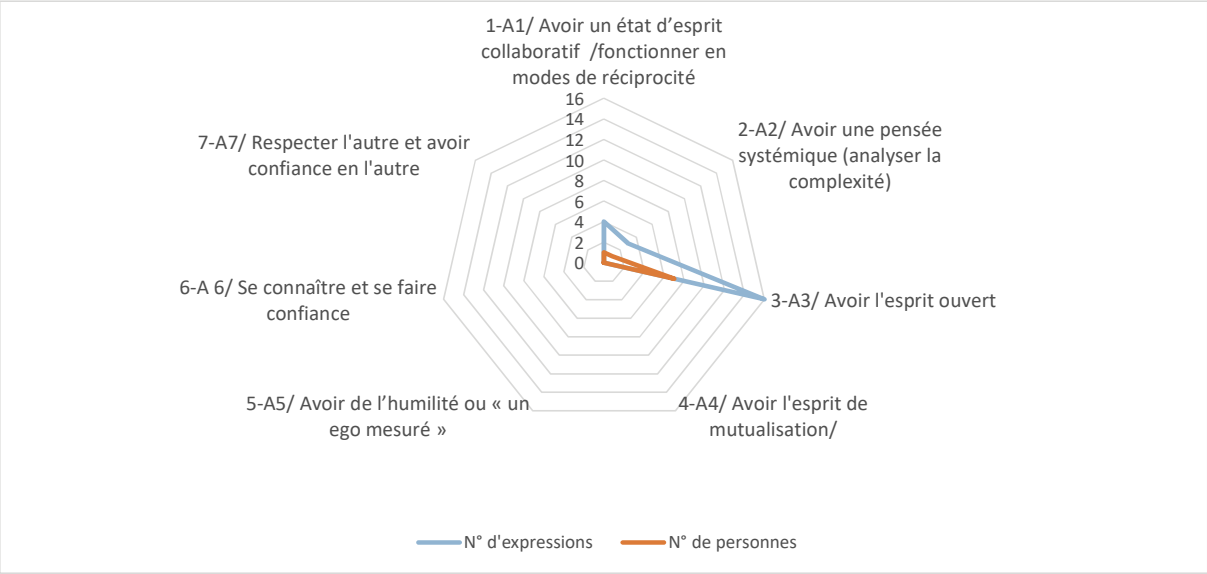


Figure 33 : Expressions liées au développement des attitudes collaboratives

Une seule d'entre elles : « avoir l'esprit ouvert », est mentionnée avec un nombre significatif de 16 expressions. Définie comme « une découverte d'inattendu », elle s'exercerait durant les séquences de groupe de co-développement, et est désignée par 5 personnes qui se sont exprimées sur ce sujet (soit 14 % des interviewés), ou bien pendant une soirée conviviale (évoquée seulement par 1 personne). Le développement de cette compétence ne semble pas être perçu comme un objectif d'apprentissage clairement défini, mais relèverait plutôt de l'apprentissage non formel, voire informel. Cela serait également le cas de la compétence « état d'esprit collaboratif », qui est évoquée comme étant construite en amont de la formation. Pour cette attitude, une seule activité de prise de notes collaborative encouragée par les formateurs pourrait s'apparenter à son développement « fortuit » (modérée car exprimée par 1 personne).

La restitution de quelques expressions constatées dans cette catégorie sur l'objet et le contexte de l'apprentissage puis sur la pratique de coopération/collaboration ultérieure sont disponibles en annexe 6. Mais il apparaît déjà clairement que les attitudes collaboratives ne font pas l'objet de l'apprentissage formalisé.

5.3.2.2 Développement des compétences collaboratives : évaluation et démarrage

Dans cette catégorie, trois items sur sept dépassent le seuil d'intérêt : l'un d'eux appartient à l'évaluation, et les deux autres au démarrage du processus.

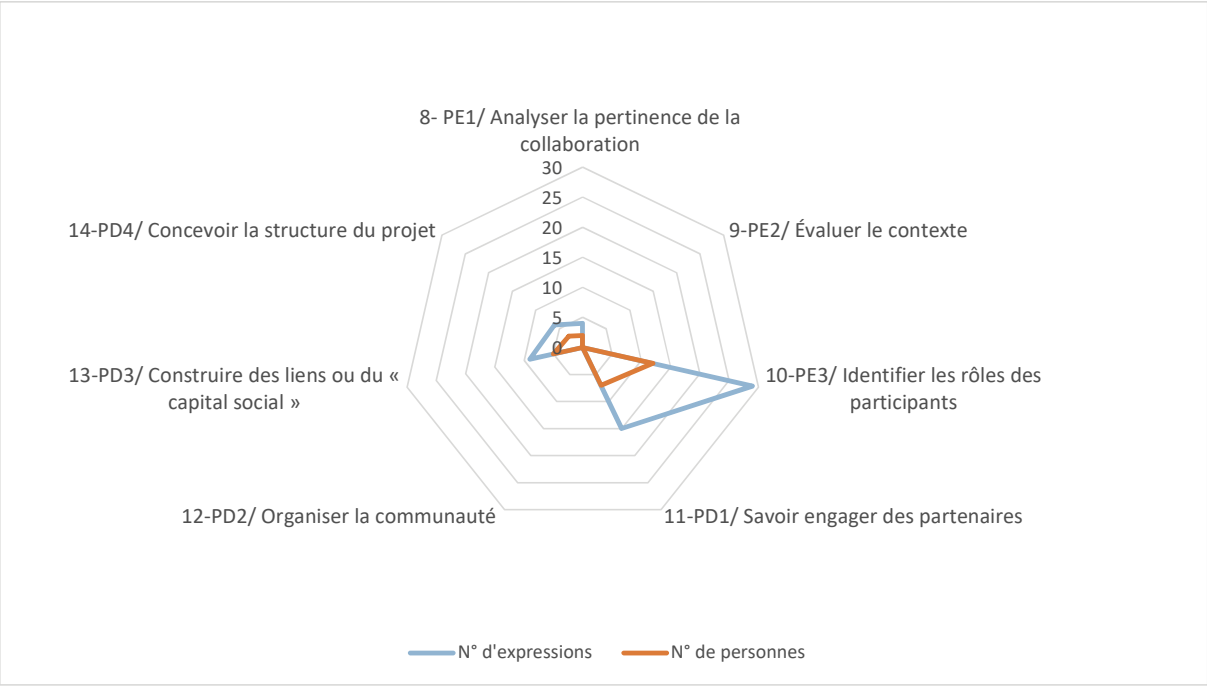


Figure 34 : Développement des compétences collaboratives d'évaluation et de démarrage

De toutes les données représentées sur la figure 34, l'item : « identifier les rôles des participants » (10-PE3) de la catégorie « évaluation » se remarque, car recueilli 29 fois auprès de 12 personnes, ce qui concerne 33 % des interviewés.

Pour cette variable, l'objet de l'apprentissage mentionné dans les entretiens compréhensifs concerne l'identification de trois rôles de participants en proportion constante dans n'importe quel groupe collaboratif : proactifs à 1 %, actifs à 9 %, et observateurs à 90 %[8]. L'exposé du premier regroupement (R1-S3, annexe 8) est cité 14 fois pour indiquer ce contexte de l'apprentissage.

En ce qui concerne les expressions relatives à : « savoir engager des partenaires » (11-PD1), elles apparaissent 15 fois, et évoquent des « méthodes pour impliquer ». Pour cette variable, plusieurs sources d'apprentissage sont remarquées, sans pour autant qu'aucune d'entre elles ne se distingue. Elles pouvaient être par exemple : les groupes de co-développement, le travail de production en groupe-projet, l'exposé du formateur lors du premier regroupement, puis les échanges avec celui-ci, le cours à distance « démarrer un réseau », et plus généralement « la formation dans l'ensemble ».

9 autres expressions concernent l'item « construire des liens ou du capital social » (13-PD3). Là encore, sans utiliser les termes de « capital social », dans la description (§ 5.2.1.2), les personnes

[8] Le « principe 90-9-1 » est introduit par Nilsen pour analyser la participation dans les groupes collaboratifs (Nilsen, cité par Cornu, 2001). Cet aspect est traité dans l'exposé introductif du formateur 1 (CRO_F_carnet de bord).

soulignent l'importance de la prise en compte en formation de la notion de convivialité et des échanges comme facteurs favorables à la construction des liens. L'exposé du formateur lors du premier regroupement mais aussi l'expérience des regroupements et des travaux en groupe-projet sont indiqués comme des contextes favorables à cette prise de conscience.

De cette brève description (détaillée en annexe 6), nous retiendrons une pluralité de contextes d'apprentissage pouvant participer au développement d'une compétence (six contextes, par exemple, pour l'item « savoir engager des partenaires »). D'un autre côté, un contexte d'apprentissage peut conduire à la mise en œuvre de plusieurs compétences collaboratives. Par exemple, pour deux catégories décrites ici (évaluation et démarrage), l'exposé du formateur lors du premier regroupement et les travaux en groupe-projet seraient les plus propices au développement des compétences collaboratives relatives à ces catégories.

5.3.2.3 Les verbes d'action liés à l'animation du projet collaboratif

La catégorie « animation » du processus collaboratif réunit le plus grand nombre d'énoncés sur l'apprentissage de la coopération/collaboration, avec 43 % de formulations (figure 35).

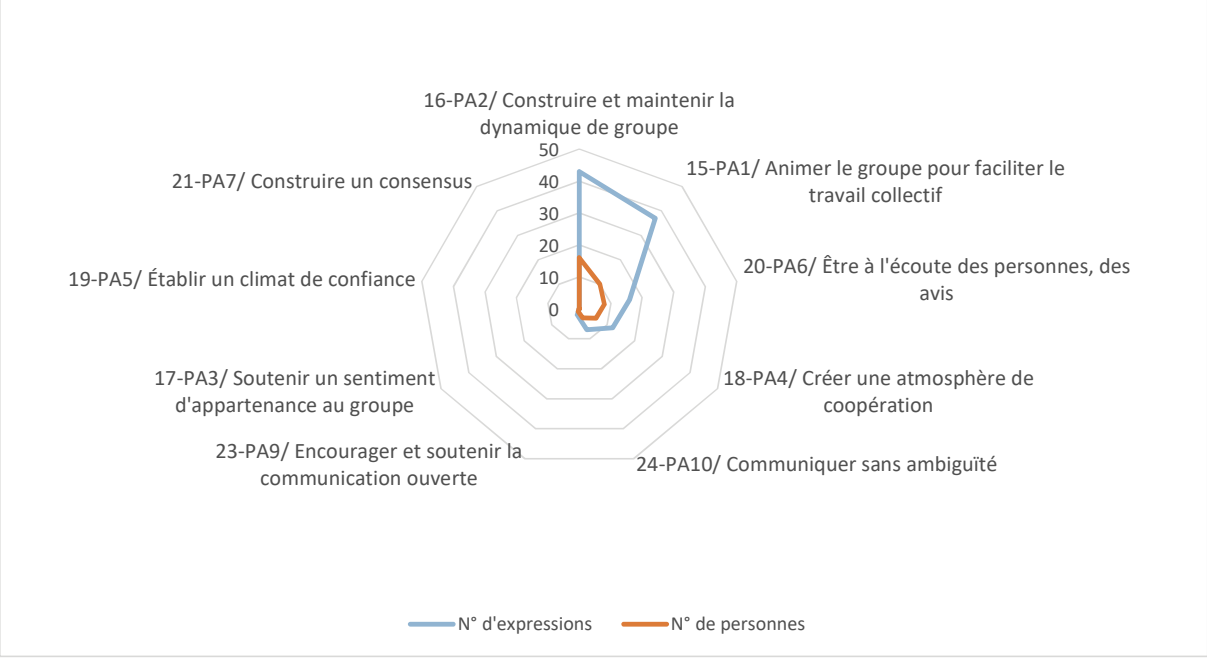


Figure 35 : Nombre de formulations associées aux compétences d'animation

La catégorie « animation » du processus collaboratif réunit le plus grand nombre d'énoncés sur l'apprentissage de la coopération/collaboration, soit 43 % des formulations (figure 36).

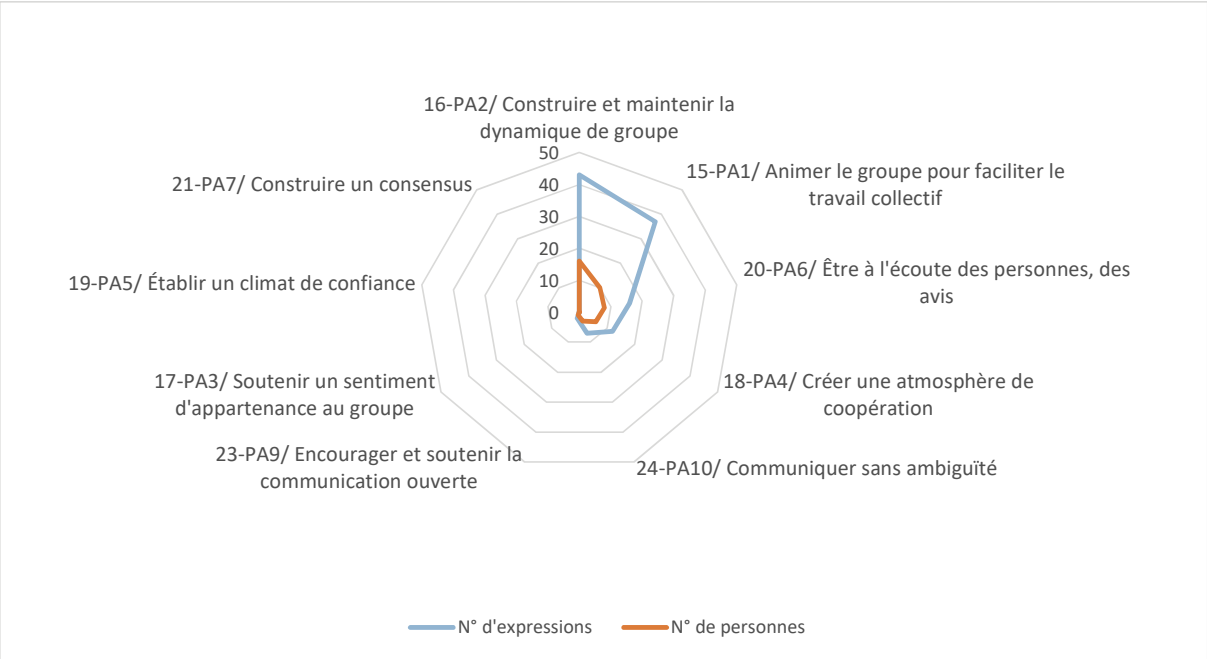


Figure 36 : Nombre de formulations associées à l'animation

Deux items sont particulièrement représentés : « construire et maintenir la dynamique de groupe » (16-PA2/2) avec 43 expressions pour 44 % des personnes interviewées, et « animer le groupe pour faciliter le travail collectif » (15-PA1) avec 37 expressions pour 28 % des personnes.

Pour le premier de ces deux items (16-PA2), les expressions sur ce qui a été appris à son sujet sont variées, allant du « savoir accueillir » au « rendre visible le processus de construction d'un groupe ». Cependant, celles qui concernent l'importance des temps informels et la notion du plaisir de faire ensemble sont les plus fréquentes (5). Quant aux contextes de l'apprentissage, le groupe d'apprentissage que les apprenants ont co-construit serait l'expérience formatrice le plus souvent évoquée (10).

En ce qui concerne « l'animation du groupe pour faciliter le travail collectif » (15-PA1), l'objet de l'apprentissage est exprimé évasivement comme « l'acquisition des points de repère pour animer » (6). L'ensemble du parcours de formation, l'exposé du formateur, son animation des séquences en présentiel, le cours à distance, sont mentionnés entre autres pour indiquer les contextes d'apprentissage et témoignent, là encore, de nombreuses sources de nature différente.

Par ailleurs, trois autres items enregistrent un nombre moyen ou faible d'évocations :

- « créer une atmosphère de coopération » (18-PA4) = 12 expressions ;
- « être à l'écoute des personnes, des avis » (20-PA6) = 16 expressions ;
- « communiquer sans ambiguïté » (24-PA10) = avec 7 expressions, reste au-dessus du seuil d'intérêt.

Quatre derniers items sont *a priori* non existants : « soutenir un sentiment d'appartenance au groupe » (17-PA), « établir un climat de confiance » (19-PA5), « construire un consensus » (21-PA7) et « introduire les règles de négociation » (22-PA8). Le tableau 12 de l'annexe 6 détaille toutes les expressions répertoriées dans cette catégorie, précisant l'objet d'apprentissage et le contexte.

Somme toute, dans cette catégorie riche de dix items, seulement deux compétences seraient vécues comme particulièrement stimulées pendant la formation : « construire et maintenir la dynamique de groupe » et « animer le groupe pour faciliter le travail collectif » (15-PA1). En revanche, ce qui surprend, c'est l'absence de certaines pratiques, et en particulier, celle d'« établir un climat de confiance » qui, comme nous l'avons vu, avait obtenu dans le questionnaire le nombre le plus important d'appréciations positives.

5.3.2.4 Les verbes d'action liés à la mise en œuvre de la coopération/collaboration

Dans cette catégorie, la répartition des expressions est plus homogène et plus proche de la moyenne avec environ 8 énoncés (figure 37). 10 expressions concernent l'item « alterner les responsabilités (assumer les différents rôles) » (28-PM4). L'objet d'apprentissage en lien se rapporte à « faire tourner différents rôles », dont celui d'animateur en particulier. L'activité appelée « groupe-projet » est mise en avant quant au lieu d'exercice.

9 expressions évoquent l'item 25-PM1/ « Développer un plan d'action », et concernent la gestion de tâches et le diagnostic du projet.

Quant à l'item 29-PM5/ « Développer et maintenir un réseau d'acteurs » (8 expressions), il pointe l'ouverture du projet au-delà du groupe opérationnel. Cette ouverture se traduit par le libre accès aux ressources publiées par exemple, ou par la possibilité de faire partie du collectif à n'importe quel moment du projet.

D'autres items se répartissent de la manière suivante :

- 27-PM3/ « favoriser l'engagement commun » : 8 expressions ;
- 30-PM6/ « résoudre les conflits (de manière constructive) » : 6 expressions ;
- 31-PM7/ « évaluer et ajuster les processus de travail collectif » : 2 expressions ;
- 26-PM2/ « concevoir des structures de gouvernance », n'a pas été identifié dans les entretiens.

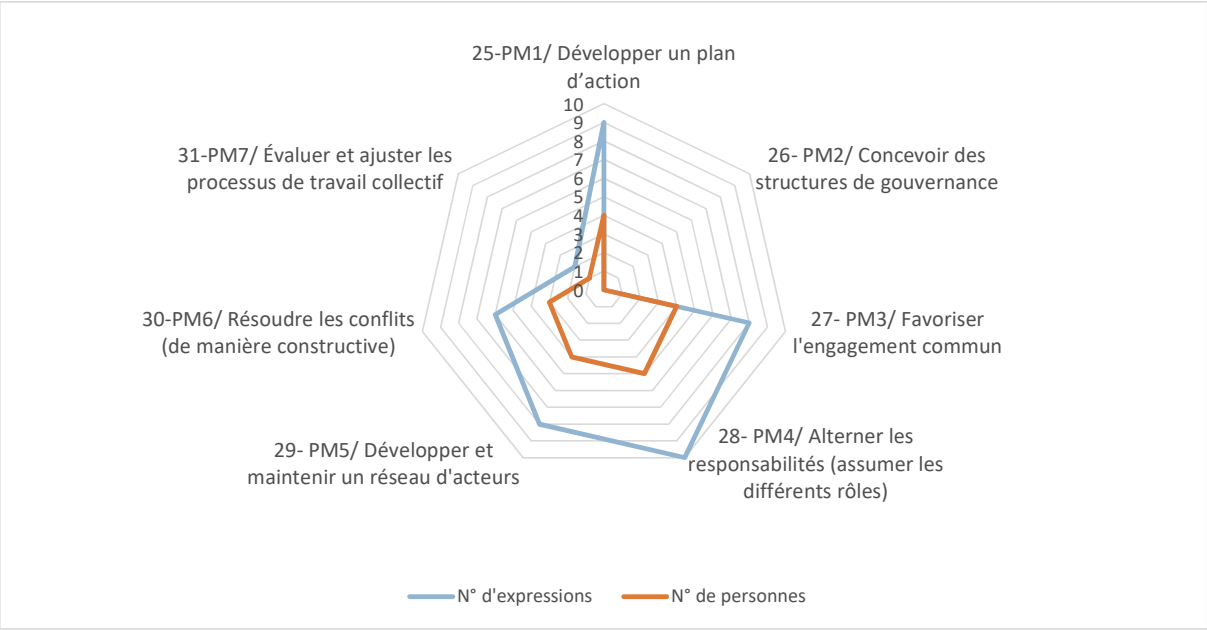


Figure 37 : Nombre de formulations liées aux compétences de mise en œuvre

Ce qui peut être souligné à la lecture des résultats est le fait que les compétences de mise en œuvre sont déclarées moyennement présentes en formation, et concernent 5 des 7 items de cette catégorie. La notion de gouvernance n'est pas constatée dans les entretiens, et l'évaluation dans l'idée d'ajuster la collaboration l'est de manière très peu signifiante.

Les contextes d'apprentissage sont présentés en détails dans le chapitre 7.1.4. A ce stade de l'étude, il est possible de dire que l'exercice du projet de production collective réalisé à la fin de la formation, serait l'espace-temps dans lequel s'exerce la majorité des compétences de mise en œuvre.

5.3.2.5 Formulations liées aux compétences centrées sur le résultat de la coopération/collaboration

La figure 38 illustre les formulations en lien avec les résultats de la coopération/collaboration.

34-R3/ « avoir le souci du bien commun » est relevé 11 fois dans les entretiens des apprenants. L'objet de l'apprentissage se rapporte au statut juridique des productions collectives, et les enquêtés évoquent la nécessité de rendre accessible à tous la production collective. Cependant, ces expressions restent peu précises. Seul le cours à distance sur le sujet des licences libres a été explicitement associé à l'apprentissage du « souci du bien commun » par un apprenant. D'autres expériences se rapportent à la formation « en général » ou à des moments informels comme des échanges avec le formateur durant les temps conviviaux (élément également spécifié une seule fois).

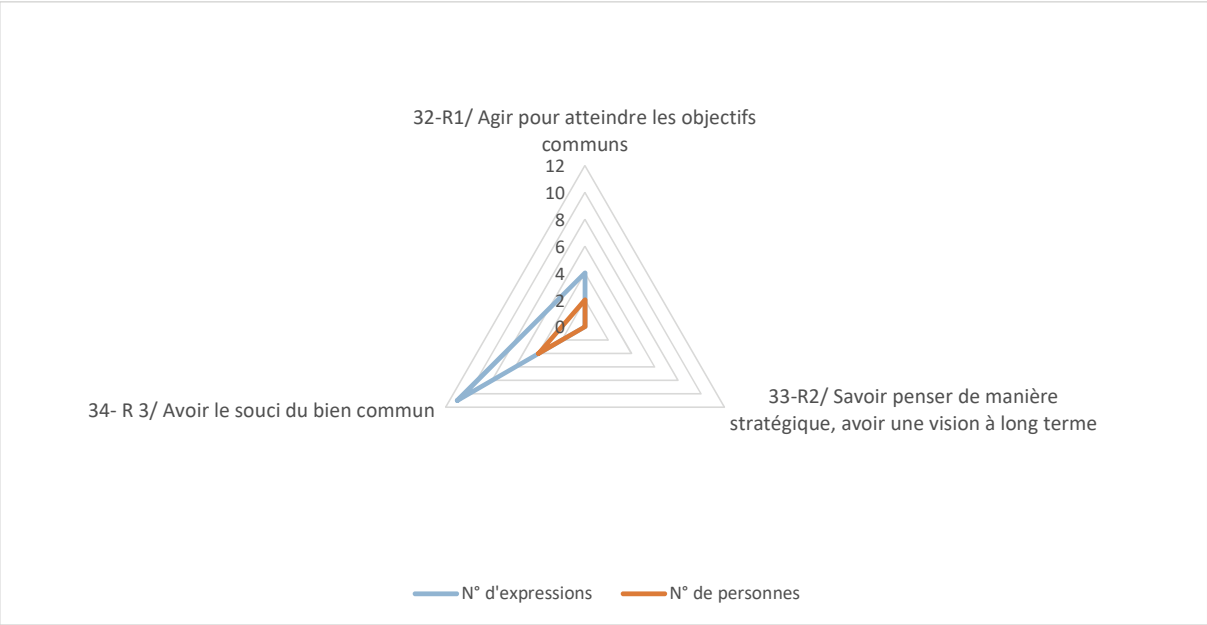


Figure 38 : Nombre de formulations associées au résultat

Quant aux deux autres items de cette catégorie : 32-R1/ « agir pour atteindre les objectifs communs » est noté 4 fois, et 33-R2/ « savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme » est absent des entretiens. Le tableau 14 de l'annexe 6 présente le descriptif plus détaillé de cette catégorie.

Ce qui peut surprendre à la lecture de ces résultats est la comparaison avec les pratiques collaboratives décrites par des apprenants et restituées dans le § 5.2.1.5 où il a été relevé une forte présence de la compétence « agir pour atteindre les objectifs communs ». On pourrait penser que certains agir collaboratifs ont été développés en dehors de la formation. Celui lié au partage des objectifs communs semble appartenir à ce groupe.

5.3.2.6 L'expression sur les compétences développées en dehors de l'échelle-test

14 expressions relevées sur la question de l'apprentissage de la coopération concernent quatre variables absentes de l'échelle-test : 1-NA1/ « être bienveillant », 4-NPA2/ « savoir lâcher prise », 5-NPA3/ « faire émerger l'intelligence collective », 7-NPM2/ « partager les informations ». Le nombre d'expressions qui les concernent n'atteint pas le seuil de 8 points. Leur présentation est limitée au format tableau « inventaire » avec les catégories suivantes : « objet et contexte d'apprentissage » ; « effets sur la pratique collaborative ». Il est renvoyé en annexe 6 (tableau 15).

5.3.2.7 De nouvelles envies d'apprendre (déclarées)

Les entretiens des apprenants ont permis de relever des besoins de formations complémentaires exprimés en termes d'envie suscitée par la formation Animacoop, ou en termes de besoins à combler pour mieux coopérer/collaborer. La figure 39 donne un aperçu des 22 expressions recueillies.

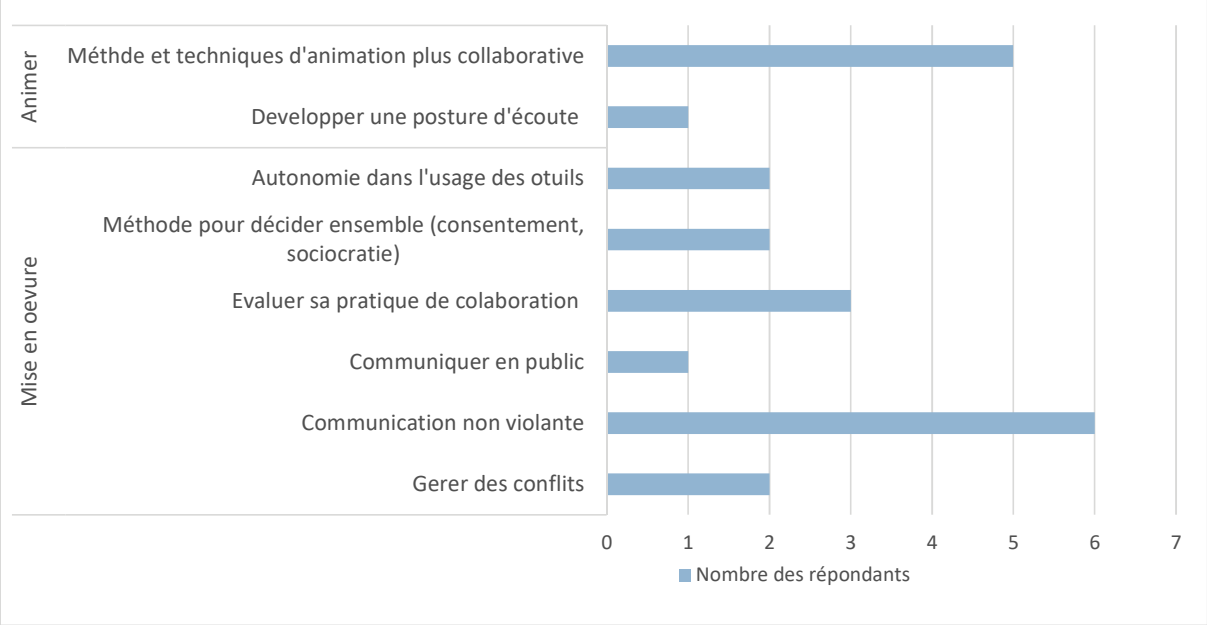


Figure 39 : Expressions sur de nouvelles envies d'apprendre

Une majorité d'expressions de ces nouveaux besoins de formation (73%) concerne la mise en œuvre de la coopération. Parmi elles, « communiquer de manière non violente » se distingue (27 % d'expressions). Quant aux agir liés à l'animation, la connaissance de méthodes et techniques impliquant la coopération apparaît comme le besoin le plus recherché (23 % des expressions).

5.3.2.8 Synthèse des données déclarées par les apprenants sur les compétences développées

Les déclarations des apprenants sur les compétences collaboratives les plus développées en formation sont relativement proches de celles qu'ils pratiquent dans les projets collaboratifs (cf. § 5.2.3). Comme il est possible de le voir sur la figure 40 les compétences liées à l'animation du projet sont les plus nombreuses, et parmi elles, la construction d'une dynamique de groupe et l'animation des collectifs se distinguent. Également, les compétences liées aux différents rôles, comme par exemple « alterner les responsabilités » et « identifier les rôles des participants », en particulier, semblent s'exercer de manière plus intense en formation.

En revanche, des agir collaboratifs tels que « partager les informations » ou encore « formaliser et rendre visibles des processus », décrits comme étant fréquemment pratiqués, ne font pas partie de ceux appris durant la formation « Animacoop ».

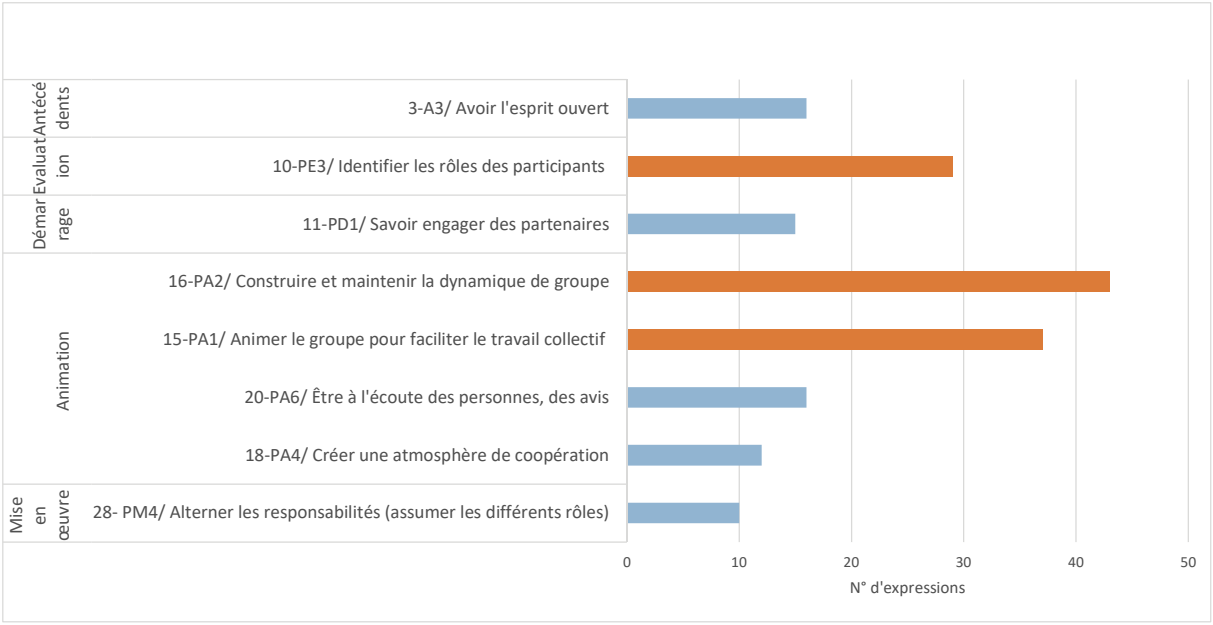


Figure 40 : Déclarations des compétences collaboratives les plus développées en formation

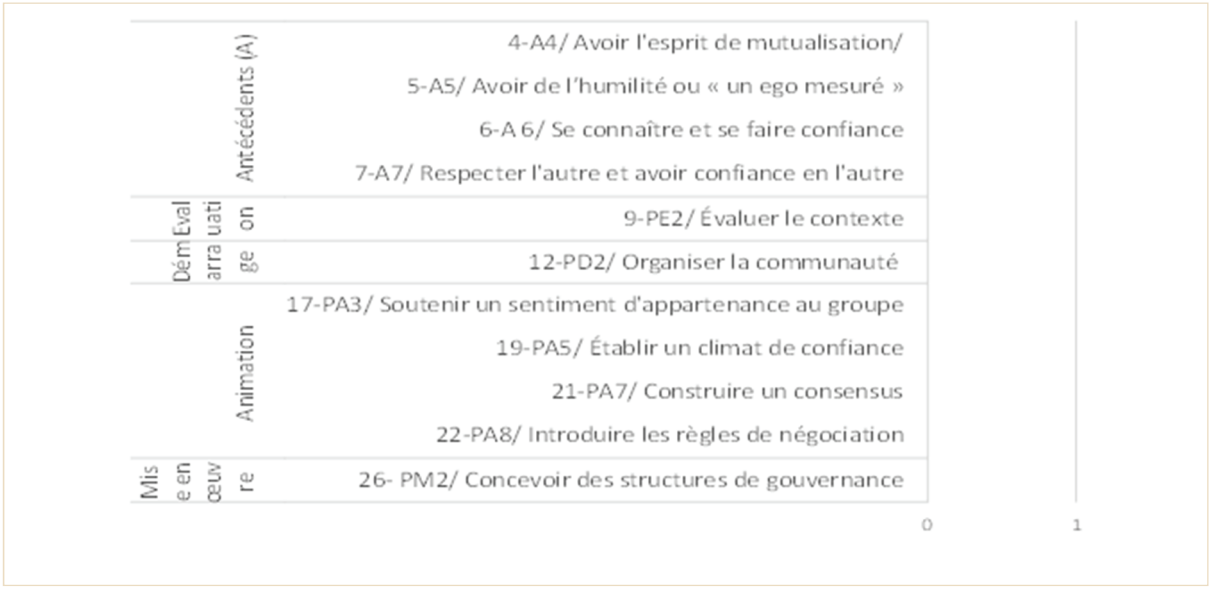


Figure 41 : Déclarations des compétences collaboratives non développées en formation

Comme l'illustre la figure ci-dessus, plusieurs compétences semblent être absentes du programme de formation Animacoop puisqu'elles ne sont jamais abordées dans les entretiens. Cela concerne en particulier les items liés aux attitudes collaboratives (« antécédents »). Également, même si l'animation était particulièrement travaillée en formation, plusieurs compétences de cette

catégorie ne font pas partie de l'expérience d'apprentissage. Pour avoir une idée des pratiques collaboratives réellement développées en formation, ces résultats doivent être mis en comparaison avec les données issues de l'étude des documents et de l'observation.

5.3.3 Données issues de l'étude des documents

Comme expliqué dans le chapitre « Méthodologie » (cf. § 4.3.2.6) les documents supports des collectes de données « sur » la formation aux compétences collaboratives viennent des présentations des cours (les intitulés et les objectifs,) et des contenus des cours en ligne. Rappelons également que le dispositif « Animacoop » propose plusieurs modalités d'apprentissage en dehors du temps des trois regroupements : l'apprentissage (1) individuel, lié à l'acquisition autonome des connaissances dans les cours à distance ; (2) en groupe, lié aux activités collaboratives à expérimenter entre les apprenants ; et (3) par la pratique d'outils en « ateliers techniques ». Les sections qui suivent font ressortir des idées forces, principalement des verbes d'action liés aux pratiques collaboratives utilisés par les concepteurs dans ces différentes formes pédagogiques. Ces apports s'apparentent au fonctionnel de référence (Albero, 2010), et nous y reviendrons dans le chapitre 7.

5.3.3.1 Les pratiques collaboratives abordées dans les cours à distance

La présentation qui suit concerne les contenus des cours à distance, et plus spécifiquement les 76 verbes d'action et les expressions liées aux pratiques de collaboration/coopération répertoriées dans les documents disponibles. Pour les identifier, ces contenus ont été analysés à partir des présentations des objectifs opérationnels, des intitulés des séquences et des préconisations d'améliorations de la pratique collaborative explicitement formulées dans les cours en ligne. Pour chaque item relatif à l'échelle-test, l'indice numérique d'expressions affiché quantifie le nombre de fois où le sujet a été consigné. Ce recensement a une valeur indicative puisqu'il met seulement l'accent sur la présence ou l'absence des différents aspects de la coopération/collaboration. Sur ce point, l'objectif de l'enquête consistait à appréhender l'importance accordée par les concepteurs de la formation. Pour garder l'homogénéité de présentation et faciliter la lecture, là encore, le diagramme de Kiwiat est choisi comme support de restitution des données pour lesquelles la distinction est faite entre les compétences présentes ou absentes de l'échelle-test.

Les données collectées qu'illustre la figure 42, ci-après, font apparaître que la majorité des contenus se rapporte aux items de l'échelle-test, en particulier aux compétences d'animation (29 %), de démarrage (17 %), et plus faiblement de mise en œuvre (12 %), ou encore au résultat de la coopération/collaboration (8 %). Un nombre non négligeable concerne les pratiques au premier abord absentes de l'échelle-test : 32 % des sujets traités en cours y sont consacrés. Elles appartiennent majoritairement à la catégorie de mise en œuvre (20 %) et, dans une moindre mesure, d'animation (12 %). En revanche, aucune des sept attitudes individuelles antécédentes de la coopération/collaboration ne semble être abordée en cours à distance. La liste détaillée des contenus, classés chronologiquement par module et mis en relation avec des items de l'échelle-test, est jointe en annexe 7.

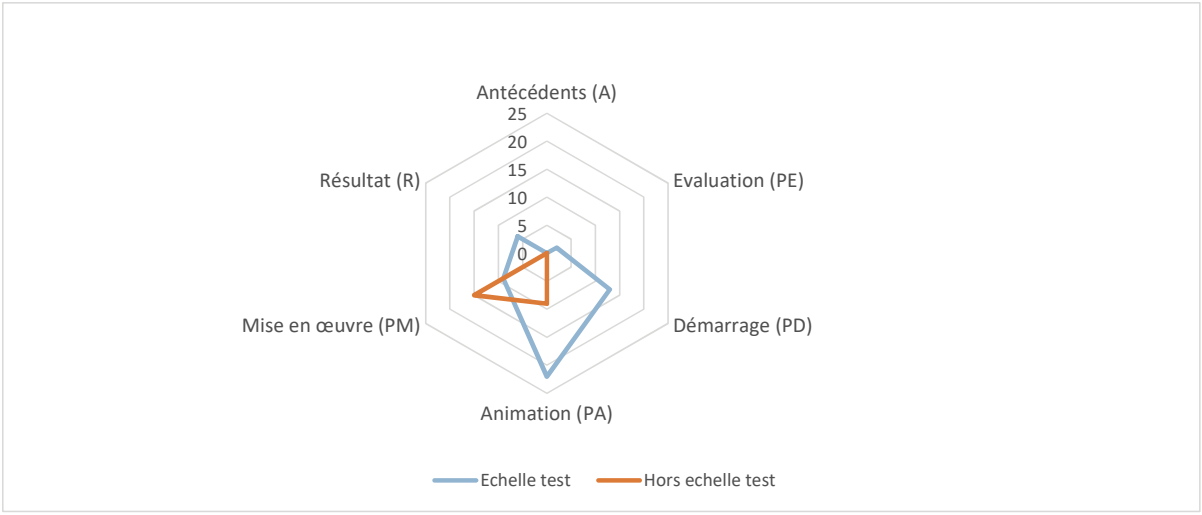


Figure 42 : Contenus des cours à distance selon les catégories de l'échelle-test

La teneur de ces cours sera discutée plus en profondeur lorsque nous examinerons l'alignement entre les compétences évoquées dans les entretiens et celles observées dans les projets. Ici, nous rendons visibles seulement les pratiques collaboratives les mieux représentées dans les cours, c'est-à-dire celles abordées 3 fois et plus (figure 43), ainsi que toutes celles qui ne correspondent à aucun de 34 items de l'échelle-test (figure 44).

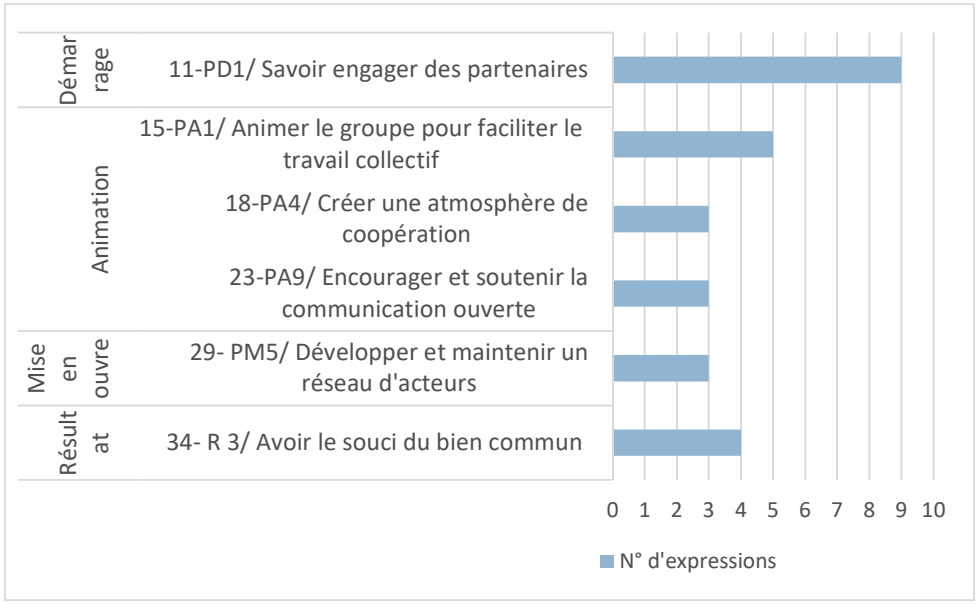


Figure 43 : Agir collaboratifs les plus abordés en cours à distance

Parmi les sujets les mieux représentés, l'item 11-PD1/ « savoir engager des partenaires » est abordé 9 fois. Les contenus identifiés en lien correspondent au cours sur le démarrage de la collaboration (module 2 de l'annexe 6), sur l'animation d'un groupe de travail avec les TIC (module 8 de l'annexe 6) et sur la durabilité d'un réseau (module 15 de l'annexe 6). Les expressions utilisées par les concepteurs relevées comme évoquant des actions concrètes correspondent à : « faire vivre de petites expériences irréversibles de coopération », « commencer à travailler en présence avant d'envisager de travailler à distance », « savoir accueillir de nouveaux membres... ».

L'item « animer le groupe pour faciliter le travail collectif » (15-PA1) est présent dans le cours « s'organiser pour coopérer » (module 8, annexe 6). Les formulations qui lui correspondraient concernent la préparation d'une réunion, ou plus généralement « l'animation qui devrait faciliter la participation », ou encore l'usage des outils numériques dont la prise en main serait facile. Le sujet qui s'apparente à la compétence « avoir le souci du bien commun » (34-R3) est traité par le biais du questionnement sur la gestion de la propriété intellectuelle des productions issues de la coopération/collaboration, dans le cours « les licences libres et la propriété intellectuelle » (module 7, annexe 6).

Quant aux pratiques collaboratives « nouvelles » par rapport à l'échelle-test, elles appartiennent aux catégories « animation » et « mise en œuvre » (figure 44).

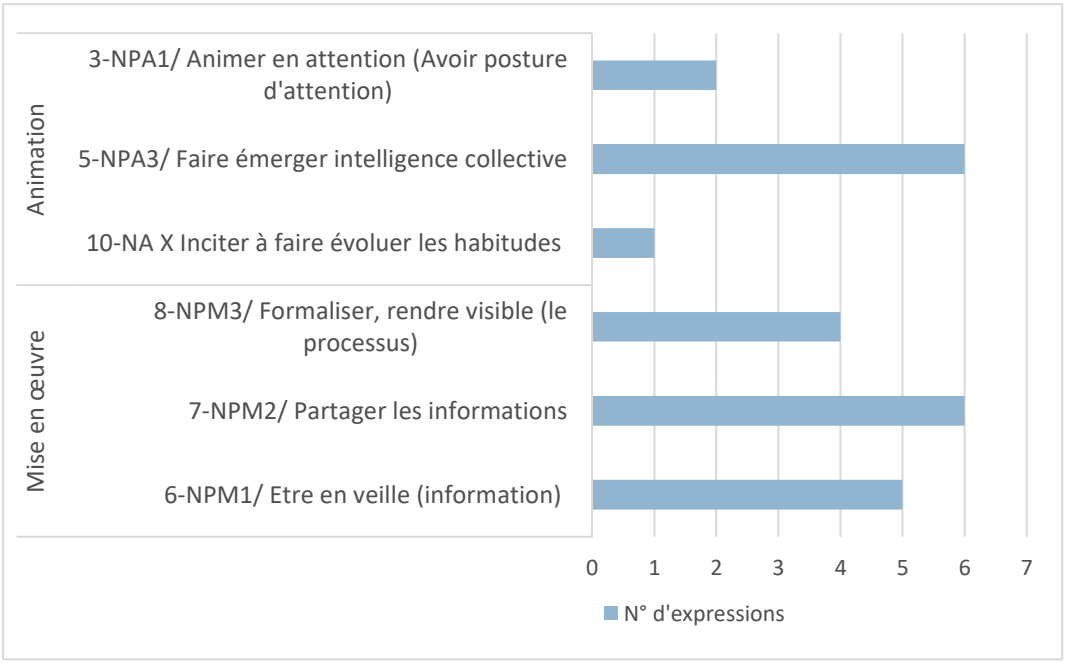


Figure 44 : Agir collaboratifs abordés en cours à distance, hors de l'échelle-test

Quatre thématiques se remarquent en particulier :

- « faire émerger l'intelligence collective » (5-NPA3), identifiée 6 fois : cet item a été assimilé aux contenus qui abordent les techniques d'animation participative ou des conseils méthodologiques sur comment « réfléchir ensemble et savoir rendre visibles les cogitations collectives » ou bien « produire un savoir collectif » ; sans qu'aucun cours spécifique ne lui soit attribué, il est présent dans les modules « quel outil pour quel usage ? » (module 6, annexe 6) ou « écrire collectivement » (module 13, annexe 6) ;
- « partager les informations » (7-NPM2), relevée également 6 fois : cet item est associé, dans les cours en ligne, à la mise en commun des ressources utiles au projet, et englobe la diffusion de l'information à distance ; ces aspects sont largement traités dans le cours « diffusion de l'information » (module 14, annexe 6) ;
- « être en veille (collecter l'information) » (6-NPM1), abordée 5 fois : cet item se trouve principalement dans le cours consacré à la mise en place d'une veille numérique efficace (module 5, annexe 6) ;
- « formaliser, rendre visible (le processus) » (8-NPM3), repérée 5 fois : cet item correspond à deux aspects différents, d'une part l'explicitation du processus de collaboration en jeu pour le collectif lui-même, comme par exemple dans le cours « s'organiser pour coopérer » (module 8, annexe 6), d'autre part la diffusion à

l'extérieur du groupe des fruits de la production collective (modules 14 et 15, annexe 6).

En vue de cette restitution synthétique des 76 thématiques traitées en cours à distance, l'absence des contenus qui conduiraient au développement des attitudes collaboratives (antécédent dans l'échelle-test) se remarque. Ceci soulève des questions qui alimenteront le chapitre « Analyse » : s'agit-il d'un sujet déserté par les concepteurs ? Ou bien ces attitudes collaboratives seraient-elles un préalable implicite de la formation Animacoop ?

L'attention des concepteurs qui semble se porter sur l'apprentissage des méthodes d'animation des projets collaboratifs donne également lieu à l'émergence d'autres questions. Quelle valeur faudrait-il accorder à la place particulièrement prégnante de la compétence qui devrait conduire à « l'engagement des partenaires » ? Est-ce que la co-conception, exprimée comme « émergence de l'intelligence collective », serait un indispensable de la coopération/collaboration à traiter en formation ?

Enfin, on peut souligner que, comme pour les nouvelles pratiques décrites par les apprenants dans les entretiens compréhensifs, une place considérable est consacrée aux compétences liées au traitement de l'information : méthodes de sélection et de collecte des informations utiles au projet (être en veille), ainsi que partage de l'information. Cela s'ajoute aux discussions à venir sur la place des outils numériques comme un accélérateur et un amplificateur dans la production de l'information, et comme un facilitateur potentiel de son traitement.

5.3.3.2 Les activités collaboratives à distance

En ce qui concerne les activités collaboratives, durant les 14 semaines de la formation, les apprenants sont incités à participer et à réaliser des travaux collectivement en présentiel et à distance, ce qui constitue à ce titre, dans l'intention des concepteurs, une expérience de coopération/collaboration reliée aux contenus des cours. Les données présentées dans cette section sont identifiées à partir des objectifs affichés et des attentes de résultats stipulés dans les consignes écrites. Elles prennent la forme d'une liste de pratiques effectuées par les apprenants, mises en corrélation avec les items des compétences collaboratives de l'échelle-test. L'indice quantitatif est établi à partir de leur durée rapportée au nombre de semaines prévues pour leur exécution. Le graphique qui les représente (figure 45) est une illustration simplifiée.

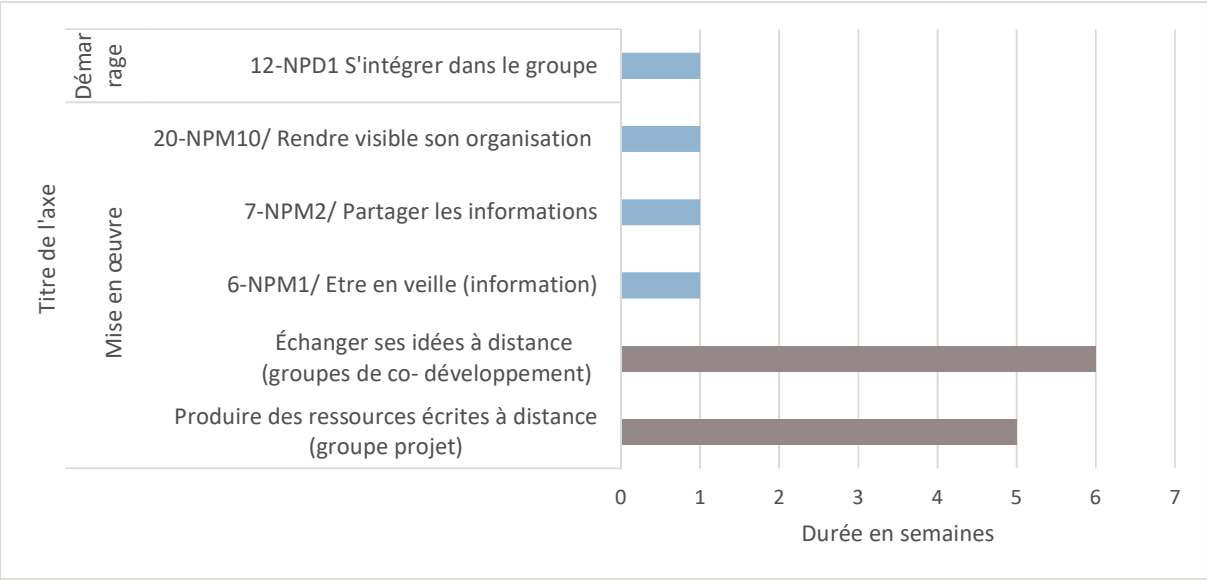


Figure 45 : Les activités proposées dans les modules à distance

Les quatre premières activités du graphique ci-dessus pourraient être facilement associées à des compétences mentionnées par les apprenants interviewés comme : « s'intégrer dans le groupe » (12-NPD1), « rendre visible son organisation » (20-NPD10), « partager l'information » (7-NPD 2) et « être en veille » (6-NPD1). Toutes sont « nouvelles » par rapport à la taxonomie de l'échelle-test. Quant aux pratiques de groupe de co-développement et de groupe-projet qui se sont respectivement déroulées sur 5 et 6 semaines, leur nature semble trop complexe pour que l'attribution d'une seule compétence soit possible. Comme nous pourrons le voir dans la section 5.4.2, « Données issues des entretiens stagiaires : déclaration sur les compétences collaboratives développées en formation », ces deux activités sont des espaces-temps où s'exerceraient de nombreuses compétences collaboratives. Nous avons pu répertorier 12 compétences exercées dans les groupes de co-développement, et 7 dans les groupes-projets. Nous reviendrons sur l'analyse des corrélations entre les temps de formation spécifiques et les compétences collaboratives les plus significatives dans des projets collaboratifs lors de l'analyse (§ 7.1).

5.3.3.3 Les ateliers techniques facultatifs

Dans le dispositif « Animacoop », les sessions de formation en présentiel, appelées « ateliers techniques », constituent des ressources d'apprentissage complémentaires. Elles sont organisées par les formateurs Outils-Réseaux, sur une durée d'une journée pour les sessions de Montpellier, et par le service « Internet et expression multimédia » de la ville de Brest sur une durée d'une demi-journée pour les sessions de Brest. Sur les deux sites, la formation est ouverte à d'autres

publics intéressés par le sujet. Dans ces « ateliers », des apprenants appréhendent un outil numérique et ses usages dans un projet collaboratif. Compte tenu des prérequis très variables des personnes, la participation reste facultative, et le lien entre les contenus de ces ateliers et le parcours de la formation Animacoop s'effectue de manière plus ou moins explicite : les formateurs des ateliers connaissent bien le déroulé de la formation Animacoop et échangent des informations sur les attentes particulières des apprenants, mais l'objectif de l'appropriation de l'outil et de ses usages prédomine. À partir des objectifs affichés dans les 8 ateliers techniques qui se sont déroulés dans le cadre de la session Animacoop observée, il est possible d'identifier 10 thématiques pouvant avoir un lien avec les compétences de coopération/collaboration. La figure 46 illustre la répartition de ces thématiques reportées aux catégories de l'échelle-test, et la figure 47 liste les pratiques identifiées.

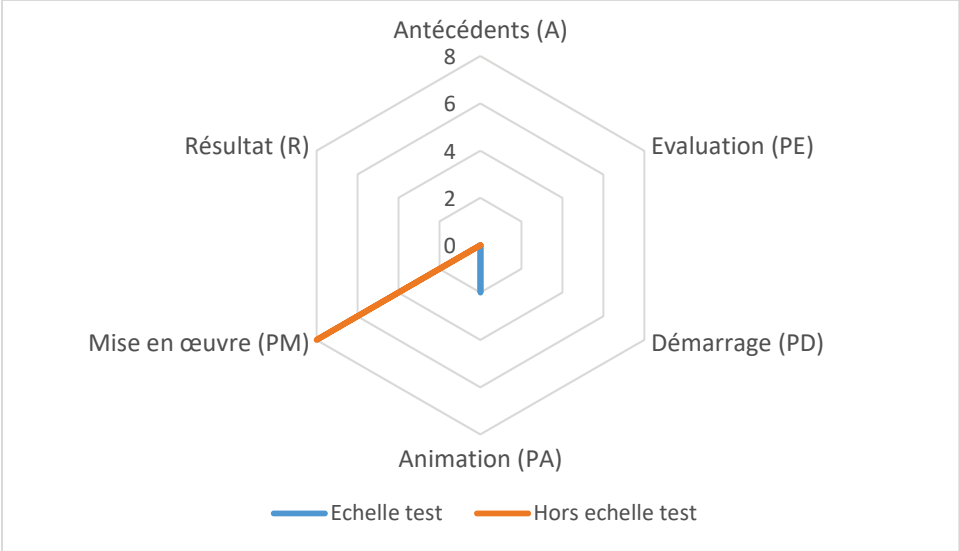


Figure 46 : Répartition des pratiques collaboratives traitées en ateliers techniques

La figure 46 met en évidence le fait que 8 thématiques sur 10 abordées lors des ateliers techniques facultatifs correspondent aux items absents de l'échelle-test, tout en étant associées à la catégorie de mise en œuvre du processus collaboratif.

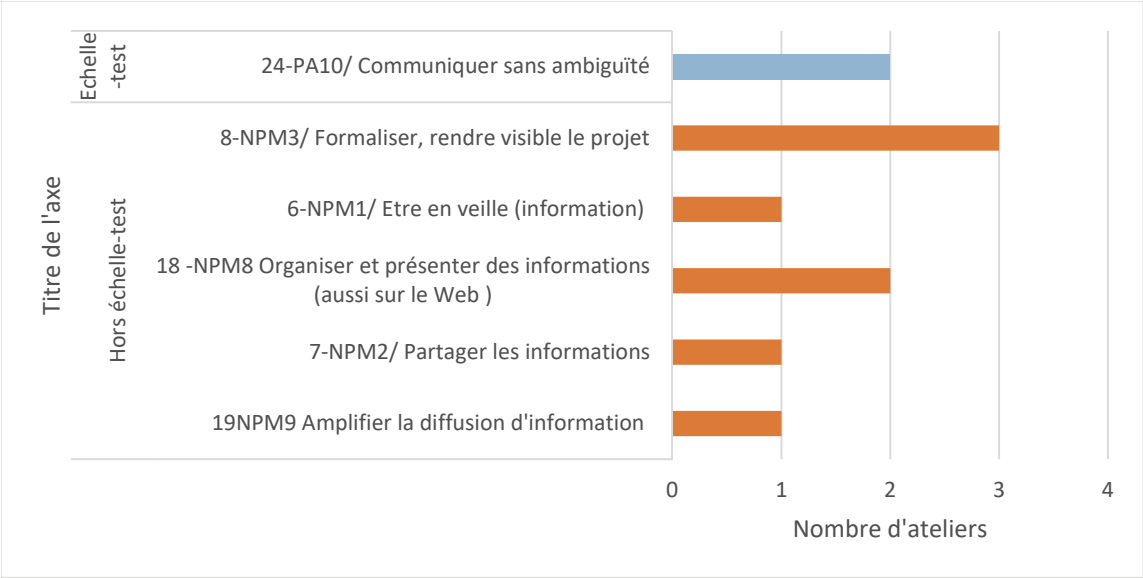


Figure 47 : Pratiques collaboratives traitées en ateliers techniques facultatifs

La deuxième catégorie d'ateliers se rapporte au traitement de l'information : veille, organisation, partage de l'information ainsi que sa diffusion. Dans les deux cas, ces compétences sont associées à l'usage des outils numériques du Web, ce qui soulève des questions sur la place de ces outils dans l'apprentissage de la collaboration/coopération. Ce point sera analysé en particulier dans la section 7.4.

5.3.3.4 En résumé de la présentation des données issues de l'étude des documents

Nous avons vu dans les trois derniers chapitres les résultats issus de l'étude des documents tels que les cours à distance (cours et activités) et les présentations des ateliers techniques facultatifs. Les données recueillies laissent émerger l'intérêt des formateurs et des concepteurs de la formation Animacoop pour les pratiques collaboratives de démarrage et d'animation de la mise en œuvre de la collaboration. Une certaine spécialisation se remarque quant aux contextes de l'apprentissage. Dans les cours à distance, l'accent est mis sur la compétence « savoir engager des partenaires » (item de l'échelle-test lié au démarrage) et sur deux compétences hors échelle-test : « faire émerger l'intelligence collective (item relatif à l'animation) et « partager les informations » (lié à la mise en œuvre). Les activités à distance, impliquant des groupes d'apprenants, offrent des conditions favorables à la combinaison de plusieurs compétences, principalement de mise en œuvre. Quant aux ateliers techniques, ils donnent également lieu à l'exercice de compétences de mise en œuvre. Celle-ci sont majoritairement nouvelles par rapport à l'échelle-test, et relèvent du traitement de l'information (réception, traitement, diffusion) *via* des outils numériques et des

outils d'Internet. Sur ce dernier point lié à l'usage d'outils numériques dans l'apprentissage de la collaboration, une focale sera effectuée à la lumière du cadre conceptuel de l'affordance socioculturelle en particulier (cf. § 7.4).

5.3.4 Données issues de l'observation participante

Les données issues de l'observation concernent les temps de rencontres en présentiel qui ont eu lieu au début, à mi-parcours et à la fin de la formation Animacoop. Elles sont issues des notes d'observation qui représentent 30 heures d'observation participante lors des premier et deuxième regroupements, ainsi que de la visualisation d'une vidéo de deux heures, enregistrée par les formateurs lors du troisième regroupement, à la demande de l'enquêtrice. Des informations ainsi collectées ont été ajoutées aux données extraites du document support utilisé par le formateur en regroupement. Outre le plan détaillé des séquences, ce document retrace, en l'état, les idées émises par les apprenants durant les débats ou lors des restitutions des travaux en sous-groupes (cf. annexe 8). Les sections qui suivent s'attachent à restituer les activités pédagogiques proposées par les formateurs, les concepts traités en présentiel, ainsi que les résultats des échanges et des réflexions produits par des apprenants. Un paragraphe spécifique est consacré aux séquences « techniques » où les apprenants se sont familiarisés avec des outils pour collaborer plus facilement. Une autre partie (p. 195-196), qui présente la forme de comptes-rendus « fictionnés » (extraits), est introduite ici pour retracer les ambiances observées en regroupement.

Toutes ces données ont été quantifiées et mises en relation avec les items de l'échelle-test. Quand cela est possible, le diagramme en étoile constitue un support graphique de présentation.

5.3.4.1 Pratiques effectives des formateurs et des apprenants en regroupements

Les données observées en formation en présentiel sont réunies sous la forme de trois tableaux joints en annexes 8. Ils présentent les séquences qui se sont déroulées lors des cinq jours répartis en trois regroupements(R) : R1, 19 séquences sur 2 jours ; R2, 17 séquences sur 2 jours ; et R3, 8 séquences sur 1 jour. Pour chaque séquence, sont mis en exergue :

- les objectifs, annonçant l'intention pédagogique affichée par les formateurs ;
- les actions accomplies par les formateurs et les outils supports utilisés ;
- les activités des stagiaires ;
- les résultats produits, en rapport avec soit la dynamique du groupe d'apprentissage, soit l'acquisition des contenus.

Ainsi présentés, ces éléments peuvent être mis en corrélation avec les données relevées dans les entretiens compréhensifs, et plus particulièrement avec le contexte de l'apprentissage évoqué par les apprenants. Nous évoquerons ces liens dans le chapitre « Analyse ».

En ce qui concerne les séquences observées lors des regroupements, leur typologie a été établie à partir des caractéristiques pédagogiques identifiées :

- les séances de « mises au point » : elles concernent les temps introductifs de formation, les connexions entre différents contenus et activités, les bilans de la journée ;
- les cours « concepts » : ce sont des séquences structurant les connaissances théoriques sur la dynamique des projets coopératifs/collaboratifs ;
- les « échanges d'idées » : il s'agit des temps réflexifs d'échanges entre les stagiaires ; ils permettent une mise en question et à distance par rapport aux idées transmises en cours théorique ;
- les « échanges de pratiques » : ils sont structurés spécifiquement pour expliciter l'expérience professionnelle des apprenants, pour en ressortir des points méthodologiques utiles pour coopérer/collaborer, notés par le formateur sur le support de présentation (carte heuristique) et présentés dans un espace collectif ;
- les « ateliers techniques » : ces temps sont consacrés à la connaissance et à la pratique d'un outil numérique jugé particulièrement utile par le formateur ; ils peuvent être mis en place à partir de demandes formulées par les apprenants ;
- les « temps conviviaux » : ils font partie intégrante de la formation, et les formateurs y attachent un grand intérêt ; ce sont les temps de pause, les repas et une soirée conviviale…

La Figure 48 illustre la répartition de ces temps comparativement aux trois regroupements (R1, R2, R3). Le premier regroupement (R1) de deux jours est un point pivot de la formation. Des contenus proposés aux apprenants ont été exposés dans une perspective politique qui questionne le modèle de société et la manière de vivre ensemble. Les cours « concepts » sont majoritaires et occupent 24 % du temps de formation. En particulier, « Coop-show » (cf. annexe 8), une séquence inaugurale, pose un cadre de compréhension de la dynamique d'un projet collaboratif/coopératif sur trois niveaux distincts : les pratiques individuelles et celles d'animateur plus spécifiquement, les dynamiques à l'œuvre dans le groupe, le contexte et l'environnement du projet.

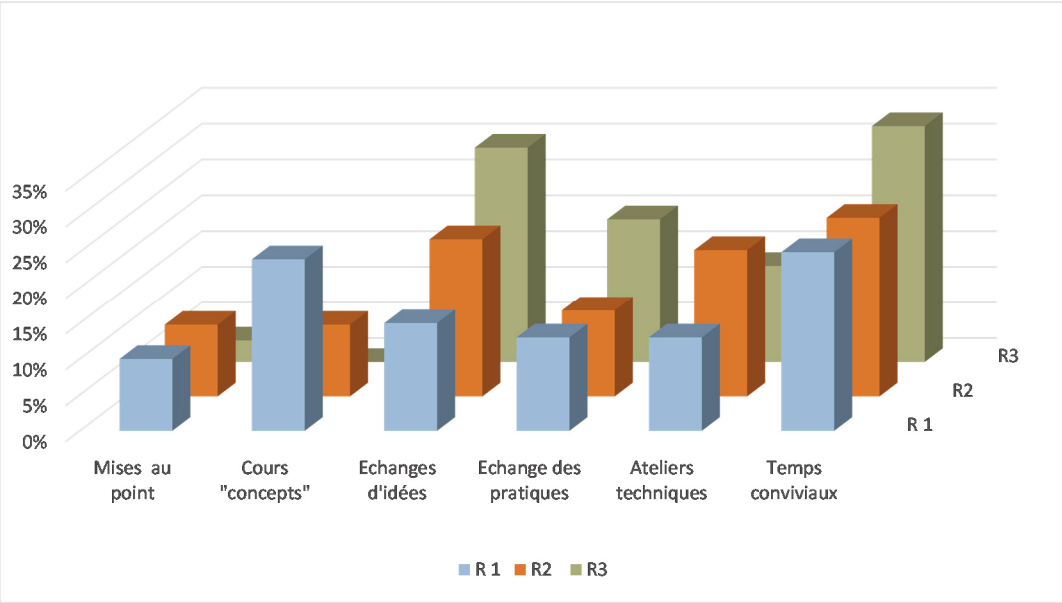


Figure 48 : Typologie des séances en regroupements

La notion de « communs » y est mise en avant, ainsi que la vision émancipatrice de l'accompagnement collaboratif étendue aux choix et à l'usage d'outils numériques facilitant les pratiques collectives.

En parallèle, les formateurs portent attention aux temps conviviaux : accueil, repas pique-nique, soirée dans une brasserie locale. Ces moments occupent 25 % du temps (sans compter la soirée conviviale). Dans un échange informel, le formateur 1 les décrit comme étant « très puissants ». Pour lui, l'individualisation se fait dans ces moments-là puisqu'il va « aller voir les gens, raccrocher leurs préoccupations et les contenus traités en cours ».

Quant aux séquences en pédagogie active, elles sont réparties, à part quasiment égale, entre les suites d'échanges d'idées (15% du temps en regroupement), d'échanges de pratiques (13%) et de manipulation d'outils (13%).

Le regroupement 2 fait apparaître des enjeux d'une autre nature. Sa principale fonction est de maintenir la motivation et de « raccrocher » les apprenants à la dynamique de la formation. Dans ce temps, est initiée l'activité de production collaborative, qui exigera un investissement considérable de la part des apprenants.

Le tour de table initial révèle, sans surprise pour les formateurs, un effet de décrochage. Le manque de temps pour consulter les modules est une expression récurrente. La seule activité à laquelle les apprenants se sont astreints, dans les temps qui précédaient le regroupement, était celle des séquences de groupe de co-développement qu'ils ont dû réaliser à distance en visioconférence ou en réunion téléphonique. Hormis les temps conviviaux, qui constituent là encore une partie importante du temps passé en commun (25%), les temps prédominants sont

liés aux échanges d'idées (22% du temps) et aux ateliers techniques (21%). La principale thématique travaillée est la structuration du projet collaboratif. Elle est analysée au début du regroupement à partir des projets individuels des stagiaires. Sous une forme différente, la structuration du projet s'exerce aussi à la fin du regroupement, quand les apprenants échangent entre eux pour démarrer leur projet collaboratif. Ce dernier exercice, de « production collective », se veut, dans l'annonce du formateur, une application concrète des notions traitées en formation jusqu'à présent.

Les cours concepts prennent moins de place que lors du premier regroupement (10%). Ils concernent, outre la différence entre coopération et collaboration, le traitement des flux d'information, ce que les formateurs nomment « infobésité ».

Le troisième et dernier regroupement se déroule sur une journée. Dans sa dimension de bilan, il rend compte et cristallise les avancées acquises durant les trois mois passés. La majorité, soit 30% du temps, est consacrée à des échanges d'idées. À plusieurs reprises, les apprenants sont encouragés à réfléchir sur les dimensions métacognitives en portant un regard critique sur leurs propres apprentissages dans leur projet collaboratif support. Au début de la journée, ils analysent l'apprentissage dans leur pratique du projet professionnel (« projet-support »), puis à la fin de la journée, ils évaluent leur apprentissage de la coopération/collaboration durant la formation. 20% du temps est consacré aux « échanges des pratiques », et dans cette journée de bilan, il porte sur la restitution des travaux collectifs. Pour les apprenants, c'est un moment fort puisqu'il rend visibles les idées travaillées en groupe, valorisées sous la forme d'un article publié (ou publiable) en ligne. Si les stagiaires sont absorbés par les difficultés de la production collective jusqu'au moment de la présentation - manque de disponibilité, travail « à l'arrache » -, une fois qu'ils sont resitués, un sentiment de réussite s'installe : « ce n'est pas si mal au final ». Les temps conviviaux occupent, là encore, un temps important. En plus d'un repas pique-nique - organisé par les stagiaires, cette fois, qui ont mis en place un questionnaire pour anticiper les plats partagés -, un pot festif à la fin de la journée marque la volonté de partager la joie d'un temps collectif. « Célébrer une réussite fait partie du projet collaboratif », glisse Flo, avant que la formation se termine.

Dans la continuité de ce chapitre, les ambiances observées et les configurations des personnes lors des activités sont restituées par un exercice de fiction. Inspirée de la méthode originale de « fictionner » les comptes-rendus d'observations, utilisée pour sa recherche doctorale par Mallard (2017), lui-même inspiré d'Azerroal, cette pratique restitue les nuances de la subjectivité des situations, corroborée à la subjectivité induite de l'observateur. Par ce biais, nous tenons à créer le contre-point à la présentation des données qui, par l'effort d'objectivation conduit jusqu'à présent, a davantage une forme d'inventaire d'items.

Aujourd'hui, les personnes vont se voir pour la première fois « en vrai » après deux semaines de formation à distance. La salle, au rez-de-chaussée de la mairie de Brest, est grande et lumineuse. Je la connais : à plusieurs reprises, j'y étais moi-même en formation. Les deux formateurs sont déjà là, on s'embrasse, on échange les « ça va » hâtifs. Ils connectent les ordinateurs, installent les rallonges, se déplacent aisément dans la salle. Eux aussi connaissent les lieux ; c'est une neuvième session pour Flo, le formateur 1, comme je l'appelle dans mes documents de prise de notes. Pour Christophe, c'est une première en tant que formateur accompagnateur, le temps de l'enquête. Je l'appelle formateur 2. Lui, il vient de Brest, et quatre ans auparavant, il était stagiaire de cette même formation. On pourrait dire qu'il est passé de l'autre côté, mais cela ne lui ressemblerait pas de se mettre en avant. Il prend place comme les autres à une des tables disposées en grand U. Moi-même, je choisis mon emplacement au bout d'une branche, pas loin de l'endroit où sera assis formateur 1 pour le temps des exposés. De mon angle, je pourrai bien voir tout ce qui se passe.

Petit à petit, les personnes rentrent. Ceux qui étaient debout, comme Monique, se font la bise… on dirait de bons copains. « Ah ! C'est toi, Victor… » Les reconnaissances des visages s'ajustent. À 9h30, Flo marque le début de formation. Pour commencer, il nous demande d'exprimer en un seul mot notre état d'esprit en tour de table… « Contente de se voir », « d'attaque », « curieux(se) » passe plusieurs fois… Moi, je dis « attentive ».
Le décor se construit petit à petit. Je remarque une densité de silence surtout au premier exposé.

Flo paraît un peu tendu en commençant le premier exposé. « Le Coop show », les douze mots clés pour expliciter les douze facettes de la coopération. C'est un cours phare de la formation, « de grandes clés de compréhension », comme il le dit. D'emblée, il donne le ton : « Restez critique par rapport à ça… Ne voyez pas ça comme la parole divine... C'est la connaissance en mouvement. »
Le silence est profond.
Le cours est prenant, et les mots résonnent en moi. Comme les autres, je suis embarquée, je commence à écouter et à connecter avec mes clés de lecture. Je sens que je m'éloigne de mon rôle d'observateur. Je tente de noter les mots… mais je sais que je ne pourrai pas TOUT noter… Un moment de panique. Je mets l'enregistreur en route. Le calme revient.

Je remarque le rythme répétitif de la construction de l'exposé : Flo définit chaque mot clé dans un parti pris assumé de sa vision du monde. Puis il l'illustre par un exemple concret d'une situation professionnelle. Il reformule l'idée initiale, donne un conseil concret pour agir. Quand la question : « Ça va ? Ça vous parle ? » est posée, je sais qu'on passe à la suite. En 40 premières minutes de l'exposé, j'ai compté cinq de ces : « Est-ce que c'est compréhensif, ce que je raconte ? »
La relation se construit entre Flo et les stagiaires, une base de la formation semble solidement posée.

À midi, Christophe propose de rester pique-niquer dans la salle. Il aménage les tables au fond, quelques personnes se joignent à lui, d'autres, comme moi, sortent pour acheter un sandwich. Au retour, la grande table de repas fait penser au repas familial. […]

(Source : CRO_F « Mon journal », extrait)

Deuxième matinée. Nous sommes cette fois dans une salle du foyer des jeunes travailleurs, il a dû y avoir un problème de disponibilité de la salle à la mairie. La salle au sous-sol où a été aménagé l'espace de formation est divisée en plusieurs recoins : un comptoir pour le café, le coin salon, au fond. Nous sommes regroupés autour d'une grande table, où sont posés câbles, rallonges, cahiers et tasses de café. Tout le monde s'adapte naturellement. Je note « ambiance plus décontractée que la veille ». Les stagiaires et les formateurs bavardent avant que le début ne soit marqué par Flo.
Ce matin, Christophe (formateur 2) introduit la séance de groupes de co-développement. Mais chez les « Animacoopiens », elle porte un nom plus accrocheur d'« accélérateur de projet ». Il présente la méthode pas à pas, expose les rôles que les stagiaires auront à assurer eux-mêmes : l'animateur, le gardien de la méthode et du temps, le scribe, et bien sûr, le « client », celui qui présente sa situation problème. Il insiste sur le code éthique de bienveillance et d'écoute à appliquer durant cette séance. Tout le monde écoute avec attention, puis le groupe se divise en sous-groupes…

Je suis mes voisines les plus proches : Rachel, Monique, Lise et Virginie… Je rentre dans l'exercice… À nous cinq, nous vivons notre première expérience de coopération de proximité. Après ce moment, le débriefing en grand groupe est enthousiaste… Entre les acquis méthodologiques sur l'échange des pratiques et les acquis méthodologiques sur la coopération, de nombreuses idées fusent (cf. annexe 8 R1-S13… Le repas pique-nique qui suit prolonge les conversations. Le groupe vit en tant que groupe, c'est une évidence. À la fin de cette deuxième journée, les termes utilisés pour le bilan des deux jours sont éloquents : « super content », « bonne frustration », « envie de tester plein d'outils », « plus orienté », « j'ai le bout du fil… », « on se sent moins seul », « ça donne du sens à mon travail », « des gens formidables ». Ils expriment une réelle satisfaction des stagiaires.
(Extrait du « Mon journal »)

(Source : CRO_F « Mon journal », extrait)

5.3.4.2 Cours théoriques en présentiel

Nous avons compté quatre séquences d'apport de contenus, dits « cours concepts », qui se sont tenus durant les journées de regroupements. Tous sont assurés par le formateur expert (formateur 1), et portent sur des aspects estimés comme indispensables à prendre en compte dans les projets coopératifs/collaboratifs. En règle générale, la transmission de ces contenus est construite selon le même principe pédagogique. Le formateur explicite l'idée principale en s'assurant de sa bonne compréhension. Puis il l'illustre par un exemple de pratique collaborative et propose, en dernier lieu, des conseils concrets à appliquer dans un projet. À la fin de ce mini-cycle, il s'adresse directement aux apprenants : « C'est à peu près clair, ce que je raconte ? » Selon la lecture qu'il fait des expressions souvent non verbales des personnes, il propose un deuxième exemple, puis reformule l'idée à retenir.

À partir des enregistrements, des prises de notes et des supports de présentation de ces cours, 17 thématiques relatives aux pratiques collaboratives ont été relevées. Le graphique ci-dessous (figure 49) rend compte de manière indicative des sujets traités, mis en perspective des catégories de l'échelle-test. La liste complète des séquences d'apport des contenus théoriques est jointe en annexe 8.

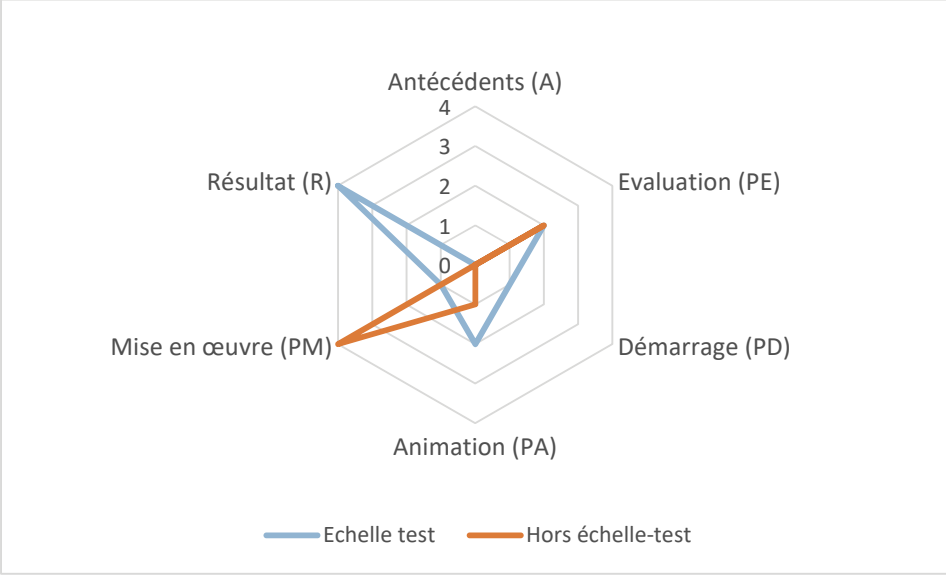


Figure 49 : Pratiques collaboratives traitées dans les cours théoriques en présentiel

Il apparaît sur ce graphique que les contenus dominants abordés en cours en présentiel et en lien avec l'échelle-test concernent la catégorie « résultat » de la coopération/collaboration (24 %) puis, dans une moindre mesure, de l'évaluation (12 %) et de l'animation (12 %). En revanche, les sujets relativement nombreux de la mise en œuvre de la collaboration (24 % des thèmes traités) seraient tous d'une nature « nouvelle », c'est-à-dire sans liens avec les items de l'échelle-test.

En partant du principe que l'objet des cours en présentiel est choisi par les formateurs en fonction de l'importance qu'ils accordent aux pratiques de collaboration, il est possible de penser que les savoir agir listés dans le graphique ci-après (figure 50) sont, de leur point de vue, très utiles à la coopération/collaboration.

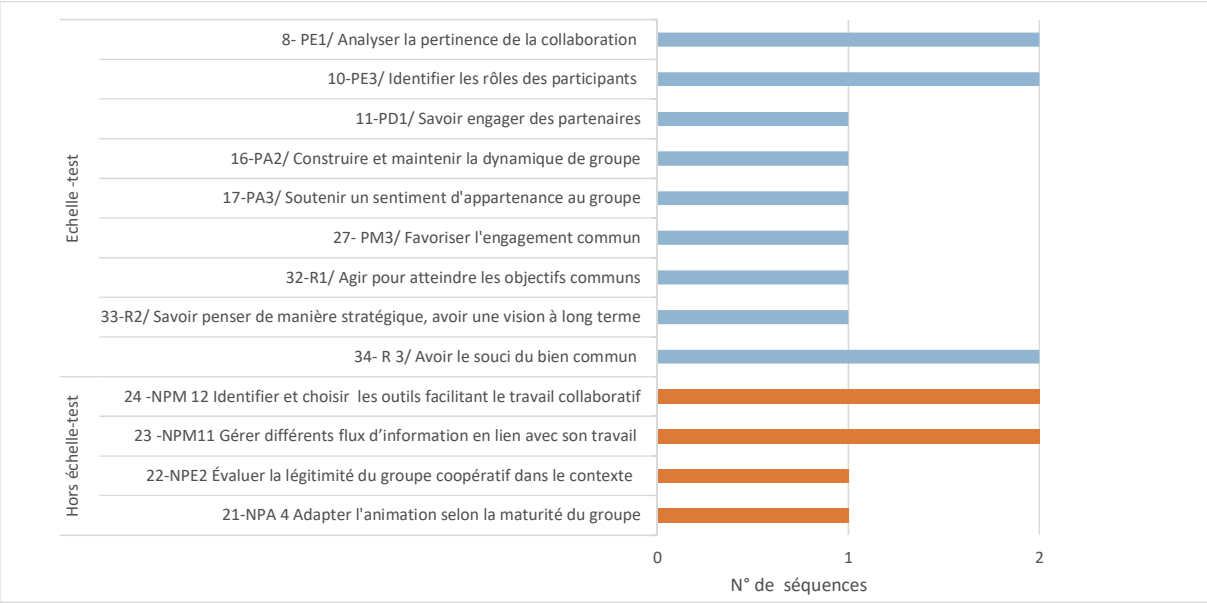


Figure 50 : Les compétences collaboratives abordées en cours en présentiel

En bleu sont signalés les items de l'échelle-test, et en orange, ceux identifiés comme « nouveaux ». Là encore, les compétences liées aux attitudes (antécédents) sont absentes des apports théoriques et méthodologiques exposés par les formateurs en présentiel. Ces apports concernent l'évaluation, la mise en œuvre et les résultats de la coopération/collaboration. Comme pour les ateliers techniques ou les cours à distance, les compétences de mise en œuvre relèvent des pratiques en lien avec les outils numériques et avec le traitement de l'information sur le Web, ce qui confirme l'importance que les formateurs Animacoop attachent à cet aspect.

Si l'on considère que les items abordés en cours à deux reprises témoignent d'une attention plus appuyée de la part des formateurs, il serait possible de nommer les cinq compétences charnières à leurs yeux dans les projets collaboratifs et qui sont les suivantes : « analyser la pertinence de la collaboration », « identifier les rôles des participants », « avoir le souci du bien commun », « identifier et choisir les outils facilitants » et « gérer les différents flux de l'information ». À ce titre, elles feront objet d'une analyse dans le chapitre 7.

5.3.4.3 Contenus produits collectivement

Un certain nombre d'apports méthodologiques ont été élaborés à partir des échanges d'expériences, des débats d'idées, ainsi que des exercices de production collective durant les regroupements. Les restitutions systématiques des échanges suivies des discussions en grand groupe ont été animées par le formateur. Les idées émises ont été notées sur le support numérique *Freeplane* et simultanément affichées à l'attention de l'ensemble du groupe d'apprenants. De ces traces d'échanges, nous avons relevé 41 phrases et expressions qui s'apparentent aux conseils méthodologiques pour améliorer la coopération/collaboration. Toutes ces phrases liées aux agir collaboratifs ont ensuite été rapportées aux items de l'échelle-test pour quantifier, au final, les apports des productions collectives dans l'apprentissage de la coopération/collaboration.

Dans la logique de présentation adoptée dans les sections précédentes, le graphique (figure 51) restitue la synthèse de ces données commentée par les éléments les plus saillants.

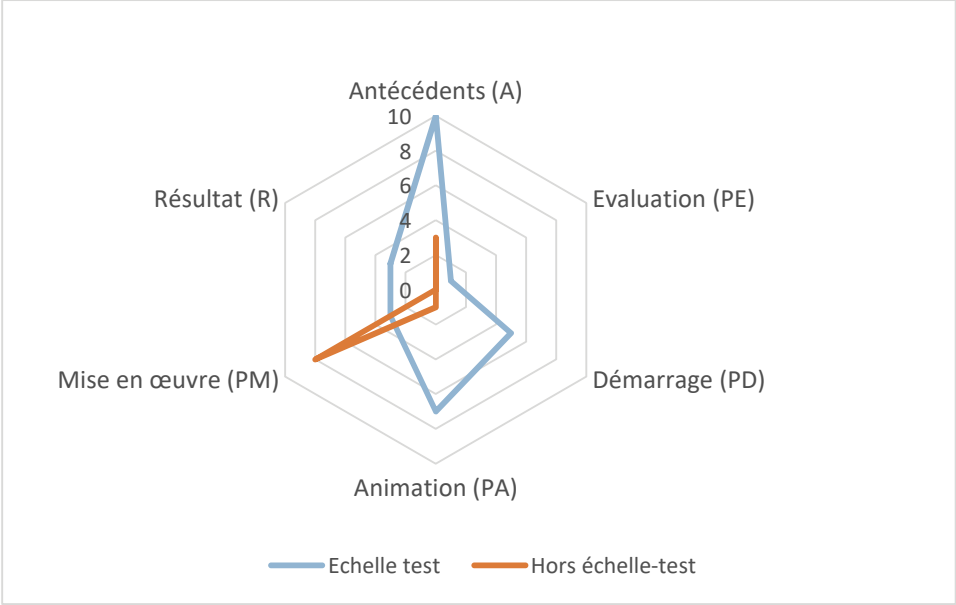


Figure 51 : Les pratiques collaboratives abordées par les méthodes actives en présentiel

Le graphe ci-dessus fait ressortir une forte présence des compétences de la catégorie « antécédents » de l'échelle-test, et jusqu'à présent peu relevées dans les contenus de formation à côté de celles d'animation, de mise en œuvre ou, dans la moindre mesure, de démarrage. Les compétences d'évaluation sont quasiment inexistantes. Comme cela a été le cas des cours à distance, ou des ateliers techniques facultatifs, ou encore des cours en présentiel, la catégorie de « mise en œuvre » comporte des items différents de ceux de l'échelle-test : ceux-ci concernent le choix d'outils facilitant la collaboration ou encore le partage d'informations.

Toutes les compétences collaboratives relevées dans les apports méthodologiques produits collectivement sont détaillées dans le graphique suivant (figure 52).

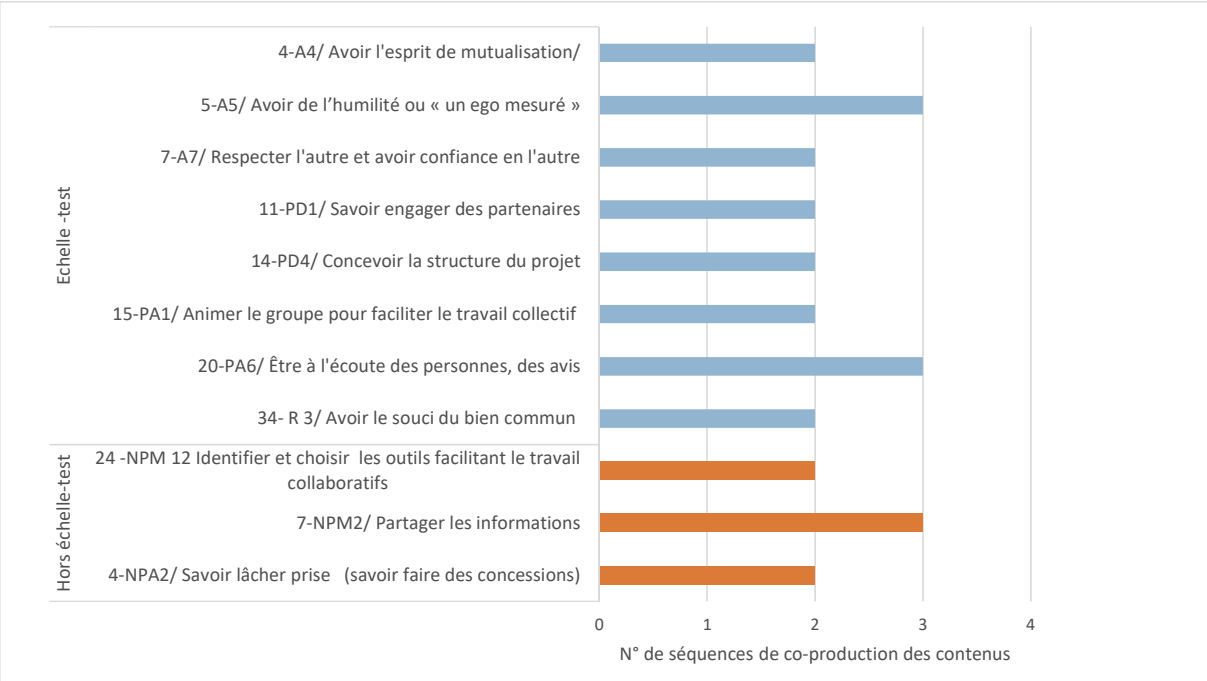


Figure 52 : Les compétences collaboratives identifiées dans les productions collectives

Apparaissent sur ce graphique trois items relevés concernant les attitudes collaboratives (antécédents, dans l'échelle-test). Notons que c'est le seul apport de contenu sur ces aspects identifiés. La présence à trois reprises d'apports liés à trois compétences collaboratives se remarque également, ce qui laisse penser qu'elles sont, aux yeux des apprenants, fortement utiles à la coopération/collaboration. Parmi ces compétences, on note : une attitude d'humilité et d'« ego mesuré » (5-A5), la compétence d'animation « être à l'écoute des personnes, des avis » (20-PE6), et celle de mise en œuvre « partager les informations » (7-NPM2). Ces trois items seront analysés plus en profondeur dans la section 7.1.

5.3.4.4 Outils facilitateurs de la coopération

Plusieurs ateliers techniques ont été proposés lors des regroupements. Dans l'intention des formateurs, ils doivent renforcer la capacité d'agir dans des projets collaboratifs. Le codage des apports de ces contenus a été établi à partir des objectifs annoncés par les formateurs et les pratiques proposées en exercice. Des verbes d'action notés dans un carnet de bord ont été rapportés, dans la phase de traitement, aux items de l'échelle-test. La figure 53 illustre ces corrélations.

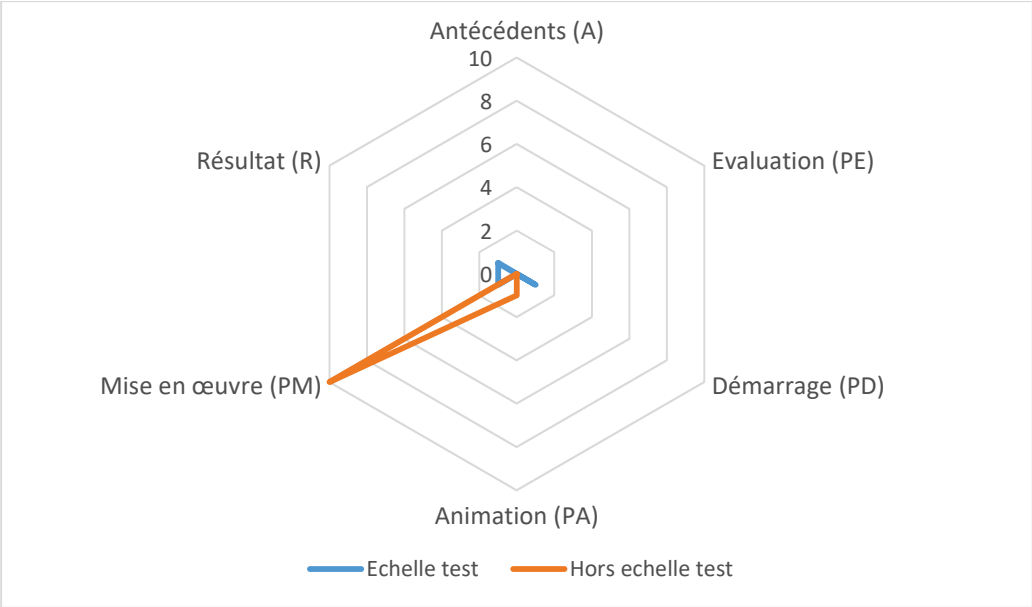


Figure 53 : Les pratiques collaboratives abordées dans les ateliers techniques en présentiel

Parmi les pratiques traitées dans les ateliers techniques en présentiel, 54 % du temps est consacré à l'organisation et à la présentation lisible de l'information :

- 6-NPM1/ « être en veille (information) » : 15,5 % ;
- 23-NPM11/ « gérer différents flux d'information en lien avec son travail » : 15,5 % ;
- 8-NPM3/ « formaliser, rendre visible le projet » : 15,5 % ;
- 7-NPM2/ « organiser et présenter des informations sur le Web » : 7,5 %.

À l'instar des ateliers techniques facultatifs décrits au § 5.3.3.1.3, les ateliers techniques proposés en regroupement se concentrent majoritairement sur la mise en œuvre de la coopération, et relèvent de pratiques collaboratives *a priori* absentes de l'échelle-test, comme par exemple le traitement de l'information (collecte d'informations utiles et organisation au service des membres du projet collaboratif). Les ateliers de « manipulation d'outils numériques » (25-NPM13) portent sur les usages basiques de *YesWiki*, tels que savoir introduire de nouvelles pages, images, vidéos… À la demande des apprenants, ces usages iront vers des pratiques plus avancées d'installation de la plateforme.

Ces résultats confirment l'idée de la place considérable que les concepteurs de la formation Animacoop accordent aux usages des outils numériques et du Web et, comme nous l'avons déjà annoncé, ce point sera abordé plus en détail dans la section 7.4.

5.3.4.5 Synthèse des données issues des observations des pratiques de formation

Les données issues de l'observation des sessions en présentiel ont permis d'identifier une typologie des séquences pédagogiques : « les cours concepts », « les temps d'échange d'idées », les échanges de pratiques, les ateliers techniques, ou encore les temps conviviaux, informels. Par ces apports, ces séquences ont offert un potentiel de développement des compétences collaboratives au rôle plus ou moins significatif.

Trois apports en particulier ont donné lieu à la mise en corrélation avec les items de l'échelle-test : (1) les exposés des formateurs (cours concepts) ; (2) les contenus produits lors des activités collectives (temps d'échanges d'idées et de pratiques) ; (3) les ateliers techniques. Il en ressort que les formateurs insistent sur les compétences d'évaluation (analyse de la pertinence de la collaboration et identification des rôles à couvrir) et sur celles liées au résultat, en particulier celle d'avoir le souci du commun. Les coproductions des contenus méthodologiques issus des activités des apprenants fournissent des apports sur les attitudes collaboratives à cultiver (savoir mesurer son ego, par exemple) et sur les compétences d'animation (être à l'écoute). Quant aux ateliers techniques en présentiel, ils assurent l'exercice de compétences de mise en œuvre liées au traitement collaboratif d'une grande quantité d'informations disponibles *via* le Web ou des outils numériques de communication.

5.4 Les compétences réinvesties : que font les Animacoopiens sur leurs lieux de travail ?

Dans cette section seront présentées les compétences collaboratives réinvesties par des apprenants Animacoop, après la formation, dans différents contextes professionnels.

Dans un premier temps, seront caractérisés des lieux de réinvestissements des apprenants Animacoop identifiés à partir des données socio-professionnelles de l'échantillon « entretien compréhensif » (cf. § 4.3.2.2). Les données chiffrées ont été obtenues à partir des formules de calcul du tableur Excel.

La section suivante rappellera quatre contextes choisis pour l'observation du réinvestissement des compétences collaboratives pour introduire la restitution des données qui leur sont associées.

De chacun de ces quatre contextes professionnels, un portrait d'une personne suivie durant la mise en œuvre du projet collaboratif est restitué des sections 5.4.2.1.2 à 5.4.2.1.5. Cette forme de « portrait de » facilite la synthèse d'un nombre important de données obtenues par l'observation directe, ainsi que par celle des traces produites et des entretiens d'élicitation. Les méthodes de collecte et de traitement de ces données ont été explicitées au § 4.3.2.5 et 4.4.2.3.

5.4.1 Données issues des entretiens : des compétences réinvesties ?

5.4.1.1 Lieux de réinvestissement et fréquence des pratiques de coopération/collaboration

Les pratiques de coopération/collaboration que les 36 personnes interviewées décrivent s'exercent majoritairement sur leur lieu de travail (pour 89 % des enquêtés). Près de la moitié d'entre ces personnes, soit 42 % au total, la pratique parallèlement dans des associations ou des réseaux. Trois fréquences des pratiques collaboratives se remarquent : elles peuvent être « quotidiennes », lorsque le projet est conçu pour être coopératif/collaboratif et que les activités sont subordonnées à cette intention. « Quand cela est possible » est une expression qui caractérise des expériences collaboratives introduites dans les projets classiques par des personnes souvent motivées, cherchant à modifier les méthodes habituelles. La fréquence « ponctuellement » désigne des projets dans lesquels les acteurs font appel, de temps à autre, à une pratique, c'est-à-dire souvent l'usage d'un outil dit « collaboratif ».

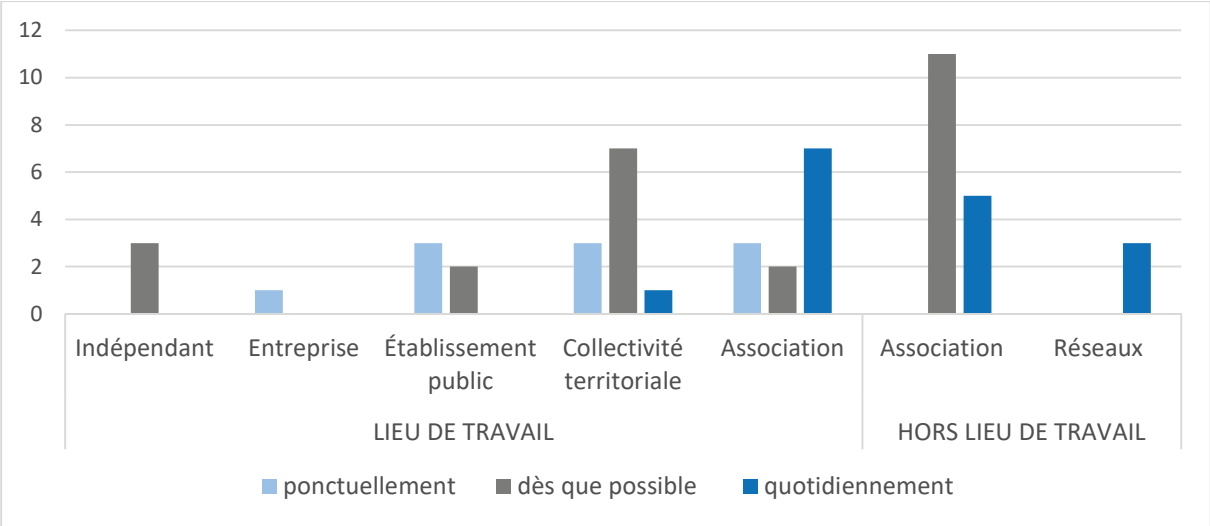


Figure 54 : Lieux et fréquence des pratiques de collaboration/coopération

Les données sur la fréquence des pratiques de coopération/collaboration (figure 54) font apparaître une distinction entre celles dont l'exercice s'effectue sur le lieu de travail et celles où il est réalisé en dehors de ce lieu. Dans le premier groupe, l'expérience quotidienne de la coopération est plus fréquente dans les associations (19 % des interviewés). En revanche, dans les collectivités territoriales, la fréquence « dès que possible » prédomine (19 % également). Quant au lieu « en dehors du travail », les pratiques de coopération s'exercent « dès que possible » dans les associations (31 % des interviewés concernés) et quotidiennement dans les réseaux (8 %).

5.4.1.2 Les compétences collaboratives réinvesties (relatives à l'échelle-test ou hors de l'échelle-test)

La ligne de partage entre les compétences coopératives/collaboratives pratiquées avant et « après » la formation semble floue. En effet, plusieurs interviewés ont exprimé l'idée que la formation révélait plutôt une mise en cohérence des pratiques collaboratives qu'ils avaient l'habitude d'exercer. De plus, les personnes ayant une longue expérience de la coopération coopérative/collaborative, c'est-à-dire ayant suivi la formation Animacoop plusieurs années avant l'entretien (39 % de l'échantillon « entretien »), semblaient avoir intégré les acquis de la formation dans leur pratique professionnelle au point de ne pas pouvoir démêler ce qui constitue les compétences spécifiques réinvesties dans leur descriptif de l'agir collaboratif/coopératif. En revanche, les réponses à la question des pratiques modifiées après la formation ont donné lieu à une identification des catégories qui qualifient l'expérience de l'apprentissage de la coopération/collaboration lors de la formation Animacoop (figure 55).

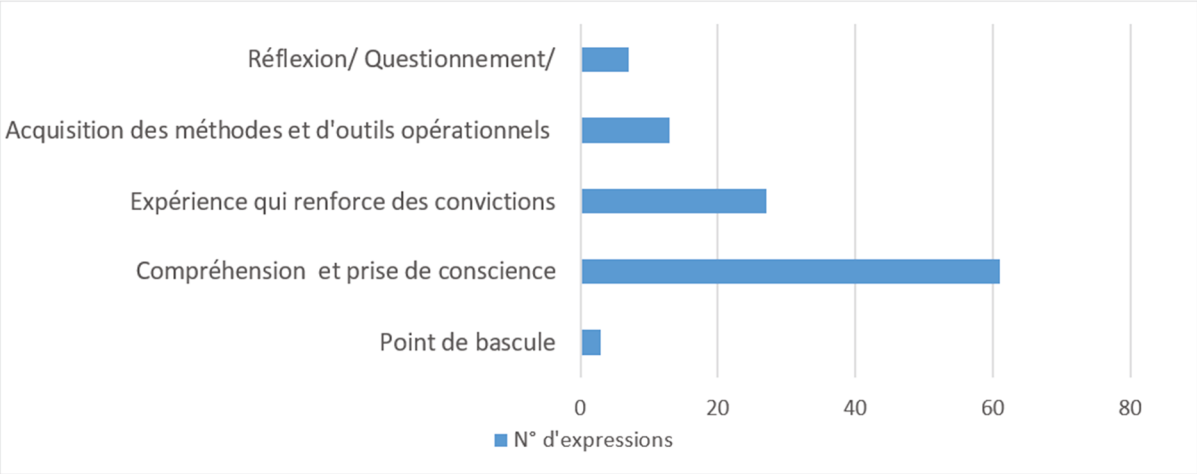


Figure 55 : Expérience d'Animacoop dans l'apprentissage de la coopération

Dans 111 expressions identifiées sur ce qu'Animacoop a modifié dans leur pratique de la coopération/collaboration, 6 % concernent le questionnement et la réflexion, sans pour autant qu'une modification significative des pratiques réelles intervienne. 12 % des expressions pointent l'acquisition opératoire d'outils et/ou de méthodes d'animation, et correspondent soit à leur usage « plus systématique » dans les projets, soit à un usage potentiel (« je sais que ça existe, et je pourrai m'en servir quand le moment propice viendra »). Les 82 % restants équivalent, à des degrés différents, à une prise de conscience qui renforce une vision préalable, positive de la coopération/collaboration : Animacoop est une expérience réussie de coopération (24 % des expressions), ou bien une compréhension du processus global, « une convergence du sens et des connaissances » et, par conséquent, une prise de conscience de ses propres pratiques : « j'ai compris que je faisais de la coopération/collaboration ». Enfin, Animacoop peut être un point de changement profond : « elle a changé ma vie » (3 % de ces expressions).

5.4.2 Observation : que font les Animacoopiens au travail ?

5.4.2.1 Les contextes observés

Rappelons ce qui a été décrit en détail dans le chapitre « Méthodologie de l'enquête de terrain » (§ 4.3.2.4). Les entretiens effectués lors de l'étape 1 de l'enquête ont permis de dégager quatre contextes d'observation :

- un contexte particulièrement favorable à la coopération/collaboration, où le projet collaboratif s'opère dans une logique d'engagement politique et de transformation sociétale ;

- à la marge d'une structure classique organisée selon un modèle hiérarchique, dans laquelle les acteurs adoptent une logique de contournement ;
- un espace professionnel élargi qui, sous la forme d'un réseau professionnel informel, se développe sur le territoire local ; la logique de mise en œuvre des projets collaboratifs est celle d'un élargissement de l'activité professionnelle ;
- un espace « confiné » à une structure créée en rupture avec les structures habituelles de fonctionnement ; dans cette microentreprise aux statuts associatifs, les acteurs-fondateurs s'inscrivent dans une logique militante de création de leur cadre de coopération.

Nous avons également insisté sur la spécificité des projets collaboratifs qui, installés sur des temps plus ou moins longs, configurent des épisodes collectifs et individuels difficilement identifiables en amont. C'est pour cette raison que le protocole d'observation a expérimenté l'hybridation de plusieurs moyens : (1) l'observation directe des moments clés du projet ; (2) l'analyse des traces produites durant la vie du projet ; (3) des entretiens intermédiaires. À partir de ces informations collectées, structurées puis analysées, une image interprétative de l'activité observée a été produite pour susciter des données approfondies *via* un entretien d'élicitation.

La restitution synthétique est proposée dans les sections suivantes, sous la forme de « portraits de… ».

5.4.2.2 Portrait d'Adèle

Adèle[9], 27 ans

Diplômée d'un Master 2 en économie sociale et solidaire, Adèle fait ses premières expériences professionnelles au sein d'associations de l'éducation populaire sur des missions de coordination de réseaux, ainsi que de gestion d'équipes et de structures.

Depuis 2014, après la rencontre avec Outils-Réseaux et la formation Animacoop, elle s'est intéressée aux outils numériques et à leur influence sur les pratiques collaboratives.

Actuellement, elle travaille à mi-temps comme animatrice de réseau dans un mouvement citoyen engagé dans la transformation sociétale. Sa principale mission consiste à gérer une plateforme collaborative *YesWiki* et à accompagner les usages qui en découlent. L'autre mi-temps, Adèle exerce en statut d'auto-entrepreneur. Elle propose un outillage numérique et un accompagnement méthodologique pour des projets coopératifs.

Conditions de l'observation, notes du carnet de bord

Après un accord préalable, j'ai rédigé, à la demande d'Adèle, le protocole de l'observation, qu'elle a soumis pour validation à son équipe. Par la suite, nous avons eu 5 points intermédiaires, à raison d'un entretien par mois, réalisé par Skype. Je me suis servie d'un enregistreur pour garder les traces précises de ces échanges.

L'observation in situ s'est concentrée sur 3 journées de rencontre du réseau où les acteurs potentiels de la coopération se retrouvaient en présence pour la première fois. L'observation englobait : une réunion de pilotage de l'équipe opérationnelle dont Adèle faisait partie (1,5 heure), les séquences de formation YesWiki animées par Adèle (2x1 heure), les séquences collectives en groupe d'une soixantaine de personnes (2x1,5 heure), des séquences en groupes thématiques (3x1 heure) et de nombreux temps conviviaux lors des repas, soirées, balades (6,5 heures). Cela constitue 16 heures d'observation participante. Les productions collaboratives ont été tracées sur 6 espaces inclus dans la plateforme YesWiki.

L'entretien d'élicitation s'est déroulé par Skype, en deux temps d'une heure chacun.

[9] Tous les prénoms sont fictifs afin de préserver l'anonymat de l'enquête

Environnement professionnel :

Adèle est embauchée 5 mois avant le début de l'observation dans une association nationale qui se définit comme un mouvement citoyen engagé dans la transformation sociétale. Ce mouvement a été initié en 2007.

Les principales valeurs affichées par la structure croisent les préoccupations individuelles et collectives : relation harmonieuse à soi-même, aux autres et à la nature, l'autonomie étant un fondement de la liberté et la coopération un mode opératoire de l'action collective.

Les missions et activités qui en découlent visent à inspirer, relier et soutenir des personnes qui expérimentent et innovent un mode de vie individuel et collectif plus respectueux de la nature et des humains.

Le mouvement fonctionne en réseau en adoptant un mode de gouvernance basé sur les principes de la sociocratie et de l'holacratie. Ces principes impliquent : (1) un fonctionnement horizontal en cercle, (2) une prise de décisions par consentement, (3) l'élection sans candidats. 14 permanents (en 2015) assurent l'activité du réseau, qui compte 55 groupes locaux (environ 400 personnes). Le budget annuel est de 900 000 € (en 2015). Le financement est assuré par les dons réguliers (prélèvements).

Acteurs impliqués dans la coopération :

- Pilotage : Adèle, qui est conceptrice de l'outil collaboratif et anime son appropriation
- Groupe opérationnel : 4 membres de l'équipe

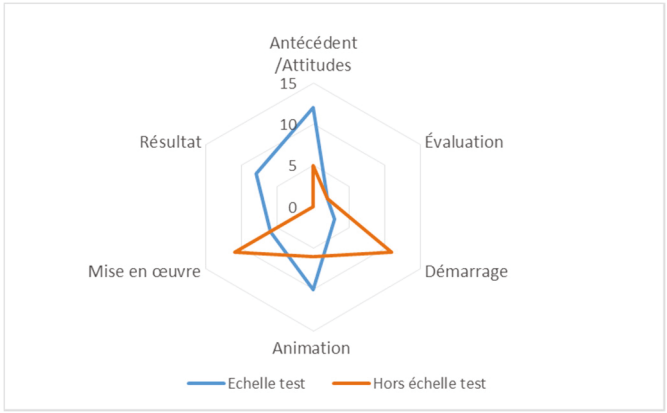
Bénéficiaires :

- Bénéficiaires directs : les coordinateurs des groupes locaux (200 personnes environ)
- Bénéficiaires indirects : les membres des groupes locaux (400 personnes environ)

Outils supports du travail collaboratif :

- Plateforme collaborative *YesWiki* où sont intégrés d'autres outils collaboratifs : Pad, (pour les fonctions de forum), tableau de post-it, base de données de ressources, etc.

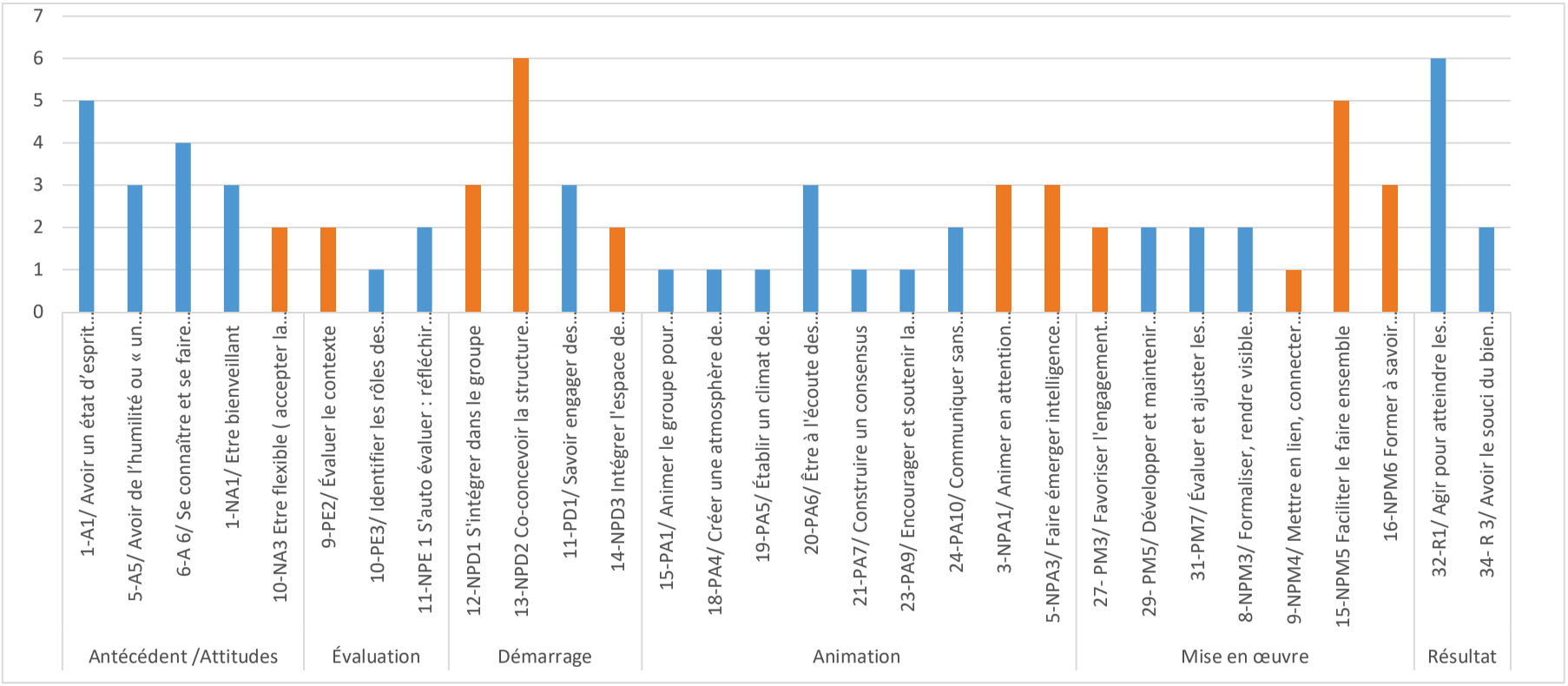
Figure 56 : Les pratiques collaboratives observées et élicitées dans le projet d'Adèle



Mission :

> Améliorer la pratique collaborative d'un réseau en développant l'usage des outils facilitateurs à distance

Durée du suivi : 5 mois



Dans le projet collaboratif d'Adèle, 30 compétences ont été repérées dont 19 relevant d'items de l'échelle-test. Elles concernent principalement les catégories « antécédents », « animation », et dans une moindre mesure la mise en œuvre et les « résultats » de la coopération/collaboration.

En revanche, 11 nouveaux items absents de l'échelle-test se rapportent aux catégories « démarrage » et « mise en œuvre » de la coopération/collaboration (figure 56). L'état d'esprit collaboratif, la vision positive de ces compétences ainsi que le regard bienveillant sur celles des autres sont les attitudes les plus visibles dans le projet. Pour agir dans le projet collaboratif observé, Adèle semble attacher de l'importance à la conception d'une structure du projet partagée avec son équipe (13-NPD2) et à la facilitation de l'agir en commun (15-NPM5). Plusieurs pratiques observées apparaissent pour la première fois dans l'enquête : dans la catégorie « antécédents », l'attitude « être flexible » est définie par Adèle comme l'acceptation d'être déroutée, ce qui accompagne le pilotage d'un projet dans lequel le but n'est pas déterminé à l'avance. Cela implique également la capacité de se laisser surprendre par une proposition inattendue, de savoir l'intégrer dans le projet collectif en construction.

S'intégrer dans le groupe est un item classé dans la catégorie « démarrage ». Décrit comme étant « savoir faire un pas avec les autres », il implique de savoir affirmer une attitude collaborative, savoir formuler clairement ses idées, et appliquer à soi-même des comportements qu'on voudrait voir dans le groupe. Un agir proche, celui de « s'auto-évaluer », consiste à réfléchir sur sa pratique et à savoir dire ce qu'on sait ou ce qu'on ne sait pas. Dans un climat de confiance, cette « pratique » permet de se positionner par rapport aux membres du groupe.

Co-concevoir un projet avec les autres est l'un des deux « agir » le plus présent dans le projet d'Adèle. Il est défini comme un savoir réfléchir avec les autres, et nécessite une multitude de pratiques telles que « guetter, être en attention des signes », « savoir faire des liens entre les idées », « savoir faire avec différentes intelligences », « savoir adapter des idées individuelles à la dynamique du projet ». Former à savoir coopérer est une pratique également très présente dans le projet d'Adèle, qui l'associe à l'accompagnement de l'autonomie des membres du collectif et au partage du pouvoir d'agir. Cette pratique, elle la décrit comme « former par le faire concret », « savoir expliquer quand ce besoin est explicite », « prendre en compte des habitudes », « utiliser le langage compréhensif pour les bénéficiaires de la formation ». Formulé de manière descriptive encore, l'item « intégrer l'espace de réflexion sur le projet commun en cours » concerne la compétence de mise à distance réflexive de sa pratique durant le projet collaboratif. Elle est liée à la capacité d'apprendre de l'expérience.

5.4.2.3 Portrait de Damien

Damien, 52 ans

Damien travaille depuis une vingtaine d'années dans différents services de la ville liés à l'action sociale, à l'insertion et aux démarches participatives des habitants des quartiers.

Actuellement, sa mission consiste à coordonner une équipe de 7 chargés de développement qui, eux, animent les conseils consultatifs de quartier (CCQ, organe de consultation citoyenne, réglementé par la loi). Impliqué dans la vie associative de sa ville, il privilégie les pratiques collaboratives dans tous les contextes favorables.

Dans le cadre de ses missions professionnelles, il souhaite améliorer le fonctionnement des CCQ en y développant les pratiques collaboratives (environ 300 personnes concernées). Après quelques initiatives, il recentre son objectif sur l'équipe proche des chargés de développement. Comme il l'exprime : « Avant de faire coopérer les autres, soyons nous-mêmes coopératifs. »

Noté dans le carnet de bord….

Nous avons appris à nous connaître durant les 10 mois de l'observation.

J'ai participé à cinq réunions de coordination entre septembre et juin, puis à une journée de travail en équipe « hors flux ». Après chaque réunion, nous avons débriefé sur le déroulé de la réunion. Souvent, Damien m'apportait beaucoup d'informations pour que je comprenne mieux les points traités. À mi-parcours de l'observation, nous avons eu deux points téléphoniques à distance, pour échanger sur les traces collectées sur les espaces collaboratifs internes au service.

L'entretien d'élicitation s'est effectué en trois fois : la première fois dans le bureau de Damien, à voix devenue progressivement et spontanément basse, pour respecter la présence d'une collègue « de confiance », comme il me l'a présentée. La deuxième fois, nous étions plus décontractés, assis dehors dans un grand espace vert du campus d'une école d'ingénieurs. Pour le dernier entetien de 45 minutes, nous avons échangé par Skype.

Environnement professionnel :

Damien travaille depuis plusieurs années dans une collectivité territoriale comptant environ 140 000 habitants.

L'organisation de la collectivité repose sur une structuration hiérarchique par pôles divisés en directions et services. Chaque service agit dans le cadre de ses missions et attributions. Damien dépend de la direction de la proximité du pôle « Solidarités-Citoyenneté-Proximité ». Les missions de ce service consistent à accompagner les démarches citoyennes, à promouvoir les démarches participatives, et à animer le dispositif de gouvernance de proximité de l'espace public.

Dans le cadre de sa mission, Damien coordonne l'animation du dispositif conseils consultatifs de quartier (CCQ), l'un des dispositifs de gouvernance de proximité. À ce titre, il anime les interconnexions entre les agents chargés du développement local des quartiers attachés aux différents quartiers de la ville et qui sont au cœur de l'animation des dynamiques participatives et citoyennes des habitants. Il n'existe pas de relations hiérarchiques entre lui et les chargés de développement : Damien souligne ce fait à plusieurs reprises.

Acteurs impliqués dans la coopération :

- Pilotage : Damien, il est initiateur et protagoniste du projet.
- Groupe opérationnel : néant ; Damien pilote lui-même ce projet.

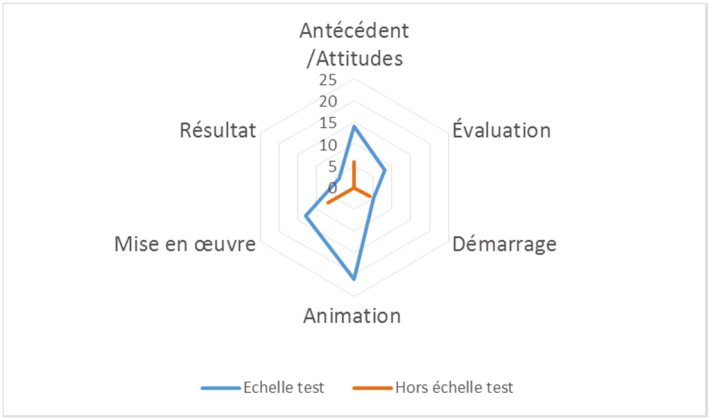
Bénéficiaires :

- Bénéficiaires du projet : les animateurs des CCQ, chargés de développement (7 personnes)
- Bénéficiaires indirects : les membres des CCQ (300 personnes environ)

Outils supports du travail collaboratif :

- Mail professionnel, agenda partagé, plateforme collaborative interne, Pad (ponctuellement)

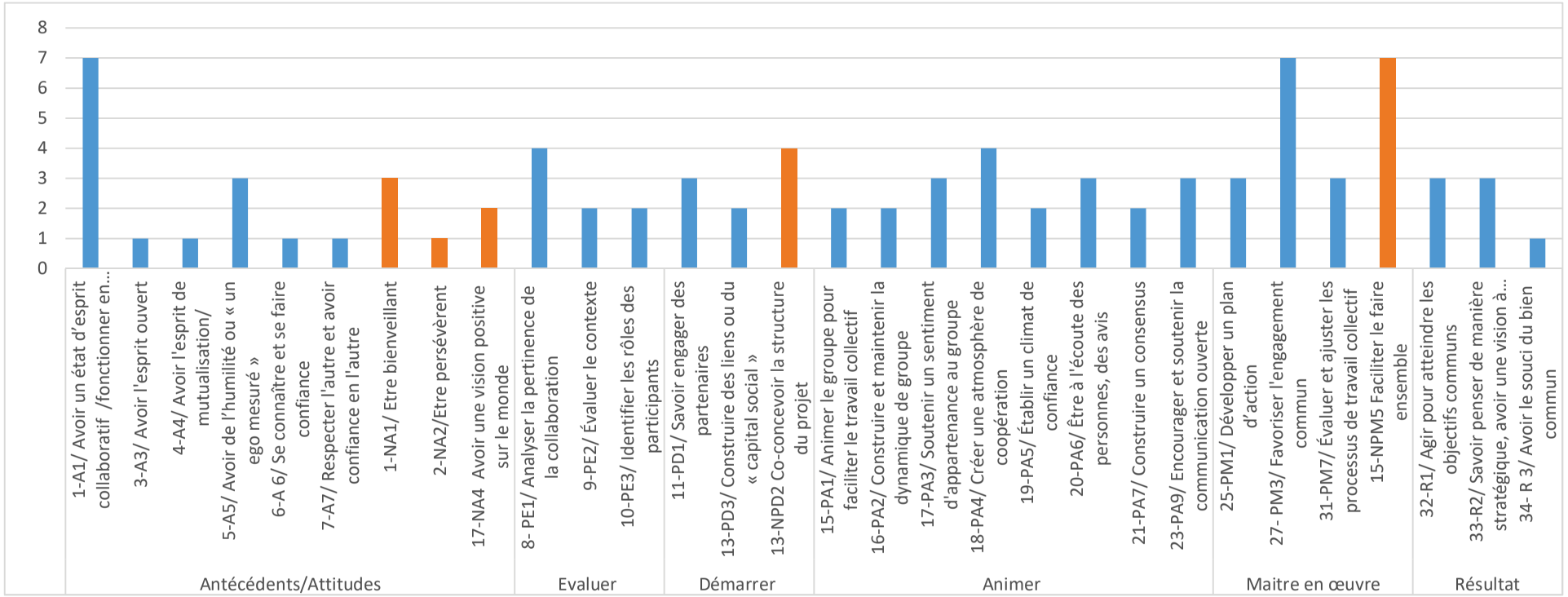
Figure 57 : Les pratiques collaboratives observées et élicitées dans le projet de Damien



Mission :

> Améliorer les pratiques collaboratives de l'équipe des sept chargés de développement

Durée du suivi : 10 mois



Dans le projet de Damien, 30 compétences ont été mobilisées, dont 75 % coïncident avec 34 items de l'échelle-test (représentés par la couleur bleue sur le graphique ci-dessus). La particularité de son activité collaborative réside dans la forte présence d'un état d'esprit collaboratif (1-A1), ainsi que dans des compétences de mise en œuvre : « favoriser l'engagement commun » (27-PM3) et « faciliter le faire ensemble » (15-NPM5). Ce dernier terme recouvre une pratique *a priori* absente de l'échelle-test (indiquée en orange sur le graphique, figure 57). Elle consiste à « diminuer des contraintes pour faciliter de possibles pratiques collectives ». Cela concerne la prise en charge des tâches de coordination et d'autres tâches que les membres du groupe ne peuvent ou ne veulent pas assumer.

Parmi les « antécédents », deux attitudes se remarquent : « être persévérant » qui, pour Damien, correspond au renouvellement des initiatives collaboratives, et « avoir une vision positive du monde ». Selon lui, les changements constatés dans son environnement seraient favorables à la collaboration.

Comme dans le projet d'Adèle, Damien met de l'énergie à concevoir le cadre du projet avec ses collègues. Cette pratique se définit également en termes de « réfléchir ensemble ». Elle se manifeste chez lui dans un échange d'idées qui aboutit à la conception de mises en œuvre convenant à tous.

Ce qui peut être souligné est la prédominance des compétences des catégories « attitudes » (antécédents) et d'animation. En effet, ce qui semble particulier dans le projet de Damien est que le choix de travailler collaborativement repose sur sa forte volonté à le faire. Les effets sur la mise en œuvre collective et les résultats partagés collectivement s'observent ponctuellement, plus comme des prémices de changement dans les habitudes de travail de son équipe.

5.4.2.4 Portrait de Myriam

Myriam, 24 ans

Diplômée d'un DUT Carrières sociales en animation sociale et socioculturelle, elle s'implique dans des mouvements citoyens alternatifs. Dans ce cadre, elle a réalisé deux stages : l'un dans une association de jeunesse et d'éducation populaire, l'autre dans une école à pédagogie alternative (Freinet). Par ailleurs, elle a réalisé un travail d'observation sociale sur un quartier (classé CUCS) de la ville de Tours, qui posait la question de l'implication des habitants au sein de ce quartier. Elle a également suivi deux formations : l'une en éducation à l'environnement, l'autre sur la question de l'habitat. Enfin, elle s'est beaucoup intéressée à la cause du rejet de la politique de la part des citoyens, avec l'idée que l'éducation citoyenne n'est visiblement pas à la hauteur des besoins de la société actuelle : pour elle, la citoyenneté ne doit pas être un discours mais une expérience à vivre.

Conditions de l'observation

Notre première rencontre a eu lieu dans un tiers-lieu. Vêtue d'une jupe et d'une petite veste noire, elle m'a fait penser à un jeune cadre dynamique.

Nous avons échangé à voix basse, ce qui a créé assez rapidement un climat de connivence.

Nous nous sommes rencontrées trois fois : dans un autre tiers-lieu, au restaurant ; après le rendez-vous à la mairie, avec le partenaire institutionnel, chez elle ; et nous avons échangé par Skype sur les actions observées.

Myriam parlait facilement de ses projets et de ses souhaits. La difficulté consistait à la faire parler de ses actions les plus concrètes.

L'entretien d'élicitation s'est déroulé par Skype, en deux temps d'une heure. chacun.

Environnement professionnel :

En 2015, au moment de l'enquête, Myriam est animatrice de réseau dans l'association « Territoire », créée deux ans auparavant. L'association est établie dans une ville de 80 000 habitants, et est connue par ses initiatives autour des usages citoyens numériques. Elle se donne pour mission de développer les pratiques collaboratives auprès de différents acteurs du territoire : réseaux, associations, collectivités, entreprises. Son fonctionnement repose sur la dynamique de deux personnes, initiatrices du projet, et correspond davantage à une petite structure d'entrepreneurs militants qui a adopté un statut associatif pour une facilité de fonctionnement. Sa principale compétence repose sur le développement des cartes participatives *OpenStreetMap* et, par extension, sur le développement des pratiques collaboratives dans l'organisation à partir des outils numériques. L'accompagnement de projet, la formation aux pratiques collaboratives et le développement d'outils supports sont actuellement ses principales sources d'activités. ·

Toutes les ressources produites par l'association sont sous licence libre *Creative Commons BY-SA*, c'est-à-dire librement accessibles et réutilisables. Le budget de l'association s'élève à environ 50 000 € en 2014. Myriam est le troisième membre de l'équipe.

Le projet dans lequel Myriam intervient : « Libermobilité », a démarré depuis fin 2013 grâce au financement de la Fondation de France. Inscrit dans la logique du projet de cartes ouvertes *OpenStreetMap*, ce projet consiste à réaliser à plusieurs des cartes de la ville, pertinentes pour les personnes à mobilité réduite. Myriam organisait des séances de collecte collaborative des données

Acteurs impliqués dans la coopération :

- Pilotage : Myriam anime la dynamique du projet existant.
- Groupe opérationnel : non existant sur le projet ; l'équipe de l'association est un appui de co-formation.

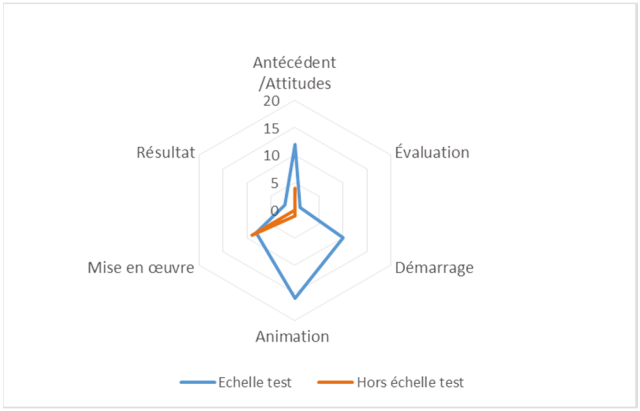
Bénéficiaires :

- Bénéficiaires directs : les bénévoles participant aux « Opencarty » (3-8 personnes par séance)
- Bénéficiaires indirects : le réseau d'utilisateurs des cartes *OpenStreetMap*

Outils supports du travail collaboratif :

- Plateforme collaborative *YesWiki*, logiciel de cartographie *OpenStreetMap*

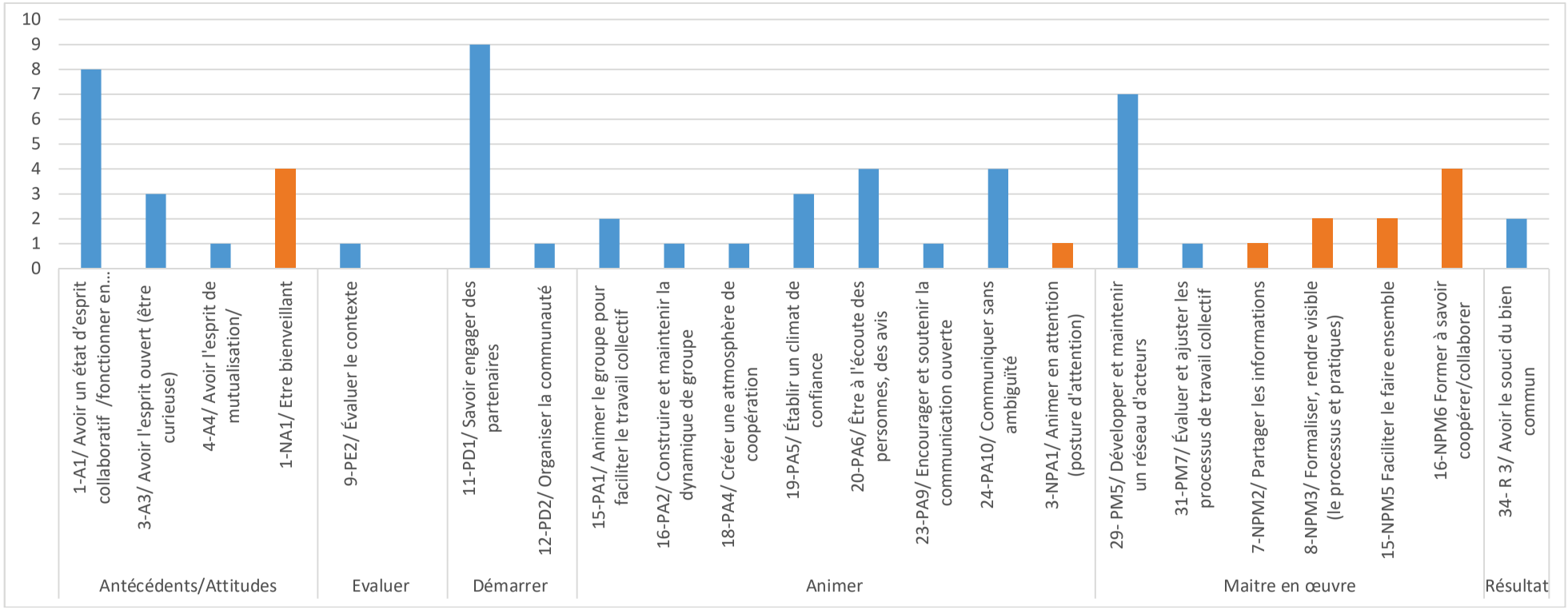
Figure 58 : Les agir collaboratifs observés et élicités dans le projet de Myriam



Mission :

> Animer une collecte collaborative des données pour cartographier la ville : « Cartomobilité »

Durée du suivi : 4 mois



Myriam mobilise 22 compétences dont 73 % s'apparentent aux items de l'échelle-test. Dans le projet collaboratif qu'elle conduit, les compétences d'animation prédominent (27 % de compétences identifiées). Mais elle fait plus particulièrement appel aux compétences des catégories « démarrage » et « mise en œuvre ». Tout en ayant un état d'esprit collaboratif fortement développé, elle doit savoir engager les partenaires (11PD1) et développer/maintenir un réseau d'acteurs (29 PM-5).

Parmi les compétences nouvelles par rapport à l'échelle-test, mais déjà identifiées chez Adèle, Damien et dans de nombreux entretiens, deux se remarquent : « être bienveillant », c'est-à-dire avoir de l'empathie envers les autres, et « former à savoir coopérer ». S'agissant de ce dernier item, Myriam forme les acteurs du projet à l'usage d'un outil support. Pour cela, elle s'efforce de mettre en perspective l'usage de l'outil et le sens du projet, et de structurer les contenus à transmettre. Sa pratique concrète ne diffère pas des tâches habituelles d'un formateur : « bien expliquer les termes » tout en étant attentive aux visages des personnes pour détecter la compréhension de ses propos.

5.4.2.5 Portrait de Gwenaëlle

Gwenaëlle, 36 ans

Gwenaëlle est diplômée d'un CAPES documentation, et travaille depuis 2014 dans une bibliothèque scientifique dans l'enseignement supérieur.

Elle s'est inscrite au réseau des professionnels de l'information et de la documentation en 2013, sans y jouer un rôle actif quand elle travaillait à l'université en tant que bibliothécaire-documentaliste. Chez son nouvel employeur, la participation et l'animation du réseau font partie de ses attributions, clairement stipulées dans sa fiche de poste. C'est alors que Gwenaëlle commence à prendre part à la vie du réseau. Dans ce sens, l'activité du réseau est considérée comme son environnement professionnel. C'est aussi dans ce cadre que Gwenaëlle « pratique » la collaboration.

Elle a suivi la formation Animacoop en 2016.

Conditions de l'observation

J'ai vu Gwenaëlle animer un atelier au Forum des usages coopératifs, où elle présentait à une trentaine de personnes présentes son réseau. Après un court échange, elle a accepté de rendre observable son activité de coordination et d'animation du réseau, qu'elle assurait durant quatre mois. C'est la seule rencontre en « vrai » que nous avons eue. Tous les autres échanges se sont déroulés via Skype. Le premier a donné lieu à un entretien compréhensif, à la suite duquel j'ai restitué l'activité de Gwenaëlle principalement à partir des traces visibles sur la liste de discussion, du blog du réseau, des documents internes de coordination mais aussi des notes d'observation collectées auparavant : une rencontre mensuelle et conviviale du groupe de coordination, le déroulement de l'atelier au Forum des usages où Gwenaëlle assuré le rôle d'animatrice. L'élicitation a été conduite en deux temps sur 1 heure et 45 minutes au total.

Environnement professionnel :

Le terrain de pratiques collaboratives est un réseau sans statut formel des professionnels de l'information et de la documentation. Il a été créé en 2012, suite à la rencontre des « Bibliothèques collaboratives » au forum des acteurs coopératifs, et compte en 2016 plus de 200 participants. Il se donne pour mission de créer une dynamique collaborative d'échange entre professionnels à l'échelle locale en cohérence avec des projets locaux liés au numérique et à l'information-documentation.

C'est un lieu de veille collaborative et de débat sur l'actualité des métiers mais aussi un espace de formation local et gratuit, basé sur un réseau d'échange des « bonnes pratiques », ainsi que des retours d'expériences en bibliothèques et en centres de documentation.

La notion de bien commun est centrale : vouloir œuvrer pour le « bien commun » est la seule condition de participation au réseau, qui se veut ouvert à tous. Toutes ses productions (les contenus d'articles du blog) sont publiées en licence Creative Commons et s'inscrivent ainsi dans la production de communs.

La participation au réseau donne une visibilité aux acteurs du réseau et à leurs structures. Les membres du réseau sont attachés à ce fonctionnement informel, indépendant, sans budget dédié ni statut juridique particulier. Cela leur garantit une indépendance, et favorise la participation bénévole de ses membres.

La coordination est prise en charge par cinq membres actifs, qui assurent à tour de rôle l'animation des tâches vitales du réseau. Gwenaëlle fait partie de ce noyau dur de coordination.

Acteurs impliqués dans la coopération :

- Pilotage : Gwenaëlle partage l'animation avec un autre membre du réseau.
- Groupe opérationnel : le noyau dur est composé de 5 membres du réseau.

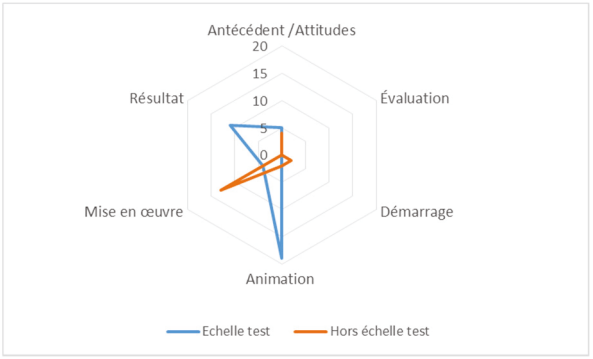
Bénéficiaires :

- Bénéficiaires directs : les membres du réseau, soit 250 personnes environ

Outils supports du travail collaboratif :

- Liste de diffusion du réseau, blog du réseau : WordPress, Twitter/Facebook

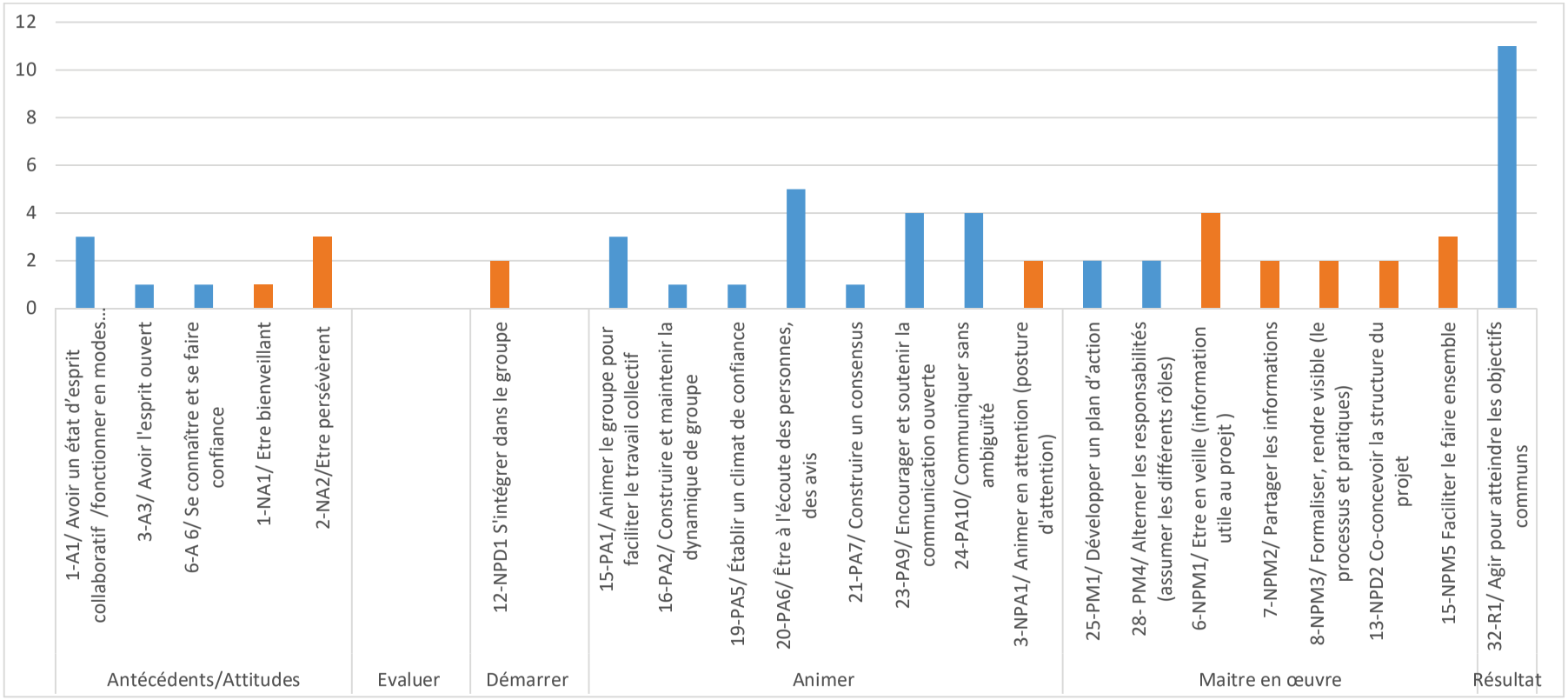
Figure 59 : Les agir collaboratifs observés dans le projet de Gwenaëlle



Mission :

Animer un réseau coopératif professionnel sur un temps limité à quelques mois

Durée du suivi : 4 mois



Dans le projet collaboratif conduit par Gwenaëlle, 22 pratiques peuvent être assimilées à des pratiques collaboratives, dont 65 % appartiennent aux items de l'échelle-test. La catégorie « animation » est la mieux représentée, au nombre desquelles se distinguent les compétences liées à l'écoute des personnes et avis (20-PA6), à la communication claire (24-PA10), principalement dans les messages postés sur la liste de discussion, ainsi qu'au soutien à la communication ouverte (23-PA9). Ceci correspond, dans la pratique de Gwenaëlle, à la communication interne au sein du groupe opérationnel, mais aussi externe sur le blog du réseau. Dans la catégorie de « mise en œuvre », les compétences « nouvelles » prédominent. Elles concernent l'organisation de la veille informationnelle » (6 NPM1), l'usage d'outils collaboratifs de gestion de projet englobé par l'item « faciliter le faire ensemble » (15-NPM5), et dans une moindre mesure, le partage d'informations (7-NPK2), la mise en visibilité (8-NPM3) et la co-conception (13-NPD2).

Deux points peuvent être soulignés à la lecture des données relevées. Le premier concerne l'absence de compétences d'évaluation. Il est possible de penser que, du fait d'intégrer un collectif et un projet collaboratif bien établi, les questions d'évaluation ne se posent pas. Cela est encore plus vrai si la participation au projet collaboratif est explicitement inscrite dans la fiche de poste.

La deuxième observation concerne les domaines du projet collaboratif qui relèvent majoritairement de l'animation et de la mise en œuvre de la collaboration. Même si de nombreux items ont été identifiés dans ces deux catégories, leur fréquence reste relativement faible par rapport à une pratique qui se remarque dans le projet de Gwenaëlle, celle d'« agir pour atteindre les objectifs communs ». On pourrait penser que Gwenaëlle assume sans efforts sa part du travail collaboratif qui lui a été confiée.

5.4.3 Synthèse des données issues des observations des compétences collaboratives réinvesties

Les quatre projets présentés se différencient par la mobilisation des différentes compétences collaboratives. Pour Adèle, elles se combinent de manière équilibrée entre attitudes, démarrage, animation et mise en œuvre. Pour Damien, comme pour Myriam, elles oscillent entre attitudes et animation, tandis que pour Gwenaëlle, elles sont centrées sur l'animation, et dans une moindre mesure, sur la mise en œuvre. Au premier regard, ces différences s'expliquent par le contexte du projet, le rôle assumé dans le processus collaboratif, mais aussi l'attitude liée à l'état d'esprit collaboratif en particulier.

5.5 En conclusion du chapitre 5

La pertinence de l'échelle-test est confirmée à l'issue du questionnaire. Les trente-quatre items relatifs aux compétences collaboratives sont regroupés dans les catégories « antécédents » (attitudes préalables), « processus » (évaluation, démarrage, animation, mise en œuvre) et « résultats » de la coopération/collaboration. Ainsi, l'échelle-test devient une grille de références pour structurer l'analyse des matériaux collectés.

Quant à la nature des compétences collaboratives, on retient que la majorité des items de l'échelle-test se retrouvent dans la mise en œuvre décrite par les enquêtés. Dans ces descriptions, les compétences liées aux processus collaboratifs sont plus nombreuses, en particulier celles liées à l'animation (capacité d'écoute et « animation facilitante »), et dans une moindre mesure, celles liées au démarrage représentées par une capacité « d'engager les partenaires ». De cette analyse se dégagent les traits d'une personne encline à coopérer/collaborer : elle serait dotée d'un état d'esprit collaboratif, consciente de ses limites, et bienveillante par rapport à celles des autres ; elle aurait le souci de gérer ses tensions internes et ses besoins de reconnaissance.

Si les données issues des entretiens des apprenants décrivent bien les compétences collaboratives, elles sont moins pertinentes pour dégager les modalités de leur développement en formation. Sur ce point, l'étude de documents (contenus des cours) et l'observation participante sont les principales sources des données tangibles. Après traitement, elles font apparaître une corrélation entre les contextes d'apprentissage identifiés et les domaines des compétences collaboratives. Ainsi, dans les cours à distance, l'accent est mis sur les compétences de démarrage (principalement « savoir engager des partenaires »), ainsi que sur des compétences d'animation et de mise en œuvre absentes de l'échelle-test (« faire émerger l'intelligence collective » et « partager les informations »). Les ateliers techniques développent les compétences de mise en

œuvre liées à la gestion de l'information (réception, traitement, diffusion) en lien avec les outils numériques. Malgré cette correspondance apparente, il est difficile d'établir un lien entre une compétence particulière et un moyen pédagogique spécifiquement dédié à son développement. Au contraire, un nombre important de compétences collaboratives se manifestent dans les contextes d'activité complexes impliquant des réalisations collectives (groupe de codéveloppement et groupes de projets).

Des données issues des observations et de l'élicitation des compétences collaboratives réinvesties montrent des liens forts entre les compétences mobilisées, le contexte du projet et le rôle assumé dans le processus collaboratif.

Par ailleurs, la technique d'élicitation confirme sa pertinence quant à la qualité des données recueillies. Elles seront largement utilisées pour illustrer les points saillants analysés dans le chapitre suivant.

6 Analyse et discussion : la nature des compétences collaboratives

La compréhension des compétences collaboratives s'approfondit dans cette partie par l'analyse et la discussion des résultats significatifs au regard des apports théoriques identifiés dans la revue de littérature.

La sélection s'opère par la « triangulation » des résultats issus des trois sources de collecte (questionnaire, entretiens, observations). De ce procédé que nous appelons « alignement des résultats », plusieurs constats émergent. Le premier concerne l'existence de compétences charnières dans le projet collaboratif telles que : « avoir l'esprit collaboratif », « co-concevoir la structure du projet », « animer pour faciliter (en attention) », « être à l'écoute », « développer et maintenir le réseau des acteurs », « gérer les informations », « avoir le souci des biens communs ».

Le deuxième constat pointe des résultats paradoxaux en ce qui concerne les items liés à la confiance. Alors que la confiance est reconnue comme une condition indispensable d'un projet collaboratif, elle est faiblement présente dans les données collectées par les entretiens et les observations.

Le dernier constat concerne la spécificité des « nouvelles » compétences par rapport à l'échelle-test préétablie. Elles se remarquent dans la mise en œuvre du projet et par le recours aux outils collaboratifs.

6.1 La propension à coopérer/collaborer

L'ensemble de l'enquête était sous-tendu par la question relative à l'éventuelle existence de compétences collaboratives pivots sans lesquelles le processus collaboratif serait sinon impossible, du moins difficilement envisageable. En d'autres termes, y aurait-il un noyau de compétences collaboratives incontournable à développer ? Pour pouvoir y répondre, nous proposons une analyse croisée des données collectées par le biais des différents outils de l'enquête. Puisqu'il est possible de penser qu'une présence manifeste d'une pratique collaborative dans les trois outils de l'enquête à la fois lui confère *a priori* un statut d'« incontournable », nous nous attacherons à examiner en détail la nature de telles pratiques. Pour faciliter la lecture, cette analyse reprendra la catégorisation par étapes du processus collaboratif utilisée jusqu'ici : « attitudes, évaluation / démarrage - animation -mise en œuvre - résultat », qui fait référence au cadre de Morse et Stephens (2012) et de Thomson et Perry (2006).

Comme cela a été indiqué précédemment (§ 3.1), les antécédents de l'échelle-test correspondent à des attitudes dont le développement est nécessaire en amont de la coopération/collaboration. Elles recouvrent des capacités et une volonté d'engager des comportements positifs en vue d'un travail partagé. Dans la littérature scientifique, ces capacités sont abordées sous l'angle de l'analyse de traits de caractère (*cooperativeness*), dont les capacités à trouver un mode de fonctionnement commun, des valeurs liés au plaisir de faire ensemble, des règles basées sur la conviction de l'efficacité de la coopération/collaboration (Lu & Argyle, 1991). Les traits de caractère, de personnalité ou de comportement pris en compte dans ces études correspondent aux caractéristiques en opposition comme par exemple : acceptation sociale *versus* intolérance sociale, empathie *versus* désintéressement social, utilité *versus* inutilité, compassion *versus* désir de vengeance, conscience intégrée *versus* avantage personnel (Cloninger *et al.,* 1994, cités par Paal & Bereczkei, 2007).

Dans la présente recherche, suite au traitement préalable des matériaux collectés (annexe 5 : items de CC collectés), la liste des sept attitudes initialement identifiées a été complétée par deux items : « être bienveillant »et « être percevant ». Comme nous l'avons vu dans le chapitre 5, « Présentation des résultats », toutes ces attitudes se manifestent, à des degrés plus ou moins intenses, dans les projets coopératifs/collaboratifs décrits par les personnes interviewées. La restitution de ces données a été organisée selon les spécificités des outils de collecte : questionnaire, entretiens compréhensifs et observations doublées d'élicitation.

Dans ce chapitre, le choix d'une analyse approfondie des attitudes et des compétences collaboratives conduit à sélectionner celles qui seraient les plus représentatives des données collectées.

Cette sélection s'effectue à partir de l'alignement des résultats les plus significatifs obtenus par le biais de trois outils de collecte, et traduit une forme opérationnelle de triangulation. En prenant en compte les trois compétences collaboratives les mieux représentées dans chaque outil de collecte, le tableau 15 les regroupent en trois catégories :

- les mieux représentées à la fois dans trois outils de collecte ;
- les mieux représentées dans deux outils ;
- celle remarquée dans un seul outil de collecte.

En ce qui concerne les antécédents à la coopération/collaboration, il apparaît qu'une seule attitude est présente en tête de trois outils de collecte : « avoir un état d'esprit collaboratif ». « Être bienveillant » (1-NA1) est commun à deux outils de collecte (entretien et observation), et trois autres font partie des compétences les plus repérées dans un seul outil de collecte (tableau 15).

Tableau 15 : Les attitudes les mieux représentées dans les données collectées

Item(s) le(s) mieux noté(s) dans trois outils de collecte [10]	**Item(s) le(s) mieux noté(s) dans deux outils de collecte**	**Item(s) le(s) mieux noté(s) dans un seul outil**
Avoir un état d'esprit collaboratif	Être bienveillant (E, O)[10]	Avoir de l'humilité ou « un ego mesuré » (E) Respecter l'autre et avoir confiance en l'autre (Q) Avoir l'esprit ouvert (Q)

Si la place prépondérante de l'item « avoir un état d'esprit collaboratif » (1A-1) paraît évidente dans le projet collaboratif/coopératif, il n'en est pas de même quand il s'agit de définir la signification de cette expression. La difficulté réside dans le fait que la formulation « état d'esprit collaboratif » semble conjuguer plusieurs attitudes. Ainsi, quand les personnes interviewées évoquent un « bon état d'esprit pour coopérer/collaborer », sans le nommer directement, elles décrivent une posture qui consisterait à mieux travailler et à s'accorder avec les autres, ce qui passerait par une combinaison d'écoute, d'attention et de partage :

> *« Accepter d'écouter les autres, accepter de ne pas vouloir partir forcément et vouloir imposer son idée, mais... pour pouvoir arriver à trouver un lieu commun avec d'autres… […] En échangeant, en partageant plus qu'en imposant... » (Françoise, ECA_21_ [17298 :17631])*[11]

Plus concrètement, l'état d'esprit coopératif se manifeste par l'engagement dans le travail collectif, où la personne assume volontairement sa part de travail :

> *« Je trouve formidable dans ces aventures, c'est que chacun participe, à hauteur de son temps, de son énergie, de... ses compétences, etc. Mais tout le monde [ne] participe pas d'une manière égale, tu vois. On [ne] peut pas mesurer... mais rares sont ceux qui restent vraiment en arrière et qui [ne] bougent*

[10] Les trois outils de collecte, l'expression des enquêtés sur leur pratique de coopération/collaboration : questionnaire (Q), entretien compréhensif (E), observation élicitée (O).

[11] ECA : entretien compréhensif « apprenant » ;

pas, qui ne lèvent pas le petit doigt, […] chacun va avoir sa spécialité. » (Pierrette, ECA_22_[12164 :12455])

Dans la riche matière qui est proposée dans les entretiens compréhensifs, deux éléments semblent communs à de nombreuses descriptions. Le premier indicateur de l'esprit collaboratif correspond à la préférence *a priori* pour les modes de travail collectifs, jugés comme potentiellement plus riches, voire plus efficaces que les pratiques individualistes. Le deuxième se détecte par une réciprocité d'échanges.

Dans le premier cas, les expressions s'enracinent dans les questionnements sur la nature humaine, évoquée comme dans les travaux d'anthropologues et de sociologues des années 1930 (Mead, 1937/2002 ; May et Doobs, 1937), par l'opposition entre une nature coopérative et une nature compétitive. Dans la coopération/collaboration, « ce n'est pas chacun pour soi », comme dirait Thibaud (Thibaud, ECA_03_[19395 :19911]), et la coexistence des deux postures ne peut être compatible : « on ne peut pas coopérer avec des personnes qui n'ont pas adopté cet état d'esprit » (Pierrette, ECA_22_[18926 :19597]).

François associe l'esprit de coopération/collaboration à la valeur humaine universelle qui relève de la nature humaine profonde, mais serait pervertie par le fonctionnement compétitif dominant, et qu'il faut « retrouver » en fournissant un effort quotidien :

« L'être humain est profondément coopératif et profondément comment dire… dans ses racines, dans son être profond est complètement, comment dire… en recherche de… de… de partage les uns avec les autres, donc c'est pas de l'ordre du faire. […] Je vous ai dit plusieurs fois que c'était un travail continu chez moi, c'est-à-dire que c'est… c'est pas quelque chose qu'on apprend et que l'on sait, c'est quelque chose que… qu'il y a. » (François, ECA_21_[31958 :32330])

Dans cette vision d'une nature humaine profonde à retrouver, Rachel introduit un autre point de vue. Pour elle, l'esprit collaboratif et au même titre l'esprit compétitif caractérisent tout être humain :

« Mais après, ça ne m'empêche pas de revenir dans des débats houleux […] c'est un naturel qui peut revenir… de vouloir prendre le pouvoir et avoir raison. » (Rachel, ECA_26_[5500 :5685])

Les réflexions identifiées chez les apprenants résonnent avec les questions des chercheurs sur la nature intrinsèque des humains sans que ces derniers y apportent une réponse univoque. Nous avons vu dans la revue de littérature les approches des psychologues du développement, par exemple, pour lesquels la piste d'une réponse se trouverait dans l'étude de l'âge des enfants et la manifestation des comportements altruistes ou agressifs associés. L'argumentaire plus récent et repris largement par des études sur l'altruisme (Ricard, 2013), l'empathie (Rifkin, 2012) ou le travail en commun (Sennett, 2013) a été élaboré par Warneken et Tomasello (2009). Ces derniers s'appuient sur des études expérimentales menées sur les comportements de très jeunes enfants et en comparaison avec des études sur les grands singes. Leurs conclusions aboutissent sur l'idée que les comportements d'aide et de coopération se manifestent avant même que les parents

puissent inculquer les règles de sociabilité, c'est-à-dire entre 14 et 16 mois. La similitude de ces comportements détectés chez les jeunes grands singes les pousse à penser que les racines de l'altruisme humain « peuvent aller aussi loin que le dernier ancêtre commun des humains et des chimpanzés, il y a environ six millions d'années » (Warneken & Tomasello, 2009, p. 464, traduction personnelle). Toutefois, il existe des études qui argumentent l'agressivité présente également chez les jeunes enfants (Tremblay, 2008 ; cité par Ricard, 2013), comme si les humains étaient au même titre profondément altruistes et capables de violence envers leurs semblables.

L'esprit collaboratif « mature » dépasserait ce clivage par une prise de conscience de la dualité de la nature humaine. Avoir un état d'esprit collaboratif, comme cela se détecte dans les pratiques de Rachel ou François, consiste à faire un choix délibéré d'avoir un *a priori* positif sur le travail en commun et sur la bonne volonté des autres à vouloir y contribuer. Ce choix n'étant pas acquis une fois pour toutes, il se travaille en continu, puisqu'il est exposé aux possibles expériences négatives.

Le deuxième indicateur de l'état d'esprit coopératif correspond à la volonté d'échanger dans les modes de réciprocité, exprimée également en opposition aux échanges intéressés uniquement par un bénéfice personnel. Dans cette idée, les expressions se rapprochent de la théorie sociologique des échanges enracinés dans la théorie du don/contre-don. L'échange est considéré comme un comportement social par lequel transite un bien matériel ou immatériel tel que les informations, les symboles ou le prestige (Ferrary, 2001). Effectués selon le principe du volontariat, ces échanges découlent d'un sentiment de solidarité (Sennett, 2013), mais aussi permettent d'éprouver du plaisir (Alter, 2010). Ainsi, Laurène évoque un échange volontaire et spontané des services et des idées :

> *« Je m'intéresse déjà au projet des autres... je ne regarde pas que […] mes propres préoccupations, pas forcément mon propre intérêt, et puis… je vois comment moi, je peux apporter mon soutien, un accompagnement, comment je peux compléter... » (Laurène, ECA_09_[2187 : 2583])*

Le désir de travailler et d'échanger avec les autres convoque le système des valeurs. Annabelle parlera d'altruisme :

> *« Le terme qui me vient, c'est le terme d'altruisme, ça a l'air un petit peu cliché comme ça… mais c'est ce qui me pousse, moi aussi, à m'engager pour d'autres que [...] j'y adhère complètement, j'ai envie de le porter. » (Annabelle, ECA_08_[58426 :58776])*

Quant à Simon, il évoquera le lien social et le souci de l'environnement :

> *« Cette réflexion sur les valeurs, pourquoi je faisais tout ça finalement, et on a trouvé les valeurs environnement, les valeurs lien social, etc., et puis, le chapeau un petit peu de tout ça, c'est… le mot coopération, c'était essentiel, donc oui, je mets la coopération partout. » (Simon, ECA_13_[34839 :35180])*

Les deux indicateurs de l'esprit collaboratif, une vision positive de la nature humaine et une préférence pour les échanges réciproques, se confirment dans les données issues des observations des projets collaboratifs. Par exemple, Damien, pour qui le projet consiste à rendre

son équipe plus collaborative, parle de l'intérêt de travailler avec les autres comme « faisant depuis toujours partie de lui ». Dans le deuxième registre d'échanges, il déclare être dérangé par la pratique « commerciale » à laquelle il préfère, comme Gwenaëlle, « des échanges de temps et de compétences » (Gwenaëlle, EE_4).

Cette vision de la réciprocité enracinée dans un système de valeurs tournées vers autrui concorde avec les travaux sur la réciprocité d'Eneau (2003, 2005) qui les relie avec les notions de don, d'altruisme, de sollicitude, de respect, d'estime, d'écoute et de dialogue. Les conséquences en sont le développement du climat de confiance et les pratiques de collaboration (Siméone, Eneau & Simonian, 2009).

Le point de vue d'Adèle introduit un aspect qui pourrait être un troisième indicateur de l'état d'esprit collaboratif. Selon elle, la coopération/collaboration nécessite, en plus d'un regard positif sur l'autre et d'un désir d'échanges, l'affirmation d'une interdépendance avec les autres. Celle-ci s'exprime comme « pouvoir dire qu'on a besoin de l'autre, et sans les autres, je ne sais pas faire mon métier » (Adèle, EE_1), mais ne peut se faire que dans des conditions de confiance.

> *« C'est vrai que la qualité de ces relations, c'est qu'on a vraiment la possibilité, la facilité à dire quand on sait pas faire, quand on sait plus comment s'y prendre... […] quand on a besoin d'aide. Et je trouve que là, ça a déclenché vraiment de la coopération parce que... parce qu'il y a une entraide sans jugement » (Adèle, EE_1_[87412 : 87746])*

La conscience de soi comme étant en interdépendance avec les autres semble attester une maturité de l'état d'esprit collaboratif : « Je ne pense jamais seule », a confié par ailleurs Adèle.

Cette approche du travail collaboratif qui consiste à dire que les êtres humains travaillent mieux avec les autres s'ils reconnaissent leurs manques et leurs erreurs fait l'objet d'une récente étude en psychologie cognitive intitulée « L'illusion de la connaissance : pourquoi nous ne pensons jamais seuls » (Sloman & Fernbach, 2017). Ces auteurs défendent l'idée selon laquelle la sociabilité est la clé de la façon dont l'esprit humain fonctionne : les humains s'appuient sur ce que les autres savent au point que, dans un groupe, il est difficile de connaître les limites de ce que savent les uns et les autres. Ce fonctionnement est reconnu sous le nom de « biais d'une illusion explicative profonde », qui explique comment les personnes pensent savoir plus que ce qu'elles savent en réalité.

Il est combiné à un autre biais, celui de la « confirmation », qui impose aux personnes se trouvant dans des situations jugées hostiles de préférer un avis personnel, même s'il est reconnu erroné. Dans certaines communautés, cela conduirait à camper sur des positions qui, renforcées, deviendraient hostiles et dangereuses. La possible sortie d'une crispation d'avis vers un changement d'attitude plus collaborative consisterait à déplacer l'attention vers une explicitation des procédés méthodologiques. En se rendant compte de leurs propres ignorances, les personnes

sont enclines à assouplir leur attitude d'opposition, et en conséquence, à s'ouvrir aux autres dans le travail commun.

C'est également sous cet angle qu'il convient de considérer l'attitude « avoir de l'humilité et [un] ego mesuré » (5-A5) exprimée de manière imagée et parlante comme une « domestication du dragon », que nous avons vue dans la restitution des données (§ 5.2.1.1).

Lors de l'élicitation de son projet observé, Adèle parle à plusieurs reprises de la posture humble et discrète qu'elle adopte dans le travail collaboratif puisqu'elle part du principe qu'elle a besoin des autres pour avancer :

> *« Si je crois savoir déjà que… c'est bon pour le groupe, ce qu'il faut faire, que je pense déjà tout connaître, etc. [alors], pourquoi coopérer ? Enfin, j'ai pas besoin des autres… Alors que si j'ai… j'ai sincèrement besoin de la collaboration […] ça s'impose à moi, cette posture un peu… humble, discrète » (Adèle, EE_1_[77530 : 77715])*

Et, dans un travail collaboratif, « humilité » consiste à savoir réquisitionner ses certitudes sans pour autant remettre en question sa personne :

> *« On n'est jamais sûr… Enfin, pour moi, c'est important d'aller aussi avec humilité dans une mission… Donc on n'est jamais sûr de vraiment apporter quelque chose et… enfin, vraiment faire bouger les choses […]. Par contre, est-ce que cette histoire, que tu peux apporter quelque chose, elle participe à améliorer la coopération, c'est la question que moi, je me pose […] il faut avoir ce sentiment que… on est dans le… potentiel échange. » (Adèle, EE_1_[4905 : 5120])*

C'est l'idée qu'en cas d'avis divergents, l'attention devrait porter sur les méthodes de travail et non sur une mise en question des capacités individuelles :

> *« Il y a une étape de "mauvaise réception" où on est en colère parce que ça ne va pas comme on se l'imaginait, en tout cas pour moi qui suis peut-être pas… enfin… voilà, je me dis que j'ai encore cette étape-là où je suis insatisfaite de ce que j'entends du groupe parce que ça ne colle pas à mon idéal d'avancer, etc. Et puis après, j'arrive à raisonner en pensant plutôt au bien du groupe et au bien du projet, plutôt qu'à mon confort d'animatrice. » (Adèle, EE_1_[9422 : 9910])*

L'humilité consiste non pas à s'effacer, mais plutôt à adopter une attitude de « contenance de soi », c'est-à-dire à maîtriser son ego ou ses émotions dont l'expression trop violente pourrait affaiblir les liens construits avec les autres. En s'appuyant sur des études de psychologues du comportement comme Kernis, Ricard (2013) insiste sur le fait que la personne qui surévalue considérablement ses qualités voit son ego perpétuellement menacé par l'opinion des autres et réagit plus facilement par la colère ou l'indignation. *A contrario*, la personne dotée d'humilité n'est pas préoccupée par son image, car elle a confiance en ses qualités. Elle pourra alors gérer plus facilement les critiques des autres.

Cette forme de maîtrise de soi s'apparente à ce que Sennett (2013) décrit comme une « civilité » qui impliquerait « de la maîtrise de soi et une peur de l'embarras » (Sennett, 2013, p. 169). En s'inspirant d'Elias, Sennett associe cette maîtrise de soi au terme *Bildung*, qui correspond à un « apprentissage informel de sa place dans le monde, et qui permet de se situer comme il faut par rapport aux autres » (*idem*). Puisque, dans le monde contemporain, le soi est pétri de

contradictions, de paradoxes et d'ironie (c'est le « soi multidimensionnel », selon le terme emprunté à Seigel), la civilité relève de compétences de la vie quotidienne. Conçue comme une discussion ouverte autour des problèmes, elle implique un certain sentiment de soi contenu dans son expression et sans honte de soi.

En ce qui concerne la notion de bienveillance, elle consiste, comme dirait Pierre, à « aimer les gens pour ce qu'ils sont » (Pierre, entretien). Elle correspond à une attention portée à l'autre :

> *« Comme mon idée, c'est de les faire travailler ensemble, il faut que je fasse attention aux unes et aux autres, et puis […] de ne pas les mettre en difficulté. » (Damien, EE_2_[84677 : 84784])*

Durant les entretiens d'élicitation, la bienveillance est décrite en termes proches de l'empathie qui, selon Berthoz et Jorland (2004), est une capacité à se mettre à la place de l'autre tout en restant soi-même. C'est comme cela que l'exprime Adèle à plusieurs reprises. Pour elle, la bienveillance est un moyen d'ajustement de sa vision de choses et d'évaluation du bien-fondé de son travail :

> *« se mettre à la place des uns et des autres et... et voir de quoi on a besoin et pourquoi […] Il faut se mettre à la place des différents utilisateurs, en fait, j'aime bien ce... ce jeu de... tu sais, la petite phrase magique de... "en tant que", "je souhaite que"... "afin de[12]"... » (Adèle, EE_1_[39925 : 40101])*

Pour Damien, la bienveillance se manifeste par la communication douce avec les personnes, et se renforce par des méthodes de communication non violente qu'il tente de pratiquer. Mais c'est dans l'entretien compréhensif que Rachel va plus loin dans la description des micro-gestes d'attention :

> *« Ça passe notamment par dire "bonjour", tu vois enfin… le fait de dire bonjour le matin, le fait de demander comment ça va… de prendre des nouvelles de l'autre, de voir, enfin… pas seulement dans l'oral mais aussi dans le visuel […] parce qu'on veut le bien de l'autre, en fait. Dans la collaboration, on veut le bien de l'autre, on essaye de pas l'écraser… contrairement à des projets qui ne sont pas coopératifs. Je pense que dans des projets coopératifs, tu ne cherches pas à prendre le pas sur l'autre, tu cherches à ce qu'il soit heureux. » (Rachel, ECA_26_[10887 : 11522])*

La bienveillance produit différents résultats dont le principal est l'établissement du climat de confiance :

> *« J'ai… cet état d'esprit de bienveillance envers les autres. Et comme j'ai cet état d'esprit, je pense que ça se transmet, et que fatalement, enfin, ça produit la confiance. » (Yann, ECA_23_[32588 : 33862])*

La bienveillance permet de maintenir des liens entre les personnes et de construire des relations de réciprocité. Comme l'analyse Le Boucher (2015) dans sa recherche doctorale sur les facteurs de pérennisation de groupes fonctionnant en réseau, la bienveillance est une valeur qui permet au groupe de fonctionner de façon harmonieuse. Elle tient au bien-être des personnes (accueil,

12 Adèle fait référence à la méthode « agile » évoquée dans la formation Animacoop. Cette dernière s'apparente à un « construit social » continu, guidé non pas par l'application mécanique de méthodes stabilisées, mais par des problématiques de plausibilité, d'identité organisationnelle, et par les présuppositions avancées par des acteurs « énactant » leur réalité organisationnelle (Khalil, 2011).

écoute et tolérance), ce qui renforce leur sentiment de sécurité à fonctionner collectivement dans des relations de réciprocité.

En somme, les attitudes collaboratives pivots d'une coopération/collaboration réussie consistent à développer un état d'esprit collaboratif qui implique un *a priori* positif pour des activités effectuées en commun. Au niveau individuel, cela suppose un travail sur soi, c'est-à-dire une retenue de ses besoins de reconnaissance ou de ses peurs. Au niveau des relations interpersonnelles, la collaboration/coopération implique un regard positif et bienveillant sur ce que l'autre peut apporter.

6.2 Des incontournables liés au processus et les résultats de la coopération/collaboration

Après l'analyse et la discussion sur les attitudes particulièrement présentes dans les données collectées, les sections qui suivent aborderont les compétences liées au processus coopératif/collaboratif proprement dit. Ce processus est lié à la dynamique du projet et comprend quatre étapes : évaluer, démarrer, animer et mettre en œuvre. La dernière section de ce chapitre sera consacrée aux compétences liées aux résultats produits par la coopération/collaboration.

Devant l'impossibilité de traiter l'ensemble des données collectées, le choix, là aussi, s'impose de sélectionner certaines pratiques collaboratives à analyser en détail. À cet effet, le procédé d'alignement des résultats des trois outils de collecte, adopté dans la section précédente, sera utilisé ici également.

6.2.1 L'évaluation et le démarrage

L'évaluation de la coopération consiste à choisir de façon pertinente une méthode collaborative de travail au lieu d'une méthode planifiée. Comme l'expliquent Morse et Stephens (2012), ce choix implique de comprendre des facteurs contextuels tels que la tradition d'une culture collaborative, les contraintes institutionnelles, l'identification des parties prenantes et un accord général sur la question, ou au moins un sentiment de partage.

Dans l'échelle-test, trois items reflètent ces types d'action : « analyser la pertinence de la collaboration » (8- PE1) ; « évaluer le contexte » (9-PE2) ; « Identifier les rôles des participants » (10-PE3). Les données collectées dans les trois outils de l'enquête marquent une faible fréquence d'évocation à leur sujet. Seule la pratique d'« identifier les rôles et les participants » est décrite relativement souvent dans les entretiens compréhensifs. Toutefois, la description des différents rôles, comme par exemple « proactif » « actif » ou « observateur »,

concerne davantage la dynamique de groupe déjà existante et non l'évaluation préalable des rôles devant être assumés par la suite. Dans les projets observés, l'évaluation du contexte relevé dans l'activité de Damien s'apparente davantage à l'analyse des besoins appliquée dans la gestion de projet « classique », basée sur des activités séquentielles : « on recueille les besoins, on définit la forme d'un projet, on le met en œuvre, puis on le teste avant de le livrer au client » (Chardon, 2008, p. 37). Dans les projets collaboratifs des Animacoopiens, tout semble se passer comme si la volonté de coopérer/collaborer l'emportait sur l'évaluation plus méthodique de la pertinence de ce mode de gestion de projet par rapport à d'autres.

En ce qui concerne le démarrage de la coopération, le tableau 16 présente le résultat de l'analyse sous forme d'un alignement des trois items les plus représentatifs des outils de collecte : questionnaire, entretien compréhensif et observation des projets. Ces données font apparaître deux pratiques particulièrement présentes : « savoir engager des partenaires » et « co-concevoir la structure du projet », remarquées, en particulier, dans le projet d'Adèle (§ 5.4.2.2).

Tableau 16 : Répartition des items « évaluation et démarrage » dans les outils de l'enquête

Item(s) le(s) mieux noté(s) dans trois outils de collecte	Item(s) le(s) mieux noté(s) dans deux outils de collecte	Item(s) le(s) mieux noté(s) dans un seul outil
Savoir engager des partenaires	Co-concevoir la structure du projet (E, O)[13]	Q : Identifier les rôles et participants E : Organiser la communauté

Comme cela a été dit auparavant, « savoir engager des partenaires » consiste à motiver des personnes à rejoindre le projet, et les termes « convaincre », « trouver la clé », « trouver le levier » illustrent les pratiques d'« inciter à », « motiver », « impliquer ». Cela s'exprime par des descriptions telles que : « [faire en sorte qu'ils] essayent de rentrer un peu dans notre logique à nous » (Laurence, ECA_28), ou : « convaincre aussi de faire avec » (Laurène, ECA_09), ou encore : « vraiment essayer de les associer […] tout le monde » (Simon, ECA_13).

Les moyens de mise en pratique sont multiples, et dépendent en grande partie du rôle que les acteurs jouent dans la conception du projet, à savoir s'ils y participaient dès son lancement, ou s'ils ont rejoint un projet collaboratif déjà existant. Dans de nombreuses situations, l'implication se rapporte à la communication sur le projet en présentiel ou à distance, comme cela a été observé dans le projet de Myriam : « pour aller chercher du monde […] je le fais naturellement, si je peux parler du projet, je n'hésite pas un moment » (Myriam, EE_3). À distance, elle s'accompagne par la création d'une liste de discussion spécifique (mailing-liste) en lien avec le projet :

[13] Les trois outils de collecte, l'expression des enquêtés sur leur pratique de coopération/collaboration : questionnaire (Q), entretien compréhensif (E), observation élicitée (O).

« D'abord, un mail collectif à un ensemble de gens qui nous avait sollicité sur ce type de démarche […] Donc en disant ben voilà, il y a cette liste de discussion qui s'ouvre. Si vous avez envie de suivre un peu, voire de vous impliquer, vous pouvez vous y inscrire. » (Léo, ECA_15_[14742 : 15284])
« […] on a envoyé des mails sur plusieurs listes de discussion » (Françoise, ECA_17_[5243 : 5580]))

Le panel des pratiques dépend en grande partie de la nature des origines du projet. Si l'idée est travaillée collectivement dès son origine, dans un esprit de co-construction, et si la pertinence du mode collaboratif est partagée par tous les protagonistes, le fait de savoir engager les partenaires concorde avec le travail mené sur les finalités du projet.

« Il fallait que les gens se l'approprient, et pour nous, la meilleure manière qu'ils se l'approprient, c'était qu'ils travaillent avec nous assez tôt, assez en amont à la conception, à la définition du projet. » (Léo, ECA_15_[10181 : 10486])

En revanche, s'il s'agit de faire participer des personnes dans un projet existant, l'implication des acteurs s'apparente à l'effort de l'animateur, qui doit convaincre et qui « pousse à entrer ». Dans ces cas, l'engagement des personnes peut être ressenti comme un « démarchage commerciale », ce qui est exprimé par exemple par Myriam :

« […] Il fallait aller chercher du monde […] Ça a été vachement dur, c'est vraiment dans une logique de démarchage quoi, t'es là "bonjour !", tu appelles les gens un par un […] De toute façon… au départ […], c'est comme ça, […] quand personne ne connaît le projet, etc., tu es obligée de le faire, si tu veux, ramener du monde, et après, c'est grâce à ces personnes-là… puis y a d'autres personnes qui vont rentrer naturellement, et puis après, eux vont t'appeler par eux-mêmes, mais ça a une importance… Il fallait le faire. […] vraiment dans le démarchage commercial… donc là, voilà, je leur explique d'emblée que c'est la démarche [après] je disais que peut-être, y avait des choses qu'on aurait pu faire ensemble, est-ce que ça vous fait écho ? […] est-ce que vous voudriez rentrer dedans d'une certaine manière. » (Myriam, EE_3_[36354 : 36725])

L'énergie de l'animateur s'épuise dans cette pratique : « c'est aussi un problème pour nous parce que du coup, on ne sait pas comment attirer plus les gens » (Françoise, ECA_17[17777 : 18061]).

La figure 60 illustre les dynamiques d'engagement en prenant en compte la double logique de l'origine du projet : « conçu avec » ou « conçu pour ».

,

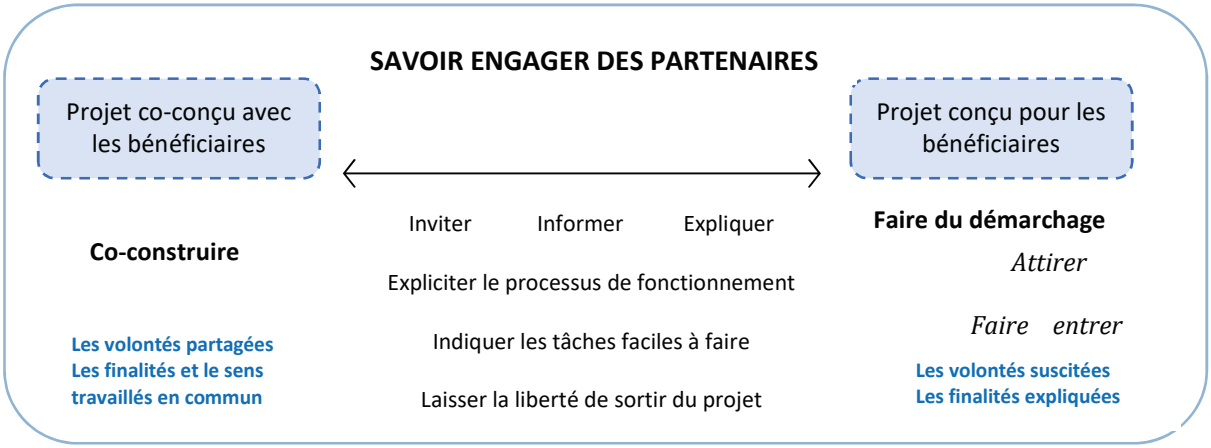


Figure 60 : Les pratiques liées à l'item « savoir engager des partenaires »

Sur un axe où les extrémités correspondent à la « co-construction », le « démarchage » se place dans une multitude de pratiques : « informer », « inviter dans le projet », « expliquer », qui nécessitent des conditions spécifiques : Yann insiste sur la nécessité d'une place possible à l'expression des idées nouvelles : « même moi, le premier, j'ai du mal à m'investir là-dedans parce que tout est géré [et] si tout est géré, j'ai rien à y faire » (Yann, ECA_23). Marine et Christophe s'appliquent à faciliter l'engagement par l'explicitation des choses simples à faire : « donc comment on s'organise, qui c'est qui serait partant pour prendre en charge, ben..., cette petite action » (Marine, ECA_20). Laurence laisse « des règles du jeu claires », tandis que Juliette va jusqu'au dévoilement des mécanismes de fonctionnement : « c'est un peu montrer le processus en cours de se faire » (Juliette, ECA_2).

Ce qui semble alors favoriser l'engagement volontaire des personnes, tant convoité par les animateurs des projets collaboratifs, serait une possible implication dans la construction du projet. La forme du projet devrait donc rester ouverte aux modifications et accepter l'engagement fluctuant, ce qui signifie qu'il est facile d'entrer et de sortir du projet.

C'est dans ce sens de co-construction qu'il faut comprendre la compétence « concevoir la structure du projet » de l'échelle-test, et c'est ce qui la distingue de la structuration planifiée du projet classiquement pratiquée :

> *« Le fait de travailler avec d'autres, on a tous envie de le faire, mais on le met trop tard, et pour moi, déjà, la première chose, c'est que si […] ils veulent mettre de la collaboration quelque part, c'est... OK, mais on se met vraiment au tout début […] du projet. Et la collaboration, elle commence au début, on la [ne] met pas à la fin. » (Pierre, ECA_5_[8178 : 8616])*

Thibaud évoque la posture nuancée de l'animateur, qui agit dans l'attention aux signes et aux expressions des envies venant des autres, au lieu d'imposer son intention :

> *« C'est en ne ficelant pas trop les projets, c'est-à-dire en ne prévoyant pas trop, en fait. Il faut prévoir un petit cadre… ça, c'est sûr, peut-être [...] une date de fin... de début et de fin [...] et après laisser... laisser venir d'autres partenaires sur la table apporter d'autres... d'autres idées, ce qu'ils font […] qu'on n'y aurait jamais pensé ou […] dans un premier temps peuvent paraître "à côté de la plaque". » (Thibaud, ECA_3_[9542 :10634])*

Il décrit aussi sa manière de co-concevoir avec les autres :

> *« Je partage mes idées avec l'autre, et l'autre, il partage avec moi, et ensuite, on... on essaye de voir par rapport au projet qu'on a, à l'action qu'on veut mettre en place, quelle serait la bonne solution, et en piochant les bonnes idées des uns et des autres. » (Thibaud, ECA_3_[7688 : 7939])*

Dans les projets observés, la co-construction de projet est l'activité qui se distingue en particulier dans le projet d'Adèle :

> *« Pour moi, c'était important symboliquement au-delà de la... richesse de ce que je pouvais trouver dans les échanges avec eux, heu... il y avait aussi ce souhait de leur montrer qu'on était dans la co-construction avec eux […]. Cette étape me paraît importante, c'est-à-dire comment on négocie cette attention aux personnes... compréhension... ah, voilà, compréhension attentive qui, en même temps, heu… compréhension de... d'implication ou plutôt de... des prémices d'implication. » (Adèle, EE_1_[6658 : 7443])*

L'attention aux points de vue des autres, dans l'idée de les prendre en compte dans sa propre vision du projet, décrite par Thibaud et Adèle, s'apparente à la notion de « prise de perspective » (*perspective taking*) qu'on retrouve dans les travaux sur la théorie de l'esprit (Duval *et al.*, 2011), évoqués dans la revue de littérature (§ 2.2.2.5). Comme l'expliquent plus en détail Hesse *et al.* (2015), elle englobe la capacité de voir un problème à travers les yeux d'un collaborateur en associant deux compétences en particulier : la réactivité (*responding skills*), qui se réfère à la capacité d'être adaptatif, et la conscience d'audience (*audience awareness skills*), qui fait référence à la capacité d'adapter ses contributions à d'autres. Dans les travaux de Johnson (1975), le lien est clairement établi entre la prise de perspective et l'attitude coopérative (*cooperativeness*). Il insiste sur un point, à savoir que la « prise de perspective » dépasse la capacité de se « décentrer » du point de vue des autres qui lui est habituellement associée, mais elle concerne également la prise de perspective affective qui consiste à prendre en compte les émotions qui se dégagent dans le groupe.

Dans les collectifs travaillant à distance, la co-construction s'effectue en deux espaces-temps distincts : à distance, *via* des outils qui permettent la participation et l'expression des idées ; puis en présentiel, par la négociation qui s'effectue plus aisément pour que la forme du projet devienne commune.

L'exemple relaté par Léo décrit la pratique d'une large ouverture dans la phase de conception du projet, qu'il considère comme « sans doute un des plus collaboratifs » :

> *« Dans ce projet, disons qu'il y a eu, oui, il y a eu le souci assez tôt de créer une mailing-liste où tous les gens intéressés pouvaient s'inscrire pour suivre les échanges et participer aux échanges […] y a eu un… YesWiki […], un intranet […] de travail qui a été créé et complètement ouvert aux personnes qui voulaient partager leurs attentes, les besoins, se présenter pour rentrer dans la dynamique. […] [Ensuite] le fait quand même de provoquer la réunion en présence, ça permet de confirmer ou d'infirmer certaines choses. » (Léo, ECA_15_[12868 : 13480])*

Le passage de la phase d'échanges, où se construit le projet, à la phase de structuration opérationnelle constitue le passage entre l'étape de démarrage et l'étape de mise en œuvre. Cette zone frontière est un moment crucial puisqu'il s'agit de mettre en mouvement le projet : c'est « un premier pas ensemble » (Virginie, ECA_31). Marine est particulièrement attentive à ce que ce temps de co-conception débouche sur des pistes opérationnelles :

> *« Je sais que je fonctionne de manière plutôt structurée [...] j'ai besoin que les choses soient organisées, et du coup, je sais que c'est une phase qui est importante pour moi à un moment donné, passer […] de l'échange du débat au sein duquel on favorise le fait que [...] tout le monde puisse y trouver sa place, mais derrière, arriver à sortir de ça pour rentrer sur quelque chose de plus opérationnel. » (Marine, ECA_20)*

Savoir co-construire le projet semble être une capacité pivot de la collaboration/coopération, puisqu'elle conditionne l'engagement des personnes à réaliser un travail en commun.

Elle se manifeste dans un processus séquencé d'attention / échanges / ajustement des points de vue différents / formalisation d'un projet qui débouche sur l'identification des premières pistes opérationnelles facilitant la mise en œuvre par la suite.

À l'instar de Sennett (2013), qui évoque à ce propos « une négociation délicate », ce qui correspond à l'idée d'un noyau de compétences communicatives chez Weinstein (1969 ; cité par Hesse, 2015), co-construire apparaît comme une compétence complexe. Dans le processus coopératif/collaboratif, elle se rapproche d'autres compétences telles que l'écoute ou l'animation « en attention », que nous verrons dans les sections suivantes.

6.2.2 L'animation

Animer un processus coopératif/collaboratif requiert un nombre important de pratiques consistant en un dialogue et en une délibération conduisant à l'apprentissage mutuel et visant l'exploration de nouveaux possibles (Gray, 1989). L'échelle-test recense dix items (§ 5.1) auxquels s'ajoutent trois items dits « nouveaux », identifiés par l'analyse catégorielle des données issues du questionnaire, des entretiens compréhensifs et des observations élicitées : « animer en attention (posture d'attention) », « savoir lâcher prise », « faire émerger l'intelligence collective ».

Des nombreux termes relatifs à l'animation, comme par exemple « concevoir et maintenir la dynamique de groupe », « soutenir un sentiment d'appartenance », ou « être à l'écoute des personnes », pourraient être attribués à n'importe quel autre projet nécessitant de la coordination d'équipe. La question est de savoir quelles sont les spécificités des pratiques d'animation pour qu'elles puissent être perçues comme « collaboratives ». L'analyse est conduite sous cet angle dans cette section. Là encore, le choix s'oriente vers l'examen approfondi des pratiques les mieux représentées dont le tableau 17 rend compte.

Dans le tableau ci-dessous, l'alignement des trois meilleurs scores issus des questionnaires, des entretiens compréhensifs et des observations élicitées des projets met en exergues deux items en particulier : « être à l'écoute des personnes et avis » (20-PA6) et « animer le groupe pour faciliter le travail (15-PA1) (animer en attention) ».

Tableau 17 : Les compétences d'animation les mieux représentées

Item(s) le(s) mieux noté(s) dans trois outils de collecte	Item(s) le(s) mieux noté(s) dans deux outils de collecte		Item(s) le(s) mieux noté(s) dans un seul outil de collecte
	Questionnaire + Observation	Questionnaire + Entretien	
Être à l'écoute des personnes et avis Animer le groupe pour faciliter le travail (animer en attention)	Créer une atmosphère de coopération Communiquer sans ambiguïté (O)[14]	Établir un climat de confiance Construire et maintenir la dynamique	Encourager et soutenir la communication ouverte (O)

Il a été souligné dans la restitution des données (§ 5.2.1.3) une double signification de la capacité « être à l'écoute ». D'une part, elle reflète une attention portée aux personnes ; d'autre part, elle s'apparente à la considération de ce qui est dit.

Dans ce premier registre, l'écoute se traduit par une prise en compte des signaux de communication verbale et non verbale. Yann exprime clairement son attention : « Je suis attentif aux personnes […] pour qu'elles puissent prendre la parole » (Yann, ECA_23). Pierrette décortique la métaphore de gymnastique cognitive qui consiste à détecter les liens potentiels :

> *« Y a un côté, j'allais dire, antenne, enfin, tu vois, d'être tout le temps à l'affût de […]. Ça, c'est une sorte de gym… enfin… c'est un… je sais pas si c'est un sens supplémentaire, ou une gymnastique, ou une habitude, mais d'avoir tout le temps des antennes branchées et de pouvoir détecter que ce qui se dit là, ça peut se relier à ce qu'a dit une autre personne, et que même si la première n'a pas foncièrement besoin d'échanger autour de ça... C'est vrai que je sais, que voilà, y a ces deux personnes qui pourraient potentiellement être en lien. » (Pierrette, ECA_22_[4925 : 5462])*

Quant à l'écoute proprement dite, elle s'exprime dans les termes d'une « vraie écoute » ou d'une « écoute sincère ». Elle consiste à pouvoir entendre, à comprendre et à prendre en compte ce qui est proposé dans le cadre du projet commun. C'est « accueillir davantage l'autre », dirait Rose (Rose, ECA_16), « accepter d'écouter les autres, accepter de pas vouloir partir forcément et vouloir imposer son idée » (François, ECA_21). Selon différentes descriptions données lors des entretiens compréhensifs, il est possible d'identifier plusieurs étapes du processus d'écoute. La première commence par une mise à distance de ses préjugés, de ses codes de pensée. Comme l'explique Émilie dans l'entretien, tout commence par l'observation de soi :

> *« La clé de tout, c'est, comme je te disais, c'est juste l'observation de soi, de quand on est en train de parler avec quelqu'un qui a une idée différente de la tienne, et vous êtes en train de travailler sur le même projet pas […] lui répondre pourquoi est-ce que c'est pas son idée mais la mienne qui… qui est bien, mais de vraiment écouter ce que la personne, elle, dit. Et si on ne comprend pas, si on n'est pas d'accord, pas dire : "non, je suis pas d'accord, parce qu'il faudrait faire comme ça", mais plutôt : "pourquoi est-ce que tu penses que telle et telle chose…", et donc laisser la personne développer son point de vue, et comme ça, on élargit notre point de vue propre, et donc du coup, comme ça, c'est*

[14] O = observation élicitée (O).

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

créer un point de vue de… vraiment de… du projet qui est enrichi par chacun et pas… pas l'idée d'une personne sur le collectif. » (Émilie, ECA_1_[14898 : 15791])

Une idée proche est exprimée par Adèle, pour qui l'écoute s'accompagne d'une vigilance de soi :

« Il faut que je fasse attention à ne pas penser que ma manière de faire est universelle. [C'est] une écoute, en fait, de ce qui se passe plutôt que de penser qu'on sait déjà et que c'est nous qui dirigeons tout, c'est plutôt une écoute de ce qui se passe autour de nous ou ce qui se passe dans le groupe, et aussi la volonté de l'accepter, du coup. » (Adèle, EE_1_[9112 : 9394])

En plus de la disponibilité par rapport à ce que peut dire l'autre, il faut encore savoir créer les conditions dans lesquelles les personnes « puissent s'exprimer et que les autres [les] entendent » (Claire, ECA_10). Durant les temps de travail, l'organisation de l'espace de parole appartient au travail de l'animateur, qui s'appuie sur différentes techniques facilitant la prise de parole puisque souvent, « il faut encourager les personnes à prendre la parole » (Ewen, ECA_34). À cet égard, un tour de table systématique reste la pratique la plus fréquente décrite par Émilie, Yann, Nicole, Virginie et Rachel. Cette pratique est également observée dans toutes les réunions animées par Damien. Pour ce qui est des techniques plus élaborées, Rose recourt au « cercle de parole » utilisé dans les méthodes de communication non violente par laquelle est créée « l'écosociété », c'est-à-dire un espace inclusif où il est possible de dire, de se dire, d'entendre, et d'être entendu afin de faire émerger, parfois, un sentiment de parole commune (Lathoud, 2016). Les personnes sont placées en cercle, et l'animateur ritualise la prise de parole par un passage d'objet (comme un bâton, une plume ou tout autre objet) que chaque participant passe à son voisin une fois sa prise de parole finie. Les règles d'écoute sans jugement, de non-interférence et de droit du silence sont annoncées par l'animateur au début de la séance. Selon Rose, par cette manière, la prise de parole s'équilibre réellement :

« [Il faut] donner cette possibilité de parole, et puis d'équilibrer les paroles […] de remettre en fait la parole au centre, d'apporter des structures de type cercle, etc. » (Rose, ECA_16_[3202 : 3659])

Émilie décrit une technique de management, le « coaching cercle » :

« Tu dois être en écoute sans jugement […] la personne qui écoute fait un retour de ce qu'elle a entendu, et de là, on doit passer en dialogue génératif, et ce dialogue génératif, c'est qu'on est tous au service de la question centrale ou la problématique ou le défi de celui qui a parlé. » (Émilie, ECA_1_[28400 : 28518])

Dans la continuité du processus d'écoute - dont la première étape serait sa mise à disposition, suivie de la création des conditions pour faire exprimer les personnes -, le fait de devoir garder les traces de ce qui est dit pourrait être une troisième étape. À cette fin, par exemple, Thibaud note et affiche les idées émises par les participants aux réunions afin de rendre visible que les idées sont entendues. Comme plusieurs autres apprenants d'Animacoop, il a appris et systématisé ce procédé après la formation :

« On écoute chacun […] à la fin, on fait une petite synthèse sous forme de Mindmap… et tout le monde est au même niveau d'information, et tout le monde peut dire ce qu'il pense. » (Thibaud ECA_3_[27824 : 28220])

Durant les temps de travail à distance, des espaces « ouverts à l'écriture » jouent ce rôle d'espaces d'expression et d'affichage des idées exprimées. Dans les entretiens, ce sont les pages Web disponibles en écriture partagée, du type « Pad » ou page « Wiki », qui sont évoquées comme pouvant garantir que « chacun puisse avoir cet espace de questionnement » (Marine, ECA_20) et « […] aussi pour qu'il y ait une trace » (Claire, ECA_10).

La dernière étape du processus d'écoute serait une ouverture vers un possible positionnement des idées émises, soit par leur intégration au projet, soit par leur adaptation, soit par une mise de côté : « d'écouter ce que l'on me dit en retour pour... pour réagir, pour dire si je suis d'accord, pas d'accord, pour... pour proposer autre chose » (Jacques, ECA_6).

Le processus qui ressort de ces descriptions s'enracine dans l'attention portée aux personnes, et se transforme progressivement en attention portée au projet. La figure 61, ci-dessous, retrace cette logique.

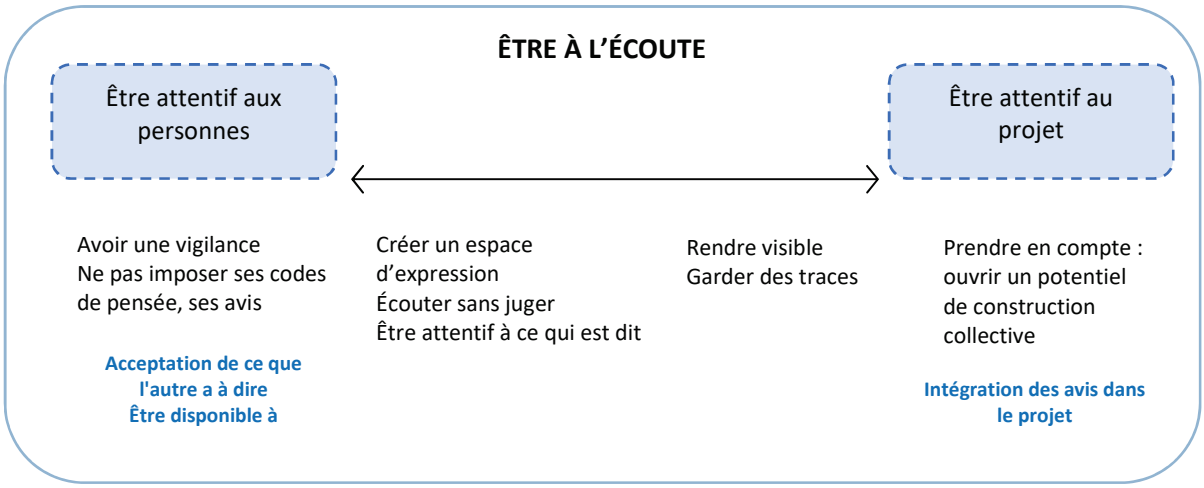


Figure 61 : Processus d'écoute collaborative

Il est possible de penser que la mise en œuvre de ces différentes étapes renforce la capacité « d'écoute des personnes et avis », et qu'il en résulte la construction collective du projet collaboratif - la co-construction évoquée auparavant. Cette vision se rapproche de celle d'Argyle (1991) ou encore de Sennett (2013), qui comparent le travail coopératif aux ajustements pratiqués dans la danse ou la musique. Nous avons vu que pour Argyle, la qualité d'écoute se manifeste par de nombreux signes non verbaux (le regard mutuel, le sourire et le hochement de la tête en signe de *feedback* positif…). La communication verbale dépend de la compréhension du vocabulaire commun et du partage des informations. L'attention aux autres correspond aux

maximes de communication développées par Argyle (1991), dont celle d'exprimer de l'intérêt aux énoncés des personnes avec qui l'on échange ou celle d'une l'attitude amicale.

La deuxième compétence la mieux représentée dans la catégorie d'animation du projet collaboratif concerne le fait d'« animer le groupe pour faciliter le travail collectif ». Le terme « en attention » la qualifie fréquemment dans les descriptions issues aussi bien des entretiens compréhensifs que des entretiens d'élicitation.

Comme cela a été dit auparavant (§ 5.2.1.3), trois aspects ressortent des descriptions issues des enquêtes : la posture de l'animateur en attention, le rôle de facilitateur, les spécificités de l'animation en présentiel et à distance.

En ce qui concerne l'animateur, son rôle proactif semble incontestable : c'est lui qui doit « faire vivre […] c'est-à-dire faire que les gens construisent des choses ensemble » (Nicole, ECA_35).

De nombreux termes soulignent cet aspect agissant de l'animateur : « faire participer », « faire échanger », « faire avancer », « pousser la dynamique », « porter un groupe », « encourager à participer », « donner envie de », « galvaniser un groupe ».

Toutefois, la spécificité du projet collaboratif double cette fonction de leader par l'obligation de souplesse. Comme le dirait Annabelle, c'est une animation à deux têtes : « bienveillante et souple, mais ferme » (Annabelle, ECA_8). Pour elle,

> *« il faut suffisamment de caractère et de charisme pour réussir à porter. Il faut un petit grain de… pas de folie et de masochisme parce que clairement, ce n'est pas des postes qui sont faciles... mais à côté, il faut qu'on apprenne… - ben, encore une fois, j'ai vraiment l'image de la domestication du dragon […]. Il faut essayer d'arriver à mettre la pédale douce. Il faut vraiment des forts caractères, je pense, aussi pour les postes d'animation de réseaux en tout cas… mais il faut apprendre à modérer, il faut apprendre à lâcher, il faut apprendre à partir au second plan, à se… à se mettre un peu dans l'ombre, etc., à s'effacer, donc c'est assez rigolo comme jeu de rôles (Annabelle, CA_8_[39833:40560]).*

Le savoir lâcher prise appartient à l'animation tout autant que l'animation en attention :

> *« C'est que justement, je pense que quand il y a une dynamique suffisante, il doit savoir, au contraire, s'effacer de son rôle d'animateur pour laisser, pour laisser exploser cette dynamique. » (Franck, ECA_12_[5614 : 6056])*

La posture de l'animateur ressemble à celle du danseur d'improvisation dans le sens où il impulse la dynamique d'un projet dont la forme se construit progressivement et en interaction avec les autres (Messina, 2017).

Cependant, animer un projet collaboratif implique que d'autres membres du groupe partagent ce même état d'esprit collaboratif et sachent coopérer/collaborer. Selon Yann, qui pratique fréquemment des projets collaboratifs depuis plusieurs années :

> *« c'est assez rare de trouver quelqu'un qui sache coopérer quoi, qui sache animer une collaboration […] j'ai du mal à trouver des personnes qui soient capables d'être des contradicteurs et qui permettent de faire avancer le groupe » (Yann, ECA_23_[2173 : 22752]).*

Animer un projet consiste alors à aider les autres personnes à coopérer/collaborer :

« J'essaye de... d'animer pour qu'ils puissent coopérer. Mais je ne coopère pas moi-même, c'est-à-dire je fais pas... je réalise pas un exercice qui est en train de faire […]. Je fais en sorte que les choses se fassent, je mets en place des dispositifs, un dispositif de confiance… Bon, bref, tout fusionne, mais c'est eux qui coopèrent, moi, je suis légèrement à l'extérieur. » (Pierrette, ECA_22_[6882 : 7402])

« Il faut surtout toujours ramener les choses aux personnes en leur expliquant qu'une dynamique de réseau, c'est ce qui se passe tous ensemble, et que si eux ne sont pas dedans, il ne se passera rien, moi, toute seule, je ferai rien, donc c'est réussir à ce que les gens prennent confiance en eux et se sentent capables de prendre en charge certaines choses. » (Nicole, ECA_35_[22982 : 23861])

« Faciliter aux personnes de se lancer », « faciliter les relations interpersonnelles », « faciliter les échanges en présence et à distance », les formes sont multiples pour exprimer le rôle facilitateur de l'animation. Pour y parvenir, l'animateur de projet collaboratif s'appuie sur différentes techniques en présentiel, choisies selon sa sensibilité d'animateur et ses expériences antérieures :

« Ça, c'est une méthode donc… alors c'est sûrement loin d'être parfait parce que je pense qu'à l'intérieur des groupes, y a parfois des personnes qui prennent aussi un peu le pouvoir, mais en général, on… on s'arrange pour qu'il y ait un animateur qui soit vigilant à ça, à ce que tout le monde se soit exprimé, à ce que tout le monde soit bien d'accord avec le choix qui est fait en commun… […] Après, y a plein d'autres techniques, ça peut être… d'abord, on fait une expression individuelle, ensuite… on réfléchit à plusieurs, à deux ou trois, puis en plus grands groupes, enfin… ça dépend du temps que l'on a, quoi, et du sujet aussi, c'est un mode d'animation de réunion qui est plus participatif. » (Laurène, ECA_9_[16994 : 17713])

« On avait fait une séance de brainstorming, et puis, on a noté nos idées sur un Mindmap directement. » (Thibaud, ECA_3_[17630 : 17959])

« Moi, je leur fais faire des activités sur la cohésion sociale entre eux, y compris avec des accélérateurs de projet[15] ». (Pierre, ECA_5_[19702 : 21263])

« L'animation, soit avec des post-it, soit avec des postures, en étant debout ou des choses comme ça, en utilisant son corps plutôt qu'en utilisant la parole. Ça, je l'ai appris dans mon boulot d'avant. » (Simon, ECA_13_[35822 : 36166])

« L'autre outil que je viens de découvrir avec la sociocratie… enfin, par rapport au supermarché coopératif où on avait vu des choses sur la sociocratie, c'est le... la gestion par consentement où, voilà, il y a une proposition qui doit être claire et après, on fait un tour de table pour voir si les personnes n'ont pas d'objections à ce qui est proposé, donc là, ça permet, voilà, d'équilibrer… et de laisser la place finalement à tous et surtout à ceux qui ne... les voix faibles, enfin, ceux qui ne s'expriment pas. » (Émilie, ECA_1_[20167 : 20678])

À distance, l'effort de l'animateur se concentre sur la communication, c'est-à-dire la manière de communiquer, la fréquence de la communication, et l'accessibilité des informations transmises utiles au projet :

« C'est-à-dire, ce n'est pas tout communiquer mais […] il faut s'adapter en fait aux destinataires […] l'accessibilité, ça veut dire que... l'info que je transmets, il faut que la personne, elle puisse l'avoir sans contraintes…. […] pas aller sur un site, mettre un code, […] c'est que l'information, elle circule facilement. Et l'adaptabilité, c'est... l'information, on ne transmet pas forcément de la même façon si on s'adresse à un bénévole, un professionnel, à un chef de service […] même les mails peuvent être différents selon à qui je m'adresse. » (Nicole, ECA_35_[20925 : 21805])

[15] La « méthode d'accélérateur de projet » est un nom choisi par les concepteurs d'Animacoop pour désigner la méthode de « groupe de co-développement ».

Par la spécificité de la coopération/collaboration qui repose sur la participation volontaire, l'animateur va chercher à la rendre facile mais aussi la plus agréable possible. Nicole explique cette préoccupation en détail :

> *« Pour que les gens se sentent en… ben, en fait, c'est par… déjà, l'animation, c'est tout un savoir-faire dans le sens où il faut savoir y mettre de la convivialité. C'est-à-dire que moi, mes réunions, elles sont jamais très officielles… enfin, très officielles, c'est pas ça que je veux dire, elles sont… c'est toujours autour d'un café, c'est vraiment une ambiance où il faut que les gens se sentent bien. » (Nicole, ECA 35_[20925 : 21805])*

Ce même souci du plaisir qui devrait découler de la rencontre est raconté par Annabelle :

> *« […] plutôt que de faire une réunion mensuelle qui serait […] une obligation pénible, on allait faire un atelier qui soit séduisant […] qui soit une réunion conviviale où on grignote des petits gâteaux, du chocolat… on boit du thé, etc. On rigole et on fait les projets… et donc… effectivement… heu… au-delà de la compétence à long terme, il y a une régularité de rendez-vous chaque mois. » (Annabelle, ECA_8_[14911 : 16785])*

Pour Simon, la convivialité des réunions est inhérente à l'animation du projet collaboratif puisqu'elle participe à construire la confiance :

> *« Mais en tout cas, sur les groupes associatifs… sur lesquels je suis… […], la confiance vient par la convivialité et vient par le fait de mieux connaître les autres, c'est pour ça que par exemple dans le Fablab, on a des réunions tous les quinze jours pour le développement du projet. Et… les réunions ne s'appellent pas des réunions ; ça s'appelle des récréunions, donc c'est quelque chose qui est à mi-chemin entre la récréation avec les enfants et la réunion. » (Simon, ECA_13_[36533 : 37247])*

Sans doute, l'animation est un corollaire de la coopération/collaboration : « j'ai beaucoup de mal [à faire] la différence entre coopérer et animer parce que pour moi, c'est les deux, ils ne vont pas l'un sans l'autre » (Yann, ECA_23). Sans l'animation, la coopération n'est pas possible. C'est probablement une fonction charnière dans le projet collaboratif puisqu'elle conduit à atteindre des solutions collaboratives. Elle est d'autant plus difficile à mettre en œuvre qu'elle relève de combinaisons de fonctions opposées : du leadership avec un effacement volontaire, de la souplesse avec de la rigueur, de la convivialité avec du sérieux. Elle fait appel aux compétences intuitives des personnes autant qu'aux connaissances des techniques et procédés structurés de faire en collectif.

6.2.3 La mise en œuvre

Les compétences de mise en œuvre de la coopération consistent à réaliser des actions constituantes durant le processus de coopération. Morse et Stephens considèrent cette étape comme la plus difficile dans la collaboration, et soulignent que les participants « pataugent » fréquemment dans la mise en œuvre (Morse & Stephens, 2012). L'échelle-test regroupe six compétences auxquelles s'ajoutent dix autres, identifiées dans l'enquête. D'emblée, ce nombre important d'items dits « nouveaux » questionne, laissant penser qu'ils reflètent le tâtonnement évoqué par Morse et Stephens. Nous reviendrons sur ce point dans la section 6.3.

Ce qui semble plus particulier pour cette catégorie de compétences est la présence de nombreuses pratiques nouvelles par rapport à l'échelle-test. Elles concernent trois types d'activité, dont la première - qui est majoritaire - se réfère au traitement des informations, c'est-à-dire à la sélection (veille) de celles qui seraient utiles et pertinentes dans les projets, à leur circulation efficace entre les membres, et à leur organisation pertinente. Le deuxième type d'activité se rapporte à la communication sur le projet. Elle englobe la formalisation des méthodes, du processus collectif et leur socialisation (diffusion, publication). Le troisième type d'activité concerne l'usage d'outils collaboratifs facilitant la coopération, ce que nous avons désigné par le terme « faciliter le travail coopératif » pour les activités identifiées dans les quatre projets observés. Nous consacrerons une section spécifique (§ 6.3) aux particularités des pratiques collaboratives identifiées dans les observations, mais nous reviendrons aussi sur la question relative à leur nouveauté.

Si, en revanche, il fallait désigner une pratique « incontournable » dans la catégorie de mise en œuvre, cette désignation reviendrait à l'item « développer et maintenir un réseau d'acteurs » (29-PM5). L'alignement des compétences les mieux représentées dans les trois outils de l'enquête marque le consensus à son propos (tableau 18).

Tableau 18 : Les pratiques de « mise en œuvre » les plus évoquées

Item(s) le(s) mieux noté(s) dans trois outils de collecte	Item(s) le(s) mieux noté(s) dans deux outils de collecte	Item(s) le(s) mieux noté(s) dans un seul outil de collecte
Développer et maintenir un réseau d'acteurs	Partager les informations	Alterner les responsabilités, assumer différents rôles (E)[16] Faciliter, faire ensemble (O) Former à savoir coopérer (O) Mettre en lien, connecter (O)

Nous avons souligné, dans la restitution des données issues des entretiens (§ 5.2.1.4), que les termes qui accompagnent la description de cette pratique renvoient à l'idée de création d'un vivier autour du projet : c'est « [faire en sorte] que les gens vont être intéressés pour venir contribuer » (Eve, ECA_11). Deux axes de cette dynamique semblent se dégager dans les données recueillies autour de cette action : « de l'intérieur vers l'extérieur », quand le réseau est construit à partir d'un projet central identifié et structuré en amont du développement du réseau ; « de l'extérieur vers l'intérieur », quand l'énergie initiale consiste à construire un réseau autour d'un principe encore peu défini pour ensuite dégager des projets en commun.

[16] Les trois outils de collecte, l'expression des enquêtés sur leur pratique de coopération/collaboration : questionnaire (Q), entretien compréhensif (E), observation élicitée (O).

Le premier cas est illustré par Léo. Il décrit la création d'une plateforme d'échanges sur l'habitat participatif par un noyau de personnes qui partagent la même envie et les mêmes valeurs pour constituer le réseau élargi par la suite :

> *« C'est le constat au niveau du noyau dur que ce projet s'étire vraiment dans le temps et qu'il faut […] mettre le paquet, mettre de l'énergie pour élargir les choses et pour faire avancer. Maintenant que le site est ouvert depuis quelques mois finalement […] depuis décembre 2014 […], mais on n'a pas beaucoup communiqué avant le mois de mars, là, hormis aux personnes qui s'étaient déjà impliquées […]*
>
> *Et donc là… on rentre vraiment dans une phase où oui, on veut que les gens puissent plus facilement connaître les différentes fonctionnalités, se saisir de l'outil et essayer d'avoir des petits groupes de travail répartis soit sur l'animation, le fonctionnement du site, l'alimentation des ressources. Et donc là, on propose en mai et juin une formation avec des petits tutoriels et des points hebdomadaires sur mai et juin destinés aux usagers intéressés […]. Là, il y a un côté "communication", et le fait que je vienne à la rencontre de MousTIC[17] […] c'était à la fois par intérêt sur les échanges mais aussi une envie, oui, de communiquer sur l'avancée du projet, de dire qu'on souhaitait organiser cette formation pour mai-juin. […] On a aussi un site internet de l'association "Liens" et une gazette sur les questions d'habitat qu'on édite une fois par trimestre, donc on a fait un article spécifique sur la plateforme… et donc voilà, on est en train de la diffuser, en tout cas, c'est vraiment là [que le réseau] qu'il commence à s'étoffer. » (Léo, ECA_15_[35538 : 35538])*

Ici, la communication « vers l'extérieur » apparaît comme une étape ultérieure à la première phase de cristallisation.

Dans le deuxième cas de figure de dynamique de développement du réseau - « de l'extérieur vers l'intérieur » -, l'existence des projets collaboratifs dépend de la construction d'un réseau. L'activité principale semble être celle de rencontrer les personnes et de communiquer sur l'intérêt de tisser les liens. Nicole décrit la construction d'un réseau associatif des professionnels de l'action sociale de la manière suivante :

> *« Quand il est né, le réseau, y avait deux associations à Lorient[18], et nous qui nous sommes retrouvés autour d'une table en se disant : non, mais c'est quand même fou, on rencontre les mêmes publics, on a les mêmes difficultés, et en fait, on est chacun dans notre coin. Donc ça a démarré de là. Donc, au début, le réseau, c'étaient cinq poilus, aujourd'hui, y en a cent vingt. […] Le réseau quand on communique autour [c'est] : "Venez, venez participer, venez chercher des infos, venez construire." C'est à destination de tous les bénévoles ou professionnels qui interviennent dans une structure, qu'elle soit associative ou institutionnelle sur le territoire de Lorient.*
>
> *[…] Forcément quand j'ai pris mon poste, j'avais en plus le challenge de me faire connaître et que les gens me repèrent et connaissent mon rôle. Donc forcément, c'était à moi de sortir de mon bureau et d'aller à la rencontre. Je l'ai fait tout de suite beaucoup, et je le fais moins maintenant parce qu'il y a des choses qui se sont installées et qui font que je suis repérée, donc j'ai moins besoin de le faire. » (Nicole, ECA_ 35_[11463 : 19061)*

La communication est centrée sur la volonté de construire un réseau, et c'est à partir de la convergence des intérêts des différents acteurs que les projets communs peuvent émerger sans pour autant qu'ils soient collaboratifs. Dans le cas de Nicole, le réseau s'est institutionnalisé dans l'intérêt de ses membres, qui ont pu avoir une meilleure lisibilité face aux décideurs dont ils

[17] MousTIC est une rencontre biannuelle sur la coopération, la formation et le numérique, organisée à Montpellier, depuis 2005, par un collectif d'acteurs associatifs et institutionnels (www.moustic.info).

[18] Le nom de la ville est fictif.

dépendaient. Le vivier est indispensable pour assurer la richesse du réseau, mais encore faut-il que la culture collaborative soit effectivement partagée. C'est dans cette idée d'apprendre à aider son réseau à développer la culture collaborative que Nicole a entamé la formation.

Le réseau des professionnels de l'information et de la documentation (le terrain d'observation du projet de Gwenaëlle, TO4, cf. § 4.2.2.4), semble se développer dans la même logique, de l'extérieur vers l'intérieur. L'analyse catégorielle des données issues de l'entretien compréhensif de l'initiatrice du projet dégage des traits caractéristiques de la construction du réseau :

> *« Au départ, ça a été petit à petit, on n'avait pas dit qu'on allait créer un réseau, c'est venu progressivement […] je me suis dit, il y a plein de gens qui ont des questions sur comment les bibliothèques créatives peuvent collaborer. Et donc, j'ai identifié quelques personnes que j'ai contactées que j'ai inscrites sur la liste de discussion… […] Le réseau est né vraiment au Forum des usages[19]. […] Là, on avait une trentaine de personnes qui étaient là sur le thème des bibliothèques collaboratives. Et les gens sont restés sur comment on implique les usagers et aussi comment dans les bibliothèques on les fait participer […] mais aussi, comment, entre les professionnels on peut… s'entraider et se former, et tout ça. Et donc, on a passé une feuille et on a noté… […] Là, c'était identifier les sujets sur lesquels on voulait se retrouver […] en discutant avec les gens lors de la réunion… ensemble... […] On s'est vu, et il y avait beaucoup de discussions ce jour-là. » (Julie, ECA_19_[7412 : 8422])*

La première rencontre des acteurs est ici déterminante pour la création et le développement du réseau. Des personnes se sont vues, pour la première fois pour certaines, ont discuté ensemble sur leurs métiers et leurs préoccupations. De ces discussions poursuivies lors des réunions régulières s'est cristallisé le fonctionnement autour du partage de pratiques et de co-formation dont l'animation - le rôle vital pour le développement du réseau - est assurée par un binôme d'animateurs :

> *« Et donc, ce qui fait qu'une fois par mois, on organise, soit un échange des pratiques, par exemple sur le temps du midi […] on va avoir comme problématique les flux RSS… et on va avoir trois, quatre personnes qui vont montrer en un quart d'heure comment elles font… […] À côté de ça, ça peut être une visite, par exemple, ce mercredi, on va aller dans la bibliothèque départementale […] de voir comment ça fonctionne la bibliothèque départementale […]. Et suite à ça, à chaque fois qu'on a comme ça une rencontre professionnelle, à la suite de ça… Par exemple, là, on va dire aux gens : "Venez à 17h30 pour visiter la bibliothèque, et après, prévenez qu'à 17h15, si vous voulez, participez à [une mini-réunion du type open coffee]." Là, c'est pour participer à dire ce que vous voulez qu'on aborde la prochaine fois, qui est d'accord pour nous accueillir pour la prochaine visite, qui sera le prochain binôme qui animera le réseau, qui est le pilote, qui est intervenant… […] Et tout ça, on le retrouve sur le wiki, les comptes rendus des réunions. […] Le wiki, c'est plus pour garder la trace pour nous, mais on ne va pas beaucoup parler sur la liste de discussion de ce compte rendu. Et pareil, on va annoncer sur la liste de discussion l'ordre du jour du prochain [open coffee] […] On essaie de rendre les choses assez transparentes, on aimerait que ce soit ouvert pour que les gens à n'importe quel moment, s'ils voient quelque chose qui les intéresse. […] On a une vitrine avec un blog, qui permet de montrer ce qu'on fait […] J'essaie de rendre transparents le maximum de processus, que les gens comprennent comment on fonctionne que… […] j'ai tendance à beaucoup écrire ce que je fais pour que n'importe qui puisse reprendre. (Julie, ECA_19_[5474 : 7412]).*

Dans cette dynamique partagée par les acteurs, les projets se cristallisent, le réseau se structure progressivement, défini par la charte des valeurs centrées sur l'ouverture, le choix du mode

[19] Le Forum des usages coopératifs est une rencontre biannuelle des acteurs des réseaux coopératifs.

coopératif de travail, la production des communs et la diffusion d'informations sur les pratiques et expériences partagées par les membres. Des supports de communication rendent visible la dynamique du réseau, et participent à son développement. En interne, la liste de discussion, le groupe Facebook et une photothèque archivent des images de la vie du réseau. En externe, le blog est régulièrement alimenté par des brèves, des articles et le compte Twitter.

L'activité principale de Gwenaëlle, observée sur l'animation d'un réseau sur une période de quatre mois, consistait à maintenir un degré de communication en interne, sur la liste de discussion en particulier. Cette activité semble être une forme « minimale » de maintien d'une dynamique propice au développement.

Mais il existe d'autres formes de développement de réseau, surtout quand il s'agit de dynamiques collaboratives construites à partir d'un projet individuel. Ainsi, Claire cherche à amplifier son activité de consultante en collaboration en l'inscrivant dans un réseau de praticiens similaires. Elle utilise une règle qu'on pourrait décrire ainsi : « les amis de mes amis sont… mon réseau ». « … Je m'inscris à tous les groupes auxquels on m'invite, c'est aussi que j'essaye de provoquer des invitations de la part de gens […] que j'identifie comme des ressources fortes pour moi » (Claire, ECA_10). Aller à la rencontre des personnes, participer aux groupes projets, suivre sur les réseaux sociaux, comme Twitter ou Facebook, l'activité des personnes identifiées comme ressources ou porteuses d'idées enrichissantes dans son domaine, comme le fait Claire, ou encore « maintenir la connaissance de son mieux » (Eve, ECA_11), « lire la presse locale » (Damien, EE_2), toutes ces pratiques peuvent participer aux possibles connexions et, par conséquent, au développement de son réseau, sur le principe de la mise en lien décrit par Pierrette : « Je connais quelqu'un qui fait ça. Ce serait bien que vous vous rencontriez, etc. » (Pierrette, ECA_22).

De toute évidence, les modalités de développement du réseau passent par les compétences de communication en échanges directs mais aussi par la communication écrite. Cette dernière rend compte à un grand nombre de personnes de l'activité du collectif collaboratif *via*, par exemple, une page web de présentation, sous la forme d'un blog ou d'un Wiki de projet. La connaissance du projet s'amplifie quand elle est doublée d'une activité sur les réseaux sociaux, en particulier Twitter ou Facebook, utilisés par la majorité des enquêtés dans leur projet collaboratif.

La communication s'accompagne des capacités de connecter des informations : « je connais quelqu'un qui… » au sens où ce quelqu'un pourrait directement ou indirectement inspirer le projet. La connaissance de l'usage des outils du Web devient primordiale dans le sens où ce dernier modifie les canaux de communication et amplifie l'accès à l'information. Comme le soulignait Benkler (2006), le Web transforme les formes des pratiques collaboratives puisque les connexions des individus dépassent l'échelle des interactions établies dans le même espace-

temps. Le potentiel de collaboration s'élargit à un très grand nombre de personnes connectées, et permet une plus grande prise d'initiatives et la créativité.

C'est probablement sous le prisme des caractéristiques de l'Internet suggérées par Lietaer (2013) : l'abondance, la diversité et l'interconnectivité, qu'il convient de considérer de nombreuses « nouvelles » pratiques collaboratives repérées dans la présente étude. L'une d'entre elles : « partager des informations », particulièrement présente dans les données issues des entretiens compréhensifs et des observations, sera présentée et discutée dans la section consacrée aux nouvelles compétences collaboratives par rapport à l'échelle-test.

6.2.4 Le résultat de la coopération

Selon Thomson et Perry (2006), la coopération peut s'analyser selon les résultats qu'elle produit, comme par exemple la réalisation des buts, la création d'une nouvelle valeur de partenariat qui modifie le caractère des ressources, le modèle de gouvernance qui se détecte par autogestion et l'engagement à long terme. Dans l'échelle-test, trois compétences ont été identifiées comme telles, et aucune compétence complémentaire n'a été repérée dans la présente étude. Rappelons que les trois items sont :

- Agir pour atteindre les objectifs communs (32-R1) ;
- Savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme (33-R2) ;
- Avoir le souci du bien commun (34-R 3).

Le tableau 19, ci-après, hiérarchise les résultats obtenus pour chacune des compétences dans les trois outils de collecte.

Tableau 19 : Les compétences liées au résultat les mieux représentées

Commune aux trois outils de collecte	Commune à deux outils de collecte (ici : entretien +observation)	Item(s) le(s) mieux noté(s) dans un seul outil de collecte
E[20] : Aucune compétence de cette catégorie ne fait partie des mieux notées.	Agir pour atteindre les objectifs communs	Q : Avoir le souci du bien commun

Nous avons souligné auparavant (§ 5.2.1.5) que, dans cette catégorie, l'item « agir pour atteindre les objectifs communs » (32-R 136) a été le plus souvent évoqué dans les entretiens compréhensifs. Il compte aussi parmi les plus remarqués dans les entretiens d'élicitation qui ont suivi les observations des quatre projets. En revanche, il rencontre peu d'intérêt dans le

[20] Les trois outils de collecte, l'expression des enquêtés sur leur pratique de coopération/collaboration : questionnaire (Q), entretien compréhensif (E), observation élicitée (O).

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

questionnaire, où il est évalué comme un facteur moyennement utile à la coopération/collaboration.

Les significations qui y sont attribuées accompagnent la définition de la coopération. Pour certains, comme pour Pierre, la coopération commence quand « tout le monde travaille pour un objectif commun » (entretien 5). Marine donne un aperçu de sa part de travail :

> *« Je pense que la première chose, je vais identifier, en tout cas [je vais] avoir besoin de clarifier qu'est-ce qui réunit tous les gens qui sont là. Clarifier l'objet, le projet commun... ça, c'est la première chose. » (Marine, ECA_20_[4902 : 5127])*

Le travail sur l'objectif commun correspond alors à un gage d'efficacité de la collaboration :

> *« Si on dit où est-ce qu'on va... où est-ce qu'on avance, eh ben, le groupe va avancer d'autant mieux. » (Yann, ECA_20_[35353 : 35652])*

> *« Et donc un objectif qui tient en une toute petite phrase : se mettre d'accord ensemble sur les tâches à partager… et se mettre d'accord sur le contenu de ces tâches en amont, pour moi, c'est ça, la collaboration. » (Ewen, ECA_34_[28612 : 29082])*

Ou bien comme une injonction : « Il faut travailler sur un objectif commun » (Annie, ECA_18), ou bien encore comme une perspective désirable :

> *« Ce que j'aime bien aussi, c'est quand les projets de chacun se rejoignent. Mais ce que j'aime bien aussi, c'est quand on a un questionnement commun et qu'on commence tous ensemble à réfléchir sur ce questionnement, cette question, et qu'on construit vraiment ensemble des réponses à nos préoccupations. » (Laurène, ECA_09_[2582 : 2938])*

La question qui pourrait se poser est de savoir ce qui différencie l'agir pour attendre les objectifs communs dans un projet collaboratif de n'importe quel autre projet qui implique la coordination des membres. En effet, les travaux sur l'efficacité des groupes mettent au premier rang le rôle d'animateur dans la bonne compréhension des objectifs pertinents et partagés (Savoie, 2004).

C'est probablement dans l'expression de Léo qu'il est possible d'entrevoir des pistes de réponses :

> *« Et après, oui [la formation Animacoop] m'a appris quelque chose, je pense, que je me prenais un peu trop la tête sur il faut absolument qu'on arrive à bien définir un objet commun, une répartition super claire des tâches en amont, au lieu de s'adapter en fait à ce qui peut venir, ce qu'on peut arriver à faire plus ou moins bien. Mais donc peut-être, juste l'enseignement, c'était un peu de lâcher prise et de dire : bon, ben, voilà, déjà, on arrive à faire ça avec un groupe qui a plein d'implications autres, qui n'a pas forcément beaucoup de temps, faut déjà voir ce qu'on peut faire ensemble et sans que tout soit calé trop précisément, et puis, on voit ce qui avance. » (Léo, ECA_15_[27880 : 28534])*

Ce qui semble être particulier aux projets collaboratifs serait une co-construction des objectifs au fur et à mesure du projet qui prend progressivement forme. Le terme plus juste serait celui utilisé par Marine qui, évoque un « horizon commun ».

> *« Mais c'est la compréhension de l'objectif commun comme un horizon […] est-ce que j'ai bien compris quel était l'objet du projet, ou de l'action envisagée, et du coup […] vérifier celle des autres, pour être sûr qu'on va avancer dans un horizon, même s'il peut au début être large, mais un horizon... un horizon commun. » (Marine, ECA_20_[5523:5659])*

Dans cette non-attente d'un résultat précis, là encore, une comparaison avec la danse de l'improvisation décrite par Messina (2017) donne des clés possibles de lecture. Dans sa thèse sur

l'approche didactique de la danse et de la création chorégraphique à l'école élémentaire, elle détaille la manière dont l'animateur (en l'occurrence, un intervenant/chorégraphe) propose un thème suffisamment vague pour que l'imaginaire des élèves puisse se déployer et les mettre en mouvement. La danse de la troupe, qui serait comparable à la construction collective d'une œuvre, impose à chaque membre d'adapter son geste individuel en attention de ceux des autres, tout en gardant à l'esprit le thème général (horizon commun). Personne ne sait en amont quelle sera la forme finale de la danse, l'agilité prévaut à la planification.

Mais l'adaptation est possible quand l'horizon commun résonne chez chacun et fait sens :

> *« Je vais avoir besoin que chacun puisse s'exprimer par rapport à ce projet-là, puisse se positionner par rapport au sens qu'il donne. Et ça […] je suis pas du tout dans une optique de dire […] : "Ben, toi, t'as pas ta place, ou toi, t'as ta place" […] mais […] il me semble important que chacun puisse avoir l'opportunité de s'interroger sur le pourquoi il est là et si... justement, cet objectif commun qui se dessine lui convient bien. En tout cas, que cette phase de clarification, elle puisse permettre à tout le monde, à moi, mais peut-être aussi aux autres, de s'interroger sur sa raison d'être là […] mais en laissant des portes très ouvertes, c'est-à-dire que... en laissant la porte à celui qui dit : "Ben, moi, je viens juste pour voir pour l'instant parce que je [ne] suis pas très sûr en fait que le projet me corresponde vraiment ou de vraiment trouver ma place ou... ou d'arriver à dégager du temps." Mais que ça, ça puisse être dit, oui. » (Marine, ECA_20_[7073 : 8187])*

De cette interrogation collective sur le sens du projet qui devient partagé par le collectif, peut ensuite découler une organisation de travail plus structurée avec une division des tâches opérationnelles : les acteurs agissent en se coordonnant les uns par rapport aux autres, et dans ce sens, leur travail s'apparente à un travail d'équipe. Sous cet angle, il convient de considérer la notion de « tâche ». Dans un projet collaboratif/coopératif, elle se traduit par « faire sa part » volontairement, sans l'autorité qui exigerait son exécution. Les choix des tâches s'opèrent selon les compétences des acteurs à les réaliser et leur capacité à percevoir ce qui « est à faire ». Dans des groupes collaboratifs matures, les membres prennent soin de partager leurs connaissances pour augmenter collectivement en compétences. Les plus expérimentés formalisent les façons de faire sous forme de guide, pour faciliter le travail autonome des autres membres. Gwenaëlle décrit ce principe :

> *« Donc, je ne savais pas comment ça fonctionnait. Après, c'est vrai que j'ai eu la chance… on m'a expliqué. Parce qu'au début, on se dit y a un petit côté… oui, quand même, peur. Pour se dire est-ce que… j'y arriverai ? Est-ce que c'est compliqué ? Est-ce que c'est difficile… ?*
>
> *[…] C'est au fur et à mesure que tu prends des responsabilités, tu prends des responsabilités, en fait, c'est comme des briques…[…] et après, ce qui est… ce qu'il y a de très bien aussi, bon, Julie a conçu ça, très bien, c'est qu'il y a aussi… on a des fiches, on a des guides, donc du coup, on sait… voilà ce qu'il faut faire, on peut se reporter, on a… ces fiches guides pour savoir comment organiser la rencontre, savoir quoi faire après […] c'est très cadré en même temps… donc y a ce côté… heu… on se dit est-ce que je vais y arriver, enfin, ça fait beaucoup de choses à faire. Et puis, en même temps, à force de... enfin, on fait les choses une fois, deux fois, et puis, on se rend compte que ben… après, ça devient du… du quotidien, et puis, ça devient tout naturel. » (Gwenaëlle, EE_4_[5680 : 6805])*

Plus tard, c'est au tour de Gwenaëlle de partager avec les nouveaux membres ses connaissances acquises :

> *« Par exemple… lorsque j'ai pris la coanimation, […] celle qui coanime avec moi, c'est une nouvelle personne du réseau […] qui était volontaire pour animer le réseau. Donc elle… elle n'y connaissait rien… Donc y a deux phases quand on passe le relais : déjà, on rencontre celles qui animaient avant pour qu'elles nous disent ce qu'elles ont fait, ou enfin les projets donc… pour faire le point. […] Donc cette nouvelle personne […] on lui a en plus donné justement les mémentos, les codes, on lui explique comment ça marchait […] Alors… après, chacun fait comme il veut, comme il peut. » (Gwenaëlle, EE_4_[2048 : 2826])*

La maturité des groupes coopératifs/collaboratifs peut se reconnaître à leur capacité d'apprendre collectivement, au même titre que l'état d'esprit collaboratif évoqué auparavant se détecte dans la perception de ce qu'il y a à faire et à l'assumer.

Quant à la compétence « avoir le souci de bien commun », elle obtient un score élevé seulement dans le questionnaire, où elle est estimée comme indispensable à la coopération. En revanche, le nombre d'évocations sur ce sujet reste relativement faible dans les entretiens compréhensifs, et des pratiques effectives d'avoir le souci de bien commun ont été peu observées dans les projets suivis.

Ce qui retient l'attention dans les matériaux collectés, c'est l'importance accordée au terme « commun ». Il s'exprime comme une valeur associée à une conscience politique et à ce qui relève d'un souhait d'un savoir vivre ensemble en société. Quand il est abordé, trois termes sont utilisés. Le premier, « les communs », est sous-entendu tel que le définit Ostrom (1990), comme une ressource partagée, un certain modèle de propriété - qui serait celui de « non-propriété » - et une gouvernance collective :

> *« Il y a deux trucs : je dirais pas "bien commun", je dirais "intérêt général", parce que bien commun, on peut… on peut le confondre avec la notion de commun… commons, quoi, l'intérêt général… Là, je suis un peu plus… ça dépend des groupes, hein, je dirais. [sur l'idée d'une] autre économie. Une autre économie qui se forme autour... qui est liée un petit peu à l'économie sociale et solidaire, qui est liée à la production... enfin, des communs, que ce soit des communs numériques ou des communs non numériques… » (Simon, ECA_13_[43770 : 44491])*

Le second terme de « bien commun » est utilisé pour définir une production collective : « c'est ce qu'on crée ensemble, là, si on le met en commun ensemble » (Pierre, ECA_5). Le troisième terme relève de « l'intérêt général » :

> *« C'est quelque chose qui peut servir à l'ensemble […] Si leur propre intérêt rejoint un intérêt plus général, pourquoi pas, parce qu'après, les idées, elles viennent avec ce qu'on a sous les yeux, souvent, donc, mais… faut faire cheminer les gens dans le sens de l'intérêt général, et ça, c'est… très compliqué. » (Laurène, ECA_09_[13108 : 13998])*

Sans distinction quant au sens employé, l'usage des termes semble rendre compte de la maturité des personnes à coopérer/collaborer.

> *« En ce qui me concerne, moi, personnellement, c'est une valeur qui m'anime, la production du bien commun et d'histoire... L'idée de créer quelque chose qui est de l'ordre du bien commun, ça, c'est... personnellement, c'est quelque chose qui m'anime. » (Rose, ECA_16_[20278 : 20545])*

Les expériences effectives de production de communs sont rares, et les données collectées témoignent davantage des problèmes rencontrés. Rose raconte l'appropriation d'un jeu produit par le groupe, durant Animacoop, dans l'exercice de production collective.

> *« […] Cela dit, j'ai été surprise une fois que la formation s'est terminée qu'on a présenté notre jeu, etc. Eh ben… je crois que nous n'avons été que deux à continuer à alimenter sur notre [Wiki projet], pour mettre des choses en place et notamment dire : "Je veux que ce soit en Creative Commons pour que tout le monde puisse le prendre." Et on n'a été que deux à répondre à ça, les autres n'ont pas répondu du tout, ont laissé complètement tombé du coup cette histoire. » (Rose, ECA_16_[20939 : 22241])*

C'est aussi le cas de Monique et de Pierre :

> *« Et on voit que souvent, c'est là que ça bloque, parce qu'avant, on arrivait à peu près à créer les choses, et tout d'un coup, l'ouverture à l'environnement extérieur, en fait, elle est quand même super dure… pour beaucoup de monde. » (Pierre, ECA_5_[9675 : 9867])*

Bien que l'importance de la notion de commun soit acquise chez de nombreux enquêtés, elle semble relever d'un idéal pour lequel le premier pas de mise en pratique passe par l'attribution d'une licence d'usage « créatifs communs » pour des productions réalisées par la collaboration/coopération avec des variantes plus ou moins protégées pour les usages commerciaux. Même si les enquêtés ont été sélectionnés pour leur capacité fortement développée à coopérer/collaborer, seule la moitié d'entre eux utilisent cette licence pour leurs contenus produits.

Le choix d'évaluer la pertinence des compétences sur le seul critère du nombre d'évocations dans les différents outils de l'enquête a des limites puisque ce critère ne prend pas en compte la maturité des projets évoqués, qui conditionne la pratique ou la non-pratique des agir collaboratifs. L'analyse des données selon l'approche de processus collaboratif séquencé de Thomson et Perry (2006) et adaptable au contexte du projet (Morse & Stephens, 2012) semble pertinente pour identifier les agir mis en œuvre par les acteurs de coopération/collaboration.

En rapportant l'activité des personnes à l'un des 36 items appartenant aux antécédents, au processus du projet ou à son résultat, il est possible de comprendre des interconnections entre ces agir collaboratifs et la dynamique du projet. Ainsi, les données collectées laissent entrevoir deux manières d'exercer la coopération/collaboration par des personnes réellement coopératives, c'est-à-dire des personnes dotées d'un esprit coopératif mature couplé à une réelle volonté d'agir en coopérant :

- soit les agir collaboratifs correspondent aux actions ponctuelles et se concentrent sur le démarrage et quelques pratiques d'animation : les compétences des acteurs se focalisent alors sur l'objectif de susciter la coopération - c'est souvent le cas des contextes hiérarchisés, où la pratique de mode de fonctionnement coopératif/collaboratif est quasi inexistante ;

- soit, dans les cas plus rares constatés dans la présente enquête, les agir collaboratifs sont au cœur de la pratique professionnelle : ils s'expérimentent quotidiennement, sont plus diversifiés, et englobent toutes les dimensions du projet.

Malgré cette pertinence de l'approche par le processus collaboratif, la seule analyse de correspondance d'une pratique identifiée avec l'item de l'échelle-test, le principal support d'analyse, ne suffit pas à qualifier ces agir plus précisément. Les termes proposés dans la littérature au sujet des listes de compétences collaboratives restent trop généraux pour saisir la nature des pratiques réelles. Nous avons pu constater, par exemple, une grande multitude d'actions décrites par les personnes interviewées devant « animer le groupe pour faciliter le travail collectif ». Il a été nécessaire de prendre en compte dans le traitement des données l'approche ergonomique proposée par Leplat (2008) et De Monmollin (2001), inspirée de la structuration de l'activité à trois niveaux de Leontiev (opération, action, activité). Ces hiérarchisations ont permis de mettre en lumière la dynamique interne des agir les plus fréquemment relevés dans les matériaux collectés.

Quant à la compréhension des significations de ces pratiques collaboratives, des apports prenant en compte la cognition sociale ont été particulièrement éclairants. L'approche d'Argyle (1991), qui met l'accent sur l'existence des traits de caractère (*coopertiveness*), s'avère pertinente dans l'analyse des conditions individuelles préalables nécessaires ou facilitant leurs pratiques collaboratives/coopératives. Il en est de même pour celle de Sennett (2013), qui tire ses arguments, quant aux prédispositions individuelles à coopérer, des apports similaires de psychologues (de développement ou sociaux). Par ailleurs, il est intéressant de constater que le questionnement ancien sur la nature humaine profonde, abordé dans la recherche en particulier dans les années 1930, puis renouvelé plus récemment avec les travaux de Tomasello (2009), trouve un écho dans les raisonnements des personnes interrogées, et semble conditionner leur motivation à coopérer/collaborer. Sur ce sujet, il a été remarqué que la maturité de l'esprit collaboratif se manifeste par un dépassement de ce clivage : c'est parce qu'elles ont la connaissance de cette double nature potentiellement présente dans chaque être humain que les personnes choisissent de porter un regard positif et bienveillant sur autrui.

Dans l'analyse des pratiques mises en œuvre dans le projet collaboratif, une piste intéressante semble s'ouvrir avec les approches situées à la croisée de plusieurs disciplines, comme celles de la cognition sociale et le concept de « théorie de l'esprit » en particulier. La notion de *perspective taking* (Johnson, 1975), détaillée par Hesse *et al.* (2015), expliquerait la compétence de co-conception, charnière du démarrage de la coopération/collaboration. Nous reviendrons sur ces pistes théoriques porteuses, mais également sur celles qui devraient être abandonnées, dans le chapitre 8.

6.3 Les grands absents et les nouvelles compétences collaboratives

L'expression « grands absents » reflète le constat d'une situation paradoxale mise au jour lors de la manipulation des données. Alors que dans la littérature sur la coopération/collaboration une partie considérable est consacrée à certaines compétences, celles-ci sont peu identifiées dans le matériau collecté. C'est le cas des compétences liées à la confiance et au leadership collaboratif. Les deux sections qui suivent relèvent les contradictions constatées entre ce qui est exprimé comme étant indispensable ou pas à la coopération/collaboration, et les mises en œuvre décrites ou observées.

En troisième section de ce sous-chapitre, un paradoxe d'un autre type sera abordé. La question des compétences nouvelles par rapport à l'échelle-test y sera analysée et décortiquée quant à leur caractère de présupposée nouveauté.

6.3.1 Les compétences liées à la confiance

Dans de nombreux travaux, considérer la notion de confiance comme condition indispensable au travail ou à l'apprentissage collaboratif semble faire consensus (Wegner, 1986 ; D'Amour, 1997 ; Blomqvist & Levy, 2006 ; Michinov, 2007 ; Eneau & Simonian, 2009 ; Johnson et Johnson, 2010 ; Dejours, 2010 ; Sennett, 2013 ; Cantoni, 2014). Plus largement, elle conditionne le renouveau de la valeur de travail (Le Goff, 2015), que l'on perçoit dans le modèle californien de management (Dagnaud, 2016), ou dans l'entreprise humaniste décrite par Lecomte (2016). Dans l'échelle-test, trois items se réfèrent à cette notion : deux sont liés aux attitudes appelées « antécédents » (« se connaître et se faire confiance », « respecter l'autre et avoir confiance en l'autre ») ; la troisième concerne un mode d'animation qui implique de savoir « établir un climat de confiance ».

Dès la première étape de l'enquête de validation des items de l'échelle-test, il était remarqué que l'expression « se connaître et se faire confiance » a recueilli un score relativement faible, soit 3,61 sur l'échelle de 5. Cet item a également été très peu évoqué dans les entretiens, puisque seulement 17 % des personnes interviewées l'ont relié à leur pratique collaborative/coopérative.

Le peu d'intérêt que celles-ci ont exprimé questionne puisque, comme le soulignent Johnson et Johnson (2005), et Argyle (1991), l'usage approprié de cette compétence conditionne favorablement la coopération/collaboration. L'explication qui peut en être donnée s'appuie sur l'idée que la connaissance de soi appartient, pour les trois auteurs cités plus haut, au domaine des compétences sociales. Nous pouvons penser que l'apprentissage de soi appartient à la socialisation primaire, et qu'en tant que telle, elle est considérée comme une attitude « normale », ou tout au moins comme devant l'être. Appartenant probablement à l'intime, la confiance en soi

ne se raconte pas, en tout cas pas dans des conditions d'enquête. Ce qui semble renforcer cette piste d'interprétation est le fait que pour les rares exemples d'expression sur ce sujet, une relation de connivence s'est installée entre les personnes interviewées et l'enquêtrice. Françoise évoque ses difficultés à collaborer tout en commençant par la forme d'une idée « en général », pour finir par parler d'elle-même :

> *« On a envie de collaborer et de coopérer, mais on a du mal à le faire, et d'un point de vue strictement personnel, j'ai l'impression que c'est pour deux choses : la première, c'est qu'on manque de confiance en nous […] je suis aussi très timide, et des fois, j'ai beaucoup de mal à aborder les gens. » (Françoise, ECA_17_[3610 : 3833])*

C'est aussi le cas de Jacques, qui exprime devoir maîtriser ses « craintes » ou des choses du style « je suis nul... je comprends rien… » (Jacques, ECA_6).

Quant à l'observation des signaux de présence ou d'absence de confiance en soi, le protocole d'observation aurait dû s'appuyer sur les méthodes de recherche en psychologie expérimentale (Bachler, 2013), tellement ces signaux relèvent de comportements particuliers, rarement traduits par des actes clairement identifiables.

Le questionnement suscité par deux autres items, « respecter l'autre et avoir confiance en l'autre », ou « créer le climat de confiance », s'établit à partir du constat suivant : tandis que dans les résultats du questionnaire, ces items comptent parmi les plus utiles à la coopération, ils sont très peu abordés dans les entretiens. Là encore, la compréhension de cette différence correspond au versant éthique de la notion de confiance, qui implique un jugement moral exprimé, quand il faut se prononcer sur « avoir ou pas confiance en l'autre » du fait de doutes sur son honnêteté. Comme tout sujet moral, la confiance est marquée par un paradoxe d'être à la fois une valeur universelle et relative. Se comporter honnêtement pour être digne de confiance serait une obligation que tout être humain devrait respecter. Toutefois, l'appréciation de ce qui est honnête et peut être digne de confiance change d'une personne à l'autre (Bachler, 2013). Probablement du fait de cette relativité, mais aussi par souci de ne pas imposer sa norme, le comportement moral potentiellement bon ou mauvais ne se raconte pas. Tout comme d'autres comportements sociaux positifs, tels que la bienveillance ou les gestes chaleureux, le fait de faire confiance aux autres et ce qui produit en conséquence le climat de confiance seraient des pratiques qui, quand elles existent, ne se racontent pas : elles « viennent naturellement ».

En effet, dans toutes les observations sur les projets collaboratifs, la pratique de mise en confiance a été relevée. Toutefois, ces données concernent le deuxième aspect de la mise en confiance, qui correspond à un regard positif porté sur les capacités de l'autre (Lecomte, 2016), probablement plus facile à saisir.

6.3.2 Le facilitateur : un leadership non assumé ?

Dès la première étape de collecte de données par questionnaire, l'évaluation de l'item « choisir le leader » a obtenu le score le plus faible de tous les facteurs sondés pour leur pertinence pour la coopération/collaboration. Cette appréciation négative interpelle au regard de la place signifiante accordée au leadership dans la collaboration/coopération (Mattessich & Monsey, 1992 ; Argyle, 1991 ; Blomqvist & Levy, 2006 ; Decortis, Lentini & Meurice, 2010 ; Morse & Stephens, 2012 ; Orchard *et al*., 2012 ; Policard, 2015).

Dans l'analyse de cette notion, Argyle (1991) met l'accent sur une combinaison de trois facteurs : guider, prendre en compte les besoins des membres de son équipe, et plus spécifiquement, partager les décisions. Si cette combinaison peut être possible, la qualité de la coopération augmente en ce qui concerne un meilleur partage des objectifs et une plus grande implication des acteurs engagés.

L'analyse lexicale des entretiens fait apparaître un usage également faible des termes « leader » et « leadership », soit au total 40 occurrences sur un corpus d'environ 278 000 mots. À son usage qui, comme le dit Pierre, « fait peur », est préféré celui de « facilitateur » ou d'« animateur en attention ».

Les verbes d'action qui accompagnent ce rôle relèvent les faits d'« être à l'écoute », de « laisser le temps aux autres pour agir », de « faciliter la participation » d'« encourager les efforts ». Ces pratiques correspondent davantage au concept de leader serviteur développé par Greenleaf (cité par Lecomte, 2016). Dans cette approche, le leader serviteur exprime une attitude marquée par une profonde sensibilité et une considération d'autrui. Sans être réservée à une élite morale, elle est latente à un certain degré chez presque toute personne. Des travaux de recherche empirique de Paris et Peachey (cités par Lecomte, 2016) confirment l'idée selon laquelle la posture de leader serviteur favorise la coopération et renforce la réciprocité et les comportements citoyens dans les organisations. Dans la formation Animacoop, l'expression « dictateur bienveillant », utilisé par le formateur 1, correspond au « leader serviteur ». Elle décrit une manière d'animer les collectifs qui consiste à « créer des conditions où les gens vont s'impliquer, proposer des projets » (entretien formateur 1), mais lorsque le groupe acquiert de la maturité, l'animateur s'efface et passe au second plan. Cette idée de dictateur bienveillant qui s'apparente au « leader serviteur » de Greenleaf marque fortement les apprentissages, et apparaît dans plusieurs entretiens, dont celui de Thibaud, qui est le plus évocateur :

> *« Je me suis aperçu que j'étais devenu un peu un dictateur bienveillant, en fait... […] J'étais le dictateur bienveillant d'une petite association, depuis des années […] je me suis un peu retrouvé là-dedans. Je trouve que c'est pas une bonne position du tout... et... et donc, voilà, donc, du coup, là, je suis… je suis en phase de… ou je me retire pour qu'il y ait d'autres personnes qui prennent le relais ou pas. » (Thibaud, ECA_3_[34650 : 35005])*

La place d'animateur semble être assurée par défaut, comme si l'idéal d'un projet collaboratif consistait à assumer le rôle d'un leader, porteur du projet à son démarrage, qui la quitte dès que possible. « Faire en sorte que le projet fonctionne et fonctionne tout seul », répétera à plusieurs reprises Myriam dans son entretien d'élicitation. Nous sommes loin de l'idée du guide décrite par Argyle, conscient de sa place, soucieux des participants du projet, et partageant la prise de décision.

6.3.3 Les nouvelles compétences collaboratives

Lors du traitement des données, qu'elles soient issues des questionnaires, des entretiens ou des observations doublées par les entretiens d'élicitation, une attention particulière a été portée aux pratiques collaboratives pour lesquelles l'équivalence avec l'échelle-test ne pouvait pas être établie.

Toutefois, il convient de souligner qu'aucune récurrence de ces pratiques collaboratives hors échelle-test n'est relevée dans ces différents outils de collecte. Chacun des termes qui désignent un agir collaboratif « nouveau » appartient à un mode de collecte particulier. Plusieurs raisons pourraient éclairer ce point. La première se rapporte au caractère situé et contextualisé de la compétence collaborative : selon le projet, selon la place qu'on y occupe, selon le niveau d'avancement des productions collaboratives, les participants ne mobiliseront pas les mêmes compétences.

La deuxième raison pourrait concerner le biais lié à la spécificité des outils de collecte, dans le sens où les données relevées reflètent une compréhension inégale et subjective de la coopération. Le questionnaire, par exemple, laisse peu de place pour saisir un point de vue précis des acteurs, et l'item « être curieux », donné comme une « nouvelle compétence », s'attache facilement à l'item « ancien » « avoir l'esprit ouvert ». Les entretiens rendent davantage compte du vocabulaire choisi par les personnes interviewées pour décrire leurs pratiques. Ainsi, certaines expressions, comme par exemple « savoir lâcher prise », se retrouvent au premier plan des agir collaboratifs. C'est le cas d'Annabelle, qui insiste sur le fait qu'« il faut apprendre à lâcher, et il faut apprendre à partir au second plan, à se… à se mettre un peu dans l'ombre, etc., à s'effacer, donc c'est assez rigolo comme… jeu de rôles » (Annabelle, ECA_6). Dans les observations, ce « lâcher prise » appartient à ce que l'enquêtrice désigne comme co-conception, et dans ce sens, s'apparente à ce que Hesse *et al.* (2015) indiquent comme une prise de perspective. Il s'agit d'un ajustement de ses propres conceptions (schèmes) de fonctionnement à celles des autres, tout en ayant en vue que cette adaptation est bénéfique au résultat attendu. Encore faut-il que les acteurs donnent la priorité à cette construction collective. Selon la compréhension de ce qu'est le processus

coopératif/collaboratif des personnes interviewées (entretiens compréhensifs) ou de l'enquêtrice (observation), le choix du vocabulaire diverge.

La difficulté de vocabulaire mise à part, certains points significatifs peuvent être soulignés, comme par exemple la part dominante des compétences « de mise en œuvre » du processus collaboratif. Comme nous l'avons vu dans la section 5.2.2, sous l'expression « nouvelles compétences », 23 items ont été relevés, dont 43 % appartiennent à cette catégorie. Parmi elles, l'item « partager les informations » est mis en avant par la majorité des personnes interviewées. Rappelons également ce qui a été souligné lors de la présentation des résultats : le partage de l'information est une condition *sine qua non* de la coopération/collaboration. « Pour moi... coopérer ou collaborer, ça serait vraiment… d'être toujours vigilant à ce qu'on s'informe les uns les autres », indiquait Laurène.

Plusieurs verbes rendent compte de différentes pratiques liées au traitement de l'information. C'est avant tout une pratique d'échange : « partager des ressources, des idées », les mutualiser, « capitaliser des savoirs », « communiquer et échanger sur ses pratiques », qui correspond au caractère transactionnel de la coopération/collaboration basée sur le principe de la réciprocité souligné par Axelrod. Dans ces échanges, l'information est la matière première : « je ne garde pas les informations pour moi, mais je les donne toujours » (Emilie, ECA_1) et dans ce sens, elle est une forme visible de l'état d'esprit de mutualisation.

Partager des informations est une opération, dans la construction partagée d'un projet, qui participe au démarrage d'une construction commune : « Je partage mes idées avec l'autre, et l'autre, il partage avec moi, et ensuite, on essaye de voir par rapport au projet qu'on a… à l'action qu'on veut mettre en place » (Thibaud, ECA_3).

Toutefois, il ne suffit pas d'être apte à partager l'information ; l'enjeu d'une coopération réussie est de savoir choisir les informations nécessaires à la construction collective. « Faire la veille des informations, puis partager celles qui pourraient être utiles aux autres » sont les principales activités observées dans les projets de Gwenaëlle et de Damien. Par ailleurs, les formateurs ont saisi l'importance des compétences liées à la gestion de l'information puisque, parmi les ateliers techniques en présentiel, ce thème est majoritairement abordé lors de l'apprentissage des outils de veille, puis traité à travers le cours sur l'infobésité lors du deuxième regroupement (R2-S6, annexe 8). Un autre versant du traitement collaboratif de l'information correspond à ce que Claire exprime par des verbes tels que : « construire de l'information », « la commenter », « structurer », « organiser ». En effet, lors de la construction collective, formaliser et mettre en visibilité ce qui est produit collectivement sont des nécessités pour que les membres des collectifs puissent s'en saisir à tout moment. Des capacités de synthèse, de structuration claire et de formulation explicite sont nécessaires à ce type de traitement de l'information, et rejoignent les compétences de

« communication claire et sans ambiguïté » de l'échelle-test. Selon l'explicitation faite par Hess *et al.* (2012), la compétence de communication donne lieu à une communication qui échange des connaissances dans l'objectif d'optimiser la compréhension mutuelle.

Par ailleurs, la formalisation concerne la mise en visibilité du processus de fonctionnement, en particulier en ce qui concerne l'usage des outils numériques introduits pour faciliter le travail collectif à distance :

> *« Partager l'information, expliquer aux autres comment ça fonctionne, pourquoi, comment, etc., c'est leur donner le pouvoir à un moment de modifier, de sélectionner, etc., alors que... si je garde ma compétence que pour moi et j'explique à personne, du coup, je vais pouvoir être une dictatrice de... de l'outil. » (Adèle, EE_1_[66964 : 67290])*

Tous ces exemples d'items liés à l'information identifiés comme relevant de « nouvelles compétences » illustrent l'ambigüité d'une telle appellation. La nouveauté ne consisterait pas tant dans l'activité de partage qui, elle, se retrouve dans d'autres items de l'échelle-test comme la mutualisation, ni même dans le choix d'une information optimale, puisque celle-ci fait partie de la pratique de co-conception. La nouveauté probable concerne le contexte d'échange d'information. La collaboration à « l'heure du numérique et d'Internet » nécessite une capacité de traitement d'une grande quantité d'informations et, par ricochet, d'outils de plus en plus variés, dont l'objet est de faciliter leur accès et leur traitement. Il n'est pas surprenant de voir dans les expressions sur les apprentissages retenus d'Animacoop des expressions telles que « j'ai surtout retenu les outils » (Annabelle, ECA_8).

L'attention portée à l'analyse du caractère nouveau des compétences collaboratives repérées dans le recueil des données fera l'objet d'une comparaison avec des compétences collaboratives développées en formation, en § 7.1.

6.4 En conclusion du chapitre 6

L'analyse par un procédé de triangulation des résultats des différentes sources de données disponibles conduit au constat que certaines compétences collaboratives sont plus présentes que d'autres dans les projets collaboratifs identifiés. L'analyse en profondeur de ces compétences « charnières » permet de dégager pour chacune d'entre elles des spécificités en termes d'attitudes et d'habilités. Ainsi, dans la catégorie « antécédents », trois compétences sont relevées : « avoir un état d'esprit collaboratif », « être bienveillant » et « avoir de l'humilité ou un ego mesuré ». Dans la catégorie « processus », elles sont au nombre de six : « savoir engager des partenaires », « co-concevoir la structure du projet » (pour démarrer), « animer le groupe pour faciliter le travail » et « être à l'écoute des personnes et des avis » (pour animer), « développer et maintenir un réseau d'acteurs » et « gérer les informations » (pour la mise en œuvre). Quant aux résultats de la

collaboration/coopération, deux compétences sont retenues : « agir pour atteindre les objectifs communs » et « avoir le souci du bien commun ».

Les résultats pointent également des ambigüités sur les compétences liées à la notion de confiance et à la place de leader du groupe collaboratif. Pour le premier, l'ambigüité est liée à la faiblesse des matériaux collectés sur ce sujet (entretiens, observations) alors que, par ailleurs, elle est reconnue indispensable à la coopération/collaboration (questionnaire). Quant à la notion de leader, l'ambivalence concerne la manière dont ce rôle est assumé (comme une « patate chaude du projet collaboratif ») : apparemment « par défaut » avec une vocation à le faire disparaître.

Se confirme également la spécificité des « nouvelles » compétences et leurs liens avec la gestion d'information par l'usage des outils numériques.

Par ailleurs se remarque la spécialisation des travaux théoriques par rapport à différents aspects du processus collaboratif. Ainsi, la psychologie du développement et des approches évolutionnistes (Tomasello, 2009 ; Novak & Highfield, 2012) discute sur une nature humaine « profonde » fondamentalement coopérative/collaborative. Les études cognitivistes et le concept de la théorie de l'esprit en particulier (Paal & Bereczkey, 2007 ; Lecluse, 2016) approfondissent la compréhension des mécanismes internes liés aux « compétences » appelées « antécédents » à la coopération/collaboration, comme l'humilité, l'empathie, la bienveillance.

Des relations interpersonnelles sont examinées par les psychologues sociaux, tels que Johnson et Johnson (2005) ou Argyle (1991), sous l'angle d'interdépendances entre les membres des groupes collaboratifs. Les avancées sur la mémoire translative (MT) (Michinov, 2007 ; Michinov & Michinov, 2013) approfondissent la connaissance sur des groupes confrontés au traitement d'une grande quantité d'informations. Enfin, les travaux de Sennett (2013) se distinguent par la pluralité des approches dans l'analyse du travail en commun.

7 Le développement des compétences collaboratives en formation

Dans ce chapitre, l'analyse et la discussion se poursuivent sur la question du développement des compétences collaboratives en formation.

Dans un premier temps seront examinés ce qui fait l'objet de ce développement, ainsi que les contextes formatifs dans lesquels il se produit.

Dans un second temps, l'opérationnalité du cadre théorique est mise à l'épreuve. Le dispositif de formation sera examiné sous trois angles différents : le degré de cohérence du dispositif au regard de l'approche ternaire d'Albero (2010 a, 2011 b), sa dynamique de « reconfiguration » à la lumière de la théorie de l'activité d'Engeström (1987, 2001, 2010), ainsi que sa capacité « d'hybridation », c'est-à-dire le potentiel des possibles ouverts, ou pas, par des objets techniques en fonction de l'approche de l'affordance socioculturelle de Simonian (2015).

En conclusion, nous verrons que les réflexions entamées ici ouvrent de nombreux champs à explorer dans l'avenir.

Le deuxième axe de cette recherche concerne la question du développement des compétences collaboratives en formation. Sur ce point, les résultats recueillis ont permis d'identifier ce qui fait l'objet d'apprentissage pour les apprenants, les contextes dans lesquels ces compétences ont pu se manifester, ainsi que les méthodes et les moyens utilisés par les formateurs en formation.

Les choix opérés conduisent à examiner dans un premier temps l'objet d'apprentissage tel qu'il est décrit par des apprenants, quand la question du développement des compétences collaboratives en formation leur est posée. L'idée qui se dessine à ce stade de la recherche est que certaines compétences sont plus travaillées que d'autres. Pour les identifier, l'analyse s'effectuera - comme cela a été le cas pour l'interprétation sélective des compétences collaboratives - par l'alignement des résultats des différents outils de collecte. Rappelons que pour identifier les compétences collaboratives développées durant la formation Animacoop, trois méthodes de collecte ont été mobilisées : (1) les entretiens (« apprenants » et « formateurs ») ; (2) l'étude des documents (cours en ligne, présentation des activités à distance, ainsi que des ateliers techniques) ; (3) des observations participantes durant la formation (regroupements en présentiel, activités sur la plateforme de formation).

Le dispositif de formation mis en œuvre sera examiné dans la continuité de cette analyse sous trois angles différents : le degré de cohérence du dispositif (approche ternaire d'Albero [2010, 2011]) ; sa dynamique de reconfiguration (théorie de l'activité d'Engeström [1987, 2010]) ; sa capacité d'hybridation, c'est-à-dire le potentiel des possibles ouverts, ou pas, par des objets techniques (approche de l'affordance socioculturelle de Simonian [2015]).

7.1 Les compétences collaboratives développées et leur contexte de formation

Au chapitre 5, les résultats ont été présentés sous la forme d'une restitution des verbes rendant compte de ce que les apprenants ont exprimé, durant les entretiens compréhensifs, comme éléments appris en formation. La même forme de restitution des données a été utilisée pour les contenus des cours et activités à distance, ainsi que pour les cours et activités observés en présentiel. Dans cette section, les agir collaboratifs identifiés comme les plus manifestes dans les outils de collecte seront revus et discutés. Leur sélection résulte d'une lecture croisée des items repérés dans les trois modalités de collecte présentées en introduction. Le résultat de cet alignement permet de voir les compétences « potentiellement les plus développées » durant la formation Animacoop. Le tableau 20 rend compte de la sélection ainsi établie.

Tableau 20 : Compétences collaboratives potentiellement les plus développées en formation

Item(s) le(s) mieux noté(s) dans trois outils de collecte[21]	Item(s) le(s) mieux noté(s) dans deux outils de collecte			Item(s) le(s) mieux noté(s) dans un seul outil de collecte Entretiens (E) Documents (D) Observation en formation (OF)
	Entretiens (E) Documents (D)	Entretiens Observation en formation (OF)	Documents (D) Observation en formation (OF)	
Savoir engager des partenaires	Savoir engager des partenaires Animer le groupe pour faciliter le travail (animer en attention)	Avoir le souci du bien commun	Être en veille (collecter l'information) Formaliser, rendre visible (le processus) Partager les informations	Avoir un esprit ouvert (E) Avoir de l'humilité et un ego mesuré (OF) Identifier les rôles (E) Analyser la pertinence (OF) Évaluer les contextes (OF) Communiquer sans ambiguïté ((D) Être à l'écoute des personnes et des avis (D) Construire et maintenir la dynamique Alterner les responsabilités/rôles (OF)

À partir du croisement des résultats mis en exergue dans le tableau ci-dessus, l'objet d'apprentissage et les contextes de formation seront détaillés dans les sections suivantes. Notons que les données collectées en matière de compétences développées en formation sont moins abondantes que celles qui décrivent leur nature. Pour cette raison, la présentation se fera dans un découpage simplifié : attitudes, processus, résultat et nouvelles compétences.

7.1.1 Attitudes collaboratives développées en formation

Comme il a été souligné lors de la restitution des données issues des entretiens des apprenants, les attitudes collaboratives sont quasiment absentes des contenus de la formation. Dans cette catégorie, un seul item, « avoir l'esprit ouvert » (3-A3), a été identifié en nombre significatif dans les entretiens compréhensifs « apprenants », sans pour autant faire partie des mieux notés, en comparaison des 34 autres items de l'échelle-test. En ce qui concerne les séquences de formation observées, l'évocation d'une seule attitude a également été remarquée : « avoir de l'humilité et un

[21] Les trois outils de collecte de données sur la formation sont les entretiens (E), les études de documents (D), les observations en formation (OF).

ego mesuré » (5-A). Cependant, il serait difficile de parler ici d'un réel développement entendu comme un processus complexe de modification de schème de fonctionnement (Pastré *et al.*, 2006). L'évocation de cette attitude apparaît dans un exercice d'échange d'idées sur les raisons de « vouloir coopérer » (séquence R1-S14 : annexe 8). Dans cet exercice, le formateur propose le sujet en débat, et relève les idées émises par les apprenants. L'échange est vif, et les propos s'élargissent aux conditions favorables à la coopération et aux traits de caractère individuels. L'attitude « avoir de l'humilité » est repérée lors de ce même exercice. Trois expressions lui sont associées : « mettre son ego de côté », « se mettre à égalité », « avoir de l'humilité ». Elles ont été notées par le formateur sur le document numérique sous le format d'une carte heuristique utilisée systématiquement comme support de présentation des contenus de formation en présentiel.

Ainsi archivé, et hiérarchisé *a minima*, le résultat de l'échange collectif reste projeté sur le tableau blanc, le temps de l'exercice, donnant lieu à d'éventuels commentaires et ajouts.

Même si ces idées traduisent l'état de réflexion des apprenants sur un sujet donné, il est difficile d'évoquer un apprentissage puisque l'échange relativement court (45 minutes) s'achève sans qu'aucune suite ne lui soit donnée. Hormis les apports de cette séance, aucune autre donnée pouvant s'apparenter aux « antécédents » (attitudes) de l'échelle-test n'a été relevée dans les matériaux collectés (contenus de la formation, entretiens « formateurs », entretiens « apprenants », observation des séances en présentiel). L'absence de ces apports laisse penser que, sans en faire l'objet d'apprentissage, les attitudes collaboratives sont déjà acquises en amont de la formation chez les apprenants. Elles se détectent dans les expressions relevées lors de l'entretien d'élicitation de Damien, telles que : « j'ai toujours été comme ça », « ça fait partie de moi ». Avoir un bon niveau d'attitudes collaboratives constitue probablement un prérequis implicite pour entrer en formation.

7.1.2 Compétences collaboratives liées au processus

Très peu de matériaux collectés par les entretiens, l'analyse des documents et l'observation rendent compte du développement des compétences collaboratives liées au processus (évaluation, démarrage, animation, mise en œuvre). Dans le croisement des résultats des différentes sources, se remarquent deux items relatifs à l'échelle-test.

Le premier item, « savoir engager des partenaires » (11-PD1), est l'aspect probablement le plus abordé durant la formation Animacoop. Rappelons ici que les verbes d'action associés pointent des pratiques motivationnelles du type : « initier de la dynamique de groupe », « associer », « fédérer », « trouver les leviers pour faire entrer des personnes (dans le groupe) », ou encore « convaincre de faire ensemble », « motiver, donner envie ». En ce qui concerne l'apprentissage au sujet des pratiques d'engagement, les apprenants évoquent la nécessité de « se sentir concernés

pour pouvoir s'engager » (Ewen, ECA_34). Ils mentionnent également la place primordiale du leader qui « pousse à l'adhésion » (Annie, ECA_18) ou qui doit, en conscience, « laisser le temps et l'espace aux autres de s'engager » (Émilie, ECA_1).

Les contextes de l'apprentissage sont de différentes natures pouvant relever de l'apprentissage formel ou non formel. Par exemple, Émilie évoque les cours en présentiel où « il y avait pas mal d'infos, c'étaient les parallèles [que le formateur faisait entre les concepts et nos pratiques] » (Émilie, ECA_1).

Les données issues de l'étude des documents et des cours à distance, en particulier, font ressortir les termes choisis par les formateurs pour aborder l'engagement dans la phase de démarrage de la coopération/collaboration. Ils sont d'ordre opérationnel, comme par exemple le conseil de « réduire les risques à participer », qui consiste à proposer des procédures d'engagement autant que de désengagement. D'autres termes liés à l'engagement sont inventoriés dans le tableau 21 ci-après.

Tableau 21 : Les termes utilisés en lien avec « savoir engager des partenaires »

Termes qui accompagnent la notion d'engagement	Cours à distance
Initier le groupe à la coopération : apprendre à faire en commun	M 1 : Démarrer un réseau
Faire vivre de petites expériences irréversibles de coopération	
Réduire les risques à participer, permettre la sortie et la multi-appartenance : [proposer une] procédure d'adhésion simplifiée ; [laisser une] possibilité de désengagement ! (point d'exclamation dans le texte du cours)	
Motiver : s'assurer que le projet fait sens, créer le sentiment de contrôlabilité	
Accueillir des nouveaux, les accompagner	
Minimiser les besoins de départ : mettre en ligne des productions [même] inachevées	
Maîtrise des tâches critiques : compromis entre souplesse et pérennité du système, le projet doit se suffire d'un minimum de contributions	

On retrouve des termes semblables dans les données issues de l'observation des séquences en présentiel. Deux moments en particulier se rapportent à la notion d'engagement dans les projets collaboratifs abordée de manière formelle. Le premier est le cours introductif (cours « concepts »), dans lequel le formateur met l'accent sur des pistes opérationnelles, comme par exemple : « diminuer les freins pour faciliter l'implication », ou encore quand il souligne la nécessité de « multiplier des lieux d'implication » ou de commencer modestement. À ce propos, il utilise une

expression devenue une devise de l'implication, à laquelle plusieurs apprenants font régulièrement référence. Il s'agit des « petites expériences irréversibles de coopération ».

Cette approche proposée par le formateur 1 s'apparente à la vision de Sennett (2013), « le geste minimal » qui accompagne la difficulté survenue au lieu de s'y opposer : « moins l'effort est agressif, plus la sensibilité est grande » (Sennett, p. 271).

Le deuxième contexte de l'apprentissage formel en présentiel est l'activité d'échange d'idées lors du troisième et dernier regroupement. Dans cette activité, les apprenants étaient invités à échanger sur les points de blocage de leurs projets « supports » de la formation. Lors de la restitution, seuls les conseils d'ordre « méthodologique » ont été notés sur le support de cours en carte heuristique, lieu de mise en commun des idées produites collectivement. Les idées se rapportant à l'engagement étaient les suivantes : la nécessité de « penser le groupe en tant qu'une communauté de pratique » et « oser commencer » (CRO_F[22]).

La notion de communauté de pratique est formulée pour désigner « un collectif qui partage sincèrement le désir de produire collectivement ». Sans que la référence au concept de communauté de pratique développé par Wenger (1998) soit réellement effective, l'idée de « partage sincère » renvoie aux caractéristiques de ces collectifs qui sont : l'engagement mutuel, la compréhension et l'harmonisation du projet commun, la construction de répertoires communs.

Quant à l'expression « oser commencer », elle correspond à la préconisation d'entamer le travail collectivement, même si, et justement parce que, le cadre du projet n'est pas entièrement calé. L'idée de commencer modestement, de s'autoriser d'apprendre en faisant, construit une toile de fond de ce raisonnement.

Reste à souligner que ces idées ont été émises par les apprenants eux-mêmes au cours du dernier regroupement, après trois mois de formation. Elles reflètent probablement ce qui a été acquis, ou tout du moins retenu durant la formation. Il est possible alors de penser que ces deux aspects correspondent à un nouveau schème de fonctionnement expérimenté pour engager des partenaires dans la coopération/collaboration.

Comme exemple de l'apprentissage non formel, l'entretien d'Émilie mentionne le travail en « groupe-projet », dans lequel l'apprentissage ne peut venir que du regard réflexif de cette expérience. Rappelons que dans cette activité, les apprenants devaient s'organiser pour écrire un article sur un sujet commun. Ce travail, présenté par les formateurs comme « une expérience de coopération » (objectif des cours en ligne), exigeait un réel investissement en plus du temps consacré à la lecture des modules en ligne ou à la conduite du projet-support (projet collaboratif travaillé en parallèle de la formation dans un contexte professionnel, propre à chaque apprenant).

[22] CRO_F : correspond au codage du « compte rendu de l'observation de la formation.

Ici, l'apprentissage de « savoir engager » concernait en particulier une personne qui prenait en charge l'animation de ce groupe créé *ad hoc*. C'était le cas d'Émilie, Marine et Monique qui, dans leurs entretiens, décrivaient longuement ce moment de formation où elles devaient relancer les autres sur le travail en commun.

De ces exemples de contextes formels (activité, cours à distance, cours en présentiel) ou informels (expérience de projet collaboratif), il apparaît que la notion d'engagement est particulièrement bien travaillée dans la formation Animacoop. Ce constat ne peut surprendre si l'on considère, suivant Hess (2015), que l'engagement est une exigence minimale pour l'interaction collaborative. Cet engagement (qui correspond à la participation) se réfère à la volonté et à la disponibilité des personnes d'externaliser et de partager leurs informations et leurs pensées (Hesse *et al.,* 2015).

Le deuxième item lié au processus collaboratif présent dans le programme d'apprentissage Animacoop est celui d'« animer le groupe pour faciliter le travail collectif » (15-PA1).

Dans sa description au chapitre 6, nous avons souligné la posture de « lâcher prise » ou le comportement de l'animateur comparable à celui d'un danseur d'improvisation. Dans cette interprétation, il s'agit d'une dynamique en attention mise au service d'une idée qui se construit progressivement et en interaction avec d'autres (§ 6.1.1.2).

Toutefois, quand il s'agit de l'objet de l'apprentissage, seuls les aspects opérationnels apparaissent dans les expressions des apprenants. Leur apprentissage correspond alors à :

- l'usage d'outils numériques comme des leviers potentiels (Émilie, ECA_01; Pierrette, ECA_22) ;
- des méthodes de conduite des réunions (Sarah, ECA_33 ; Claire, ECA_10 ; Gwenaëlle, ECA_36) ;
- ou plus largement des « points de repère pour animer » (Claire, ECA_10 ; Laurène, ECA_09 ; Marine, ECA_20 ; Gwenaëlle, ECA_36 ; Juliette, ECA_02 ; Pierrette, ECA_22).

Parmi ces repères, ceux d'une animation « adaptative » seraient les plus marquants puisque les personnes disent avoir compris la nécessité d'« animer différemment selon la maturité et la taille d'un groupe » (Jacques, ECA_06), ou bien celle « d'accepter que le groupe fonctionne moins bien par périodes » (Marine, ECA_20).

Quant aux cours proposés à distance, l'objet d'apprentissage qui correspond à ceux exprimés par les apprenants est inventorié dans le tableau ci-après (Tableau 22).

Tableau 22 : Les termes en lien avec « animer le groupe pour faciliter le travail collectif »

Termes qui accompagnent l'apprentissage d'animation facilitant la coopération/collaboration	Cours à distance
Animer pour faciliter la participation	M 8/S'organiser pour coopérer
Encourager les contributions	M 2/Démarrer un réseau coopératif
Utiliser des outils simples	M 8/ S'organiser pour coopérer
Préparer une réunion : ordre du jour, planning, débats, séquences d'information	M 8/ S'organiser pour coopérer
Séparer les fonctions d'animation et de facilitation / Synthétiser, reformuler	M 11/ Générer de la participation

Dans le tableau ci-dessus, les préconisations méthodologiques pour animer sont imprécises et générales, comme par exemple : « animer pour faciliter » ou « encourager ». Elles peuvent concerner éventuellement le choix d'outils numériques simples d'usage. Seule la préconisation « séparer les fonctions d'animation et de facilitation » laisse entendre une nuance perçue dans l'animation « facilitante ». Toutefois, sur ce point, le texte du cours reste évasif, puisqu'il prend la forme d'une liste de conseils regroupés sous le titre de « facilitateur du travail coopératif/collaboratif ». L'animation est décrite par trois expressions : un « métier en émergence », un « savoir-être plus qu'un savoir-faire », et « un éveil permanent ».

À cette dernière expression correspond un contexte particulier qui a été remarqué lors de l'observation des séances en regroupement. Au cours du premier exposé, le formateur 1 (expert) insiste plusieurs fois sur le terme « animer en attention » quand il présente la notion de « faire converger » le groupe-projet. Son argumentation englobe trois pratiques : (1) créer une abondance de ressources, ce qui couvre « donner beaucoup pour susciter le don » ; (2) donner la vision à long terme ; (3) rendre visible l'implication des personnes. En conclusion de cette présentation, le formateur introduit la notion d'attention :

> *« Voilà trois petits ingrédients qui vont favoriser la convergence… Du coup, ce qui va se produire, ou on ne sait pas ce qui va se produire… C'est un projet en attention et c'est ton attention qui va faire un projet. Mon boulot [de l'animateur], c'est de m'asseoir un peu sur mon attention, je ne suis qu'un membre parmi tant d'autres […]. Dans le projet coopératif, moi, je suis une personne parmi tant d'autres... [répétition]. […] Il se peut que le projet ne soit pas défini d'avance... car si le projet est défini d'avance, les gens en ont marre qu'on pense pour eux et qu'on organise pour eux. » (Formateur 1, CRO_F_cours introductif)*

La manière d'exprimer les idées et les exemples donnés par le formateur marquent l'esprit des apprenants. Le carnet de bord, à ce moment-là, indique à plusieurs reprises « écoute attentive ».

De toute évidence, dans ce moment, l'idée d'« animer en attention » est posée. Cette expression reviendra à plusieurs reprises dans les entretiens compréhensifs des « apprenants » (Thibault, ECA_03_[29828 : 30351] ; Pierrette, ECA_22_[4925 : 5462] ; Jacques, ECA_06_[27142 : 27891]).

Toutes les compétences de mise en œuvre développées en formation sont « nouvelles par rapport à l'échelle-test et sont liées au traitement de l'information : collecter l'information, partager l'information, formaliser et rendre visible le processus. Présentées en détail auparavant comme étant associées à l'usage des outils numériques (cf. § 6.3.3), la discussion à leur sujet sera intégrée dans la section consacrée à la place de ces outils en formation (cf. § 7.4).

7.1.3 Compétences collaboratives liées au résultat

Parmi les compétences liées au résultat, une seule semble faire l'objet de l'apprentissage durant la formation Animacoop, celle d'« avoir le souci du bien commun » (34-R3). Les nombres les plus signifiants des expressions qui y sont liées ont été relevés dans deux outils de collecte : dans les entretiens, et lors de l'observation des séances en présentiel. Avant d'examiner les modalités de l'apprentissage, rappelons la signification de cette compétence. Avoir le souci du bien commun correspondrait à la conscience d'une valeur de la production collective reconnue d'intérêt général et nommée sous le terme de « communs ». Cette compétence est associée à une conscience politique, au sens d'anthropologie philosophique, c'est-à-dire un désir de comprendre les règles de fonctionnement des humains en communauté. Dans ce sens, les questionnements sur la production ou la gestion des communs semblent corroborer la maturité des pratiques collaboratives/coopératives.

En revanche, peu d'expériences positives ont été citées lors des 36 entretiens compréhensifs pour illustrer cette pratique. Celle-ci est également peu abordée de manière directe lors des entretiens d'élicitation, même si deux organisations associées aux deux terrains d'observation affichent la participation à la production de communs : T1 (mouvement citoyen engagé dans la transformation sociétale) et T4 (réseau informel des professionnels de l'information et de la documentation).

En ce qui concerne la compréhension de ce que signifie la notion « avoir le souci des communs », développée durant la formation Animacoop, les entretiens laissent apparaître le souci d'accessibilité des acteurs travaillant ensemble à une production commune : « que tout le monde peut y accéder » (Thibault, ECA_03_[50392 :50913]). Rachel partage ce même point de vue, qu'elle enrichit par l'idée d'une plus-value en termes d'engagement, comme si la prise en compte du bien commun renforçait l'envie des autres de faire de même :

> *« C'est devenu une ressource… un outil de visibilité et… enfin, quelque chose qui… oui, qui rend visible le travail effectué et qui permet de capitaliser le… ce qu'on fait. Il disait ben, en fait, ce petit projet,*

c'est un projet comme les autres, mais parce qu'il a produit du bien commun, ça permet à d'autres projets de se créer. » (Rachel, ECA_26_[27312 : 27604])

Pour Rose, le souci du bien commun passe par le « statut » de la production collective qu'il faut « aborder au début du projet » (Rose, ECA_16_[20581 : 20938]).

Quant au contexte d'apprentissage, ces même enquêtés mentionnent le cours à distance intitulé « Les licences libres » et l'expression peu précise : « formation dans l'ensemble ». L'analyse des contenus des cours confirme le lien opéré par les concepteurs de la formation entre le statut juridique particulier et la notion des communs. Ces liens, établis à partir des objectifs des cours, sont inventoriés dans le tableau 23.

Tableau 23 : Les termes utilisés en lien avec « avoir le souci des communs »

Termes qui accompagnent l'apprentissage de la notion « avoir le souci des communs »	Cours à distance
Découvrir des œuvres et licences libres	M 7/ Les licences libres et la propriété intellectuelle
Produire et gérer du contenu en licences libres	M 7/ Les licences libres et la propriété intellectuelle
Appréhender les fondamentaux de la propriété intellectuelle	M 7/ Les licences libres et la propriété intellectuelle
Produire des contenus en licences libres pour en faire des biens communs	M 11/ Générer de la participation

Dans le tableau ci-dessus, il est possible de voir que la notion de communs est abordée dans le module 7, placé à mi-parcours de la formation, sous l'angle juridique des licences, avec des sujets tels que : « la découverte des œuvres et licences libres », « l'appréhension des notions liées à la propriété intellectuelle », « la production des contenus en licences libres ».

Dans le module 11, le lien de causalité entre le statut juridique des productions et la production des communs est formulé sous la forme d'un conseil méthodologique : « produire des contenus en licences libres pour en faire des biens communs ».

Les données issues de l'observation des sessions de formation révèlent de nouveau la place décisive du cours inaugural. Le formateur convient lui-même avoir « lourdement insisté sur la notion de communs » :

« Alors là, je vais être plus lourd, plus lourd, plus lourd, là-dessus. Les communs, ce n'est pas que la production mise en commun… […]. C'est aussi le processus qui est mis à côté : comment je permets aux gens de fabriquer les nouveaux communs. C'est aussi les ONG qui sont autour qui peuvent rendre plus facile le fonctionnement. Produire les communs en le rendant visible, c'est tout autre chose. […] Les biens communs, c'est très important. Quand les structures commencent à être dans cette logique-là, qu'elles commencent à voir quand on a plus d'intérêt à partager qu'à ne pas le faire […]. C'est-à-

dire quand moi, je fais un projet, je peux me revendiquer de la totalité, et que je sais que je peux prélever la totalité même à des fins commerciales. […] "copier-coller", ça permet de démarrer… […] il y a plein de structures qui fonctionnent comme ça et, à nous tous, on est super productif. » (Formateur 1, CRO_F_cours introductif)

L'idée exprimée par le formateur est ici comparable à celle proposée par Aigrain (2005), qui conçoit la production de biens communs en opposition à l'appropriation privée, générant une situation conflictuelle. Les communs qui englobent la circulation des idées s'appuient sur la coopération d'une diversité d'acteurs en opposition au mode de propriété privée, qui est celui des multinationales monopolistiques. Le souci des communs, exposé par le formateur dans le cours introductif, élargit cette notion au-delà du statut juridique des productions. L'accent est mis sur le processus dans lequel la mise en commun des ressources favorise la production de nouveaux communs. Sur ce sujet, les préoccupations du formateur semblent être proches de celles questionnées par Ostrom (1990), à savoir que les processus qui s'installent dans la durée donnent lieu aux modes de gouvernance de communautés qui font vivre leurs communs.

L'engagement affiché de la vision d'une société ayant le souci du partage et non égoïste fait écho chez les apprenants, comme en témoigne la densité d'attention remarquée par l'enquêtrice.

Toutefois, les projets collaboratifs réels font peu référence à la production de communs, et les expériences relatées décrivent des volontés de faire parsemées de difficultés. « Cette notion n'est pas encore acquise chez les apprenants. Il faut qu'on y travaille », confie le formateur lors d'un échange informel (notes du « Mon Journal»).

7.1.4 Les contextes de formation propices au développement des compétences collaboratives

Nous avons vu dans la présentation des résultats concernant le dispositif de formation Animacoop (cf. § 5.3) la structuration des ressources et des moyens humains organisés dans le but d'apprentissage. Ce qui a été remarqué, c'est l'organisation complexe mais structurée d'une grande variété des moyens pédagogiques déployés par les concepteurs et formateurs du programme Animacoop. En ce qui concerne le développement des compétences collaboratives durant la formation, il a été souligné à plusieurs reprises qu'elles sont rarement abordées dans la formulation présente dans l'échelle-test. Celles qui se remarquent sont liées au démarrage de la coopération (« savoir engager des partenaires »), à l'animation (« animer pour faciliter le travail en commun ») et le résultat (« avoir le souci des communs »). Il a également été dit qu'il existe aussi un nombre relativement important de compétences dites « nouvelles » qui ne se réfèrent pas à l'échelle-test. Ces nouvelles compétences sont liées avant tout à la mise en œuvre de la coopération/collaboration, et concernent le traitement d'une grande quantité d'informations :

« être en veille » ; « formaliser, rendre visible son projet, son fonctionnement » ; « partager l'information ».

Nous avons déjà indiqué que certaines activités pédagogiques relevant de situations complexes où une activité collaborative s'exerce faisaient apparaître plusieurs compétences collaboratives (c'est par exemple le cas de l'activité « groupe de codéveloppement » ou activité-projet). Ces activités sont considérées en tant que contexte d'apprentissage particulier, et appréhendées sous l'angle de leur potentiel à développer les compétences collaboratives chez les apprenants. Il convient de souligner également que la notion de contexte favorable peut être appréciée sous deux angles différents : celui du contexte évalué comme tel, quand il a été propice à la manifestation d'un nombre conséquent de compétences (figure 62), ou celui du contexte qui a permis de développer une seule compétence, mais chez nombreuses personnes (figure 62).

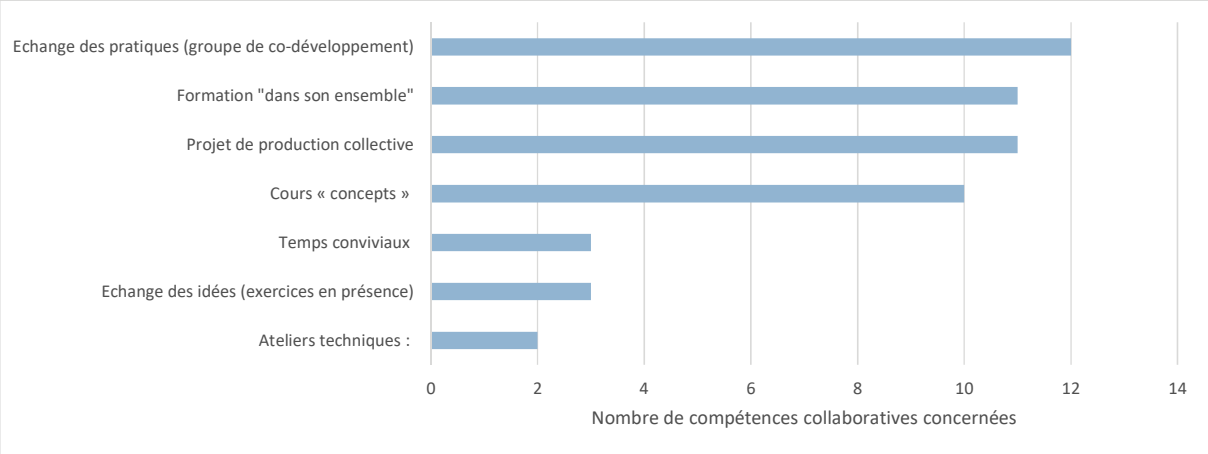


Figure 62 : Les contextes les plus propices à développer les compétences collaboratives

Selon les expressions issues des entretiens « apprenants » considérées comme témoignant d'une expérience de l'apprentissage, quatre contextes les plus propices au développement des compétences collaboratives ont été identifiés. Tous quatre correspondent à la manifestation d'un nombre important de ces compétences : l'exercice du « groupe de codéveloppement », la formation « dans l'ensemble », le projet de production collective, et le cours « concepts ». Le tableau ci-dessous présente les domaines de compétences concernés par ces quatre contextes. En complément, la figure 63 (sur la page suivante) relève trois contextes qui ont permis à un nombre important de personnes de développer une compétence particulière.

Tableau 24 : Les domaines de compétences développés dans quatre contextes de formation

Contextes d'apprentissage	Nombre des personnes exprimées						Tatal
	Antécédents (A)	Evaluation (PE)	Démarrage (PD)	Animation (PA)	Mise en œuvre (PM)	Résultat (R)	
Cours « concepts »	1	16	3	3	5	0	**28**
Echange des pratiques (groupe de co-développement)	7	1	1	11	3	0	**23**
Projet de production collective	0	2	0	3	8	0	**13**
Formation "dans ensemble"	1	0	2	9	3	2	**17**

Il est possible de voir une certaine « spécialisation » des contextes d'apprentissage. Le cours « concepts » du formateur 1 lors du premier regroupement se remarque pour les compétences d'évaluation, en particulier « identifier les rôles et participants ». Les groupes de codéveloppement seraient propices aux compétences d'animation et d'antécédents (attitudes collaboratives), parmi lesquelles l'expérience « d'ouverture de l'esprit » est le plus souvent évoquée dans les entretiens. Le projet de production collective serait bénéfique pour plusieurs compétences de mise en œuvre. Quant à la formation « dans l'ensemble », elle a été signalée pour évoquer la pratique d'animation collaborative.

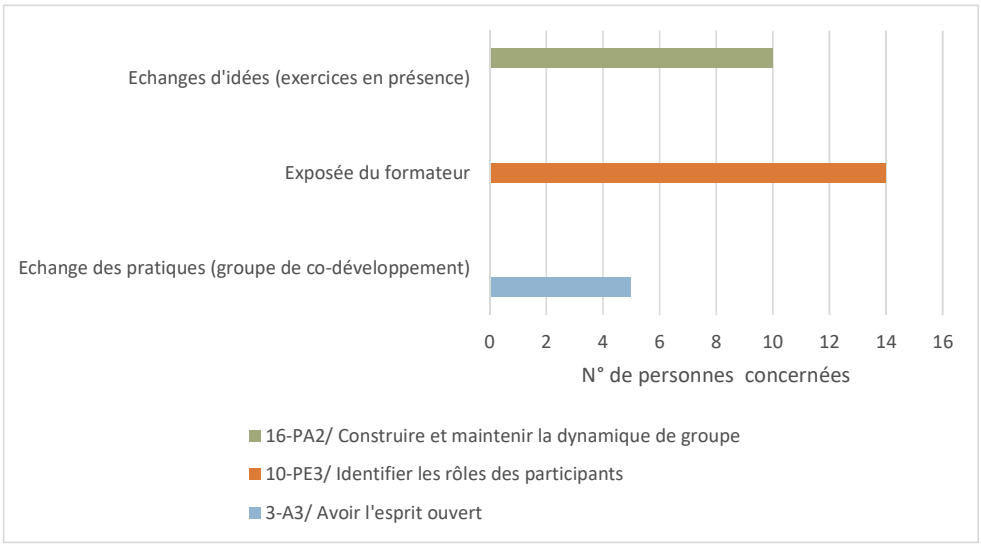


Figure 63 : Les contextes « spécialisés » en développement d'une compétence

Ce qui questionne en particulier à la lecture de ces trois graphiques est le terme « la formation dans son ensemble ». Cette expression a précédemment été mise en exergue lors de la présentation des manifestations des compétences collaboratives en formation (§ 5.3). A été alors souligné le flou d'une telle tournure de langage, qui pourrait manifester autant un oubli qu'une réelle alchimie opérée par la formation.

L'analyse de cet aspect combinatoire de la formation Animacoop fait l'objet de la section suivante.

7.2 Analyse de la cohérence d'un dispositif de formation

L'approche trilogique et ternaire du dispositif de formation (Albero, 2010 a, 2010 b) constitue une base d'analyse pour appréhender le degré de cohérence du programme Animacoop. Afin de faciliter la lecture de l'argumentaire qui suit, les principaux traits de la formation, présentés auparavant au chapitre 4, sont rappelés ici.

Animacoop est une formation hybride, alternant des temps de formation à distance et en présentiel, se déroulant sur quatorze semaines, pour un temps de formation d'une centaine d'heures. L'accent est mis sur l'apprentissage de méthodes et d'outils afin de favoriser des pratiques collaboratives basées sur l'échange et la mutualisation, dans différents contextes (professionnels ou bénévoles). En s'y inscrivant, les apprenants s'engagent à conduire un projet collaboratif en parallèle de la formation afin de mettre en pratique ce qu'ils apprennent en cours en présentiel ou à distance. Ainsi, trois parcours d'apprentissage se combinent :

- le parcours en autoformation à distance, dans lequel l'apprenant suit une progression individuelle. Les contenus, divisés en quinze modules, se composent de cours, d'activités individuelles ou en lien avec d'autres apprenants, ainsi que de témoignages des projets (« success story ») qui illustrent l'application des concepts en lien avec le thème du module. Des formateurs sont chargés d'accompagner les stagiaires individuellement *via* des rendez-vous Skype et des espaces individuels de formation, ou collectivement lors de séances comparables aux « classes virtuelles ».
- Des moments de rencontres en présentiel, programmés sur deux jours, interviennent au début, au milieu et à la fin des trois mois de formation. Ils jouent un rôle crucial dans la constitution du collectif d'apprentissage et de la dynamique de formation. Chaque regroupement a ses spécificités, mais s'organise autour des séances identifiées comme suit : des séances de « mises au point », des cours « concepts », des « séances d'échanges d'idées », des « échanges de pratiques », des ateliers techniques, des temps conviviaux.
- Des formations ponctuelles et facultatives appelées « ateliers techniques » se déroulent en présentiel et sont assurées par des formateurs externes, partenaires d'Animacoop.

Le support technique est basé sur un système Wiki qui permet à plusieurs utilisateurs de travailler collectivement sur les mêmes documents en ligne. Nous reviendrons sur l'environnement numérique de l'apprentissage dans la section 7.4.2.

C'est à cet univers d'apprentissage diversifié que les enquêtés font référence quand ils évoquent « la formation dans son ensemble » en voulant designer le moment où ils ont « appris » un nouvel

agir collaboratif, ou ont pris conscience des retombées que peuvent avoir leurs pratiques sur la qualité du projet collaboratif.

L'approche trilogique et ternaire du dispositif de formation est choisie pour appréhender cet univers, et plus particulièrement le degré de cohérence du programme Animacoop. Il est présupposé que les dimensions relatives à l'« idéel », « au fonctionnel de référence » et « au vécu » du dispositif s'articulent dans une dynamique cohérente sur laquelle repose sa construction. L'analyse porte précisément sur l'articulation combinatoire de ces trois composantes.

Comme expliqué auparavant, la dimension de «l'idéel » correspond à la projection de ce que pourrait être le dispositif. Elle se manifeste par l'expression des idées, principes, modèles et valeurs qui structurent progressivement le projet éducatif mis en place (Albero, 2010). Le document cadre que les concepteurs d'Animacoop ont élaboré en réponse à l'appel d'offres du commanditaire explicite d'emblée les sources de ces projections. Dès la première phrase, on peut y lire : « Le projet [constitutif de l'organisme de formation] prend ses sources dans les expériences de fonctionnement coopératif des réseaux environnementaux et d'éducation populaire. » Cette revendication d'une inscription dans le courant de l'éducation populaire est réaffirmée plus loin dans l'affichage des valeurs qui ont nourri le projet éducatif d'Animacoop, au nombre desquelles se trouvent : « l'accession à l'autonomie des apprenants », « la place centrale de la personne », « la constitution de biens communs » et « l'application en interne de tout ce qui est promu à l'externe ». Les termes utilisés par les concepteurs de la formation pour désigner leur ancrage dans le courant de l'éducation populaire correspondent à la définition qui en est donnée par Maurel (2010). Cet auteur la définit comme « un ensemble de pratiques éducatives et culturelles qui œuvrent dans un travail de reconfiguration du monde. […] La compréhension et la transformation y sont intimement liées, dans un processus complexe de méthodes et d'expériences porteuses d'émancipation individuelle et collective et de nouvelles capacités démocratiques d'agir » (Maurel, 2010, p. 17).

L'affirmation « idéelle » formulée par le formateur se décline à des degrés de visibilité différents, dans la mise en œuvre des activités d'apprentissage, trouvant une résonnance, ou pas, dans l'expérience de formation des apprenants. La confrontation avec d'autres données collectées à la lumière de la méthode de l'analyse catégorielle permet de dégager cinq lignes directrices de ce qui semble constituer l'identité projetée de la formation à la coopération/collaboration :

- la vision émancipatrice de l'éducation ;
- la place centrale des individus ;
- le sens politique du vivre et travailler ensemble ;
- l'apprentissage par le faire ;
- l'éthique de sincérité : la cohérence entre le « dire » et le « faire ».

Les unes après les autres, elles sont éclairées ici par les exemples les plus signifiants des données collectées (les entretiens, l'observation participante et l'étude des documents) pour être ensuite discutées par le prisme du cadre théorique et des travaux mentionnés dans la revue de la littérature.

7.2.1 Vision émancipatrice de l'éducation

Dans l'intention affichée par les concepteurs dans le document cadre (« idéel », au sens d'Albero, 2010 a), leur action éducative tend à rendre les personnes autonomes et en capacité d'agir : « notre accompagnement est destiné à faire grandir en autonomie en ce qui concerne le vouloir, le savoir et le pourvoir coopérer » (document cadre de l'offre de formation).

Cette ambition est soulignée par le formateur 1, lorsqu'il décrit dans l'entretien la maturation de sa pratique de formateur :

> *« Je pense que ça, c'est vraiment une des choses qui sont nouvelles… en tout cas […] qui sont encore plus évidentes : c'est-à-dire que, quand tu formes des gens, tu leur donnes du pouvoir, tu transmets du pouvoir. Le fait de transmettre du pouvoir, c'est-à-dire que l'intégralité de ce que tu proposes... tu dois le donner sincèrement […] et du coup, la personne formée doit s'émanciper de toi. Et quand elle s'émancipe de toi, il faut que ce que tu leur proposes, tu le lâches naturellement. […] C'est vraiment peut-être une chose sur laquelle maintenant […] je suis un cran de plus par rapport aux formations que je faisais précédemment. » (Formateur 1, ECF_1_[41300 :41889][23])*

La conception de la formation autonomisante et émancipatrice, dans l'idée des formateurs, passe par l'outillage méthodologique et technique et la coformation :

> *« [Pour favoriser l'autonomie de l'apprenant] : l'accent est mis sur l'apprentissage de méthodes et outils coopératifs afin de favoriser les échanges de pratiques, la mutualisation entre les animateurs et la veille collective. Les animateurs sont eux-mêmes des ressources : il faut leur donner les moyens de mettre en commun leurs ressources, développer une culture de la coopération, et les former à la veille sur les outils et usages émergeant. Seule cette démarche permettra d'adapter les compétences individuelles, vu la rapidité à laquelle les techniques évoluent. » (Document cadre de l'offre de formation)*

La traduction opérationnelle d'une telle vision - ce qui correspond au « fonctionnel de référence » de l'approche ternaire - se traduit par la mise en œuvre des conditions favorables à l'acquisition de l'autonomie. « Vous êtes des acteurs de votre formation » (extrait du « Compte rendu de l'observation »), répètent les formateurs à l'ouverture de la première session en présentiel qui, pour de nombreux apprenants, marque « le vrai » début de la formation. Ces paroles vont au-delà de l'intention lorsque les apprenants comprennent que la plateforme de formation est conçue de manière à ce que chacun puisse en modifier les contenus. Cette possibilité de créer des rubriques, de proposer, de modifier des contenus est présentée dès le premier module de formation à distance où l'on peut lire : « [l'espace collectif] C'est un wiki, chaque page peut être modifiée. »

[23] ECF : correspond au codage d'« entretien compréhensif formateur ».

Quant à l'apprentissage opérationnel de cette fonctionnalité, il s'effectue dès le premier regroupement, lors d'un atelier « outils » (voir annexe 8 : R 1-S16).

Pour les formateurs, l'émancipation semble se conjuguer avec l'augmentation des capacités d'agir dont le premier pas passe par l'aisance avec l'outil technique. Cette approche est observable dans l'évolution de l'ingénierie pédagogique des différentes sessions entre 2013 et 2015, où se remarque la place de plus en plus prégnante des ateliers techniques. Reconstituées à partir des entretiens « formateurs » et des documents de présentation de la formation, les transformations constatées s'expliquent à la lumière de l'approche ternaire (Albero, 2010 a, 2010 b). Dans cette lecture, elles correspondent à une influence réciproque de dimensions de « l'idéel », du « fonctionnel de référence » et du « vécu », dont l'intensité s'amplifie au fur et à mesure des sessions. Ce principe correspond à la progression illustrée dans la figure 64.

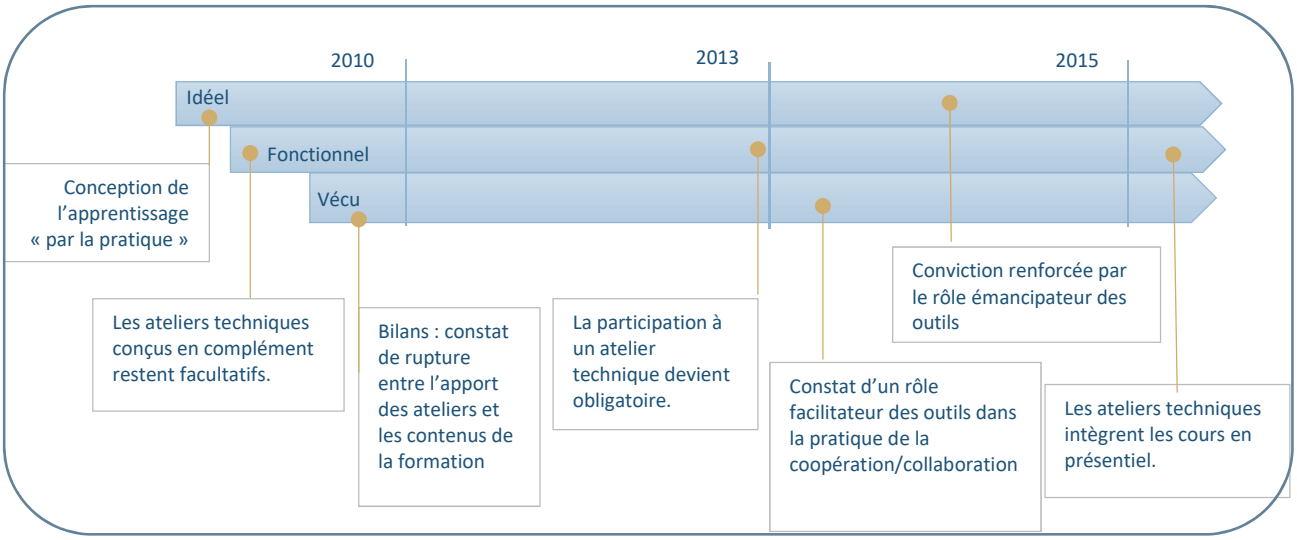


Figure 64 : Articulation « idéel–réel–vécu » transformée dans le temps

La logique de progression illustrée ci-dessus peut être lue de la manière suivante : l'idée initiale de force émancipatrice de l'outil (*idéel 1*) trouve sa traduction opérationnelle dans la mise en place des ateliers techniques facultatifs (*fonctionnel 1*). Avec les bilans successifs des formations est apparue une rupture de cohérence entre ce qui est travaillé en formation et ce qui est pratiqué dans ces ateliers (*vécu 1*). En 2013, le formateur 2 rend la participation aux ateliers techniques obligatoires (*fonctionnel 2*). Au vu des constats positifs observés, un an plus tard, le formateur-expert (formateur 1) renforce ses convictions sur le caractère émancipateur de l'outil (*idéel 2*) et formalise ses convictions en cours sur l'outil « idéal ». Dans ce cours, l'argumentaire emprunté à Illich (1973) met l'accent sur trois critères de l'outil : (1) il ne doit pas dégrader l'autonomie personnelle en se rendant indispensable ; (2) il ne suscite ni esclave ni maître, c'est-à-dire que les

usages ne doivent pas dépendre de connaissances expertes ; (3) il devrait élargir le rayon d'action personnel (Illich, 1973). On retrouve l'expression de cette conviction renforcée dans l'entretien du formateur 1 :

> *« Ils viennent demander effectivement quel est l'outil informatique idéal. Et quand la réponse que tu fournis par rapport à ça est de dire que les outils doivent être émancipateurs, des outils ne sont que les outils et… qu'on arrive sur des choses qui sont devenues des outils conviviaux au sens d'Illich en fait, on s'aperçoit que tu proposes aux gens un petit saut […]. La question de l'outil idéal arrive toujours […] et la réponse n'est pas une réponse comme ils s'y attendent mais… souvent, on va aller dans la discussion qui est derrière intéressante. Mais la deuxième porte d'entrée, [...] c'est la notion d'infobésité […], le fait de dire : mais attendez, mais c'est à vous de garder la main là-dessus. C'est pareil, il y a là la notion du pouvoir. Ces outils ne sont que les outils, ces méthodes ne sont que les méthodes donc c'est vous qui devez en reprendre la main. Donc si vous reprenez la main donc faut que vous sachiez ce que vous voulez en faire […] Le retour que nous font les gens là-dessus il est vraiment ça :* « *oui vous m'avez donné les clés pour reprendre le pouvoir sur le système qui m'entoure » (Formateur 1, ECF_1_[11905 :12340].*

Avec cette perception de la place d'outil dans la capacité d'agir émancipateur (Maurel, 2010), les ateliers techniques sont introduits dans les temps de regroupements qui pour cette raison, se prolongent à deux jours dès 2015 (fonctionnel 3). Dans cet exemple, nous sommes devant une prise de conscience de plus en plus marquée chez le formateur et une scénarisation qui donne davantage de place à l'outillage dans l'apprentissage de la coopération/collaboration.

A la lumière de cette progression on comprend l'expression du formateur 1, quand il décrit l'accroissement de la compréhension d'usages d'outils collaboratifs observé chez les apprenants :

> *En fait, ce que je trouve vraiment intéressant là, [est] le fait qu'on ait rajouté, un peu des temps des ateliers techniques […] Au dernier regroupement, on voit très nettement des trafics qui sont créés entre […] le second et le dernier regroupement. C'est à dire que, au second regroupement, y'a plein de petits outils que les gens mettent en place pour pouvoir faire leur veille ou pour mieux gérer leur mail et des choses comme ça ..[…] Eon voit vraiment que au dernier regroupement ils ont mis ça en place et ils peaufinent, enfin il commence à y avoir des histoires un peu pointues par rapport à des choses qu'ils ont mis en œuvre. (Formateur 1 ECF_1_[30807 :31673])*

> *[c'est très très net et notamment on le voit bien [..] les ateliers [en dernier regroupement] sont […] vraiment ... extrêmement connectés avec le contenus de la formation. […]. La progression elle est beaucoup plus... elle est vraiment manifeste. (Formateur 1, ECF_1_[33066 :33559])*

Dans une autre mesure l'exercice de groupe de codéveloppement, introduit la pratique de fonctionnement autonome. Dans cet exercice rebaptisé dans Animacoop « accélérateur de projet », il est demandé aux apprenants de prendre en charge à la fois le rôle d'animateur et de garant de la méthode. L'idée du concepteur de la formation est d'apporter des règles de fonctionnement suffisamment claires pour qu'une telle prise en charge soit possible et que l'expérience devienne formatrice.

L'expérience vécue par des apprenants (« vécu » du dispositif), observée en formation semblent confirmer la particularité de l'expérience, au sens de l'apprentissage par expérimentation pragmatique (Kolb, 1984) :

> *Je rentre dans l'exercice. ... A nous cinq, nous vivons notre première expérience de coopération de proximité. Lise présente sa situation -problème, Monique est garant de la méthode. Je remarque sa*

manière d'animer : consciencieusement, elle lit à chaque étape, une portion de consigne qui lui correspond. Cette règle, structurée l'aide probablement à assurer le rôle qui aurait dû être celle du formateur. Elle s'en sort très bien. ; (CRO_F « Mon journal »)

Dans l'entretien, le formateur 1 ressort cet aspect « émancipant » de l'exercice :

C'est vraiment intéressant là-dedans (…] il y'a pareil un fil conducteur [..] une espèce de conjonction entre d'un côté la logique […] c'est à dire que quand tu leur donne la méthode de l'accélérateur de projet […] ils s'aperçoivent qu'en fait, ils sont capables de faire tout seuls et ça… tu as une espèce de puissance d'agir qui est énorme. Et là, on le voit bien dans la formation […] alors que dès le début, on leur dit mais… c'est votre formation, vous en êtes les acteurs, etc. Là, c'est un moment où… c'est [ne] pas… "ils n'ont pas besoin de nous", hormis le fait qu'on leur rabâche le… la règle du jeu […] c'est vraiment émancipateur. » (Formateur 1, ECF_1_[16165 :16853])

Le contexte de l'apprentissage en groupe de codéveloppement constitue un espace-temps particulièrement riche. Il cumule douze compétences de l'échelle-test exprimées dans les entretiens des apprenants comme étant développées pendant cet exercice. Nous discuterons ce point au moment de l'analyse des « reconfigurations » du dispositif, dans la section 7.3.

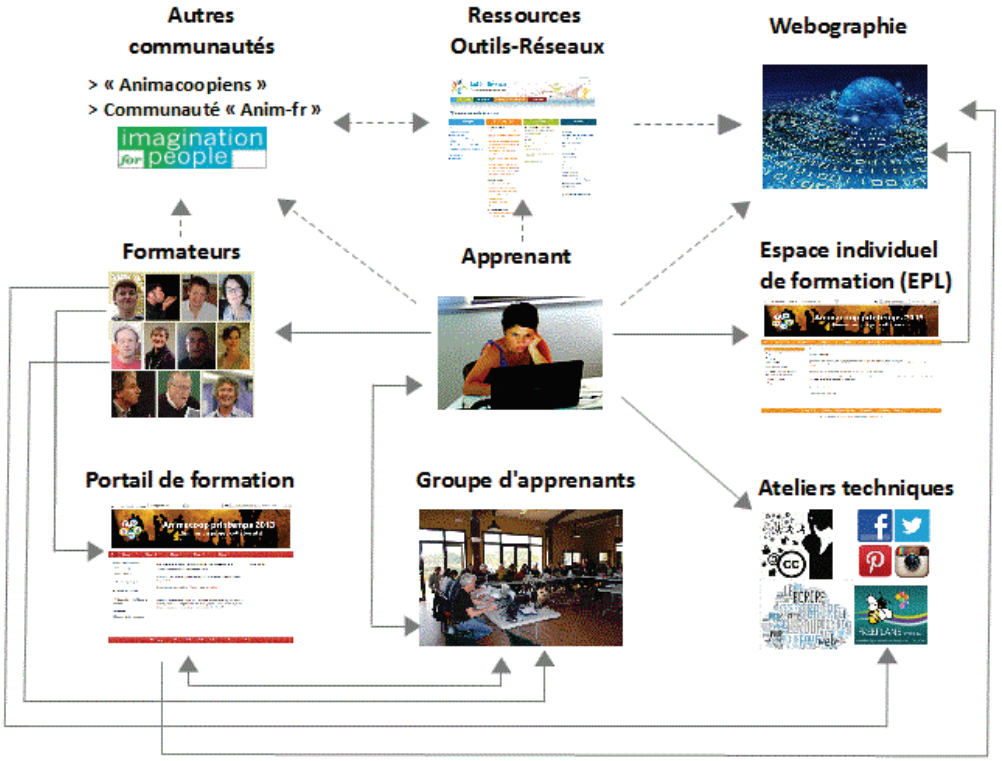
La vision émancipatrice de l'éducation qui se dégage correspond à la perspective développementale de l'émancipation, qui se caractérise par une capacité à penser et à agir par soi-même et où l'émancipation est « l'aboutissement d'un processus d'éducabilité possible » (Le Boucher, 2015, p. 93). Sous cet angle, l'autre est considéré dans des relations égalitaires comme une source de coformation pouvant potentiellement accroître le pouvoir d'agir.

7.2.2 La place centrale des individus

En lien avec cette vision émancipatrice de l'éducation s'articule l'idée de la place centrale accordée à l'individu dans la formation. Nous sommes là au cœur de l'idéal humaniste porté dès leur début par les mouvements d'éducation populaire et d'éducation des adultes, avec l'ambition de former des citoyens éclairés, à l'esprit critique, autonomes et responsables.

Là encore, le parti pris explicité dans le document cadre destiné aux commanditaires reflète la vision « idéelle » des concepteurs du dispositif de formation, qui aspirent clairement à « une méthode pédagogique innovante qui place l'apprenant au centre ». Cette affirmation trouve écho dans des expressions essaimées tout au long des discours des formateurs. Par exemple, dans l'exposé introductif, le formateur 1 place l'aspiration au bonheur parmi les buts ultimes des individus : « Et notre but, c'est de vivre heureux » (Formateur 1, cours introductif ; compte rendu de l'observation), ou bien, le bonheur devient une conséquence attendue de la coopération/collaboration basée sur la réciprocité du don : « Je vous conseille de faire vivre aux gens l'expérience du don. Le fait qu'ils donnent, ils sont plus heureux » (*idem*). En ce qui concerne le « fonctionnel de référence » de l'approche ternaire d'Albero (2010 a, 2010 b), il pourrait être associé au choix du support technique. Dans l'idée des concepteurs, ce choix véhiculait l'attention

portée à la place centrale de l'apprenant. La figure 65, extraite d'une présentation de l'environnement personnel d'apprentissage, illustre cette conception.



(Source : schéma repris du document du support technique de la formation Animacoop)

Figure 65 : Structuration de l'espace personnel d'apprentissage (EPA) Animacoop

L'apprenant est représenté au centre, avec les liens d'interconnexions avec les différentes ressources matérielles et humaines mises à disposition : des espaces collectifs accessibles au groupe d'apprenants, des espaces individuels favorisant la progression adaptée au fonctionnement et aux contraintes particulières des stagiaires, des ressources mises à disposition des ouvertures vers Internet, ainsi que le lien avec les formateurs et les accompagnateurs.

La conception de l'environnement individualisé s'accompagne de la scénarisation des activités dont la toute première semaine (semaine 1 de la formation) donne la possibilité à chaque apprenant de faire son portrait en se présentant aux autres. Le cadre de cette présentation encourage à donner à voir la singularité de chacun par le choix des rubriques : « ce que j'ai envie de dire sur moi », « mes compétences à partager », « un truc dont je suis fier(ère) », et enfin « mes besoins ». Le ton des consignes volontairement choisi par le formateur-accompagnateur (formateur 2) est direct et convivial. L'intention apparente dans les textes des consignes est de créer une relation de proximité avec chacun. C'est également l'objectif de l'activité de la deuxième semaine de la formation (annexe 7), qui consiste pour le formateur-accompagnateur à

s'entretenir individuellement avec chaque apprenant. L'annotation relevée dans le guide d'entretien de cette interview fait apparaître le désir de s'assurer de deux points en particulier : le premier est une bonne compréhension de la part de chaque participant des principes méthodologiques et techniques de fonctionnement, ceci dans l'idée de diminuer les freins à un engagement réputé indispensable dans la progression de l'apprentissage ; le second relève d'une écoute des besoins et attentes spécifiques de chaque apprenant, de façon à adapter le parcours qui lui correspond le mieux - par exemple, attirer l'attention sur une ressource en particulier pouvant répondre à ce besoin.

La place centrale de l'individu semble être une pratique plus subtile, qui se manifeste par des gestes et des signes de bienveillance ordinaire. Hormis une seule expression explicite du formateur concernant l'espace d'apprentissage individuel : « C'est votre espace, vous pouvez y construire le cheminement qui vous convient », comme dit le formateur 1 en présentation de la formation (R1-S2, annexe 8), tout se passe par des gestes simples, un regard, un sourire, un mot d'attention, des gestes d'entraide, une bonne écoute. Ceci correspond à la définition de la bienveillance proposée par Schwartz, quand il évoque l'amélioration du bien-être des personnes avec lesquelles elles interagissent fréquemment. (Schwartz, 2006 ; cité par Le Boucher, 2015).

Dans l'entretien compréhensif, Rachel décrit le mécanisme qui produit, à partir des gestes d'attention quotidiens et ordinaires, le climat propice au faire ensemble :

> *« Ça passe notamment par dire bonjour, tu vois enfin… le fait de dire bonjour le matin, le fait de demander comment ça va… de prendre des nouvelles de l'autre, de voir enfin… pas seulement dans l'oral mais aussi dans le visuel… Enfin, voilà. C'est pourquoi ? Parce qu'on veut le bien de l'autre, en fait… Dans la collaboration, on veut le bien de l'autre. On essaye de ne pas l'écraser… contrairement à des projets qui ne sont pas coopératifs. Je pense que dans des projets coopératifs, tu ne cherches pas à prendre le pas sur l'autre, tu cherches à ce qu'il soit heureux. » (Rachel, ECA_26_[10887 : 11522])*

On se sent sans doute bien dans le groupe d'apprentissage Animacoop. Ce sentiment de bien-être se manifeste plus spécifiquement lors des temps informels. Sarah attire l'attention sur le temps des repas :

> *« Oui, j'ai trouvé ma place parce que j'étais bien accueillie par tout le monde, et on s'échangeait sur des thèmes… un peu de tout, on parlait de tout et de rien, le premier regroupement était essentiel […] le fait déclencheur, c'était de déjeuner ensemble. » ((Sarah, ECA_33_ [21397:21959])*

On retrouve également la mention du repas dans le carnet de bord de l'observation :

> *« Les gestes simples de partage se construisent naturellement. "Ce sont les premières fraises", dit Victor, que je n'ai pas beaucoup entendu jusqu'alors, en posant la boîte sur la table. Les sourires se mélangent, les gens bavardent simplement… » (CRO_F « Mon journal »)*

Au-delà des gestes simples de bienveillance et des activités pédagogiques se remarque le choix des méthodes pédagogiques en attention aux apprenants, et qui ont pour conséquence le sentiment chez les apprenants de prise en compte individuelle et, par ricochet, leur mise en confiance dans le groupe. L'exercice du groupe de codéveloppement (sous le nom d'« accélérateur de projet ») compte parmi les pratiques pédagogiques les plus remarquées :

> *« Ce que j'ai trouvé magique dans Animacoop, c'est la confiance qu'il y a eu très vite. En fait, le fait que l'accélérateur de projet, ce soit dès le début, on constitue un petit groupe avec des gens qu'on ne connaît pas encore, on se retrouve à faire un exercice où il faut quand même de la confiance pour que ça marche, et ça marche, donc l'enseignement, c'était un peu, c'est la confiance, mais c'est aussi la bienveillance du groupe. » (Claire, ECA_10_[39483 :39977])*

Sarah raconte la pratique du formateur qui, lors d'un temps d'échange d'idées, prend des notes pour les afficher simultanément aux yeux du groupe :

> *« L'outil que j'ai bien apprécié, ce [sont] les cartes heuristiques : donc chaque remarque de chaque intervenant, elle est sur le Free Mind*[24]*. Là, elle est devant tout le monde, donc c'est pris en considération. J'ai remarqué que cet outil-là, il a mis en valeur plusieurs… personnes, et il a valorisé leur intervention. Plutôt, il a leur redonné confiance en eux-mêmes. » (Sarah, ECA_33_[10832 :11074])*

Le Boucher (2015) relève l'importance de la notion de bienveillance dans l'éducation par les pairs. Selon elle, cette notion se caractérise par l'ouverture à l'autre, l'écoute, les comportements attentifs et compréhensifs vis-à-vis d'autrui. En s'appuyant sur les travaux d'Eneau (2003, 2005), elle relie l'attitude de bienveillance aux principes de réciprocité. En effet, à l'instar de la philosophie morale, Eneau définit la réciprocité par la dimension de « l'éthique (ligne de conduite) personnelle » et des « valeurs morales orientées vers autrui » (Eneau, 2005, p. 215). La réciprocité suppose « de faire prévaloir des valeurs d'orientation sociales et tournées vers autrui (notions de don, d'altruisme, de sollicitude, de respect et d'estime, d'écoute et de dialogue) » (*idem*, p. 219). En conséquence, la réciprocité basée sur ces valeurs conduit à la mise en confiance (comme nous l'avons vu dans le cas de Sarah), au partage, à la responsabilité vis-à-vis des autres.

Par les pratiques bienveillantes des formateurs, nous serons dans la mise en œuvre de la réciprocité qui conduit à la création d'un climat propice à la coopération : de manière informelle durant les temps conviviaux des repas, ou de manière non formelle quand il s'agit d'activités pédagogiques spécifiques.

7.2.3 Le sens politique de la formation : apprendre à vivre et à travailler ensemble

Les questions du vivre ensemble et d'un choix collectif respectant l'individualité de chacun sont traitées parallèlement à la question de la place centrale de l'individu. L'approche choisie par les formateurs d'Animacoop est liée à la notion des communs, présentée à plusieurs reprises comme un « partage du pouvoir » (§ 5.3), ou la gouvernance de productions collectives (§ 7.1.3).

[24] Free Mind est un logiciel de cartes heuristiques permettant de représenter graphiquement un projet ou des idées. Il fait partie des logiciels libres.

La forme « idéelle » du souci des communs émerge des données issues de l'entretien avec le formateur 1 qui exprime l'intention pédagogique sous la forme de « questionner le sens politique de vivre ensemble » (§ 5.3.1). Elle se retrouve dans l'attachement exprimé à la notion de communs et au souci du partage, valeurs constitutives de l'organisme de formation mises en exergue dans le document cadre de réponse à l'appel d'offres :

> *« La constitution de biens communs : des outils en logiciels libres, des contenus sous licences libres, des formats ouverts et interopérables pour pouvoir être diffusés sur d'autres sites, d'autres supports, et s'articuler avec d'autres dispositifs. » (Document cadre de l'offre de formation)*

Ce même axe de conduite est exposé sur la page web présentant la structure : « autant que faire se peut, [l'organisme de formation] utilisera des logiciels libres, et reversera tout développement spécifique dans le bien commun » (extrait du site web de présentation).

Nous avons évoqué auparavant la compréhension des communs énoncée par le formateur 1 dans l'exposé inaugural (§ 7.1.3). Sa conception « idéelle » s'y réfère au partage du pouvoir :

> *« L'importance de la notion des communs... je pense que ça, c'est vraiment une des choses qui sont... qui sont nouvelles dans la [formation]... en tout cas, nouveau, ou en tout cas qui sont encore plus évidentes, quoi. C'est-à dire-que quand tu formes des gens, tu leur donnes du pouvoir, tu transmets du pouvoir. » (Formateur 1, ECF_1_[40928 :41293])*

Cette vision politique du « vivre ensemble » n'est pas dissociée de la vision émancipatrice de l'individu. Dans ce sens, elle se rapproche de la théorie du choix collectif d'Amartya Sen présentée dans la revue de littérature (§ 2.2.1.2). Dans l'approche de Sen, le choix collectif peut s'effectuer en respectant les libertés individuelles s'il est opéré dans l'évaluation de l'intensité des préférences individuelles. Le formateur 1 exprime cette idée de la manière suivante :

> *« Mon boulot, c'est de m'asseoir un peu sur mon attention, je ne suis qu'un membre parmi tant d'autres […]. Dans le projet coopératif, moi, je suis une personne parmi tant d'autres… » (Formateur 1, CRO_F_cours introductif)*

Quant à la vision politique du projet, elle est pensée comme une « vision à long terme » :

> *« C'est la même chose que l'horizon politique du projet : si l'on donne la vision à long terme, les gens sont plus prêts à adapter leur attention à long terme d'amélioration des choses à faire, ou comme l'espace de vie démocratique en jeu... Si l'on donne un sens […], on va un peu plus loin que l'horizon pratique. » (Formateur 1, CRO_F_cours introductif)*

La forme du « fonctionnel de référence » du dispositif (au sens d'Albero, 2010 a) pourrait correspondre aux deux procédés mis en place par les formateurs. Le premier se repère à travers la mise en commun des résultats de la production collective sous un statut de commun (par l'usage d'une licence spécifique) concrétisée dans l'attribution systématique d'une licence « *Creative commons (CC-BY-SA)* » à chaque contenu produit par les concepteurs d'Animacoop. Selon les conditions de cette licence, les contenus produits sont librement accessibles et réutilisables à condition de citer l'auteur (« *BY* ») et d'attribuer la même licence aux œuvres dérivées (« *SA* », pour « such as »).

La deuxième manière de mettre en actes le sens politique accordé au travail collaboratif pourrait correspondre à l'exercice de mise en questionnement des fondements du choix de coopérer/collaborer. Le mise en question pratiquée par le formateur concerne plusieurs niveaux et correspond à :

> *« Aider les gens à travailler sur ce qu'on appelle la démonstration collective du besoin. "Quel sens ça a ?" "À quoi ça sert pour vous ?" "À quoi ça sert pour votre territoire ?" "À quoi ça sert pour l'humanité ?" » (Formateur 1, CRO_F_cours introductif)*

La portée de la vision politique de la coopération que le formateur incarne par ses propos et par le ton de son questionnement se vit (au sens « vécu de l'approche ternaire) dans l'attention et dans l'écoute attentive observée lors de l'exposé. Les expressions collectées sur ce point confirment l'importance de l'exposé sans pour autant pouvoir détecter le changement dans la manière de pensée chez les apprenants :

> *« De cette communication de formateur, sur pourquoi faut-il coopérer, ou "les 12 facettes de la coopération", là oui, là, vraiment, ça m'a fait, ça m'a titillé le cerveau réellement, et je me suis dit : tiens, OK, là, il y a une façon de réfléchir à la coopération que je n'avais absolument pas, je n'avais jamais réfléchi à ce que c'était la coopération, donc là, tout à fait, ça m'a ouvert. » (Rose, ECA_16_[23646 : 24067])*

Seul l'entretien de Simon témoigne de l'apport de la formation sur le sens politique accordé au choix de coopérer/collaborer :

> *« Un élément important que j'ai appris à Animacoop, alors c'est pas tellement sur […] des compétences à collaborer ou pas, mais c'est la dimension politique de la coopération. Moi, en venant à Animacoop, j'avais bien en tête que coopérer, y avait une dimension méthodologique, c'est-à-dire comment on anime un groupe, comment on fait en sorte que les gens trouvent leur place dans un groupe pour faire une production collective ou pour faire des choses ensemble. Il y avait la dimension outils, donc il faut pour collaborer, il nous faut des outils notamment numériques parce que ça simplifie quand même bien la vie. Et la dimension que je n'avais pas cernée, c'est la dimension politique […]. Je n'avais pas intellectualisé le truc de dire que finalement, c'est carrément un projet de société où on s'inscrit contre une société dans laquelle la concurrence a été érigée en modèle unique, dans laquelle la compétition, on la trouve un peu partout. […] J'ai vraiment eu une révélation, là, quasiment, pendant Animacoop, et je pense qu'en termes d'argumentaire pour promouvoir la collaboration, il faut maîtriser ces trois piliers-là de la coopération. » (Simon, CA_13_[23686 :25601])*

La vision du projet collaboratif/coopératif comme étant inscrit dans un projet de société semble être un révélateur de la maturité de la personne à coopérer. L'expérience de Simon chez qui cet aspect est fortement marqué est symptomatique : deux ans après Animacoop, il devient lui-même formateur à la coopération/collaboration. Pour d'autres stagiaires, les notions du commun et du long terme s'expriment davantage en termes de difficultés.

7.2.4 L'apprentissage par le faire

L'ancrage des méthodes pédagogiques d'apprentissage dans l'activité amplifiée par les échanges de pratiques s'enracine dans l'éducation des adultes et l'éducation populaire. On y retrouve les

mêmes logiques d'idéalisme et de rationalité scientifiques qui se traduisent par l'axiome « Faits, Idées, Actes », porté par des mouvements tels que Peuple et Culture (Troger, 2001), ou de pragmatisme au sens de l'entendement de l'action (Morandi, 2008), porté par l'*action learning*, une méthode formalisée par Revans et qui préconise l'apprentissage à partir des problèmes réels (Mignon, 2007). Cette vision « idéelle » se détecte dans le document cadre de la présentation de la formation Animacoop. L'accent est mis sur le choix des méthodes actives d'apprentissage :

> *« Un dispositif adapté aux contraintes et besoins des animateurs avec des contenus modulaires et plusieurs possibilités d'accès afin de s'adapter aux disponibilités des animateurs. Ils doivent eux-mêmes expérimenter ce qu'ils veulent transmettre à leurs publics : la mise en pratique, l'expérimentation, la formation/action seront toujours favorisées. » (Document cadre de l'offre de formation)*

Parallèlement, dans le même document, la coformation est portée au premier rang des vertus éducatives :

> *« Une méthode pédagogique innovante [...] l'accent est mis sur l'apprentissage de méthodes et outils coopératifs afin de favoriser les échanges de pratiques, la mutualisation entre les animateurs et la veille collective. Les animateurs sont eux-mêmes des ressources : il faut leur donner les moyens de mettre en commun leurs ressources, développer une culture de la coopération, et les former à la veille sur les outils et usages émergeant. Seule cette démarche permettra d'adapter les compétences individuelles, vu la rapidité à laquelle les techniques évoluent. » (idem)*

La dimension du « fonctionnel de référence » se traduit par la programmation de nombreuses activités impliquant la mise en pratique de la coopération/collaboration. Un premier exemple concerne la scénarisation des activités individuelles et collectives tout au long du parcours de formation. Elles sont planifiées de façon à permettre aux participants de travailler dans des collectifs dont la taille augmente progressivement (figure 66).

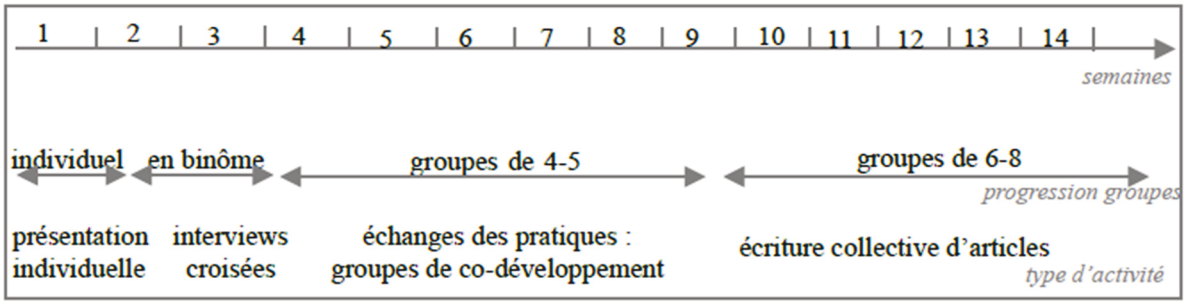


Figure 66 : Progression des activités collectives

Un autre exemple porte sur les activités en regroupement où, comme nous l'avons souligné à la restitution des résultats, un nombre important de séquences relève de la pédagogie active (§ 5.3.4.1). Les activités telles que les « échanges d'idées », les « échanges de pratiques », les « ateliers techniques » ou encore les moments conviviaux concernent 66 % des temps de regroupement.

L'ancrage de l'apprentissage dans la pratique est renforcé par l'exigence pour l'apprenant de conduire un projet collaboratif dans son contexte de travail (professionnel ou bénévole). Ce projet d'appui assure un terrain d'expérimentation des méthodes et techniques acquises en formation.

Ces multiples formes de pratique des méthodes ou outils collaboratifs sont particulièrement appréciées par les apprenants, comme l'atteste l'analyse de données collectées par l'entretien et l'observation. Ces données qui illustrent la dimension du « vécu » du dispositif mettent en évidence l'importance du groupe de codéveloppement dans l'apprentissage de la coopération/collaboration. Si l'objectif opérationnel de cet exercice consiste à éclairer par des points de vue différents une situation-problème, l'analyse des données permet d'y relever douze compétences collaboratives mises en œuvre. Parmi elles, « l'apprentissage de l'écoute » (exprimé par quatre personnes) et de « l'ouverture d'esprit » (exprimé par cinq personnes) est repéré en nombre le plus signifiant.

Le projet de production collective (réalisation d'articles) constitue une autre activité ayant mobilisé un nombre important de compétences. Dans cet exercice, le groupe de huit personnes est formé lors du deuxième regroupement à partir de l'intérêt partagé pour une thématique collectivement identifiée. Ce groupe dispose d'une grande liberté pour le choix de l'approche et l'organisation du travail. Les entretiens « apprenants » rendent compte de ce que l'exercice exige en termes d'ajustement des conceptions mutuelles, de négociation des choix collectifs, de capacité de production, le tout dans un délai très court de quatre semaines. La description qui en est faite par Marine est la plus explicite :

> *« On ne se connaissait pas, pas plus que ça. On s'était rencontrés deux fois en réel, on était tous loin, on s'est mis d'accord sur un projet alors qu'on avait une problématique très large au début. […] Il devait y avoir 2-3 problématiques qui avaient été un peu articulées ensemble pour arriver à faire un groupe… Et du coup, le risque, c'était que tout le monde ne trouve pas son compte. […] On avait une heure ou deux de travail ensemble. Ce jour où on a choisi, avant de tous rentrer chez nous, […] d'abord se mettre d'accord sur quelle problématique pourrait nous rassembler à partir des 2-3 et qui pourrait répondre à l'intérêt de chacun. Enfin... et on a vraiment pris le temps de le faire […]. On a discuté pendant une heure et […] une fois qu'on a été d'accord, on l'a formalisé, le wiki. […] Et après, on a créé un outil pour permettre à chacun - je sais plus ce que c'était, si c'était un drive ou quelque chose comme ça - de mettre ses idées. Voilà, on est repartis avec une amorce de plan d'action, très ouverte parce que l'idée, ce n'était pas de tout fermer au début, mais de laisser ouvert et en même temps d'opérationnaliser. Et du coup, très vite, ça a fonctionné […] on a avancé assez rapidement […]. On a pris beaucoup de plaisir à le faire ensemble. Et en fait, ce qui était super, c'est qu'il y a eu vraiment une proactivité tournante, c'est-à-dire que, à différentes phases du projet, hop là, y a quelqu'un qui a pris un peu la main pour coordonner tout le monde… » (Marine, ECA_20_marine [22460 :23991])*

Cette description reflète la portée de l'exercice de l'apprentissage de la coopération/collaboration que Marine désigne par le terme « épreuve ». Sans que le développement de compétences collaboratives ne soit nommé explicitement, les matériaux collectés permettent d'y associer une dizaine d'items de l'échelle-test, comme par exemple « construire un consensus », développer un plan d'action, « alterner les responsabilités », « agir pour atteindre les objectifs communs ».

L'exploitation pédagogique de l'exercice s'effectue lors du dernier regroupement, après la présentation des contenus produits par le groupe. Le formateur encourage une expression libre du bilan du travail collectif, ce qui focalise les retours sur les difficultés du travail liées au délai court et en termes de disponibilité, ou bien sur la pratique de nouveaux outils collaboratifs. La prise de conscience de l'apprentissage collaboratif - quand celui-ci avait lieu - semble venir *a posteriori*, comme nous l'avons constaté dans les entretiens des apprenants.

D'autres activités en regroupement ou dans le projet d'appui conduisent à vivre des « petites expériences irréversibles de coopération ». Le bilan de satisfaction animé lors du dernier regroupement par le formateur 1 fait apparaître deux points en particulier : le sentiment d'outillage acquis en formation, à la fois technique et méthodologique, mais également le bénéfice de l'expérience partagée : le sentiment de vive une communauté de pratique cristallisée par des échanges sincères et la convivialité des rencontres.

Les contextes décrits plus haut appartiennent au domaine de la formation non formelle au sens de Schugurensky (2007), qui le définit comme étant en dehors des programmes de l'éducation mais dont l'intentionnalité, l'organisation, le cadre institutionnel et le lieu sont identifiés à la formation. La place de l'outillage soulignée à plusieurs reprises joue là encore un rôle considérable car, dans bien des cas, l'activité est proposée à partir ou par le biais d'un outil. Dans ces exercices, on se retrouve dans l'ambiance comparable à celle des ateliers décrite par Sennett (2013), où la relation se construit dans le rituel des gestes centrés sur l'activité réalisée collectivement.

La salle de formation vit la vie d'un atelier quand elle donne lieu à l'alternance d'un espace « cours » à l'espace réfectoire (repas partagé), où elle se reconfigure pour faire place aux manipulations techniques d'outils. Dans un lieu se mêlent des activités d'écoute, d'échanges, de production, de bavardage, de gestes informels, des gestes d'attention. « Faire des gestes est une façon de mettre en œuvre une relation » (Sennett, 2013, p. 271), et la relation se construit dans le rituel des gestes répétitifs et centrés sur les activités. Le geste informel est fondamental, car il remplace les mots dans la construction de la confiance (Sennett, 2013).

Et si l'on considère, comme le montre le résultat de l'analyse des données sur la nature de la coopération, que les deux compétences les plus utiles à la coopération/collaboration sont celles d'« être à l'écoute » (être en attention) et de coconcevoir (les contours du projet), leur développement en formation semble s'effectuer justement par la pratique. Dans les groupes de codéveloppement s'exerce l'apprentissage de l'écoute, et dans l'exercice de production collective se négocient les contours d'un projet collectivement construit.

L'analyse conduite ici à partir de l'approche ternaire fait apparaître une forte dimension du « fonctionnel de référence », traduit par la scénarisation basée sur la pratique de la coopération/collaboration et des activités collectives. En cohérence avec la vision « idéelle » des

formateurs qui conçoivent l'apprentissage des adultes comme un résultat des pratiques et des expérimentations, elle résonne avec une forte expérience d'apprentissage exprimée par les apprenants.

7.2.5 Éthique de sincérité : la cohérence entre le « dire » et le « faire »

La vertu de sincérité peut être comprise dans l'aspiration de l'éducation populaire à adjoindre la transformation de soi à celle des rapports sociaux et politiques. Le credo repris de Ghandi, « sois le changement que tu voudrais voir advenir », est adopté par nombre de structures de l'éducation populaire. Pour Outils-Réseaux, la structure conceptrice d'Animacoop, la dimension de « l'idéel » de cette ligne de conduite s'exprime à travers la « philosophie du projet associatif » et l'affirmation de vouloir « appliquer en interne tout ce qui est promu à l'externe », affichée dans son projet associatif (extrait du site web de présentation).

L'application de ce principe concerne la place donnée aux outils numériques coopératifs, « le mode de prise de décision, le développement de l'autonomie des personnes et le souci du développement durable... » (*idem*). En formation, elle se détecte dans l'intensité de l'usage du qualificatif « sincère » qui accompagne les expressions du type « partage sincère », « donner sincèrement », « besoins sincères », « implication sincère », remarquées dans l'exposé inaugural du formateur 1, puis relevées à plusieurs reprises durant les trois regroupements. Le point d'orgue de l'usage de ce terme serait la définition de la coopération donnée par le formateur. Selon lui, « qui dit "coopération" dit le partage, le fait que sincèrement, on peut interagir » (formateur 1, cours introductif ; compte rendu de l'observation). Sans sa vision, la sincérité de partager rentre dans ce qui qualifie la coopération : « faire ce qu'on dit et le faire sincèrement » devient alors un credo de la posture coopérative/collaborative.

Quant à la traduction opérationnelle d'une telle conception (fonctionnel de référence dans l'approche ternaire d'Albero, 2010 a, 2010 b) elle se devine dans les règles de fonctionnement adoptées par le formateur 1. Par exemple, il est possible de la saisir au regard de l'exposé introductif dont l'objectif est de fournir une compréhension des facteurs pouvant augmenter les capacités des collectifs à coopérer/collaborer. L'argumentaire mis en avant par le formateur s'articule autour de douze « notions » regroupées en trois catégories, selon si elles s'appliquent à l'individu, au groupe ou au contexte du projet collaboratif/coopératif.

Dans le compte rendu de l'observation de ce temps, la note de l'enquêtrice illustre la règle de présentation adoptée par le formateur :

> *« Je remarque le rythme répétitif de la construction de l'exposé : Flo définit chaque mot clé, dans un parti pris assumé de sa vision du monde. Puis il l'illustre par un exemple concret d'une situation*

> *professionnelle. Il reformule l'idée initiale, donne un conseil concret pour agir. Quand la question "Ça va ? Ça vous parle ?" est posée, je sais qu'on passe à la suite. » (CRO_F « Carnet de bord »)*

L'alignement « en trois temps » de ce que « je pense », important pour la coopération/collaboration, du « comment je fais » pour que cela puisse exister, et l'illustration de ce qu'une pratique « a produit comme effet », sont des principes de construction de l'exposé. Les notions du concret et d'une expérience de collaboration à faire vivre aux collectifs qui travaillent ensemble semblent être des règles de base.

La comparaison de ces pratiques présentées comme essentielles à la collaboration et de celle effectives d'animation en présentiel, « ce qui se vit » permet de saisir le vécu du principe de cohérence entre le dire et le faire. Nous avons souligné dans le point « apprentissage par le faire » l'importance accordée à l'action. En effet, la formation Animacoop se veut par ses concepteurs et se vit par les apprenants comme une formation-action, mais les principes de coopération également. La méthode est annoncée d'emblée : « face à ça, il y a une quantité de compétences à développer […] on va vous mettre en situation, on va plutôt vivre l'expérience de coopération » (Compte rendu de l'observation).

Prenons pour exemple un des « essentiels » de la coopération, celui de « créer un espace d'implication » qui, à côté de « produire des communs » et de « donner des moyens d'échanger », est mis en exergue par le formateur dans la conclusion de son exposé :

> *« En résumé, il y a trois signes vitaux […] [de la coopération/collaboration] quel est le ratio des actifs, proactifs et observateurs ? Quels sont les lieux d'implication ? […] Quels sont les communs [du groupe] sont-ils portés juridiquement ? (Formateur 1, CRO_F_cours introductif)*

Dans les actions concrètes pouvant augmenter l'implication, le formateur insiste sur deux points : la notion du seuil minimum de participation, et l'animation en attention. Le premier point est lié, selon lui, à la diminution des contraintes techniques et à la création d'une multitude de lieux d'implication. En formation, ces deux aspects semblent tout particulièrement surveillés. Les ateliers techniques, formation facultative dans les premières sessions d'Animacoop, se transforment en séquences « incontournables » (un terme utilisé par les formateurs) incluses dans les journées de regroupement. Tous les outils techniques utilisés en formation sont documentés par des fiches de présentation qui incluent le mode de fonctionnement, la possibilité de leur installation, des exemples d'usage. La fonction de formateur « accompagnateur », sans y être réduite, consiste en cette vigilance portée à l'aisance technique des apprenants.

Toutefois, l'implication dans le groupe d'apprenants se vit et se travaille par des gestes plus simples encore que l'usage d'outils ou des activités d'apprentissage en groupe évoquées auparavant. Au fil des sessions, les repas du midi lors des regroupements se sont structurés en temps non formels de formation, « essentiels » - comme dirait Sarah. Organisé sur le principe de « l'auberge espagnole » où les apprenants sont conviés à apporter et à partager leurs pique-

niques, ce temps est devenu un espace où se reconnectent des idées et qui cristallise la vie du collectif. Pour le formateur, le repas collectif, en plus du gain de convivialité, devient un lieu d'individualisation :

> *« C'est très puissant ; aller voir les gens, raccrocher les contenus exposés en cours et leurs pratiques quotidiennes… l'individualisation se fait dans ces moments-là. » (Formateur 1, CRO_F_échanges informels)*

En conséquence, ces temps de convivialité mêlés à une attention bienveillante des uns envers les autres et du formateur en particulier produisent un climat de confiance et de plaisir qui augmente l'envie d'implication dans les projets collectifs :

> *« […] on a commencé à tomber les barrières […] à lâcher les peurs, commencé à travailler les uns avec les autres, […] à s'amuser, à prendre du plaisir […]. La première séance de regroupement est vitale et encore plus vitale... la soirée qui s'organise en repas tous ensemble. Parce qu'elle permet […] de dépasser cette séparation entre […] un monde dit "professionnel" et un monde dit "personnel". » (François, ECA_21_[31419 : 31886])*

Là encore, le geste informel dont parle Sennett (2013) participe à créer des conditions dans lesquelles on existe simplement. En conséquence, le fonctionnement du groupe se consolide.

En conclusion de cette section dédiée à l'analyse de la cohérence du dispositif Animacoop effectuée dans la perspective ternaire d'Albero (2010 a, 2010 b), plusieurs constats apparaissent.

Premièrement, les trois dimensions du dispositif, de « l'idéel », du « fonctionnel de référence » et du « vécu », semblent être fortement interconnectées pour chacun des cinq axes constituant l'identité de la formation Animacoop, à savoir : le rôle émancipateur de la formation, la place centrale de l'individu, la dimension politique de la formation, l'apprentissage par le « faire », et l'éthique de sincérité. Deuxièmement, dans certaines conditions, il est possible d'observer l'effet de renforcement réciproque de ces trois dimensions. Nous l'avons vu dans l'exemple d'introduction des ateliers techniques dans des séquences dites « incontournables » de la formation. Ici se remarque l'intensification de la dimension de « l'idéel » véhiculée par la vision du formateur sur le rôle émancipateur des outils techniques, plus particulièrement pour les personnes engagées dans la coopération/collaboration. Ce renforcement se produit quand la mise en œuvre de l'activité pédagogique (le fonctionnel) est réalisée à la hauteur de la conviction dont elle s'inspire, en d'autres termes quand le sens profond de l'activité rencontre sa forme pédagogique opérationnelle. Dans cet équilibre, les acteurs qui y participent ont toutes les chances de pouvoir vivre une expérience marquante de leur apprentissage et de leur développement. En conséquence, l'idée initiale des formateurs se trouve renforcée, et les pratiques de formation sont plus volontaristes.

Troisièmement, on note que le « fonctionnel de référence » peut se détecter dans les pratiques non formelles, c'est-à-dire non scénarisées dans les activités pédagogiques (style de l'animation,

ou des actions à la marge du dispositif). Comme dans l'exemple du souci des communs lié à la vision politique de la coopération, le « vécu » des apprenants est plus difficilement perceptible.

En revanche, ces corrélations constatées restent difficilement quantifiables, et le biais interprétatif peut fausser la perception faite des spécificités des différentes dimensions. Le tableau 25 rend compte de la lecture faite des données concernant le dispositif de formation.

Tableau 25 : Perception de la cohérence interne du dispositif Animacoop

Axes constituants de la formation	Dimension de « l'idéel »	Dimension du « fonctionnel de référence »	Dimension du « vécu »
Le rôle émancipateur de la formation	Forte (renforcée)	Renforcée	Forte
La place centrale de l'individu	Existante	Forte	Forte
La dimension politique (formation et coopération)	Forte	Non formalisée	Faible
L'apprentissage par le « faire »	Forte	Forte	Forte
L'éthique de sincérité	Existante	Forte	Forte

À la lecture du tableau ci-dessus, il est possible d'affirmer une articulation forte des trois dimensions du dispositif dans la majorité des axes constituant son identité.

À partir de là, nous pouvons déduire un fort degré de cohérence du dispositif Animacoop, et présupposer sa capacité à se transformer et à s'adapter au gré des besoins de ses acteurs. L'analyse de ces dynamiques d'adaptation pouvant avoir des liens de causalité avec sa cohérence interne constatée fait l'objet de la section suivante.

7.3 Dynamique de reconfiguration du dispositif de formation

Le principe de contradiction de la théorie de l'activité d'Engeström peut éclairer la dynamique du « mouvement » du dispositif de formation qui correspond à sa reconfiguration, sa réadaptation ou son potentiel d'innovation. L'hypothèse émise sous-entend que le dispositif de formation peut aspirer à une telle dynamique si son degré de cohérence est atteint.

Nous venons de montrer (§ 7.2.1) une forte cohérence interne en expliquant comment les axes structurants du dispositif Animacoop - qui, par ailleurs, l'enracinent dans le courant de l'éducation populaire - articulent de manière cohérente les dimensions de « l'idéel » et du « fonctionnel de référence », ainsi que du « vécu » des acteurs.

En partant de ce constat, il convient d'analyser, dans cette section, de nouvelles formes d'activités apparues à partir d'un système d'activités initial qui, lui, correspond au dispositif conçu par les concepteurs. L'idée soutenue ici serait de dire que ces connexions reflètent la dynamique de reconfiguration d'un dispositif. Comme l'a souligné Engeström (1987), aucun système d'activités n'existe dans le vide ; au contraire, tous les systèmes interagissent avec un réseau d'autres systèmes d'activités dites « périphériques ». C'est principalement sur ces activités « périphériques » que porte l'examen conduit ici en deux temps. Le niveau d'analyse concerne la formation dans son ensemble. Pour cette raison, en premier lieu sera explicité le dispositif Animacoop en tant que système d'activité de base. Dans un deuxième temps, les contradictions de niveau 4, c'est-à-dire celles qui relient les activités principales et périphériques, seront explorées. À partir d'une telle analyse, la qualité expansive du dispositif, en d'autres termes, sa dynamique de reconfiguration, sera évaluée. Rappelons qu'il est possible de considérer l'apprentissage comme expansif seulement quand un nouvel objet émergent est identifié et transformé en motif qui s'identifie par un nouveau système de l'activité.

7.3.1 Le système d'activité de base

La formation « dans son ensemble » décrite auparavant (§ 7.2) est modélisée dans la figure 67 comme un système d'activités de base. Elle présente l'activité d'apprentissage orientée objet dans le dispositif de formation Animacoop. Dans ce système, les sujets agissants sont les apprenants disposant d'artefacts, qu'ils partagent avec une communauté d'apprentissage fonctionnant selon des règles implicites d'engagement dans l'apprentissage et dans des activités collaboratives.

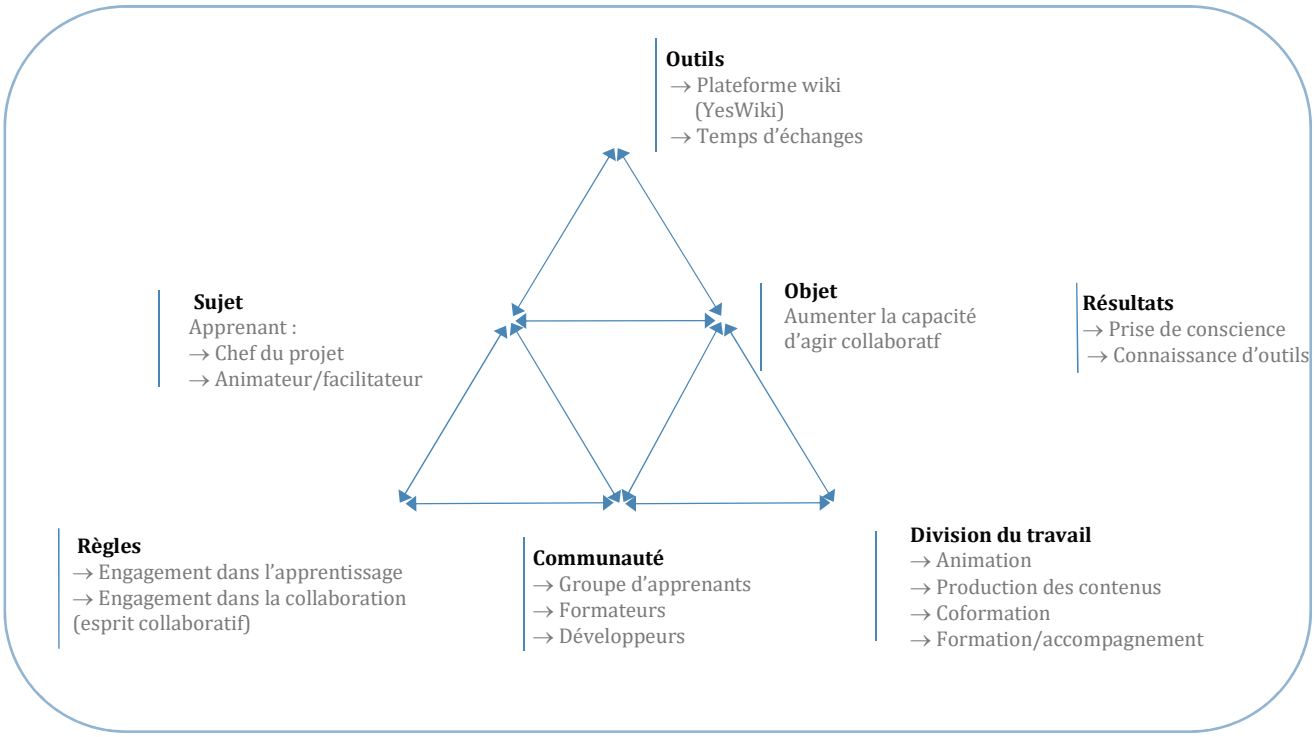


Figure 67 : Le système d'activité d'Animacoop (système de base)

En ce qui concerne le sujet engagé dans l'activité, le point de vue se rapporte ici à l'apprenant. Ses motifs et ses contradictions initiales (manques repérés dans ses pratiques collaboratives, par exemple) le poussent à entrer en formation et à tendre à réaliser son objectif d'améliorer ses capacités à coopérer/collaborer.

La structure de son activité se construit avec tel objectif (objet), et tous ses choix opérés durant la formation sont dirigés vers cet objet qui est transformé en résultats. Ces derniers sont formulés par les enquêtés en termes d'une meilleure compréhension et d'une prise de conscience de ce qu'est la coopération/collaboration, de ce qui la favorise, ou au contraire, de ce qui la limite. Cette lecture des résultats de l'apprentissage se confirme dans les expressions qui accompagnent le bilan de la session de formation observée : « prise de recul », « mettre des mots sur des actions », « [acquérir] plein d'outils », « se sentir plus outillé et plus serein » (Compte rendu de l'observation).

La transformation de l'objet en résultats se réalise à travers des outils matériels et symboliques. Dans Animacoop, la plateforme YesWiki joue ce rôle. En tant que moteur de création et de gestion d'un site Internet, YesWiki appartient à la famille des wikis. C'est un logiciel libre développé par

des informaticiens d'Outils-Réseaux voulant simplifier les usages collaboratifs. L'aspect esthétique de l'ergonomie est davantage soigné que dans le cas d'un wiki classique, car ses développeurs manifestent par ce moyen leur attachement à la notion du plaisir qui découle de la coopération/collaboration. En formation, YesWiki Animacoop supporte, accompagne et transforme l'activité de l'apprenant. Sa particularité réside dans le fait qu'il conjugue la simplicité d'usage et la complexité des fonctionnalités, installées par défaut mais cachées aux utilisateurs, et pouvant être facilement activées au fur et à mesure de l'émergence des besoins de l'apprenant ou d'un groupe. L'apprenant en fait de nombreux usages qui passent de la lecture passive des cours à la création des contenus. L'usage actif de l'outil s'effectue progressivement : en première semaine, l'apprenant s'exerce sur son espace individuel en y écrivant ce qu'il souhaite pour se présenter, expliciter ses besoins de formation, et donner à voir ses compétences qu'il est prêt à partager avec les autres apprenants. Ce premier usage de l'outil se fait en autoapprentissage : les fonctionnalités de base sont expliquées dans un tutoriel mis en ligne, et l'apprenant peut à tout moment solliciter l'aide d'un formateur-accompagnateur. L'intention des formateurs et des développeurs de YesWiki est de faciliter au maximum ce premier usage. C'est une première « petite expérience irréversible de coopération », préconisation de démarrage de la collaboration que les concepteurs s'appliquent à eux-mêmes. Plus tard, l'usage de YesWiki gagne l'espace collectif : l'apprenant, rassuré par la facilité de manipulation, puis inspiré par les pratiques explicitées des formateurs, entraînés par les usages collectifs du groupe d'apprentissage, modifie, ajoute des rubriques, publie de nouveaux contenus. Sans doute, l'usage de l'outil effectué par l'apprenant relate sa progression d'apprentissage et son implication dans les activités collectives.

En ce qui concerne la communauté, selon le modèle d'Engeström, elle regroupe tous ceux qui partagent le même objet de l'activité. Dans Animacoop, elle concerne le groupe des apprenants mais aussi celui des formateurs et des développeurs. Son principe est posé comme un fait, et les formateurs se présentent eux-mêmes comme ceux qui apprennent :

> *« […] nous, ce qu'on sait, que ça, c'est 10 % de ce qu'il y a, pour nous, à travailler, à découvrir. Donc bienvenue à bord ! D'ici peu, vous serez aussi experts que nous, et vous allez contribuer à critiquer ça. Donc ne voyez pas ça comme la parole divine... C'est la connaissance en mouvement, c'est un cadre qui aide à comprendre, mais n'hésitez pas à dire : sur ce point-là, il manque cet élément-là… Restez critiques par rapport à ça. […] » (Formateur 1, CRO_F_cours introductif)*

La constitution d'une communauté d'apprentissage est un choix méthodologique à deux titres. D'une part, il est lié à la conception d'apprentissage ancrée dans la mouvance de l'éducation populaire. Les personnes sont considérées comme étant en possession de nombreuses connaissances qui peuvent être augmentées par la mutualisation, le questionnement, mises en perspective. La coformation est un principe pédagogique fondamental. D'autre part, la construction de la communauté est un premier pas dans le démarrage du groupe collaboratif. Dans l'intention des formateurs, construire une communauté d'apprentissage correspond à

l'apprentissage de la collaboration, et s'effectue par de nombreuses activités collectives, subtilement consolidées par la convivialité des repas partagés évoqués auparavant.

En lien avec la communauté, se fixent les règles qui représentent des normes, des conventions, des procédures administratives et des pratiques de travail acceptées. À l'échelle de « l'ensemble de la formation », ces règles se regroupent dans un double engagement de l'apprentissage et de la collaboration. Implicites, les deux impliquent de l'apprenant de réceptionner la consigne hebdomadaire et d'organiser son temps de manière à lire le cours mis en ligne et à participer aux activités. Aucune obligation ni vérification évaluative n'est faite pour l'appropriation des modules en ligne. Le formateur-accompagnateur consulte les espaces individuels d'apprentissage, vérifie l'avancée des premiers exercices, prend contact individuellement s'il constate des difficultés. Sur la durée des quinze semaines, l'engagement dans l'apprentissage individuel s'affaiblit ; en revanche, il est renforcé par les activités en groupes. Là encore, les règles de fonctionnement sont implicites. La participation aux activités découle naturellement du fait de faire partie d'un groupe. L'esprit collaboratif semble être à l'œuvre : le regard positif sur l'apport de l'autre, la bienveillance quant à une erreur ou un manquement, le principe de réciprocité des échanges.

La division du travail, quant à elle, fait référence à la distribution des rôles et des responsabilités au sein de la communauté. Pour les formateurs, ces rôles se définissent en lien avec leurs activités : le formateur-expert assure les cours en présentiel, et anime les sessions de regroupement. Il porte attention à la constitution du groupe, mais également à l'individualisation des apprentissages. Cette individualisation est pratiquée dans les temps informels en cherchant à connecter les préoccupations des apprenants auxquelles il est attentif par rapport aux contenus des cours. Quant au formateur-accompagnateur, il anime les temps à distance : il s'attache au suivi individuel des stagiaires dans leur progression d'apprentissage et dans la conduite de leurs projets-supports.

Les tâches des apprenants sont liées à leurs fonctions : l'écoute, la réalisation des exercices. Ces tâches se diversifient dans les activités collaboratives proposées par les formateurs, et en particulier lors des groupes de codéveloppement. Dans cet exercice, plusieurs rôles distincts tels que ceux d'animateur, de gardien du temps, de secrétaire, de « client » sont non définis : tous les apprenants doivent les assurer, chacun à leur tour. Dans l'exercice de production collective, la division du travail découle de la régulation interne du sous-groupe dynamique de groupe.

Le système d'activité d'Animacoop, décrit ci-dessous, est complexe, et sa dynamique interne enregistre de nombreuses contradictions de niveau 1 et 2 relatives à la théorie d'Engeström, mais qui ne seront pas traitées ici. En revanche, une attention sera portée aux contradictions du niveau 4, celle qui permet de rendre compte de ce qui a été appelé auparavant « dynamique de reconfiguration ».

7.3.2 Le système d'activité en extension

Il est possible de considérer le système d'activité d'Animacoop comme « ouvert », c'est-à-dire pouvant créer les conditions dans lesquelles les contradictions rencontrées donnent lieu à l'ouverture à d'autres systèmes d'activités périphériques. Cette caractéristique conditionne le caractère dynamique du dispositif. Une confirmation ou une déformation d'une telle caractéristique s'opèrent ici à partir de l'analyse des contradictions quaternaires de la théorie de l'activité, qui consiste à identifier toute activité périphérique entrant en lien avec l'activité principale pour agir avec celle-ci. La figure 68 représente le système d'activité principale d'Animacoop et ses extensions.

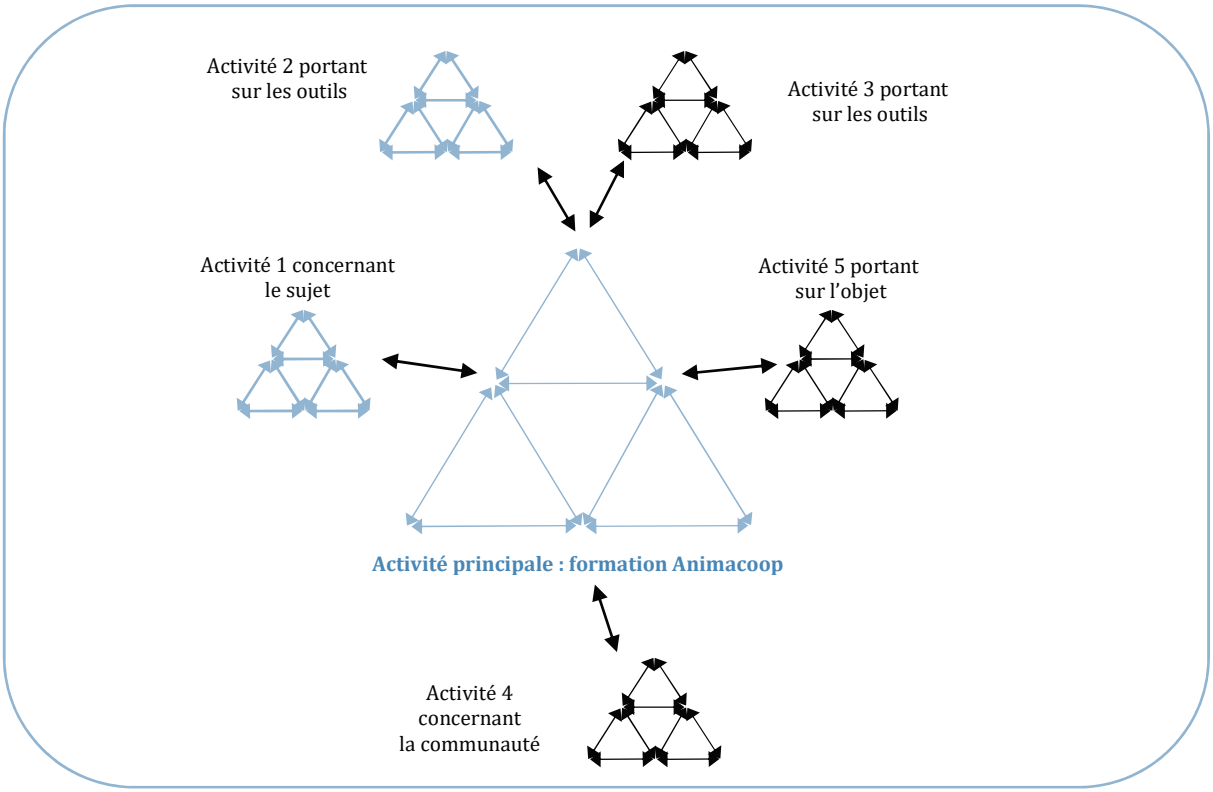


Figure 68 : Les extensions du système d'activité d'Animacoop

La figure ci-dessus rend compte du fait que plusieurs composantes du système d'activité principale incitent la formation à s'ouvrir à de nouveaux systèmes périphériques en lien. Certaines de ces extensions sont intégrées à l'origine de la conception du dispositif comme telles (en bleu sur la figure 68) ; d'autres sont survenues au cours des différentes sessions de la formation, et ont pris forme progressivement à partir de l'activité principale (en noir).

La reconnaissance de ces « extensions » (systèmes d'activités périphériques) s'effectue par l'identification de trois facteurs constituants : (1) le schéma expansif de l'activité *(expanded pattern of activity*) ; (2) le concept théorique correspondant (cellule germinale) ; (3) et un nouveau type d'agentivité (Engeström, 2005).

Toutes ces activités périphériques sont présentées à la suite. Pour faciliter l'analyse, l'exemple d'Adèle est pris pour incarner le sujet apprenant. Adèle est concernée par tous les nouveaux systèmes de l'activité, soit en tant que sujet, soit en tant que membre de la communauté.

- ✓ L'activité 1 portant sur le sujet

Ce système d'activité correspond au projet-support de l'apprenant. Comme nous l'avons indiqué, les apprenants devaient avoir un projet collaboratif à conduire en dehors et en parallèle de la formation Animacoop. Ce projet, comparable dans une certaine mesure avec le stage en alternance dans des parcours de formation, donnait la possibilité de pratiquer des méthodes collaboratives ou des outils dont la connaissance pouvait s'acquérir en cours. L'existence de l'idée de l'activité arrive avec « la contradiction » de vouloir concevoir un dispositif enraciné dans la tradition d'éducation populaire, où l'apprentissage dans l'action et la pédagogie active constituent des axes forts mais qui devaient se dérouler à distance et en autonomie. Le choix d'imposer aux candidats voulant suivre la formation un projet collaboratif à mettre en œuvre en parallèle donnait lieu à ce que les formateurs appellent une « formation-action ». L'idée d'un lien entre ce système d'activité et l'activité principale de formation n'est initialement qu'une conception ingénierique (*modeling the new solution*) dans la dynamique de l'apprentissage expansif conceptualisée par Engeström (2005). Elle prend forme (*implementing the model*) par l'activité des apprenants qui s'y trouvent en tant que sujets engagés dans une nouvelle activité orientée objet. Selon la maturité du projet et en particulier des communautés existantes, des outils choisis par le sujet et des règles de fonctionnement, ce sont des premiers lieux d'expérimentation collaborative, et par ces moyens en particulier, le nouveau système d'activité se cristallise.

- ✓ L'activité 2 portant sur les outils

Le système d'activité secondaire dont la contradiction viendrait des outils correspond aux ateliers techniques. La contradiction qui initie le lien avec l'activité principale est particulièrement forte à la conception du programme Animacoop. La première session devait se dérouler pour les acteurs engagés dans une politique publique de la ville, particulièrement active dans le développement des pratiques numériques citoyennes. La contrainte initiale (contradiction) imposée aux concepteurs d'Animacoop a été de relier ces activités de formation principalement sur l'usage d'un outil numérique en particulier avec le programme Animacoop. Ces liens conceptuels venant par les outils utilisés en formation externe se sont progressivement transformés en « ateliers

techniques facultatifs ». Dans ce nouveau système d'activité, l'apprenant Animacoop rejoignait la nouvelle communauté suivant les règles de fonctionnement et les partages de tâches négociés collectivement avec le formateur (le sujet dans cette nouvelle configuration). Là aussi, la forme des ateliers techniques s'est transformée au cours des sessions successives, entre 2010 et 2015, par des interactions avec le système principal d'Animacoop. Sans rentrer dans l'analyse plus détaillée des phases de transformation et de maturation de cette activité périphérique et des liens construits progressivement, il reste à souligner le résultat qui en découle, celui d'introduire des séquences d'ateliers techniques dans le temps de la formation en présentiel. La notion d'outils incontournables à connaître pour coopérer/collaborer s'est forgée comme conséquence des liens entre les formations « ateliers techniques facultatifs » et le programme Animacoop. Parmi ces outils comptent : les wikis (YesWiki), les cartes heuristiques, les outils de traitement de l'information (veille informationnelle). Nous reviendrons sur ces outils dans la section 7.4.2.

- ✓ L'activité 3 portant sur l'outil

L'activité 3 concerne le système périphérique qui s'est construit en conséquence de l'usage de YesWiki en formation Animacoop mais aussi dans d'autres contextes de projets collaboratifs supportés par celui-ci. Les liens avec le système d'activité principale sont faibles dans le sens où ils ne sont pas intégrés dans l'ingénierie pédagogique par les concepteurs. Ces liens relèvent des potentiels espaces d'apprentissage élargis.

Il s'agit d'un projet d'une communauté de développeurs et d'utilisateurs de YesWiki qui s'est construit à partir de besoins non couverts et alimenté des critiques des fonctionnalités existantes. Les besoins de nouveaux usages, les envies, les constats de dysfonctionnements peuvent être considérés comme des « contradictions » (au sens d'Engeström) qui poussent les utilisateurs et les développeurs de YesWiki - en partie des membres de la communauté dans un système d'activité principale - à structurer un nouvel espace centré objet. L'objet d'un nouveau système est d'améliorer l'outil afin qu'il puisse faciliter le travail collaboratif. En 2015, la communauté compte une centaine de membres ; Adèle l'a rejointe après la formation Animacoop. Dans une réorientation d'activité professionnelle vers le conseil sur la pratique collaborative, elle considère cet espace d'activité périphérique comme un lieu où elle continue à se former :

> *« Ça, c'est un groupe de travail avec des gens qui ont l'habitude déjà de travailler en collaboration. […] J'ai l'impression que l'essentiel des participants étaient eux-mêmes des animateurs ou des facilitateurs, des consultants sur ces questions-là. Donc avec eux, je vois à quel point ça roule plus vite parce qu'on a déjà les mêmes codes et les mêmes manières de travailler, même si je suis novice […] donc ce groupe autour du YesWiki, il va en quelque sorte coproduire de la documentation tutorielle sur YesWiki, décider ensemble de [...] par exemple de quelles pages sont préinstallées sur un wiki quand on l'installe, et puis c'est un groupe restreint qui, à un moment donné, va décider de quand consulter un groupe plus large qui est constitué aussi, donc ça, c'est intéressant aussi de voir les différentes échelles, quand est-ce que le groupe décide de… de consulter les copains un peu plus éloignés mais copains quand même. » (Adèle, EE_1 [46974 :47509])*

Certains acteurs évoqués par Adèle appartiennent au système d'activité principale d'Animacoop : ce sont des développeurs, des formateurs, ou d'autres apprenants qui ont suivi l'une des quatorze sessions Animacoop entre 2010 et 2015.

- ✓ L'activité 4 portant sur la communauté

Comme l'activité précédente, l'activité 4 découle de l'activité principale, et constitue un prolongement de l'espace de formation pour les apprenants sans que les concepteurs d'Animacoop l'intègrent dans le programme de base. Il s'agit de la construction d'un réseau des apprenants Animacoop et des formateurs qui s'est structuré en 2015 et qui, deux ans plus tard, compte plus de cent membres. L'idée du réseau a émergé dès l'année 2012 à partir d'un constat de plusieurs apprenants qui, après la riche expérience de la collaboration en formation, se heurtaient à des difficultés à développer la collaboration/coopération dans leurs contextes professionnels. L'extrait d'un entretien compréhensif illustre cette contradiction qui pourrait être celle d'Adèle puisqu'elle a également rejoint le réseau :

> *« J'avais proposé qu'on puisse monter une espèce de réseau de collègues […] de réunir les agents de la collectivité qui ont suivi la formation Animacoop… […] Pour travailler aussi en interne de façon plus coopérative sur des projets transverses […] Les personnes qui ont suivi la formation, peut-être elles pourraient faire quelque chose. » (Damien,EE_2_[33882 : 34241])*

Pour Damien, la contradiction consistait dans le fait de ne pas pouvoir modifier tout seul les habitudes de travail de son institution. Pour d'autres apprenants, comme pour Adèle, l'idée de pouvoir échanger avec des personnes imprégnées de la même culture de coopération devenait un motif suffisant pour prendre part à un nouvel espace de l'activité. La présentation du réseau indique son objet : « Partager ses questions, partager des éléments de réponses... De quoi enrichir une base de connaissances "animacoopienne" sur la coopération […] sur les outils numériques ou d'animation, sur des questions plus générales, méthodologiques. » L'analyse de l'activité de ce système dépasse le cadre de cette enquête. Toutefois, l'activité perceptible sur l'espace collaboratif internet (YesWiki), ainsi que sur Facebook et sur Twitter, laisse penser qu'il s'agit là aussi d'un espace-temps formatif où se croisent et se partagent les questionnements, réflexions et expériences individuelles.

- ✓ L'activité 5 portant sur l'objet

Le système d'activité 5 portant sur l'objet est un exemple particulièrement intéressant. L'activité consiste ici en la création d'un groupe de formateurs d'Animacoop ayant pour objectif de monter en compétences pour développer et animer un programme Animacoop dans leurs régions respectives. L'objet de l'activité principale (augmenter la capacité d'agir collaboratif) fait naître de nouvelles contradictions : comment mettre à profit ce qui a été appris pour participer à augmenter les capacités des personnes à coopérer/collaborer ?

L'initiative vient de trois apprenants Animacoop, dont Adèle fait partie, auxquels ont été associées d'autres formatrices issues de l'éducation populaire. Dans son entretien, le formateur 1 décrit cette initiative :

> *« Là, le fait que c'est une petite communauté à s'emparer des contenus, à les tordre un peu […], ce qui s'est produit, oui, je trouve que ça serait intéressant […] tu prends Simon, qui a monté… qui commence à avoir un peu de la bouteille là-dessus […], et puis après, tu prends Adèle, qui a pour moi une vraie dimension politique… donc et c'est là-dessus, enfin, c'est vraiment intéressant dans la dimension des questions qu'ils posent. […] Et puis les deux filles […] bon, pareil, ça, c'est des filles qui sont vraiment très très… dans la même dimension à l'éducation populaire, qui sont extrêmement pertinentes. Et donc du coup, elles vont injecter forcément des choses à l'intérieur […] je pense que le tricotage de ça, ça va être… forcément extrêmement intéressant. » (Formateur 1, ECF_1_[6833 : 7252])*

Depuis l'entretien avec le formateur 1 enregistré en 2015, le groupe de cinq formateurs a retravaillé collectivement des contenus de la formation Animacoop à distance, ce qui a conduit à leur appropriation et à la refonte de la plateforme de formation. En deux ans d'activité, ils ont mis en place neuf sessions de formation sur trois régions différentes.

Sans pouvoir là non plus conduire une analyse approfondie de ce système d'activités, il est possible, au vu du résultat qu'elles produisent, d'y voir un espace de formation particulièrement performant. En effet, au sein de cette nouvelle activité, les acteurs ont connu une considérable transformation de statut. Ils ont formalisé une maturité de connaissance des processus collaboratifs, et sont passés du statut de ceux qui ont appris au statut de ceux qui peuvent former d'autres apprenants.

Les cinq systèmes d'activités présentés plus haut constituent des exemples d'extensions des espaces d'apprentissage réalisés dans l'activité, apparues en conséquence des contradictions vécues comme telles par des acteurs engagés dans l'activité principale. Comme il a été souligné dans la partie consacrée au cadre théorique, il n'existe pas de dichotomie entre faire et apprendre. En réalité, dans la perception des contradictions réside le potentiel d'engagement des individus dans l'activité et donc dans l'apprentissage (Kędzierska, 2015). Avec ces nouvelles activités, nous sommes dans des contextes dans lesquels les apprenants Animacoop continuent à développer leurs compétences à coopérer/collaborer une fois la formation terminée.

7.4 Capacité d'hybridation du dispositif de formation

Il a été dit auparavant que le concept d'affordance socioculturelle des objets techniques (ASOT), par sa définition du potentiel créatif des nouvelles entités (Simonian, 2015), peut enrichir la compréhension du potentiel d'hybridation d'un dispositif de formation.

La recherche effectuée est centrée sur la compréhension des compétences collaboratives et de leur développement en formation professionnelle des adultes. Elle n'a pas pu prendre en compte l'étude des potentialités créatives des outils techniques du dispositif Animacoop. Néanmoins, pour aborder cet angle d'analyse, cette section examinera deux contextes d'apprentissage particulièrement propices au développement des compétences collaboratives.

L'hypothèse de travail examinée ici est l'existence d'un lien entre l'affordance des objets techniques utilisés dans ces contextes et leur potentiel à développer ou renforcer des pratiques collaboratives.

La mise en œuvre du modèle ASOT (Simonian, 2015) consiste dans un premier temps à repérer quatre types d'indexation pour rendre compte des ajustements entre affordance intentionnelle et affordance réelle :

- l'indexation instrumentale concerne l'objet technique au sein de l'ensemble technique dans lequel il est introduit ;
- l'indexation culturelle s'identifie en fonction des règles formelles et informelles régissant et produites dans un environnement ;
- l'indexation sociale définit la place qu'occupe le couple sujet/objet dans l'organisation sociale ;
- l'indexation instrumentée concerne l'intention du sujet (ou but poursuivi).

Ces indexations seront effectuées à partir des données présentées dans les parties 5.3.2 (entretiens des stagiaires) et 5.3.4 (observation des sessions de formation).

Au préalable, le tableau 26 met en visibilité les outils techniques identifiés comme supports de contextes d'apprentissage propices au développement des compétences collaboratives. Comme nous l'avons indiqué auparavant, certaines activités pédagogiques favorisent la mise en œuvre d'un nombre important de ces compétences. C'est le cas de l'exercice de « groupe de codéveloppement » (appelé par les formateurs « accélérateur de projet »), de la formation « dans son ensemble », du projet de production collective et du cours « concepts » (exposé introductif) du formateur lors du premier regroupement.

Tableau 26 : Objets techniques dans des contextes propices à la coopération/collaboration

Contexte d'apprentissage	Objet technique support
Cours « concepts »	**Carte heurisitque**
Echange des pratiques (groupe de co-développement)	**Outil de visio-conférence**
Projet de production collective	**variable selon groupes**
Formation "dans ensemble"	**Platforme Yes Wiki**

Dans chacun des quatre contextes retenus, un outil différent est utilisé : une « carte heuristique » supporte les présentations du formateur lors des cours en présentiel ; les outils de visioconférence tels que Flashmeeting servent aux échanges du groupe de codéveloppement ; la plateforme wiki (dans sa version graphiquement enrichie « YesWiki ») fournit l'environnement numérique de formation. Quant au « projet de production collective », les outils utilisés varient selon le choix des groupes travaillant ensemble. Les données collectées n'ont pas permis de les répertorier tous, ni d'en suivre les usages. Ce contexte ne sera donc pas pris en compte dans la suite de l'analyse. Le

tableau 27 restitue synthétiquement les quatre indexations préconisées dans le modèle ASOT. L'inventaire des usages prévus et de ceux réellement effectués ne fait apparaître que deux outils : les cartes heuristiques et la plateforme YesWiki favorisent l'élargissement des pratiques par rapport aux usages initiaux. Les sections qui suivent porteront sur ces deux outils dans le contexte du cours « concepts » et de la formation dans son ensemble.

Tableau 27 : Indexation des usages des outils supports des contextes d'apprentissage

Objet technique support	Usages prévus	Règles de fonctionnement de base	Place : outil/sujet	Usages selon des buts poursuivis (observés en formation) Formateurs	Apprenants
Carte heuristique	Présenter synthétiquement	Afficher le plan de la journée	Principal support du formateur	Organiser toutes informations utiles au groupe	
	Ordonner ses idées	Afficher le plan de l'exposé		Donner un support visuel aux exposées du formateur	Présenter son projet collaboratif (projet support de Rachel)
				Collecter et archiver des idées émises par des participants	
				Supporter les temps de débats	Supporter les temps de débats (projet support de Rachel)
Outil visio-conférence	Echanger lors des réunion à distance en synchrones	S'approprier les fonctionnalités techniques	Outil imposé par le cadre de l'exercice	Echanger individuellement avec les stagiaires	Echanger lors des réunion à distance en synchrones
		Apprendre les usages par l'expérimentation	Déstabilisation/Stabilisation : mise en confiance progressive	Animer une réunion à distance pour présenter l'outil	*données non repertoriées*
Plateforme Yes Wiki	Structurer l'environnement d'apprentissage	Librement accessible via Internet	Espace intégrative de toutes les activités en formation	Maitre en ligne des modules de formation au fil de semaines	Se présenter sur l'espace individuel dédiée
	Travailler à plusieurs à distance sur les mêmes documents	Ouverts à tous pour modification (pas de mot de passe)		Ajouter les informations sollicités par des apprenants	Tester les fonctionnalités de Wiki
	Créer un espace individuel d'apprentissage	Respect des productions collectives		Créer des espaces aux travaux de groupes	Compléter des ressources sur une page
				Intégrer les contenus produits par des stagiaires	Créer de nouvelles rubriques (espace thématique de travail)

7.4.1 Sur le potentiel des cartes heuristiques

L'outil « cartes heuristiques » est utilisé en formation par le formateur avec le logiciel Freeplane. Ce dernier permet, par son affichage, une visualisation des idées ainsi que des liens qui existent entre elles. Le formateur s'en sert systématiquement pour toutes les présentations qu'il effectue en grand groupe, comme la structuration du programme Animacoop ou l'ordre du jour du regroupement en cours. En repliant ou dépliant différents éléments de la carte, le formateur articule les niveaux d'informations rendus visibles : un point de vue plus global quand tous les éléments de la carte (nœuds) sont repliés, ou plus ciblé quand un point particulier est abordé.

C'est un outil qui renforce la structuration des activités entreprises lors des regroupements. Le formateur y revient au début et à la fin d'une séquence pour replacer cette dernière dans son contexte. Les usages identifiés comme dépassant les fonctionnalités de base (affichage d'une structure de la journée ou de la formation) sont ceux des prises de notes lors des restitutions des temps d'échanges d'idées ou de pratiques. Le formateur consigne alors, à la vue de tous et de manière synthétique, les expressions qui relèvent des conseils méthodologiques pour améliorer la coopération/collaboration. Ce faisant, plusieurs effets produits semblent influencer le déroulement de l'activité pour dépasser le cadre des usages initiaux. En premier lieu, la prise en notes des expressions des apprenants par le formateur crée un sentiment de prise en considération :

> *« L'outil que j'ai bien apprécié, ce [sont] les cartes heuristiques : donc chaque remarque de chaque intervenant, elle est sur le Free Mind, là, et elle est devant tout le monde, donc c'est pris en considération. J'ai remarqué que cet outil-là, il a mis en valeur plusieurs… personnes, et il a valorisé leur intervention. Plutôt, il a leur redonné confiance en eux-mêmes. » (Sarah, ECA_33_[10832 :11074])*

En conséquence, la motivation à échanger semble se renforcer, et les séquences d'« échanges des idées » augmentent au fur et à mesure des trois regroupements.

Le deuxième élargissement d'usage est lié à la fonction d'archivage des idées collectivement produites. Le fait que le formateur 1 recoure à ce qu'il appelle « une cave », c'est-à-dire à des contenus déjà produits lors des sessions antérieures, enrichit la perspective des échanges en cours.

Le troisième nouvel usage consiste à concevoir des contenus de cours à partir des idées émises par les apprenants. C'est par exemple le cas d'une séquence « Boîte à outils minimale » R2 S7 (cf. annexe 8), qui donne lieu à la création d'un cours en ligne intégré à la plateforme d'apprentissage de la session suivante :

> *« L'année dernière, on avait parlé de réaliser une boîte à outils, et au final, je crois qu'elle n'a jamais vu vraiment le jour, on avait travaillé là-dessus [en formation] et du coup, j'ai vu que sur le site*

Animacoop automne 2015, ils [les formateurs] avaient mis en place une boîte à outils minimale et donc heu... ils ont rangé ça par grands groupes : se connaître, discuter, réfléchir ensemble, des choses comme […] après, on a les outils qui sont disponibles pour ça, je trouve ça vachement intéressant […] c'est particulièrement bien fait. » (Monique, ECA_32_[44640 :45216])

Quant aux usages des cartes heuristiques par des apprenants, ils sont peu visibles en formation, et peu de données ont été relevées sur ce point dans les entretiens des apprenants.

Toutefois, les pratiques du formateur décrites plus haut laissent percevoir les potentialités de l'outil « cartes heuristiques » à générer des conditions favorables à de nouveaux usages. Rappelons également que l'analyse du caractère « expansif » du dispositif Animacoop conduit à considérer ces cartes comme un « concept » d'outil incontournable. Le terme « concept » est utilisé ici au sens d'Engeström, qui désigne ainsi une cristallisation d'une idée engendrant un nouveau système de l'activité (Engeström, 2010). Cette notion d'outils incontournables à connaître pour coopérer/collaborer s'est forgée comme une conséquence des liens entre les formations « ateliers techniques facultatifs » et le programme Animacoop. La connaissance des cartes heuristiques devient indispensable aux yeux des formateurs, au même titre que les outils de traitement de l'information (veille informationnelle) et les plateformes collaboratives telles que les wikis (YesWiki).

7.4.2 Sur YesWiki (plateforme de formation)

L'idée des concepteurs véhiculée par le support technique YesWiki est de mettre l'apprenant au centre de tout en facilitant les interconnexions entre les différentes ressources matérielles et humaines mises à disposition. L'ambition des concepteurs de YesWiki est de proposer un outil pouvant accomplir des tâches complexes tout en restant « simple d'usage ». Les fonctionnalités de base accessibles aux utilisateurs sont les suivantes :

- modifier une page par un simple double-clic ;
- modifier les menus, et par ce fait, modifier l'organisation des informations ;
- gérer des ergonomies différentes au sein d'un même wiki ;
- changer l'apparence des pages (colonnage, style graphique...) ;
- introduire d'autres outils : agenda partagé, cartes, et tout autre flux d'informations.

Les premiers usages proposés aux apprenants s'effectuent sans formation préalable. L'exercice consiste à écrire quelques lignes de présentation sur une page dédiée, et à introduire sa propre photo. L'accès est libéré des contraintes de mot de passe ou de la création d'un compte spécifique. Une phrase introductive apporte des indications pour les manipulations de base. Le résultat est illustré par la figure ci-dessous (figure 69).

Figure 69 : Résultat du premier exercice sur YesWiki

La figure 69 renseigne sur l'individualisation de l'espace personnel qui s'exerce dans le jeu de quelques « clics ». L'effet de ce premier exercice est sans conséquences sur la participation par la suite : au-delà de la possibilité de « faire connaissance » mutuellement par la lecture des pages enrichies par d'autres, les apprenants se sentent valorisés par un résultat rapidement visible et relativement facile à mettre en œuvre. Il leur est facile d'effectuer par la suite les modifications et rajouts sur les espaces collectifs.

Au-delà de la possibilité de se présenter, l'espace individuel est dédié au test des différentes fonctionnalités du wiki, ou encore à l'enrichissement de son espace individuel d'apprentissage par des sélections et des ajouts de ressources complémentaires, la création d'un journal de bord par exemple. Cependant, ces fonctionnalités complémentaires sont rarement exploitées par les apprenants, et dans le groupe observé en formation (quinze personnes), aucun des membres n'a outrepassé les consignes imposées lors de la première semaine de formation.

En revanche, l'espace collectif de formation a été progressivement transformé par l'activité des formateurs (principalement, le formateur-accompagnateur), qui ajoutaient hebdomadairement de nouveaux modules. En outre, en regroupement, quand le besoin d'un espace collectif se faisait sentir, ce formateur-accompagnateur activait une nouvelle fonctionnalité à l'aide des outils disponibles en ligne (souvent, des logiciels libres) qu'il intégrait sur le wiki de la formation. L'exemple le plus fréquent est la création d'un espace pour la prise de notes à partir d'un éditeur de texte collaboratif en ligne (Pad). Les premiers pads intégrés par le formateur sur le site de formation ont servi aux apprenants lors de plusieurs exercices :

- commenter les contenus des cours ;
- prendre des notes partagées en séances de groupe de codéveloppement.

Les apprenants ont pris un rôle plus actif seulement à partir du deuxième regroupement. Leurs pratiques se limitaient toutefois aux exigences minimales de l'exercice de production collective. Quatre usages sont relevés à partir de l'observation de l'activité en ligne :

- la création d'un espace pour une prise de notes collective lors des réunions et l'écriture de contenus sur un sujet travaillé en commun, à l'aide d'un éditeur de texte collaboratif en ligne (Pad) ;
- la création d'un formulaire pour organiser un rendez-vous (Framadate) ;
- la création d'une page wiki pour collecter et partager les ressources jugées utiles (liens hypertexte vers des pages web) ;
- l'intégration d'un rendu final de la production d'un groupe (pour deux groupes, ce sont des documents PDF mis en ligne).

Même si ces usages sont réduits aux « indispensables » de l'exercice, leur pratique a produit plusieurs effets dont les apprenants témoignent lors des entretiens.

C'est avant tout une prise de conscience de l'effet potentiellement facilitateur des outils numériques dans le travail collaboratif : « ça ouvre des possibles », comme dirait Juliette (Juliette, ECA_02_[32559 :32874]). Cette prise de conscience est doublée d'une réflexion sur les conditions des usages :

> *« Quand on est facilitateur animateur, forcément, on va s'interroger sur le groupe, sur le collectif, sur les personnes qui font partie d'un projet, et là, du coup, ça m'a beaucoup interrogée sur les prérequis en termes d'outils numériques, et du coup, qu'est-ce qu'on met en place avec tel ou tel groupe, donc ça, c'est toute la réflexion d'Animacoop. » (Juliette, ECA_02_juliette [30949 :31303])*

Certains apprenants parleront même d'une révélation : « j'ai découvert le Pad. Alors, typiquement, c'était une expérience irréversible de coopération dans ma prise de notes » (Jacques, ECA_06_[30732 :30941]).

En ce qui concerne YesWiki, son intérêt réside dans sa capacité d'intégrer d'autres outils. Par cette fonctionnalité, de multiples usages sont circonscrits dans un seul espace de formation qui, au fil des semaines, devient familier, conduisant à la mise en confiance dans l'appréhension des outils numériques :

> *« Ça m'a […] mis en confiance avec les nouveaux outils qui me paraissaient abstraits et compliqués et qui, finalement, sont très abordables pour certains […] [Avant] je n'osais pas trop. » (Nicole, ECA_35_[32949 :33350])*

Le wiki semble faciliter également la gestion de la complexité des projets collaboratifs :

> *« Le YesWiki, ça, c'est vraiment quelque chose que je réutilise, et donc, j'essaye du coup de transmettre ce que j'ai moi-même appris avec le YesWiki, et du coup, de transmettre des façons de travailler ensemble et… via… via le Net. Et donc, pour moi, ça fait partie de ma mission maintenant.*

Quand je facilite des projets, des projets coopératifs, ben, j'amène aussi le YesWiki, et je trouve que c'est super. […] Bon, après, y a toujours des personnes qui sont réfractaires, surtout dans le milieu citoyen, qui sont réfractaires à ce type d'outils, et ça, c'est... c'est un peu compliqué du coup, mais y en a beaucoup qui adhèrent aussi, et là, ça facilite réellement. Ça facilite la coopération de manière transversale, c'est-à-dire qu'il n'y a plus une personne qui fait de la rétention... […] […] C'est-à-dire que la main est partagée : il y a un responsable, quelqu'un qui va être plus destiné à vérifier, regarder que ça fonctionne et tout. Et puis…, en fait, tout le monde peut y aller, échanger aussi des informations et… donc […] pour moi, ça, c'est un outil que j'ai trouvé… que je trouve très très pertinent, très puissant... pour la coopération. […] La coopération, c'est aussi… aller vers... un fonctionnement... qui... qui permet à chacun en fait d'apporter sa touche là où il le peut, là où il le veut, et là où il le souhaite, et je trouve que le YesWiki permet ça. » (Rose, ECA_16_[24812 : 26535])

Nous avons vu que le wiki permet l'organisation des informations et la structuration cohérente des multiples formes d'activités collaboratives par l'intégration de différentes fonctionnalités et d'outils. Rose souligne le potentiel de cet outil dans le renforcement des dynamiques coopératives/collaboratives : il apporte le principe de visibilité des productions aux yeux de tous, et contourne par ce biais la structure hiérarchique potentielle où les informations seraient ciblées selon les statuts des acteurs. Le wiki donne la possibilité de diminuer la tension entre ce qui relève du collectif et ce qui relève de l'individuel. Comme dans l'espace de la formation, il est facile de créer et combiner entre eux des espaces individuels, voire privés, ou collectifs, voire publics.

Les potentialités du wiki seraient à la fois techniques (intégration des outils) et propices au fonctionnement des groupes collaboratifs (fonctionnement plus horizontal, engagement plus soutenu, mise en valeur des contributions individuelles…).

L'exploitation du modèle ASOT est effectuée ici pour deux exemples d'outils (cartes heuristiques et wiki) à partir d'un inventaire des pratiques. Le descriptif comparé des usages prévus initialement et des pratiques réelles des acteurs impliqués est un premier niveau d'analyse. Il permet de constater les nombreuses extensions d'usages et de présupposer leur potentiel d'hybridation. Cependant, pour vérifier une telle supposition, une étude plus approfondie serait nécessaire. Par exemple, la référence à la dimension d'instrumentation (Rabardel, 1995), dont le modèle ASOT se nourrit, pourrait approfondir la compréhension de la place des objets techniques en tant que médiateurs de l'activité. Le passage « artefact-instrument » travaillé par Rabardel (1995) faciliterait la compréhension des modifications des schèmes d'utilisation des outils, et par ce biais, renseignerait sur leur place dans le développement d'une compétence collaborative particulière. Sur cette piste, les travaux de Peraya (2010) donneraient des éclairages complémentaires sur le rôle des instruments dans la construction des processus de collaboration.

7.5 En conclusion du chapitre 7

L'analyse et la discussion des résultats sur le développement des compétences collaboratives ont été effectués à partir du concept du dispositif de formation à la lumière de trois apports théoriques : l'approche ternaire d'Albero (2010 a, 2010 b), la théorie de l'activité d'Engeström (1987, 2010), et l'approche de l'affordance socioculturelle de Simonian (2015).

Même si une analyse plus approfondie s'avère nécessaire, le potentiel explicatif des trois modèles se confirme. L'approche ternaire et trilogique (Albero, 2010 a, 2010 b) permet de constater une forte cohérence interne du dispositif Animacoop étudié. Cette cohérence se manifeste dans une combinaison de trois dimensions du dispositif (« idéel », « fonctionnel de référence » et « vécu ») renforcées réciproquement dans le temps.

Quant à l'apport de la théorie de l'activité sous l'angle d'analyse des extensions, il s'avère opérant dans la lecture d'adaptation du dispositif de formation aux contraintes externes (ou internes). Plusieurs systèmes d'activité, apparus comme résultant de l'activité de formation initiale, ont pu être identifiés à partir des liens de jonction (contradictions).

L'apport de l'affordance socioculturelle des objets techniques (ASOT) s'est limité aux indexations des affordances liées à deux objets techniques (YesWiki et cartes heuristiques) utilisés dans des contextes particulièrement propices au développement des compétences collaboratives. Le constat de plusieurs ajustements entre affordance intentionnelle et affordance réelle a pu être établi, et ouvre des pistes de réflexions présentées dans le chapitre suivant.

8 Ouvertures et perspectives

Ce chapitre présente plusieurs ouvertures pour la recherche et des perspectives opérationnelles pour les professionnels de la formation.

Sur le volet recherche, la discussion est introduite par les réponses à la question de recherche. Se confirme alors la nécessité de mobiliser plusieurs cadres conceptuels pour tendre à la compréhension des compétences déployées dans un processus collaboratif. Les modèles prenant en compte les temporalités longues de la collaboration et le statut particulier du résultat produit collectivement (bien commun) s'avèrent pertinentes dans le cas des publics Animacoop. La question est ainsi ouverte : *quid* au regard d'autres contextes réputés plus compétitifs comme celui de l'entreprenariat par exemple. En ce qui concerne les dispositifs de formation, l'idée explorée est celle d'un écosystème de formation suffisamment complexe pour donner lieu à de nombreuses formes de travail en commun et, par ce biais, à des contextes d'apprentissages favorables à la mise en œuvre des compétences collaboratives. Si la pertinence des apports sur l'analyse de l'activité est confirmée, il est soulignée la nécessité d'approfondissement conceptuel quant aux liens à travailler entre l'analyse des dispositifs et le développement des compétences collaboratives.

Sur le volet opérationnel, les propositions pour les ingénieurs de formation et les formateurs insistent sur les attitudes préalables au travail collaboratif. L'articulation plus explicite des dimensions de « l'idéel » et du« fonctionnel » du dispositif serait une piste opérationnelle pour améliorer les résultats de formation produits, exprimés possiblement, ensuite dans le «vécu » des apprenants. Dans cette optique, un accompagnement plus structuré de prise en compte des mécanismes d'apprentissage qui s'effectue par l'expérience du travail collaboratif est préconisé.

8.1 Perspectives autour des questions de recherche

La question sous-tendant cette recherche autour des compétences collaboratives a émergé suite au constat d'une situation paradoxale. Alors que l'analyse du contexte montre un intérêt croissant pour des formes collaboratives de travail dans des organisations plus ouvertes, interconnectées et non hiérarchisées, il existe aujourd'hui peu de matière sur les formations aux compétences favorisant un travail collaboratif.

Conjointement, la revue de littérature rend compte du caractère polysémique du terme « collaboration » et de son ambivalence par rapport à celui de « coopération », avec le constat de l'absence d'une approche théorique univoque de la notion même de collaboration.

Si dans cette étude, suivant de nombreux auteurs (Mattessich & Monsey, 1992 ; Hogue, 1993 ; Dillenbourg, 1999 ; Henri & Lundgren-Cayrol, 2001 ; Frey *et al.,* 2006 ; Thomson & Perry, 2006), nous associons au terme « collaboratif » une plus grande maturité de pratiques de travail en commun, toujours est-il que l'expression « coopératif/collaboratif » est utilisée tout au long de l'étude. Faisant ainsi un pas de côté, du fait du flou conceptuel existant, ce travail de recherche a une visée avant tout compréhensive sur la nature des processus collaboratifs. L'ambition d'intelligibilité portait sur la caractérisation des compétences collaboratives mises en œuvre par les acteurs, ainsi que sur celle des principes organisationnels susceptibles d'en faciliter leur développement dans le cadre de la formation professionnelle des adultes.

La question de la recherche a alors été formulée de la façon suivante : de quelle manière un dispositif de formation peut-il développer des compétences collaboratives ? Sa déclinaison en deux sous-questions a façonné la démarche de travail :

- quelles sont les habilités, aptitudes et attitudes que les apprenants développent, et dans quelles pratiques de collaboration ?
- Par quels moyens les acteurs sont-ils incités à agir de manière collaborative en formation ? En quoi l'environnement numérique influence-t-il la mise en œuvre de la collaboration ?

La réponse à la question de la recherche et aux questions sous-jacentes a été structurée en deux axes parallèles portant sur le « quoi » et sur le « comment » de ces compétences collaboratives. Le premier axe, relatif au « quoi », considère la nature des habilités, des aptitudes et des attitudes que les personnes adoptent dans les pratiques du travail en commun. Le second axe de travail, dédié au « comment », porte sur l'analyse des moyens éducatifs qui peuvent être employés en formation d'adultes pour développer la capacité d'agir de manière collaborative. Ces deux axes sont l'objet des deux sections suivantes.

8.1.1 La question de la nature des compétences

Pour ce premier axe portant sur le « quoi », l'hypothèse de travail à vérifier était que les compétences collaboratives sont liées à l'action menée. De ce fait, elles sont doublement situées : d'une part par la nature de la compétence qui se dévoile en situation, d'autre part par la nature de la coopération/collaboration qui est soumise à la logique du projet mis en œuvre collectivement. En conséquence, les compétences collaboratives seraient différentes dans leur nature mais aussi dans leur mobilisation selon le projet conduit (Morse & Stephens, 2012).

La deuxième conséquence serait d'ordre méthodologique, et implique l'analyse des compétences collaboratives sur trois registres différents : le registre « ingénierique » (micro, méso, macro), le registre évaluatif (maturité des interdépendances), le registre temporel (différentes étapes du projet).

L'analyse de cette première hypothèse sera déclinée à travers plusieurs aspects : l'aspect multidimensionnel de la collaboration, le choix d'une échelle de compétences, la caractérisation des compétences collaboratives (leur nature). Le modèle proposé à la fin du chapitre sur la nature des compétences collaboratives illustrera le point de vue retenu en conclusion de cette étude.

- ✓ L'aspect multidimensionnel confirmé

La présente étude confirme la complexité du processus collaboratif, et par conséquent la nécessité de mobiliser plusieurs cadres conceptuels pour sa compréhension.

Cette complexité concerne la nature du processus, qui est difficilement définissable puisque le processus varie selon la « profondeur » des liens d'interdépendance établis par les personnes impliquées dans le travail en commun. Il dépend également du niveau d'analyse qui peut concerner les relations entre les personnes, au sein de l'organisation et dans l'environnement (Thomson & Perry, 2006).

Si l'approche évaluative des projets coopératifs/collaboratifs (Hogue, 1993 ; Frey *et al.,* 2006) semble être une piste intéressante de par les indicateurs facilitant la distinction préalable des projets, son application n'a pu être que succincte dans cette étude. En effet, ces indicateurs ont été utilisés partiellement et seulement dans la phase intermédiaire de l'enquête au moment du choix des terrains d'observation. La notion de temporalité longue du projet collaboratif a été déterminante. Comme pour Gray (1998 ; cité par Thomson & Perry, 2006), nous pensons que la collaboration représente un processus construit à plus long terme dans lequel s'intègrent la coopération et la coordination. Du fait de l'imbrication entre coopérer et coordonner à « l'intérieur » du processus collaboratif, les démarcations basées sur cette séparation, proposées par l'approche évaluative, n'ont pas été retenues ici. En revanche, l'évaluation du degré d'implication pourrait être une piste intéressante à explorer. Les approches par indicateurs à

niveaux : « haut », « moyen » et « faible » (Hesse *et al.,* 2015 ; Muuro, Oboko & Wagacha, 2016) peuvent clarifier les marges de progrès des groupes travaillant ensemble.

L'approche « ingénierique » des compétences collaboratives qui distingue les facteurs de type : « micro » « méso » ou « macro » (D'Amour, 1997 ; Kosremelli-Asmar, 2011), ou les facteurs liés à la taille des groupes (Blomqvist & Levy, 2006), n'ont pas été pleinement exploités dans cette étude. Dans cette logique, l'analyse de la collaboration répond à la contrainte d'une vision holistique pouvant prendre en compte des facteurs interpersonnels, organisationnels ou environnementaux, mais elle fait abstraction du caractère dynamique du projet.

Le choix opéré dans cette étude privilégie la logique temporelle de l'analyse des compétences collaboratives. Elle correspond aux préoccupations des acteurs décrivant leurs pratiques de coopération/collaboration qui s'opèrent au niveau interpersonnel et plus rarement organisationnel. La richesse des matériaux collectés sur ces aspects a influencé l'angle de l'analyse, et l'attention a été dirigée sur les agir collaboratifs les plus présents dans le processus de travail en commun.

Toutefois, nous faisons le constat, largement confirmé dans la littérature, d'une corrélation entre le contexte du projet et les possibilités des pratiques collaboratives entreprises par les acteurs (Gray, 1989 ; Mattessich & Monsey, 1992 ; D'Amour, 1997 ; Thomson & Perry, 2006, 2009 ; Blomqvist & Levy, 2006 ; Kosremelli-Asmar, 2011). Ce constat concerne en particulier les projets observés, où il a été remarqué que la richesse de la diversité des pratiques collaboratives dépend des contextes. C'est par exemple le cas d'Adèle, qui conduit un projet collaboratif dans une structure affichant des valeurs de solidarité, de partage et d'attention à autrui. Le modèle d'organisation tend vers un équilibre négocié par consensus entre intérêts individuels et collectifs. *A contrario*, le cas de Damien illustre le fait que malgré des attitudes individuelles comparables à celles d'Adèle, ses possibilités d'agir collaboratifs se limitent à ce qui correspond au domaine de l'animation dans l'échelle de Morse et Stephens (2012). Son contexte organisationnel hiérarchisé, aux habitudes de travail peu collaboratives, limite ses possibilités d'action. Au-delà de cette confirmation de l'interdépendance des contextes et du déploiement des compétences collaboratives, l'étude de leurs spécificités reste un travail à poursuivre et à approfondir. Un axe de recherche pourrait questionner la réciprocité de ces interdépendances : quel serait, par exemple, le potentiel des personnes agissant collaborativement à influencer des changements pérennes de leur environnement professionnel ?

- ✓ La pertinence du modèle issu des sciences administratives avérée quant à l'étude des pratiques collaboratives des apprenants Animacoop

Dans la compréhension de la collaboration comme un processus inscrit dans des temps longs (Gray, 1989 ; Thomson & Perry, 2006), le choix de l'approche temporelle, séquencée en différentes étapes du projet collaboratif, s'imposait. Le raisonnement de Morse et Stephens (2012), qui considérait au préalable les spécificités du projet commun entrepris par les acteurs pour ensuite y associer les agir collaboratifs à des étapes chronologiques du projet, reste intéressant, même si, comme le soulignent ces auteurs, ce découpage reste indicatif puisque dans le projet collaboratif, les séquences se combinent plus qu'elles ne suivent un ordre chronologique préétabli.

La logique temporelle adoptée pour analyser les compétences collaboratives a donné lieu à plusieurs constats. En premier lieu s'affirme le rôle crucial des compétences du domaine « antécédents », à savoir les attitudes collaboratives préalables au projet et parmi elles, « avoir un esprit collaboratif ». Les pratiques collaboratives observées chez Gwenaëlle mettent en relation une faible manifestation des attitudes collaboratives préalables et le bas niveau de mise en œuvre des autres compétences mobilisées, ceci à l'exception des agir liés aux atteintes des objectifs communs ; on pourrait penser que « faire ce qu'il y a faire » était là une forme d'engagement collaboratif minimal.

Le deuxième résultat marquant met en évidence l'étape charnière du projet collaboratif que constituent le démarrage et la cristallisation de l'engagement des acteurs dans la collaboration/coopération. À cette étape, la capacité de « co-concevoir la structure du projet » devient une compétence pivot. Elle se manifeste dans un processus séquencé passant de l'attention à la négociation, à l'ajustement des points de vue et à la formalisation des premiers projets opérationnels.

Le troisième élément saillant est la qualification du résultat du travail collectif. Un lien a été établi entre la maturité de la collaboration et la conscience du résultat produit collectivement, couvert par l'expression « avoir le souci du bien commun». La production collective relèverait alors des « communs », c'est-à-dire des ressources « non propriétaires » gérées collectivement, dont chaque personne impliquée dans la production peut tirer profit.

Les modèles adoptés dans cette logique temporelle d'analyse sont issus des sciences de l'administration développées dans les pays nord-américains. L'intérêt qui y est porté à la gouvernance des biens collectifs explique probablement l'approche dynamique de projet à long terme dans la collaboration. Ces approches sont d'autant plus appropriées aux terrains de notre étude que les apprenants Animacoop œuvrent dans des secteurs préoccupés par les questions de

biens collectifs. En effet, majoritairement issus du milieu associatif et de collectivités territoriales, ils agissent dans les domaines du développement local, de l'économie sociale ou de l'environnement.

Ainsi, le modèle de Morse et Stephens (2012), principale source de la construction de l'échelle-test, confirme sa pertinence par rapport aux modèles du type *Computer-Supported Collaborative Work* (CSCW). Ces derniers s'adapteraient davantage aux petits groupes en interaction au moyen des outils collaboratifs et dont les activités seraient délimitées dans le temps (Schmidt & Bannon, 1992). Si l'observation des projets se cantonnait aux strictes activités collectives à partir des outils collaboratifs, les modèles de McGrath (1984), par exemple, ou la déclinaison plus récente de Muñoz-Alcántara *et al.* (2016), auraient probablement été pertinents à utiliser. Des classes d'activités proposées par ces modèles (comme (1) la création des idées communes ; (2) la gestion et le développement des projets ; (3) le maintien des groupes dans la dynamique du projet ; (4) le développement des idées et concepts ; (5) la construction du sens donné aux ressources matérielles et à la connaissance expérientielle) s'approchent de ce qui est considéré comme des compétences de mise en œuvre chez Morse et Stephens (2012). Cette corrélation est d'autant plus intéressante à explorer que les résultats associés aux compétences mises en œuvre relèvent un nombre important de compétences qualifiées de « nouvelles » par rapport à l'échelle-test. Toutes ces compétences sont liées aux usages d'outils numériques. Ce constat pointe la faiblesse des modèles issus des sciences de l'administration (Thomson & Perry, 2006 ; Morse & Stephens, 2012 ; Orchard *et al.,* 2012) quant aux compétences collaboratives mises en œuvre dans les environnements numériques.

De futurs travaux pourraient relier les modèles CSCW et ceux issus des sciences de l'administration : les premiers pour l'intérêt porté aux pratiques situées et reconfigurées de collaboration du fait des usages des outils numériques, les seconds par la prise en compte de la collaboration comme un processus long et complexe.

Même si l'approche temporelle du processus collaboratif a permis de répondre à un objectif de recherche, en particulier celui de la compréhension des pratiques collaboratives inscrites dans une dynamique d'agir ensemble, on ne peut occulter ses limites.

Dans la présente étude, les compétences collaboratives ont été analysées séparément alors qu'en réalité, dans un processus collaboratif, elles se combinent entre elles dans une configuration corrélée à de multiples facteurs. Comme le soulignent Thomson et Perry, la réussite d'un résultat partagé implique des processus synergiques plutôt qu'un mouvement par étapes d'une phase à l'autre. Les situations collaboratives se caractérisent par un processus désordonné, contradictoire, défini par de multiples points de vue, et dont le résultat reste incertain pour ses acteurs (Thomson & Perry, 2006). Cette difficulté d'analyse délimitée par des items a été énoncée

à la présentation des résultats au chapitre 5, où nous avons pointé la contiguïté de sens entre, par exemple, les compétences « favoriser l'engagement commun » (27-PM3) et « construire et maintenir la dynamique de groupe » (16-PA2), ou encore « savoir engager les partenaires » (11-PD1). De plus, les items proposés par ces modèles restent peu explicites quant aux pratiques effectives qui pourraient les caractériser. Les expressions « être à l'écoute », ou « avoir l'esprit ouvert », pour ne citer que celles-ci, recouvrent des mécanismes de comportements complexes et polysémiques. Il a fallu chercher la description plus affinée des agir dans les matériaux collectés pour détecter comment ils se déclinent en actions (pratiques) et par quelles dimensions ces actions particularisent les pratiques collaboratives. De plus, la comparaison de ces descriptions impliquait une mobilisation des champs théoriques pluridisciplinaires dont la pertinence est rappelée et mise en perspective dans la section qui suit.

- ✓ Complémentarité des apports théoriques

Dans la discussion des résultats concernant la nature des compétences collaboratives à la lumière de différents courants scientifiques, nous avons affirmé une certaine spécialisation des apports théoriques par rapport aux divers aspects de la collaboration.

Ainsi, la psychologie du développement (exemple : Piaget ; cité par Argyle, 1991) corrélée avec des approches évolutionnistes (Tomasello, 2009 ; Novak & Highfield, 2012) permet d'argumenter en faveur d'une nature humaine « profonde » fondamentalement coopérative/collaborative. Les sciences de l'éducation (et la psychologie ou la sociologie de l'éducation) questionnent davantage les processus de socialisation primaire ou secondaire qui renforceraient ces pratiques de coopération/collaboration ou, au contraire, feraient naître des comportements individualistes. Sur ce point, l'étude des comportements, dont seulement quelques exemples ont été cités dans ce travail (par exemple, Kernis ; cité par Ricard, 2013), pourrait permettre d'approfondir la compréhension des mécanismes internes liés aux « compétences » appelées ici « antécédents » à la coopération/collaboration, comme l'humilité, la bienveillance, l'ouverture d'esprit.

Quant aux relations interpersonnelles, les psychologues sociaux, comme par exemple Johnson & Johnson (2005) ou Argyle (1991), analysent les interdépendances des personnes engagées dans des collectifs travaillant ensemble. L'intérêt de ces approches porte également sur la place de facilitation du leader ou de l'animateur de cette dynamique, des aspects fortement présents dans notre étude. Dans le même objectif de détecter les facteurs d'efficacité des groupes travaillant ensemble, des courants cognitivistes (cognition sociale et cognition distribuée) mettent l'accent sur les processus affectifs ou motivationnels liés au partage et à l'utilisation des compétences au sein des groupes. Deux apports semblent également être intéressants à approfondir : celui de la théorie de l'esprit, et celui de la mémoire transactive (MT). Le premier permettrait de mieux inférer des états mentaux de soi-même et d'autrui, ceci pour savoir interpréter et anticiper les

différents comportements et réguler plus facilement les interactions sociales. Quant aux apports des travaux sur la « mémoire transactive », ils ont montré leur efficacité dans la compréhension des groupes confrontés au traitement d'une grande quantité d'informations (spécificité liée au développement de l'Internet et des outils numériques de travail à distance). Cette approche pourrait fournir des éléments de compréhension sur l'efficacité collective qui se développe par un système d'encodage, de stockage et de récupération d'informations liées aux compétences des membres d'un groupe (Michinov & Michinov, 2013).

En ce qui concerne les apports théoriques faisant appel aux conditions externes du projet collaboratif comme par exemple celui d'Axelrod (1984), ils n'ont été que faiblement mobilisés dans cette étude. Cela s'explique par une présence peu significative des données liées aux compétences d'évaluation (« évaluer le contexte » [9-PE2] ou « analyser la pertinence de la collaboration » [8-PE1]). C'est également le cas des facteurs liés à la nécessité de construire collectivement une vision à long terme. Pour autant, ces apports restent utiles dans l'analyse des dynamiques d'échange entre les acteurs impliqués dans la coopération/collaboration spécifiquement quand il s'agit du « développement et maintien du réseau d'acteurs » (29-PM5). Ce qui résonne avec la théorie d'Axelrod (1984) par la référence à la réciprocité d'échanges, ce sont des notions de transparence de l'information, de mise en visibilité et de partage sincère évoquées dans l'enquête à propos du développement du réseau. Cependant, les contextes où s'exercent ces échanges sont transformés par l'usage d'outils numériques, comme nous l'avons constaté pour la majorité des projets relatés dans l'enquête. Toutes ces compétences « nouvelles » associées au développement de moyens d'échanges sont liées au traitement de l'information : la sélection d'une information pertinente, sa structuration et son organisation, sa mise en visibilité, puis son partage.

Les contextes d'outils numériques élargissent les compétences de communication à la connaissance des outils numériques ainsi qu'à la compréhension des pratiques (et de non-pratiques) que ces outils suscitent chez les membres d'un collectif. Sur ces aspects, une compréhension plus fine des pratiques des acteurs impliqués dans la collaboration pourrait être enrichie par une approche de l'affordance socioculturelle, c'est-à-dire une possibilité offerte par le couple sujet/objet dans un environnement fonctionnel spécifique (Simonian, 2015). Ce cadre conceptuel utilisé dans la présente étude pour analyser des contextes de l'apprentissage a montré le potentiel explicatif de la place des outils numériques par rapport à la dynamique évolutive des activités. Il pourrait désormais être mobilisé pour approfondir la compréhension des compétences collaboratives de mise en œuvre affectées par les environnements numériques.

Au regard de la complémentarité des apports théoriques, deux types de travaux pourraient continuer à enrichir la compréhension des compétences collaboratives : des études en profondeur

de chacune des compétences en parallèle d'études plus holistiques sur les configurations possibles qu'elles peuvent construire.

Dans un premier axe, l'approfondissement pourrait s'appuyer sur un éclairage disciplinaire complémentaire adapté selon la dimension de la collaboration (individuelle, interpersonnelle, environnementale). Cette approche ciblée peut se justifier par la complexité des paramètres à prendre en compte lorsqu'une compétence collaborative se manifeste. Ainsi, un projet d'étude sur l'item « être à l'écoute des personnes et des avis » a retenu l'attention de plusieurs collègues jeunes chercheurs. À partir des données collectées dans cette étude se structure une analyse comparative à l'aide de deux cadres conceptuels d'analyse de l'activité : celui d'Engeström (1984) d'une part, et celui de l'action conjointe travaillée en didactique de la danse d'improvisation par Messina (2017) d'autre part. En complément, la prise en compte des dimensions émotionnelles en formation (Mallard, 2017) apporterait un éclairage supplémentaire. Sur ce même principe d'articulation (ou comparaison) des différents apports, l'étude d'autres compétences collaboratives pourrait être approfondie progressivement.

En même temps, des études plus holistiques pourraient être conduites pour analyser les connexions et les possibles configurations entre des compétences actuellement dégagées. Sur cet axe, l'étude de Sennett (2013) se remarque par sa capacité à articuler la pluralité des approches dans l'analyse du travail en commun, et mériterait d'être prolongée.

- ✓ Modélisation de l'échelle des compétences collaboratives

L'analyse des données collectées sur la nature des compétences collaboratives a conduit au constat que certaines compétences sont plus présentes que d'autres dans la pratique des personnes interrogées. Sur cette base se construit la réponse à la question sous-jacente de l'enquête, à savoir s'il existe des compétences collaboratives « pivots » sans lesquelles le processus collaboratif serait difficile à mettre en œuvre. La réponse à cette question est construite à partir du raisonnement qu'une présence manifeste d'une pratique collaborative dans les trois outils de l'enquête à la fois lui confère un statut de « compétence charnière ». Ces compétences sont modélisées dans la figure ci-après (figure 70).

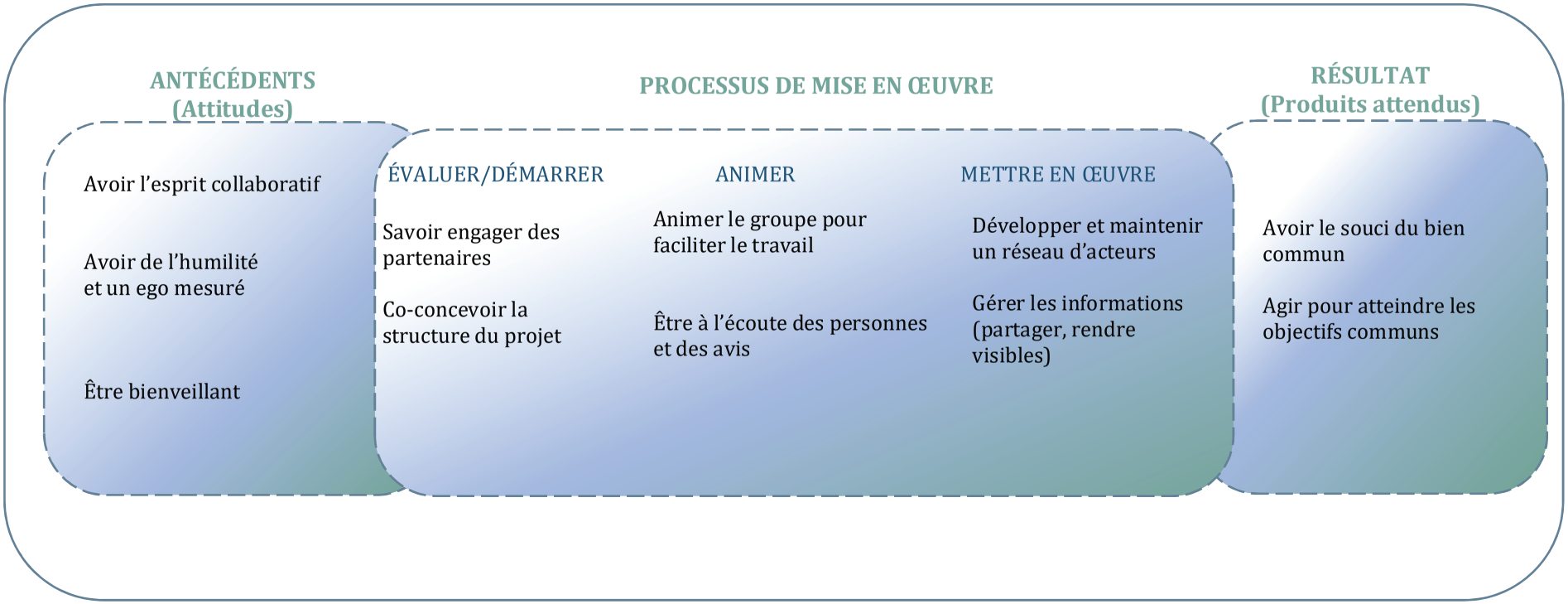


Figure 70 : Les compétences collaboratives charnières d'un projet collaboratif

Dans la catégorie « antécédents » :

- l'état d'esprit collaboratif implique un *a priori* positif pour des activités effectuées en commun. Cela suppose un travail individuel pour savoir maîtriser ses besoins de reconnaissance, et au niveau interpersonnel, une prise en compte des relations d'interdépendance avec les autres ;
- l'humilité découle de la conscience d'interdépendance avec autrui ; elle consiste à adopter une attitude de « contenance de soi » et à savoir questionner ses certitudes sans pour autant remettre en question sa personne ;
- être bienveillant correspond à une attitude empathique ; celle-ci se manifeste par la communication non agressive et dans des micro-gestes (sourire, regard…).

Dans la catégorie « processus » (évaluer / démarrer / animer / mettre en œuvre) :

- savoir engager des partenaires : selon l'origine du projet, les pratiques en liens oscillent entre co-construction et « démarchage » pour faire participer ;
- co-concevoir la structure du projet est un processus séquencé d'attention, d'échanges constructifs, d'ajustements des points de vue et de formalisation d'un projet ;
- animer le groupe pour faciliter le travail implique une posture d'attention et de lâcher prise ; l'animation s'appuie, en présentiel, sur les techniques d'émergence de « l'intelligence collective » et à distance, sur la communication et sur la mise en commun des informations ;
- être à l'écoute des personnes et des avis se déploie sur un axe qui démarre dans l'attention portée aux personnes et se transforme progressivement en attention portée au projet ;
- développer et maintenir un réseau d'acteurs passe par des compétences de communication en échanges directs et en communication écrite, et englobe la mise en visibilité du projet à l'intérieur du collectif (qui travaille en commun) ainsi qu'à l'extérieur, ce qui implique la connaissance des outils de communication *via* le web ;
- gérer les informations consiste à savoir choisir les informations nécessaires à la construction collective et à les partager avec le groupe.

Dans la catégorie « résultat » :

- avoir le souci du bien commun relève d'un idéal de « vivre ensemble en société », dont la mise en pratique passe par la gestion des contenus réalisés collectivement et par l'attribution d'une licence d'usage « créatifs communs » ;
- agir pour atteindre les objectifs communs est un gage d'efficacité de la collaboration.

L'échelle des compétences collaboratives exhaustive élaborée à l'issue de cette enquête est jointe en annexe 9.

8.1.2 La question du développement des compétences collaboratives

La compréhension du mode de développement des compétences collaboratives en formation des adultes a constitué le deuxième axe de travail de cette recherche. La question du « comment » englobait les interrogations sur les moyens éducatifs et les contextes d'apprentissage dans lesquels ces compétences collaboratives pouvaient être développées chez les apprenants adultes. Sur cet axe de recherche, l'hypothèse émise se rapportait au lien entre la formation (lieu de développement ou de prise de conscience sur les pratiques collaboratives déjà investies) et le travail (lieu de réinvestissement des nouveaux apprentissages). Elle portait sur l'idée que les compétences collaboratives s'acquièrent dans la formation-action et se réinvestissent ensuite dans un processus particulier d'action-formation.

Pour y répondre, l'étude de cas de la formation Animacoop s'est appuyée sur la notion de dispositif sous l'angle de l'approche ternaire d'Albero (2010 a, 2010 b), élargi par le concept de l'apprentissage expansif (Engeström, 2011) et l'approche de l'affordance socioculturelle (Simonian, 2015). La combinaison conceptuelle de ces trois cadres d'analyse devait rendre compte des trois spécificités constituant le dispositif, à savoir : (1) la cohérence interne d'une structuration complexe ; (2) sa dynamique, en d'autres termes ce qui pousse le dispositif à se reconfigurer pour répondre aux nouveaux besoins constatés ; (3) le potentiel d'hybridation, c'est-à-dire le potentiel créatif des nouvelles entités insufflé par le couplage outils/acteurs du dispositif.

L'analyse de la formation sous ces trois angles a conduit aux constats suivants concernant le dispositif lui-même et le développement des compétences collaboratives.

8.1.2.1 Un écosystème à la cohérence interne forte et au potentiel de développement et de créativité

L'analyse du dispositif de formation par l'articulation de trois cadres conceptuels esquissée dans cette étude semble être une voie intéressante à poursuivre et à approfondir. L'approche ternaire et trilogique en particulier (Albero, 2010 a, 2010 b) offre une grille de lecture éclairante sur la cristallisation des modes de coordination des acteurs dans un environnement complexe, qui forme le dispositif de formation. L'intérêt de cette approche réside dans le fait de pouvoir déployer séparément les logiques (axiologique, instrumentale et vécue) pour y repérer les points de jonction et détecter les renforcements consécutifs. Le constat sur la cohérence interne peut être confirmé à partir de la description d'une combinaison équilibrée des dimensions ternaires du dispositif. Parallèlement, quelques constats complémentaires sur les règles d'interdépendance

peuvent être avancés. Premièrement, le renforcement positif entre les différentes dimensions semble se produire quand la mise en œuvre de l'activité pédagogique (« fonctionnel de référence ») est réalisée à la hauteur de conviction dont elle s'inspire (« idéel »). Dans ces conditions, les acteurs engagés dans la formation peuvent potentiellement vivre (« vécu ») une expérience marquante de leur apprentissage et de leur développement. En conséquence, ce vécu renforce la vision idéelle initiale, rendant plus robustes (potentiellement) les nouvelles formes de mise en œuvre. Deuxièmement, les formes du « fonctionnel de référence » peuvent se détecter dans les pratiques non formelles (dans les procédés de conduite de l'activité pédagogique ou dans des activités menées à la périphérie du dispositif). Les prémices de corrélation entre ces formes non formelles et le vécu d'une moindre densité chez les bénéficiaires de la formation ont été relevées dans le développement du souci des communs. Ce résultat, sans pouvoir être confirmé ici, laisse une possible piste d'exploration à venir. De même, un manque d'indicateurs pouvant conduire à objectiver les relations d'interdépendances entre les trois dimensions ternaires du dispositif est apparu au cours de l'analyse. La possibilité de qualifier des corrélations entre « idéel », « fonctionnel » et « vécu » pourrait améliorer la lecture des logiques porteuses du dispositif.

Quant à l'apport de la théorie de l'activité sous l'angle d'analyse de l'extension (Engeström, 2001), il s'avère opérant dans la lecture de la transformation d'un système d'activité principal (le programme initial Animacoop) et de ses différentes ramifications (systèmes d'activités secondaires). L'étude des contradictions est un point de départ intéressant pour identifier un phénomène isolé qui serait en quelque sorte un déclencheur d'une dynamique allant potentiellement vers un nouveau système d'activité. Identifier ce phénomène (exception à la règle dans les termes d'Engeström) conduit à retracer des interconnexions entre différentes activités, et par ce biais, à clarifier la lecture de la complexité du dispositif de formation.

Si l'analyse des contradictions est un point de départ intéressant, elle ne peut s'y limiter, comme c'est le cas dans la présente étude. Nous savons que les contradictions restent une condition indispensable mais insuffisante pour cristalliser un nouveau système d'activité et, à ce titre, prétendre à l'existence d'un apprentissage extensif. Pour remplir cette condition, cinq points d'analyse doivent être examinés dans l'activité des acteurs engagés dans l'apprentissage extensif : (a) l'articulation d'un conflit vers les motifs, (b) la formation d'une cellule germinale, (c) l'examen d'un modèle de cellules germinales, (d) la mise en œuvre du modèle en montant vers sa concrétisation, (f) la réflexion sur le processus et ses résultats (Sannino & Engeström, 2013). C'est seulement à ces conditions que le processus d'apprentissage expansif pourrait se confirmer, mettant parallèlement en lumière le développement de la capacité d'agir (synonyme alors de la compétence ou de l'agentivité). Nous n'avons pas pu satisfaire pleinement les conditions d'une telle analyse, qui reste une piste d'approfondissement pour des prochains travaux de recherche.

En ce qui concerne l'analyse des objets techniques utilisés par les acteurs du dispositif, elle mobilisait le concept de l'affordance socioculturelle des objets techniques (ASOT) formalisée par Simonian (2015). L'idée décrite dans le cadre théorique de cette approche devrait faciliter la lecture du caractère hybride du dispositif étudié. Le terme « hybride » a été entendu au sens d'une particularité physique d'hétérosis (une manifestation d'une vigueur exceptionnelle). Sous cet angle, le potentiel d'hybridation du dispositif a été mis en corrélation avec la notion d'affordance qui, dans sa définition large, correspondait au potentiel créatif des objets à produire de nouvelles entités. L'idée sous-jacente d'une telle approche était d'établir un lien entre l'affordance des objets techniques utilisés par les acteurs impliqués dans les pratiques collaboratives et leur potentiel à développer ou renforcer ces pratiques.

Le travail abouti dans cette étude a porté sur la première étape d'analyse selon cette approche, et s'est limité aux indexations préconisées par Simonian (2015) (instrumentale, culturelle, sociale, instrumentée). L'étude complète aurait certainement pu être approfondie par l'analyse des constructions de significations que les acteurs réalisent lors de l'apprentissage (et du développement des compétences) en interagissant avec le monde par l'intermédiaire des objets. Une telle exploration exigerait cependant un apport conceptuel plus approfondi et un travail bien plus conséquent qui dépassait le cadre de ce travail de recherche. Une piste d'élargissement à poursuivre serait une étude des interactions entre les objets techniques et les acteurs engagés dans l'activité en s'appuyant sur le concept de médiation instrumentale (Rabardel, 1995), déjà bien documenté en sciences de l'éducation (Albero, 2004 ; Peraya, 2010 ; Charlier *et al.,* 2006). Cette ouverture serait d'autant plus intéressante qu'elle permettrait une analyse en profondeur de la construction des compétences collaboratives à travers l'usage d'outils numériques. Cela consisterait par exemple à étudier la signification construite en action et qui, chez Rabardel (1995), correspond au « schème d'utilisation » (c'est-à-dire les éléments relativement stables structurés dans l'activité et les multiples actions des utilisateurs d'un objet). Reste à garder à l'esprit qu'une telle approche s'adapterait principalement aux activités collaboratives situées.

Toutefois, même dans son usage restreint, l'approche ASOT s'est montrée éclairante quant aux contextes d'apprentissage propices au développement des compétences collaboratives par la possibilité de mise en corrélation des usages intentionnels et ceux réellement effectués à partir d'un objet technique. Ainsi, elle reste une piste à explorer, surtout quand il s'agit d'examiner les compétences collaboratives de mise en œuvre dans les environnements numériques de travail.

Enfin reste à vérifier le lien pressenti que l'apport de l'affordance socioculturelle tisse entre l'approche ternaire et trilogique du dispositif d'Albero (2010 a, 2010 b) et la théorie de l'activité d'Engeström (1987, 2005).

Au final, l'intuition d'étudier le dispositif de formation dans l'articulation de trois cadres conceptuels nécessite un travail d'enrichissement conceptuel. Également, pour confirmer sa pertinence pressentie, il requiert d'être opérationnalisé dans des contextes plus variés et à partir d'un protocole de collecte plus ciblé qui n'a pas pu être réalisé dans cette étude.

8.1.2.2 Par rapport au développement des compétences collaboratives en formation

Les directions prises au cours de la recherche ont conduit à l'adaptation progressive des voies initialement envisagées. L'étude de la nature des compétences collaboratives (le « quoi » de la question de recherche) a concentré l'effort de l'analyse approfondie. Quant à l'analyse du développement de ces compétences en formation sous la forme des items de l'échelle-test, il est apparu, lors du traitement, qu'aucune donnée n'y a fait explicitement référence. Le traitement des données issues des entretiens, des observations et de l'étude des documents consistait en leur analyse catégorielle puis en l'interprétation des correspondances avec les items de l'échelle-test. Ce procédé a permis de formuler plusieurs constats sur la place des compétences collaboratives dans l'ingénierie pédagogique, modélisée sur la figure 71.

Premièrement, il a été remarqué une quasi-absence des apports sur des compétences dites « antécédents » des contenus d'Animacoop. Or, lors de l'analyse des projets collaboratifs décrits, nous avons pu constater leur place cruciale puisqu'elles alimentent les prédispositions et motivations pour le travail en commun. Les personnes prédisposées au travail en commun auraient une vision *a priori* positive de l'autre. Les valeurs de solidarité et d'entraide compteraient pour elles et elles sauraient faire des efforts pour s'accorder aux autres. En étant conscientes de leurs limites, elles seraient plus « bienveillantes » par rapport à celles des autres.

L'interprétation donnée à l'absence des contenus de formation sur de telles attitudes suggère l'existence d'une présélection informelle à l'entrée en formation. En effet, le prérequis de devoir conduire un projet collaboratif en parallèle à la formation conditionnait le choix des personnes déjà motivées à coopérer. Si l'on considère les récents travaux des sciences de l'éducation portant justement sur l'importance des prédispositions des personnes à agir (Lameul, 2016 ; Watteau, 2017), des questions se posent sur une place plus explicite en formation. Quel effet aurait pu avoir la formation à la coopération/collaboration si le positionnement préalable des apprenants par rapport à leurs attitudes à coopérer avait été travaillé ? En même temps, *quid* des personnes dont un faible niveau d'attitudes collaboratives est constaté ? Est-ce que le développement de ces attitudes peut être travaillé en formation des adultes, et si oui, comment pourraient-elles intégrer les parcours de formation ? Les réponses à ces questions mériteraient des projets de recherche du type études de cas vérificatives décrites par Van der Maren (2004).

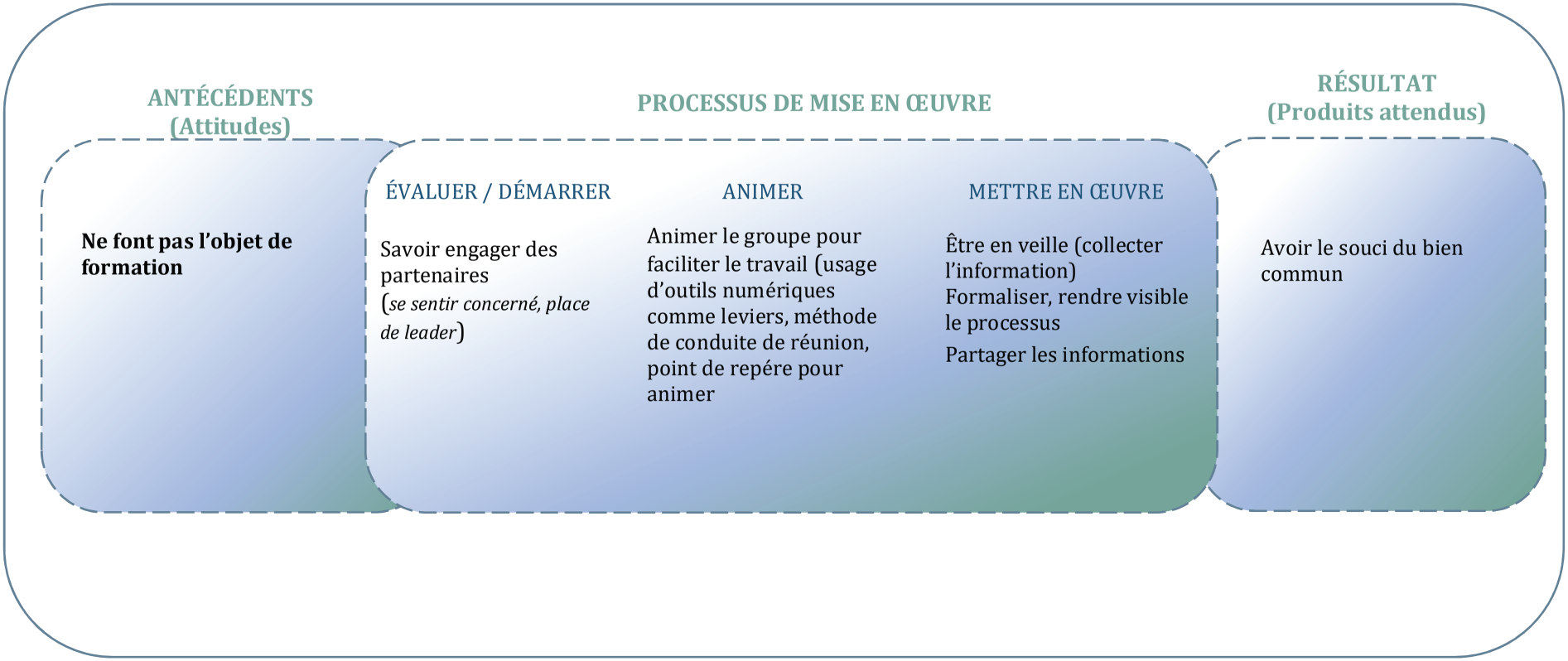


Figure 71 : Modélisation des compétences les plus présentes en formation Animacoop

Le deuxième constat sur le développement des compétences collaboratives détectées en formation porte sur la place particulièrement forte de celles qui correspondent au démarrage et à l'animation représentées par deux items en particulier : « savoir engager les partenaires » et « animer le groupe pour faciliter le travail ». Si la dimension de l'animation se justifie facilement dans les contenus Animacoop dont l'objet porte justement sur cet aspect du projet collaboratif, l'intérêt accordé aux compétences de démarrage soulève des questions.

Faut-il penser que le démarrage de la collaboration reste un nœud central du travail en commun ? Les observations des projets et les descriptions faites lors des entretiens compréhensifs des apprenants semblent le confirmer puisqu'une majorité d'expériences décrites ne dépassent pas cette étape de collaboration.

Un autre constat sur le développement des compétences collaboratives en formation concerne les compétences de mise en œuvre telles que la veille (repérage de l'information pertinente), la mise en visibilité et le partage de l'information. L'apport des outils numériques dans ces pratiques influence sur la place importante que ces aspects trouvent dans la formation. Il n'est pas surprenant de voir que pour bien des apprenants, combinées avec l'attitude collaborative mature acquise préalablement à la formation, ces connaissances seraient un point central des apports de ce type d'expérience : « j'ai surtout retenu les outils », comme le disait Annabelle (ECA_08_[41497 :41528]).

Enfin, pour les compétences de résultat et celle d'« avoir le souci du commun », nous avons remarqué un lien entre l'articulation des dimensions de « l'idéel », du « fonctionnel de référence » et du « vécu », ainsi que de faibles résultats de mise en application de ces compétences dans les projets relatés. Même s'il est difficile de justifier ici des liens de causalité, ce constat soulève des questions d'évaluation. Pourrait-on, par le jeu d'indicateurs, qualifier la densité de la combinaison « idéel-fonctionnel de référence -vécu » de manière à pouvoir la confronter aux effets de l'apprentissage ? Aussi, sous quel angle faudrait-il envisager la mesure des effets de l'apprentissage s'il s'agit de développement de compétences collaboratives ?

Sans pouvoir être traités, ces mêmes questionnements ont infléchi l'analyse du développement des compétences collaboratives sous l'angle des contextes plus ou moins favorables à leur développement. À ce sujet, il a été remarqué qu'il n'existe pas un lien linéaire entre un contexte et une compétence en particulier. En revanche, tous les contextes dans lesquels un nombre plus important de compétences ont été estimées « développées » par les apprenants sont liés aux activités complexes de « groupe de codéveloppement », de projet de conception collaborative, et d'« Animacoop dans l'ensemble ». Le constat qui en découle amène à penser que les compétences collaboratives s'exercent dans un écosystème potentiellement favorable au travail en commun plutôt que dans un exercice ciblé sur une tâche ou sur un ensemble de tâches attribuées à une

compétence. Se confirme également l'idée de Morse et Stephens (2012) selon laquelle la suite des compétences collaboratives qu'ils proposent, organisée dans un processus linéaire, est indicative et impossible à suivre puisque, en réalité, les compétences des différentes étapes se chevauchent et se croisent. Pour cette raison, ces auteurs parlent d'une « vision systémique » nécessaire à la conduite des projets.

L'écosystème de formation serait donc comparable à ce que Sennett (2013) décrit comme « atelier », et donnerait lieu à des pratiques formelles et informelles d'ajustements interpersonnels, de coordination et de régulation. La formation « aux compétences collaboratives » et l'activité étant fortement liées, cela justifie d'autant plus l'usage des théories de l'activité pour mettre en lumière ces dynamiques complexes et interconnectées.

Dans cette considération, l'analyse du dispositif de formation comme un système d'activité reste une piste intéressante à poursuivre. Les travaux d'Engeström semblent être une réelle voie d'approfondissement puisqu'ils s'inscrivent dans une vision écologique de l'activité. Cependant, la confrontation avec d'autres modèles, en particulier ceux qui intègrent des prédispositions préalables des acteurs à agir (au sens d'« antécédents » de l'échelle-test), serait intéressante à conduire. Dans cette idée, la voie à explorer semble être ouverte par Lameul (2016) dans l'opérationnalisation d'un modèle de l'activité de Linard (2001) précisément sur ces aspects de « prédispositions à ». Ces futures explorations pourraient contribuer modestement aux réflexions menées par Albero et Guérin (2014) sur la nécessité d'un cadre fédérateur pour l'analyse de l'activité adaptée aux situations de travail de formation et d'apprentissage.

8.1.3 Par rapport aux choix méthodologiques

En lien avec les questions qui se posent dans l'analyse de l'activité dans le dispositif de formation, les choix méthodologiques entrepris dans cette recherche ouvrent des pistes potentiellement intéressantes pour la collecte des matériaux sur des activités intégrées à l'échelle d'un long projet. Dans le cas de cette étude le choix de combiner des données collectées en observation avec leur mise en « élicitation » en entretien a permis de systématiser la collecte des matériaux subjectifs, tacites et relevant du domaine culturel de la personne enquêtée. La pertinence d'une telle technique ne pourrait se confirmer que dans une pratique plus approfondie, conduite sur d'autres terrains de recherche.

8.2 Les perspectives opérationnelles pour les praticiens de la formation

8.2.1 Sur l'approche des compétences collaboratives en formation

L'attention de la présente étude a été portée sur la précision des compétences pouvant être opérationnalisées par la suite dans les programmes de formation à visée professionnalisante. La conception de l'apprentissage a été entendue, suivant Engeström (1987), comme un construit situant l'élémentaire dans le complexe. La première tâche effectuée consistait ici à comprendre et à délimiter le processus collaboratif pour y inscrire des agir spécifiques et établir des liens d'interdépendance. Pour ce faire, la perspective temporelle a été privilégiée, c'est-à-dire celle qui rend compte de la dimension dynamique et évolutive dans le temps du processus de collaboration. L'enquête a montré la pertinence d'une telle approche, car elle permettait d'adapter une grille de lecture en fonction du contexte du travail en commun. Ce procédé peut s'avérer opérant pour les accompagnateurs de projets collaboratifs ou pour les formateurs préparant à cette fonction. Analyser le processus d'une action d'acteurs de la collaboration pour y faire correspondre des compétences collaboratives les plus adéquates peut faciliter le repérage des compétences pivots à chaque étape du projet.

Ainsi, dans le cas de cette étude, où les terrains d'enquête concernaient majoritairement des dynamiques collaboratives territoriales (milieu associatif et collectivités locales), les modèles issus des sciences de l'administration ont été particulièrement utiles. Dans d'autres contextes, un projet en entreprise, par exemple, il est possible de penser que d'autres grilles seraient plus adaptées. Une vérification de cette hypothèse nécessiterait des enquêtes à conduire dans des environnements professionnels plus variés.

En ce qui concerne les compétences collaboratives, ce travail de recherche mené de manière empirique a conclu à la pertinence des 34 items de l'échelle-test adoptée de Morse et Stephens (2012). Le manque de précisions dans la formulation des nombreuses compétences a nécessité un travail de clarification approfondi qui n'a pu être réalisé que pour une partie d'entre elles. Toutefois, le choix opéré a conduit à identifier les compétences charnières du projet collaboratif (cf. figure 70). Ce constat pourrait être un point de départ pour la réflexion à mener sur les programmes de formation pouvant inclure ces compétences pivots : « avoir l'esprit collaboratif », « co-concevoir la structure du projet », « animer pour faciliter (en attention) », être à l'écoute, « développer et maintenir le réseau d'acteurs », « gérer les informations », « avoir le souci des biens communs ».

8.2.2 Sur les méthodes de formation

L'étude a montré l'intérêt d'expliciter les compétences à travailler par les ingénieurs de formation et les formateurs, en particulier celles qui concernent les attitudes préalables à la coopération/collaboration. Il a été également souligné qu'il n'existait pas un lien linéaire entre un contexte et une compétence spécifique. La pertinence de contextes favorables consisterait en la création de situations et d'environnements riches centrés sur l'activité collaborative et suffisamment complexes pour mobiliser des combinaisons de compétences plutôt qu'une seule compétence isolée. L'évaluation des compétences développées devrait intégrer la réflexion sur ces contextes pédagogiques favorables. La notion « d'alignement pédagogique » introduite par Biggs et travaillée dans des contextes universitaires (Lebrun, 2007) serait une piste opérationnelle à explorer en l'adaptant au contexte de la formation professionnelle.

La réalisation de ces programmes pourrait s'appuyer sur des méthodes telles que par exemple les *social skills trainings* préconisés par Argyle (1991) pour l'entraînement à la communication interpersonnelle favorisant le travail en commun. Quant à l'entraînement au travail en équipe, les recherches sur la mémoire transactive (MT) suggèrent des méthodes du type *team-skills trainings* comme *Crew Ressource Management* ou *Cross-training* (cf. Salas, Fiore & Lestky, cités par Michinov & Michinov, 2013). Pour ces techniques, il a été démontré l'efficacité de l'entraînement collectif des individus plutôt que l'entraînement individuel. Cette piste rejoint le besoin exprimé par les personnes enquêtées autour de l'apprentissage de techniques d'animation « favorisant l'émergence de l'intelligence collective », jugées manquantes dans le programme Animacoop.

Si la mise en pratique est confirmée comme pertinente dans le développement des compétences collaboratives, encore faut-il accompagner l'apprentissage par l'expérience. L'étude a pointé le manque d'une formalisation structurée des temps dans lesquels les apprenants sont amenés à travailler à plusieurs (groupes de codéveloppement, projet collectif, projet d'appui). La prise de conscience des apports formatifs de ces exercices a été constatée seulement chez les apprenants ayant conduit une réflexion personnelle, et ceci en lien avec leurs nouvelles expériences sur leurs lieux de travail. La meilleure prise en compte en formation de ces temps où s'exercent les compétences collaboratives gagnerait en efficacité quant à leur construction.

Le cycle d'apprentissage expérientiel modélisé par Kolb (1984) pourrait être un point de départ pour les formateurs et responsables pédagogiques. La démarche plus engageante, comme celle de « l'intervention formative » décrite par Engeström et Sannino (2013), pourrait constituer une autre piste de travail. Dans ces démarches, l'intervenant (formateur) participe avec le groupe à examiner l'expérience vécue en formalisant différentes étapes du cycle de l'apprentissage expansif.

8.3 En conclusion du chapitre 8

En réponse à la question de recherche sur l'étude des caractéristiques des compétences collaboratives se confirme le caractère multidimensionnel du processus collaboratif dans lequel ces compétences s'inscrivent. Le modèle adopté dans cette étude relevant d'une logique temporelle s'avère pertinent pour la prise en compte du projet collaboratif comme une construction dans un temps long. La considération du résultat produit collectivement sous l'angle d'un commun renforce cette pertinence. La nécessité d'apports pluridisciplinaires (en « complémentarité ») se confirme avec le constat d'une « spécialisation » explicative selon les différents aspects du processus collaboratif. La modélisation des compétences charnières est stabilisée et ramenée à onze compétences collaboratives : trois « pivots » (« avoir un état d'esprit collaboratif », « co-concevoir la structure du projet », « avoir le souci du bien commun »), et huit « charnières » (« avoir de l'humilité et un ego mesuré », « être bienveillant », « savoir engager des partenaires », « animer le groupe pour faciliter le travail », « être à l'écoute des personnes et des avis », « développer et maintenir un réseau d'acteurs », « gérer les informations », « agir pour atteindre les objectifs communs »).

Quant au développement des compétences collaboratives, l'approche par l'activité est pertinente tant pour l'analyse (à la lumière de la théorie de l'activité) que pour la scénarisation des activités d'apprentissage (apprentissage « par le faire »). En outre, l'absence soulignée des compétences dites « antécédents » suggère autant de pistes théoriques qu'opérationnelles pour les responsables de formations. Du point de vue théorique, la prise en compte des dispositions préalables dans l'analyse de l'activité, comme le propose Lameul (2016), est avancée en ouverture de nouvelles perspectives. Du point de vue opérationnel, la question de possibles considérations plus explicites dans les programmes de formations est avancée, notamment le programme de formation aux compétences sociales d'Argyle (1991).

Conclusion

L'objectif de cette thèse était de comprendre la nature des compétences collaboratives et d'appréhender les modes opératoires de leur développement en formation des adultes.

Les deux premiers chapitres ont mis l'accent sur le fait que ce sujet est peu développé dans la littérature francophone. Quelques rares exemples ont été identifiés en milieu hospitalier, où la collaboration interprofessionnelle devient une question vitale (Kosremelli-Asmar, 2011 ; Policard, 2014), ainsi que dans les environnements numériques, où les activités collaboratives sont analysées sous l'angle de la coordination et de l'ajustement mutuel à partir des outils informatiques (De Lavergne & Heïd, 2013).

Or les pratiques collaboratives dépassent ces cadres d'urgence ou d'activités situées accomplies dans les environnements numériques. Elles accompagnent les mutations sociétales liées notamment à la transformation numérique. Elles se manifestent dans la structuration des collectifs travaillant en réseau, dans les modes de production *peer-to-peer* et dans la gestion collective de ces productions. Pour les acteurs impliqués dans ces pratiques collaboratives, elles sont porteuses d'une promesse de développement des personnes s'appuyant sur des relations de réciprocité et de confiance.

La question de recherche visait à comprendre de quelle manière un dispositif de formation peut, ou non, permettre de développer des compétences collaboratives.

Du chapitre trois au chapitre huit, les réponses se construisent dans l'itinérance en interpellant tantôt des apports théoriques, tantôt des matériaux empiriques recueillis à partir d'une étude de cas. Celle-ci reposait sur une formation professionnalisante, « Animacoop : Animer un projet collaboratif », avec plus de 200 stagiaires formés aux pratiques collaboratives entre 2010 et 2014.

Sur le volet théorique, nous pouvons retenir l'absence d'une théorie unique pouvant éclairer la complexité du processus collaboratif. En suivant la métaphore de Colman (1998) situant la connaissance de la complexité de la coopération/collaboration dans sa « petite enfance » dans les années 1990, nous en serions aujourd'hui au stade du « jeune adolescent ».

Les apports intéressants sur le sujet retenus sont les théories sur la cognition distribuée, en particulier les travaux sur la mémoire transactive (MT) (Michinov, 2007 ; Michinov & Michinov, 2013). Cette approche éclaire la manière de partager, encoder, stocker et récupérer des informations dans des groupes travaillant ensemble. Des apports pluridisciplinaires croisant neurosciences et psychologie, en particulier l'approche de la théorie de l'esprit, permettent de combiner les dimensions émotives, cognitives et sensorimotrices absentes jusqu'alors dans les travaux sur la coopération/collaboration. Les avancées sur la notion d'empathie et sur ses liens

avec des comportements coopératifs/collaboratifs (Paal & Bereczkey, 2007 ; Lecluse, 2016) sont éclairantes sur les attitudes collaboratives. Les travaux récents menés dans une perspective évolutionniste sont également stimulants : en expliquant la spécificité de la trajectoire qui a conduit l'humain à devenir un « animal ultra-social » (Tomasello, 2014), ils transcendent l'idée de l'existence de seuls déterminants rationnels ou de réciprocité, dans la coopération/collaboration. Les processus cognitifs d'intentionnalité partagée décrivent comment les humains ont appris à interagir avec le monde à partir des activités collectivement assumées. En parallèle, les processus sociaux de partage de valeurs interpersonnelles et collectives favorisent les liens affectifs.

Les directions que prennent les questionnements actuels de la recherche résonnent avec les résultats empiriques de l'enquête. De nombreuses compétences ont pu être identifiées dans les projets collaboratifs menés par les personnes interrogées. Nous y avons identifié l'importance cruciale des compétences liées à des attitudes individuelles développées en amont de ces projets. Parmi ces compétences classées dans le domaine « antécédents », celle d'« avoir un esprit collaboratif » se détache particulièrement

Ce constat peut sembler évident, car il est difficile de voir une personne coopérer/collaborer si elle n'a pas cet esprit collaboratif. Ici, les apports empiriques ressortant de cette étude mettent en exergue des indicateurs caractérisant ce qui constitue cet « état d'esprit collaboratif ». Les résultats suggèrent trois éléments distinctifs : un *a priori* positif pour les modes de travail collectifs, jugés potentiellement plus riches et plus efficaces que les pratiques individualistes ; l'intégration d'un mécanisme d'échanges réciproques ; et une conscience d'un soi interdépendant des autres. Les attitudes collaboratives pivots d'une coopération/collaboration réussie supposent, au niveau individuel, une maîtrise de ses besoins de reconnaissance et de ses peurs, et au niveau interpersonnel, un regard positif et bienveillant sur ce que l'autre peut apporter.

Ces attitudes nécessaires pour entrer en coopération/collaboration ne garantissent pas pour autant le développement d'autres compétences collaboratives. Les résultats des observations font apparaître une combinaison de facteurs liés aux contextes du projet et au rôle que la personne y exerce comme influençant fortement la diversité des compétences déployées. Les compétences collaboratives prospèrent dans les projets où les valeurs de coopération/collaboration sont explicitées et lorsque les structures de fonctionnement prennent en compte l'expression individuelle et les liens d'interdépendance non hiérarchisés. Dans d'autres situations, les compétences restent cantonnées à celles de démarrage et d'animation.

A contrario, il est aussi observé que dans des contextes favorables, un faible niveau de l'état d'esprit collaboratif produit des compétences peu diversifiées (principalement du domaine de l'animation) et de moindre densité.

En ce qui concerne l'ensemble des compétences collaboratives, l'étude confirme la pertinence des 34 items de l'échelle-test à partir du modèle de Morse et Stephens (2012) enrichi par le modèle d'Orchard *et al.* (2012). Toutefois, il a nécessité un élargissement aux nouvelles compétences, liées principalement au contexte numérique de leur mise en œuvre. L'analyse croisée des résultats des différentes sources a conduit à modéliser onze compétences, plus présentes que d'autres dans les projets collaboratifs/coopératifs identifiés. L'analyse de l'enquête porte sur ces compétences estimées charnières. Trois d'entre elles jouent un rôle plus important du fait de résultats plus marqués sur le processus collaboratif où elles se manifestent :

- « avoir un état d'esprit collaboratif » marquerait une prédisposition pour entrer dans la coopération ;
- « co-concevoir la structure du projet » renforcerait l'engagement et la motivation mutuelle ;
- « avoir un souci du bien commun » indiquerait la maturité du groupe à coopérer/collaborer, et consoliderait l'engagement à long terme.

Une combinaison de ces trois compétences semble corrélée à une mise en œuvre plus riche de la coopération/collaboration. Elles peuvent donc être considérées comme des compétences « pivots » du projet collaboratif.

Comme dernier élément de conclusion sur les compétences collaboratives étudiées, il convient de souligner que les données collectées apportent une matière suffisamment riche pour établir une description détaillée d'une vingtaine d'entre elles. Leur exploitation n'est pas aboutie dans le cadre de cette étude du fait d'un nombre important de données à analyser. Toutefois, ce matériau reste valide pour les travaux à venir.

Par ailleurs, l'impératif de sélection imposé par le choix méthodologique de ne traiter que les meilleurs scores des différents outils de collecte (questionnaire, entretiens, observations) marque une limite de l'enquête. Certaines compétences observées puis élicitées dans les entretiens restent écartées de l'analyse approfondie. C'est le cas de : « former à savoir coopérer » ou « faciliter le faire ensemble », par exemple. À ce sujet, les données collectées laissent entrevoir que dans de nombreux cas, les membres du groupe doivent apprendre (ou réapprendre) à coopérer/collaborer. Cet apprentissage semble s'effectuer plus facilement à partir des outils numériques devenant un prétexte à insuffler davantage de coopération/collaboration dans des projets. Cette observation nécessiterait, cependant, des vérifications plus approfondies.

En ce qui concerne la compréhension du développement des capacités d'agir de manière collaborative, et en prolongeant la métaphore de Colman (1998), nous serions encore au stade « du berceau ». Les études sur les dispositifs de formation du type MOOC ou hybrides (du type

FORSE) participent à développer la connaissance des processus d'apprentissage collaboratifs ; cependant, elles restent silencieuses sur les capacités qui seraient à développer pour travailler ou apprendre de manière collaborative. Les quelques expressions aperçues dans des travaux (Dudezert, Boughzala & Mounoud, 2009 ; Simonian & Manderscheid, 2012 ; Bizzoni-Prévieux, 2011 ; Eneau & Simonian, 2011) les évoquent plus qu'elles ne les étudient.

Quant aux pratiques de formation, le programme hybride Animacoop est un rare exemple centré sur l'apprentissage de la coopération/collaboration dans le champ de la formation professionnelle des adultes. Ce programme n'explicite pourtant pas les compétences de la coopération/collaboration, qu'il n'aborde qu'indirectement.

Les compétences étudiées sont issues du modèle de Morse et Stephens (2012) enrichi par le modèle d'Orchard *et al.* (2012). Le support d'analyse sur lequel s'est appuyée l'étude du développement des compétences collaboratives en formation a privilégié l'approche temporelle, du fait de la prise en compte de la dynamique longue du processus collaboratif. Cette approche s'est avérée une base solide pour la construction de l'échelle-test utilisée dans l'analyse.

Les apports de la formation exprimés en termes d'objectifs ou de contenus ne se réfèrent qu'indirectement à ces compétences. Les données font apparaître que les contenus de la formation se focalisent sur les compétences de démarrage et d'animation du projet collaboratif. Les compétences dites « antécédents », c'est-à-dire les prédispositions à coopérer/collaborer, ne sont que peu ou pas explicitées. Ces prérequis, qui sont pourtant essentiels, sont non formalisés pour Animacoop, ce qui conduit à détecter une forme informelle de présélection. Quant aux compétences liées aux résultats (« avoir le souci du bien commun », par exemple), un lien peut être établi entre les formes non formelles d'apprentissages auxquelles elles se réfèrent et un faible niveau de réinvestissement dans la majorité des projets.

Les données empiriques ont également pointé la limite de l'échelle-test dans les modèles issus des sciences de l'administration quant aux compétences collaboratives liées aux usages des outils numériques, notamment pour ce qui concerne la gestion de l'information (sélection, traitement et mise en visibilité).

L'analyse des modes opératoires des compétences collaboratives s'est effectuée à l'aide d'un cadre conceptuel combinant l'approche ternaire d'Albero (2010 a, 2010 b), le concept de l'apprentissage expansif (Engeström, 2011) et l'approche de l'affordance socioculturelle (Simonian, 2015). Les trois angles d'analyse esquissés dans cette recherche ouvrent une piste stimulante pour l'étude de dispositifs de formation, car ils éclairent à la fois la cohérence interne du dispositif de formation, la dynamique qui pousse le dispositif à se reconfigurer pour répondre aux nouveaux besoins constatés, et le potentiel d'hybridation, c'est-à-dire le potentiel créatif des nouvelles entités inspirées par les interactions entre les outils et les acteurs du dispositif.

Dans le cas d'Animacoop, sa forte cohérence interne est confirmée à partir d'un constat de robustesse des interconnexions entre les dimensions « idéel », « fonctionnel de référence » et « vécu » de chacun des cinq axes constituant l'identité de la formation Animacoop, à savoir : le rôle émancipateur de la formation, la place centrale de l'individu, la dimension politique de la formation, l'apprentissage par le « faire » et l'éthique de sincérité.

Par sa forte capacité à susciter puis à interconnecter de nouveaux systèmes d'activités périphériques au dispositif initial, le programme Animacoop semble augmenter son caractère inventif voire innovant. Cette lecture est renforcée par le constat d'usages créatifs facilités par les outils du dispositif (YesWiki et cartes heuristiques) à la lumière de l'approche de l'affordance socioculturelle (Simonian, 2015).

En ce qui concerne les méthodes de développement des compétences collaboratives en formation, l'étude argumente en faveur d'un écosystème favorable au développement de combinaisons de compétences collaboratives plutôt que d'un traitement séparé par des exercices spécifiques. En référence à l'espace d'atelier décrit par Sennett (2013), ces environnements seraient propices au travail en commun où, par le biais de l'activité formelle et non formelle, s'exerceraient les compétences d'ajustements interpersonnels, de coordination et de régulation nécessaires à la collaboration. Si cela confirme la pertinence de l'apprentissage par l'activité, la nécessité d'une formalisation structurée de l'apprentissage qui en découle est également soulignée.

Les liens forts entre le développement des compétences collaboratives et l'activité ainsi que le degré élevé d'extension de l'espace de formation établi dans le cas d'Animacoop témoignent d'une porosité entre espace d'apprentissage, espace de travail et espace d'autoformation. Les interférences entre ces espaces rencontrent un intérêt croissant de la part des professionnels, notamment dans les dispositifs du type MOOC (Bruillard, 2014).

Reste pour la recherche en sciences de l'éducation et la formation des adultes à approfondir la connaissance de ces espaces élargis d'apprentissage et de leurs interactions. Dans une société où de plus en plus de contenus de formations sont disponibles et où il importe d'apprendre à coopérer/collaborer et de se former tout au long de la vie, ces questions de l'outillage des acteurs de la formation pour développer les capacités à agir en interconnexion avec d'autres sont essentielles.

C'est ce à quoi ce travail a modestement cherché à contribuer.

Bibliographie

Aigrain, P. (2005). *Cause Commune. L'information entre bien commun et propriété*. Paris : Fayard.

Aiken, R. M. & Bessagnet, M-N. (2005). Interaction and Collaboration Using an Intelligent Collaborative Learning Environment*. Education and Information Technologies, 10*(1/2), 65-80.

Akerlof, G. A. (1982). Labor contracts as partial gift exchange. *The Quarterly Journal of Economics*, *97*(4), 543-569.

Albarello, L. (2011*). Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles : De Boeck.

Albero, B. & Brassac C. (2013). Une approche praxéologique de la connaissance dans le domaine de la formation. Éléments pour un cadre théorique. *Revue française de pédagogie, 184*, 105-119.

Albero, B. & Guérin, J. (2014). L'intérêt pour l' "activité" en sciences de l'éducation. Vers une épistémologie fédératrice ? *TransFormations*, *11*, 11-45.

Albero, B. & Nagels, M. (2011). La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité. *Éducation & Formation*, *296*, 13-30.

Albero, B. (2004). Technologies et formation : travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs - Revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes, 5,* 11-72.

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

Albero, B. (2010b). La formation en tant que dispositif : du terme au concept. Dans B. Charlier & F. Henri (dir.), *La technologie de l'éducation : recherches, pratiques et perspectives* (p. 47-59). Paris : PUF.

Albero, B. (2010c). L'étude de cas : une modalité d'enquête difficile à cerner. Dans B. Albero & N. Poteaux, *Enjeux et dilemmes de l'autonomie. Une expérience d'autoformation à l'université. Etude de cas* (p. 15-25). Paris : MSH.

Albero, B., Linard, M. & Robin, J-Y. (2009). *Petite fabrique de l'innovation ordinaire à l'université. Quatre Parcours de pionniers*. Paris : L'Harmattan.

Alter, N. (2009). *Donner et prendre : la coopération en entreprise*. Paris : La Découverte.

Alter, N. (2010). Coopération, sentiments et engagement dans les organisations. *Revue du MAUSS*, *36*(2), 347-369.

Apfelbaum, E. (1966). Études expérimentales de conflit : les jeux expérimentaux. *L'année Psychologique*, *66*(2), 599-621.

Ardouin, T. (2003). I*ngénierie de formation pour l'entreprise. Analyser, concevoir, réaliser, évaluer.* Paris : Dunod.

Argyle, M. (1991). *Cooperation: The Basis of Sociability*. New York: Routledge.

Aubé, C., Rousseau, V. & Savoie, A. (2006). Les interventions régulatrices groupales et le rendement des équipes de travail : un modèle théorique. *Le travail humain*, *69*(3), 269-294.

Auzou-Caillemet, T. Ibert, C. & Loret, M. (2015, juillet). *Pratiques collaboratives du Maître E.* Communication présentée à la Biennale Internationle de l'Education, de la formation et des

pratiques professionnelles “Coopérer?” CNAM, Paris, France. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01188451/

Axelrod, R. M. (1984). *The evolution of cooperation*. New York: Basic Books.

Bachler, L. (2013). Philosophie et psychologie : la question du jugement moral. Dans L. Bègue, L. Bachler, C. Blatier & N. Przygodzki-Lionet, *Psychologie du jugement moral* (p. 193-227). Paris : Dunod.

Bardin, L. (2011). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

Barrett, S. (1999). A Theory of International Cooperation. *Journal of Theoretical Politics, 11*(4), 519-541.

Barron, B. (2006). Interest and Self-Sustained Learning as Catalysts of Development: A Learning Ecology Perspective. *Human Development*, *49*, 193-224.

Bataille, F. (2001). *Compétence collective et performance. Revue de Gestion des Ressources Humaines, avril-mai-juin, 66-81.*

Baudrit, A. (2007a). Apprentissage coopératif/Apprentissage collaborati : d'un comparatisme conventionnel à un comparatisme critique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle, 40*(1), 115-136.

Baudrit, A. *(*2007b*). L'apprentissage collaboratif* : *plus qu'une méthode collective* ? *Bruxelles* : *De Boeck.*

Bauwens, M. (2015). *Sauver le monde : vers une économie post-capitaliste avec le peer-to-peer*. Paris : Les liens qui libèrent.

Béguin, P. & Rabardel P. (1999). Concevoir pour les activités instrumentées. *Revue d'intelligence Artificielle*, *14*, 35-54.

Benkler, Y. (2002). Coase's Penguin, or Linux and the Nature of the Firm. *Yale Law Journal, 112*(3), 369-446.

Benkler, Y. (2006). *The Wealth of Networks. How Social Production Transforms Markets and Freedom.* New Haven CT: Yale University Press.

Benkler, Y., Clercq-Roques, A. & Aigrain, P. (2009). *La richesse des réseaux marchés et libertés à l'heure du partage social*. Lyon : PUL.

Berhtoz, A. & Jorland, G. (2004). *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.

Bernaud, J-L., Desrumaux, P. & Guédon, D. (2016). *Psychologie de la bientraitance professionnelle : concepts, modèles et dispositifs*. Paris : Dunod.

Bichon, A. (2005). Comment appréhender les comportements de mobilisation collective des salariés ? *Gestion, 2*(30), 50-59.

Bizzoni-Prévieux, C. (2011). *Les partenariats en éducation à la santé à l'école primaire: analyse comparée entre le Québec et la France* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand 2, Clermont-Ferrand.

Blandin, B. (2012). Apprendre avec les technologies numériques : quels effets identifiés chez les adultes ? *Savoirs, 30*(3), 9-58.

Blomqvist, K. & Levy, J. (2006). Collaboration capability - a focal concept in knowledge creation and collaborative innovation in networks. *International Journal of Management Concepts and Philosophy, 2*(2), 31-48.

Blunden, A. (2010). *An interdisciplinary theory of activity*. Boston: Brill.

Bonet, D. & Paché, G. (2004). Les relations logistiques entre industriels et distributeurs : des discours en quête de sens. *Revue Française du Marketing 3*(5), 59-72.

Bonneau, C. (2011). Co-configuration d'une plateforme à code source ouvert en organisation : analyser la transformation d'un outil et des pratiques de travail avec la théorie de l'activité, *Communiquer, 5*, 23-35.

Botsman R. & Rogers R. (2010). *What's Mine is Yours. How Collaborative Consumption is Changing The Way We Live*. London: Editions Collins.

Bourdieu, P. (1980/2006). Le capital social. Notes provisoires. Dans A. Bevort & M. Lallement (dir.), *Le capital social : performance, équité et réciprocité* (p. 31-34). Paris : Découverte.

Bourgeois, É. (2009). Les dispositifs d'apprentissage en formation d'adultes. Dans J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle et J.-C. Ruano-Borbalan (dir.), *Encyclopédie de la formation* (p. 507-536). Paris : PUF.

Bourguin, G. (2000). *Un support informatique à l'activité coopérative fondé sur la Théorie de l'Activité : le projet DARE* (Thèse en Informatique). Université des Sciences et Technologies de Lille, Lille.

Bouron, T. (1992). *Structures de communication et d'organisation pour la coopération dans un univers multi-agents. Une contribution à la définition d'un modèle de programmation agent basé sur les concepts d'engagement et d'acte de langage* (Thèse en Informatique). Université Paris 6. Paris.

Breton, P. (2004). *L'utopie de la communication. Le mythe du « village planétaire ».* Paris : La Découverte.

Bruillard, E. & Baron, G-L. (2009). Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives. *Quaderni, 69,* 105-113.

Bruillard, E. (2004). Apprentissage coopératif à distance : quelques repères sur les questions de recherche. Dans I. Saleh, S. Bouyahi (dir.), *Enseignement à distance : épistémologie et usages* (p. 115-135). Paris : Hermès-Lavoisier.

Bruillard, E. (2014). Les utilisateurs des MOOC : quel regard ? *Distances et médiations des savoirs,7.* Repéré à http://dms.revues.org/791

Brynjolfsson, E. & MacAfee, A. (2015). *Le deuxième âge de la machine : travail et prospérité à l'heure de la révolution technologique*. Paris : Odile Jacob

Buclet, N. (2011). *Le territoire, entre liberté et durabilité*. Paris : PUF.

Candau, J. (2012). Pourquoi coopérer ? *Terrain. Revue d'ethnologie de l'Europe*, *58*, 4-25.

Cantoni, J. (2014). *La société connectée. Pour un nouvel écosystème numérique*. Paris : Editions Inculte.

Carneiro, R. & Draxler, A. (2008). Education for the 21st century: lessons and challenges. *European Journal of Education*, *43*(2), 149-160.

Carneiro, R. (2010). *Open Educational Practices and Generativism*. Reperé à : http://cloudworks.ac.uk

Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie.* Paris : PUF.

Casalis, D. (1997). *Dictionnaire fondamental de la psychologie*. Paris : Larousse.

Castellotti, V. & Moore, D. (2008). La notion de compétence plurilingue et pluricuturelle : perspectives de la recherche francophone. Dans D. Moore & V. Castellotti (dir.), *La compétence plurilingue : regards francophones* (p. 11-26). Berne : Peter Lang

Chardon, J-P. (2008). Méthodes traditionnelles ou méthodes agiles ? Dans V. Messager-Rota (dir.), *Gestion de projet* (p. 37-55). Paris : Eyrolles.

Charlier, B. (2013). Apprendre au-delà des frontières : entre nomadismes et mobilités. *Savoirs, 2*(32), 61-79.

Charlier, B., Niezet, J. & Van Dann, D. (2006). Apprendre, construire des instruments et se construire. Exploration des effets de l'usage des TIC sur la dynamique identitaire d'adultes en formation. *Distances et savoirs, 2*(4), 181-199.

Charmillot, M. & Dayer, C. (2012). La démarche compréhensive comme moyen de construire une identité de la recherche dans les institutions de formation. *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant.e.s*, *15*, 163-179.

Charreaux, G. (2000). La théorie positive de l'agence : positionnement et apports. *Revue d'économie industrielle, 92*(1), 193-2014.

Choplin, H., Lemarchand, S. & Galisson, A. (2001). Le problème de la conception collaborative des hypermédias pédagogiques. *Actes du 5e colloque « Hypermédia et Apprentissages »*. Grenoble : EPI / INRP, 9-11 avril 2001. Repéré à : http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-0000046.

Clos, Y. (2001). Les compétences en cours d'activité. Dans J. Leplat, J. et M. de Monmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 81-88). Toulouse : Octarès.

CNNum (2016). Travail, emploi, numérique, les nouvelles trajectoires. *Rapport du Conseil National du Numérique*. Repéré à : https://cnnumerique.fr/travail/

Cohendet, P., Créplet, F. & Dupouët, O. (2003). Innovation organisationnelle, communautés de pratique et communautés épistémiques : le cas de Linux. R*evue française de gestion*, *146*(5), 99-121.

Colman, A. M. (1998). Review Book & software. Game Theory, Agent-Based Modeling, And The Evolution Of Social Behavior. *Compléxity, 3*(3), 46-48.

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

Cornu, J.-M. (2001). *La coopération, nouvelles approches*. [Livre en ligne]. Repéré à : http://www.cornu.eu.org/files/cooperation1_2.pdf

Coutant, A. & Stenger, T. (2012). Les médias sociaux : une histoire de participation. *Le Temps des médias, 18*(1), 76-86.

CRADLE (2001). *The Activity System*. Repéré à : University of Helsinki : http://www.helsinki.fi/cradle/activitysystem.htm

Cristol, D. & Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, *32*(2), 11-59.

Daele, A., Brassard, C., Esnault, L., O'Donoghue, M., Uyttebrouck, E. & Zeiliger, R. (2002). Conception, mise en œuvre, analyse et évaluation de scénarios pédagogiques recourant à l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication. *Rapport du projet Recre@sup-WP2, FUNDP*, (68 p.). Repéré à : http://tecfa.unige.ch/ proj/recreasup/ rapport/WP2.pdf

Dagnaud, M. (2016). *Le modèle californien : comment l'esprit collaboratif change le monde*. Paris: Odile Jacob.

D'Amour, D. (1997). *Structuration de la collaboration interprofessionnelle dans les services de santé de première ligne au Québec* (Thèse en Santé publique). Université de Montréal, Montréal.

Dang Nguyen, G. & Pénard, T. (2001). Interaction et coopération en réseau. *Revue économique*, *52*(H-S), 57-76.

De Ketele, Maroy, C. (2006). Quels critères de qualité pour les recherches en éducation ? Dans L. Paquay, M., Crahay,L. & J.-M., De Ketele (dir.), *L'analyse qualitative en éducation. Des pratiques*

de recherche aux critères de qualité hommage à Michael Huberman (p. 219-249). Bruxelles : De Boeck.

De Lavergne, C. & Heïd, M-C. (2013). Former à et par la collaboration numérique : quels enjeux pour l'enseignement universitaire. *Tic & Société, 6*(2), p.118-238.

De Lavergne, C. (2007). Principes d'action pour favoriser les émergences apprenantes dans les dispositifs socio-techniques d'apprentissage, *Revue internationale de Psychosociologie*, *13*(29), 123-161.

De Monmollin, M. (2001a). L'ergonome, le pilote et la femme du directeur. a femme. Dans J. Leplat, J. et M. de Monmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 55-59). Toulouse : Octarès.

De Monmollin, M. (2001b). La compétence. Dans J. Leplat, J. & M. de Monmollin (dir), *Les compétences en ergonomie* (p. 11-25). Toulouse : Octarès.

De Rosnay, J. (1996). Pour une nouvelle culture de la société informationnelle, *Le Monde Diplomatique, Aout*. Repéré à : http://www.monde-diplomatique.fr/1996/08/DE_ROSNAY/5801

De Rosnay, J. (2012). *Surfer la vie : vers la société fluide*. Paris : Les Liens qui libèrent.

De Terssac, G. & Friedberg, E. (1996). *Coopération et conception*. Toulouse : Octarès.

Decortis, F., Lentini, L. & Meurice D. (2010, juin). *Toward a competency model of video games effective players*. Communication dans un séminaire « Digital Technologies and Marginalized Youth ». University of Iowa, Barcelona, Espagne. Repéré à : http://www.divms.uiowa.edu

Dejours, C. (1993). Coopération et construction de l'identité en situation de travail. *Multitudes, 2*. Repéré à http://www.multitudes.net/Cooperation-et-construction-de-l

Dejours, C. (1998). Pour une approche transversale de la gestion des compétences. *Gestion* 2000, novembre-décembre, 15-31.

Dejours, C. (2010). Travail : de l'état des lieux au remaniement des principes de l'intervention. *Connexions, 94*(2), 11-28.

Dejours, C. (2013). Effets de la désorganisation des collectifs sur le lien à la tâche et à l'organisation. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe 61*(2), 11-18.

Depeyre, C., Dumez, H. (2008). Le concept de coopétition : quelques voies de recherche à partir d'une analyse de cas. *Le Libellio d'Aegis*, *3*(4), 1-5.

Depover, C., Karsenti, T. & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec : PUQ.

Dépret, E. & Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui. Des biais de jugement aux compétences sociales. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle 30*(3), 297-315.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning ? Dans P. Dillenbourg (dir.), *Collaborative learning: Cognitive and Computational Approaches* (p. 1-19). Oxford: Elsevier.

Dillenbourg, P., Baker, M. & O'Malley, C. (1996). The evolution or research on collaborative learning. Dans E. Spada & P. Reiman (dir.), *Learning in Humans and Machine*. *Towards an interdisciplinary learning sciences* (p. 189-211). Oxford: Elsevier.

Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques 10*, 79-86.

Dubois, M. & Retour, D. (1999). La compétence collective : validation empirique fondée sur les représentations opératoires de travail partagées. *Psychologie du Travail et des Organisations, 5*(2-1), 225-243.

Dudezert, A., Boughzala, I. & Mounoud, E. (2009). Comment intégrer la génération « Millenials » à l'entreprise ? *Management : Enjeux de demain*, 323-334.

Dulbecco, P. (1990). La coopération industrielle en analyse économique : quelques éléments de repère bibliographique. *Revue d'économie industrielle, 51*(1), 340-349

Dupuich, F. (2011). L'émergence des compétences collectives, vers une gestion durable. *Gestion 2000 28*(2), 107-125.

Duru-Bellat, M. (2015). Les compétences non académiques en question. *Formation emploi*, 130, 13-29. 2015.

Duval, C., Piolino, P., Bejanin, A., Laisney, M., Eustache, F. & Desgranges, B. (2011). La théorie de l'esprit : aspects conceptuels, évaluation et effets de l'âge. *Revue de neuropsychologie 1*(3), 41-51.

Duverger, T. (2014). La réinvention de l'économie sociale : une histoire du Cnlamca. *Revue internationale de l'économie sociale, 334,* 30-43.

Egger, C. (2013). L'Union européenne est-elle une source de coopération inter-organisationnelle ? Le cas du réseau voice. *Études internationals, 441*, 5-24.

Emerson, K. & Smutko, L. S. (2011). *UNCG guide to collaborative competencies*. Portland : OR Policy.

Eneau, J. & Develotte, C. (2012). Working online together to enhance learner's autonomy. *ReCALL, 24*(1), 3-19. Repéré à : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00855376

Eneau, J. & Simonian, S. (2011). Un scénario collaboratif pour développer l'apprentissage d'adultes, en ligne et à distance. *Recherche & Formation*, *68*, 95-108.

Eneau, J. & Tremblay, N. (2006). Sujet(s), sociétés et autoformation : regards croisés du Québec et de France. *Education permanente*, *168*, 75-88.

Eneau, J. (2003). *Vers une modèle d'organisation autoformatrice. Apports du concept réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Montréal, Université de Strasbourg. Montréal, Strasgourg.

Eneau, J. (2005). Compétences sociales et FOAD. Contribution à l'élaboration d'un cadre référentiel de la coopération pour la formation professionnelle à distance. *Papier long soumis à EIAH 2005*, Montpellier. Repéré à : http://halshs.archives-ouvertes.fr/

Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi - Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*. Paris : L'Harmattan.

Eneau, J. (2016). Enjeux et perspectives de l'émancipation pour la formation des adultes. *In* Emancipation et formation de soi. *Recherches & Éducations, n° 16*, 21-38*.*

Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review 5*, 1-24.

Engeström, Y. & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky 1*, 4-19.

Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.

Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work, 14*(1), 133-156.

Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: expanding activity theory in practice*. Berlin : Lehmanns Media.

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

Engeström, Y. (2016). Making Use of Activity Theory in Educational Research. Dans D. S. P.Gedera & P. J. Wiliams (dir.), *Activity Theory in Education* (p. 53-69). Rotterdam: Sense Publishers.

Engeström, Y., Miettinen, R. & Punamäki, R.-L. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press: Cambridge.

Epinoux, N. & Lafont, L. (2014). Développer les compétences sociales par l'apprentissage coopératif au collège : apprendre à collaborer pour réaliser un projet collectif en EPS et en sciences physiques. *Formation et profession, 22*(3), 37-47.

European Parliament (2007). *Key Competences for Lifelong Learning*. Luxembourg : European Communities. Repéré à http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962

Eymard-Duvernay, F. (1994). Coordination des échanges par l'entreprise et qualité des biens. Dans A. Orléan (dir.), *Analyse économique des conventions* (p. 307-334). Paris : PUR.

Fallery, B. & Rodhain, F. (2007). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique. *XVI*ème *Conférence Internationale de Management Stratégique.* AIMS, Montréal, 6-9 juin 2007. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448

Fanchini, A. (2016). *Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Bourgogne, Franche-Comté.

Fayyad, U., Piatetsky-Shapiro, G. & Smyth, P. (1996). The KDD Process for Extracting Useful Knowledge from Volumes of Data. *Communications of the ACM, 39*(11), 27-34.

Fernagu-Oudet, S. (2012). Favoriser un environnement capacitant dans les organisations. Dans E. Bourgeois, M. Durand (dir.), *Apprendre au travail* (p. 201-213). Paris : PUR.

Fernandez, A-S., Marques, P., Le Roy, F. & Rober, F. (2010). Mesurer la coopétition : Mission impossible ? *Revue Sciences de Gestion, 73*, 155-169.

Ferrary, M. (2011). Pour une théorie de l'échange dans les réseaux sociaux. *Cahiers internationaux de sociologie, 61(*111), 261-290.

Fitzroy, F. & Vaughan-Whitehead D. (1988). Entreprise et emploi dans une économie de partage. *Revue française d'économie 1* (3), 21-50.

Frayssinhes, J. (2011). *Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Toulouse, Toulouse.

Frey, B. B., Lohmeier, J. H., Lee, S. W. & Tollefson, N. (2006). Measuring Collaboration Among Grant Partners. *American Journal of Evaluation*, *27*(3), 383-392.

Friend, M. (2000). Myths and Misunderstandings about Professional Collaboration*. Remedial and Special Education*, *21*(3), 130-132.

Gajda, R. (2004). Utilizing Collaboration Theory to Evaluate Strategic Alliances*. American Journal of Evaluation, 25*(1), 65-77.

Garcin, C. (2014). *Pratiques participatives, apprentissage et développement professionnel sur Internet. Le cas de la communauté en ligne « Moodle »* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Aix-Marseille, Marseille.

Garrison, D. R. & Vaughan, N. (2008). *Blended Learning in Higher Education*. San Francisco : Jossey-Bass.

Gedera, D.S.P. & Wiliams, P. J. (dir.). (2016). *Activity Theory in Education*. Rotterdam : Sense Publishers.

Gedera, D.S.P. (2016). The application of activity theory in identifying contradictions in a university blended learning course. Dans D. S. P.Gedera & P. J. Wiliams (dir.), *Activity Theory in Education* (p. 53-69). Rotterdam : Sense Publishers.

Girard, C., Le Maux, J. (2007). De l'activisme à l'engagement actionnarial. *Revue française de gouvernance d'entreprise, Institut français des administrateurs, 1,* 113-132.

Godinet, H. (2007). Scénario pour apprendre en collaborant à distance: contraintes et complexité. Dans J. Wallet (dir.), *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages* (p. 113-129). Rouen : PURH.

Gray, B. (1988). Collaborating. *Finding Common Ground for Multiparty Problems*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Grice, P. (1979). Logique et conversation. *Communications, 30*, 57-72.

Gronier, G. (2007). Usage des contenus d'un système d'information complexe dédié à la coopération en conception de produits. *13ème Journée d'Etude sur le Traitement Cognitif des Systèmes d'Information Complexes*, JETCSIC 2007. Metz, 7 Juillet 2007.

Guillouzo, R., Thépaut, Y. (2004). Une interprétation de la coopération inter-entreprises en termes de pouvoir informationnel. *La Revue des Sciences de Gestion, Direction et Gestion, 206*, 41-60.

Hafsi, T. & Martinet, A-C. (2007). Stratégie et management, stratégique des entreprises : un regard historique et critique. *Gestion, 32*(3), 88-98.

Hamilton, W. D. (1964). The genetical evolution of social behaviour. II. *Journal of theoretical biology*, *7*(1), 17-52.

Harré, R. Secord, P. F. (1992). *The explanation of social behaviour*. Oxford: Basil Blackwell.

Harrisson, D. (2012). Quatre propositions pour une analyse sociologique de l'innovation sociale. *Cahiers de recherche sociologique, 53,*195-214.

Heaton, L., Millerand, F., Delon D., Schmitt, F., Marseault, L. & Deschamps, J. (2013). Encouraging Open Community Innovation : Outils-Réseaux's Modular Approach . Dans E. Lundstrom, J. S. Z., Hrastinski, et al. (dir.), *Managing Open Innovation Technologies* (p. 93-106). Heidelberg, Germany : Springer.

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Québec : PUQ.

Henwood, K., Pidgeon, N. (1994). Beyond the qualitative paradigm: a framework for introducing diversity within qualitative psychology. *Journal of Community and Applied Social Psychology, 4*, 225-238.

Hernandez, L. (2016). Programmes de développement des compétences sociales et d'insertion professionnelle chez les étudiant.e.s : efficacité et limites. *L'orientation scolaire et professionnelle, 45*(3), 303-329.

Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K. & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. Dans Cans P. Griffin & E. Care (dir.), *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach. Educational Assessment in an Information Age* (p. 37-56). Dordrecht : Springer.

Hogue, T. (1993). *Community-based collaboration: Community wellness multiplied*. Chandler Center for Community Leadership. Repéré à http://crs.uvm.edu/nnco/collab/wellness.html

Houssaye, J. (2015). Incompétences des compétences. Dans V. Haberey-Knuessi et J-L. Heeb (dir.), *Pour une critique de la compétence. La question du sujet et de la relation à l'autre* (p. 9-21). Paris : L'Harmatan.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. London, United Kingdom : MIT Press.

Illich, Y. (1973). *Tools for conviviality*. New York, USA :Harper & Row Publishers.

Israel, J. & Aiken, R. (2015). Supporting Collaborative Learning With An Intelligent Web-Based System. *International Journal of Artificial Intelligence in Education (IJAIED, 25*(3), 380-406.

Jacquinot-Delaunay, G. (2010). Entre présence et absence. La FAD comme principe de provocation, *Distances et savoirs*, *8*, 153-165.

Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Les Éditions du Cerf.

Jobert, G. (2014). *Exister au travail. Les hommes du nucléaire*. Toulouse : Erès.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive, and Individualistic Learning*. Needham Heights, MA : Allyn and Bacon.

Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). New developments in social interdependence theory. Genetic, S*ocial, and General Psychology Monographs*, *131*(4), 285-358.

Johnson, D. W. (1975). Cooperativeness and Social Perspective Taking. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(2), 241-244.

Johnson, D. W. & Johnson, R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story : Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, *38*(5), 365-379.

Johnson, J. C. & Weller, S.C. (2002). Elicitation Techniques for interviewing. Dans J. F Gubrium et J. A. Holstein, (dir.), *Handbook of interview research: context & method,* (p 488-514). Thousand Oaks, Californie : Sage Publications.

Joly, P-B, Lemarié, S. & Managematin, V. (1998). Coordination et incitations dans les contrats de recherche. Le cas des accords public/privé**.** *Revue économique 49*(4), 1129-1149.

Jonnaert, P. (2009). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Kaufmann, J-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kędzierska, H. (2015, septembre). *Uczenie sie przez poszerzanie - o perspektywach wykorzystania modelu expancynvego uczenia sie w doskonaleniu nauczycieli*. Communication à la conférence « Modele uczenia się profesji nauczyciela - między indywidualizmem a uczeniem się ». Warszawa, Pologne. Repéré à : https://doskonaleniewsieci.pl

Khalil, C. (2012). *Les méthodes "agiles" de management de projets informatiques : une analyse par la pratique* (Thèse en Sciences de gestion et management). Télécom ParisTech, Paris.

Kiffer, S. (2016). *La construction des compétences d'enseignement des enseignants-chercheurs novices de l'université en France* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Strasbourg, Strasbourg.

Kolb, D. A (1984). *Experiental Learning. Experience as The Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs : *Prentice Hall.*

Kollock, P. & Smith, M. (1994). *Managing the Virtual Commons : Cooperation and Conflict in Comupter Communities*. California : UCLA.

Kosremelli-Asmar, M. (2011). *La collaboration interprofessionnelle : cas d'un service de pédiatrie d'un hôpital universitaire au Liban* (Thèse en Sciences de gestion). Paris Dauphine, Paris.

Krohmer, C. (2004). Repérer les compétences collectives: une proposition d'indicateurs. *Actes du 15ème congès de l'AGRH*, Montréal. Repéré à : https://www.agrh.fr/assets/actes/2004krohmer060.pdf

Laisney, M. & Eustache, F. (2016). Vers une neuropsychologie sociale. *Neuropsychol 8*(1), 3-5.

Lambert, M. (2013). *Etre assistant et se développer professionnellement ? Recherche descriptive et compréhensive sur le développement professionnel des assistants à l'Université de Fribourg*. (Thèse en Lettres). Université de Fribourg, Fribourg.

Lameul, G. (2006). *Former des enseignants à distance? Etude des effets de la médiatisation de la relation pédagogique sur la construction des postures professionnelles* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Paris X- Nanterre, Paris.

Lameul, G. (2016). *Le développement professionnel des enseignants-chercheurs : entre recherche et enseignement, l'élaboration d'une posture d'expertise*, Habilitation à Diriger les Recherches, Universités Rennes 2, Rennes.

Lameul, G., Simonian, S., Eneau, J. & Carraud, F. (2011). Transposition de modèles pédagogiques en ligne : le cas du Campus Numérique Forse. *Revue Internationale de Technologies et Pédagogie Universitaire 8*(1-2), 81-91.

Lapointe, P-A. (1998). Identités ouvrières et syndicales, fusion, distanciation et recomposition. *Sociologie et sociétés, 302*,189-212.

Latzko-Toth, G. (2010). *La co-construction d'un dispositif sociotechnique de communication :le cas de l'Internet Relay Chat*. (Thèse en Sociologie). Université du Québec, Montréal.

Lazega, E. (2009). Théorie de la coopération entre concurrents : interdépendances, discipline sociale et processus sociaux. *Le Libellio d'Aegis*, 3 (4), hiver 2008-2009, 13-21.

Le Boterf, G. (1997). Construire la compétence collective de l'entreprise. *Gestion*, 82-85.

Le Boucher, C. (2016). *Facteurs de pérennisation d'un réseau de formation par les pairs. Le cas des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Rennes 2, Rennes.

Le Goff, J. (2015). *Le retour en grâce du travail : du déni à la redécouverte d'une valeur*. Paris : Ceras.

Lebrun, M. (2007). *Des technologies pour enseigner et apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Lecluse, V. (2016). *Evolution des bases neurobiologiques de l'empathie cognitive dans le vieillissement : Apport de l'imagerie optique proche* (Thèse en Psychologie). Université du Québec, Montréal.

Lecomte, J. (2016). *Les entreprises humanistes: comment elles vont changer le monde*. Paris : Les Arènes.

Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Leplat, J. & De Monmollin, M. (dir.). (2001). *Les compétences en ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Leplat, J. (2001). Compétence et ergonomie. Dans J. Leplat, J. et M. de Monmollin (dir.), *Les compétences en ergonomie* (p. 41-53). Toulouse : Octarès.

Leplat, J. (2008). Les compétences dans l'activité et leur analyse. *APIO, Psihologia Resurselor Umane 8*(2), 16-30. Repéré à : http://pru.apio.ro/index.php/prujournal/issue/view/PRU_06_02

Lévy, P. (1998). *Becoming virtual: reality in the Digital Age*. New York: Plenum Trade.

Liboy, M-G (2014). Comment favoriser la communication école-familles en Alberta? Des solutions proposées par les parents immigrants. *Comparative and International Education/ Éducation Comparée et Internationale, 43*(2). Repéré à : http://ir.lib.uwo.ca/cie-eci/vol43/iss2/2/

Licoppe, C. (2008). Dans le "carré de l'activité" : perspectives internationales sur le travail et l'activité, *Sociologie du travail, 50*, 287-302.

Lietaer, B. (2011). *Au cœur de la monnaie. Systèmes monétaires, inconscient collectif, archétypes et tabous*. Gap : Yves Michel.

Linard, M. (2001). Concevoir des environnements pour apprendre : L'activité humaine cadre organisateur de l'interactivité technique. *Sciences et Techniques éducatives, Environnements interactifs d'apprentissage avec ordinateur EIAO'2001, 8* (3-4), 211-238.

Loilier, T. & Tellier, A. (2011). Que faire du modèle de l'innovation ouverte ? *Revue française de gestion*, *37*(210), 69-85.

Lu, L. & Argyle, M. (1991). Happiness and cooperation. *Personality and Individual Differences*, *12*, 1019-1030.

Mallard, S. (2017). *Place et rôle des dimensions émotionnelles et socioaffectives dans les dispositifs de formation Le cas de « l'École des Managers », université d'entreprise à La Poste* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Rennes 2, Rennes.

Mancera, L., Baldiris, S., Fabregat & R. (2008). Modelling collaborative competence level using machine learning techniques. *Actes du colloque IADIS International Conference e-Learning*. Amsterdam, 22-25 juillet. Repéré à : https://www.researchgate.net/publication/220969829

Manzano, M. (1997). Les relations coopératives entre les producteurs et les distributeurs de produits alimentaires et non alimentaires. *Cahier de recherche GREGOR. Repéré à:* http://www.univ-paris1.fr/GREGOR

Marsh, H. (2013). *Binding Chaos: mass collaboration on a global scale*. Create space: independent Publishing Platform.

Mary, A. (1998). De l'épaisseur de la description à la profondeur de l'interprétation. *Enquête*, *6,* 57-72.

Mattessich, P.W. & Monsey, B.R. (1992). *Collaboration: What Makes It Work. A Review of Research Literature on Factors Influencing Successful Collaboration.* St. Paul : Amherst H. Wilder Foundation.

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

May, M. A. & Doob, L. W. (1937). *Competition and cooperation*. New York: Social Science Research Council. Repéré à : http://catalog.hathitrust.org/Record/001348633

McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and performance*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

McKinney & Denton (2006). Developing Collaborative Skills Early in the CS Curriculum in a Laboratory Environment, Dans M. Schneider (dir.), *Actes Technical Symposium on Computer Science Education Houston* (p. 138-142). *Houston :* SIGCSE

Mead, M. (1937/2002). *Cooperation and Competition Among Primitive Peoples*. Piscataway : Transaction Publishers.

Mebarki, M., Starck, S. & Zaid, A. (2016). *Expérience et professionnalisation dans les champs de la formation, de l'éducation et du travail: état des lieux et nouveaux enjeux*. Toulouse : Octarès.

Méda, D. & Vendramin, P. (2013). *Réinventer le travail*. Paris: PUR.

Messina, V. (2017). Une approche didactique de la danse et de la création chorégraphique. De l'action conjointe chorégraphe/danseurs, à l'action conjointe professeur/élèves à l'école élémentaire (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Rennes 2, Rennes.

Michaux, V. (2003). *Compétence collective et systèmes d'information. Cinq cas de coordination dans les centres de contacts* (Thèse en Sciences de gestion). Université de Nantes, Nantes.

Michinov, E. & Michinov, N. (2013). Travail collaboratif et mémoire transactive : revue critique et perspectives de recherche. *Le Travail Humain*, *76*(1), 1-26.

Michinov, E. (2007). Validation de l'échelle de mémoire transactive en langue française, et adaptation au contexte académique. *Revue Européenne de la psychologie appliquée, 57*(1) 59-68.

Michinov, N. & Michinov, E. (2008). Face-to-face contact at the midpoint of an online collaboration: Its impact on the patterns of participation, interaction, affect, and behavior over time. *Computers & Education*, *50*, 1540-1557.

Michinov, N. & Michinov, E. (2009a). Advantages and pitfalls of social interactions in the digital age: Practical recommendations for improving virtual group functioning. Dans A.T. Heatherton & V.A. Walcott (dir.), *Handbook of social Interactions in the 21st Century (p. 83-96).* New York: Nova Science Publishers.

Michinov, N. & Michinov, E. (2009b). Investigating the relationship between transactive memory and performance in collaborative learning. *Learning & Instruction, 19*, 43-54.

Michinov, N. (2004). La gestion des connaissances dans les groupes apprenants : processus, méthodes, résultats. Dans C. Bonardi, P. Georget, C. Roland-Lévy, & N. Roussiau, (dir.), *Psychologie sociale appliqué : emploi, travail, ressources humaines* (p. 255-271). Paris : Presse Edition.

Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J. & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education, 56*, 243-252.

Mignon, J-M. (2007). *Une histoire de l'éducation populaire*. Paris : La Découverte.

Miles, M. B. & Huberman, M. A. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles : De Boeck.

Monnet, S. (2005). *L'apprentissage collaboratif, outil d'évaluation de la décision en aménagement forestier. L'étude du cas de la table de concertation AC 043-20* (Thèse en Sciences forestières). Université Laval, Laval, Québec.

Mooney, J. & Thibodeau, C. (2006). Développement du leadership : peut-on créer un impact en milieu de travail ? *Rapport de recherche*, Sherbrook, Octobre 2006. Repéré à : https://www.usherbrooke.ca/gef/fileadmin/sites/gef/documents/synthese_projets_recherche/2006_developpement_leadership_rapport.pdf

Morandi, F. (2004). Pragmatisme et pratiques en éducation. *Recherche et éducation, 6*. Repéré à : http://rechercheseducations.revues.org/318

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? *Documents de Travail de l'IREDU, DT* 2.

Morse, R. S. & Stephens, J. B. (2012). Teaching Collaborative Governance : phases, competencies, and Case-Based Learning. *Journal of Public Affairs Education*, *18* (3), 565-584.

Muñoz-Alcántara, J., Kosnar, P. & Panos Markopoulos, M. F. (2016). Peepdeck: a dashboard for the distributed design studio. Dans M. Ganzha, L. Maciaszek & M. Paprzycki (prés.), *Actes du colloque Federated Conference on Computer Science and Information Systems* (p. 1663-1670). Gdansk : IEEE.

Musso, P. (2003). *Critique des réseaux*. Paris: PUF.

Muuro, M. E., Oboko, R. & Wagacha, W. P. (2016). Evaluation of Intelligent Grouping Based on Learners' Collaboration Competence Level in Online Collaborative Learning Environment. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 17*(2), 40-64.

Nalebuff, B. J. & Brandenburger, A. M. (1997). Coopetition : competitive and cooperative business strategies for the digital economy. *Strategy and Leadership*, novembre-décembre, 28-35.

Nazet, M. (2015). *Les communautés de pratique en entreprise sous l'angle de leur animation : analyse et enjeux* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Reims Champagne-Ardenne, Reims.

Njingang Mbadjoin, T. (2015). *Le changement par les technologies numériques en école d'ingénieurs : Étude d'impact* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Cergy-Pontoise, Cergy.

Nowak, M. & Highfield, R. (2012). SuperCooperators : altruism, evolution, and why we need each other to succeed. New York: Free Press.

OCDE (2013). *Perspectives de l'OCDE sur les compétences 2013. Premiers résultats de l'Évaluation des compétences des adultes*. Paris : Editions OCDE. Repéré à : https://www.oecd.org/

Orchard, C. A., King, G. A., Khalili, H. & Bezzina, M. B. (2012). Assessment of Interprofessional Team Collaboration Scale (AITCS) : *Development and Testing of the Instrument. Journal of Continuing Education in the Health Professions,* 32(1), 58-67.

Ostrom, E. (1990). *Governing the commons: the evolution of institutions for collective action*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.

Ouellet, S., Caya,I. & Tremblay, M-P. (2011). L'apport d'une communauté d'apprentissage pour développer des pratiques collaboratives et inclusives : une recherche-action. *Éducation et francophonie, 392*, 207-226.

Ouimet, M., Rembert, M., Léon, G. & Bédard, P.O. (2016). La force des liens entre les chercheurs universitaires et les agents de recherche ministériels augmente-t-elle la probabilité d'utilisation par les agents de l'information ? *Revue TUC, Revue francophone de recherche sur le transfert et l'utilisation des connaissances,1(2). Repéré à : http://retro.erudit.org/ojs/service/revue-tuc/article/view/17*

Paal, T. & Bereczkei, T. (2007). Adult theory of mind, cooperation, Machiavellianism:The effect of mindreading on social relations. *Personality and Individual Differences, 43*, 541-551.

Papic, A. (2015). Ecarts entre les discours de la toute-mobilité académique et des immobilités d'étudiants intra et internationaux dans un contexte bilingue. *Cahiers internationaux de sociolinguistique, 8(*2), 225-246.

Parlement européen. (2006). *Les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés européenne. Repéré à http://www.ac-rouen.fr/medias/fichier/keycomp-fr_1325755703492.pdf

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles*. Paris: PUF.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie, 154*. Repéré à : http://rfp.revues.org/157

Peraya, D. (2010). Des médias éducatifs aux environnements numériques de travail : Médiatisation et médiation. Dans V. Liquette (dir.), Médiation(s) et communication, Paris : Hermès.

Peraya, D., Charlier, B. & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et formation, e-301*, 15-34.

Peretz, H. (2007). *Les méthodes en sociologie : observation*. Paris: La Découverte.

Petit, L. (2014). De l'intérêt d'une enquête quantitative sur les TIC(E) dans les collèges de Seine-Saint-Denis. *Distances et médiations des savoirs 5*. Repéré à : http://dms.revues.org/499

Peugeot, V. (2013). *Les Communs, une brèche politique à l'heure du numérique. Dans* M. Carmes & J-M. Noyer *(dir.), Les débats du numérique (p. 77-98).* Paris : Presses des Mines. Repéré à : http://books.openedition.org/pressesmines/1663

Pichon-Mamère, F. & Ferey, S. (2017). Sen Amatya Kumar (1933-). Dans *Universalis éducation*. Encyclopædia Universalis. Repéré à http://www.universalis-edu.com.distant.bu.univ-rennes2.fr/encyclopedie/amartya-kumar-sen/

Poisson, Y. (1991). *La Recherche Qualitative en Éducation*. Sillery : PUQ

Policard, F. (2014). Apprendre ensemble à travailler ensemble : l'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives. *Recherche en soins infirmiers, 117*, 33-49.

Policard, F. (2015, juillet). *L'interprofessionnalité en formation par la simulation au service du développement des compétences collaboratives*. Communication présentée à la Biennale Internationle de l'Education, de la formation et des pratiques professionnelles "Coopérer?" CNAM, Paris, France. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01180312

Proulx, S. (2007). Interroger la métaphore d'une société de l'information : horizon et limites d'une utopie. *Communication et langages, 152*(1), 107-124.

Proulx, S. (2008). Des nomades connectés, vivre ensemble à distance. *Hermès, 51*, 155-160.

Putnam, R. (1995/2006). *Bowling Alone* : le déclin du capital social aux Etas-Unis. Dans A. Bevort, & M Lallement (dir.), *Le capital social : performance, équité et réciprocité* (p. 35-50). Paris : Découverte.

Putnam, R. D. (2002). *Democracies in Flux: The Evolution of Social Capital in Contemporary Society.* Oxford : Oxford University Press.

Reverdy, C. (2013). Des projets pour mieux apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses, 82*. Lyon : ENS de Lyon. Repéré à : http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/82-fevrier-2013.pdf

Reynaud, E. & Reynaud, J-D. (1996). La régulation interne des marchés du travail, *Revue française de sociologie*, *37*(3), 337-368.

Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community:Homesteading on the Electronic Frontier*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley. Repéré à : http://rheingold.com/books/

Rheingold, H. (2005). *Foules intelligentes : la nouvelle révolution sociale*. Paris : M2 Editions.

Ricard, M. (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme*. Paris : Nil éditions.

Rifkin, J. (2012). *Une nouvelle conscience pour un monde en crise. Vers une civilisation de l'empathie*. Arles : Actes Sud.

Rifkin, J., Chemla, F. & Chemla, P. (2014). *La nouvelle société du coût marginal zéro. L'Internet des objets, l'émergence des communaux collaboratifs et l'éclipse du capitalisme*. Paris : Les liens qui libèrent.

Roche, P. (2016). *La puissance d'agir au travail: recherches et interventions cliniques*. Toulouse: Erès.

Rochelandet, F. (2014, mai). *Crowdfunding et influence sociale : étude empirique*. Communication présentée au 12ème séminaire M@rsouin. M@rsouin, Le Bono, France. Repéré à : https://netcom.revues.org/1379

Salam, P. L. & Valmas, V. (2009). Étude comparative des compétences développées dans deux formations hybrides de tuteurs en ligne : interactions à distance en asynchrone pour l'une et en synchrone pour l'autre. Dans C. Develotte, F. Mangenot, E. Nissen (dir.), *Actes du colloque Epal Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL) *: conception, instrumentation, interactions, multimodalité,* Grenoble, 5-7 juin 2009. Repéré à : http:/epal.u-grenoble3.fr/actes/

Sanojca, E. & Eneau, J. (2015, juillet). *Ambiguïtés de la notion de « compétences collaboratives » en formation d'adultes : le cas du dispositif Animacoop*. Communication présentée à la Biennale Internationle de l'Education, de la formation et des pratiques professionnelles "Coopérer?" CNAM, Paris, France. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01198689v2/document).

Sanojca, E. (2013). Former aux compétences collaboratives. Dans, D. Bédard (dir.), *Actes du 7e colloque* "*Questions de pédagogies dans l'enseignement supérieur*" (p. 620-629). Sherbrooke : Université de Sherbrooke. Repéré à http://www.colloque-pedagogie.org/

Savoie, A. (2004). Les équipes de travail et les enjeux de l'efficacité. Dans C. Bonardi, P. Georget, C. Roland-Lévy & N. Roussiau (dir.), *Psychologie sociale appliqué : emploi, travail, ressources humaines* (p. 255-271). Paris : Presse Edition.

Savoie-Zajc, L. & Dionne, L. (2001). Vers la mise en place d'une culture de formation continue dans les milieux scolaires : exploration conceptuelle et illustrations. Dans L. Lafortune, C. Deaudelin, P.A. Doudin & D. Martin (dir.), *La formation continue : de la réflexion à l'action.* Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.

Schmidt, K. & Bannon, L. (1992). Taking CSCW seriously: Supporting Articulation Work. *Computer Supported Cooperative Work (CSCW): An International Journal, 1*(1), 7-40.

Schrecker, C. (2006). *La communauté : histoire critique d'un concept dans la sociologie anglo-saxonne.* Paris : Harmattan.

Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 160,* 13-27.

Sennett, R. (2013). *Ensemble, pour une éthique de la coopération*. Paris : Albain Michel.

Serres, M. (2012). *Petite poucette*. Paris : Le Pommier.

Siemens, G. (2006). *Knowing knowledge*. [Livre en ligne] Repéré à : http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf

Siméone, A., Eneau, J. & Rinck, F. (2007, juin). *Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées et /ou développées ?* Communication présentée au congrès « Tice Méditerranée - L'humain dans la formation à distance ». Marseille, France. Repéré à : https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00418157

Siméone, A., Éneau, J. & Simonian, S. (2009, mai). *Fonctions de la confiance et de la crédibilité dans une activité d'apprentissage collaboratif en ligne*. Communication présentée au Colloque TICEMed. Milan, Italie. Repéré à http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm39/

Simioni, O. (2002). Un nouvel esprit pour le capitalisme : la société de l'information ? *Revue européenne des sciences sociales*, *40*(123), 75-90.

Simonian, S. & Manderscheid, J.-C. (2012). Formation à distance et hybridation. *Recherche & Formation, 3*, 121-124.

Simonian, S. (2015). *L'affordance socioculturelle une approche éco-anthropocentrée des objets techniques. Le cas des environnements numériques d'apprentissage*, Habilitation à Diriger les Recherches, Universités Rennes 2, Rennes.

Sini, G. (2013). *Méthodes et outils pour la gestion des worklflow - Modelisation ontologique des processus pour l'analyse* (Thèse en informatique). Université Mouloud Mammeri de Tizi Ouzou, Tizi Ouzou.

Skelling-Desmeules, M-E. (2017). L'Enseignement de la danse: une voie complémentaire pour la formation contemporaine de l'acteur. *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, *7*(1), 123-153.

Smith, K. G., Carroll, S. J., Ashford, S. J. (1995). Intra- and Interorganizational Cooperation: Toward a Research Agenda. *Journal Academy of Management, 38(1), 7-23.*

Smith, L. M. & Kleine, P.F. (1986). Qualitative research and evaluation: Triangulation and multimethods reconsidered. Dans D.D. Williams (dir.), *Naturalistic Evaluation* (p. 55-71). San Francisco: Jossey-Bass.

Smith, M. (1994). *Local éducation, community, conversation, praxis*. Philadelphia : Open University Press.

Soulier, E., Bugeaud, F. & Ruault, J-R. (2008). Nouveaux concepts pour la collaboration entre experts, des facteurs humains et ingénierie des systèmes. Dans A. Galarreta, P. Girard, J-C. Tucoulou & M. Wolff (prés.), *Actes du colloque : ERGO IA* (p. 29-43). Bidart : ESTIA.

Steffens, K. (2015). Competences, Learning Theories and MOOCs: recent developments in Lifelong Learnin, *European Journal of Education*, *50*(1), 41-59.

Stiegler, B. & Kyrou, A. (2015). *L'emploi est mort, vive le travail : entretien avec Ariel Kyrou*. Paris : Mille et une nuits.

Stiegler, B. (2013). L'esprit des Lumières à l'époque du philosophical engineering. *Intellectica*, *59*, 29-40.

Stiegler, B. (2015). *La société automatique*. Paris : Fayard.

Tardif, J., Désilets, M., Paradis, F. & Lachiver, G. (1995). Le développement des compétences, cadre conceptuel pour l'enseignement. Dans J-P. Goulet (dir.), *Enseigner au collégial* (p. 157-168). Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.

Taurisson, A. (2005). *La pédagogie de l'activité, un nouveau paradigme* ? (Thèse en Sciences de l'éducation). Université Lumière Lyon II, Lyon.

Thibert, R. (2009). Quelles pratiques collaboratives à l'heure des TIC. *Dossier d'actualité Veille et Analyses 43*. Lyon : INRP. Repéré à : http://ife.ens-lyon.fr/vst/LettreVST/43-mars-2009.php

Thiébault, J. (2003). Les travaux de Robert D. Putnam sur la confiance, le capital social, l'engagement civique et la politique comparée. *Revue internationale de politique comparée*, *10*(3), 341-355.

Thomson, A. M., Perry, J. L. & Miller, T. K. (2008). Linking collaboration processes and outcomes: Foundations for advancing empirical theory. Dans L. B. Bingham & R. O'Leary (dir*.), Big ideas in collaborative public management* (p. 97-120). Armonk, NY : ME Sharpe Publishers.

Thuderoz, C. (1995). Du lien social dans l'entreprise. Travail et individualisme coopératif. *Revue française de sociologie*, *36*(2), 325-354.

Tomasello, M. (2009). *Why We Cooperate ?* Cambridge, MA : MIT Press.

Tomasello, M. (2014). The ultra-social animal. *European Journal of Social Psychology, 44*, 187-194.

Tomasello, M. (2015). *Pourquoi nous coopérons ?* Rennes : PUR.

Toner, P. (2011). *Workforce Skills and Innovation: An Overview of Major Themes in the Literature.* Paris : OECD.

Touraine, A. (2015). *La fin des sociétés*. Paris : Editions Seuil.

Treleani, M. (2014). Dispositifs numériques : régimes d'interaction et de croyance. *Actes Sémiotiques, 117.* Repéré à : http://epublications.unilim.fr/revues/as/5035

Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation - Pour apprendre autrement*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Troger, V. (2001). Les passeurs de l'éducation populaire à la formation continue. *Travail et Emploi*, *86*, 9-25.

Tyler, T. R. (2010). *Why people cooperate ? The role of social motivations*. Princeton :Princeton University Press.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthode de recherche pour l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Université.

Vasseur, M-T. (2011). Discours, pratiques et formation réflexive des enseignants de langue : un agir collaboratif réflexif. Dans V. Bigot & L. Cadet. *Discours d'enseignants sur leur action en classe : enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 189-205). Paris : Riveneuve*.*

Virkkunen, J. (2007). Collaborative development of a new concept for an activity. *Activités 4*(2) Repéré à : http://activites.revues.org/1769

Voogt, J. & Pereja-Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences : Implications for national curriculum policies. *Journal of Curriculum Studies*, *44*(3), 299-321.

Wallet, J. (dir.). (2007). *Le campus numérique FORSE, analyses et témoignages*. Rouen : PURH.

Warneken, F. & Tomasello, M. (2009). The roots of human altruism. B*ritish Journal of Psychology, 100*, 455-471. Repéré sur https://pdfs.semanticscholar.org

Watteau, B. (2017). *Approche écologique de la création en formation : Le cas de l'atelier de projet en architecture* (Thèse en Sciences de l'éducation). Université de Rennes 2, Rennes.

Wenger, E. (1998). C*ommunities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambrige University Press . Repéré à : http://books.google.fr/

Wenger, E. (2005). *Théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Laval, Québec : Presses Université Laval.

West, S. A., Gardner, A., Shuker, D.M., Reynolds, T., Burton-Chellow, M., Sukes, E. M. & Griffin, A. S. (2006). Cooperation and the Scale of Competition in Humans. *Current Biology, 16*, 1103-1106.

Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. *Education permanente*, *135*, 57-69.

Zarifian, P. (1995). Coopération, compétence et système de gestion dans l'industrie : la recherche de cohérence. Dans *Actes du congrès de l'AGRH* (p. 15-20). Repéré à : https://www.agrh.fr/actes-des-congrs

Zarifian, P. (1998). *Travail et communication*. Paris : PUF.

Zarifian, P. (1999). *Objectif compétence*. Paris : Éditions Liaisons.

Zarifian, P. (2001). *Le modèle de la compétence*. Paris : Éditions Liaisons.

Zolesio, E. (2011). Anonymiser les enquêtés. Interrogations ? *Revue pluridisciplinaire de sciences humaines et sociales, 12*, 174-183.

Table des matières

Remerciements **1**

Sommaire **3**

Table des figures **5**

Table des tableaux **7**

Introduction générale **9**

1 Contextualisation : pourquoi s'intéresser aux compétences collaboratives ? **13**

1.1 L'émergence des compétences collaboratives dans le monde de la formation 15
1.1.1 Une société transformée en profondeur par le numérique 15
1.1.2 Le renouveau du collaboratif 16
1.1.2.1 Les structures de fonctionnement en réseau 16
1.1.2.2 Production collaborative : une nouvelle forme de production et de distribution des biens 17
1.1.2.3 Le bien commun, « les communs » 17
1.2 Politiques éducatives et compétences collaboratives 18
1.2.1 Collaboration et compétences pour le XXIe siècle dans les pays de l'OCDE 19
1.2.2 Le contexte français 20
1.3 Du travail hybride aux objets hybrides de formation professionnelle 21
1.3.1 Le sens du travail 21
1.3.2 Les nouvelles formes de travail 22
1.3.2.1 Le travail collaboratif 22
1.3.2.2 Le « modèle californien » dans l'organisation du travail 23
1.3.2.3 L'entreprise humaniste 24
1.3.3 De nouvelles compétences au travail attendues 24
1.4 Former à la collaboration aujourd'hui 25
1.4.1 Les parcours universitaires professionnalisants 26
1.4.1.1 Collaboration numérique et certification informatique 26
1.4.1.2 Le campus numérique FORSE 27
1.4.1.3 Formation de type MOOC 28
1.4.2 Travail collaboratif et formation professionnelle continue 29
1.4.3 D'un dispositif expérimental à la naissance d'une problématique 31
1.5 En résumé : les premières questions de recherche 32

2 Revue de la littérature : de la coopération aux compétences collaboratives en formation des adultes 35

2.1 L'usage des termes « compétences collaboratives » : choix des termes 37
2.2 Coopération/collaboration dans la recherche 37
2.2.1 L'histoire des termes dans les courants des sciences humaines et sociales des années 1980 37
2.2.1.1 Avant la guerre de 1939-1945 38
2.2.1.2 De l'après-guerre aux années 1990 39
✓ En psychologie sociale 39
✓ La psychologie du développement 40
✓ En sociologie 42
✓ En économie, gestion et management 43
✓ En sciences politiques 44
2.2.2 Les principales approches théoriques contemporaines 46
2.2.2.1 Théorie de l'interdépendance sociale 47
2.2.2.2 Théorie évolutionniste 49
2.2.2.3 Théorie de l'échange 50
2.2.2.4 Théorie de la cognition distribuée 51
2.2.2.5 Cognition sociale et théorie de l'esprit 52
2.2.2.6 Le travail et l'apprentissage collaboratifs assistés par ordinateur 53
✓ Le travail collaboratif assisté par ordinateur 53

✓ Apprentissage collaboratif assisté par ordinateur ... 56
2.2.3 Une théorie de la coopération ou de la collaboration existe-t-elle vraiment ? ... 57
2.2.3.1 Théories « mineures » ... 57
2.2.3.2 Théories « majeures » ... 59
✓ La théorie de la coopération d'Axelrod ... 59
✓ La théorie d'Argyle ... 61
✓ Les apports de Dejours ... 64
✓ Les apports de Sennett ... 65
2.2.3.3 Synthèse des principaux courants de recherche sur la coopération/collaboration ... 67
2.3 Les « compétences collaboratives » comme objet de recherche ... 70
2.3.1 Exploration des termes dans la recherche ... 70
2.3.2 La place des compétences collaboratives en sciences de l'éducation ... 72
2.3.2.1 Notions associées aux compétences collaboratives ... 72
✓ L'apprentissage et le travail collaboratif/coopératif ... 72
✓ Les compétences collectives ... 74
✓ Compétences sociales et compétences non académiques ... 75
2.3.2.2 La notion de compétences collaboratives dans les études francophones ... 76
✓ La notion des compétences collaboratives comme objet d'étude ... 77
✓ Les compétences collaboratives comme un élément du cadre conceptuel d'analyse ... 78
✓ Les compétences collaboratives comme « évocation » ... 80
2.4 Différentes approches pour appréhender les compétences collaboratives ... 81
2.4.1 Perspective ingénierique : dimensions *micro, méso, macro* ... 81
2.4.2 Perspective évaluative : différents « niveaux » de compétences à coopérer/collaborer ... 83
2.4.2.1 Typologie selon le niveau de maturité de « faire ensemble » ... 84
2.4.2.2 Évaluation du niveau de compétence à coopérer/collaborer ... 86
2.4.3 Perspective temporelle : étapes du processus collaboratif ... 90
2.4.4 Synthèse des études sur les compétences collaboratives ... 92
2.5 Question de recherche et hypothèses ... 93
2.6 En conclusion du chapitre 2 ... 95
3 Éclairage théorique pour analyser le développement des compétences collaboratives ... 97
3.1 Comprendre le processus collaboratif ... 99
3.1.1 Le principe de séquençage du processus collaboratif ... 99
3.1.2 Le principe d'adaptabilité au contexte du projet ... 100
3.2 Analyser les compétences collaboratives ... 102
3.2.1 L'apport de la didactique professionnelle ... 102
3.2.2 L'apport de la théorie de l'activité ... 105
3.2.2.1 Système minimal de l'activité ... 106
3.2.2.2 Principe de transformation basée sur la contradiction ... 109
3.3 Appréhender un dispositif de formation instrumenté ... 111
3.3.1 Cohérence interne du dispositif : une approche ternaire et trilogique ... 112
3.3.2 Processus dynamique : l'apprentissage « au-delà des frontières » *versus* apprentissage expansif ... 114
3.3.2.1 L'apprentissage au-delà des frontières ... 114
3.3.2.2 L'apprentissage expansif ... 117
3.3.3 Potentiel d'hybridation explicité par l'approche de l'affordance socioculturelle ... 120
3.3.4 Modélisation des apports conceptuels pour analyser le dispositif de formation ... 121
3.4 En conclusion du chapitre 3 ... 123
4 Méthodologie de l'enquête de terrain ... 125
4.1 Choix méthodologiques ... 127
4.1.1 Un positionnement épistémologique ... 127
4.1.2 Une méthode empirique et longitudinale de recueil et d'analyse des données ... 128
4.1.2.1 Étude de cas vérificative ... 128
4.1.2.2 Le principe de triangulation des sources et des méthodes ... 129
4.2 Terrain d'enquête ... 130
4.2.1 La formation Animacoop comme lieu de développement des compétences collaboratives ... 130
4.2.1.1 Outils-Réseaux, concepteur de la formation ... 130
4.2.1.2 Bénéficiaires de la formation Animacoop ... 131
4.2.1.3 Contenus de la formation Animacoop ... 131

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

4.2.1.4 Organisation pédagogique des contenus ... 131
4.2.1.5 Hybridation des modalités pédagogiques et scénarisation ... 132
4.2.2 Terrains d'observation des compétences collaboratives réinvesties ... 132
4.2.2.1 Une association nationale, mouvement citoyen de transformation sociétale ... 133
4.2.2.2 Une collectivité territoriale : Pôle Solidarités-Citoyenneté-Proximité ... 133
4.2.2.3 Une association locale créée pour développer la coopération ... 134
4.2.2.4 Un réseau professionnel informel ... 135
4.3 Construction du corpus de données ... 136
4.3.1 Étapes et objectifs opérationnels de la collecte des données ... 136
4.3.2 Usage d'outils d'enquête ... 137
4.3.2.1 Questionnaire ... 137
4.3.2.2 Entretiens compréhensifs ... 139
4.3.2.3 Observation participante en formation ... 142
4.3.2.4 Observation et élicitation des lieux de réinvestissements des compétences collaboratives ... 144
4.3.2.5 Sur l'entretien d'élicitation ... 149
4.3.2.6 Étude des documents ... 151
4.3.3 En résumé, le schéma du protocole de l'enquête ... 152
4.4 Méthodes de traitement des données et clés d'analyse : construire le sens ... 154
4.4.1 Identifier le sens des compétences collaboratives ... 154
4.4.1.1 Le développement des compétences collaboratives en formation ... 157
4.4.1.2 Le réinvestissement des compétences collaboratives ... 159
4.5 En conclusion du chapitre 4 ... 160
5 Présentation et traitement des résultats ... 163
5.1 Validation de l'échelle-test ... 165
5.1.1 Les compétences les mieux notées ... 167
5.1.2 Les compétences jugées « moyennement utiles » ... 167
5.1.3 Les compétences estimées manquantes ... 168
5.2 La nature des compétences collaboratives déclarées ... 169
5.2.1 Les verbes d'action relatifs à l'échelle-test des compétences collaboratives ... 170
5.2.1.1 Les antécédents, ou attitudes « coopératives/collaboratives » (A) ... 171
5.2.1.2 Les verbes d'action liées à l'évaluation (PE) et au démarrage (PD) ... 172
5.2.1.3 Les verbes d'action liés à l'animation du projet collaboratif (PA) ... 174
5.2.1.4 Les verbes d'action liés à la mise en œuvre de la coopération/collaboration (PM) ... 177
5.2.1.5 Les verbes d'action liés au résultat de la coopération/collaboration (R) ... 179
5.2.2 Les compétences collaboratives exprimées, non présentes sur l'échelle-test ... 181
5.2.3 Synthèse des données sur la nature des compétences collaboratives/collaboratives ... 184
5.3 Des pratiques de formation pour développer les compétences collaboratives ... 186
5.3.1 Données issues des entretiens avec les formateurs : les compétences souhaitées ... 186
5.3.2 Données issues des entretiens stagiaires : déclaration sur les compétences collaboratives développées en formation ... 187
5.3.2.1 Des compétences collaboratives liées aux attitudes identifiées en formation ... 188
5.3.2.2 Développement des compétences collaboratives : évaluation et démarrage ... 189
5.3.2.3 Les verbes d'action liés à l'animation du projet collaboratif ... 191
5.3.2.4 Les verbes d'action liés à la mise en œuvre de la coopération/collaboration ... 193
5.3.2.5 Formulations liées aux compétences centrées sur le résultat de la coopération/collaboration ... 194
5.3.2.6 L'expression sur les compétences développées en dehors de l'échelle-test ... 195
5.3.2.7 De nouvelles envies d'apprendre (déclarées) ... 196
5.3.2.8 Synthèse des données déclarées par les apprenants sur les compétences développées ... 196
5.3.3 Données issues de l'étude des documents ... 198
5.3.3.1 Les pratiques collaboratives abordées dans les cours à distance ... 198
5.3.3.2 Les activités collaboratives à distance ... 202
5.3.3.3 Les ateliers techniques facultatifs ... 203
5.3.3.4 En résumé de la présentation des données issues de l'étude des documents ... 205
5.3.4 Données issues de l'observation participante ... 206
5.3.4.1 Pratiques effectives des formateurs et des apprenants en regroupements ... 206
5.3.4.2 Cours théoriques en présentiel ... 212
5.3.4.3 Contenus produits collectivement ... 214
5.3.4.4 Outils facilitateurs de la coopération ... 215
5.3.4.5 Synthèse des données issues des observations des pratiques de formation ... 217
5.4 Les compétences réinvesties : que font les Animacoopiens sur leurs lieux de travail ? ... 218

5.4.1 Données issues des entretiens : des compétences réinvesties ? 218
5.4.1.1 Lieux de réinvestissement et fréquence des pratiques de coopération/collaboration 218
5.4.1.2 Les compétences collaboratives réinvesties (relatives à l'échelle-test ou hors de l'échelle-test) 219
5.4.2 Observation : que font les Animacoopiens au travail ? 220
5.4.2.1 Les contextes observés 220
5.4.2.2 Portrait d'Adèle 222
5.4.2.3 Portrait de Damien 226
5.4.2.4 Portrait de Myriam 230
5.4.2.5 Portrait de Gwenaëlle 234
5.4.3 Synthèse des données issues des observations des compétences collaboratives réinvesties 238
5.5 En conclusion du chapitre 5 238

6 Analyse et discussion : la nature des compétences collaboratives 241

6.1 La propension à coopérer/collaborer 243
6.2 Des incontournables liés au processus et les résultats de la coopération/collaboration 250
6.2.1 L'évaluation et le démarrage 250
6.2.2 L'animation 255
6.2.3 La mise en œuvre 261
6.2.4 Le résultat de la coopération 266
6.3 Les grands absents et les nouvelles compétences collaboratives 272
6.3.1 Les compétences liées à la confiance 272
6.3.2 Le facilitateur : un leadership non assumé ? 274
6.3.3 Les nouvelles compétences collaboratives 275
6.4 En conclusion du chapitre 6 277

7 Le développement des compétences collaboratives en formation 279

7.1 Les compétences collaboratives développées et leur contexte de formation 281
7.1.1 Attitudes collaboratives développées en formation 282
7.1.2 Compétences collaboratives liées au processus 283
7.1.3 Compétences collaboratives liées au résultat 288
7.1.4 Les contextes de formation propices au développement des compétences collaboratives 290
7.2 Analyse de la cohérence d'un dispositif de formation 293
7.2.1 Vision émancipatrice de l'éducation 295
7.2.2 La place centrale des individus 298
7.2.3 Le sens politique de la formation : apprendre à vivre et à travailler ensemble 301
7.2.4 L'apprentissage par le faire 303
7.2.5 Éthique de sincérité : la cohérence entre le « dire » et le « faire » 307
7.3 Dynamique de reconfiguration du dispositif de formation 311
7.3.1 Le système d'activité de base 311
7.3.2 Le système d'activité en extension 315
✓ L'activité 1 portant sur le sujet 316
✓ L'activité 2 portant sur les outils 316
✓ L'activité 3 portant sur l'outil 317
✓ L'activité 4 portant sur la communauté 318
✓ L'activité 5 portant sur l'objet 318
7.4 Capacité d'hybridation du dispositif de formation 320
7.4.1 Sur le potentiel des cartes heuristiques 323
7.4.2 Sur YesWiki (plateforme de formation) 324
7.5 En conclusion du chapitre 7 328

8 Ouvertures et perspectives 329

8.1 Perspectives autour des questions de recherche 331
8.1.1 La question de la nature des compétences 332
✓ L'aspect multidimensionnel confirmé 332
✓ La pertinence du modèle issu des sciences administratives avérée quant à l'étude des pratiques collaboratives des apprenants Animacoop 334
✓ Complémentarité des apports théoriques 336
✓ Modélisation de l'échelle des compétences collaboratives 338

8.1.2 La question du développement des compétences collaboratives ... 341
8.1.2.1 Un écosystème à la cohérence interne forte et au potentiel de développement et de créativité ... 341
8.1.2.2 Par rapport au développement des compétences collaboratives en formation ... 344
8.1.3 Par rapport aux choix méthodologiques ... 347
8.2 Les perspectives opérationnelles pour les praticiens de la formation ... 348
8.2.1 Sur l'approche des compétences collaboratives en formation ... 348
8.2.2 Sur les méthodes de formation ... 349
8.3 En conclusion du chapitre 8 ... 350
Conclusion ... 351
Bibliographie ... 357
Table des matières ... 375
Liste des annexes ... 381
Annexe 1 : Apprenants Animacoop : échantillon « questionnaire » ... 383
Annexe 2 : Apprenants Animacoop : échantillon « entretien » ... 385
Annexe 3 : Observation en formation ... 387
Annexe 4 : Exemple d'archivage des données - Observation des projets réinvestie ... 388
Annexe 5 : Expressions sur les compétences collaboratives (entretiens compréhensifs « apprenants ») ... 389
Tableau 1 : Les expressions sur des attitudes collaboratives (antécédents) ... 389
Tableau 2 : Les expressions sur l'évaluation du processus collaboratif ... 390
Tableau 3 Les expressions sur le démarrage du processus collaboratif ... 391
Tableau 4 Les expressions sur l'animation du processus collaboratif ... 392
Tableau 6 : Les expressions sur la mise en œuvre du processus collaboratif ... 395
Tableau 7 : Les expressions sur le résultat de la coopération/ collaboration ... 396
Tableau 8 : Les expressions liées aux compétences manquantes sur l'échelle test ... 397
Annexe 6 : Expressions sur les compétences collaboratives développées en formation ... 401
Tableau 9 : Des expressions liées aux attitudes collaboratives développées en formation ... 401
Tableau 10 : Des formulations liées aux compétences d'évaluation, développées en formation ... 401
Tableau 11 : Des formulations liées aux compétences de démarrage, développées en formation ... 402
Tableau 12 : Des formulations liées aux compétences d'animation, développées en formation ... 402
Tableau 13 : Des formulations liées aux compétences de mise en œuvre, développées en formation ... 404
Tableau 14 : Des expressions associées au résultat ... 405
Tableau 15 : Expression associées aux compétences hors échelle-test ... 405
Annexe 7 Les contenus des cours à distance ... 407
Annexe 8 Les séquences en présence ... 408
Annexe 9 : Base d'élicitation (Exemple : TO1) ... 412
Annexe 9 : Echelle de compétences collaboratives ... 415

Liste des annexes

Annexe 1 : Apprenants Animacoop : échantillon « questionnaire » **383**

Annexe 2 : Apprenants Animacoop : échantillon « entretien » **385**

Annexe 3 : Observation en formation **387**

Annexe 4 : Exemple d'archivage des données - Observation des projets réinvestie **388**

Annexe 5 : Expressions sur les compétences collaboratives (entretiens compréhensifs « apprenants ») **389**

Tableau 1 : Les expressions sur des attitudes collaboratives (antécédents) 389
Tableau 2 : Les expressions sur l'évaluation du processus collaboratif 390
Tableau 3 Les expressions sur le démarrage du processus collaboratif 391
Tableau 4 Les expressions sur l'animation du processus collaboratif 392
Tableau 6 : Les expressions sur la mise en œuvre du processus collaboratif 395
Tableau 7 : Les expressions sur le résultat de la coopération/ collaboration 396
Tableau 8 : Les expressions liées aux compétences manquantes sur l'échelle test 397

Annexe 6 : Expressions sur les compétences collaboratives développées en formation **401**

Tableau 9 : Des expressions liées aux attitudes collaboratives développées en formation 401
Tableau 10 : Des formulations liées aux compétences d'évaluation, développées en formation 401
Tableau 11 : Des formulations liées aux compétences de démarrage, développées en formation 402
Tableau 12 : Des formulations liées aux compétences d'animation, développées en formation 402
Tableau 13 : Des formulations liées aux compétences de mise en œuvre, développées en formation 404
Tableau 14 : Des expressions associées au résultat 405
Tableau 15 : Expression associées aux compétences hors échelle-test 405

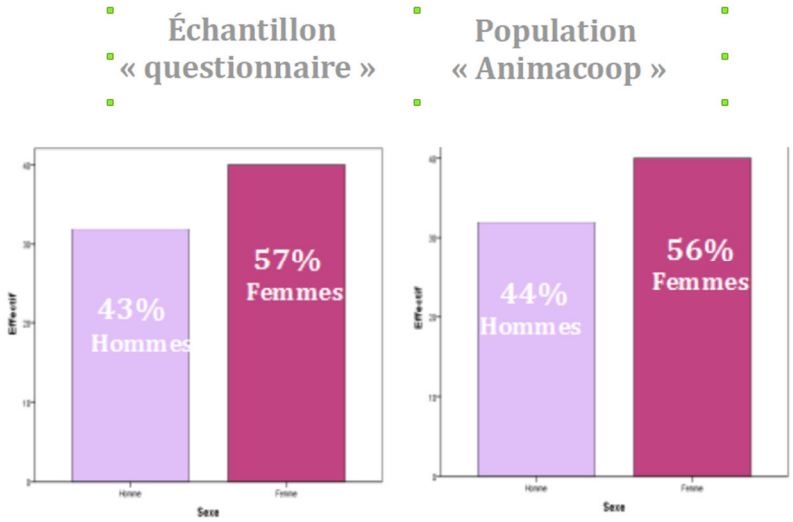
Annexe 7 Les contenus des cours à distance **407**

Annexe 8 Les séquences en présence **408**

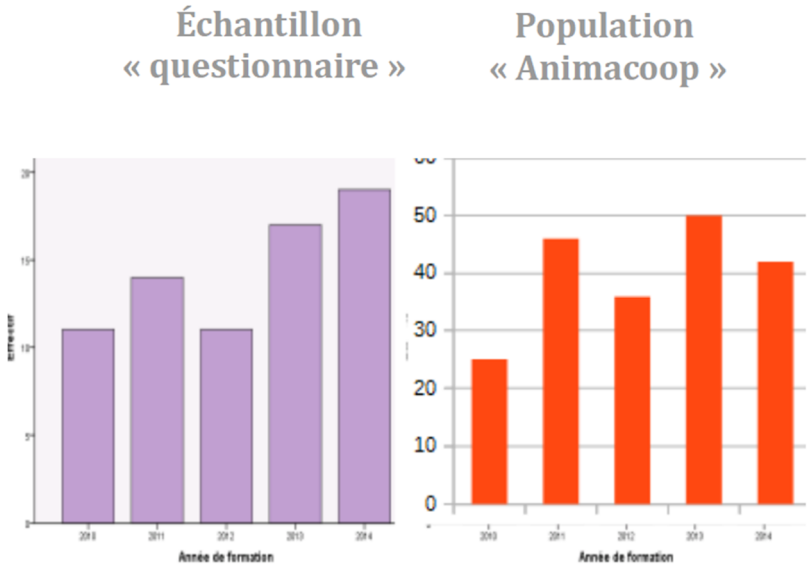
Annexe 9 : Base d'élicitation (Exemple : TO1) **412**

Annexe 9 : Echelle de cométences collaboratives **415**

Annexe 1 : Apprenants Animacoop : échantillon « questionnaire »

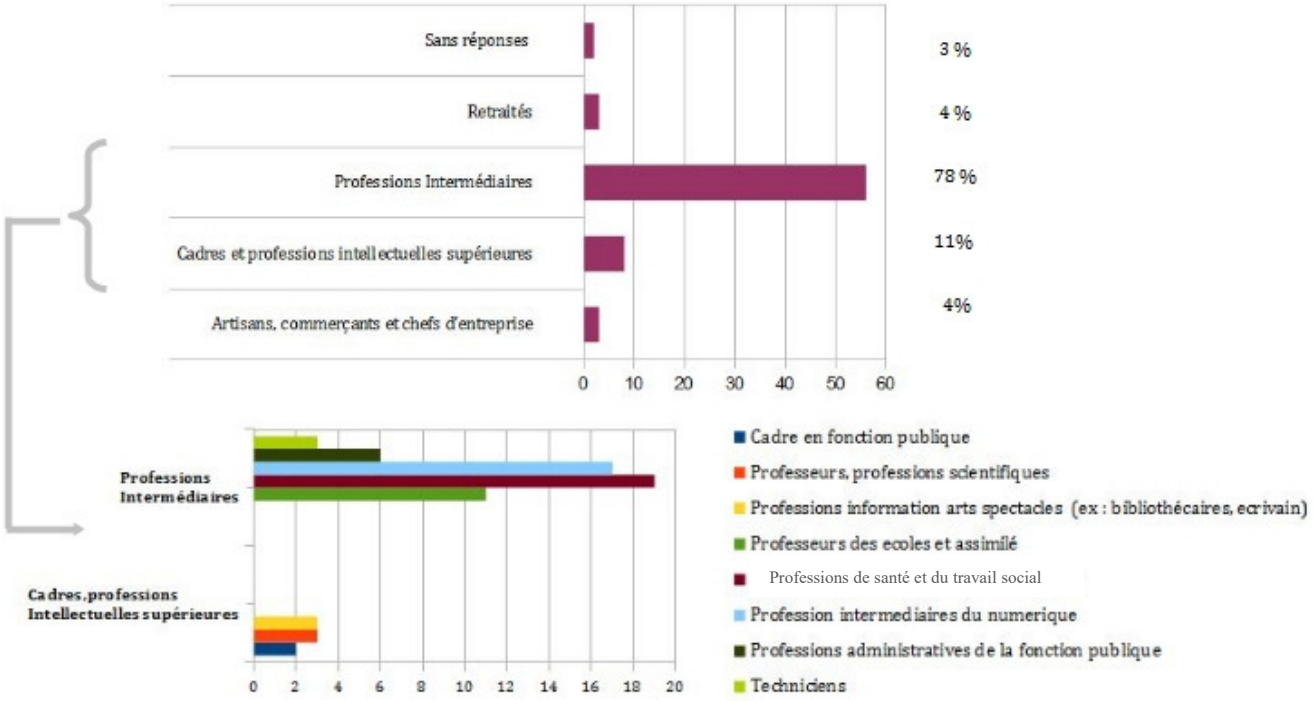


Graphique 1 : Comparatif de la population globale et de l'échantillon « questionnaire »



Graphique 2 : Répartition des apprenants par années de formation

(suite de l'annexe : 1)

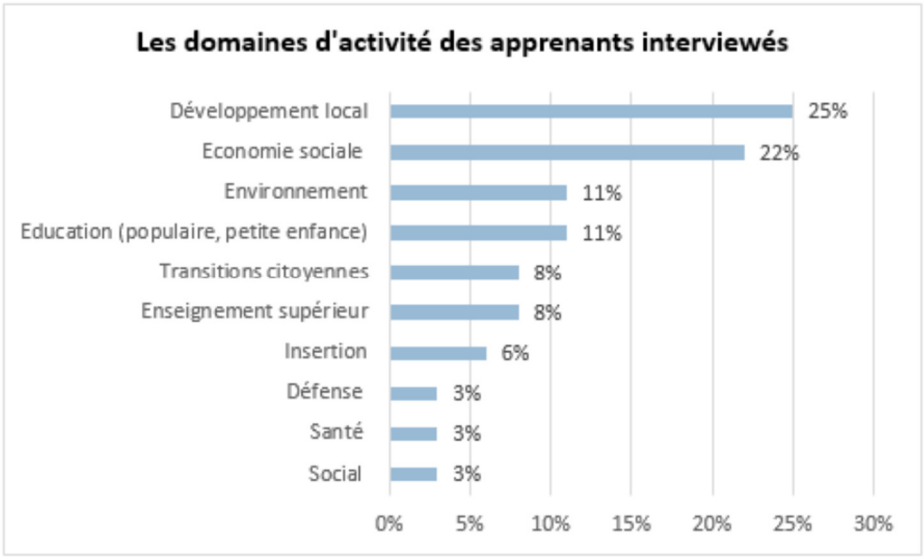


Graphique 3 : Catégories socioprofessionnelles de l'échantillon « questionnaire»

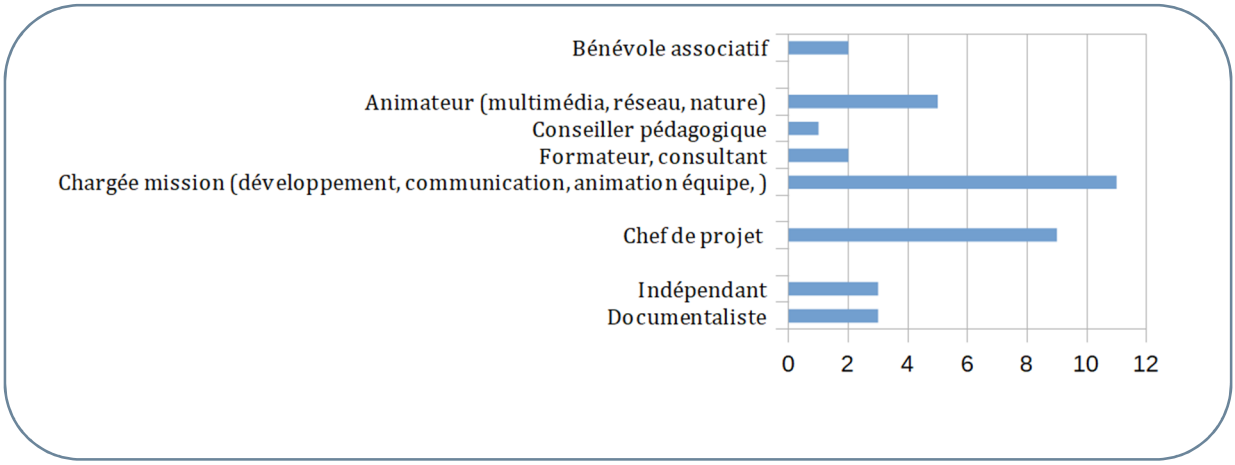
Annexe 2 : Apprenants Animacoop : échantillon « entretien »

	Nb	%
2010	4	11
2011	2	6
2012	4	11
2013	4	11
2014	9	25
2015	12	33
2016	1	3
Total	**36**	**100**

Graphique 4 : Répartition des apprenants (échantillon « entretiens ») par années de formation



Graphique 4 : Domaines d'activité des apprenants interviewés (échantillon « entretiens »)



Graphique 5 : Métiers des apprenants interviewés (échantillon « entretiens »)

Annexe 3 : Observation en formation

Exemple d'archivage des données :

Carnet de bord : CRO_F : Compte rendu de l'observation de la formation Animacoop

Traces collectées :

Compte rendu des observations
- Structure des séances : pratiques effectives
- Concepts traités en cours
- Mon journal
- En vrac

Groupes de codéveloppement
- CoDev - Gp1
- CoDev - Gp2
- CoDev - Gp3

Groupes projets
- Groupe "Implication"
- Groupe "Dynamiques collaboratives territoriales"
- Productions des groupes

Bilans
- Bilans

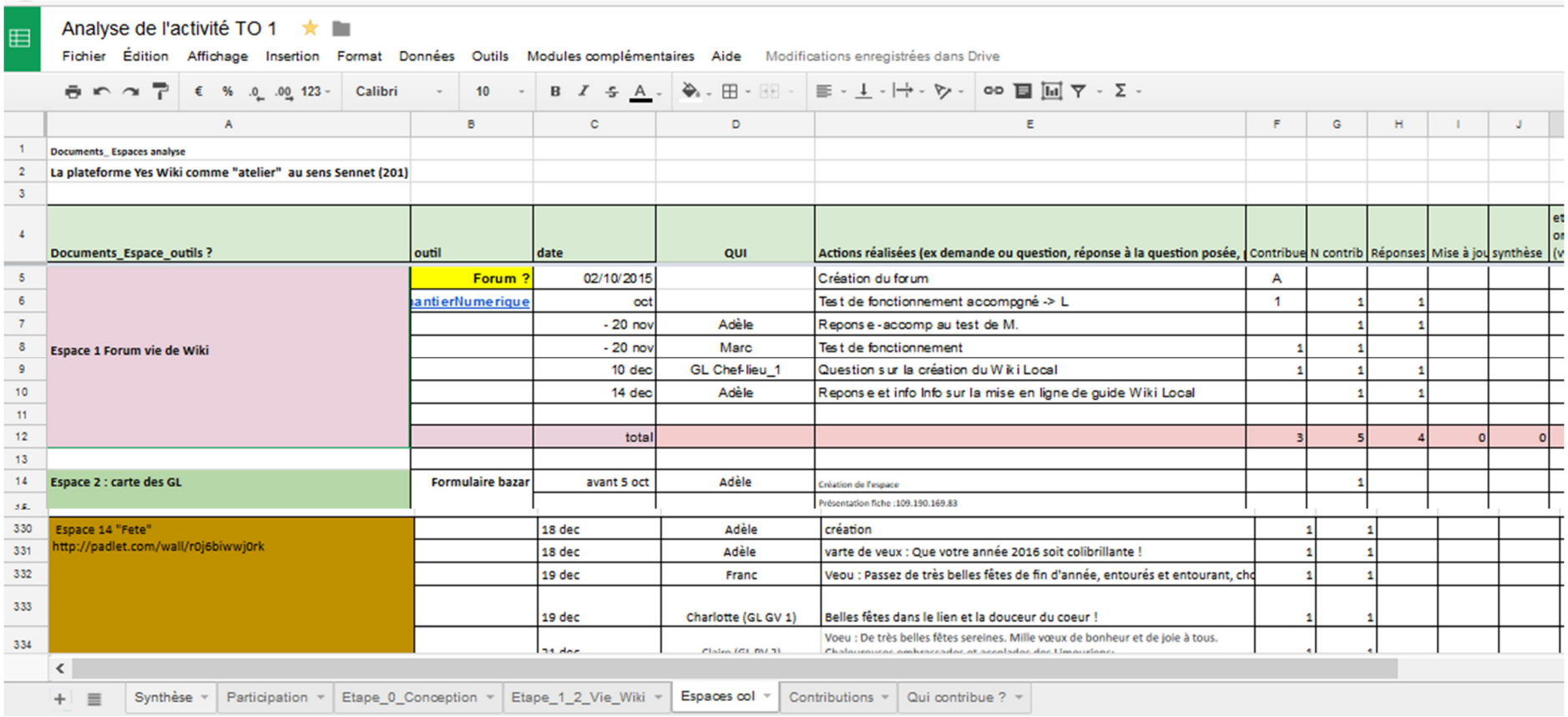
Échanges entre formateurs :
- Mails entre les formateurs
- Pad

Échanges dans le groupe
- Messages hébdomadaires du formateur
- Mails participants

Contenus des cours
- Module 1
- Module 2
- Module 3 et 4
- Module 5
- Module 6
- Module 7
- Module 8
- Module 9 et 10
- Module 11
- Module 12
- Module 13
- Module 14
- Module 15

Annexe 4 : Exemple d'archivage des données - Observation des projets réinvestie

Organisation de données collectées TO 1



Analyse de l'activité TO 1

Fichier Édition Affichage Insertion Format Données Outils Modules complémentaires Aide Modifications enregistrées dans Drive

Calibri 10

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J
1	Documents_ Espaces analyse									
2	La plateforme Yes Wiki comme "atelier" au sens Sennet (201)									
3										
4	Documents_Espace_outils ?	outil	date	QUI	Actions réalisées (ex demande ou question, réponse à la question posée,	Contribue	N contrib	Réponses	Mise à jou	synthèse
5	Espace 1 Forum vie de Wiki	Forum ?	02/10/2015		Création du forum	A				
6		antierNumerique	oct		Test de fonctionnement accompgné -> L	1	1	1		
7			- 20 nov	Adèle	Repons e - accomp au test de M.		1	1		
8			- 20 nov	Marc	Test de fonctionnement	1	1			
9			10 dec	GL Chef-lieu_1	Question s ur la création du W i k i Local	1	1	1		
10			14 dec	Adèle	Repons e et info Info sur la mise en ligne de guide Wiki Local		1	1		
11										
12			total			3	5	4	0	0
13										
14	Espace 2 : carte des GL	Formulaire bazar	avant 5 oct	Adèle	Création de l'espace		1			
15					Présentation fiche :109.190.169.83					
330	Espace 14 "Fete" http://padlet.com/wall/r0j6biwwj0rk		18 dec	Adèle	création	1	1			
331			18 dec	Adèle	varte de veux : Que votre année 2016 soit colibrillante !	1	1			
332			19 dec	Franc	Veou : Passez de très belles fêtes de fin d'année, entourés et entourant, cho	1	1			
333			19 dec	Charlotte (GL GV 1)	Belles fêtes dans le lien et la douceur du coeur !	1	1			
334			21 dec	Claire (GL PV 2)	Voeu : De très belles fêtes sereines. Mille vœux de bonheur et de joie à tous. Chaleureuses embrassades et accolades des Limouriens.	1	1			

Synthèse | Participation | Etape_0_Conception | Etape_1_2_Vie_Wiki | Espaces col | Contributions | Qui contribue ?

Annexe 5 : Expressions sur les compétences collaboratives (entretiens compréhensifs « apprenants »)

Tableau 1 : Les expressions sur des attitudes collaboratives (antécédents)

1- A1 : Avoir un état d'esprit collaboratif /fonctionner en modes de réciprocité	
Termes pour définir	Capacité à trouver les « lieux communs » Posture à s'efforcer à mieux s'accorder aux autres Posture opposée à la compétition (x2) Sensibilité qui relève des valeurs d'entraide et de solidarité (x3) Valeur humaine universelle
Manifestations	Avoir le regard positif sur l'apport de l'autre (bienveillance.) Combiner l'écoute, attention, partage Etablir un sort de câblage mental
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Est indispensable : *sine quoi non*
2- A2 : Avoir une pensée systémique	
Termes pour définir	Avoir une vision globale Visualiser
Manifestations	Cartographier des idées
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Apporte de l'efficience : apporte une meilleure compréhension du projet Permet de faire des connexions (2x) et facilite la transversalité Pour les participants : permet de trouver sa place et facilite l'expression
3-A3 : Avoir l'esprit ouvert	
Termes pour définir	**Avoir curiosité** de choses : chercher à comprendre, questionner (x4) S'ouvrir et accepter d'autres propositions (x3) S'ouvrir aux autres
Manifestations	Être attentif au contexte (écoute/observation) : « trainer l'oreille » Savoir détecter : « déployer ses antennes » Poser des questions Une attitude qui se travaille
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Facilite le changement vers de nouvelles pratiques Enrichit et décloisonne (la pensée, le projet) Renforce sa motivation Permet de laisser la place aux autres
4-A4 : Avoir l'esprit de mutualisation	
Termes pour définir	Être dans la culture de partage Mettre à disposition ce qui peut être utile au projet (ex : ses savoirs) (x2) Partager (les idées) (x2) Partager dans l'esprit de l'échange réciproque (x2)
Manifestations	Mettre en commun des informations, des services (x 2) Transmettre des informations Créer un espace-temps de partage et d'échange
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Une efficience de projet Renforce la motivation, apporte du plaisir (x2) Son manque induit les dysfonctionnements (perte du temps), frêne le projet (x3)
5-A5 : Avoir de l'humilité ou « un ego mesuré »	
Termes pour définir	Savoir maitriser ses besoins de reconnaissance Mettre son ego en sourdine : « domestiquer le dragon » Connaitre et accepter ses propres limites Savoir accepter la remise en cause
Manifestations	Passe par l'acceptation que l'ego est un paramètre difficile à gérer Implique le travail sur soi (« des années de travail sur soi ») Consiste à mettre à distance des affects négatifs (ex, colère)

	S'exerce en comparaison avec des autres [non envieuse] Nécessite de savoir décoder les manifestations de l'égo des autres et de se positionner Les effets de cette attitude sont variables selon l'état de fatigue
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Est une notion centrale dans la coopération : renforce le climat de confiance Permet d'accepter les avis différents des siens et mieux les négocier (x2) Evite des malentendus, des blocages et dysfonctionnements (x3) Permet de mieux retrouver sa place dans le groupe (mieux se positionner) d'accepter de lâcher prise (de ne pas tout comprendre)
6-A6 : Se connaître et se faire confiance	
Termes pour définir	Être au clair avec soi-même : être au clair avec ses motivations à s'engager Avoir conscience de ses capacités : se sentir capable à réaliser la tâche « Être à la hauteur des autres »
Manifestations	Se manifeste par la manière de communiquer sur soi-même, par ex. la manière de se présenter Est renforcée quand la personne comprend ce qu'il y a à faire
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Favorise les contacts avec des personnes qui ne se connaissent pas initialement Aide à voir dans l'erreur une source d'apprentissage
7-A7 : Respecter l'autre et avoir confiance en l'autre	
Termes pour définir	Confiance à priori que la nature humaine profonde est coopérative ; Idée positive sur ce que l'autre apporte dans le projet collectif : il va donner le meilleur de lui même Il va respecter la production collective, ne transformera pas en gain personnel ce qui appartient à la production collective Confiance à priori dans l'issue favorable d'un projet
Manifestations	S'exerce dans l'attention portée à la personne Optimisme
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Optimisme

Tableau 2 : Les expressions sur l'évaluation du processus collaboratif

8- PE1 : Analyser la pertinence de la collaboration	
Termes pour définir	Capacité de savoir quand et avec qui coopérer
Manifestation	Se poser des questions, évaluer les conditions dans lesquelles le projet se joue.
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Pas d'expression directe des bénéfices : l'expression sur des causes d'échec a posteriori : - les attentes et objectifs trop disparates - le projet concurrentiel
9-PE2 : Évaluer le contexte	
Termes pour définir	Identification des ressources, identification des acteurs, une analyse des besoins Evaluation de la maturité du groupe à coopérer
Manifestations	Prendre le temps d'observer, de se renseigner Faire un diagnostic (partagé) (x2) Mieux se connaitre (ex : faire se rencontrer des partenaires, identifier les compétences (x2) Questionner les partenaires potentiels (questionnaire) Vérifier la présence d'un animateur et les méthodes de prise de décisions (pour évaluer la maturité du groupe à coopérer)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Pas d'expression directe des bénéfices. L'expression sur des conséquences dans le contexte non propice : Le groupe n'adhère pas (x3) L'animateur s'épuise
10-PE3 : Identifier les rôles des participants	
Termes pour définir	Repérer des acteurs Distinguer les rôles : leader (x 3) ; leader négatif ; l'animateur facilitateur (x3) ; attrapeur ; pathogènes (2) Distinguer les niveaux d'engagement : proactif, actif, observateurs (x3) Identifier les fonctions (compétences nécessaires) Identifier qui fait quoi
Manifestations	Demander aux personnes de se présenter

	Laisser s'exprimer les motifs d'engagement Formaliser et expliciter les rôles à assumer Laisser faire "naturellement" (laisser advenir les rôles selon les besoins qui émergent)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Permet d'agir en conséquence Facilite la répartition des tâches Facilité à trouver sa place dans le groupe (savoir quoi faire) (x2) et à l'accepter Faciliter l'ouverture du groupe

Tableau 3 Les expressions sur le démarrage du processus collaboratif

11-PD1 : Savoir engager des partenaires	
Termes pour définir	Initier de la dynamique de groupe (x2) ; associer, fédérer Impliquer : « trouver les leviers » pour faire entrer des personnes » Convaincre de faire ensemble : motiver, donner envie, Attirer, solliciter
Manifestations	Inviter les partenaires à s'engager (x3) Solliciter de l'aide dans la résolution d'un problème Faire comprendre les enjeux et finalités (x2) Donner les moyens de s'engager : apporter de l'info nécessaire ((x2) ; Rendre visible les mécanismes de fonctionnement (x2) ; bien expliciter le projet (x 4) et l'expliquer (x 6) ; identifier les tâches accessibles (x3) ; Proposer des outils facilitants ; former à l'usage de ces outils. Associer des personnes très en amont du projet Laisser le projet "ouvert" tout au long du processus Et laisser la possibilité de désengagement Créer l'envie : intéresser au projet Accepter de démarrer « petit » (stratégie de progression)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	*Non exprimé directement*
12-PD2 : Organiser la communauté	
Termes pour définir	Une étape opérationnelle du projet Organiser un groupe autour d'un projet (x2) Construire un noyau autour d'un animateur ou au cœur de la dynamique (x2) Construire une communauté « à vocation d'être autonome » (x4) Co-construire les règles de fonctionnement en commun
Manifestations	Solliciter les partenaires à rejoindre le projet (x6) Négocier l'organisation avec les membres Expliquer l'alternative de l'organisation classique (pyramidale) Privilégier l'organisation ouverte, visible par tous (ex. avec l'outil Wiki) (x2) Créer une base de données de membres en indiquant leurs champs de compétences, *(Lien fort entre la structure de projet et l'organisation de la communauté)* Structurer le projet pour ritualiser les mises au point (3) Expliciter le fonctionnement (x3) Créer des sous-groupes (si le projet est conséquent)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Favorise le fonctionnement horizontal qui, lui, renforce l'engagement Facilite l'implication des personnes et une meilleure efficacité (sous -groupes) Permet d'identifier les lieux de décision (noyau dur)
13-PD3 : Construire des liens ou du « capital social »	
Termes pour définir	Construire des liens permanents entre les personnes Un trait de caractère (c'est ma manière de fonctionner) (x2) (Aucune expression sur le « capital social »)
Manifestations	Veiller à ne pas rompre ce lien : informer souvent, faire rencontrer les personnes (3), Créer une régularité des rencontres Créer des lieux de rencontres Mettre les gens autour d'une table Inciter les personnes à faire des liens Introduire les moments conviviaux : rencontres conviviales (x3) Investir les moments off (pause café, cigarette) Garder un contact informel (messages interpersonnels)

Bénéfices pour la coopération/collaboration	Des liens plus forts entre les personnes Une plus grande implication Renforce le plaisir de faire ensemble Évite l'isolement
14-PD4 : Concevoir la structure du projet	
Termes pour définir	Cadrer le projet (x 5) Construction collective du projet (co-construire)
Manifestations	Co-construire le plus en amont du projet Ouvrir largement le projet dès le début Construire en émergeant et échangeant les idées (x5) Cristalliser la structure collectivement en présence (x5) Soigner le passage de l'échange à la structuration : « accompagner le premier pas du groupe » (x 2) Identifier et se repartir des tâches selon les envies de faire des participants (4)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Permet de faire avancer le projet

Tableau 4 Les expressions sur l'animation du processus collaboratif

15-PA1 : Animer le groupe pour faciliter le travail collectif	
Termes pour définir	Amener les personnes à travailler ensemble ; Faciliter à faire : accompagner (x2) ; faciliter les relations inter personnelles ; Faciliter le fonctionnement : simplifier ; rendre accessible ; expliquer ; proposer des outils qui facilitent x3 Faire participer : aider, inviter, encourager la participation (x4) Faire ressortir des idées ; faire contribuer Faire échanger des idées en présence et à distance Faire avancer le groupe, le projet (x2) ; accompagner la dynamique, pousser, Accompagner l'évolution (x2) ; porter un groupe, Faire vivre ; galvaniser un groupe Jouer le chef de l'orchestre
Manifestations	<u>*Dans le style d'animateur*</u> : Être un dictateur bienveillant (x2) avoir une force de caractère mais aussi savoir s'effacer ; Alterner la souplesse et la rigueur : avoir l'approche intuitive et structurée ; être moteur de la dynamique mais aussi savoir lâcher prise Savoir faire preuve de pédagogie : expliquer Être au service du groupe ; Être disponible <u>*En présence*</u> : animer une réunion : communiquer clairement de manière naturelle et spontanée (x2) ; Permettre aux personnes de se lancer ; inviter à participer, encourager Faire circuler la parole ; donner des règles de fonctionnement **Utiliser les techniques d'animation participatives (x 12)** (ex : par controverse, par atelier, technique de codéveloppement, *speed dating*, brainstorming, technique forum ouvert, sociocratie... Attacher de l'importance aux moments informels (x 3) Créer un climat de confiance (x 2) <u>A distance</u> : faire vivre le réseau/groupe/projet entre les réunions : communiquer fréquemment sur la liste de discussion /diffusion (x2) ; apporter des informations ; favoriser des échanges (x 2) ; créer de la régularité des échanges ; adapter la manière de communiquer (x 2) Partager la charge d'animation : animer à plusieurs, co-animer (x 6)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Elle suscite l'implication Est un corollaire de la coopération
16-PA2 : Construire et maintenir la dynamique de groupe	
Termes pour définir	Faire fonctionner un groupe (x2) ; créer un sentiment d'entité Créer une bonne émulation : faire que les gens aient un intérêt et soutenir l'envie de faire, maintenir l'implication, « l'enchantement » Créer un noyau dur et l'élargir progressivement (x2) : « une boule de neige qui grossit »
Manifestations	Travailler avec les personnes

	Catalyser la dynamique autour du projet (x3) : expliciter le projet : rappeler fréquemment des points d'étapes Créer des liens entre les personnes, les faire se rencontrer régulièrement (x9) Valoriser des actions réalisées et des personnes qui agissent (x2) Communiquer fréquemment (x2) Expliciter les différents niveaux d'implication Prendre en compte de différents cycles : temps intenses et temps d'essoufflement : Rebooster au moment d'essoufflement ; intéresser
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Produit une bonne émulation autour du projet
17-PA3 : Soutenir un sentiment d'appartenance au groupe	
Termes pour définir	Faire prendre conscience au groupe sa dynamique(x3) : se voir devenir un groupe ; Avoir un sentiment d'entité qui se crée
Manifestations	Faire ensemble régulièrement (des choses simples) (x3) Réussir à faire ensemble Valoriser en dehors du groupe-projet le résultat du travail collectif (x2) Valoriser à l'interne le plaisir de faire ensemble
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Est un premier pas de vers la coopération/collaboration
18-PA4 : Créer une atmosphère de coopération	
Termes pour définir	Diffuser la culture de la coopération (x2) Généraliser une démarche positive, contributive et participative Créer une atmosphère « fun » et conviviale
Manifestations	Créer un climat de confiance (x2) Faire des petits exercices de coopération Valoriser le travail commun déjà fait (x3) : prendre le temps de mettre en commun Créer (Renforcer) des liens entre les personnes Accompagner à faire ensemble (x2) : Aider à dépasser des tensions entre les personnes ; encourager des échanges (x2) Rendre autonome dans le travail en commun, former à (x 3) Introduire des outils incitant à coopérer (3) Articuler les intérêts individuels et collectifs
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Développe la culture de la coopération (x2)
19-PA5 : Établir un climat de confiance entre les membres de l'équipe	
Termes pour définir	Créer des conditions de confiance Construire un dispositif de confiance (l'ensemble de conditions) Accepter l'autre tel qu'il est *Se distingue de l'amitié*
Manifestations	Se faire connaître les uns et les autres (x3) faire se rencontrer des personnes ; Privilégier les rencontres conviviales (x2) Faciliter la prise de parole (x3) (mettre les gens à l'aise) Avoir un a priori positif sur les apports des personnes : respecter les compétences de chacun ; Être bienveillant ; Faire confiance aux gens, jouer franc jeu Faire ensemble régulièrement (partager les mêmes expériences) Rassurer les personnes (x4)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Favorise une liberté de faire et de dire Renforce le sentiment d'efficacité (x2), d'autonomie Facilite les relations entre les personnes (x2)
20-PA6 : Être à l'écoute des personnes, des avis	
Termes pour définir	Entendre ce que l'autre a à dire : écouter ce que l'on me dit en retour pour réagir S'ouvrir aux autres (x3) Être attentif aux personnes (x2)
Manifestations	Être attentif (faire attention à) x 6 Avoir envie de connaître des avis différents du sien (x2) être curieux de l'autre (x2) Vraiment écouter : savoir écouter sans juger ; accueillir d'avantage l'autre S'effectue dans l'échange réciproque S'exerce dans des échanges quotidiens

	S'accompagne d'une vigilance vis-à-vis de soi (x2) : être disponible pour écouter ; ne pas vouloir imposer ses idées (x3) Utiliser des techniques d'animation pour renforcer l'écoute collective (x2) ; rendre visibles toutes les idées (x2) ; veiller à l'équilibre de prise de parole (x2) ; faire un tour de table systématique (x3) ; savoir faire des réponses d'attente ; (En présence) : Organiser l'espace pour faciliter l'écoute (ex : cercle) (x2) (A distance) : Créer un espace d'expression ; qui soit ouvert (x 2)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Renforce l'empathie Permet de construire une entente commune Permet de créer un projet partagé par tous Désamorce les conflits Donne envie de s'engager
21-PA7 : Construire un consensus	
Termes pour définir	Arriver à co-construire le projet qui convient à tous (x6) Réussir à faire travailler ensemble des gens d'horizons très différents » : ajuster ses canaux de communication Réfléchir et décider ensemble : prendre des décisions « autant que possible par consensus » : se mettre d'accord sur quoi travailler ; Construire des accords successifs *Diffère de la négociation d'un compromis, prend du temps et nécessite un débat d'idées*
Manifestations	Échange réciproque des idées : donner des idées /recevoir/ redonner : (x2) Débattre des idées jusqu'à un accord (x3) Savoir admettre les idées des autres ; Savoir positionner ses idées par rapport à celles des autres : ajuster les grilles de lectures individuelles Accepter de lâcher prise pour les enjeux collectifs (x2) Est facilité par des méthodes d'animation : petit groupe, méthode de la sociocratie, gestion par consentement, cartographie des idées (x4)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Projet qui convient à tous (x6) Réfléchir et décider ensemble
22-PA8 : Introduire les règles de négociation	
Termes pour définir	*(Pas d'expression directe, ici concerne les règles des fonctionnements)* Avoir des codes visibles de fonctionnement Avoir des règles du jeu clairement définies
Manifestation	(Exprimé comme un manque dans l'expérience vécue)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Permet de s'orienter dans le projet (nouveaux arrivants) Permet d'avancer de manière constructive (x2)
23-PA9 : Encourager et soutenir la communication ouverte	
Termes pour définir	Communiquer entre les personnes de manière « transparente » (x2) Échanger librement (sans devoir policer ses pensées) Ne pas centraliser de l'information (la distribuer) Rendre l'information accessible à tous, tout le temps Faire circuler de l'information Communiquer à l'extérieur du groupe.
Manifestations	Organiser et stocker des informations de manière qu'elles soient accessibles à tous tout le temps Mettre à niveau des informations régulièrement Communiquer, échanger des informations : sélectionner l'information utile et adapter un canal de diffusion Créer des conditions afin que l'expression soit possible : espace de parole ouvert ; associer systématiquement tout un groupe aux échanges ; modérer quand c'est nécessaire Se servir des outils numériques : liste de discussion, Wiki projet.
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Permet de faire connaître à tous ce qui est réalisé : permet de s'impliquer ; favorise des initiatives spontanées ; Permet d'élargir la communauté Cela garantit un partage de pourvoir : fait rompre le culte du secret

24-PA10 : Communiquer de manière claire et sans ambiguïté (entre les membres du groupe)	
Termes pour définir	Exposer ses idées (x6) Expliquer ce qu'on sait faire (en creux : s'exposer au jugement)
Manifestations	Etre vigilant à formuler clairement ses idées et s'assurer de leur bonne compréhension Communiquer en présence et à distance (x 5)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Favorise une compréhension partagée A contrario, les relations se déséquilibrent

Tableau 6 : Les expressions sur la mise en œuvre du processus collaboratif

25-PM1 : Développer un plan d'action	
Termes pour définir	Rendre la réalisation du projet opérationnelle (x3) Réaliser un déroulement de l'action Structurer, se partager les tâches (x3)
Manifestations	Construire en commun le plan d'action (x2) Expliciter des objectifs, des méthodes, des tâches (x3) ; hiérarchiser, prioriser Rendre visible les chantiers en cours (ex. wiki projet) : mettre en place le calendrier de l'action. Laisser la structure du projet ouverte à modification. Avancer par étapes (planifier l'étape suivante après avoir fini la précédente).
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Permet d'être efficace ensemble
26- PM2 : Concevoir des structures de gouvernance	
Termes pour définir	Prendre des décisions collectivement (x 2) et apprendre ensemble à le faire. Partager le pouvoir : gouvernance vraiment participative. Fonctionner de manière horizontale et démocratique. *Est une alternative au mode de gouvernance classique.*
Manifestations	Partager l'information nécessaire au projet commun (x2) Utiliser la règle : « les décideurs sont les faiseurs » : décident ceux qui font ; Utiliser l'outil « Wiki-projet » comme facilitateur de la gouvernance (x2)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Le projet ne réussit pas sans la gouvernance (« fait flop »)
27- PM3 : Favoriser l'engagement commun	
Termes pour définir	En termes de souhait : une perspective d'action pour l'animateur Savoir trouver des leviers pour faire agir dans un sens commun
Manifestations	Impliquer dès la construction du projet Travailler ensemble sur le projet Valoriser le travail déjà effectué (x2) Encourager à participer ; trouver une bonne mesure entre encouragements et sollicitations abusives (x2) Laisser la place pour s'impliquer Donner les outils pour le faire ; choisir des outils accessibles à tous Vérifier le sens de l'engagement commun Partager le pourvoir (partager le sens du projet) Faire participer à la prise de décisions : donner la légitimité au groupe à s'organiser pour faire ensemble
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Permet d'éviter l'essoufflement Occasionne du plaisir à faire en commun
28- PM4 : Alterner les responsabilités (assumer les différents rôles)	
Termes pour définir	Etre conscient des différentes dynamiques et être capable de les prendre en charge ; Se retirer du rôle de l'animateur (9)
Manifestations	Identifier et expliciter des rôles types (x3) : comprendre des dynamiques dans le groupe Laisser la place (se retirer de la position d'animateur) (x4) savoir quand il faut le faire (x1) Structurer le fonctionnement d'alternance (x2), l'accompagner, faciliter la montée en compétences (x3) Inciter, proposer, encourager à prendre de nouveaux rôles : valoriser les capacités à faire, rassurer) ; opérer sur le principe de volontariat ;

	Laisser aux autres le temps d'exprimer l'envie de faire
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Permet de réguler les prises de décisions : décentre la place de l'animateur, Donne au groupe de l'autonomie dans le fonctionnement Occasionne du plaisir à travailler ensemble
29- PM5 : Développer et maintenir un réseau d'acteurs	
Termes pour définir	Créer des liens entre les personnes (cf. dynamique de groupe ?) Elargir le noyau dur (cf. dynamique de groupe ?) (x 5) Faire venir des nouveaux membres
Manifestations	Ouvrir au maximum de personnes (plus ou moins concernées) pour essayer de toucher (x3) ; ouvrir le projet dès sa conception Aller à la rencontre des personnes ; provoquer les rencontres Inciter à se relier (je connais quelqu'un que vous devriez rencontrer) Suivre ce qui se fait sur le sujet (faire de la veille) : s'intéresser aux cercles d'intérêt des personnes, identités intéressantes pour le projet Faire de la promotion autour du projet pour capter des nouveaux participants (x 3) : Mettre le paquet (communication au sein de réseau pour élargir) (x 2) ; communication « bouche à oreille » Proposer des évènements et activités dans les réseaux qui intéressent (x2) ; organiser un moment fort
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Crée le vivier de la coopération Durabilité des projets : permet de ne pas disparaître Crée de la convergence de dynamique sur le territoire (x2)
30-PM6 : Résoudre les conflits (de manière constructive)	
Termes pour définir	Savoir détecter et désamorcer les situations conflictuelles Evitement des conflits
Manifestations	Expliciter (idées, modes de pensées) (x2) Identifier des situations à risque ; les désamorcer (x2) ; tempérer (x2) ; prendre du recule
Bénéfices pour la coopération/collaboration	-
31-PM7 : Évaluer et ajuster les processus de travail collectif	
Termes pour définir	Réquisitionner le fonctionnement pour faire le point ; questionner rationnellement : (ne pas tout remettre en question) Se remettre en question (x2) Faire le bilan Vérifier le sens du projet
Manifestations	Observer les résultats produits (x2) ; faire un bilan Etre attentif aux retours des bénéficiaires (x2) Echanger régulièrement, réfléchir sur des améliorations : réfléchir avec la communauté Mettre en place une évaluation permanente (tentative) Se faire accompagner par un tiers, externe au projet
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Porter un regard critique sur son expérience et adapter sa pratique ; apprendre de l'expérience S'arrêter quand c'est nécessaire

Tableau 7 : Les expressions sur le résultat de la coopération/ collaboration

Agir pour atteindre des objectifs communs	
Termes pour définir	Travailler pour un objectif commun Travailler ensemble en ayant un objectif précis (x2) Avoir de l'intérêt commun ; avoir envie de faire en commun Se mettre d'accord ensemble (x2) Faire converger les attentes des personnes ; chacun trouve un sens au projet
Manifestations	Co-construire les objectifs avec les membres du groupe (trouver des réponses ensemble) S'assurer que les objectifs soient bien compris par tous Concilier les intérêts individuels avec l'intérêt du groupe (x2) ; s'assurer que les intérêts individuels sont compatibles aux intérêts communs

	Clarifier ce que chacun attend du projet : laisser s'exprimer les attentes (x 2) ; Prendre le temps de le faire Veiller à ce que le projet soit vraiment partagé ; inviter à trouver un thème commun ; Revenir régulièrement sur les objectifs (rappeler, ajuster) : rappeler les objectifs quand il y a un flou Accepter de ne pas attendre un résultat précis ; lâcher prise sur l'obligation d'anticiper les objectifs
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Suscite de l'efficacité (x 5) Facilite l'appropriation du projet par les membres ; convergence Occasionne du plaisir à faire ensemble
Savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme	
Termes pour définir	Avoir une vision à long terme (x2) souvent implicite Avoir une vision globale ; vision de la dynamique
Manifestations	Distinguer la temporalité : (court/moyen/long termes) ; Expliciter la finalité du projet
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Assure la dynamique prospective Donne le sens à l'évolution du projet Facilite le choix des priorités
Avoir le souci du bien commun	
Termes pour définir	Produire des communs Admettre l'intérêt général (x2) *C'est une valeur qui motive des personnes à agir ; une autre logique économique*
Manifestations	Ajuster son intérêt personnel à l'intérêt du groupe et du projet ; Inciter à ajuster … Partager pour de vrai Expliquer la notion des différentes licences et propriétés spécifiques (x2)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Est une condition constituante de la coopération Soutient l'ouverture du projet Suscite de la motivation

Tableau 8 : Les expressions liées aux compétences manquantes sur l'échelle test

A X : Etre bienveillant	
Termes pour définir	Etat d'esprit positif envers les autres Prendre soin de l'autre Etre attentif à l'autre : avoir de l'intérêt pour l'autre
Manifestations	Prendre des nouvelles (x2) Regarder l'autre avec bienveillance Mettre à l'aise Ecouter avec de l'intérêt Passer par dire « bonjour »
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Produit de la confiance : rassure l'autre de ses bonnes intentions ; Facilite à faire ensemble
P-1 : Animer en attention (être en attention)	
Termes pour définir	Est opposé à la posture de l'intention : aller vers des projets par attention et non par intention (x3) Etre attentif au rythme d'un groupe (et non d'une personne ou d'un projet) Posture de l'empathie ; être attentif aux personnes (x 2)
Manifestations	Proposer et surtout ne pas imposer ; Aller vraiment par attention : creuser avec les gens ; s'adapter aux besoins : être à l'écoute des personnes ; Se mettre à disposition du groupe pour les aider, trouver les leviers

	Pour de nouveaux membres du groupe : commence par observer les règles de fonctionnement dans le groupe
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Ouvre la place à l'imprévu Garant d'un « vrais projet coopératif/collaboratif » (x2)
Lâcher prise (concerne la « coordination », l'animation du projet)	
Termes pour définir	Lâcher sur l'organisation trop rigide ; Accepter que le projet « bouge » Accepter ne pas anticiper la planification du projet ; Sortir du rôle d'un chef de projet : lâcher sur sa vision du projet, sa manière de faire (x2) Laisser la place pour que d'autres l'investissent (x3) : s'effacer de son rôle d'animateur (x3) *C'est un travail de négociation à l'intérieur de soi*
Manifestations	Accepter de ne pas se tenir au plan initial ; s'ouvrir aux opportunités Ne pas vouloir trop caler les choses ; s'adapter aux actions non prévues des participants ; laisser les choses se faire Accepter de passer au second rang, se mettre un peu en retrait ; passer la main ; laisser la place pour Savoir modifier ses propres visions des choses
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Permet aux autres de s'investir (x2) ; fait « exploser la dynamique » (x2) (pour l'animateur) Mieux accepter les décisions différentes de siennes.
Etre en veille (le processus)	
Termes pour définir	Etre en veille sur des évènements (contexte) x2 ; faire attention à ce qui se passe sur le territoire (contexte) Rester en veille sur des pratiques coopératives
Manifestations	Organiser sa veille Faire de la veille et la partager
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Connecte son projet à d'autres dynamiques : plus de convergence (x2) Permet de décloisonner son travail professionnel Permet d'être force de propositions
Formaliser, rendre visible (le processus)	
Termes pour définir	Rendre visible des idées du groupe (x3) Rendre visible l'objet partagé (finalité, œuvre) Formaliser la problématique commune Donner à voir des pratiques ; des actions (x6) ; les **capitaliser** Rendre visible le projet à l'extérieur Rendre visible le processus (code source) (x2)
Manifestations	Cartographier des idées (ex. carte heuristiques) Rendre compte de l'avancement des actions, des sous-groupes : montrer ce qui se passe ; avoir le souci de la transparence Utiliser une plateforme Wiki comme un lieu de partage (pages ouvertes en écriture pour tous les membres, projet visible…) (x2) Communiquer sur le projet via différents outils (x3) Décrire collectivement le processus
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Transfère les savoirs et/ou l'inspiration pour faire ; essaimer Rend plus facile de passer d'une œuvre individuelle à une œuvre collective, Permet d'éviter des tabous ; clarifie la vision du projet ; facilite sa compréhension (x 2): facilite à faire des liens (x2) ; Partage du pouvoir ; favorise l'implication Permet de faire reconnaitre la valeur de ce qui est produit Marque un acquis et facilite la projection dans l'avenir

	Ouvre le projet à son environnement, favorise la contribution
Partager les informations	
Termes pour définir	Partager, diffuser des informations (x 6) ; rendre accessible l'information ; Faire circuler l'information (x 9) Partager des ressources (x3) mutualiser, capitaliser; partager des savoirs ; Communiquer et échanger sur ses pratiques (x2); Partager des idées ; échanger des idées (x 4) Construire de l'information, la commenter, structurer, organiser Faciliter les échanges
Manifestations	Faire la veille et partager Ecrire les documents dans en mode ouvert Faire circuler l'information utile : ne pas garder l'information pour soi quand elle peut être utile au projet (x 4) : partager l'agenda du projet ; Utiliser les listes de diffusion (tous les membres du projet la reçoivent les messages) (x 4) Partager ses idées Utiliser des outils facilitants (ex : Dropbox, Drive) pour le stockage des documents (x3) Se doter un lieu d'échange et de partage d'info ; Capitaliser sur la plateforme web (ex Wiki), réunion d'échange (ex. *speed dating*) Systématiser les CR, les rendre accessibles pour tous facilement Surveiller son info. Obésité Rendre l'information accessible au lieu de diffuser
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Fait vivre le réseau ; fait partager des ressources Permet de mieux fonctionner ensemble, de se coordonner, évite des blocages Donne des nouvelles idées ; permet d'enrichir le projet Fait ajouter la pierre à l'édifice Notion centrale dans la coopération/collaboration
Mettre en lien connecter	
Termes pour définir	Faire des connections (x2) Créer des liens (entre les projets) Mettre des personnes en lien
Manifestations	Mettre en lien des réseaux Mettre en contact des personnes : deux sujets, deux actions, deux animations, peu importe Encourager des liens
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Efficacité et efficience : aider à créer des ponts entres des actions, idées,
Faire émerger une intelligence collective	
Termes pour définir	Faire en sorte que des idées fusent : faire émerger des idées nouvelles Produire des documents collectivement (Processus) Faire quelque chose ensemble : faire en sort que les personnes soient plus actifs Donner au groupe des clés d'autonomie
Manifestations	Faire réfléchir, faire travailler, pour faire émerger des idées nouvelles (Méthodes) Animer de manière plus dynamique Partager des ressources et en créer de nouvelles, ensemble Rendre visible l'apport de chacun Faire émerger des idées collectivement : faciliter les échanges (technique d'animation : ex : « Forum ouvert ») Donner ses idées, recevoir... éventuellement entendre.

Bénéfices pour la coopération/collaboration	Trouver collectivement une solution à un problème Le groupe monte en compétences
S'efforcer à une méthode « non planifiée »	
Termes pour définir	Supporter (jouer) une tension entre le temps de projet rapide / temps relationnel long Devoir être têtu : avoir une force de caractère, de la ténacité ; *avoir de la patience et de la persévérance* Sortir de notre tête nos fonctionnements classiques de gestion de projet Être vigilant à faire progresser les gens (à changer les habitudes) S'autoréguler pour s'efforcer à une méthode qui bouleverse l'apprentissage Ne correspond pas au projet classique initial « Déformater » son éducation : faire différemment de ce que j'ai appris (x3) Dépenser beaucoup d'énergie
Manifestations	Persévérer (x3) : s'efforcer à continuer : se piéger à devoir le faire S'efforcer à dépasser ses habitudes ; dépasser des « méthodes ancestrales » (x2) Résister à l'environnement ou le mode de gestion classique domine S'imposer 'effectuer le travail de développement personnel Une attitude à exercer en permanence (j'ai rechuté)
Bénéfices pour la coopération/collaboration	Gérer un projet différemment

Annexe 6 : Expressions sur les compétences collaboratives développées en formation

(Entretiens compréhensifs « apprenants »)

Tableau 9 : Des expressions liées aux attitudes collaboratives développées en formation

Avoir l'esprit ouvert	
Objet de l'apprentissage	→ Découvrir autre chose → Prendre un peu de recul, → Faire émerger de l'inattendu : se rendre compte de l'abondance des choses que les autres savent et que moi je n'avais pas pris en compte
Contexte de l'apprentissage	→ Groupes de codéveloppement (x 5) → Pendant Animacoop en général (contexte précis non explicité) (x2) → Exposé du formateur : la vidéo sur le singe noir ; → Soirée conviviale (1e regroupement)
Effet sur sa pratique collaborative	→ Expérience positive : renforcement
État d'esprit collaboratif	
Objet de l'apprentissage	→ Volonté de faire avec les autres → Faire sa part
Contexte de l'apprentissage	→ Prise de notes collaboratives en regroupements → Acquis en amont de la formation Animacoop : formation à la connaissance de soi avec des associations chrétiennes /expérience de la vie en couple / le fait d'être mère
Effet sur sa pratique collaborative	Prise de conscience que l'attitude d'attention est nécessaire
Avoir une pensée systémique (analyser la complexité)	
Objet de l'apprentissage	Structurer la pensée
Contexte de l'apprentissage	→ Atelier technique lors du 2e regroupement « freeplane » → Inspiration de la pratique du formateur : structuration des séquences en présentiel
Effet sur sa pratique collaborative	→ Expérience positive → Réinvestissement dans ses pratiques associatives
Avoir l'esprit de mutualisation **Avoir de l'humilité ou « un ego mesuré »** **Se connaître et se faire confiance** **Respecter l'autre et avoir confiance en l'autre**	*Non évoquées dans les entretiens*

Tableau 10 : Des formulations liées aux compétences d'évaluation, développées en formation

Identifier les rôles des participants	
Objet de l'apprentissage	→ Connaître les proportions dans un groupe de gens pro actifs, actifs, observateurs (x 9) → Repérer, nommer et tenir compte de différents rôles (x4) → Identifier sa place (x2)
Contexte de l'apprentissage	→ Conférence en présentiel ; Formateur 1 ; 1er regroupement (x14) proactif, actif, observateurs / point sur le dictateur bienveillant → Groupe de codéveloppement
Effet sur sa pratique collaborative	→ Prise de conscience : savoir mieux identifier et nommer les rôles dans ses groupes projets (x5) → Compréhension de différents rôles : savoir mieux identifier et nommer les rôles dans ses groupes projets (x 3) → Se rassurer sur sa pratique (x2) → Se repositionner (se retirer du rôle d'un leader)

	→ Usage de technique d'effet de masse : augmenter le nombre d'observateurs pour augmenter le nombre d'actifs (x2)
Analyser la pertinence de la collaboration	
Objet de l'apprentissage	→ Choisir à quel moment il est pertinent de coopérer
Contexte de l'apprentissage	→ Conférence en présentiel ; Formateur 1 ; 1er regroupement → Cours en présentiel « est-il nécessaire de coopérer ? » Formateur 2 ; 2e regroupement
Effet sur sa pratique collaborative	→ Changement de manière de penser
Évaluer le contexte	*Non évoquée dans les entretiens*

Tableau 11 : Des formulations liées aux compétences de démarrage, développées en formation

Savoir engager des partenaires (impliquer ?)	
Objet de l'apprentissage	→ Comprendre comment démarrer le réseau (x2) → Méthodes pour « mobiliser », pousser à l'adhésion : ouvrir le groupe, laisser l'espace pour s'engager, impliquer (x5)
Contexte de l'apprentissage	→ Formation « Animacoop » en général, le temps particulier non spécifié → Groupes de codéveloppement → Travail de production en groupe → Exposé du formateur : (1er regroupement) + échanges avec le formateur → cours à distance « Démarrer un réseau »
Effet sur sa pratique collaborative	→ Acquisition des méthodes (réinvesties dans les projets ponctuellement) (x3) → Compréhension du principe, (x 5)
Construire des liens ou du « capital social »	
Objet de l'apprentissage	L'importance de la notion de « convivialité » La richesse d'échanges Échanges comme vecteurs de constructions des liens Savoir gérer les liens
Contexte de l'apprentissage	→ Lieux de rassemblement (x 2) → Expérience de travaux de groupes → Explication apportée par le formateur 2
Effet sur sa pratique collaborative	→ Compréhension et capacité de diagnostiquer et de mettre en œuvre (x2) → Prise de conscience → Conviction renforcée
Concevoir la structure du projet	
Objet de l'apprentissage	Identifier les différentes phases du projet collaboratif Structurer le projet, aide au maintien de la dynamique Structurer les moments qui paraissent informels
Contexte de l'apprentissage	→ Exposé du formateur 2 : (1er regroupement) → Inspiration de l'organisation de la formation
Effet sur sa pratique collaborative	→ Prise de conscience
Organiser la communauté	*Non évoquée dans les entretiens*

Tableau 12 : Des formulations liées aux compétences d'animation, développées en formation

Animer le groupe pour faciliter le travail collectif	
Objet de l'apprentissage	Animer différemment selon la maturité et la taille d'un groupe Accepter que le groupe fonctionne moins bien par période

	Baisser le seuil d'implication Se servir des outils numériques comme de leviers potentiels (x2) Méthodes de conduite des réunions (x 2) ; point de repér pour animer (x6) et faire participer ; Se laisser guider par le projet
Contexte de l'apprentissage	→ exposé 1 "12 facettes de la collaboration" → cours à distance : « quels outils pour quels usages » / la formation dans l'ensemble. Préparer une réunion, prendre des décisions collectivement → La pratique du formateur 2 (exemple) ; intervention du formateur → la construction du groupe d'apprenants → échanges avec les apprenants → Formation dans son ensemble (x3) → le groupe de codéveloppement
Effet sur sa pratique collaborative	Réflexion et changement de pratiques Compréhension, mise ne pratique Inspiration, mises en pratique
Créer une atmosphère de coopération	
Objet de l'apprentissage	→ Travailler en collectif → Créer des conditions où les échanges et de partage sont possibles (x2) ; → Créer des conditions de bienveillance, de convivialité (x 2)
Contexte de l'apprentissage	→ Groupes de codéveloppement (x2) → Formation dans son ensemble : véritable formation-action (x1) → Groupe projet → Repas « pique-nique partagé» (les regroupements)
Effet sur sa pratique collaborative	→ Prise de conscience par la pratique en formation (x6) → Une conviction renforcée par l'expérience de formation
Construire et maintenir la dynamique de groupe	
Objet de l'apprentissage	→ Former la communauté (x2) → Faire prendre conscience au groupe d'être un ensemble qui se crée → Savoir accueillir : aider les autres à trouver sa place dans un collectif → Considérer le groupe comme un terrain d'application de la coopération : créer le rythme d'activité pour le groupe ; le faire ensemble renforce les interactions ; apprendre à se connaître → Construire la dynamique par la richesse de la diversité des personnes (x2) → Construire la dynamique dans des échanges informels (x4) renforcer le plaisir de se rencontrer → Construire la dynamique grâce à un climat positif : des règles de bienveillance sont posées ; il y a une attitude de franchise, et d'honnêteté les uns vis-à-vis des autres : des personnes ont envie de partager (étions tous un peu dans le don de soi) → La dynamique de groupe peut renforcer la confiance en soi (on se sent moins seul) ; quand les idées des personnes sont prises en considération devant le groupe.
Contexte de l'apprentissage	→ Participation au groupe d'apprentissage (x 10) → Formation dans son ensemble (expérience de la formation) x3 : les dessins d'organisation de la communauté qui sont une trame de la formation 'x2 → Exposé du formateur2 : (1er regroupement) (sur la conscience d'être un groupe) → Des moments informels : les échanges informels entre les stagiaires ; les repas partagés : → Le groupe de codéveloppement (poser des règles bienveillance) → La pratique du formateur 2 de cartographier des avis des stagiaires
Effet sur sa pratique collaborative	→ Une prise de conscience par la pratique en formation (x7) → Une conviction renforcée par l'expérience positive de formation (10) → Une expérience rare (x2)
Être à l'écoute des personnes, des avis	
Objet de l'apprentissage	→ Posture d'écoute (attention à) (x4) : → Écouter (savoir entendre) autres points de vue que le sien (x 2) → Se forcer à comprendre le mode de pensée des autres (x2)
Contexte de l'apprentissage	→ Le groupe de codéveloppement (x 4) → Groupe projet → Exposée d'un formateur (cours) sur l'intention/attention + échanges avec le groupe sur ce point → Animacoop en général, le temps particulier non spécifié
Effet sur sa pratique collaborative	Convergence : quand une connaissance prend du sens Expérience efficace, intéressante (x5)

Encourager et soutenir la communication ouverte	
Objet de l'apprentissage	→ Créer un lieu où l'information est organisée et accessible
Contexte de l'apprentissage	→ Atelier technique Wiki → La pratique de la plate-forme ouverte
Effet sur sa pratique collaborative	→ Une prise de conscience par la pratique en formation (x4)
Communiquer de manière claire et sans ambiguïté (entre les membres du groupe)	
Objet de l'apprentissage	Faire l'effort de bien se faire comprendre (x2) Faire l'exercice de synthèse
Contexte de l'apprentissage	→ Le groupe de codéveloppement (x3) → L'usage des outils de visioconférence
Effet sur sa pratique collaborative	→ Une prise de conscience par la pratique en formation (x4)

Introduire les règles de négociation **Construire un consensus** **Soutenir un sentiment d'appartenance au groupe** **Établir un climat de confiance entre les membres de l'équipe**	*Non évoquées dans les entretiens*

Tableau 13 : Des formulations liées aux compétences de mise en œuvre, développées en formation

Développer un plan d'action		
Objet de l'apprentissage	Gérer des tâches (x3) Concevoir un plan d'action Diagnostiquer le projet collaboratif	
Contexte de l'apprentissage	→ Cours en présence sur la GTD (2er regroupement) ; présentation des outils de gestion : ex. droptask → Le groupe de codéveloppement (exercice pour réaliser un plan d'action)	
Effet sur sa pratique collaborative	→ Prise de conscience et mise en pratique ensuite (x2) → Prise de conscience de l'expérience → Réflexion	
Concevoir des structures de gouvernance		Non abordé
Favoriser l'engagement commun		
Objet de l'apprentissage	→ Laisser la place pour s'engager (x2) → Faire coïncider l'engagement individuel et collectif → Veiller à ne pas perdre des gens	
Contexte de l'apprentissage	→ Animacoop en général, le temps particulier non spécifié (x3) → Groupe projet	
Effet sur sa pratique collaborative	→ Prise de conscience (x3) → Réflexion	
Alterner les responsabilités (assumer les différents rôles)		
Objet de l'apprentissage	→ Faire tourner les rôles (x2) → Laisser la place d'animateur x2 → Se répartir des rôles	
Contexte de l'apprentissage	→ Groupe projet (x2) → Animacoop en général, le temps particulier non spécifié → Le groupe de codéveloppement	
Effet sur sa pratique collaborative	→ Prise de conscience de l'expérience → Une expérience et questionnement	
Développer et maintenir un réseau d'acteurs		
Objet de l'apprentissage	→ Ouvrir le projet au-delà du noyau dur ; ouvrir au plus grand nombre → Changer d'échelle de projet (permet le développement de réseau) → Démarrer la dynamique en présence	

Contexte de l'apprentissage	→ L'exposé du formateur (1er regroupement), → Explication apportée par le formateur (x3)
Effet sur sa pratique collaborative	→ Prise de conscience (x3) → Réflexion en cours
Résoudre les conflits (de manière constructive)	
Objet de l'apprentissage	→ Communiquer aimablement → Négocier les avis → Construire consensus
Contexte de l'apprentissage	→ Travail de production en groupe → Retours d'expérience d'un autre apprenant, lors d'un atelier technique
Effet sur sa pratique collaborative	→ Expérience de renforcement → Inspiration
Évaluer et ajuster les processus de travail collectif	
Objet de l'apprentissage	→ Questionner son projet
Contexte de l'apprentissage	→ Projet, support de la formation
Effet sur sa pratique collaborative	→ Réflexion et changement des pratiques

Tableau 14 : Des expressions associées au résultat

Agir pour atteindre les objectifs communs	
Objet de l'apprentissage	→ Partager les objectifs communs est primordiale pour que le groupe avance → Expliciter les attentes
Contexte de l'apprentissage	→ Dans la pratique de la coopération/collaboration après la formation → Animacoop en général, le temps particulier non spécifié
Effet sur sa pratique collaborative	→ Une conviction → Prise de conscience et changement de pratique ensuite
Savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme	Pas abordé
Avoir le souci du bien commun	
Objet de l'apprentissage	Rendre accessible à tous une production collective (x2) Aborder le statut de la production au démarrage (à qui « appartient la production ? »)
Contexte de l'apprentissage	→ Animacoop en général, le temps particulier non spécifié → Le cours à distance « Licences » → Les retours de pratiques d'un stagiaire et d'un formateur (x 3)
Effet sur sa pratique collaborative	Prise de conscience et changement de pratique ensuite Prise de conscience et compréhension des enjeux (x3)

Tableau 15 : Expression associées aux compétences hors échelle-test

Être bienveillant	
Objet de l'apprentissage	Bienveillance du groupe qui aide à avancer Essayer de deviner quels sont les problèmes
Contexte de l'apprentissage	→ Le groupe de codéveloppement (x 2)
Effet sur sa pratique collaborative	→ Prise de conscience de l'expérience (x 2)
Lâcher prise	
Objet de l'apprentissage	→ Une prise de distance
Contexte de l'apprentissage	→ Suscité par Animacoop (après la formation)
Effet sur sa pratique collaborative	→ Réflexion et changement des pratiques
Partager et communiquer l'info (voir dans l'animation)	
Objet de l'apprentissage	Partager de l'information est indispensable dans la coopération/collaboration Partager « vraiment »
Contexte de l'apprentissage	→ production collective : écrire l'article ensemble

	→ production collective
Effet sur sa pratique collaborative	Prise de conscience, changement des pratiques Prise de conscience
Intelligence collective	
Objet de l'apprentissage	Le collectif peut être créatif
Contexte de l'apprentissage	→ Le groupe de codéveloppement
Effet sur sa pratique collaborative	Prise de conscience, changement des pratiques

Annexe 7 Les contenus des cours à distance

	Module	**Des objectifs annoncés en lien avec l'activité**	**Actions à effectuer (outil support)**	**Niveau collectif impliqué**
	M 1	Découvrir les premiers outils numériques	Écrire et publier sa présentation sur l'espace de formation (YesWiki) Remplir un questionnaire en ligne (Google questionnaire) Proposer ses disponibilités dans un sondage en ligne (framadate)	Individuel
	M 2	Utiliser Skype Échanger sur une liste de discussion Configurer sa messagerie pour Gérer une grande quantité de messages sur la liste de discussion Coopérer	S'entretenir avec un formateur à distance (Skype) Échanger ses idées à distance (liste de discussion)	Binôme
	M 3 et M 4 : en présence			
	M 5	Utiliser les principaux outils de veille Construire la veille en lien avec son projet Vivre une expérience de coopération/collaboration	S'abonner à des flux RSS Participer aux groupes de codéveloppement (visioconférence autogérée 1)	Petit groupe (4-5)
	M 6	Avoir une pratique d'outil collaboratif Vivre une expérience de coopération/collaboration	Choisir et tester un outil dans son projet-support (outil au choix) Participer aux groupes de codéveloppement (visioconférence autogérée 2)	Petit groupe (4-5)
	M 7	Vivre une expérience de coopération/collaboration	Compléter son espaces-projet (wiki) Participer aux groupes de codéveloppement (visioconférence autogérée)	Petit groupe (4-5)
	M 8		Participer aux groupes de codéveloppement (visioconférence autogérée 4)	Petit groupe (4-5)
	M 9 et M 10 : en présence			
	M 11	Vivre une expérience de coopération/collaboration	Identifier et partager avec autres, les idées de freins et facilitateurs de projets collaboratifs ('Wiki) Travailler en groupe projet « production collaborative ».	Moyen groupe (6-8)
	M 12 : - M 13 M 14 M 15		Travailler en groupe projet « production collaborative ».	

Annexe 8 Les séquences en présence

Séquences		Objectifs	Activité des formateurs	Outils du formateur	Activités des stagiaires	Les résultats produits
R1-S1	Accueil	Souhaiter la bienvenue Faire connaissance	Tour de table « Votre état d'esprit ? » Prise des notes sur l'ordinateur, affichage simultané	*Free plane* : support de présentation et de prise de notes	Réponse à la question Ecoute mutuelle	Mise en confiance Prémices d'un climat propice au travail collectif
R1-S2	Présentation (15 min)	Présenter la formation	Présentation de la formation ; de l'équipe de formateurs, des ressources et de dispositif de soutien	→ *Free plane* → Image « étapes de la vie de réseau »	Ecoute attentive	Construction d'un cadre de compréhension
R1-S3	Apport des contenus 1 « Le Coop Show » (2h)	Poser un cadre pour comprendre la coopération	Présentation à l'orale des concepts clés de la coopération/collaboration.	→ *Prezzi :* support de présentation → Extrait d'une vidéo	Ecoute attentive, questions ponctuelles, Prise de notes individuelle	Prise de recul, réflexion 1ere expérience de travail collectif
R1-S4	Repas collectif (1h30)	Créer des liens informels	Echanges informels sur les projets des stagiaires, la coopération,	Le repas pique-nique, Formateur (3) met un plat en partage / L'espace est réorganisé par tous	Echanges informels entre stagiaires, entre les stagiaires et formateurs	Climat de convivialité Liens informels
R1-S5	Apport des contenus 2 « Le Coop Show » (suites) (45 min)	Finaliser la séquence, poser le cadre pour comprendre	Rappel de ce qui a été vu le matin (« raccrocher les wagons »)	→ *Prezzi :* support de présentation	Ecoute, Questions ponctuelles, Prise de notes individuelle	Construction d'un cadre de compréhension
R1-S6	Échange : rapport d'étonnement (1h)	Prendre la distance réflexive	Animation des échanges libre Prise de note des idées émises par apprenants	→ Carte mentale numérique « Free plane »	Echange et partage d'idées Synthèse et restitution des idées émises en groupes	Prise de recul sur son projet collaboratif / Expérience de mutualisation d'idées
R1-S7	Apport des contenus 3 : « Outils idéal » ; « Méthode GTD » (1h)	Expliciter la place d'outil dans un projet Faire connaître la méthode GTD	Présentation à partir d'un support	→ Carte mentale numérique « Free plane » : support de présentation	Ecoute, questions ponctuelles, Prise de notes individuelle	Pistes de réflexion sur la place d'outils dans un projet collaboratif Pistes méthodologiques pour gérer une diversité de taches
R1-S8	Partage d'expériences (30 min)	Rendre compte par un stagiaire d'une expérience particulière	Introduction de la présentation Prise des notes et affichage simultanée sur la carte mentale	→ Carte mentale numérique « Free plane » : support de présentation	Présentation d'une expérience d'un MOOC : Ecoute	Point clés d'un projet collaboratif
R1-S9	Clôture de la journée	Marquer la fin	Formateur indique le programme de lendemain, réitère des informations sur la soirée conviviale			
R1-S10	Soirée conviviale (sur le principe de volontariat)	Créer des liens informels Echanger les idées	Stagiaires et formateurs discutent autour d'un verre, puis partagent un repas. 2 formateurs + 5 stagiaires			Sentiment d'un groupe, Relations horizontales Liens informels
	Regroupement 1 : jours 2					

Séquences		Objectifs	Activité des formateurs	Outils du formateur	Activités des stagiaires	Les résultats produits
R1-S11	Accueil/ Présentation	Faire les liens entre les deux journées Présenter le déroulement de la deuxième journée	→ Rappel de ce qui a été vu le matin (« raccrocher les wagons ») Tour de table avec la question : « quel est votre état d'esprit aujourd'hui ? »	→ *Free plane* : carte mentale numérique support de présentation et de prise de notes des réactions	Ecoute, décontractée	Expliciter les règles de fonctionnement
R1-S12	Travaux en groupe : « Accélérateur de projet »	Faire vivre l'expérience de coopération Faire connaître une méthode d'échange des pratiques	→ Présentation de la méthode de groupe de codéveloppement, règles de bienveillance, confidentialité ; → Formateurs laissent les groupes fonctionner en autonomie	→ *Free plane* : carte mentale numérique	Echanges dans des sous-groupes : Apprenants assurent différents rôles S'exercent à l'écoute et partage des idées	Le climat de confiance renforcé Exercice d'échange d'idées Construction d'un plan d'action
R1-S13	Echanges sur l'expérience vécue : débriefing des « Accélérateurs de projet »	Observer l'effet produit par l'expérience	Animation d'échange Prise de notes sur l'ordinateur, et affichage simultané des réponses Consigne pour la poursuite des ateliers de codéveloppement à distance	→ *Free plane* : carte mentale numérique pour la prise de notes des réactions	Expression libre : de nombreuses réactions Ecoute réciproque	Pistes d'apport méthodologiques d'échanges pratiques Problématique communes des projets collaboratifs
R1-S14	Débat : « Pourquoi coopérer ? »	Questionner la nécessité de coopérer ou pas	→ Animation d'un débat collectif → Prise de notes sur l'ordinateur et affichage simultané de tous les avis exprimés	→ *Free plane* : carte mentale numérique pour la prise de notes	Expression libre : de nombreuses réactions	Pistes méthodologiques pour évaluer la pertinence de coopérer/collaborer
R1-S15	Repas collectif (1h30)	Renforcer des liens entre les personnes	Echanges informels sur les projets des stagiaires, la coopération,	Le repas partagé, Quelques plats de stagiaires sont mis en partage/ L'espace est réorganisé par tous	Echanges informels entre stagiaires, entre les stagiaires et formateurs	Liens plus fort Sentiment d'intégration
R1-S16	Atelier "outil": « YesWiki » (1h)	Se familiariser avec l'usage des outils numériques : YesWiki et logiciel de gestion de courriels	Mise en place deux ateliers en parallèle : → Présentation des principaux usages → Usage des fonctionnalités de base	→ plateforme YesWiki → outils de gestion de courriels	Travaux pratiques en deux sous-groupes Usages des ordinateurs portables individuels	Connaissance et pratique d'un outil potentiellement collaboratif : YesWiki
R1-S17	Atelier outil : « Conférences à distance » (1h)	S'outiller pour poursuivre les groupes de codéveloppement à distance	→ Présentation des principales fonctionnalités de différents outils de visioconférence	→ Outils de visioconférence → Outils de conférences téléphoniques → Outils écriture collective	Ecoute, prise de notes	Connaissance et pratique d'un outil potentiellement collaboratif : outil de visioconférence
R1-S18	Préparation à l'exercice de production collective	Faire émerger les problématiques collectives	→ Animation d'un échange pour faire émerger des sujet communs/ Annonce d'un travail collectif à venir		Ecoute, et échange d'idées	Pistes de problématiques communes à travailler
R1-S19	Clôture de 2 jours de formation	Evaluer la satisfaction des apprenants après deux journées de formation	→ Tour de table avec la question : « quel est votre état d'esprit ? » → Prise de notes sur l'ordinateur, affichage simultané	→ *Free plane* : carte mentale numérique, support de présentation et de prise de notes des réactions	Réponse à la question Ecoute mutuelle	Motivation renforcée

Regroupement 2 : jours 1						
Séquences		**Objectifs**	**Activité des formateurs**	**Outils du formateur**	**Activités des stagiaires**	**Les résultats produits**
R2-S1	Accueil et présentation de la journée (15 min)	Faire les liens entre les différentes étapes de la formation (distance/présence) Présenter le déroulement	→ Introduction : mise en liens des étapes de la formation. → Présentation des contenus à travailler → Tour de table avec la question : « quel est votre état d'esprit ? » → Prise de notes sur l'ordinateur, affichage simultané	*Free plane* : support de présentation et de prise de notes	Réponse à la question Ecoute mutuelle	Mise en confiance Prémices d'un climat propice au travail collectif
R2-S2	Accélérer de projet	Finaliser les échanges de pratiques en sous-groupes	→ Formateurs laissent les groupes fonctionner en autonomie	-	Echanges « groupe de codéveloppement »	Confiance renforcée, Ecoute mutuelle Apports des idées
R2-S3	Analyse des projets collaboratifs	Questionner le niveau de coopération/collaboration dans son projet	→ Présentation de la consigne, et le support de travail → Formateurs supervisent les échanges → Lors de la restitution, prise des notes et mise en commun des réactions	→ Tableur en écriture partagée : *Googl Sheets* → *Free plane* : carte mentale numérique pour prise de notes durant la restitution	Echanges en groupe de 3 personnes sur ses projets. Les apprenants remplissent la grille d'analyse	Identifier la structure du projet collaboratif
R2-S4	Apport des contenus : « Coopération ou collaboration ? » (30 min)	Expliciter un point de vue sur la différence entre les notions : coopération et collaboration	Présentation à partir d'un support	Diapositives	Ecoute Prise des notes	Compréhension des notions ; Culture commune
R2-S5	Repas collectif (1h30)	Renforcer les liens informels	Echanges informels sur les projets des stagiaires	Le repas collectif de nombreux plats à partager	Echanges informels entre stagiaires, entre les stagiaires et formateurs	Climat de convivialité Effet de groupe renforcé Liens interpersonnels
R2-S6	Apport des contenus : « Infobésité » (1h)	Donner des pistes méthodologiques selon les points de blocages	Présentation des pistes méthodologiques pour traiter une grande quantité d'informations	→ Carte mentale numérique « Free plane » : support de présentation	Ecoute, prise de notes en partie collective	Pistes méthodologiques pour gérer de l'information
R2-S7	Débat : « boite à outils minimale » (30 min)	Réfléchir collectivement sur les usages et supports indispensables pour coopérer	→ Animation d'un débat collectif → Prise de notes sur l'ordinateur et affichage simultané des avis exprimés	→ *Free plane* : carte mentale numérique pour la prise de notes des réactions	Expression libre : de nombreuses réactions Ecoute réciproque	Sélections d'outils pour des usages « indispensables » pour coopérer
R2-S8	Préparation à l'exercice de production collective (« Paniers « 2e)	Echanger sur les problématiques collectives Choisir deux thématiques à traiter	→ Point sur les préoccupations communes, → Animation du choix collectif des thématiques à travailler par la suite. → Présentation du cadre de travail → Présentation des ressources supports → Clôture de la 1ère journée	→ *Free plane* : carte mentale numérique	Expression libre : de nombreuses réactions, argumentation des choix Vote	Perspective d'un travail à faire collectivement

	Regroupement 2 : jours 2

	Séquences	Objectifs	Activité des formateurs	Outils du formateur	Activités des stagiaires	Les résultats produits
R2-S9	Accueil et rappel du programme de la journée 10 min	Faire les liens entre les séquences de 2 jours de regroupement	→ Rappel de programme de la journée	→ *Free plane* : carte mentale numérique, support de présentation et de prise de notes des réactions	Ecoute, décontractée	Redonner le rythme, centrer l'attention
R2-S10	Formaliser la boite à outils minimale (30 min)	Identifier les usages et supports indispensables pour coopérer	→ Animation d'un débat collectif → Prise de notes sur l'ordinateur et affichage simultané de tous les avis exprimés	→ *Free plane* : carte mentale numérique pour la prise de notes des réactions	Expression libre : de nombreuses réactions Ecoute réciproque	Liste d'outils et d'usages indispensables à connaitre
R2-S11	Atelier « outils » (2h)	Outiller pour des usages souhaités	Mise en place deux ateliers en parallèle → Présentation des principaux usages → Usage des fonctionnalités de base	*Pearltrees* *Prezi*	Travaux pratiques en deux sous-groupes Usages des ordinateurs portables individuels	Connaissance et pratique des outils potentiellement collaboratifs
R2-S12	Partage d'expériences (30 min)	Rendre compte par un stagiaire d'une expérience particulière	Le formateur introduit la présentation par un stagiaire Ecoute la présentation	→ Support de présentation Power Point + Wiki du projet « Territoire Sonore »	Un stagiaire présente son expérience de coopération « Territoires sonores » Ecoute (pour autres) ; prise de notes	Inspiration : production des communs sur les territoires
R2-S13	Repas collectif (1h30)	Renforcer les liens informels	Echanges informels sur les projets des stagiaires, la coopération,	Le repas pique-nique de nombreux plats à partager	Echanges informelles entre stagiaires, entre les stagiaires et formateurs	Climat de convivialité Effet de groupe renforcé Liens interpersonnels
R2-S14	Atelier « outils » (1h)	Se familiariser avec l'usage des outils numériques : outils de veille Outils de carte heuristique	Mise en place deux ateliers en parallèle → Présentation des principaux usages → Usage des fonctionnalités de base	→ flux RSS ; plateforme *Netvibe* → *Freeplane*	Ecoute, prise des notes, questions et échanges	Connaissance et pratique des outils potentiellement collaboratifs
R2-S15	L'exercice de production collective (1h)	Démarrer un travail en commun	→ Rappel de la consigne → Circulation libre dans la salle	-	Echanges entre les stagiaires en petits groupes	Convergence des idées vers un objectif opérationnel. Organisation d'un travail collectif
R2-S17	Bilan de la journée et clôture de 2 jours de formation	Faciliter l'organisation pour la suite Marquer la fin de la rencontre	→ Présentation de support technique de gestion collective des projets : créateur de Wiki	→ « Ferme de Wiki" : outil générateur des Wikis	Ecoute décontractée	Pistes pour organiser le travail de groupes

	Regroupement 3 : jours 1

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

	Séquences	Objectifs	Activité des formateurs	Outils -support du formateur	Activités des stagiaires	Les résultats produits
R3-S1	Accueil et présentation de la journée (15 min)	Faire les liens Introduire la journée de bilan Présenter le déroulement	→ Présentation de la journée (objectifs et déroulement)	*Free plane* : support de présentation et de prise de notes	Réponse à la question Ecoute mutuelle	Centrer l'attention
R3-S2	Analyse de son projet	Evaluer le processus de son projet Prendre de distance réflexive	Présentation des consignes, Circulation dans la salle, écoute des différents échanges Prise de notes lors de mise en commun, en fin de l'exercice		Echanges, discussion, prise de notes : Restitution des échanges en grand groupe	Mise en communs des : /points de blocages /questions du moment/ des moments d'apprentissages
R3-S3	« Restitution des productions de groupes-projet »	Présenter le rendu du travail collectif	Ecoute, Puis, échanges sur l'apprentissage de l'expérience	→ *Free plane* : carte mentale numérique , support de prise de notes	Présentation des résultats de la production. Ecoute attentive, et bienveillante	Mise en commun des productions de deux groupes
R3-S5	Repas collectif (1h30)	Passer un moment convivial, festif Echanges informels sur l'expérience vécue, moments amicaux	Echanges informels sur l'expérience vécue, moments amicaux	Repas collaboratif. Stagiaires se sont organisés en préalable pour composer les repas ...	Echanges informels de tous	Climat amical Sentiment d'une communauté de pratique (exprimé)
R3-S6	Atelier « outils » (1h)	Apporter des pistes méthodologiques sur des sujets en demande : approfondissement YesWiki	Mise en place de deux ateliers en parallèle → Présentation des principaux usages → Usage des fonctionnalités de base	→ *Free plane* : carte mentale numérique, support de présentation et de prise de notes des réactions	Ecoute, prise de notes en partie collective	Autonomie d'usage de wiki
R3-S7	Bilan collectif de la formation (1h30)	Rendre compte des apprentissages, des manques	→ Animation des échanges → Prise de notes sur l'ordinateur, affichage simultané → Clôture de temps de formation	→ *Free plane* : carte mentale numérique pour la prise de notes des réactions	Expression libre : de nombreuses réactions Ecoute réciproque	Réflexion sur son apprentissage
R2-S8	Temps convivial (1h)	Fêter la fin de l'expérience de formation	Stagiaires et formateurs discutent autour d'un verre, quittent la salle progressivement			Valorisation (fête) de la fin d'une expérience réussie

Annexe 9 : Base d'élicitation (Exemple : TO1)

Sanojca, Elzbieta. Les compétences collaboratives et leur développement en formation d'adultes : le cas d'une formation hybride - 2018

(Extrait de la liste initiale, les formulations sont ajustées en cours d'entretien (cf. mots barrés)

L'objet du projet observé :				
Améliorer la pratique collaborative d'un réseau – qui a déjà développé la culture et pratique de coopération – en développant l'usage des outils facilitateurs à dis				
Actions	**En quoi cette action participe-t-elle à construire un projet collaboratif en jeu ?**	**Quelle attitude as-tu adopté ?**	**A quelles connaissance as-tu fait appel ?**	**Quel savoir-faire as tu mis en œuvre ?**
Avoir volonté de faire parti du projet collaboratif				
Je comprends la culture de la structure, de mon équipe, de tous les partenaires du projets				
Je partage les valeurs portées par la structure				
Je trouve pertinents/intéressants les actions que cette structure met en place (un peu la même chose)				
Avoir sentiment de pourvoir apporter une plus-value				
Sur ce qui m'a été demandé, je sentais pouvoir apporter une plus-value				
Concevoir l'espace collaborative pour rendre possible le travail à distance				
J'affine la compréhension de la culture de Colibris,				
J'intègre la pratique de fonctionnement de l'équipe : je commence dire "nous"				
Je comprends les pratiques collaboratives existantes : la manière dont l'équipe accompagne déjà les pratiques de faire ensemble.				
Je suis à l'écoute des besoins de l'équipe pour améliorer l'animation du réseau des groupes locaux Colibris				
Je réfléchis avec l'équipe sur cet outil collaboratif à concevoir				
Je suis à l'écoute des besoins des "~~futurs~~" utilisateurs de wiki				
Je fais connaissance des personnes du réseau qui vont bénéficier du futur outil collaboratif				
Je ~~synthétise~~ structure ~~des~~ infos collectées et sur cette base je fais de propositions de contenu pour un espace collaboratif				
Je propose des solutions techniques adaptées				
Je suis vigilante à trouver un équilibre entre l'info descendante et la transversalité				
Je veille à rendre les espaces réellement contributifs : je gomme la frontière entre les informations descendantes et remontantes				
Je hiérarchise et propose une organisation des informations à présenter sur le wiki				
J'introduis l'idée du projet évolutif à long terme (espace au démarrage qui reste ouvert au changement)				
Je réalise un support technique ouvert, évolutif et potentiellement collaboratif (cf. ligne 22)				
Je crée un espace transversal "La vie de ce wiki" pour expliquer aux participants le chantier numérique en cours				

Annexe 9 : Echelle de compétences collaboratives

1	Avoir un état d'esprit collaboratif /fonctionner en modes de réciprocité
2	Avoir une pensée systémique (analyser la complexité)
3	Avoir l'esprit ouvert
4	Avoir l'esprit de mutualisation/
5	Avoir de l'humilité ou « un ego mesuré »
6	Se connaître et se faire confiance
7	Respecter l'autre et avoir confiance en l'autre
8	Être bienveillant
9	Analyser la pertinence de la collaboration
10	Évaluer le contexte
11	Identifier les rôles des participants
12	Savoir engager des partenaires
12	Organiser la communauté
14	Construire des liens ou du « capital social »
15	Co-concevoir la structure du projet
16	Animer le groupe pour faciliter le travail collectif
17	Construire et maintenir la dynamique de groupe
18	Soutenir un sentiment d'appartenance au groupe
19	Créer une atmosphère de coopération
20	Établir un climat de confiance
21	Être à l'écoute des personnes, des avis
22	Construire un consensus
23	Être à l'écoute des personnes, des avis
24	Encourager et soutenir la communication ouverte
25	Communiquer sans ambiguïté
26	Développer un plan d'action
27	Concevoir des structures de gouvernance
28	Favoriser l'engagement commun
29	Alterner les responsabilités (assumer les différents rôles)
30	Développer et maintenir un réseau d'acteurs
31	Résoudre les conflits (de manière constructive)
32	Évaluer et ajuster les processus de travail collectif
33	Gérer les d'informations en lien avec le projet
34	Agir pour atteindre les objectifs communs
35	Savoir penser de manière stratégique, avoir une vision à long terme
36	Avoir le souci du bien commun

(Sont sourlignées en bleu, les cométences ajoutées à l'échelle-test)

Crédit image : Simón Prades - www.simonprades.com
(adaptée avec l'accord de l'auteur)

LES COMPETENCES COLLABORATIVES ET LEUR DEVELOPPEMENT EN FORMATION D'ADULTES
Le cas d'une formation hybride

Résumé

Les compétences à coopérer/collaborer figurent au premier rang des savoirs à développer de nombreux référentiels éducatifs. Dans des sociétés transformées par les usages du numérique, elles portent des promesses d'efficience, d'innovation et de bien-être au travail. Pourtant, ces compétences sont aujourd'hui peu mises en avant dans les organisations professionnelles, et restent absentes des parcours en formation des adultes.

À partir de ce constat, cette thèse cherche à identifier les compétences à développer pour travailler plus facilement avec les autres. L'éclairage sur ces capacités d'agir, appelées par convenance « compétences collaboratives », ainsi que les modes opératoires de leur développement en formation sont l'objet de cette étude.

L'analyse approfondie d'un contexte de formation hybride est conduite à partir de l'étude de la formation professionnalisante « Animacoop : Animer un projet collaboratif » qui a concerné 200 stagiaires entre 2010 et 2014. Les compétences collaboratives y sont analysées en lien avec les expériences professionnelles et les projets collaboratifs.

Inscrite dans une démarche empirique, la méthodologie de recherche articule plusieurs outils de collecte de données (questionnaire, entretiens, observations) et mobilise, du point de vue conceptuel, la théorie de l'activité et la notion du dispositif.

Cette recherche propose une modélisation des compétences charnières de l'animation d'un projet collaboratif. Elle analyse ce dispositif comme un écosystème à forte cohérence interne, ouvert au développement, propice à la créativité, qui favorise le développement des compétences collaboratives.

Mots clés : formation d'adultes - formation hybride - compétences collaboratives - coopération - dispositif

COLLABORATIVE COMPETENCES AND THEIR DEVELOPMENT IN ADULT EDUCATION.
The case of a hybrid training

Abstract

The competences to cooperate/collaborate are amongst the first to be developed in many educational frameworks. Within digitized societies, they promise efficiency, innovation, and well-being at work. However, these competences are not put forward in profesionnal organisations, and they are lacking from adult training courses.

Based on this observation, this thesis aims at identifying the competences to be developed to work more easily with others. Bringing light on the abilities to act, convienently called "collaborative competences", and on the way which they can be developed through training are the objects of this study.

Thoroughly analysing the context of a hybrid training is carried out based on the study of the profesionnal trainingcourse "Animacoop: animating a collaborative project" which concerned 200 interns from 2010 to 2014. In this study, collaborative competences are analysed in link with profesionnal experiences and collaborative projects.

Falling within an empirical approach, the research methodology connects a few data collecting tools (questionaires, interviews, observations) and on a conceptual level mobilises the Activity Theory and the notion of Training System .

This research offers a model of key competences to lead a collaborative project. It analyzes the training system as a strong internally coherent ecosystem, open to development, prone to creativity, which favors collaborate competences development.

Keywords : adult education - hybrid learning - collaborative competences - cooperation - training system

CREAD (EA 3875) Université Rennes 2
Campus Villejean
Place Recteur Henri le Moal
35043 Rennes Cedex