

TABLE DES MATIÈRES : OUTILS THÉORIQUES

4.	OUTILS THÉORIQUES : QUELQUES ÉCLAIRAGES...	79
4.1	ENTRE « GOUVERNANCE » ET « PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP » : MODÈLES THÉORIQUES	79
4.2	GOUVERNANCE	81
	4.2.1 HISTORIQUE DU CONCEPT DE GOUVERNANCE	81
	4.2.2 QU'EST-CE QUE LA GOUVERNANCE ?	83
	4.2.2.1 La gestion du conflit ou du désaccord, dans le cadre de la gouvernance	85
	4.2.2.2 Les acteurs de la gouvernance et leur influence	86
	4.2.2.3 La gouvernance, un système démocratique de gestion	87
	4.2.2.4 La résistance aux changements dans la gouvernance	89
	4.2.2.5 Les indicateurs de gouvernance	90
	4.2.2.6 La gouvernance dans l'aide humanitaire et la coopération au développement	91
4.3	THÉORIE INTERORGANISATIONNELLE	95
	4.3.1 LE CHAMP INSTITUTIONNEL ET LES FORCES DE L'ISOMORPHISME INSTITUTIONNEL	96
	4.3.2 LA THÉORIE INTERORGANISATIONNELLE DANS LE DIALOGUE NORD-SUD	97
	4.3.2.1 Dépendance des ressources	97
	4.3.2.2 Approche systémique	98
	4.3.2.3 Coopération, coordination et collaboration	99
	4.3.2.4 Entre approche institutionnaliste et théorie de la collaboration	100
4.4	PARTENARIAT	100
	4.4.1 UN PARTENARIAT, DES PARTENARIATS : ESSAI DE DÉFINITION(S)	101
	4.4.2 DES MODÈLES DE PARTENARIAT	103
	4.4.3 LE TRAVAIL EN RÉSEAU	109
	4.4.3.1 Le réseau, une nécessité	109
	4.4.3.2 Les types de réseaux	110
	4.4.3.3 L'organisation au sein des réseaux	112
	4.4.3.4 Les dérives possibles et les conditions de réussite	113
	4.4.4 LA NÉGOCIATION	116
	4.4.4.1 Les négociations multiculturelles	117
	4.4.4.2 Les obstacles et les facilitateurs de la négociation	119
	4.4.5 LES PARTENARIATS EN COOPÉRATION INTERNATIONALE	123
	4.4.6 DU PARTENARIAT A UN SYSTÈME PARTENARIAL	125
4.5	SOLIDARITÉ ET INTERDÉPENDANCE	126
	4.5.1 GESTION DE L'ALTÉRITÉ ET DE LA DIFFÉRENCE	130
4.6	MDH-PPH2	132
	4.6.1 BREF HISTORIQUE DU MODÈLE MDH-PPH2	132
	4.6.1.1 La CIF ET LE PPH	134
	4.7.2 INTRODUCTION AU MODÈLE	135
	4.7.3 LA PARTICIPATION SOCIALE	137
	4.7.3.1 L'empowerment : processus et résultat	139
4.7	CHANGEMENT	141
	4.7.1 VERS LE CHANGEMENT	141
	4.7.2 LE CHANGEMENT : PROCÉDURE OU PROCESSUS ?	142
	4.7.3 LES NIVEAUX DE CHANGEMENT	144
	4.7.4 LA RELATION ENTRE CHANGEMENT ET NIVEAUX DE COMPLEXITÉ	145
	4.7.5 LES FACILITATEURS OU LES FREINS AU CHANGEMENT	146
	4.7.6 LES ENJEUX CULTURELS DANS LE CHANGEMENT	147
	4.7.7 LES AXES D'INTERVENTION DANS L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT	148
	4.7.8 L'ÉVALUATION DU CHANGEMENT	152
4.8	APPRENTISSAGES ET ÉDUCATION INFORMELS	153
	4.8.1 L'APPRENTISSAGE : GÉNÉRALITÉS	153
	4.8.2 UN ESSAI DE DÉFINITION	154
	4.8.2.1 La notion de forme	156
	4.8.2.2 Trois formes d'éducation ou d'apprentissages	157
	4.8.3 L'APPRENTISSAGE IMPLICITE	170
	4.8.4 L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET L'APPRENTISSAGE PAR LE TRAVAIL	171

OUTILS THÉORIQUES

Quelques éclairages...

4.8.4.1	Le formateur et son rôle dans l'apprentissage par le travail	174
4.8.5	LES COMPÉTENCES ET LES SCHÈMES OPÉRATOIRES	175
4.8.6	LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET LA FORMATION DES ADULTES	177
4.8.6.1	De l'apprentissage au développement	180
4.8.6.2	L'analyse des activités entre humains	182
4.8.6.3	Un exemple : le travail de l'enseignant ou du formateur	182
4.8.7	LES TYPES DE SAVOIRS	184
4.8.7.1	Être compétent	185
4.8.8	L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL	187
4.8.8.1	L'apprentissage par la participation	192
4.8.8.2	Une méthode pour capitaliser les pratiques professionnelles	194
4.9	ACCOMPAGNEMENT ET FORMATION	197
4.9.1	L'ACCOMPAGNEMENT : ESSAI DE DÉFINITION	197
4.9.2	LES STRATÉGIES D'ACCOMPAGNEMENT	204
4.9.2.1	L'étayage	204
4.9.3	LES QUATRE PROCESSUS EN JEU DANS L'ACCOMPAGNEMENT	207
4.9.3.1	Le processus d'organisation	207
4.9.3.2	Le processus d'orientation par l'action	207
4.9.3.3	Le processus de référenciation	208
4.9.3.4	Le processus de problématisation	208
4.10	EN CONCLUSION : VERS UNE NOUVELLE IDENTITÉ	210
4.11	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	V



Fig.22 : « Le plus incompréhensible, c'est que le monde soit compréhensible »...

4. OUTILS THÉORIQUES : QUELQUES ÉCLAIRAGES...

« "Le plus incompréhensible, c'est que le monde soit compréhensible" [Einstein]. Transposée à la gouvernance, cela donne. "Le plus incompréhensible est que l'on puisse énoncer des principes communs malgré des différences innombrables de contexte culturel, social, politique, historique, économique et écologique" »
(Calame, 2003, p.190).

Ce chapitre présente les outils théoriques servant de support à l'analyse de cette recherche. Différents concepts-clés nous permettent de mieux comprendre la dynamique du projet de formation en pédagogie spécialisée, dans sa globalité. Ils sont issus notamment des domaines de la coopération au développement et de la formation d'adultes. Ils se rejoignent dans le contexte spécifique du suivi des personnes en situation de handicap en Albanie. En effet, cette étude s'inscrit à la croisée de différents champs : anthropologie, sociologie, pédagogie ou andragogie... Cherchant à rendre compte de la complexité des processus observés durant plus de 10 ans dans le cadre de l'action de coopération au développement développée en Albanie, je souhaite porter un « méta-regard » sur la dynamique de formation en pédagogie spécialisée, et plus spécifiquement, sous l'angle des apprentissages que réalisent les formateurs suisses. Je désire développer **une vision holistique sur ce projet de formation, et non une analyse pointue d'un phénomène général ou une comparaison entre des phénomènes spécifiques**. Ainsi, **la dynamique de formation est analysée en profondeur, en affrontant la question de sa complexité**. Dans le chapitre 5, je mettrai en évidence quels sont les apprentissages et les bénéfices évoqués par les intervenants suisses. Je décrirai les dispositifs qui les stimulent, en cherchant à percevoir leurs mécanismes et en me référant essentiellement aux concepts abordés dans le présent chapitre.

4.1 ENTRE « GOUVERNANCE » ET « PROCESSUS DE PRODUCTION DU HANDICAP » : MODÈLES THÉORIQUES

Comment permettre une participation sociale de chaque individu ? Cette interrogation anime toutes les sociétés démocratiques, puisque celles-ci se fondent sur le principe « selon lequel chaque être humain a voix au chapitre dans la gestion de la cité et prend part à la définition et à la construction de l'avenir commun » (Calame, 2003, p.8). La question d'un plus grand engagement des acteurs anime aussi bien le monde de la coopération au développement que celui de la formation. Comment permettre la meilleure implication de chaque partenaire dans la définition des problèmes ? Comment favoriser la participation de chacun dans le suivi et l'évaluation d'un projet, dans une perspective de développement durable ? La notion de « gouvernance », voire de *bonne gouvernance* est souvent évoquée.

La pédagogie et l'éducation spécialisées, voire plus généralement, les sciences sociales, s'intéressent également à la question de la *participation sociale*. Elles disposent de leurs propres outils. Dès le début du 20^{ème} siècle, divers courants pédagogiques s'intéressent à l'activité des élèves, notamment le courant d'Education Nouvelle. Ils développent les méthodes actives.

En action sociale, un intérêt particulier est porté aux personnes en situation de handicap et différents modèles en découlent. Ainsi, nous aurons l'occasion de nous pencher sur la CIF¹ et sur le PPH². La société tout entière est stimulée par cette dynamique participative.

A travers le projet de formation, je désire explorer les liens entre modèle de gouvernance et modèle de production du handicap. Leur mise en parallèle engendrera des critiques : « Quels parallèles établir entre participation des personnes handicapées et pays émergents ? », « Ose-t-on relier partenaires de pays en transition et personnes en situation de handicap ? » Les questionnements ne sont pas de cet ordre. Ils sont plus profonds, ancrés dans une manière systématique et systémique de considérer la situation, en intégrant des facteurs propres aux individus et des facteurs dépendant de l'environnement. Il ne s'agit pas de comparer les modèles de gouvernance utilisés dans l'analyse de projets de coopération et ceux de production de handicap, dédiés aux personnes en

La gouvernance, ce serait tout bonnement de l'action publique en réseaux, une pratique relationnelle de coopérations non prédéfinies et toujours à réinventer, à distance des armatures hiérarchiques du passé et des procédures routinières (Moreau Defarges, 2015, emp.358).

difficulté. **L'idée est d'aborder l'analyse de la dynamique du projet avec deux regards complémentaires.** Deuxième vague de protestation : « Peut-on établir des liens entre la participation sociale des formateurs suisses, celle des partenaires albanais et celle des personnes handicapées ? En quoi des formateurs sont-ils confrontés à des questions de gouvernance ? » Trêve dans le débat : les liens sont plus nombreux qu'ils n'y paraissent, nous aurons l'occasion de le constater. Ces modèles peuvent nous éclairer sur ce que vivent les pédagogues dans le projet. L'enjeu est double. Ils tentent à la fois de favoriser la participation des partenaires albanais et de stimuler leur propre engagement, pour bénéficier d'une expérience professionnelle et personnelle signifiante.

Fougeyrollas (2010, p.3) s'insurge contre les clichés visant le handicap et les notions de *courage*, de *mérite* ou de *compassion à l'égard des déshérités*. Il dénonce malgré les *bonnes intentions*, la *technocratie*, les *procédures*, les *incompétences*, le *pouvoir des experts* et leur *prétention de savoir* ou *l'absence d'écoute*... Des constats et des clichés semblables s'observent à l'égard de l'aide humanitaire ou de la coopération au développement, bien que les contextes soient différents.

Qu'en est-il dans une situation de coopération au développement, en formation d'adultes, dans le domaine particulier du handicap ?

Il est pertinent d'articuler ces éléments dans cette recherche car dans le milieu universitaire, études sur le handicap et coopération ne s'entrecroisent guère. Les *Disability Studies* ont avant tout comme but « d'analyser le handicap par rapport aux facteurs sociaux, culturels et politiques » (Albrecht, Ravaud et Stiker, 2001, p.43). Elles s'inscrivent rarement dans un contexte de coopération au développement. La dimension des apprentissages dans ce contexte spécifique, et plus particulièrement, celle des apprentissages informels des formateurs, mérite notre attention. Dans la partie empirique, ceux-ci décriront comment ils ont persévéré dans l'action, fait face aux difficultés, développé des partenariats, réagi au choc provoqué par certaines situations, guidé ou accompagné des pairs, et appris de ces expériences. Ainsi, ils interrogent leur propre participation sociale, parallèlement à celle des partenaires albanais. Il s'agira ensuite de mettre en évidence les facteurs qui favorisent les apprentissages mutuels.

Les outils théoriques présentés dans ce chapitre serviront également de base à la création d'un modèle d'analyse du projet de formation en Albanie.

¹ Classification Internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) qui a été proposée, en 2001, par l'OMS.

² Processus de Production du Handicap (PPH)

Je considère le terme de *modèle* comme un instrument d'analyse faisant émerger les traits saillants de la société (Atkinson, 2015). Mais je retiens également les propos de Fougeyrollas (2010) pour qui le modèle se présente comme

un schéma qui tend à ordonner, catégoriser et simplifier un phénomène complexe. Il cherche à illustrer l'organisation des éléments d'une situation empirique et à décrire les caractéristiques abstraites et les relations applicables à l'ensemble ciblé. De plus, il ambitionne d'être pédagogique et utile pour faciliter la compréhension générique du fait observé (p.148).

Il doit permettre ensuite de guider l'action. Les modèles étudiés dans ce chapitre permettront de comprendre les caractéristiques de certains phénomènes sociétaux. Leur articulation soutiendra le développement du modèle d'analyse proposé en fin de recherche (chapitre 7).

Le modèle d'ontogenèse humaine ou *modèle du développement humain* (MDH) esquissé par Fougeyrollas (2010), basé sur une conception anthropologique du développement, s'applique à tout être humain et à tout contexte de vie. Nous l'arpenterons en tenant compte de la diversité des partenaires dans le projet, que ceux-ci soient formateurs, responsables politiques, professionnels en éducation spécialisée ou personnes handicapées. Construit sur une vision systémique de l'environnement, le modèle « illustre la dynamique du processus interactif entre les facteurs personnels (intrinsèques), les facteurs environnementaux (extrinsèques) et la réalisation des habitudes de vie des êtres humains, de leur conception jusqu'à leur mort » (Fougeyrollas, 2010, p.148). **Cet intérêt pour les facteurs personnels (liés aux individus, aux groupes d'appartenance, à la culture ou à l'histoire...) ainsi que pour les facteurs environnementaux, joue un rôle essentiel dans l'analyse du processus de formation.** Le modèle de développement de Fougeyrollas vise toutefois des mesures quantitatives. Il se base sur une classification scientifique qui lui donne son orientation, comprenant trois constituants : un modèle conceptuel, des définitions de domaines et des nomenclatures incluant des éléments de mesure. C'est le modèle conceptuel qui nous intéressera davantage dans cette étude, afin de mieux entrevoir les mécanismes de fonctionnement ainsi que l'évolution des partenaires et du contexte. Il tient compte des droits et des besoins de chacun, dans le but de favoriser une participation maximale de tous. La modélisation du processus mettra en évidence les facteurs qui entrent en lice dans le développement d'un projet de formation d'adultes, dans le cadre de l'ouverture d'un nouveau champ disciplinaire, en contexte de coopération au développement.

4.2 GOUVERNANCE

4.2.1 HISTORIQUE DU CONCEPT DE GOUVERNANCE

L'étude de l'étymologie du terme « gouvernance » ne nous éloigne guère de l'Albanie, puisqu'il dérive du grec *kubernân*, signifiant *piloter un char ou un navire*. Il renvoie à la navigation en haute mer, à « la gestion du temps, de l'incertitude, des ressources et de la coopération » (Calame, 2003, p.127). Il a engendré les termes de « gubernare » en latin, ou *gouverner* en français. En albanais, « qeveri » a la même origine. Le terme, utilisé aussi bien sur le plan juridique que politique, désigne la communauté de personnes qui *tient* ou *détient* les pouvoirs législatif, exécutif et judiciaire.

Comme le note Maugeri (2014), « *Gouvernance et gouvernement* ont ainsi des origines et des sens voisins, sinon similaires » (p.13). Mais la gouvernance est une notion plus large que celle de gouvernement, puisqu'elle inclut aussi bien les mécanismes gouvernementaux que les dispositifs informels ne dépendant pas de l'Etat.

Les deux notions [gouvernement et gouvernance] se réfèrent à des comportements exprimant une volonté, à des activités guidées par un but, à des systèmes de règles. Mais l'idée de gouvernement implique une autorité officielle, dotée de capacités de police garantissant la bonne exécution de la politique adoptée. La gouvernance, elle, couvre des activités sous-tendues par des objectifs communs ; ces objectifs peuvent s'inscrire ou non dans des mécanismes légaux et formels de responsabilité (Moreau Defarges, 2015, emp.33)...

Le terme « gouvernance » réapparaît en anglais (*governance*) dès les années 1980, accompagné d'un succès médiatique. Dans les années 1990, la Banque Mondiale s'intéresse à la façon dont le pouvoir est exercé et à la gestion des ressources économiques et sociales, dans les pays en développement. Plusieurs agences multilatérales de développement reprennent le concept et en élargissent l'usage. A la notion de gouvernance s'ajoute celle de bonne gouvernance. Elle vise à responsabiliser les populations et à mobiliser l'ensemble des partenaires. Ainsi, l'ordre n'est plus imposé d'en haut (*top-down*), mais davantage d'en bas (*bottom-up*) (Moreau Defarges, 2015). Cette nouvelle notion que Moreau Defarges considère comme *un des ultimes instruments de l'Occident*, véhicule des normes qui se veulent universelles. Argyriades (2006) critique un triomphe du néolibéralisme, une vague de « managérialisme », une approche technocratique ou encore une pensée unidimensionnelle, minimisant les complexités et les particularités des contextes nationaux. Calame (2003) dénonce la « connotation normative des recettes de "bonne gouvernance" imposées par la Banque mondiale, le FMI puis l'Union européenne comme conditions à leur soutien » (p.12). En effet, la gouvernance des pays conditionne en quelque sorte la pérennité des programmes et des projets de développement financés par ces organismes internationaux. Mais existe-il un modèle de *bonne* gouvernance ?

Parfois, l'Etat n'est plus considéré comme l'acteur principal en matière de gestion publique. Il est discrédité, semblant source de problèmes plus que de solutions. La gouvernance doit alors être *réinventée* (Argyriades, 2006). Moreau Defarges (2015) prétend que, d'une certaine façon, la gouvernance rejoint l'anarchisme. Tous deux sont autogestionnaires, dans la mesure où la société tend à se libérer des dispositifs autoritaires, dont le plus fort d'entre eux : l'Etat. Elle doit se réguler par elle-même et fonctionner quasi en autarcie, comme le visait également le communisme marxisme... Parfois, la responsabilité est partagée entre secteur privé et secteur non-gouvernemental. Les agences multilatérales de développement dotent les ONG du sud de nouvelles fonctions, les soutenant dans leur rôle de *contre-pouvoir*. Il est indispensable, pour que la gouvernance soit pleinement démocratique, que des principes éthiques communs soient définis (Calame, 2003). « On est ici au cœur d'une remise en question de la souveraineté de l'État et de la légitimité des élus dans les pays du Sud, qui ravive d'anciennes tensions entre démocratie représentative et démocratie participative » (Atlani-Duault, 2005, p.6). **La bonne gouvernance implique, selon la Banque Mondiale (1994), des politiques prévisibles, éclairées, transparentes, une bureaucratie empreinte d'éthique professionnelle, un organe exécutif de l'Etat responsable de ses actions et, finalement, une société civile dynamique, participant aux affaires publiques.** Tous les partenaires devraient respecter le droit et créer un environnement favorable au développement, ouvert au secteur privé, permettant une réduction de la pauvreté (Argyriades, 2006). Si les règles d'une bonne gouvernance sont ainsi posées, un risque demeure : « l'intérêt porté aux processus de prise de décision politique induit le risque de se voir accuser d'ingérence dans la conduite des affaires intérieures du pays destinataire de l'aide » (Maugeri, 2014, p.69). Une question peut être posée : « L'aide doit-elle être réservée en priorité "aux pays bien gérés", dotés d'institutions "de qualité", adoptant de "bonnes" politiques » ? Les enjeux sont de taille.

Pour Calame (2003), nous devons modifier notre raisonnement, changer de modèles et de vision, car il semble que « nous continuons à vouloir penser le monde de demain avec les idées d'hier et nous prétendons le gérer avec les institutions d'avant-hier » (p.19-20). Nous sommes tous concernés par la situation des différents peuples puisque, sur la planète, nous partageons les mêmes ressources. L'auteur prône une révolution de la gouvernance en l'adaptant aux besoins actuels des sociétés et en définissant de nouveaux principes directeurs, un nouveau cadre de pensée. Il est donc indispensable de s'interroger sur les systèmes de gouvernance mis en œuvre, d'échanger entre partenaires à propos « d'un système de règles acceptées comme constituant l'autorité légitime, dans le but de promouvoir et de valoriser des valeurs sociétales visées par les individus et les groupes » (Calame, 2003, p.13). Bien évidemment, on ne saurait envisager une recette en matière de bonne gouvernance, étant donnée la diversité des situations culturelles ou des niveaux de gouvernance, mais il existe des principes communs qui permettent « à toute société de disposer d'une sorte de cahier des charges commun à partir duquel chacun invente, selon ses racines historiques, son propre modèle et ses propres pratiques » (Calame, 2003, p.16).

4.2.2 QU'EST-CE QUE LA GOUVERNANCE ?

Atlani-Duault (2005) définit la gouvernance comme un mot *fourre-tout*, alors que d'autres tel que Gaudin, parle d'un *OPMI*, un Objet Politique Mal Identifié (Bouvier, 2012, p.165). La polysémie du terme tient aussi bien à son histoire qu'au fait qu'il s'est emparé des sciences politiques, de l'économie ou des sciences sociales et humaines.

Moreau Defarges (2015) conçoit **la gouvernance comme la quête permanente d'un meilleur système politique, qui nécessite que toute décision ne soit pas la propriété ou le pouvoir d'un individu ou d'un groupe**, mais résulte « d'une négociation permanente entre les acteurs sociaux, constitués en partenaires d'un vaste jeu, son terrain pouvant être une entreprise, un État, une organisation, un problème à résoudre » (emp.27). Toute structure sociale est considérée comme *un espace de jeu*, organisé par des règles que tout participant s'engage à utiliser le mieux possible, « le gagnant étant celui qui aura été le plus habile dans cette utilisation » (emp.100). Ainsi, la gouvernance devient un jeu commun, qu'il s'agit de faire vivre. Un mode de gestion des affaires est aussi défini, s'adaptant au contexte et à la pluralité des acteurs. Ces derniers ont chacun, à des niveaux variés, un pouvoir de décision. La gouvernance s'intéresse à « la manière dont les choses fonctionnent en réalité et cette manière tient à la fois, en amont des institutions, aux représentations que se fait la société du pouvoir, aux conditions dans lesquelles une communauté s'institue » (Calame, 2003, p.16). Mais « la gouvernance est l'enfant de l'abondance et de la démocratie. Les hommes, libérés des obsessions immédiates de survie par la science et la technique, n'ont plus qu'à jouer » (Moreau Defarges, 2015, emp.174). Qu'en est-il dès lors, dans les pays où les problèmes quotidiens sont si envahissants qu'ils empêchent toute perspective, même dans un avenir proche ? S'agit-il encore vraiment d'un jeu ... et qui a le *loisir* d'y participer réellement ? Lorsque « la communauté elle-même n'est pas instituée, la priorité politique est bel et bien de construire les raisons du "vivre ensemble" et non de mettre en scène les désaccords », affirme Calame (2003, p.23).

Les dispositifs doivent être étudiés et planifiés avec soin. La gouvernance présente deux pôles en tension, qui impliquent la recherche constante d'un équilibre : **mobiliser les énergies des individus autour d'un projet commun, et limiter leurs libertés pour préserver le bien commun**. Tout l'enjeu est de reconnaître que **la vie en société entraîne des interdépendances et implique des obligations réciproques** (Calame, 2003). Selon Bouvier (2012), un dispositif de gouvernance s'interroge sur les structures. Ensuite, il veille au développement et à l'explicitation des stratégies à mettre en œuvre et des procédures envisagées pour réaliser le projet, tout en tenant compte de la mentalité et des représentations des différents acteurs.

Il formalise, définit les relations entre eux, le management choisi ainsi que les possibilités de négociation. A ce niveau, il est indispensable de tenir compte des formes de coopération qui se nouent ou non entre les acteurs, à la façon dont s'organisent les groupes au sein de la société. Les partenaires doivent évaluer régulièrement leurs actions et les impacts de ces dernières. Nous avons perçu l'importance de ces échanges, dans le projet albanais, au chapitre 2. La régulation doit être envisagée sur les plans administratifs, financiers, juridiques, sociaux, économiques et professionnels, afin de veiller au suivi du projet, tout en accordant une autonomie aux acteurs. Ainsi, la notion de gouvernance ne s'intéresse pas seulement à la question des institutions et des règles, mais se centre aussi sur les relations, les pratiques et les processus entre partenaires. Bouvier (2012, p.167) définit quatre éléments clés qui constituent le socle sur lequel repose la gouvernance, et qui sont synthétisés dans la figure 23.

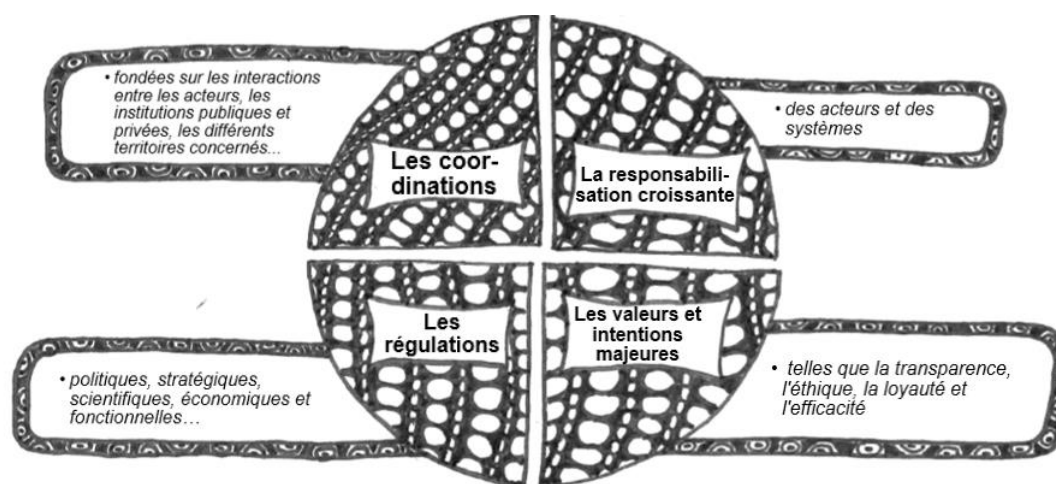


Fig.23 : Quatre éléments-clés à la base de la gouvernance, selon Bouvier (2012)

La gouvernance s'inspire d'une sociologie politique pragmatique de la concertation, d'ajustements, de régulation et de négociation. Elle permet de faire face aux inévitables tensions, inhérentes à tout projet de société. Elle promeut une vision régulatrice du management. **Elle veille à favoriser la responsabilité des acteurs**, dans la recherche d'efficacité des dispositifs et des projets développés. **Elle encourage une démocratie participative.** Mais pour qu'il y ait une réelle participation des partenaires, l'intérêt général et le bien commun doivent être partagés et portés par tous. « Tout corps social a besoin d'une idéologie qui lui donne sa cohésion, son sens, ses valeurs, ses points de repères » (Calame, 2003, p.291). Les organisations et leurs membres doivent avoir une représentation claire d'eux-mêmes, de leur rôle ou de leur place dans la société. Il est nécessaire qu'ils soient conscients du regard que la société porte sur eux, ainsi que des attentes à leur égard.

La gouvernance n'est pas un simple système de régulation, de groupes de pression qui auraient, *in fine*, le dernier mot. Elle s'inscrit comme une réelle pratique démocratique (Maugeri, 2014). La position de l'Etat y est plus ou moins interventionniste. Si la gouvernance concerne la mobilisation des partenaires sociaux et leur organisation dans la gestion des problèmes, il est important de s'intéresser non seulement aux solutions trouvées, mais aux processus mis en œuvre. « L'objectif n'est plus de trouver la solution optimale mais d'aboutir à une solution convenable, pertinente » (Calame, 2003, p.197). L'essentiel est la manière dont les problèmes sont abordés et la façon dont les capacités d'initiative des partenaires sont stimulées. Il s'agit d'analyser comment la société prend conscience des facilitateurs et des obstacles dans la recherche de solutions, et comment elle mobilise les compétences de ses concitoyens.

Afin de concilier à la fois unité et diversité, Calame (2003) a développé le **principe de subsidiarité active, qui définit les modalités de coopération entre différents niveaux de gouvernance**. Il le considère comme l'une des clés de voûte d'une révolution de la gouvernance, puisqu'il se situe au cœur des interactions entre partenaires. Pour l'auteur, le monde actuel est à la fois interdépendant et diversifié. C'est cette interdépendance qui unit les groupes ou les peuples. **Aucun problème important ne peut trouver une solution satisfaisante à une seule échelle : il est nécessaire d'articuler les compétences des uns et des autres**, plutôt que de les partager ou les diviser.

Calame (1996) inscrit cette subsidiarité à différentes échelles (locale, globale, nationale) qu'il articule. En effet, des finalités et des objectifs communs sont définis à divers niveaux. Ils engendrent une obligation de résultats pour *tous* les partenaires. Ainsi, ce ne sont pas uniquement les niveaux supérieurs qui imposent des moyens ou des règles spécifiques, mais une réelle pratique partenariale, engendrant un apprentissage commun et permanent. Tous les acteurs sont amenés à définir une action pertinente, faisant sens, en fonction de leur réalité et de leur contexte spécifique. Ce principe implique que chaque niveau de gouvernance doit trouver des réponses spécifiques et adaptées à des questions pourtant communes. Cela stimule la participation de l'ensemble des acteurs (Calame et Eberhard, 2005).

La subsidiarité active implique une élaboration collective et continue des obligations de résultats. Elaboration collective parce que c'est la confrontation d'acteurs engagés dans l'action concrète qui permet de dégager une philosophie générale de l'action. Elaboration continue parce que cette philosophie est en perpétuelle révision à la lumière de l'expérience (Calame, 1996).

4.2.2.1 La gestion du conflit ou du désaccord, dans le cadre de la gouvernance

Au cœur du bien vivre ensemble, il y a la capacité des acteurs à bien négocier, « à rebours des vieux réflexes de décisions unilatérales imposées d'en haut, en vue de bâtir des décisions responsables, c'est-à-dire légitimes et effectives » (Lempereur et Colson, 2010, p.1). La gouvernance, ancrée dans la défense des intérêts communs, tente de dépasser ces vieux réflexes. Les conflits sont censés s'harmoniser et donner naissance à des coopérations. Ainsi, **la gouvernance tend à transformer le conflit en différend, en désaccord voire en problème** (Moreau Defarges, 2015). Le conflit implique des points de vue cristallisés, dont la seule issue possible, est la victoire d'un des partenaires, et donc la défaite de l'autre. Le différend s'organise autour d'intérêts supérieurs : s'il y a des désaccords, ceux-ci sont réglés selon des principes, définis préalablement. Les problèmes devraient remplacer les conflits, les partenaires étant amenés à débattre, à négocier, à chercher des compromis plutôt que d'entrer dans des rapports de force, des luttes de pouvoir et des affrontements. Mais cela « implique un pouvoir doux (*soft power*), agissant par l'incitation et la persuasion, par opposition au pouvoir dur (*hard power*) imposé par la force » (Moreau Defarges, 2015, emp.633). La multiculturalité est un facteur essentiel dans la gouvernance. Elle stimule l'épanouissement des différences et l'enrichissement mutuel. De plus, dans la recherche de coopération, le temps joue aussi un rôle capital. A chaque étape d'un processus de collaboration correspondent des échanges et des négociations de types différents. Les échanges préparatoires et les négociations en amont permettent l'anticipation, et stimulent la créativité et l'innovation. Toutefois, des négociations en aval et un véritable dialogue social, contribuent également à faciliter la gestion des conflits (Lempereur et Colson, 2010). Nous avons vu à quel point les efforts en amont, la préparation du terrain et des autorités, ont joué un rôle prépondérant dans le projet albanais (chapitre 2, p.26).

4.2.2.2 Les acteurs de la gouvernance et leur influence

Parler de gouvernance implique de considérer à la fois l'Etat et la société dans son ensemble, c'est-à-dire aussi bien les secteurs économiques que sociaux. En effet, l'Etat – ou le politique, n'a plus le monopole du pouvoir décisionnel. Il ne devient plus qu'une pièce d'un système global. De nombreux partenaires se voient attribuer des compétences, des libertés et des responsabilités. Si l'Etat n'a plus le monopole, il participe toutefois au mouvement global de collaboration. Le marché, les entreprises, les citoyens réunis en groupes ou en associations, la société civile, contribuent aussi au processus de pilotage, placé sous la responsabilité du politique. Pech (2015) insiste sur l'importance d'une convergence entre les intérêts des ONG, de la diplomatie nationale et des privés. Ainsi, « l'État est invité à cesser de vouloir tout faire par lui-même, à s'en remettre davantage à "ses" ONG et à se comporter en "facilitateur", en "ensemblier", en "pourvoyeur de références et de cadres intégrés" » (emp.14798).

Le choix des partenaires intervenant dans un projet est primordial. Il s'agit d'associer des acteurs pertinents, qui disposent d'une réelle légitimité à intervenir. Calame (2003) note qu'il est indispensable de « mettre la gestion des ressources humaines au cœur de la stratégie de changement ». La qualité des ressources humaines est décisive et « croît avec la responsabilité personnelle confiée à chacun des membres » (p.300). Des règles, des normes, des conventions, des accords plus ou moins formalisés, permettent une coordination entre partenaires. Celle-ci se base sur une confiance partagée. Ainsi, la gouvernance concerne les « nouvelles formes de partage du pouvoir » (Maugeri, 2014, p.74).

Des règles, des principes communs, des contrats sont nécessaires et servent de fondement au *vivre ensemble*. Mais « il ne suffit pas à la gouvernance d'être "légale", elle doit aussi être jugée "légitime" » par les acteurs (Calame 2003, p.124). Or la légalité n'entraîne pas automatiquement la légitimité. La légitimité nécessite plusieurs actions présentées dans la figure 24 (Calame, 2003, p.156). Pour être moteur d'une politique de développement, un État se doit d'être fort et respecté, afin de stimuler les acteurs à unir leur force et s'engager ensemble dans les projets. « Il ne saura le faire, régime démocratique ou non, s'il n'est pas respecté. Il ne peut l'être s'il apparaît inefficace ou corrompu » (Calame, 2003, p.155). **Tous les acteurs ne disposent pas du même pouvoir et de la même influence** : leur organisation, leur puissance et leur autorité morale peuvent varier, comme nous l'avons vu à propos du projet de formation en Albanie (chapitre 2). Ainsi, par exemple, les *autorités souterraines* que sont les mafias pénètrent également l'espace de la gouvernance (Maugeri, 2014, p.109)...

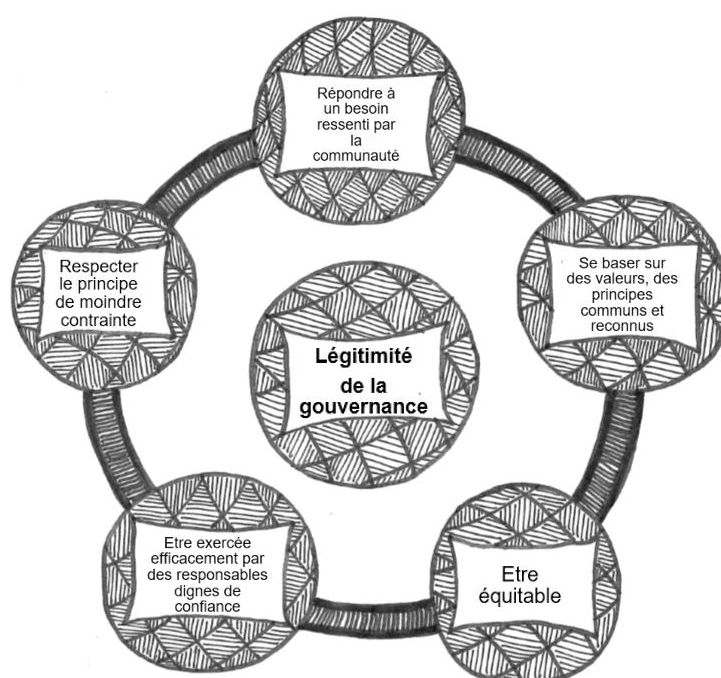


Fig.24 : Facteurs de légitimité de la gouvernance, selon Calame (2003)

Les acteurs agissent à différents échelons de la société et l'on peut considérer divers niveaux de gouvernance.

Bouvier (2012) distingue « le "niveau micro" qui met l'accent sur les pratiques, les agents, les acteurs et les usagers, du niveau macro qui se préoccupe de projets politiques, de systèmes globaux, de leurs finalités, de leurs stratégies et scénarii, de leurs objets et de leurs résultats » (p.172). Le concept de gouvernance peut donc être appliqué à des échelles différentes, dans une perspective écosystémique. Mais la notion de gouvernance est attachée à celle de territoire. Elle oscille entre global ou supranational et micro-local. Bouvier (2012) s'intéresse aux territoires sur lesquels s'exerce la gouvernance, comme des espaces de projets collectifs. Il suggère d'identifier les ressources mobilisables au service des défis, des évolutions ou des objectifs visés. Cela rejoint, d'une certaine manière, la *déterritorialisation sociale* évoquée par Stangherlin (2001), au niveau de la solidarité. Parfois, **les projets communs, les alliances, les coopérations, l'établissement de relations horizontales autour d'une question ou d'un problème, précèdent ou contribuent à créer un territoire. Ainsi se créent des *territoires apprenants*** (Bouvier, 2012). **Tout cela implique des coopérations décentralisées entre pays et mène à un nouvel humanisme**, mais exige une nouvelle façon d'envisager les relations et le management entre partenaires. Les idées partagées mutent en actions publiques. Le premier défi demeure le leadership de départ, la capacité à allumer le feu du désir pour lancer des projets. A nouveau, en Albanie, j'en ai relevé l'importance au chapitre 2 (p.25).

4.2.2.3 La gouvernance, un système démocratique de gestion

Comme l'indique Hours, « la gouvernance est un concept hautement normatif qui se réfère à des critères de démocratie, de transparence, de pluralisme, de société civile, c'est-à-dire à un mode de gouvernement clairement occidental » (2005, p.115). On peut interroger ses possibilités de mise en œuvre dans certaines régions du monde, dans des pays en pleine transition démocratique tel que l'Albanie. N'y a-t-il pas actuellement, comme le dénonce Damon de façon ironique, une certaine *dictature* de la gouvernance ou du partenariat, qui rend les pratiques de coopération ou de gestion comme « une nécessité contrainte, avec ses impacts positifs mais aussi ses obscurités politiques » (2002, p.2) ? Ne réinventons-nous pas la démocratie grâce à des processus ou des négociations qui la mettent parfois en danger, au lieu de la promouvoir ?

La gouvernance est basée sur la coopération, la décentralisation, le partage des pouvoirs entre service public, secteur privé et société civile. Elle peut être considérée comme un système démocratique de gestion. Elle implique un accord entre partenaires liés par des règles communes, un respect de l'égalité et de la participation de tous, chacun étant considéré comme une richesse (Moreau Defarges, 2015). Dans l'introduction des dossiers du CAD³ (OCDE, 2005), la notion de *gouvernance démocratique* est un préalable qui implique la primauté du droit et le respect des Droits de l'Homme (annexe 2, p.551). Toutefois, ceux-ci ne sont pas indépendants de la dynamique économique et sociale. « La qualité du mode de gouvernance d'un pays est le reflet des valeurs, des relations et des priorités locales, et ... les institutions évoluent lentement vers une culture de service public » (OCDE, 2005, p.11). Or l'aide extérieure ne doit pas devenir synonyme d'ingérence. L'exportation de modèles de fonctionnement n'est pas satisfaisante : il est nécessaire de développer un soutien basé sur le respect de la culture et des initiatives locales.

L'architecture des mécanismes de gouvernance est complexe. La comprendre nécessite de s'interroger sur le fonctionnement de la société et de questionner sa dynamique d'évolution. Une analyse comparative peut aider non seulement à en saisir les mécanismes, mais à trouver des solutions. En effet, les sociétés sont confrontées à des défis semblables, chacune cherchant des réponses spécifiques.

³ Comité d'Aide au Développement

« On peut apprendre des autres et, si l'on veut réussir un transfert d'expériences, le processus importe bien plus que le résultat » (Calame, 2003, p.66). Cette comparaison a toute sa place dans le projet de formation en Albanie. Mais un défi doit être relevé : comparer et analyser, en tenant compte de la complexité des phénomènes...

La gouvernance ne peut être découpée en petites sections, en unités indépendantes telles que les compétences de chacun, le fonctionnement de tel ou tel niveau, les domaines de responsabilité, la division entre politique et administratif, entre direction et exécution, entre mise en œuvre et évaluation. Instances et processus sont liés. Ils doivent être étudiés dans leurs interactions respectives. La gouvernance doit être considérée en mettant les relations *au cœur de la conception du système*. Elle implique la définition d'objectifs communs pour l'ensemble des membres du système, des critiques éthiques qui guident l'action, des règles de coopération et des dispositifs concrets de travail (Calame, 2003). Il est nécessaire de préciser les rôles de chacun (aussi bien de l'État que des autres parties prenantes), afin de savoir « qui rend compte de quoi, à qui et quand ? Sous quelles modalités ? dans un légitime souci d'éthique administrative, de transparence, de décloisonnement et d'efficacité de l'action publique » (Bouvier, 2012, p.174).

Bouvier (2012) distingue deux modes de gouvernance qui sont reliés : **la gouvernance instrumentale et la gouvernance procédurale**. La première « vise l'efficacité de l'action publique au sens le plus large », alors que la seconde « se préoccupe de l'ouvrir plus qu'elle ne l'était jusque-là, en accordant un rôle nouveau aux citoyens, groupes, communautés (de pensée, d'intérêts, etc.), réseaux et institutions ; en se plaçant sur un registre qualifié parfois de "démocratie procédurale" » (p.172). La gouvernance instrumentale implique la nécessité de disposer d'outils, d'espaces, de temps afin d'assurer la planification de l'action, son suivi, son évaluation et ses régulations. Il est important d'avoir des lieux d'échanges et de débats autour des projets. La gouvernance procédurale peut être rapprochée de ce que les Anglo-Saxons appellent **l'empowerment**, à savoir ce qui permet aux partenaires de s'approprier leur pouvoir sur le sens et la mise en œuvre des projets. Quatre facteurs sont essentiels : la participation, les compétences, l'estime de soi et la conscience politique, afin que les acteurs assument leurs responsabilités, donnent sens à leurs actions et s'engagent. En gouvernance, l'empowerment consiste à stimuler « une démocratie de proximité », à favoriser la participation de tous, les coresponsabilités (Bouvier, 2012, p.173).

Des questions surviennent : « Comment renforcer la participation des citoyens, définir les modes d'action des citoyens d'un pays, d'une région, du monde entier » (Maugeri, 2014, p.112) ? Comment introduire la société civile dans le processus de gouvernance ? S'inscrivant dans le cadre d'un Etat de droit, la gouvernance repose sur plusieurs principes tels que la transparence (*transparency*), c'est-à-dire la liberté d'accès aux documents et aux informations, l'intégrité (*accountabililty*), soit la responsabilité juridique et comportementale des acteurs et leur intégrité, et finalement, l'empowerment, que je définirai dans ce chapitre et qui concerne le développement du pouvoir d'agir des partenaires (Calame, 2003).

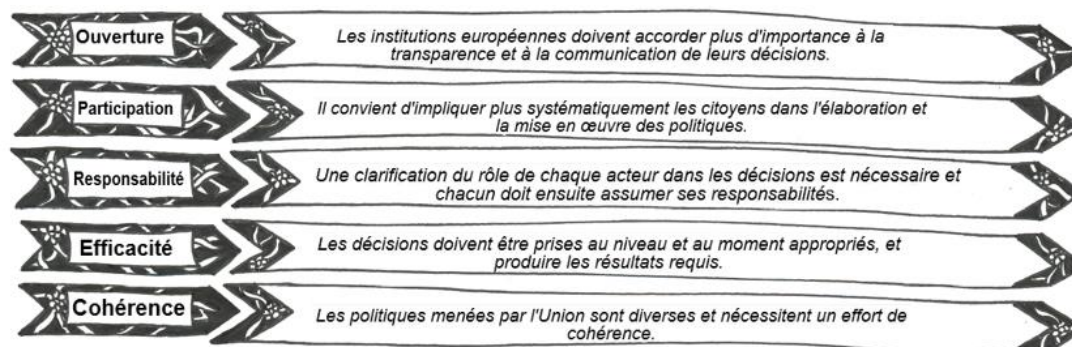


Fig.25 : Cinq principes à la base d'une bonne gouvernance (Livre Blanc, 2001)

Dans sa synthèse concernant le *Livre Blanc* sur la gouvernance, la Commission européenne relève cinq principes cumulatifs, à la base d'une *bonne gouvernance* (Commission au Parlement européen, 2001), représentés par la figure 25 (page précédente).

Dans le projet de formation en pédagogie spécialisée, plusieurs facteurs, évoqués lors des entretiens avec les partenaires suisses, contribuent à une meilleure participation de chacun. Nous aurons l'occasion d'y revenir au chapitre 6. Sur le plan académique, l'amélioration de la participation des acteurs implique une modification du fonctionnement d'un système traditionnel, dans lequel le pouvoir de former appartiendrait en priorité à l'école. Ceci suppose dès lors, comme le suggèrent Clénet et Gérard (1994), un vrai projet de formation, et donc un réseau de formation.

Une bonne gouvernance implique une gestion adéquate du temps et des incertitudes.

On peut évoquer des cycles de gouvernance, puisque celle-ci implique différents processus évoluant dans le temps et une dynamique continue d'apprentissage. Comme nous l'avons vu, à « l'échelle d'une organisation, cela s'appelle une "organisation apprenante". À l'échelle d'une société cela s'appelle le capital social » (Calame, 2003, p.199). Dans le projet albanais, l'*organisation apprenante* concerne les acteurs suisses et albanais. Or certaines conditions favorisent l'apprentissage mutuel. En prendre conscience permet de donner sens au projet et encourage la participation des acteurs. **L'enjeu est de préserver l'identité de chacun, tout en cheminant vers l'innovation.** Il s'agit ni de résister à tout changement, ni de se renier complètement, mais de « préserver son identité et être capable d'évoluer ; accéder à la modernité sans se laisser envahir et détruire par elle ; anticiper les mutations à venir et s'y préparer ; mobiliser les énergies et les passions autour d'un projet commun, ciment de la cohésion de la communauté » (Calame, 2003, p.315)... La gestion des incertitudes est primordiale. En effet, un adage affirme que *gouverner c'est prévoir*. Or, prévoir ne signifie pas tout maîtriser. Tout groupe, toute société doit faire face à des imprévus, doit gérer les incertitudes et accepter qu'il soit impossible de tout anticiper.

4.2.2.4 La résistance aux changements dans la gouvernance

Le concept de gouvernance s'est adapté aux diverses sociétés et à leur évolution. Afin de satisfaire les besoins des populations, des changements s'imposent dans les dynamiques de gouvernance (Muro et coll., 2007, p.25). Toutefois comment les réaliser ? Calame (2003) suggère de changer de *lunettes* : toutefois, « comment regarder ses propres lunettes puisque nous regardons le monde précisément à travers ces lunettes » (p.78) ? Quatre manières sont envisagées : revenir aux sources historiques des situations actuelles et traquer les évidences ; déconstruire les oppositions et les évidences qui structurent notre champ mental ; analyser, comparer, mettre en relief les représentations observées dans les différents modèles ; et enfin, être attentif aux transformations, aux décalages entre processus envisagés et réalité observée. La clé de voûte du processus de changement est la capacité à « interroger patiemment ses représentations mentales en les considérant comme une réduction du champ des possibilités » (Calame, 2003, p.84).

Interroger ses propres représentations et faire preuve d'une réelle innovation sociale exigent de nombreux ajustements. Plusieurs dimensions peuvent être prises en considération. Tout d'abord, les contenus et les finalités de l'innovation sociale peuvent être envisagés, en s'interrogeant sur les besoins humains de base encore non satisfaits, en les mettant en évidence, en les prenant en compte et en proposant des solutions adaptées au contexte social. Ensuite, le processus d'innovation implique des modifications au niveau des relations sociales et des mécanismes de gouvernance. Il est nécessaire de satisfaire les besoins et d'améliorer la participation des acteurs, notamment celle des groupes exclus des prises de décisions.

Finalement, l'empowerment renvoie à « l'augmentation de la capacité sociopolitique et de l'accès aux ressources nécessaires à la matérialisation des droits, à la satisfaction des besoins humains et à la participation » (Muro et coll., 2007, p.25). La mondialisation a changé l'échelle et la nature des problèmes. Les systèmes de régulation peinent parfois à suivre le rythme.

Les systèmes classiques de démocratie et les actions publiques ne répondent plus systématiquement aux besoins, et de nombreuses résistances au changement s'observent. On peut en distinguer cinq (Calame, 2003, p.39-40). Tout d'abord, une crise généralisée de la démocratie qui peine à s'intéresser aux problèmes essentiels et à conduire ses propres réformes. Ensuite, les révolutions scientifiques et techniques qui modifient l'échelle des problèmes rencontrés (mondialisation) et les modalités d'exercice de la démocratie. La mondialisation semble abandonnée au marché, faute de proposer des régulations publiques adéquates. Les cadres d'analyse de l'action publique sont peu adéquats, prennent peu en considération la complexité et la diversité des situations. Ils peinent à gérer les relations et les coopérations. Finalement, les réformes engagées, longtemps paralysées par la guerre froide, sont peu mises en œuvre et semblent peu efficaces.

Pourquoi réformes et changements semblent-ils si difficiles ? **Plusieurs sources de blocage sont constatées dans les projets de coopération au développement** : les responsables (politiques ou académiques, dans le cas qui nous concerne) font souvent porter à l'administration la responsabilité de leur propre impuissance ou de leurs échecs, n'arrivant pas à entreprendre des réformes de fond. De plus, il est souvent difficile de mobiliser réellement les fonctionnaires qui ne perçoivent pas le sens des réformes, et sont souvent considérés par leurs supérieurs comme incapables de penser ou de vouloir le changement. L'utilisation de nouveaux outils technologiques peut sembler suffisante pour engendrer une réforme, mais cela demeure superficiel et ne donne pas sens à l'action collective. Les réformes peinent à s'inscrire sur le long terme et ne survivent pas forcément aux alternances de pouvoir. Souvent, on constate un faible investissement intellectuel dans le management public, en comparaison avec celui du privé. Finalement, **les résistances sont importantes, car les réformes proposent rarement une réflexion de fond en matière de gouvernance** (Calame, 2003).

4.2.2.5 Les indicateurs de gouvernance

J'ai évoqué précédemment la notion de « bonne gouvernance ». Divers instruments tentent de mesurer la qualité de la gouvernance.



Fig.26 : Six composantes chiffrables de la bonne gouvernance

Des indicateurs, fondés sur les perceptions d'experts issus de contextes variés, ont été définis. « Ils réduisent en principe à un chiffre (par pays et par an) des quantités importantes de données fournies par des sources d'informations diverses et souvent nombreuses » (Oman et Arndt, 2010, p.4). Ces éléments présentent des faiblesses dans leur possibilité d'utilisation. Les plus connus sont l'Indice des Perceptions de la Corruption (IPC) de l'ONG Transparency International et les six Worldwide Governance Indicators (WGI), développés à la fin des années 1990 par Kaufmann, Kraay et leur équipe, à l'Institut de la Banque mondiale. Ceux-ci distinguent 6 composantes chiffrables de la bonne gouvernance, présentées dans la figure 26 (page précédente). Je ne vais pas présenter le détail des indicateurs, cette démarche s'éloignant de notre analyse. Mais l'on peut observer que la mesure de la gouvernance est complexe et qu'il manque « une théorie suffisamment crédible pour expliquer les relations de cause à effet entre les qualités spécifiques de la gouvernance dans un pays et le processus de développement dans ce pays » (Oman et Arndt, 2010, p.17) : il existe de nombreux biais.

4.2.2.6 La gouvernance dans l'aide humanitaire et la coopération au développement

Un bref détour par l'histoire du développement des actions humanitaires et du développement communautaire est indispensable. Stangherlin (2001) constate qu'au départ, les universités et le monde catholique ont joué un rôle essentiel dans le développement communautaire, mettant en œuvre des projets grâce à des expatriés présents dans des pays tiers. Le développement communautaire permettait à une communauté de prendre conscience de ses propres ressources, de ses potentialités et de ses limites, afin de répondre à ses besoins, de mobiliser la population dans des microstructures, grâce à des animations, des formations et des initiations sur le plan technique.

Au niveau des macrostructures, dans l'enseignement, la santé et l'administration, des volontaires étaient envoyés par des ONG ou des universités pour former des homologues autochtones et développer des services sur place. Dans les années 1960, **on explique le « sous-développement », par le retard accumulé dans certains pays du Tiers-Monde. Il faut combler les manques** en termes de ressources, de personnel qualifié ou de techniques grâce aux projets de petites ONG et à leurs **valeurs humanitaires chrétiennes**. Les programmes favorisent les échanges interculturels par l'envoi de jeunes délégués. Entre 1945 et 1960, nous assistons à la genèse de l'aide au développement. A l'échelle macrosociale, le multilatéralisme se développe et les premières initiatives de coordination internationale voient le jour. On peut citer, au sein de l'Organisation européenne de coopération économique (OECE), le Groupement d'assistance pour le développement (GAD) dont l'actuel Comité d'aide au développement (CAD) est issu, l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) (Gabas et coll., 2014). Les années 1960 proposent un modèle de coopération basé essentiellement sur le développement d'un capital technique : l'aide fournie désire combler les besoins de financement, afin d'atteindre un taux de croissance estimé suffisant. La coopération internationale véhicule toute sorte de modèles de développement des relations entre nord et sud : depuis la période coloniale, certains perçoivent la dépendance économique ainsi que l'inégalité des rapports de pouvoir entre ces deux mondes, alors que d'autres cherchent « une voie alternative de développement qui prône la prise en charge des populations locales et l'ancrage du développement économique dans le développement social » (Navarro-Flores, 2009, p.1). Progressivement **le développement est perçu comme une question complexe où s'entremêlent des dimensions politiques, sociales, économiques et culturelles** (Stangherlin, 2001).

Dans les années 1970, **plusieurs rapports dénoncent le manque de progrès dans les projets d'éducation, de santé et d'accès à l'alimentation.**

L'accumulation d'un capital technique ne semble pas suffisante. Des objectifs d'autosuffisance doivent être visés au niveau des besoins fondamentaux. Parallèlement, les déficits budgétaires et de balances des paiements des pays

font basculer le régime international de l'aide vers une vision très "court termiste" du développement L'aide s'inscrit dans un nouveau paradigme prônant le retrait de l'État, privilégiant libéralisation, privatisation et transfert de certaines fonctions auparavant dévolues à l'État vers des opérateurs privés (Gabas et coll., 2014, p.8).

On constate – au niveau des volontaires belges - que le secteur de l'enseignement est désinvesti dès 1985. Jusque dans les années 1990, **l'aide se focalise sur l'urgence, à la suite des guerres et catastrophes naturelles**. Les interventions humanitaires s'organisent pour des problèmes dont les causes sont naturelles (sécheresse, inondations, tremblements de terre) ou humaines (conflits). Il existe aussi une catégorie hybride, qu'on peut qualifier de « cause humanitaire analogique », pour « tout ce qui n'est ni causes naturelles ni causes humaines tout en étant comparables à celles-ci » (Pirrotte, 2006, p.14).

Généralement, **l'action humanitaire a une portée universelle, mobilisant des valeurs dites « universelles »**. Elle ne discrimine pas, est pacifique, vise à préserver la vie des populations en péril dans le respect de la dignité, et cherche à restaurer la capacité de choix des individus (Pirrotte, 2006, p.14). **L'aide humanitaire puis l'aide au développement essuient de nombreuses critiques**. Selon Pech (2015),

Les secours de première urgence paraissent plus efficaces aux yeux du grand public, malgré les risques de dépendance et de déresponsabilisation qu'ils induisaient. Inversement, les effets de l'aide au développement s'avéraient moins directement visibles et ils étaient souvent contestés, voire complètement niés (Pérouse de Montclos, 2009, p.3).

celles-ci proviennent d'un triple contexte, à savoir une évolution des opinions publiques, les échecs observés dans les années 1990, ainsi que les nouvelles relations développées entre ONG et pouvoirs publics. Pérouse de Montclos (2009, p.23) constate qu'une grande partie des Occidentaux (47% des Français) estime que l'aide au développement n'est pas ou peu efficace. Aujourd'hui encore, même si elle s'oriente autant que possible vers le développement, **l'aide est souvent contestée. Elle ne semble pas forcément un facteur de développement** : les espoirs de voir des pays pauvres du tiers-monde développer une réelle croissance ont souvent été déçus. Pourtant, des solutions semblent envisagées à long terme. Les aides à court terme tendent à être harmonisées et à s'inscrire de façon complémentaire, dans un continuum entre opérations d'urgence et actions de développement. L'humanitaire ne peut se limiter au moment de crise.

Peu à peu, **l'aide au développement prend un véritable essor**. Les ONG assurent des rôles et des fonctions variés : pallier le pouvoir si nécessaire, jouer une fonction d'intermédiaire entre citoyens et institutions publiques, inventer « de nouveaux modèles de développement, de fonctionnement de la société, voire d'action publique » (Calame, 2003, p.102). Progressivement, la réflexion sur les questions de développement et la manière d'envisager le rôle des ONG, réorientent les actions. **Les politiques de coopération agissent de plus en plus en soutenant les pays dans leurs réformes structurelles**. Elles promulguent la bonne gouvernance, s'intéressent aux questions de sécurité, de genre, de lutte contre la pauvreté, **cherchent à soutenir les Etats les plus démunis dans le développement de leurs *capacity building*, c'est-à-dire dans leur capacité à faire face aux enjeux qui les concernent** (Gabas et coll., 2014 ; Pech, 2015). Les processus se transforment et se complexifient dans trois dimensions : « une multiplication du nombre d'acteurs, une superposition des niveaux d'intervention et une complexification des objectifs assignés à l'aide publique au développement (APD) » (Gabas et coll., 2014, p.8). L'aide est de plus en plus technicisée. La multiplication des acteurs et des lieux de décisions (local, régional, international) rend moins lisible les actions des uns et des autres.

De plus, les questions humanitaires et la réflexion sur le développement ne suscitent guère l'intérêt des milieux académiques. D'une part, leurs analyses s'avèrent parfois trop complexes pour être immédiatement applicables et d'autre part, ils peinent à convaincre l'opinion publique, se montrant peu performants dans le monde médiatique. Chercheurs et spécialistes demeurent dans l'ombre. A l'inverse, les humanitaires paraissent exercer beaucoup plus d'attrait sur les journalistes, représentant parfois des « héros des temps modernes » (Pérouse de Montclos, 2009, p.8).

La professionnalisation des ONG incite à présenter le travail humanitaire « sous son meilleur jour », pour « combattre la "fatigue du donateur" sur un marché saturé », en « évacuant les analyses scientifiques ou les débats militants sur les mérites et les inconvénients des actions de développement » (Pérouse de Montclos, 2009, p.23). Les ONG sont contraintes à démontrer la mise en œuvre de leur programme, à travers des pratiques de bonne gouvernance, dans des sociétés parfois très autoritaires, dans lesquelles le nationalisme, la corruption ou la violence sont fortement ancrés. Cela représente pour elles des défis de taille, puisque les financements en dépendent (Hours, 2005). Peuvent-elles mettre en œuvre les principes évoqués précédemment ? Osent-elles douter et soumettre leurs questionnements ? **Il y a une bureaucratisation, une marchandisation de l'aide au développement. Certaines institutions humanitaires cherchent essentiellement à satisfaire les donateurs et les bailleurs de fonds.** La recherche de financement n'est alors pas guidée « par l'intensité des crises mais par des émotions qui sont largement mises en scène par les humanitaires » (Pérouse de Montclos, 2009, p.12).

Il existe un risque latent de **banalisation de la misère, afin d'émouvoir les donateurs et de susciter leur intérêt.** Les acteurs peuvent se voir condamnés à mentir pour répondre « en priorité aux souhaits des bailleurs de fonds plutôt que des populations en détresse » (Pérouse de Montclos, 2009, p.28). Au sein des organismes humanitaires peut se développer une économie de l'offre, plutôt qu'une économie de la demande, même si cela implique de créer des besoins factices ! J'ai évoqué quelques dérives observées dans le projet albanais au chapitre 2.

Du misérabilisme à la publicité mensongère, on connaît en effet les travers de politiques de communication qui reviennent à travestir la réalité. Qu'il s'agisse de noircir la situation des victimes ou d'enjoliver les réalisations des acteurs du développement, la liste des inconvénients du genre est assez longue : paternalisme, manichéisme, exagération de l'impact des crises, gonflement des besoins chiffrés, fantasmes sur la toute-puissance d'un Occident sauveur du tiers-monde, etc (Pérouse de Montclos, 2009, p.24).

Durant les années 1990, **les ONG deviennent des acteurs centraux en matière de coopération au développement.** Elles modifient leur manière de fonctionner. « À l'origine synonyme d'amateurisme et d'actions caritatives, les ONG se sont fortement professionnalisées et sont devenues des partenaires privilégiés » (Stangherlin, 2001, p.5). Les associations d'aujourd'hui ne peuvent se contenter de la bonne volonté : il y a « une volonté de rationalisation et d'expansion pour collecter de l'argent et approcher les bailleurs de fonds institutionnels, quitte à gérer de véritables fortunes avec les techniques de management de l'entreprise » (Pérouse de Montclos, 2009, p.13). Les coopérants ne sont pas des exécutants, mais des personnes-ressources. L'engagement solidaire, s'il était autrefois basé sur un devoir chrétien ou une idéologie, devient plus réflexif. Les personnes interrogent à la fois l'efficacité et le sens de l'action individuelle ou collective. Actuellement, **l'envoi de professionnels ou d'experts devrait se faire uniquement sur demande des partenaires locaux. Les coopérants assurent le plus souvent une triple mission à savoir la représentation, l'assistance technique et l'échange** (Stangherlin, 2001). Ils représentent leur organisation, transmettent des connaissances et contribuent au développement des compétences. Ils conseillent et accueillent les partenaires. Les prestations fournies correspondent davantage aux besoins et aux stratégies définies par les acteurs.

Mais la professionnalisation qui visait à mieux armer les ONG face aux exigences d'efficacité, aboutit parfois à son contraire. Elle consiste davantage en une augmentation du niveau de rémunération des volontaires ou encore, en un souci de rentabilité de l'organisation (Pérouse de Montclos, 2009, p.21-22).

Sous la pression des bailleurs de fonds, certaines associations s'apparentent de plus en plus à des entreprises jugées davantage pour leur capacité technique, leur souplesse logistique ou leur performance économique, que pour l'adéquation des prestations mises en œuvre et la qualité des programmes réalisés. Pérouse de Montclos (2009) s'interroge sur « ce qui distingue encore le fonctionnement des ONG de celui des entreprises. Les différences ne tiendraient-elles qu'aux statuts et aux objectifs : humanitaires pour les uns et lucratifs pour les autres » (p.17) ? Les enjeux économiques, les pressions des bailleurs incitent les associations à utiliser des indicateurs quantitatifs pour mesurer l'impact de leur action, afin d'assurer le maintien ou le renouvellement des financements. Plusieurs auteurs craignent un appauvrissement de la réflexion sur les finalités du développement économique et social, au profit de débats sur les performances, les procédures et l'évaluation d'objectifs de moins en moins réfléchis ou clarifiés...(Gabas et coll., 2014, p.8)

Mesurer le développement ou évaluer l'aide, par le biais d'approches uniquement quantitatives, pose un problème. Tout en rassurant les bailleurs et les opérateurs, car elles semblent plus maîtrisables que les recherches en sciences humaines, ces approches quantitatives ont tendance à ignorer la complexité et l'ambivalence des réalités sociales. Cela ne signifie pas qu'elles n'aient aucun intérêt. Mais la recherche ou la construction d'indicateurs rationnels, semble une source de pouvoir et un enjeu de communication entre ONG et bailleurs de fonds. Comment embellir les résultats des projets à l'aide de procédés quantitatifs ? Une des solutions consiste, par exemple, à établir des relations de cause à effet, sur la base de simples corrélations. Il est important de rappeler que « ce sont d'abord les approches qualitatives qui donnent du sens aux chiffres. Les études statistiques sont complémentaires des recherches en sciences sociales » (Pérouse de Montclos, 2013, p.84). Les opérateurs de l'aide ont beaucoup à gagner des approches quantitatives : la mise en œuvre de la Déclaration du Millénaire les oblige en effet à obtenir des résultats mesurables. Les certifications et les labels décernés aux ONG deviennent parfois des objectifs prioritaires. Les organisations les plus institutionnalisées ou les plus riches, se regroupent sous des formes diverses, tels que la ZEW⁴ en Suisse. **Le risque est de vouloir plaire à tout prix aux bailleurs de fonds, en surestimant l'action, en camouflant les échecs, et en leur fournissant des analyses biaisées.**

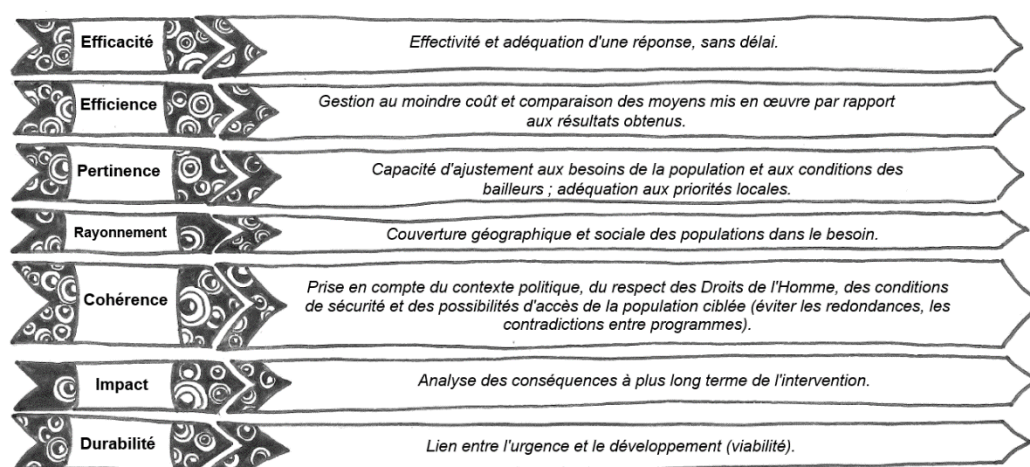


Fig. 27 : Sept critères d'évaluation de l'aide au développement

⁴ Zentralstelle für Wohlfahrtsunternehmen

Le souci de quantifier l'efficacité de l'aide engendre une certaine *technicisation*, c'est-à-dire une généralisation de l'usage d'instruments et de procédures qui deviennent des standards en matière de coopération. Les organismes d'aide au développement ont de plus en plus recours à des batteries d'indicateurs de résultats et de performance, pour guider leurs interventions (Gabas et coll., 2014, p.8). En 1991 puis en 1999, le Comité d'aide au développement (CAD) de l'OCDE a défini des critères d'évaluation de l'aide au développement, faisant l'objet d'un certain consensus. Toutefois, si certains semblent objectivables et chiffrables, d'autres (figure 27, p.94) nécessitent des appréciations plus subjectives (Pérouse de Montclos, 2013, p.78-79). Ils peuvent servir de grille d'analyse dans certaines situations.

4.3 THÉORIE INTERORGANISATIONNELLE

La théorie interorganisationnelle, dans une approche fonctionnaliste, se penche sur **les liens** – que ceux-ci soient sociaux, économiques ou autres – **entre organisations ou entre individus qui agissent pour un groupe défini**. Dans une approche dialectique, elle questionne les échanges entre les acteurs. Plusieurs tensions s'observent entre coopération et individualisme (voire même compétition), entre partage et épreuve de force, entre relation de confiance et opportunisme (Forgues et coll., 2006, p. 18)... Dans l'approche fonctionnaliste de Galaskiewicz (1985, cité dans Forgues et coll., 2006), des relations interorganisationnelles sont mises en évidence dans différentes situations :

- **L'obtention des ressources** contraint les partenaires à nouer des relations, afin d'obtenir ce qu'ils ne possèdent pas ou ne pourraient pas obtenir autrement. Les recherches mettent en évidence les notions de complémentarité, de dépendance et d'incertitude. Elles démontrent que **la dépendance aux ressources est un déterminant majeur du développement des relations interpersonnelles** et que la connaissance préalable entre partenaires est essentielle (Forgues et coll., 2006). Parfois, certaines organisations sont très enchâssées dans leur réseau de relations, ce qui diminue leurs échanges avec l'extérieur. Elles se renferment sur elles-mêmes. La dépendance des ressources soulève des jeux de pouvoir entre acteurs, au sein de l'organisation ou à l'extérieur. La dépendance aux ressources et leur nature même peut entraîner une ambivalence dans les relations, allant de simples difficultés à de véritables conflits. Navarro-Flores critique les limites de cette approche qui ne permet pas d'« expliquer les rapports de pouvoir entre les organisations, notamment lorsqu'une des organisations possède des ressources essentielles au fonctionnement de l'autre, ou lorsque les ressources que les organisations peuvent échanger ne sont pas équivalentes » (2009, p. 39).
- **Les enjeux politiques** relèvent de démarches telles que le lobbying.
- **La légitimation** influence les relations interorganisationnelles : certaines organisations semblent obligées de nouer des liens formels avec des organismes perçus comme prestigieux et reconnus dans la société.

Différentes recherches longitudinales ont montré que les relations se développent entre partenaires, si ceux-ci peuvent percevoir leurs propres intérêts. La recherche d'une certaine sécurité engendre ce que divers auteurs nomment **un isomorphisme mimétique entre les organisations d'un même secteur**. En effet, **celles-ci se ressemblent, car elles ont tendance à se copier, étant dans l'incertitude de la bonne conduite à adopter**. Elles s'inspirent dès lors de celles qui réussissent le mieux ou qui semblent plus légitimes (Forgues et coll., 2006).

4.3.1 LE CHAMP INSTITUTIONNEL ET LES FORCES DE L'ISOMORPHISME INSTITUTIONNEL

En 1991, l'intérêt des travaux de DiMaggio et Powell, est de ne pas avoir considéré uniquement les pressions gouvernementales dans le champ de l'institutionnalisation, mais d'inclure celles des organisations plus ou moins impliquées dans les relations, grâce à la notion de *champ organisationnel*. « Liées verticalement et horizontalement, les organisations dessinent un environnement institutionnel où l'État possède un pouvoir non négligeable, mais où c'est plutôt l'ensemble des acteurs du champ qui exercent des pressions vers l'institutionnalisation des organisations » (Navarro-Flores, 2009, p.48). Un détour par les concepts de champs institutionnel et de forces de l'isomorphisme institutionnel est nécessaire, afin de mieux appréhender la réalité des relations entre acteurs.

DiMaggio et Powell constatent que **différents éléments stimulent la concurrence entre les organisations : leur accès aux ressources ou aux profits, ainsi que leur recherche de légitimité ou d'accès au pouvoir**. Elles deviennent institutionnalisées quand elles atteignent la légitimité et le pouvoir. **Elles font alors partie d'un même champ institutionnel** qui se compose de trois éléments : les interactions avec d'autres organisations, l'émergence de relations de domination ou de collaboration, ainsi que la conscience mutuelle d'un projet commun (DiMaggio et Powell, 1991, cités dans Navarro-Flores, 2009, p. 104). Les relations sont soumises à trois forces d'isomorphisme institutionnel, à savoir la coercition, le mimétisme et les forces normatives. Elles sont représentées dans la figure ci-après :

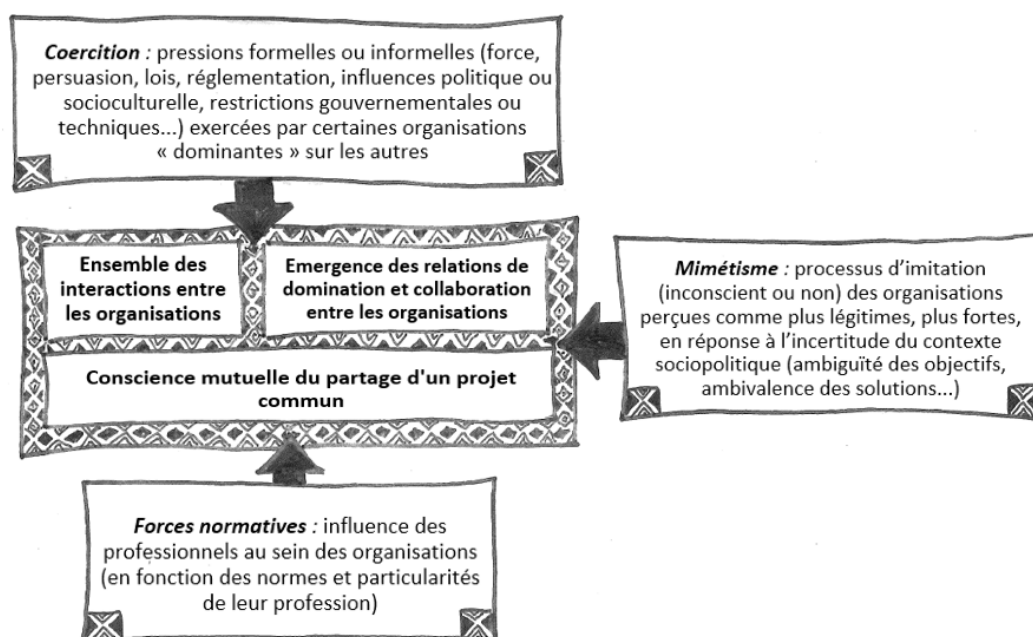


Fig.28 : Trois types de forces de l'isomorphisme

Les trois types de forces de l'isomorphisme permettent de mieux percevoir comment les organisations s'adaptent à toutes les pressions issues d'un champ donné. Le champ institutionnel représente un ensemble d'organisations. Celles-ci partagent des règles et des ressources, qui varient en termes de forme et d'accessibilité. Au cœur de ce champ, les organisations subissent ou exercent des pressions et des prescriptions d'ordre multiple (étatique, industriel, professionnel...) qui déterminent leur comportement et orientent leurs relations en fonction du pouvoir dont elle dispose. L'institutionnalisation s'avère une réponse des organisations aux différentes forces et aux pressions des autres acteurs.

Selon DiMaggio et Powell (1991), ce processus se déroule en plusieurs étapes : la répétition des interactions entre les organisations, l'émergence de relations de collaboration ou de domination, l'augmentation des échanges d'information, ainsi que le sentiment d'appartenir à un projet commun. « L'isomorphisme institutionnel implique, entre autres, que les organisations adoptent des règles, des normes de conduite afin d'atteindre le pouvoir et la légitimité dans leur champ » (Navarro-Flores, 2009, p.50-51). On peut s'interroger sur une éventuelle isomorphie observée au sein des organismes impliqués dans le projet de formation en Albanie, ou plus largement dans le « champ institutionnel du handicap », que ceux-ci appartiennent au secteur de la coopération au développement ou aux secteurs académique et pédagogique. En effet, la gestion de l'incertitude et des contraintes pousse à une homogénéisation des structures ou des cultures (DiMaggio et Powell, 1983, cités dans Shehu Gremaud, 2013, p.105), bien que les facteurs contextuels (temps, ressources nécessaires pour réaliser des changements) ou encore le *path dependency*⁵ puissent limiter ce phénomène d'isomorphisme. Mais le modèle proposé ne permet pas vraiment de mettre en évidence les conceptions du pouvoir et les rôles effectifs des différents acteurs. D'autres approches s'y intéressent. Les thèses néoinstitutionnelles de DiMaggio et Powell qui démontrent que les organisations ont tendance à adopter progressivement des modes de fonctionnement semblables, en fonction des pressions subies, sont critiquées par plusieurs auteurs. Ceux-ci optent pour une vision plus *culturaliste* (Hofstede, 1991 ; Trompenaars, 1994 ; House et coll., 2004 ; Alas et coll., cités dans Nizet et Pichault, 2009) qui accorde davantage d'importance aux caractéristiques culturelles locales. Ces dernières ont une influence déterminante sur le fonctionnement des organisations : « l'importation d'instruments managériaux à l'occidentale dans d'autres contextes est inexorablement vouée à l'échec et l'organisation gagne à s'adapter à son contexte culturel spécifique » (Nizet et Pichault, 2012, p.80).

4.3.2 LA THÉORIE INTERORGANISATIONNELLE DANS LE DIALOGUE NORD-SUD

La théorie interorganisationnelle permet de mieux cerner les relations entre les partenaires du nord et du sud, et plus particulièrement comment s'organise le dialogue entre eux. Navarro-Flores (2009) propose un modèle nuancé, sur lequel je souhaite m'appuyer.⁶ On peut considérer plusieurs perspectives fondamentales, dans l'analyse des relations : la dépendance des ressources (en lien avec les travaux de DiMaggio et Powell), l'approche systémique et les théories de la coordination ou de la collaboration.

4.3.2.1 Dépendance des ressources

Toute analyse institutionnelle implique de tenir compte de l'environnement sociopolitique dans lequel évolue un projet. Navarro-Flores (2009) a étudié la complexité des relations nord-sud et les rapports de pouvoir en coopération internationale. Elle a centré sa recherche sur la façon dont les acteurs construisent des partenariats, dans un contexte de rapports de pouvoir inégaux. Elle distingue trois composantes :

- **La place des acteurs au centre de la dynamique nord-sud.** S'inspirant des approches institutionnalistes (DiMaggio et Powell, 1991 ; Phillips, Lawrence et Hardy, 2000, cités dans Navarro-Flores, 2009), Navarro-Flores inclut tous les acteurs.

⁵ Théorie de la « dépendance au sentier » qui explique comment les décisions passées (que l'on pourrait nommer le poids des habitudes) influencent les décisions futures.

⁶ Navarro-Flores ajoute encore à l'approche de DiMaggio et Powell, les apports de Gray (1989) ainsi que de Phillips, Lawrence et Hardy (2000).

Ceux-ci font de grands efforts pour s'adapter au processus d'institutionnalisation. Chacun exerce une forme de pouvoir dans la relation, façonnant les règles institutionnelles, en reproduisant ou en produisant de nouvelles.

- **Les rapports de pouvoir dans le processus de construction des relations nord-sud.** Le rôle des acteurs dépend du pouvoir dont ils disposent dans leur propre champ et dans la relation interorganisationnelle. C'est une relation de pouvoir interne et externe. S'appuyant sur diverses études, Navarro-Flores analyse les sources de pouvoir et les forces de l'isomorphisme institutionnel, mises en œuvre par les acteurs et engendrant une homogénéisation des comportements, des règles, des normes, de la culture, des structures, des techniques, des produits ou des buts... Elle élargit la conception du pouvoir d'autres auteurs (DiMaggio et Powell, 1991 ; Phillips, Lawrence et Hardy, 2000), considérant que ce dernier n'est pas une ressource complètement prédéterminée. Elle estime le pouvoir déterminé par la société comme un pouvoir macrosocial : par exemple, l'inégalité des relations nord-sud. Les sous-secteurs de la société définissent un pouvoir mésosocial : les savoir-faire, les ressources, les réseaux sociaux développés par les acteurs dans leurs champs institutionnels spécifiques. Finalement, il y a le pouvoir interpersonnel (pouvoir microsocial), détenu par les individus qui adaptent leur comportement selon la situation, pour réaliser leurs objectifs. Tout comme son prédécesseur Crozier (1963), Navarro-Flores (2009) perçoit ce pouvoir comme celui de chaque acteur. Il est exercé lorsque l'individu est en relation avec d'autres et fait appel à ses capacités intellectuelles ou affectives. Il est lié au rôle assumé, aux types de relations que la personne développe (confiance, réciprocité, solidarité ...). Les acteurs font des concessions ou cherchent des compromis afin d'atteindre des objectifs communs. Toutefois, cela ne supprime pas les rapports de pouvoir. Le compromis est « le produit d'une négociation où les acteurs dominants imposent des règles conformes à leurs intérêts mais qui doivent être acceptées par les autres acteurs » (p.61) : il engendre des rapports de force et se traduit par des normes et des règles, qui définissent les responsabilités des partenaires et les mécanismes de prise de décision. Il ne s'agit pas d'un pouvoir lié à la position hiérarchique dans la société ou dans l'organisation. En effet, les acteurs disposent de diverses ressources de pouvoir (moyens financiers, contrôle des règles, informations). Trois phénomènes sont observables : l'équilibre des ressources entre les acteurs, les modes d'exercices du pouvoir et la production de sens (Nizet et Pichault, 2012).
- **La contextualisation des organisations et de leurs relations dans un environnement sociopolitique qui est à la fois local (nord et sud) et international (nord-sud).** Il est nécessaire de prendre en considération l'environnement sociopolitique, voire les environnements dans lesquels interviennent les différents acteurs.

... il existe un pouvoir déterminé dans une société et un autre type de pouvoir déterminé dans un sous-secteur de la société, mais il existe aussi un troisième type de pouvoir : une ressource individuelle, déterminée par les capacités et les habiletés des individus (Navarro-Flores, 2009, p. 60).

4.3.2.2 Approche systémique

Selon Navarro-Flores (2009), **il faut tenir compte des contextes dans lesquels évoluent les relations entre organisations.** On ne peut pas uniquement s'intéresser à la dépendance des ressources, qui n'explique qu'une partie du problème. Les dimensions sociales et politiques, telles que les rapports de pouvoir entre les acteurs, les arrangements institutionnels, les rôles joués par chacun, sont des facteurs essentiels. L'environnement sociopolitique peut être à la fois contraignant et malléable : ainsi, il influence les relations interorganisationnelles, qui l'influencent à leur tour.

Sur le plan macro-organisationnel (ou institutionnel), on peut observer les règles de fonctionnement des organisations et les systèmes de valeurs auxquels se rattachent les acteurs. L'approche institutionnaliste tient compte des aspects sociaux, politiques ainsi que de leur dynamique d'évolution sur le plan historique. Au niveau du méso-organisationnel, l'analyse des dynamiques d'interaction et de construction de la relation interorganisationnelle, est centrale. Finalement, l'échelle micro-organisationnelle implique des stratégies d'abstraction (une sorte de décontextualisation) pour mieux analyser la façon dont les organisations impliquées directement dans la relation s'adaptent aux exigences du moment.

4.3.2.3 Coopération, coordination et collaboration

Quelques distinctions sont nécessaires entre concepts de coopération, de coordination et de collaboration. Selon Le Boterf (2013, p.3), **la coopération concerne les initiatives que prennent les acteurs pour travailler ensemble, alors que la coordination se réfère davantage aux initiatives prises par les responsables, pour favoriser les actions des membres du groupe.** Plus des acteurs veulent coopérer ou collaborer efficacement, et plus la coordination s'avère nécessaire. Elle est essentielle dans le travail au sein des organisations. En effet, Nizet et Pichault (2012) distinguent quatre dimensions possibles : « Les pratiques peuvent être plus ou moins *formalisées*. Elles peuvent être plus ou moins *horizontales*. Elles peuvent être caractérisées par une plus ou moins grande *ouverture*. Finalement, elles ont un degré de *spécificité* plus ou moins important » (p.9-10).

Navarro-Flores se base sur les travaux de Mulford et Rogers (1982) pour distinguer les concepts de coopération et de collaboration. **La coopération est considérée comme un échange flexible et informel, chaque partenaire ayant ses propres objectifs. La collaboration implique un processus d'ajustement mutuel, d'action conjointe et de prise de décision concertée, visant un objectif commun** (Navarro-Flores, 2009, p.41).

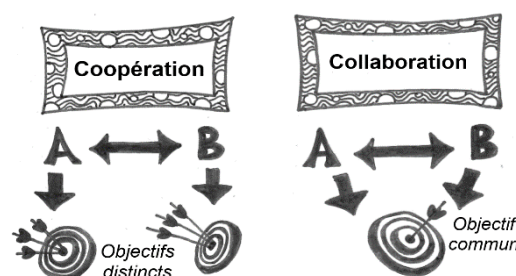


Fig.29 : Coopération et collaboration

Critiquant les modèles institutionnalistes, Gray (1989, cité dans Navarro-Flores, 2009) a développé une théorie de la collaboration. Elle explique comment se développent les relations entre les organisations, comment se négocient de nouvelles règles dans des contextes de plus en plus dynamiques et complexes, en s'intéressant aux composants institutionnels qui « délimitent l'étendue de la relation, influencent la relation et sont en retour influencés par celle-ci » (Navarro-Flores, 2009, p.43). Gray définit **la collaboration comme un processus de négociation entre des acteurs, des parties prenantes** issus de secteurs divers (privé, gouvernemental ou non gouvernemental), **ayant des intérêts et des ressources variés, mais cherchant à résoudre un problème commun**, grâce à un cadre quasi institutionnel. Ce processus tend à équilibrer les rapports de pouvoir – auxquels Gray n'accorde que peu d'importance – grâce aux processus d'apprentissages mutuels. La collaboration implique un processus de négociation, de production de nouvelles règles, remettant sans cesse en cause les arrangements institutionnels existants. Mais une étude se focalisant sur le processus de négociation n'est pas suffisante : il est nécessaire de s'intéresser aux contenus, c'est-à-dire aux enjeux sociaux, politiques ou économiques qui poussent les acteurs à négocier et à collaborer.

4.3.2.4 Entre approche institutionnaliste et théorie de la collaboration

Navarro-Flores (2009) souligne la pertinence de la théorie de Phillips, Lawrence et Hardy (2000) qui intègre à la fois la théorie de la collaboration de Gray (1989) et l'approche institutionnaliste de DiMaggio et Powell (1991). En effet, les auteurs considèrent que dans un processus de négociation, le pouvoir est une ressource utilisée par les acteurs. Il engendre des influences réciproques.

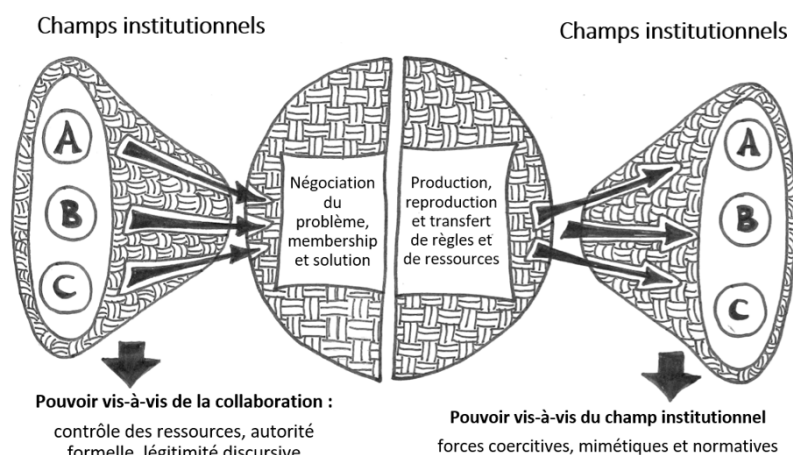


Fig.30 : Contexte institutionnel de la collaboration, selon Phillips, Lawrence et Hardy (2000)

Phillips, Lawrence et Hardy font appel à la notion de « dialectique entre la relation interorganisationnelle et le champ institutionnel » (2000, cités dans Navarro-Flores, 2009, p.56). Pour influencer les négociations et défendre des intérêts, trois sources de pouvoir peuvent être utilisées :

- le contrôle des ressources critiques : il s'agit des ressources financières, techniques telles que les savoir-faire... ;
- l'autorité formelle, c'est-à-dire le droit ou la légitimité accordés à une instance, pour prendre une décision ;
- la légitimité discursive, soit le pouvoir des organisations, même si elles ne disposent ni des ressources critiques, ni de l'autorité formelle suffisante.

Ces différentes sources de pouvoir permettent de « franchir trois étapes de la dynamique interorganisationnelle : 1) pour assurer leur capacité de négociation dans la relation, 2) pour produire et reproduire de nouvelles règles institutionnelles et 3) pour transférer celles-ci à leurs propres champs institutionnels » (Navarro-Flores, 2009, p.57).

4.4 PARTENARIAT

Dans le cadre de la formation, le terme de « partenariat » est à la fois *étonnant* et *détonnant*. Il engendre une révolution des systèmes traditionnels de formation : le partage du pouvoir de former est une nouvelle forme de contractualisation des rapports entre l'individu et la société (Clénet et Gérard, 1994). La question est de savoir *comment* partager ce pouvoir, car le mot contient en lui-même

Au nom du "partenariat" – notion relativement neuve et aux contours problématiques – de multiples dispositifs naissent, sans que la logique d'ensemble de l'édifice n'apparaisse évidente. Au contraire même, la complexité progresse (Damon, 2007, p.83).

la double acceptation de "volonté de"... et "capacité à"... Pour des partenaires, il s'agit donc d'être capable et de bien vouloir, en supposant que les autres adhèrent à cette idée et la partagent, ce qui dans le discours est facile et l'est moins dans les pratiques (Clénet et Gérard, 1994, p.12).

A une plus large échelle, la notion de partenariat est utilisée depuis les années 1990, en sciences humaines. Damon (2002) affirme qu'elle « appartient à cette famille d'instruments et d'arguments (contractualisation, "coproduction", "gouvernance", etc.) appelés en renfort pour la rénovation de l'action publique » (p.1). Elle est fréquemment évoquée en pédagogie spécialisée, mais également dans la coopération au développement. Même si elle est en principe connotée positivement, il est nécessaire d'en analyser les limites.

Comme je le soulignais précédemment pour le concept de gouvernance, la notion de partenariat est fortement promue dans le monde de la coopération internationale. Elle a tendance à s'imposer comme un modèle relationnel entre les acteurs du nord et ceux du sud (Navarro-Flores, 2009). Or c'est avant tout un modèle issu de l'expérience nord-occidentale, qui vise la poursuite d'un but commun. Il a été développé par des sociétés démocratiques stables, ayant une longue expérience en matière de partage et de négociation du pouvoir et des intérêts. Ce contexte ne correspond souvent pas à celui des pays du sud. Damon (2002) constate que le partenariat apparaît parfois « plus comme un mot d'ordre ou une figure imposée ..., que comme un exercice totalement libre et négocié de la coopération » (p.7).

4.4.1 UN PARTENARIAT, DES PARTENARIATS : ESSAI DE DÉFINITION(S)

Tout comme le concept de gouvernance, celui de partenariat est polysémique et difficile à circonscrire. Cette richesse sémantique est intéressante, car le concept évoque la place centrale des acteurs. Il souligne l'importance des notions de complémentarité, de synergie et de réciprocité. Il s'inscrit comme fondement de l'action collective (Clénet et Gérard, 1994). Il considère la complexité des situations et renvoie aux projets d'action, personnels et collectifs. Ainsi, **il n'y a pas un partenariat, mais une infinité de partenariats possibles**, d'un simple partage des informations à une fusion institutionnelle (Damon, 2002).



Fig.31 : Etoile du partenariat, selon Damon (2007, p.91)

Damon évoque même la nécessité d'un *bricolage* partenarial, dans certaines situations. Il propose une *étoile du partenariat* (figure 31) qui, à travers ses différentes branches, en représente des formes opposées. On peut toutefois distinguer deux axes principaux. Le premier oppose partenariat conventionnel et organique, alors que le second s'étend de l'institutionnel à l'opérationnel. Le partenariat conventionnel est construit sur la base de conventions (formelles ou non) entre institutions, sans que les responsabilités, les sanctions ou les financements soient clairement définis.

A l’opposé, le partenariat organique implique davantage qu’une coopération ponctuelle : il y a création d’un dispositif, d’un groupe, d’une association, d’une organisation assurant des droits et des devoirs réciproques. Sur l’autre axe, les aspects institutionnels du partenariat représentent les accords concrétisés entre autorités, ceux-ci pouvant parfois n’être que symboliques. Le partenariat opérationnel est davantage un partenariat de terrain dans lequel, de manière plus ou moins informelle, les acteurs cherchent des solutions concrètes pour résoudre des situations. Les autres branches du schéma désignent davantage les caractéristiques ou les qualités des divers partenariats. Il est bien clair qu’en fonction des contextes et du temps, ceux-ci évoluent et se modifient. L’étoile met en évidence les aspects positifs du partenariat ou ses dérivés : certaines formes permettent la coordination ou l’efficacité des actions, alors que d’autres s’enlisent dans la bureaucratisation et l’indécision (Damon, 2007).

De nombreux auteurs ont défini ce que signifie le partenariat, et ce qu’implique sa mise en œuvre. Dumas et Séguier (2010) en distinguent différentes formes et niveaux, présentés dans le tableau 3 :

Type	Caractéristiques	Fonction	Impact
<i>Partenariat relationnel (conscientisation)</i>	Mise en relation entre interlocuteurs à travers des lieux de rencontre et des instances communes. Communication d’informations et partage de connaissances.	Instauration et entretien de réseaux de communication avec convivialité. Partage de points de vue et confrontation des approches. Polarisation sur la construction d’un savoir.	Mise en réseau et effets de communication entre les organisations et les institutions. Effets de synergies et rapprochement éventuel des points de vue. Mais ces effets ne suffisent pas à garantir le passage à l’action.
<i>Partenariat associacionniste</i>	Rassemblement de moyens et de ressources. Association à la réalisation d’un projet commun.	Partage d’expertise, de savoir-faire. Mise en commun de moyens et de projets se rapportant à la vie quotidienne, par des actions concrètes.	Constitution de réseaux d’action qui produit un effet de mobilisation des acteurs sur des préoccupations immédiates.
<i>Partenariat coopératif (organisation)</i>	Recherche de complémentarité des actions. Négociation sur les projets à moyen et long terme.	Focalisation sur la survie du partenariat et organisation permettant de résister au temps.	Coordination des acteurs qui produit un effet d’organisation, nécessaire pour consolider les acquis.
<i>Partenariat solidariste (développement)</i>	Alliance sur une cause commune, des intérêts à défendre. Formalisation du lien de solidarité (contrat, convention).	Fonction visant à articuler entre elles les précédentes. Mais il y a un enjeu social orienté vers le développement solidaire, qui transcende les seuls intérêts des acteurs mobilisés.	La mobilisation d’un maximum d’acteurs relayés par un processus d’organisation peut enclencher une dynamique de développement.

Tab.3 Différents partenariats, selon Dumas et Séguier (2010, p.212)

Pour compléter la réflexion sur l’impact des différents types de partenariat, Clénet et Gérard (1994, p.170) distinguent trois formes, auxquelles ils attribuent des effets d’intensité variable :

- *le partenariat prescrit* qui est conçu *par* et *pour* des institutions ou des organisations et qui, fortement institué, suscite souvent peu d’effets et de changements auprès des acteurs et des systèmes ;
- *le partenariat interactoriel* plus proche du réseau, riche pour les acteurs, qui se développe parfois en réaction aux lourdeurs institutionnelles, mais qui peut avoir tendance à nier le rôle de l’organisation et devenir « une institution dans l’institution » ;
- *le partenariat « acteurs-systèmes »* reliant des acteurs ou des organisations, qui sont interdépendantes et développent de nombreuses interactions.

4.4.2 DES MODÈLES DE PARTENARIAT

Intéressés à qualifier les relations entre les professionnels de l'éducation et les parents, Bouchard et Kalubi (2006) soumettent un modèle de partenariat d'intervention, en focalisant leur étude sur la nature des enjeux communicationnels entre partenaires. Ils proposent les trois modèles de gestion du pouvoir présentés dans la figure 32. Pour les auteurs canadiens,

le partenariat exige ... la reconnaissance des compétences de l'autre, vise le rapport d'égalité et repose sur le partage de décisions. Il s'accompagne d'actions de coopération, ainsi que d'opérations favorisant l'exercice du consensus dans nombre d'applications pratiques (p.50-51).

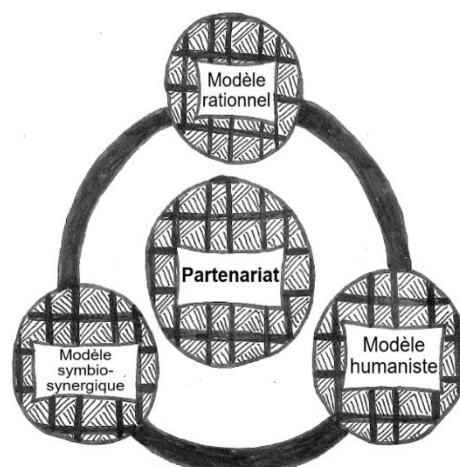


Fig.32 : Trois modèles de gestion du pouvoir, selon Bouchard et Kalubi (2006)

Ainsi, les comportements des parents et des professionnels de plusieurs secteurs d'activités (santé, éducation ou affaires sociales) peuvent être classés dans les trois modèles suivants :

- **Le modèle rationnel** se distingue par le fait que l'acteur principal « dispose d'une expertise et gère un pouvoir » (Bouchard et Kalubi, 2006, p.51). Ce dernier provient de son domaine de formation, de sa profession et de sa soumission à l'autorité. « Il s'agit d'une gestion hiérarchique caractérisée par des décisions imposées et par une communication de nature pyramidale » (Bouchard et Kalubi, 2006, p.51). Le Bossé (1996) constate que contrairement à certaines craintes que peuvent avoir les professionnels, abandonner parfois son rôle d'expert ne conduit pas à perdre son statut. « La spécificité de la fonction des professionnels réside autant dans le caractère générique de leurs connaissances et de leurs expériences que dans la capacité à les diffuser auprès de différents publics » (p.137). Pour Bouvier (2012), le pouvoir et la hiérarchie engendrent rarement la coopération. En revanche, ils peuvent parfois créer des conditions propices (grâce à des mécanismes de coordination ou de régulation) à l'établissement de cette dernière, ce qui rejoint partiellement la conception des auteurs canadiens.
- **Le modèle humaniste** définit l'acteur principal « comme un guide qui conseille en laissant l'autre décider des choix et des décisions à prendre. Il se rapproche davantage de l'autogestion du pouvoir » (Bouchard et Kalubi, 2006, p.51). Il se base sur des théories humanistes (Rogers, 1961, cité dans Bouchard et Kalubi, 2006) insistant sur la question du bien-être et du développement de la personne. Il partage les valeurs centrales de l'accompagnement (p.197).
- **Le modèle symbio-synergique** « s'appuie sur une perspective de cogestion du pouvoir ». Les personnes impliquées sont pleinement partenaires dans leurs activités, mettent en commun des ressources et des savoir-faire. « Il s'agit de favoriser le développement de chacun en interdépendance avec les autres et de développer un mieux-vivre ensemble » (Bouchard et Kalubi, 2006, p.51). Les acteurs se reconnaissent comme partenaires et égaux. Ils échangent leurs savoirs, s'enrichissent du point de vue de l'autre et partagent les décisions.

Le concept de partenariat réfère à l'actualisation des ressources et des compétences de chacun. Cet objectif recourt aux principes de complémentarité et de réciprocité dans l'apprentissage et dans le partage des ressources des différents acteurs (Bouchard et Kalubi, 2006, p.52).

Damon (2002) considère le partenariat comme un état d'esprit, une modalité essentielle dans toute action conjointe, que l'on pourrait considérer comme une forme de jeu commun. Dès lors, le partenariat suppose :

- des règles du jeu : or, ces règles ne sont pas toujours très claires et très explicites ;
- un objet commun : mais parfois, les objets peuvent s'avérer différents ;
- une certaine égalité entre les protagonistes : toutefois, il peut y avoir une forte inégalité. C'est souvent le cas dans les partenariats entre l'Etat et les collectivités, celles-ci étant subordonnées à ce dernier. Cet aspect rappelle que le politique (l'Etat) doit assumer une place centrale dans le développement des partenariats.

En action sociale, être partenaire signifie être *associé* dans le cadre d'un projet. La rhétorique liée au partenariat suppose parfois qu'une relation égalitaire existe entre les acteurs, or comme je l'ai relevé, celle-ci est rarement présente, quel que soit le contexte. Damon (2002) constate que les partenariats se développent parfois « comme des mobilisations horizontales d'acteurs envisagés comme (à peu près) égaux, remplaçant un mode de gouvernement unilatéral et vertical d'essence étatique » (p.4). La notion de partenariat doit également être distinguée du paritarisme, qui vise également la cogestion, mais qui s'intéresse davantage à la représentativité : disposer d'un nombre égal de représentants de tel ou tel groupe, dans une action commune.

Les partenaires créent des dispositifs, agissent, partagent des ressources et développent des croyances. Mais parfois, le manque de clarification en termes de responsabilités, d'objectifs et de moyens, limite considérablement l'efficacité de leurs actions. Damon (2002) déplore la complexité de certains dispositifs dans des hybridations entre actions publiques et privées, et notamment les questions de financement des services publics qui devraient rester publics. Il insiste sur le rôle à *donner*, ou à *re-donner* à l'Etat, dans certaines situations. La protection sociale et la lutte contre l'exclusion sont des thématiques souvent reprises par les collectivités locales, les associations ou la société civile, mais ces prestataires ne doivent pourtant pas se substituer à l'Etat (Damon, 2007). Damon dénonce également, dans les pratiques partenariales, le risque de « réunionnites », c'est-à-dire la multiplication des réunions de concertation ou de coordination proposées par les partenaires étatiques. Si les acteurs apprennent à se connaître, échangent, développent un langage puis des actions communes, on peut parfois déplorer la qualification des partenaires désignés : quels sont leur légitimité, leur pouvoir d'action et de décision ? L'auteur constate que quelques acteurs ont intérêt à être présents aux rencontres, que quelques-uns visent la signature de conventions, que des nouveaux venus veulent parfois bénéficier de certaines ressources et que leur présence peut déstabiliser un système déjà structuré d'acteurs, agissant ensemble depuis plus longtemps. Il y a de forts risques d'instrumentalisation des uns par les autres, de prise de décision arbitraire, et d'affectation peu pertinente de certaines ressources.

Proche de la vision du partenariat de Damon, celle de Moreau Defarges (2015) met en évidence les mérites de cette démarche. En effet, le partenariat définit des règles, considère les protagonistes comme égaux, crée une dynamique de travail commune et tisse des interdépendances. Navarro-Flores (2009) parle de **partenariat authentique, y ajoutant les notions d'engagement commun à long terme, de responsabilité partagée en matière de réalisation, de réciprocité et d'équilibre du pouvoir**. Dans le partenariat en formation, et plus particulièrement dans la formation en alternance, la responsabilisation des acteurs est valorisée (Clénet et Gérard, 1994). La formation n'est plus de la responsabilité des autres mais de chacun. Les partenaires sont socialement plus investis, les responsabilités sont partagées. Un *bon* partenariat suppose la reconnaissance mutuelle des institutions, une transparence dans les stratégies et un partage du pouvoir. Quatre pôles caractérisant les situations de formation peuvent être distingués :

- **Le pôle des savoirs** s'intéresse à la transmission, souvent verticale, des savoirs entre le professeur et les apprenants. Or ce schéma se modifie. Le « *savoir* n'est plus seulement un objet préfabriqué hérité du passé et qu'il faut transmettre mais devient un *enjeu culturel* qu'il faut reconstruire sans cesse en fonction du passé bien sûr, mais surtout inscrit dans le présent et en prospectant sur l'avenir » (Clénet et Gérard, 1994, p.18).
- **Le pôle des acteurs** concerne les apprenants, les enseignants et les professionnels.
- **Le pôle de l'environnement** se réfère au cadre de travail, variant en fonction des exigences du marché et impliquant un niveau de performances de plus en plus élevé.
- **Le pôle du pouvoir et de la communication** relève d'un projet de société. Les partenaires (personnes ou institutions) développent d'autres manières de travailler et de communiquer. Le pouvoir doit être redistribué en valorisant l'autonomie de chacun.

Dans le contexte du développement, Calame (2003) évoque les critères de définition du partenariat du GRET⁷ : parité et équilibre de la relation, vision politique partagée, complémentarité des savoir-faire, connaissance et confiance. En termes d'équilibre de la relation, Navarro-Flores (2009) constate que souvent, les acteurs des ONG ne mentionnent pas les enjeux de pouvoir. Cela ne signifie pas qu'ils ne les reconnaissent pas, mais plutôt « qu'ils conçoivent l'inégalité du pouvoir comme un aspect intrinsèque des relations de coopération internationale » (p.34). **La rhétorique égalitariste du partenariat ne change pas la réalité : les rapports de pouvoir sont inégaux. Plusieurs actions concrètes de réciprocité, de confiance et de solidarité permettent de rééquilibrer la balance et de développer des réseaux partenariaux entre acteurs.** De nombreuses OCI⁸ et ONG développent des partenariats malgré l'inégalité des rapports. Navarro-Flores s'étonne de la distinction d'Hatley (1997, cité dans Navarro-Flores, 2009) entre partenariat *hiérarchique*, reproduisant les rapports de pouvoir nord-sud et partenariat *réciproque*, cherchant l'équilibre des relations. Elle met en doute la possibilité de concevoir un partenariat hiérarchique, concept antonymique.

Mais comment se réalise l'équilibration du pouvoir ? Navarro-Flores (2009) observe des mécanismes d'arbitrage du pouvoir, par la création d'espaces de consultation, de proposition et de négociation. **La relation dominants-dominés se transforme en dynamique de complémentarité, tout en intégrant l'inégalité de pouvoir des partenaires.** Ainsi, les acteurs partagent leurs ressources pour atteindre des buts et des objectifs communs. Ils augmentent leurs compétences, aussi bien en matière de coopération que dans leurs champs respectifs. Au fil du temps, les acteurs du sud développent des expertises et une bonne connaissance des populations ciblées par les projets. Ceux du nord apprennent à proposer et à endosser un rôle de consultant, en « privilégiant une gestion de projets flexible qui permet aux partenaires du sud d'exercer leur autonomie dans leur processus de prise de décisions » (Navarro-Flores, 2009, p.209). **Le partenariat brise l'image d'acteurs du nord perçus comme donateurs et d'acteurs du sud bénéficiaires.** Si ces derniers deviennent plus autonomes et augmentent leur pouvoir d'agir et leur participation sociale, les acteurs du nord reconnaissent les inégalités dans les rapports de pouvoir et mettent peu à peu en place des relations de complémentarité. Nous pouvons ajouter qu'ils développent des compétences spécifiques, issues des échanges réalisés avec les partenaires du sud.

Pour de nombreux auteurs (Moreau Defarges, 2015 ; Calame, 2003), le partenariat incite à considérer les protagonistes comme des égaux.

⁷ Groupe de recherche et d'échanges technologiques, *Partenariats et contractualisation entre organisations de solidarité du Nord et du Sud*, Doc. de travail n° 16, août 2000

⁸ Organisations de Coopération Internationale (OCI) : ce sont le plus souvent des ONG du nord qui allient les préoccupations d'une société à propos des besoins d'une autre, par opposition aux ONG du sud (ONG) davantage liées à un contexte spécifique (Navarro-Flores, 2009).

Toutefois, au niveau socio-pédagogique ou dans la coopération au développement, une grande inégalité caractérise souvent les relations de départ entre partenaires, même si tous ont droit à être traités de manière équitable (Mercier, 2006).

Au départ, une asymétrie de pouvoir est présente. Elle peut concerner les informations et influence le développement de relations de confiance. En effet, l'accès aux informations semble une « clé du contrôle démocratique » (Calame, 2003, p.257). Arrow (1963, cité dans Shehu Gremaud, 2013) s'intéresse à l'asymétrie d'information, entre le patient et le médecin. En effet, si un acteur dispose d'informations cruciales que l'autre n'a pas, celui qui en est privé développe un fort sentiment de confiance à l'égard du premier. Par exemple, un patient méconnaissant les possibilités de traitement ou de guérison, plongé dans l'incertitude, fait confiance au médecin. Il lui délègue la responsabilité des soins. Le médecin est socialement obligé de trouver la meilleure solution possible et ne peut chercher à maximiser ses bénéfices, ce qui serait incompatible avec la confiance qui lui est accordée. Selon Arrow, profit et confiance ne peuvent être associés dans la théorie des mécanismes d'incitation. L'enjeu central est relationnel : « la notion de profit en conditions d'asymétrie informationnelle causée par la différence des compétences empêche la relation de confiance, que la forme non lucrative permet d'instaurer » (Shehu Gremaud, 2013, p.78). D'autres auteurs comme Hansmann (1980, cité dans Shehu Gremaud, 2013) soulignent que le profit incite à la qualité, celle-ci pouvant être moindre lors d'actions non lucratives. Ce constat est réprouvé par Arrow, pour qui le profit exclut toute confiance et toute relation de qualité.

A travers ces modèles, nous constatons que **la relation de confiance et la complémentarité demeurent des enjeux de taille pour chaque partie**. Les relations de partenariat ne vont pas de soi. Donzelot (2015) remarque que la confiance, la certitude de pouvoir compter sur l'aide des autres pour réaliser des tâches ou résoudre des problèmes, la projection commune dans des projets, sont source de cohésion sociale. Mais l'auteur distingue différents types de confiance. Ainsi, la confiance existante *entre* les gens (sur un plan horizontal) n'est pas la même que celle *envers* les autorités dirigeantes. On peut parler de confiance entre personnes et de consentement envers les dirigeants (liens hiérarchiques, verticaux). Mais tous deux sont souvent liés. L'autorité reconnue de l'Etat permet d'éviter que la société se trouve en conflit permanent. Mais dans une société, est-ce la confiance ou le consentement qui doit primer ? Deux courants de pensée existent. Un premier privilégie « la nécessité de développer la confiance entre les gens pour compenser les effets de la perte de solidarité objective » et s'intéresse alors à la notion de capital social, voire de cohésion sociale (Donzelot, 2015, emp.1986). Le deuxième s'oriente vers la nécessité de restaurer d'abord le consentement à l'égard des autorités.

Pour Calame (2003), **le besoin de confiance peut être un besoin de reconnaissance**. Or être reconnu en tant que groupe social, être invité à élaborer un projet commun, sont des facteurs stimulants et puissants pour instituer un partenariat. Souvent, une compétition s'installe entre les acteurs. « Les uns et les autres craignent souvent d'être perçus comme incompetents dans leur rôle respectif et il est « nécessaire de comprendre les différentes stratégies au cœur de l'alternance entre les manœuvres d'imposition et les jeux de résistance passive, de connivences et d'oppositions » (Bouchard et Kalubi, 2006, p.53-54).

Les acteurs ont souvent tendance à camper sur leurs fragiles positions, gérant avec difficulté les stratégies de pouvoir s'offrant à eux. Dans le domaine de l'éducation spécialisée, les professionnels peuvent accaparer le pouvoir de décision, alors que les parents évitent les rencontres, se sentant incompris ou jugés par les intervenants. De nombreux non-dits et des incompréhensions perturbent les jeux de relations, menant parfois à l'épuisement des professionnels ou des familles. En pédagogie sociale, Bouchard et Kalubi (2006) constatent que le modèle symbio-synergique n'est pas la panacée. C'est un moyen parmi d'autres pour accompagner les familles dans leur autonomie et dans la gestion de leur développement. En effet, les trois modèles présentés précédemment (p.103) sont complémentaires.

C'est le contexte dans lequel se déroulent les interactions qui va inciter à s'orienter vers l'un ou l'autre, en fonction des attentes exprimées. Pour Bouvier, « la coopération se construit entre le raisonnable et le possible » (2012, p.267). Il en est de même au niveau du partenariat. En début d'intervention, à la suite de l'expression des attentes initiales, certains acteurs doivent souvent démontrer leurs qualités d'expert. Ensuite seulement, une vraie démarche partenariale s'installe : les savoirs et les compétences de chacun sont valorisés, les tâches et les responsabilités partagées. Ainsi, **le partenariat consiste** finalement à **recourir**, en fonction des besoins spécifiques, **à la mise en œuvre de différents modèles**.

Je souhaite, temporairement, m'écarter de la notion de partenariat dans l'éducation spécialisée, pour évoquer une recherche de Parizot (2015), réalisée dans le monde médical. Elle est centrée sur l'analyse de dispositifs de soins gratuits et offre des pistes de réflexion pour le projet de formation en Albanie. L'auteure distingue deux univers symboliques dans l'assistance socio-médicale, qui donnent une signification et une direction aux actions entreprises :

- **L'univers symbolique médical** : la prise en charge des malades est basée sur l'éthique médicale et le principe d'égalité devant la médecine. L'assistance offerte aux plus démunis (sur le plan thérapeutique ou social) est vécue comme une relation médicale qui donne sens aux rapports sociaux. Tous les patients doivent obtenir un accès égal aux soins sans discrimination ou stigmatisation (Parizot, 2015). Quelques patients ou comportements peuvent susciter des réactions de rejet. Pourtant, la vulnérabilité sociale fait partie de l'action thérapeutique des soignants. Elle n'est pas envisagée comme un travail *à part* : un accompagnement affectif doit être offert aux personnes désocialisées ayant besoin d'être soutenues, au-delà du soin médical. Les patients en situation précaire apprennent à se prendre en charge, à concentrer leurs efforts sur les consultations et le traitement, sans se focaliser sur leur incapacité à payer leurs frais médicaux.
- **L'univers symbolique humaniste** : cette démarche rejoint plusieurs valeurs de la précédente mais renvoie davantage à une relation interindividuelle de soutien, « apportée au nom d'une haute conception de l'humanité » (Parizot, 2015, emp.14006). A la différence de l'univers médical, la dimension d'aide n'est pas rejetée. La démarche est fondée sur une autre conception de la solidarité (p.126). Elle « renvoie à une relation d'aide d'individu à individu, développée au nom de la fraternité en humanité ce qui donne sens à l'action du centre n'est pas tant son action médicale ou sociale que le soutien apporté aux personnes en difficulté » (Parizot, 2015, emp.18476). La qualité des échanges est au cœur de cette approche. Les soignants, animés par une logique de *don de soi*, désirent tout d'abord aider, en s'investissant dans un soutien moral et affectif. Le patient n'est pas « pauvre » mais « un être humain digne d'être aidé » (Parizot, 2015, emp.14132). La qualité de l'accueil et des relations est essentielle. Les soignants mettent en œuvre non seulement leurs compétences professionnelles, mais s'impliquent personnellement. Cette démarche est importante pour les personnes désocialisées, en manque d'estime de soi ou de reconnaissance sociale. Elles sont sensibles au respect, à la confiance, à l'écoute voire à l'amitié qui leur sont accordés.

Ces deux univers complémentaires se construisent peu à peu et ne sont pas d'emblée partagés par les acteurs. Souvent, les premières consultations sont synonymes d'assistance pour les patients. Le caractère médical ou humaniste ne se perçoit que plus tard. Les patients sont d'abord honteux, voire humiliés d'être soignés gratuitement et de ne pouvoir faire face à leurs propres besoins. Soutenir les bénéficiaires de soins, porter attention à leur dignité, développer des relations affectives, susciter chez eux le désir de se soigner, permettre l'implication personnelle et subjective des soignants sont des démarches essentielles, porteuses de sens pour l'ensemble des acteurs qui s'engagent dans une action commune. Comme le relève Parizot (2015), *l'univers symbolique médical* s'oriente davantage vers la solidarité publique, la logique professionnelle, la valorisation des qualifications et des savoir-faire, la technique médicale et le *cure*.

L'univers humaniste privilégie la solidarité associative, l'individualisation, la valorisation des compétences, des savoir-être et du don de soi, le relationnel et le *care*. Castra (2015) s'est penché sur l'engagement des professionnels dans l'aide aux personnes en fin de vie. Il constate aussi que ceux-ci s'impliquent souvent fortement sur le plan personnel. La proximité avec la souffrance d'autrui semble engendrer l'idée d'une morale, d'un devoir face à l'autre et d'une volonté de considérer le sujet à part entière. Les professionnels retrouvent parfois un véritable idéal de travail. S'ils s'avèrent critiques par rapport à une médecine générale qu'ils estiment trop technicienne, ils donnent un nouveau sens à leur intervention. « Exercer en soins palliatifs est présenté comme un moyen de s'accomplir professionnellement dans la rencontre avec l'autre mourant ; il s'agirait alors de retrouver l'autre dans sa singularité et sa supposée authenticité » (Castra, 2015, emp.14620).

L'investissement des individus auprès des personnes démunies, les pousse à agir « au-delà de leurs attributions professionnelles et statutaires – à intégrer le don de soi à leur logique d'action » (Parizot, 2015, emp.14204). L'épuisement professionnel doit être pris en considération, comme la question de la *bonne distance* vis-à-vis des patients. Il s'agit « d'éviter les "pièges de la compassion" (Goffman, 1968), de "se préserver" face à la souffrance et la détresse d'autrui, sans pour autant tomber dans le désintérêt, l'indifférence ou la routine » (Parizot, 2015, emp.14206). Si la personnalité et les compétences des intervenants sont essentielles, leur capacité à faire face aux tensions dépend du cadre de travail. On peut mettre en lien ces constats avec la réalité du monde institutionnel, en Roumanie ou en Albanie. Nous sommes face au défi de « conjuguer professionnalisme et proximité, et gérer les tensions qui leur sont associées » (Parizot, 2015, emp.14212). Au chapitre 5.4, nous analyserons *l'univers* du projet de formation en pédagogie spécialisée et ses orientations tantôt *pédagogiques* tantôt *humanistes*.

Après cette parenthèse issue du monde médical, nous pouvons analyser les enjeux relationnels entre les partenaires d'un projet. Pour Calame, **le partenariat est un concept ambitieux qui exige de passer d'une relation asymétrique à « une relation beaucoup plus équilibrée**, où les acteurs ont ensemble à construire un projet de développement » (2003, p.256). Trois dimensions du partenariat auprès des pouvoirs publics sont considérées :

Ce ne sont jamais des institutions en tant que telles qui dialoguent sinon il s'agirait d'un pur jeu de rôle, mais des individus de chair et de sang qui acceptent de se parler, mélangeant ainsi de façon indissoluble ce qui est dit au nom de l'institution et ce qui est dit à partir de convictions personnelles (Calame, 2003, p.268).

- **L'entrée en intelligibilité** : les acteurs partagent un certain diagnostic, par rapport à une situation. Ils en évaluent les enjeux et la complexité. Pour cela, ils doivent *tous* apporter des informations, partager leur compréhension du problème et accepter le regard des autres et leurs avis, afin d'enrichir et de transformer leur propre point de vue.
- **L'entrée en dialogue** : un échange authentique et équitable s'établit entre tous les acteurs qui s'écoutent et se reconnaissent mutuellement. Ils apportent leur regard spécifique, leurs expériences, leurs différents points de vue et leurs passions. Ce dialogue nécessite une relation de confiance et celle-ci exige du temps.
- **L'entrée en projet** : l'accent est mis davantage sur l'élaboration de solutions plutôt que sur la prise de décision. Cette entrée dans un processus de partenariat « reproduit à petite échelle les trois composantes de la gouvernance » (Calame, 2003, p.269) : identifier les objectifs partagés, définir un socle éthique commun et des règles, et adopter des dispositifs pour élaborer puis mettre en œuvre le projet.

Ces dimensions sont présentes dans le projet formation en Albanie, de la prise de conscience de la problématique des personnes handicapées par les autorités à l'ouverture de la discipline académique, dans le cadre universitaire (chapitre 2).

4.4.3 LE TRAVAIL EN RÉSEAU

4.4.3.1 Le réseau, une nécessité

La notion de réseau est au cœur de tous les échanges : on parle de réseaux sociaux ou réseaux de professionnels. Au-delà d'un phénomène de mode, c'est un besoin généralisé de nos sociétés contemporaines. En analysant les réseaux de professionnels, Le Boterf (2013) constate que les situations que nous avons à gérer sont de plus en plus complexes. **Les données à traiter sont de plus en plus nombreuses, ce qui nécessite la mobilisation d'une intelligence collective valorisant la complémentarité des acteurs, la multidisciplinarité ou l'interdisciplinarité.** Personne n'est capable de gérer seul les problématiques rencontrées, les imprévus ou les doutes, parfois dans l'urgence : la coopération s'impose. Des réponses originales doivent être envisagées. Il est nécessaire d'innover, de trouver des solutions flexibles et adaptées à des situations spécifiques, ce qui nécessite des compétences collectives.

... les connaissances et les compétences de chacun doivent enrichir un réseau qui pourra, à son tour, être mobilisé par chaque acteur. Chacun a besoin de la contribution d'autrui pour réaliser son propre travail, pour assurer les missions qui lui sont confiées. La réponse à un problème ou à une demande tend à devenir une réponse de réseau ; sa pertinence dépendra de la qualité de la coopération entre les acteurs, de leur capacité à partager les leçons de leurs expériences, de leur compréhension mutuelle, de la convergence de leurs apports à l'atteinte d'objectifs communs (Le Boterf, 2013, p.3).

Mais qu'est-ce qu'un réseau ? Le mot vient du latin *rets*, signifiant *filet*. C'est un ensemble de cordes nouées, permettant de capturer du poisson ou du gibier. Dans cet ensemble de nœuds et de relations, aucun n'a de position centrale. Le réseau est donc à la fois l'ensemble de nœuds (d'individus, de groupes de travail...) et les relations entre ceux-ci (alliances, coopération...). Pour Le Boterf (2013), un réseau de professionnels a les caractéristiques suivantes :

- il s'organise autour de différentes finalités professionnelles, dont certaines peuvent être prédominantes ;
- son existence est reconnue socialement, même s'il ne s'inscrit pas dans un organigramme hiérarchique ;
- les acteurs échangent entre eux des *ressources* (informations, savoirs, services, instruments ou émotions) permettant d'atteindre les objectifs et de maintenir le réseau ;
- les relations entre acteurs sont influencées par la structure du réseau, et ce système d'interactions modifie à son tour les comportements des membres ;
- la qualité et l'intensité des relations entre acteurs dépendent notamment du climat de confiance et de la qualité de la réciprocité, au sein du réseau.

Le réseau est plus riche s'il se compose d'acteurs aux profils différents et complémentaires, et vise un but défini collectivement. **L'hétérogénéité représente un atout mais peut être également source de désynchronisation.** Chacun évolue à son propre rythme et des discordances peuvent survenir dans la prise de décision ou l'avancée du projet. L'enjeu du travail en réseau est de permettre à chacun de progresser à son rythme, tout en veillant à ce que les éléments soient en phase, en harmonie les uns avec les autres. Différents modes de fonctionnement ou de management du réseau favorisent et stimulent la coopération. Un des acteurs clé du réseau de coopération est le responsable du pilotage. Nous retrouvons cette même fonction dans les actions de négociation (p.116). C'est un facilitateur ou un médiateur, garant du cadre de la coopération ou des négociations.

Ses actions sont multiples : il anime les séances collectives, assure l'efficacité du processus et s'assure de la légitimité du résultat (Lempereur et Colson, 2010). Il veille aussi à créer une atmosphère conviviale. Il rappelle les règles en vigueur et assure leur application. Il suit l'avancée des échanges et permet de surmonter les blocages. Il écoute les partenaires et les invite à s'écouter mutuellement. Il reformule les propos si nécessaire, gère le temps, aide à la mise en place des accords et soutient les partenaires dans la démarche d'évaluation de leurs actions (Lempereur et Colson, 2010)... Différents types de réseaux peuvent être considérés.

4.4.3.2 Les types de réseaux

Chaque type de réseaux présente des modalités de participation spécifique. En dresser une typologie est complexe, puisqu'ils poursuivent parfois plusieurs finalités en même temps. Toutefois, un « réseau se construit autour d'une mission prédominante qui oriente largement son organisation, son mode de fonctionnement et les caractéristiques des acteurs qui y adhèrent et y coopèrent » (Le Boterf, 2013, p.3). En fonction de leur mission principale (non exclusive), Le Boterf propose de distinguer quatre types de réseaux, présentés dans la figure 33.

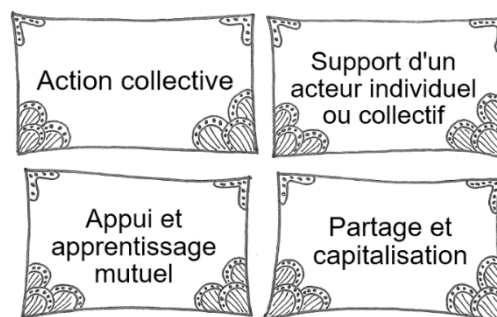


Fig.33 : Types de réseaux, selon Le Boterf (2013)

4.4.3.2.1 Les réseaux d'action collective

Dans ces réseaux, la finalité est explicitée et des résultats sont attendus par le groupe. **Le réseau est au service d'une mission collective.** Il peut s'agir, par exemple, de produire de nouvelles connaissances, de concevoir et de mettre en œuvre un nouveau service. Le projet de formation en Albanie vise l'amélioration de la qualité de vie des personnes en situation de handicap, ce qui en constitue la mission collective. Dans cette situation, la valeur ajoutée produite par ce réseau et les résultats attendus dépassent les intérêts ou les bénéfices retirés par chacun des partenaires. « Les liens de coopération requis par ce type de réseau sont toujours fragiles. La coopération est toujours à entretenir, relancer, fortifier » (Le Boterf, 2013, p.3). Le rôle de pilotage d'un tel réseau est essentiel : il s'agit de maintenir les échanges et de favoriser la communication, tout au long du travail commun.

4.4.3.2.2 Les réseaux de support d'un acteur individuel ou collectif

Les réseaux de support fournissent les ressources dont un acteur - ou une équipe - a besoin pour fonctionner ou pour agir, et dont il ne dispose pas. Ces réseaux peuvent être qualifiés d'*hybrides*, car ils proposent aussi bien des personnes-ressources que des supports documentaires : savoirs, informations, expertises (Le Boterf, 2013)... Les connaissances ou les compétences mises à disposition peuvent engendrer de nouvelles connaissances ou compétences, ce qui enrichit le réseau. Des professionnels experts sont à disposition d'acteurs présentant des besoins spécifiques. Parallèlement, ils stimulent le développement de savoirs. Dans l'exemple du projet de formation en Albanie, l'ASED, la HEP Vaud et la SPS, développent un réseau de support avec les institutions pour personnes handicapées, apportant soit un soutien matériel, soit un soutien technique (savoirs et expertise). L'ASED et les organismes de formation enrichissent leurs propres connaissances du fonctionnement institutionnel albanais, en modifiant progressivement les conditions de travail ou les pratiques locales.

4.4.3.2.3 Les réseaux d'appui et d'apprentissage mutuel

A l'intérieur de ces réseaux, **les acteurs sont à la fois formateurs et formés**. Le but n'est pas de créer un savoir commun, de développer une finalité collective mais de

rendre possible l'enrichissement des uns par les autres, en échangeant des savoirs ou des savoir-faire, en fournissant des aides réciproques Ces réseaux correspondent donc à des intérêts et besoins individuels. Ils ne sont pas au service d'un de ses membres ou d'un professionnel, mais au service de chacun (Le Boterf, 2013, p.55-56).

Il y a valorisation des savoirs et des compétences de tous les acteurs. Les échanges permettent une évolution des différents partenaires et de leurs représentations. Chacun se transforme.

En annonçant que l'on ne sait pas, ses déficits et ses lacunes, on ouvre la possibilité à l'autre d'apporter ce qu'il sait, on lui offre la possibilité de se valoriser. Celui qui demande crée une situation où l'autre peut devenir offreur. Chacun en vient à s'interroger : "En quoi puis-je être utile à l'autre ? En quoi ce que je sais est-il susceptible d'intéresser les autres ?" Donateurs et donataires s'engagent dans une relation mutuellement valorisante. La distinction sociale entre ceux qui savent et ceux qui ne savent pas n'est plus immuable (Le Boterf, 2013, p. 56).

Le fonctionnement de ces réseaux renvoie au modèle symbio-synergique de partenariat développé par Bouchard et Kalubi (2006). Ils s'appuient sur la reconnaissance de l'expertise de l'autre, la mise en commun des ressources et le partage du pouvoir. Le défi pour chacun, est d'être capable de mettre en forme ses savoirs pour les transmettre, les transférer à d'autres situations, apprendre de ces processus, reconstruire de nouveaux savoirs ou de nouvelles compétences. La valorisation réciproque et les échanges fréquents renforcent la confiance en soi et « créent du lien social ». C'est une manière de construire la démocratie au quotidien (Le Boterf, 2013, p.57), question centrale dans le projet albanais. En effet, au départ, la réflexion sur de tels réseaux n'était pas envisagée, même si les partenaires étaient conscients d'apprendre les uns des autres. Or ces réseaux se sont développés entre acteurs des deux pays. En observant l'organigramme de la page 37, on perçoit qu'ils n'apparaissent pas en tant que tels, alors qu'ils sont au centre de cette thèse. C'est de manière informelle qu'ils se sont développés. Une réelle prise de conscience dès le départ aurait-elle pu les renforcer, les enrichir et leur permettre d'avoir une action plus importante ?

4.4.3.2.4 Les réseaux de partage et de capitalisation

La finalité collective de ces réseaux les rapproche des réseaux d'action collective. Toutefois, leur mission « consiste à faire progresser les pratiques de chacun à partir de leur partage et de la création d'un savoir commun. Ils visent une valeur ajoutée, tant au niveau collectif d'une organisation qu'au niveau des individus participant à ce travail de mutualisation » (Le Boterf, 2013, p.50). **Il s'agit véritablement de créer de nouvelles connaissances et un savoir collectif, de construire des pratiques innovantes et de transférer**. « Cela suppose des méthodes et ne s'improvise pas » (Le Boterf, 2013, p.50). Pour exister, ces réseaux exigent que leurs membres prennent du recul par rapport aux expériences vécues et qu'*ils tirent des leçons sans en donner*, ce qui constitue un exercice périlleux ! Les acteurs doivent « savoir lâcher prise pour donner prise, contextualiser pour décontextualiser et recontextualiser », afin d'envisager des solutions, des actions « trouvant le juste équilibre entre la fidélité que l'on doit au contexte et la nécessité de s'en distancier » (Le Boterf, 2013, p.50). Dans le contexte du projet de formation, des réseaux informels de partage et de capitalisation sont nés au fur et à mesure, notamment entre formateurs étrangers, entre formateurs suisses et albanais, voire entre formateurs et professionnels du terrain ou étudiants. Comme nous l'avons vu au chapitre 2, des capitalisations régulières, institutionnalisées, ont eu lieu à intervalles réguliers.

Ainsi, en filigrane, la notion de ce partage et de cette capitalisation de connaissances ou de compétences apparaît... Toutefois, nous sommes loin d'une prise de conscience, d'une mise en œuvre de ce réseau comme une force supplémentaire. Le projet d'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées a permis le développement d'un réseau d'action collective. Mais les partenaires soupçonnaient-ils, au départ, qu'ils puissent développer un tel réseau ? Imaginaient-ils que chacun puisse non seulement contribuer à la réalisation du but attendu, mais développer ses connaissances, enrichir ou modifier celles des autres et contribuer à la construction d'un savoir commun ? Les partenaires suisses, sûrs de leur expertise, pouvaient-ils envisager d'apprendre des acteurs albanais ? Et ceux-ci pensaient offrir des savoirs ? La mise en place explicite d'un tel réseau aurait-elle permis de développer un partenariat plus intense, de rétablir le déséquilibre de pouvoir observé entre les partenaires suisses et albanais ? Ces questions sont au cœur de la réflexion que soulève ce travail de recherche.

4.4.3.3 L'organisation au sein des réseaux

L'organisation pyramidale ou verticale des relations au sein des réseaux, a tendance à céder le pas à une coordination plus horizontale du travail (Mintzberg, 1982, cité dans Pichault et Nizet, 2013). Lorsque les travailleurs effectuent peu de tâches, de façon répétitive, il y a une division horizontale forte. Lorsqu'ils réalisent des tâches très diversifiées, on observe une division horizontale faible, comme le ferait par exemple un professeur d'université. La dimension verticale implique une séparation nette entre conception et exécution du travail. La verticalité peut être plus ou moins forte. Pour le professeur d'université, libre de gérer ses enseignements, on peut affirmer que la verticalité est faible, alors qu'elle est plus forte pour un enseignant primaire devant suivre un programme. Mais la division du travail ne saurait suffire, **il faut également une coordination**. Celle-ci peut se réaliser de différentes manières, soit par (Pichault et Nizet, 2013) :

- **un ajustement mutuel** : c'est-à-dire des échanges, des discussions ;
- **une supervision directe** : telle que les consignes, les ordres, le contrôle d'un responsable ;
- **une standardisation des procédés ou des résultats** : assurée par des personnes extérieures à la hiérarchie (règles, informations, tâches ou résultats définis) ;
- **une standardisation des qualifications** : lorsque « des travailleurs qualifiés sont affectés à des postes où ils vont mettre en œuvre les savoirs et savoir-faire qu'ils ont acquis lors de leur formation » (Pichault et Nizet, 2013, p.39) ;
- **une standardisation des valeurs** auxquelles il s'agit d'adhérer, celles-ci étant diffusées par des personnes externes.

Toutefois, au sein d'un même réseau, les pratiques de coordination évoluent. Dans les relations à court terme, la verticalité est parfois plus marquée, les responsables hiérarchiques exerçant des pressions sur les autres, ce qui peut générer des attitudes de soumission (*loyalty*) ou de retrait (*exit*). Au contraire, dans les relations à long terme, des stratégies plus subtiles (de légitimation) sont mises en œuvre, ce qui engendre plus d'attitudes de *loyalty*. La répartition plus ou moins symétrique des ressources engendre de l'horizontalité ou de la verticalité dans les relations. La verticalité implique une plus grande prévisibilité et une moindre intensité des jeux de pouvoir, alors que l'horizontalité rend les relations plus incertaines (Nizet et Pichault, 2013). La distribution du pouvoir est une problématique centrale, mais qui doit être prise en compte dans les organisations. *Les opérateurs* (travailleurs, professionnels) qui sont à la base, le *sommet stratégique* (responsables : directeur, comité de direction...), le *personnel de support logistique*, les *personnes externes* (analystes), les *éventuels propriétaires* (ministre ou financier...) ainsi que les associations d'employés (syndicats professionnels...) : tous doivent être considérés.

La ligne hiérarchique entre base et sommet peut être plus ou moins longue. Les acteurs exercent plus ou moins de pouvoir, que celui-ci soit formel (lié à la hiérarchie, à l'autorité) ou informel (capacité d'influencer les décisions). Mais les deux pouvoirs ne vont pas forcément de pair (Pichault et Nizet, 2013).

4.4.3.4 Les dérives possibles et les conditions de réussite

Le lancement, la mise en place d'un projet sont des moments rassembleurs suscitant l'enthousiasme des acteurs et encourageant le développement des réseaux.

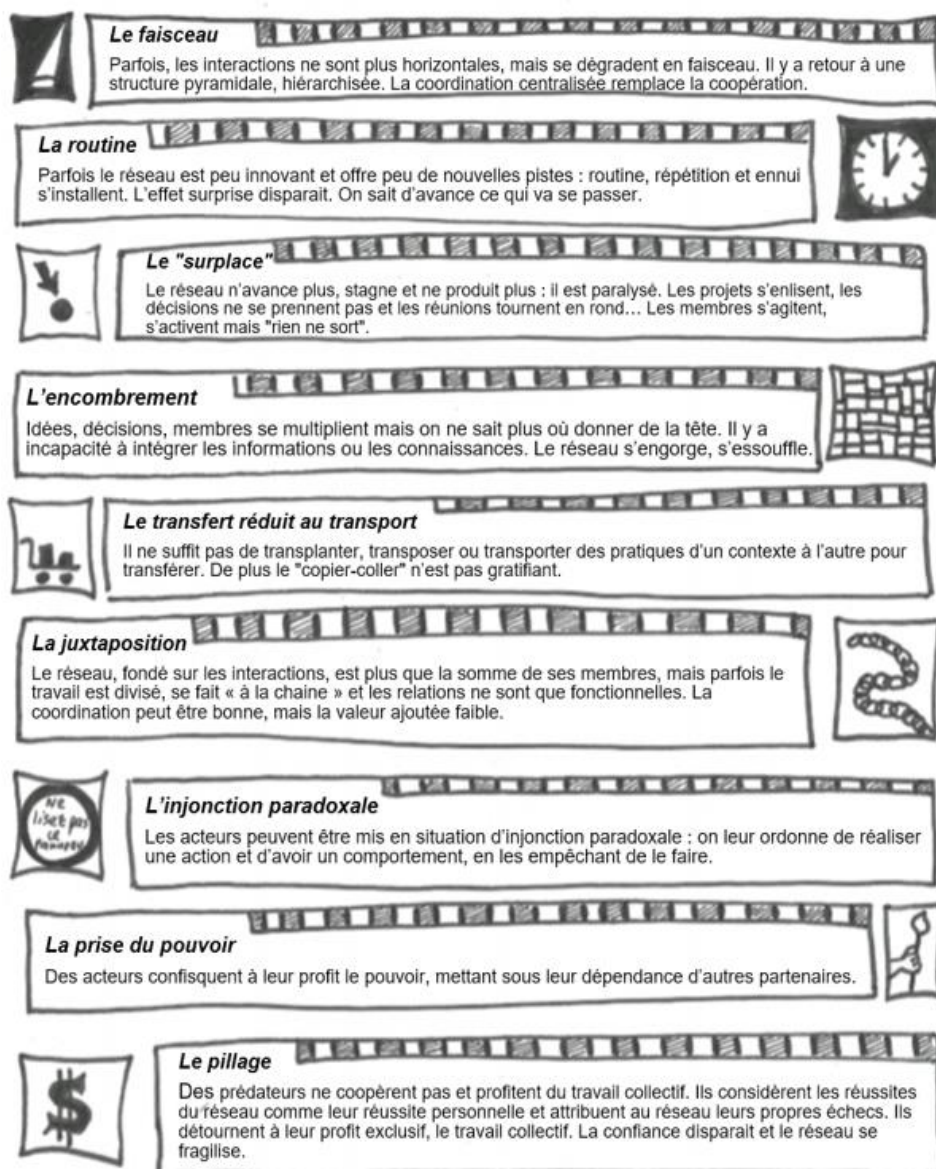


Fig.34 : Les risques de dérives, selon Le Boterf (2013)

Mais le grand défi est de maintenir ceux-ci, pour qu'ils soient performants à moyen ou long terme. Comme l'indique Le Boterf, parfois « la lassitude s'installe, les absences se multiplient, les productions s'essouffent, les replis sur les territoires coutumiers s'organisent. Il n'est pas facile de faire vivre un réseau et d'y travailler Les réseaux sont vulnérables » (2013, p.63). L'auteur distingue plusieurs dérives possibles, résumées dans la figure 34.

En revanche, pour qu'un travail en réseau soit efficient sur une longue durée, plusieurs facteurs doivent être considérés : tout d'abord, la coopération et la coordination (Le Boterf, 2015). Les deux sont nécessaires, mais plus les acteurs ont des initiatives volontaires et pertinentes de coopération, et moins ils ont besoin de coordination. Cependant, nous l'avons vu, plus le projet est complexe, plus la coordination est nécessaire. Le Boterf évoque la métaphore du jardin (dans l'encadré ci-contre). Plusieurs formateurs s'y réfèrent également durant les interviews (chapitre 5.3). En effet, il est important de veiller à l'efficacité du réseau, en considérant le savoir, le pouvoir et le vouloir coopérer. Il « ne suffit pas que les acteurs sachent travailler en réseau, encore faut-il qu'ils en aient les moyens et qu'ils en aient l'envie » (Le Boterf, 2013, p.76).

... de même que le jardinier ne tire pas sur les plantes pour les faire pousser, de même le manager ne peut forcer les membres d'un réseau à coopérer. La "stratégie" du jardinier consiste à créer et entretenir un environnement favorable aux plantes : traitement du sol, ventilation, ensoleillement, tuteurs... Plus cette écologie remportera un ensemble cohérent de conditions favorables, plus la probabilité de réussite sera grande. La démarche, on le voit, est probabiliste et non déterministe. La garantie de succès n'est pas assurée à 100 %, mais sa probabilité est maximisée : on ne saurait exclure les intempéries ou catastrophes imprévisibles ni les spécificités de chaque plante (Le Boterf, 2013, p.75).

4.4.3.4.1 Savoir coopérer

La figure 35 (p.115) présente le « savoir coopérer », qui implique différentes aptitudes (Le Boterf, 2013). Quelques précisions s'imposent, notamment en ce qui concerne :

- **Le partage d'un langage interdisciplinaire** : tous les acteurs doivent non seulement dialoguer avec leur langage professionnel, mais disposer d'une langue commune, d'un *langage interdisciplinaire* leur permettant de se comprendre.
- **La construction de représentations partagées** : au fur et à mesure de leur travail collectif, ils construisent des représentations de la situation-problème. Ils définissent des objectifs, des actions ou des projets à entreprendre. « De la confrontation des représentations singulières peut émerger une représentation commune plus riche et plus apte à prendre en compte la complexité » (Le Boterf, 2013, p.80). Les représentations évoluent selon les situations rencontrées. Il est important d'en discuter et de les expliciter.
- **La compréhension de l'autre** : savoir communiquer ne suffit pas. Il faut faire preuve d'empathie, percevoir comment raisonnent et fonctionnent les autres, comprendre ce qu'ils veulent dire, afin de saisir réellement leur point de vue.
- **La sensibilité à l'autre et l'anticipation** : ce qui signifie développer une sensibilité aux comportements d'autrui pour anticiper, échanger autant que possible, avoir des relations de coopération ou de connivence. « Le travail en réseau permet d'atteindre un certain degré de prévisibilité, de créer un système d'attentes réciproques » (Le Boterf, 2013, p.3).
- **La capitalisation, le fait de tirer des leçons des expériences vécues** : les acteurs portent un regard critique. Ils prennent du recul par rapport au fonctionnement du réseau et à leur manière de coopérer. Ils réorientent leur travail collectif. Ils créent du savoir, apprennent à coopérer, partagent et *mutualisent* leurs pratiques. L'accumulation d'expériences leur permet de mieux affronter les situations nouvelles, de réagir aux imprévus, de trouver des solutions originales, en évitant de réinventer ce qui a déjà été développé ou expérimenté.
- **La conception d'outils communs** : en identifiant les usagers, les besoins, les priorités et en concevant des règles ou des exigences communes, les partenaires développent ensemble des outils. Cela constitue une opportunité d'apprentissage de la coopération.

4.4.3.4.2 Pouvoir coopérer

Au *savoir coopérer* s'ajoute le *pouvoir coopérer* (Le Boterf, 2013). Les actions suivantes favorisent la coopération :

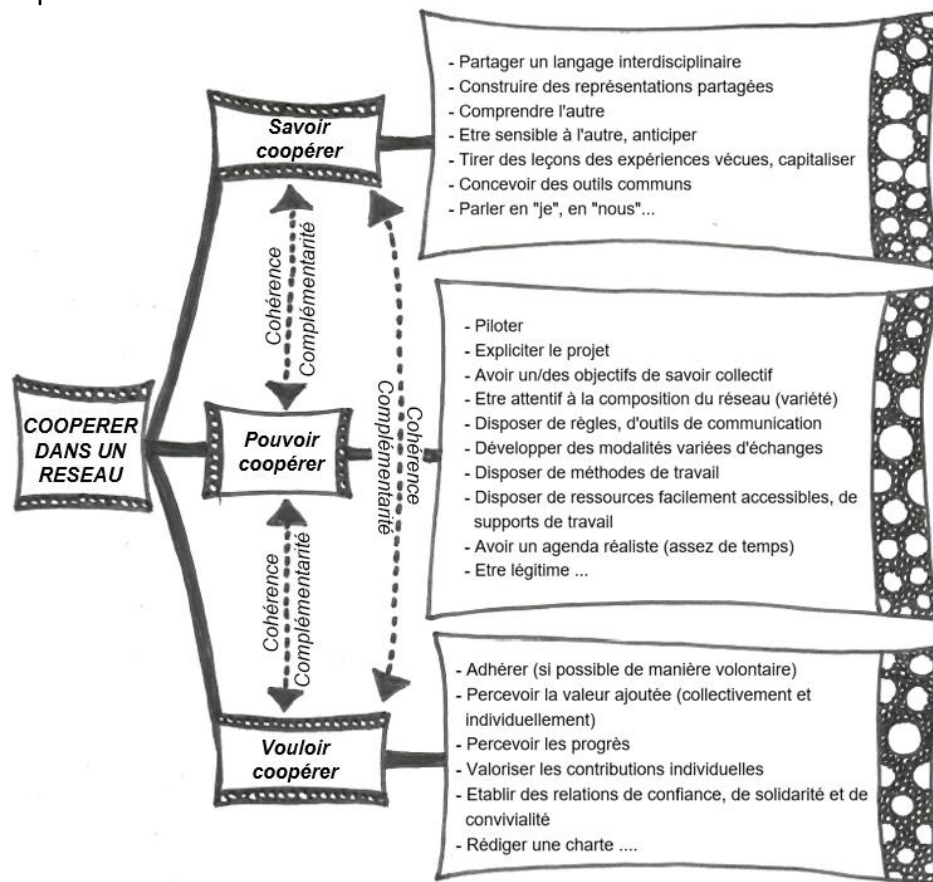


Fig.35 : Savoir, pouvoir et vouloir coopérer, selon Le Boterf (2013)

- **Piloter** : tout réseau a besoin d'un pilote, ce qui ne signifie pas un pouvoir hiérarchique qui déresponsabiliserait les membres ou les limiterait dans leur prise d'initiative. Le pilote est garant du fonctionnement du réseau. C'est à lui que s'adressent les acteurs, lorsqu'ils ne parviennent pas à résoudre un problème.
- **Expliciter le projet** : les partenaires doivent avoir une vision claire des finalités, des buts, des objectifs et des résultats attendus.
- **Être attentif à la composition du réseau** : les membres ne peuvent être choisis au hasard. Ils doivent constituer des ressources, pour contribuer à la réalisation du projet (pertinence des ressources). Ils doivent faire preuve de professionnalisme (expertise, accessibilité, réactivité...). Si possible, ils sont complémentaires. La diversité peut favoriser la créativité (variété). Ils travaillent en équipe et coopèrent. Leur statut (hiérarchie) doit être considéré pour éviter les conflits de pouvoir. Finalement, l'adhésion au projet (si possible volontaire) est importante. Dans le cadre d'une négociation, Lempereur et Colson (2010) relèvent que le choix des participants n'est pas anodin.
- **Poser des règles, réguler** : des règles communes sont explicitées, notamment celles concernant la gestion de conflits ou la confidentialité. Se référer à des normes, stables permet d'évoluer avec plus de sécurité ou de pertinence. La « création commune de principes directeurs d'analyse et d'action permet d'avancer vers la construction progressive d'une expertise collective » (Le Boterf, 2013, p.3). Des temps et des lieux de régulation sont définis afin de faire le point et d'orienter l'action. Les acteurs doivent être capables « d'accepter les conflits et de les gérer dans la sérénité. Ils sont inévitables », lorsqu'il y a de nombreux acteurs ou que les situations sont complexes (Le Boterf, 2013, p.100).

- **Disposer de méthodes de travail** est indispensable pour poser un diagnostic, évaluer, résoudre des problèmes ou animer.
- **Disposer de ressources facilement accessibles et de supports de travail** : les partenaires doivent connaître les ressources disponibles et y faire appel rapidement si nécessaire. Ils devraient pouvoir s'appuyer sur des écrits ou des documents qui mettent en évidence la progression du travail collectif. Une documentation et des informations, en lien avec leur domaine (technique, scientifique...), des technologies de communication adaptées et efficaces, ainsi que des conditions environnementales (lieu de travail...) adéquates, sont nécessaires.
- **Être légitime** : les réseaux ont besoin d'être soutenus par les instances hiérarchiques.

4.4.3.4.3 Vouloir coopérer

Le dernier facteur relevé par Le Boterf (2013) est la volonté de coopérer. Plusieurs conditions doivent être réunies pour que les acteurs entrent dans une démarche de coopération :

- **Adhérer** : *être membre* ne suffit pas pour s'investir dans un réseau et y contribuer pleinement. L'intérêt et l'envie de partager des savoirs sont primordiaux. Un certain volontariat est nécessaire.
- **Percevoir la valeur ajoutée** : tout travail en réseau est exigeant et prend du temps. Il faut y trouver un intérêt durable, une satisfaction personnelle (relations, sentiment d'appartenance, nouvelles connaissances...) et percevoir la valeur ajoutée.
- **Percevoir des progrès** : le travail est parfois ardu et nécessite des remises en cause et des ajustements, qui peuvent donner l'impression de ne pas progresser. Il est important que les progrès soient mis en évidence.
- **Valoriser les contributions individuelles** : il est nécessaire « de combiner signature collective et signatures individuelles », c'est-à-dire reconnaître les contributions individuelles, tout en mesurant l'avancée ou les progrès collectifs (Le Boterf, 2013, p.92).
- **Etablir des relations de confiance, de solidarité et de convivialité** : les moments informels et les échanges sont encouragés, le réseau devant tenir compte de l'intelligence, mais également de l'affectivité des acteurs.
- **Rédiger une charte** précisant les règles et les valeurs est important, car le travail d'élaboration rassemble les acteurs. Il permet de développer une confiance réciproque. Les nouveaux venus doivent être mis au courant de ces différents aspects.

Un « "nous" dans lequel il n'y aurait pas de "je" est un mot creux » (Aharon Appelfeld, s.d, cité dans Le Boterf, 2015, p.224).

Lors de toute formation, Faulx et Danse (2015) recommandent de travailler au développement d'une dynamique de coopération entre les participants. Il s'agit de développer ce savoir-pouvoir-vouloir coopérer, en créant des « "fenêtres de coopération à l'apprentissage", que l'on peut définir comme des moments où les apprenants consacrent de l'énergie à s'aider les uns les autres à apprendre, sans garantie d'avoir un bénéfice pour eux-mêmes » (p.99).

4.4.4 LA NÉGOCIATION

Plus qu'une *entrée en dialogue*, comme l'évoquait Calame (2003), le partenariat exige parfois une négociation qui s'ajuste à l'évolution des contextes, des individus, de la société et de ses habitudes. Mais **dans toute négociation, l'essentiel doit précéder l'évident**. Or instinctivement, l'individu a tendance à faire l'inverse. Lempereur et Colson (2010) définissent une nouvelle manière de vivre le leadership et de coopérer.

Ils proposent diverses techniques de mise en œuvre d'actions communes, davantage basées sur des négociations que sur des révolutions éphémères.

Ce qui est évident, c'est qu'il faut traiter des problèmes de fond, présenter ses motivations, avancer des solutions qui nous conviennent, s'approprier une bonne part du gâteau et enfin tenter de conclure un accord. Ce qui est essentiel toutefois avant d'en arriver là, c'est qu'il faut se préoccuper des personnes et du processus, bien écouter pour mieux comprendre les intérêts de l'autre, mais aussi pour promouvoir les siens propres, envisager différentes options qui agrandissent le gâteau et ne conclure qu'en application de son mandat, après évaluation de la qualité de l'accord potentiel et la formalisation de son contenu (Lempereur et Colson, 2010, p. 13-14).

Les critères relevés précédemment (choix des partenaires, importance du pilotage, explicitation du projet, planification, référence à des normes...) sont fondamentaux. Cette section propose tout d'abord une réflexion sur les négociations multiculturelles, qu'il s'agisse de différences de cultures régionales, professionnelles ou organisationnelles. Elle s'intéresse ensuite aux facteurs facilitant ou entravant les négociations. En effet, certaines négociations sont plus complexes. C'est le cas des négociations multiniveaux, multilatérales ou multiculturelles. Il y a une relation presque exponentielle entre le nombre d'acteurs en présence et les difficultés suscitées (Lempereur et Colson, 2010).

4.4.4.1 Les négociations multiculturelles

Progressivement, la question des différences culturelles est devenue un thème majeur dans la recherche en théorie des organisations (Hofstede, 1991, cité dans Nizet et Pichault, 2012). L'ouverture est au centre des préoccupations des acteurs. Ceux-ci doivent **comprendre l'environnement culturel, lui donner sens et adapter les pratiques managériales à la réalité locale et aux partenaires**. Cela n'est pas gagné d'avance. Selon Lempereur et Colson, un premier constat s'impose : **souvent, l'impact des différences culturelles sur la négociation, est surestimé**. Plusieurs facteurs explicatifs sont avancés. Tout d'abord, les clichés : « Les discussions sur la négociation multiculturelle font la part belle à des amoncellements de stéréotypes sur le comportement supposé des négociateurs de tel ou tel pays. Le cliché abonde parce qu'il a le mérite de simplifier ce qui semble complexe au premier abord » (Lempereur et Colson, 2010, p.220). J'ai maintes fois entendu que « les Albanais ont le sang chaud et ont tendance à vite s'emporter... », alors que les « Suisses sont pointilleux et leur fonctionnement est rigide... » ? Les préjugés foisonnent... Pour Nizet et Pichault (2012, p.80), trouver un juste équilibre entre « la minimisation des différences culturelles, caractéristique de l'universalisme et leur mise en évidence systématique, typique de l'approche culturaliste... », est essentiel. Lempereur et Colson (2010) s'intéressent à ce qu'ils nomment *la prophétie autoréalisatrice*, c'est-à-dire la tendance à surestimer les différences de comportement, d'une culture à l'autre.

Selon ce que la personne croit connaître de la culture, elle adapte par avance son propre comportement. Les auteurs présentent un outil pragmatique (figure 36, p.118), afin de se prémunir contre les jugements hâtifs dans les contextes interculturels (Dean Allen Foster, 1995, cité dans Lempereur et Colson, 2010).

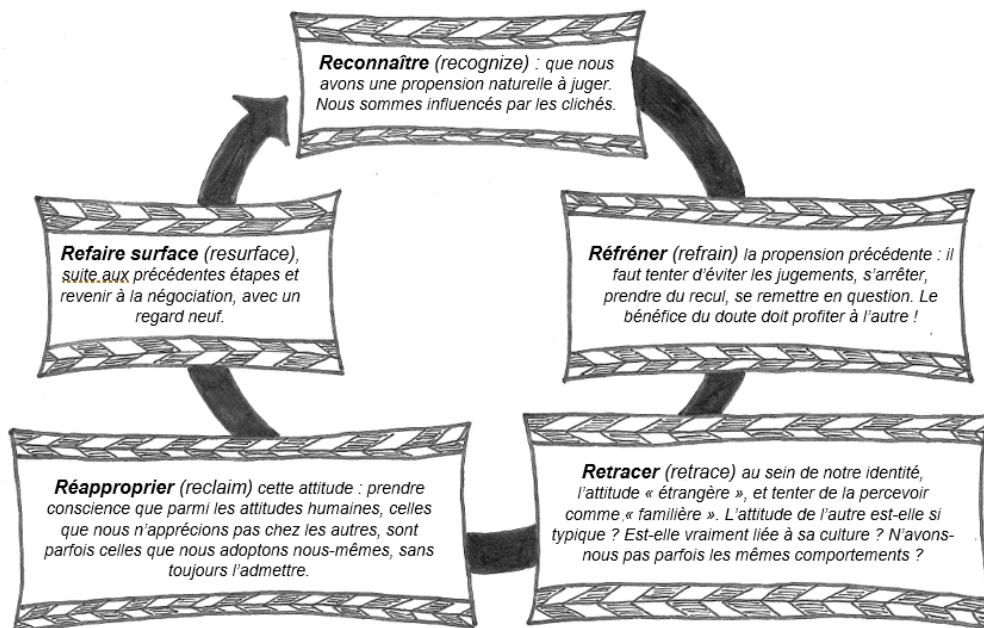


Fig.36 : La méthode des « 5R », selon Dean Allen Foster (1995)

Une analyse détaillée des situations de négociation en contexte interculturel a permis de mettre en évidence les variables culturelles clés, influençant les échanges entre partenaires. (Hofsede, 1991; Trompenaars et Hampden-Turner, 1998, cités dans Lempereur et Colson, 2010, p.226). Ces éléments apportent un éclairage intéressant dans notre analyse de la situation albanaise.

- **La manière dont est réparti le pouvoir au sein d'une société ou d'une organisation** (chapitre 5, p.388).
- « **L'équilibre entre individualisme et holisme, c'est-à-dire le poids relatif entre l'individu et le groupe** » (Lempereur et Colson, 2010, p.225) : alors que certaines sociétés privilégient la communauté, d'autres sont plus individualistes. Dans ces dernières, les normes sociales ont moins de poids. Les individus sont plus libres dans l'organisation de leurs relations. Celles-ci sont flexibles, parfois éphémères. Lorsque la société est davantage communautaire, l'individu est plus lié à ses proches, sa famille, son travail, sa ville et son pays. Le réseau de solidarité est valorisé (chapitre 5, p.227).
- **La relation à l'incertitude** : certaines sociétés acceptent mieux l'instabilité, l'incertitude et les risques que d'autres. La négociation est caractérisée par des changements fréquents dans les premières. Dans les secondes, la stabilité, l'équilibre ou l'harmonie sont des valeurs privilégiées. Cet aspect joue un rôle prépondérant dans la situation albanaise (chapitre 5, p.254).
- **La valorisation des rôles masculin ou féminin au sein de la société** (chapitre 5, p.244).
- **La relation au temps** : nous pouvons distinguer deux types de cultures, les cultures monochrones (séquentielles) et polychrones (synchrones). Dans les premières, le temps est conçu de façon linéaire : il s'agit d'une succession d'étapes, chacune centrée sur une action spécifique. Le travail est envisagé selon un agenda précis. Les individus réalisent les activités les unes après les autres. Dans les cultures polychrones, le temps est *élastique* et des actions parallèles sont mises en œuvre, en fonction des opportunités. Les relations entre acteurs sont privilégiées. Cette dimension fondamentale joue également un grand rôle dans le projet de formation en Albanie (chapitre 5, p.242).

Dans les négociations interculturelles, le problème majeur est souvent la communication, car elle a tendance à être moins fluide : les jargons professionnels, les langues nationales et les usages spécifiques de la communication non verbale complexifient les échanges. Ceux qui maîtrisent le mieux la langue des échanges disposent d'un atout considérable, mais « cet avantage reste tout relatif. La mauvaise compréhension de la langue *par l'un des négociateurs pose problème pour les deux* » (Lempereur et Colson, 2010, p.229). L'écoute active est une stratégie intéressante pour faciliter la communication. Maîtriser la langue, disposer d'un interprète ou faire l'effort d'exprimer quelques mots dans la langue de l'Autre, sont autant d'éléments qui facilitent la relation, permettent de nouer des contacts et de témoigner de sa considération. Disposant de la confiance des partenaires, **les interprètes jouent un rôle central de médiateur culturel** qui va au-delà de la simple traduction. Ils assument un réel rôle d'interprétation, démontrant leur souci de s'assurer que tous les acteurs comprennent les messages des uns et des autres (chapitre 5, p.425).

Lempereur et Colson (2010) présentent une image éloquente de la négociation. Pour eux, **il est important de négocier non pas comme des touristes mais comme des voyageurs**. Certains touristes débarquent dans un pays sans préparation et recherchent les mêmes habitudes ou modes de vie que ceux qu'ils connaissent, sans entrer en contact avec la vie locale. Les véritables voyageurs témoignent un intérêt pour les nouvelles contrées, soucieux d'établir des relations avec les gens qu'ils rencontrent et de découvrir leur environnement en s'adaptant et en maintenant une certaine harmonie.

4.4.4.2 Les obstacles et les facilitateurs de la négociation

Lempereur et Colson (2010) soulignent l'importance d'une bonne communication dans toute négociation, mais ils relèvent dix biais pouvant l'entraver :

1. **L'amalgame** : des clichés, des stéréotypes sont attribués d'office à un individu, en fonction de son appartenance à un groupe.
2. **L'effet de halo** : par généralisation, à partir d'une seule caractéristique d'un individu, un jugement d'ensemble sur sa personnalité est posé. L'effet de halo peut porter sur des aspects positifs ou négatifs : dès lors, il faut se méfier des premières impressions qui influencent le jugement.
3. **La perception sélective** incite la personne à ne relever dans la réalité, que ce qui corrobore son jugement ou ses impressions *a priori*. Elle ignore les nuances, les subtilités propres à des circonstances exceptionnelles, un contexte particulier ou une personne. Cela est particulièrement vrai dans les négociations interculturelles.
4. **Le phénomène d'attribution** est celui où une personne « prête à l'autre des intentions ou des pouvoirs qu'il n'a pas forcément » (Lempereur et Colson, 2010, p.140).
5. **La projection** se manifeste, lorsqu'un individu prête à l'autre des caractéristiques, des intérêts, des intentions, des responsabilités ou des sentiments qui sont les siens.
6. **Les réflexes accusatoire et excusatoire** sont nourris par le phénomène de projection. Lorsque survient un conflit, l'individu a tendance à se disculper ou à inculper l'autre : ce sont les enjeux de la notion de *bonne foi*.
7. **La réaction dévaluatoire** implique que « la valeur d'une idée ne dépend pas tant de l'idée elle-même que de celui qui la présente » (Lempereur et Colson, 2010, p.143).
8. **Le conditionnement** se réfère au jugement d'une personne sur une situation qui peut être manipulée par des informations données préalablement.
9. **La confirmation de la mémoire** : chacun recherche une cohérence avec lui-même et a tendance à voir ce qu'il a déjà vu ou cru voir précédemment.
10. **L'excès de confiance** : ce biais active tous les précédents. En effet, « le négociateur en situation d'excès de confiance croit *qu'il sait* » (Lempereur et Colson, 2010, p.145).

Cela peut se traduire par des réflexes d'arrogance ou de suffisance, faisant obstacle à la communication : accuser l'autre, se cristalliser sur une solution (penser que seule sa propre solution est valable) et imposer son fonctionnement (en pensant que l'on est seul à pouvoir mener à bien un processus).

Si différents écueils à la négociation existent, des pistes d'action peuvent être évoquées (Lempereur et Colson, 2010) :

- **Le positionnalisme** consiste à se fixer une position de départ et à exiger que l'autre s'y rallie. Les arguments comme *c'est à prendre ou à laisser, ou ce n'est pas négociable*, s'avèrent souvent contre-productifs.
- **L'approche compétitive** s'affiche comme corollaire du positionnalisme. Elle opère parfois en cours de route, un acteur cherchant à imposer sa position à l'autre, ce qui peut briser la confiance et multiplier les tensions, chacun se crispant sur sa position. Cela ne permet pas l'émergence de nouvelles valeurs partagées. Se rapprochant de la vision intégrant les trois modèles de partenariat de Bouchard et Kalubi (2006), Lempereur et Colson (2010) proposent une approche non seulement *coopérative* mais à *dominante coopérative*⁹. La démarche, basée sur la rationalité au sens large, intègre à la fois intelligence rationnelle (à dominante économique) et intelligence relationnelle (à dominante psychologique), comme nous le verrons ci-après. Les acteurs se heurtent à des attitudes, des façons de coopérer et des attentes très différentes, ce qui rend difficile la démarche. Des méthodes rationnelles stimulent la recherche de solutions. Elles tentent de régler les conflits entre acteurs.
- **L'approche concessive** montre que le négociateur doit gérer des compromis. L'approche *donnant/ donnant* semble un mythe : plutôt que de céder d'office et d'abdiquer au profit de l'autre, il vaut mieux étudier toutes les opportunités et créer ensemble de nouvelles valeurs. Une approche par *résolution de problèmes* semble préférable. Par la création de valeurs, les deux parties cherchent à optimiser leur satisfaction. Il ne s'agit ni de tout céder, ni de combattre ou de fuir.

Nous devons maintenir les acquis du tournant "gagnant/ gagnant", tout en reconnaissant au bout du compte que le résultat n'engendre pas une égalité symétrique des gains, une satisfaction absolue des motivations de tous, une absence de toute tension distributive (Lempereur et Colson, 2010, p. 26).
- **La confusion entre fond et relation** : toute négociation implique la réunion de personnes, c'est-à-dire l'établissement de relations pour discuter d'un problème (le fond). Certaines manifestent « une impatience à empoigner le taureau par les cornes, c'est-à-dire à s'attaquer au problème » (Lempereur et Colson, 2010, p.82-83). Or dans toute négociation, l'intelligence seule ne suffit pas. Elle doit s'accompagner d'une intelligence relationnelle : intelligences rationnelle et émotionnelle interviennent. Il s'agit d'abord d'« "être avec l'autre", pour espérer à terme en arriver à "être ensemble" et enfin à "faire ensemble" » (Lempereur et Colson, 2010, p.172). En fonction de leur nature, les émotions peuvent jouer un rôle favorable ou défavorable. Si des tensions surviennent, priorité doit être donnée à la gestion des tensions émotionnelles, *avant* d'aborder les questions de fond. Les acteurs confondent parfois les questions de fond avec la relation. Une conséquence contre-productive est celle de *la main de fer dans un gant de velours*.
- **La préférence pour le court terme** : il est nécessaire d'envisager les négociations, en tenant compte du long terme.
- **L'unicité de la solution** : les acteurs peinent parfois à envisager que plusieurs solutions sont possibles en dehors de celle qu'ils ont soumise. Le défi consiste à percevoir les difficultés comme des opportunités pour trouver d'autres solutions, plutôt que des obstacles.

⁹ Basée sur la théorie dite de « négociation raisonnée » de Fisher et Ury (1981)

Le but de la négociation n'est pas d'obtenir un accord ou de définir une solution, mais d'identifier le meilleur accord ou la meilleure solution possible sur une palette de possibilités. La créativité se positionne avant le réalisme.

- **L'arbitraire des solutions** consiste à s'engager immédiatement dans une solution et refuser de perdre du temps dans des explications ou dans une présentation des motivations qui la soutiennent. Se passer de l'assentiment de l'autre, en usant de son pouvoir ou de son autorité afin d'entrer rapidement dans l'action, ou parce que l'on suppose que l'autre connaît son point de vue, est souvent une erreur. Les partenaires risquent de suspecter une prise de décision arbitraire et il est indispensable de « toujours justifier les solutions avant de les énoncer » (Lempereur et Colson, 2010, p.33).
- **La surévaluation de soi** : parfois, l'individu a tendance à sous-estimer la rationalité ou les capacités des autres et de surestimer les siennes.
- **La négomanie** peut être considérée comme la croyance que *tout doit être négocié* et qu'il s'agit du seul mode de décision envisageable. Or **parfois, la négociation est impossible**, notamment en cas d'urgence, de manque de normes ou de relations claires d'autorité entre les acteurs. La négociation peut engendrer l'inertie, repoussant à plus tard des décisions difficiles à prendre. D'autres modes d'actions doivent être envisagés : appliquer les règles en vigueur ou faire appel au droit, mettre entre parenthèse la négociation et se tourner vers quelqu'un d'autre, ignorer le problème, l'esquiver, céder, bloquer, s'opposer, faire appel à une autorité extérieure, utiliser les sanctions économiques ou le gel des avoirs financiers. **Il s'agit si nécessaire d'identifier la meilleure solution hors table**, car elle constitue une solution de repli, un *plan B*. Il faut accepter parfois qu'une négociation, même bien menée, n'aboutisse pas à un accord et qu'il faille y mettre un terme. « Mettre un terme, c'est-à-dire *clôturer* et non pas *rompre* Il faut donc être ferme sur le fond, sans être dur sur la relation ni définitif sur le processus » (Lempereur et Colson, 2010, p.91).

Ainsi, selon Lempereur et Colson (2010), pour négocier, il faut tenir compte des trois dimensions suivantes :

- **Les personnes** : il est primordial de s'intéresser aux relations entre acteurs, c'est-à-dire de les identifier tous et d'analyser les relations qui les unissent (obéissance, influence, absence de relation, opposition...).
- **Les problèmes** : il est important de connaître les motivations des acteurs, les solutions envisageables dans la négociation, celles qui ne relèvent pas de cette dernière et finalement, ce qui justifie les différentes solutions. Les *motivations* font référence aux intérêts que les partenaires veulent satisfaire par la négociation. En effet, les humains ne sont pas des êtres purement rationnels. Leur rationalité se heurte à des principes éthiques (susceptibles de les motiver au-delà de leurs intérêts), des émotions (au-delà du raisonnable), des biais cognitifs et des problèmes de perception (en attribuant par exemple d'autres intentions aux partenaires). **Les motivations des acteurs peuvent s'avérer partagées, différentes, complémentaires, concurrentes ou contradictoires**. Certaines solutions peuvent alors être proposées à moins que, comme nous l'avons vu précédemment, la négociation ne soit pas de mise et que d'autres solutions doivent être envisagées. Mais toute proposition de solution doit être justifiée par des démonstrations, des raisonnements, des preuves, des références au droit, aux règles, aux normes, à des contrats, à des expériences ou des exemples passés...
- **Les processus** : la manière de procéder, la gestion des différentes étapes lors d'une négociation et les questions de logistique sont essentielles. Lempereur et Colson affirment que « négocier, c'est anticiper d'abord et procéder ensuite » (2010, p.13). La planification permet d'anticiper. Durant le processus de négociation, l'attention doit être portée avant tout à la communication. En effet, il n'y a pas de bonne négociation, s'il n'y a pas relation et échange d'informations. Il est important d'instaurer une relation et de la cultiver, voire de la rétablir si elle est interrompue, en se donnant du temps ou en faisant appel à un tiers.

À tout moment, il s'agit d'être à l'écoute afin d'obtenir ou de transmettre les informations nécessaires. Comme le relèvent les auteurs, l'écoute doit précéder la parole. **La maîtrise de l'art du silence et l'écoute active s'avèrent précieuses**, de même que la capacité à favoriser la « recherche d'informations avant la recherche de solutions » (Lempereur et Colson, 2010, p.90). Un autre aspect est essentiel : **créer de la valeur avant de chercher à partager les bénéfices**. En effet, avant toute tentative d'appropriation personnelle, il est nécessaire de construire avec l'autre des moyens « de produire mieux et plus dans de meilleures conditions de travail pour tous, de construire un pouvoir où chacun collabore selon ses capacités à l'élaboration de décisions responsables » (Lempereur et Colson, 2010, p.87). La création de valeur engendre à la fois de la coopération et de la compétition. Coopération, car l'échange d'informations implique une ouverture à autrui, une prise de risque qui offre à tous de la valeur supplémentaire. Mais celle-ci peut devenir source de compétition. Ce n'est pas forcément le fait de partager des points communs qui permet de créer de la valeur. Les différences en termes de ressources, de motivation, de références temporelles, de relation au risque, d'évaluation de la probabilité d'un événement futur sont autant d'éléments stimulant la production de valeur. A la fin, les acteurs formalisent leurs engagements mutuels, avant de se séparer. « Que ce soit dans l'euphorie d'avoir trouvé un accord ou dans l'énervement de tractations interminables on est trop souvent pressé d'en finir, au point de bâcler les derniers moments d'une négociation » (Lempereur et Colson, 2010, p.92).

La parole fascine souvent le négociateur instinctif ; il l'intronise outil premier de la persuasion, mais il n'est d'adhésion de l'autre à soi que par le passage préalable d'une compréhension de l'autre par soi (Lempereur et Colson, 2010, p.14).

Les différentes étapes du processus de négociation développé par Lempereur et Colson (2010) sont résumées dans la figure 37.

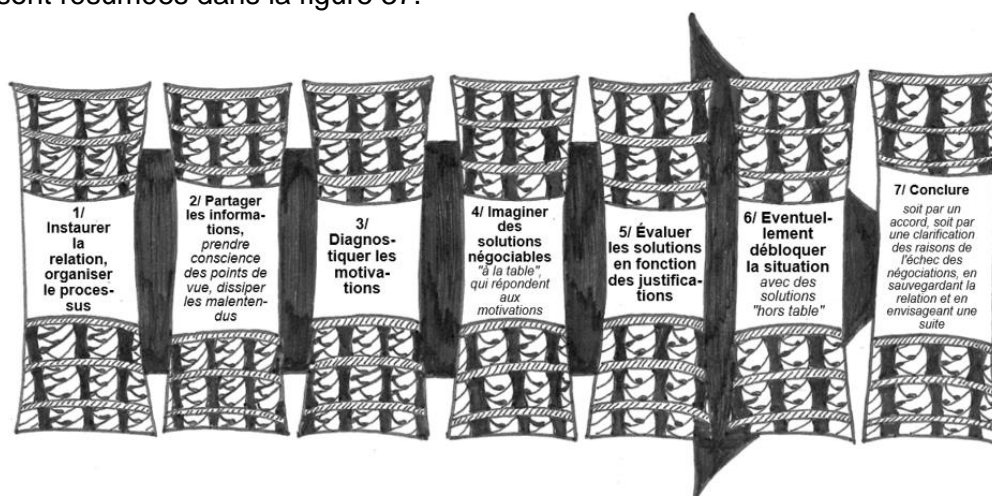


Fig.37 : Les étapes du processus de négociation, selon Lempereur et Colson (2010)

Comme nous l'avons vu au niveau du partenariat, **de grandes asymétries caractérisent parfois la relation entre acteurs dans les négociations**. Différents types d'asymétrie peuvent être distingués en termes de comportement, d'autorité ou encore d'information. Par exemple, la détention d'informations confère des avantages stratégiques. Celles-ci peuvent concerner des aspects organisationnels, des contenus techniques ou scientifiques, ou des techniques de négociation. Le fait d'échanger, de divulguer des données dévoile des stratégies dont d'autres peuvent parfois se servir. Ainsi le partage des informations peut être une arme à double tranchant. La réciprocité dans l'échange est essentielle. Les exigences peuvent s'avérer très variables au niveau de la communication, du respect des formes ou des règles : certains aspects pèsent davantage sur certains partenaires.

De plus, il faut accepter la non-réciprocité et le fait que certains acteurs ne puissent pas négocier différemment de ce qu'ils ont l'habitude de faire. « En tant que négociateur, y compris dans les situations difficiles où l'asymétrie est forte, *je dois prendre l'autre tel qu'il est, avec ses qualités et défauts. Mon objectif n'est pas de transformer l'autre : il est d'aboutir au meilleur accord possible* » (Lempereur et Colson, 2010, p.258) ...

4.4.5 LES PARTENARIATS EN COOPÉRATION INTERNATIONALE

Dans les projets de coopération au développement, on parle de plus en plus de pays partenaires, plutôt que de pays en voie de développement (Stangherlin, 2001 ; Bouvier, 2012). Dans le domaine pédagogique et dans celui de la coopération au développement, partenariat et coopération semblent parfois poser problème, des relations de compétition et des enjeux de pouvoir s'imposant entre acteurs. Calame (2003) constate que fréquemment, l'initiative, la coopération, le partenariat et l'innovation sont des concepts largement valorisés dans le discours, mais que tout cela devient *lettre morte* lorsque des enjeux de pouvoir implicites, la fidélité ou la servilité face à l'autorité, la consolidation et le développement de ses propres intérêts, dominant les relations entre acteurs. Pour coopérer, il est indispensable de disposer d'une *responsabilité partagée* et d'une *reconnaissance des compétences de chacun* à la réalisation du projet commun. Mais la coopération autour d'un projet commun ne signifie pas l'absence de contradictions, d'affrontements ou de conflits. *Le partenariat se situe dans le champ du conflit coopératif* (Calame, 2003). Ce qui est primordial, c'est que chaque acteur ait conscience de ses propres responsabilités et les assume.

Partenariat et coopération sont parfois utilisés comme des synonymes. Tous deux « témoignent d'une volonté partagée de construire des solidarités, de chercher des plus-values, de vouloir valoriser les complémentarités, plus que d'opposer les particularismes et les individualismes » (Bouvier, 2012, p.19). Stangherlin (2001) remarque une évolution de la conception du partenariat, qui passe de l'idéologie à la pragmatique. La relation humaine développée entre humains et le concept de solidarité internationale se formalisent par des accords écrits. Ils sont souvent une condition indispensable à l'obtention de tout financement. Les pays tiers sont considérés comme sujets de leur propre développement, et le partenariat marque ainsi « une rupture à l'égard de relations de simples donateurs-bénéficiaires » (p.63).

Dès 1996, l'OCDE – et plus particulièrement le CAD - a défini des principes de base pour une aide au développement s'inscrivant dans une approche partenariale (OCDE, 2005). Ainsi, promouvoir des valeurs, des intérêts communs, la liberté des personnes, une responsabilisation et un engagement des populations locales, devient une démarche élémentaire. L'OCDE (2005) recommande à la communauté internationale de soutenir les initiatives locales en s'appuyant sur des objectifs communs, une bonne répartition des tâches et des ressources, des politiques cohérentes et une coordination efficace. Elle ajoute que la situation dans chaque pays doit être étudiée attentivement et qu'

en matière de partenariat, c'est au cas par cas que les objectifs doivent être fixés et les activités définies, de manière à en assurer la compatibilité avec les capacités et les engagements des acteurs locaux et avec l'environnement dans lequel les travaux doivent s'effectuer, de même qu'avec les capacités et engagements des partenaires extérieurs (p.11).

Selon les contextes, des liens de forces variables s'établissent entre les individus et constituent la *cohésion sociale*. Ainsi par exemple, des liens forts caractérisent souvent la famille, le voisinage, la communauté d'appartenance (microsystème).

Ils servent de base morale et matérielle à la création de liens, souvent moins puissants, qui s'établissent dans les autres niveaux de l'écosystème (Donzelot, 2015). Mais les liens que l'on pourrait qualifier de *faibles* sont essentiels et assurent une certaine force d'action, à la base de tout concept de capital social. La capacité à coopérer, à développer des relations partenariales, peut donc être considérée comme « une des dimensions du capital social d'une société et, en fin de compte, une des conditions majeures de son développement » (Calame, 2003, p.247). Le développement de tout domaine, de toute science a ainsi une résonance citoyenne. Selon Calame (2003) **deux conceptions de la citoyenneté cohabitent. La première, plutôt passive, renvoie à l'appartenance à une communauté qui s'explique sur le plan historique. La seconde, active, s'intéresse davantage à être partie prenante aux affaires de la cité**, dans un lien contractuel avec les citoyens. Ainsi, la citoyenneté peut être considérée « comme une éthique qui guide l'action individuelle et collective » (Calame, 2003, p.150). Les acteurs sont amenés à être de plus en plus des citoyens. Ils prennent conscience de leurs responsabilités face à certaines difficultés. La coopération et le partenariat sont des moyens possibles pour faire face aux défis rencontrés. **Il s'agit de reconfigurer l'État qui protège en un État qui rend capable** (Donzelot, 2015).

La notion de responsabilité, à peine esquissée préalablement, mérite d'être approfondie. Dans tout projet, « pour qu'il y ait partenariat, il faut qu'il y ait des partenaires et qu'il y ait conscience de leurs responsabilités » (Calame, 2003, p.126). Mais qu'est-ce que la responsabilité ? Pour Calame, il s'agit de la « reconnaissance de l'interdépendance de l'individu avec ses semblables et avec la nature » (2003, p.133). La responsabilité implique un suivi permanent, le devoir de se questionner, de rendre compte au-delà d'une simple application de consignes, au-delà d'un simple constat de conformité ou de transgression à la loi. *Être responsable* permet à la fois de s'assumer et d'assumer les autres. **Assumer ses responsabilités ne signifie pas seulement respecter des règles définies, mais s'interroger sur les finalités et les impacts d'une action.** Trop de règles ou une absence de règles favorisent parfois l'arbitraire et la corruption.

Plusieurs auteurs (Amartya Sen, Calame) proposent d'œuvrer à une « éthique de la responsabilité, mettant l'accent sur les capacités de tous les partenaires – même les plus démunis – à exercer leur part de liberté et de responsabilité (Calame, 2003, p.134). La question de la marge de manœuvre dont disposent les acteurs est importante. **Est-il envisageable que des partenaires, passent du devoir de conformité** (ou de mise en œuvre de règles uniformes) **au devoir de pertinence** (à savoir la recherche de la meilleure solution possible, en fonction du

... qui dit partenariats, dit possibilité d'écouter, influence mutuelle. Pour que naisse un partenariat autour d'un projet commun, il faut une liberté de négociation et d'initiative de la part de chaque partenaire (Calame, 2003, p.252-253).

contexte et des principes directeurs fixés) ? La prise d'initiative ne peut se faire que si une certaine confiance est accordée aux individus et leur permet de s'investir pleinement dans la vie publique. Donzelot (2015) affirme que « L'économie comme la démocratie prospèrent donc sur fond d'une confiance que produisent les associations de caractère civique » (emp.2028). Selon Calame (2003), une condition du partenariat est le mélange de liberté et de responsabilité permettant d'envisager des projets communs, ce qui s'inscrit au cœur même du processus de gouvernance. Mais quel défi pour l'ensemble des partenaires !

Alors que faire lorsque des groupes ou des pays peinent à s'engager dans ce type de démarche ? Les enjeux sont réels puisqu'il s'agit de définir *où* et *à qui* seront éventuellement alloués les fonds de l'aide au développement. L'OCDE (OCDE, 2005) recommande à la fois d'accorder des fonds aux pays qui désirent se prendre en mains et en ont la capacité, tout en investissant également dans les pays très démunis, afin de prévenir des conflits et l'insécurité, même s'ils ne sont pas encore prêts à agir seuls. Cette démarche entre dans les Objectifs du Millénaire (annexe 2, p.551).

Nous avons une responsabilité parce que nos actions ont un impact sur les autres êtres humains ; nous ne pouvons donc pas nous exonérer de cette responsabilité au motif que notre action ne comportait pas l'intention de nuire ou que les conséquences indirectes de nos actes étaient imprévisibles ; cette imprévisibilité même nous impose d'agir avec humilité, prudence et précaution (Calame, 2003, p.137).

Mais pour faire face aux défis du 21^{ème} siècle, des groupes travaillent à l'élaboration de nouveaux pactes sociaux, en vue de renforcer le partenariat entre les êtres humains. Calame (2003) évoque la *Charte des responsabilités humaines*. **Selon le principe de précaution, les détenteurs de savoir et de pouvoir, doivent s'assurer et être capables de prouver que leur action n'engendrera pas de conséquences fâcheuses.**

En effet, plus les actes d'un individu ou d'une organisation ont un impact, plus grande est sa responsabilité et l'obligation de répondre de ses actes. « La Charte précise à ce sujet : "tout être humain a la capacité d'assumer des responsabilités ; même lorsque des personnes se sentent impuissantes, elles gardent la responsabilité de s'allier à d'autres pour créer une force collective" » (Calame, 2003, p.137-138). Les responsabilités ne concernent pas uniquement les actions présentes et futures, mais également le passé, et les éventuels dommages causés qui doivent être réparés dans la mesure du possible. Calame et Eberhard (2005) insistent sur le nécessaire équilibre entre droits de l'individu et responsabilités à divers niveaux, de la cellule familiale à la nation ou à l'humanité tout entière.

[La citoyenneté] est le corollaire de la responsabilité : être citoyen, c'est moins bénéficier de droits qu'être mis en mesure d'exercer un rôle, une responsabilité, dans la gestion de la communauté. Cela apparaît donc surtout comme la possibilité, le devoir de participer à la société de s'organiser collectivement. C'est le sens du terme anglais "empowerment" : se trouver en capacité d'exercer une responsabilité (Calame, 2003, p.149).

4.4.6 DU PARTENARIAT A UN SYSTÈME PARTENARIAL

Clénet et Gérard (1994, p.63) proposent de **passer d'un simple partenariat à un système partenarial dans la formation en alternance**. Ils craignent que dans le langage courant, le mot « partenariat » renvoie à une simple relation de proximité et qu'il concerne davantage les acteurs, alors que **dans une visée systémique, un système partenarial renverrait à la prise en compte de la complexité de la situation et des processus**. Le système partenarial s'avère donc une réalité complexe et difficile à gérer. C'est « une organisation aux contours flous, aux équilibres incertains, menacée par l'entropie (la dégradation) ou la bureaucratisation » (Clénet et Gérard, 1994, p.165)... Considérer un système ou une dynamique partenariale implique de s'intéresser à toutes les organisations impliquées, ainsi qu'aux instances de régulation.

Dans la formation en alternance, **le partenariat s'inscrit à deux niveaux : inter-institutionnel** (ou organisationnel, à travers des conventions et des accords...) **et interactoriel** (actions partagées) (Clénet et Gérard, 1994). Les notions d'interdépendance et d'interaction entre les acteurs sont essentielles. Les partenaires sont amenés à collaborer et à agir de façon complémentaire. Or ils ne partagent pas toujours des logiques identiques, des projets communs ou des valeurs semblables. La mise sur pied d'un projet de formation implique de s'engager dans une gestion de différentes logiques, issues de divers partenaires. En effet, des logiques de production, affectives, de transmission de savoirs académiques ou d'action (ou d'apprentissage) cohabitent. La formation en alternance tente d'en articuler deux : celle de l'expérience socioprofessionnelle, issue du terrain, et celle des apprentissages académiques, en partageant le pouvoir de former (Clénet et Gérard, 1994).

Face à la complexité des situations, de véritables systèmes partenariaux se développent parfois. Havelock et Huberman décrivent cinq niveaux de complexité du partenariat, schématisés dans la figure 38 (1980, cités dans Clénet et Gérard, 1994). Ainsi, le partenariat s'étend d'une « simple relation mettant en œuvre un niveau minimum d'identification de l'autre (relation de proximité), à la construction d'un système partenarial efficace de résolution de problèmes, à l'intérieur duquel les acteurs-partenaires ont le sentiment d'appartenir à un système vivant » (Clénet et Gérard, 1994, p.41). Un partenariat complexe implique un changement en profondeur des modes de pensée des acteurs, afin qu'une réelle *cohésion dynamique* puisse être observée. Celle-ci repose « sur un fonctionnement démocratique, un partage du savoir, une mise en commun des compétences » (Clénet et Gérard, 1994, p.46). Différents indicateurs permettent de mettre en évidence la complexité des systèmes partenariaux : fréquence des relations, nature des tâches liant les partenaires, connaissance mutuelle, adhésion à un projet commun et mise en œuvre d'un système de pilotage. Dans un projet de formation, chaque instance est amenée à s'extraire de son cadre habituel, à chercher à résoudre les problèmes et à viser des transformations, en sortant de ses murs. Mais il ne suffit pas de décréter des changements : ils ne surviennent que si les instances sont capables d'intégrer des pratiques et des valeurs différentes des leurs. Les conditions doivent être créées pour que les processus puissent se réaliser (Clénet et Gérard, 1994, p.165-166).

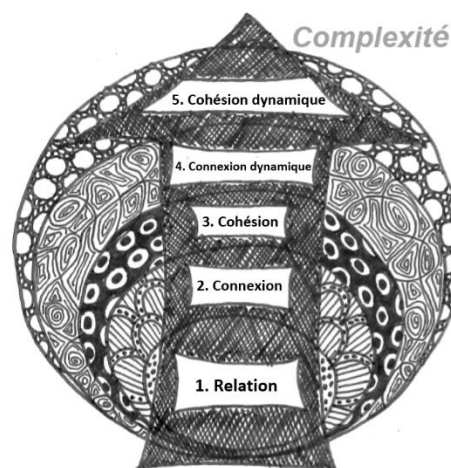


Fig.38 : Niveaux de complexité du partenariat, selon Havelock et Huberman (1980)

4.5 SOLIDARITÉ ET INTERDÉPENDANCE

Nous partons du constat anthropologique suivant : il n'y a pas de société humaine sans solidarité entre ses membres (Mauss, 2007 ; Paugam, 2015). La solidarité pourrait être « une formulation sociologique de ce qu'en termes politiques on nomme démocratie » (Bruchon, 2013, p.92). Être solidaire, c'est tenir compte de l'autre, et plus particulièrement si cet autre est victime d'une quelconque injustice. **Mais le défi est grand pour ne pas entrer dans une logique**

victimaire. Pour Devin (2004), dans le langage courant, la solidarité « vise une relation dans laquelle des groupes et/des personnes s'apportent, d'une manière non nécessairement réciproque, un concours particulier » (p.15). Elle le fait sous des modalités diverses, que ce soit de l'assistance, une expertise ou un combat. Durkheim (2013), s'intéressant à la division du travail social, affirme que l'homme est de plus en plus autonome, mais dépend de plus en plus de la société. La division du travail n'est pas un obstacle à la solidarité. Elle renforce le sentiment de complémentarité entre les individus, ceux-ci désirant être utiles à l'ensemble. Deux types de solidarité expliquent ce phénomène :

- **La solidarité mécanique** caractérise les sociétés traditionnelles, plutôt homogènes, dans lesquelles les individus sont très semblables. Ils partagent des valeurs, des croyances et des fonctions proches. Ces sociétés sont plutôt répressives. La conscience collective est forte. Le contrôle social est très strict : il sanctionne les fautes et les crimes.

La solidarité constitue le socle de ce que l'on pourrait appeler l'homo sociologicus, l'homme lié aux autres et à la société non seulement pour assurer sa protection face aux aléas de la vie, mais aussi pour satisfaire son besoin vital de reconnaissance, source de son identité et de son humanité (Paugam, 2015, emp.12).

- **La solidarité organique** est prépondérante dans les sociétés modernes, caractérisées par des individus interdépendants, ayant des valeurs, des croyances et des fonctions variées. Cette différenciation engendre une complémentarité et une pluralité des liens sociaux et de leur intensité. La coopération est encouragée entre les membres. Le contrôle social est plus souple. Si nécessaire, les fautes doivent être réparées.

Dans un registre différent, Théry (2015) propose de distinguer trois types solidarités :

- **La solidarité civile, ou aide, entraide personnelle ou associative** (volontaire) qui démontre l'importance du sentiment d'être semblable. Elle incite les individus à s'entraider. Le mot solidarité a « d'abord été utilisé pour décrire un sentiment spontané de projection de soi-même dans autrui vu comme un "*alter ego*" dessinant ainsi une communauté de sort et de vécu, parfois dans le succès mais le plus souvent dans le besoin ou la difficulté » (Théry, 2015, emp.2937). La solidarité s'exerce volontiers à l'égard de victimes ou d'individus dans le besoin. De manière volontaire et gratuite, l'individu aide ses semblables. C'est une démarche qui relève de la générosité, de la charité, du don, ou parfois tout simplement de l'entraide et du coup main.
- **La solidarité sociale et nationale** se réfère « à la volonté d'individus de s'unir les uns aux autres au nom d'intérêts communs *spécifiques* » (Théry, 2015, emp.2949). Elle vient du droit civil et social, et ne concerne pas le droit des personnes ou de la famille. C'est un concept juridique. L'idée de solidarité sociale est fondée sur celle d'égalité et de liberté entre des individus autonomes. C'est elle qui permet de garantir une certaine sécurité économique. On pourrait élargir ce concept à une solidarité inter ou transnationale.
- **La solidarité familiale** assume essentiellement une fonction de construction identitaire, avec, au départ, la responsabilité de l'éducation des enfants, du soutien aux malades et aux personnes âgées, qui ont tendance à être transférés à l'Etat.

Dumas et Séguier (2010) différencient des *groupes d'intérêt* et des *groupes de solidarité*. Les premiers durent le temps nécessaire à la réalisation d'activités ou de buts communs. Ainsi les objectifs semblent l'emporter sur les évolutions personnelles qui apparaissent comme des bénéfices secondaires. « Le travail réalisé dans des groupes d'intérêts communs bénéficie d'abord à l'ensemble des membres collectivement et secondairement à chacun d'entre eux » (p.58). Les groupes de solidarité vise « une collectivité sociale élargie, c'est-à-dire un ensemble de personnes et de groupes sociaux présentant une similitude de conditions quotidiennes d'existence » (p.58). Il s'agit d'agir collectivement envers des populations en difficulté, non seulement à travers une insertion individuelle, mais une intégration sociale. Une prise de conscience collective et une mobilisation sociale permettent de promouvoir une cause, de défendre des intérêts, de promulguer de nouvelles valeurs, notamment pour des groupes marginalisés. Cela implique le recours à des alliances et à des appuis externes. Les deux auteurs (Dumas et Séguier, 2010) critiquent une approche réductionniste qui analyse le fonctionnement de la société, uniquement à travers la prise en considération des organisations, c'est-à-dire en se focalisant seulement sur les aspects institutionnalisés ou formalisés.

La sociologie des organisations offre *une* manière, mais *n'offre qu'une* manière d'appréhender la société, dans une vision fonctionnelle et statique. Il est nécessaire d'analyser la dynamique des rapports au sein des organisations et entre elles, soit leurs fonctions sociales. Cette dynamique nous intéresse particulièrement dans le cadre du projet de formation. Il s'agit de comprendre et d'expliquer comment s'organisent les démarches d'action collective et les processus mis en jeu. L'organisation peut se définir en tant que *projet commun* : quels sont les objectifs à atteindre et les résultats escomptés ? Le travail de planification, d'élaboration collective apparaît alors comme un préalable au projet, lui donnant peu à peu sens. Des activités peuvent être coordonnées. Un projet collectif qui transcende les intérêts personnels se crée, « canalise les énergies en faveur d'un but commun et d'intérêts partagés.

Il suscite les motivations à participer, les aspirations à coopérer sur des enjeux collectifs et sociaux » (Dumas et Séguier, 2010, p.108). Mais l'organisation peut également être analysée en tant qu'*activité collective*, comportant des contenus, des méthodes et des moyens qui lui sont propres. Il s'agit alors d'« évaluer les effets à la fois directs et indirects, externes et internes, prévisibles ou inattendus » (Dumas et Séguier, 2010, p.109) et de mesurer les impacts auprès des partenaires et de l'environnement, l'efficacité collective et sociale. Finalement, l'organisation collective peut être définie comme un processus dynamique interne et externe au groupe.

Non seulement il s'agit de s'intéresser aux éléments évoqués précédemment (rationalité des projets, contenus des activités, évaluation des effets...), mais il faut se préoccuper des enjeux, des éventuelles luttes de pouvoir entre acteurs, dans un environnement en constante évolution. « En ce sens, [un projet] n'est jamais totalement prédéfini, contrôlable et maîtrisable, mais soumis aux jeux d'influences et de pressions externes » (Dumas et Séguier, 2010, p.111). Un regard peut aussi être posé sur la façon dont un *groupe latent* (une partie de la population ayant des intérêts communs) se transforme en *groupe organisé*, capable de se mobiliser, pour promouvoir ses intérêts et mettre en œuvre des actions de solidarité. Il est aussi important de définir la *solidarité transnationale*. Elle concerne des unités (cellules, sections, délégations...), réparties dans plusieurs territoires nationaux qui s'articulent pour développer *une chaîne de solidarité* (Devin, 2004). L'attitude des Etats (conditions politiques) est déterminante dans le développement de ces solidarités. Elles doivent être distinguées de celles qui n'ont qu'une dimension internationale, disposant simplement « de "sections", "délégations" ou "bureaux" dans les seuls pays occidentaux » (Devin, 2004, p.23). Parallèlement au travail des grands organismes professionnels de l'aide, offrant leur soutien à des nations, agissent aussi **les Initiatives Populaires de Solidarité Internationale**¹⁰. Elles sont « conduites par des citoyens en dehors de toute structure instituée à destination directe de population bénéficiaire issue de pays en développement » (Pirotte, 2013, p.8). Ces initiatives souvent modestes soulèvent de nombreuses critiques : amateurisme, projets d'ampleur trop limitée pour engendrer des réels changements ou budgets restreints. Cependant, elles **peuvent répondre ponctuellement aux besoins spécifiques de certains groupes, sur des problématiques délaissées par les grands organismes.**

Actuellement, **la coopération internationale s'oriente sur deux voies complémentaires : d'une part, une réelle professionnalisation de l'aide, et d'autre part, sa popularisation.** On peut se demander si les *IPSI* proposent une sorte de *démocratisation par le bas*, « une culture populaire du développement », « une promotion ou un retour à certaines valeurs », qui s'opposent à certaines pratiques, aux discours de professionnels de la coopération, aux dérives bureaucratiques ou au constat que les fonds ne parviennent pas toujours aux personnes dans le besoin (Pirotte, 2013). Comme le relève Pirotte (2013, p.8), le risque est que « de populaires, ces initiatives de solidarité internationale en deviendraient populistes ». L'équilibre est fragile. L'identification des besoins réels doit précéder toute action solidaire, car les ignorer peut entraîner des dons inadéquats ou des projets peu pertinents, comme nous le verrons au chapitre 5 (p.312). Prendre le temps, rencontrer les partenaires locaux, ne pas imposer son propre point de vue et laisser émerger la demande, constituent des principes de base précédant toute démarche d'aide. Les réactions des populations bénéficiaires face à l'aide sont souvent conditionnées par leur expérience à l'égard des donateurs étrangers (Chastang, 2008).

¹⁰ *IPSI*

Les relations, les demandes et les réactions, peuvent être biaisées. Sachant que certaines ONG du nord préfèrent donner du matériel plutôt que de l'argent, et connaissant ce dont elles peuvent disposer, **certaines populations demandent des aides qui ne sont pas prioritaires pour elles**. La notion de don (sous forme matérielle ou sous forme de service) peut s'avérer violente. En effet, Chastang (2008) cite un proverbe africain évocateur : « La main de celui qui donne est toujours au-dessus de celle qui reçoit ». L'homme a un besoin fondamental de donner, car cela renforce son humanité. Mais qu'en est-il de recevoir ? Celui qui obtient se retrouve souvent dans l'obligation – symbolique certes, mais obligation tout de même – de rendre... et de rendre toujours plus. Il en va de sa propre dignité. Le don rend l'autre débiteur, et est très ambivalent. Si l'autre ne rend pas, il perd la face, et une hiérarchie peut rapidement s'installer. « Donner est une façon de manifester sa supériorité alors qu'accepter sans rendre, c'est se subordonner, devenir client, serviteur » (Chastang, 2008, p.343). Ainsi, le don doit permettre une certaine réciprocité.

C'est en mettant l'autre au défi de rendre qu'on le reconnaît comme participant d'une commune humanité. (Alain Caillé, s.d, cité dans Chastang, 2008, p.343)

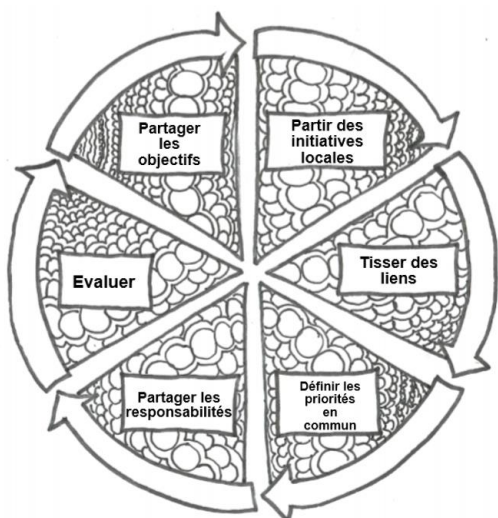


Fig.39 : Du don au partenariat, selon Chastang (2008)

Il ne s'agit pas de rejeter tout don, mais de percevoir les enjeux qu'il soulève et de « chercher le point d'équilibre entre reconnaissance de soi et reconnaissance d'autrui » (Chastang, 2008, p.343). Cela renvoie à la notion de « contre-don ». En effet, **tout individu doit pouvoir rendre à hauteur de ce qu'il a reçu, afin d'affirmer sa propre dignité**. Or la notion de don ou de contre-don nous ramène à celle de partenariat, mentionnée auparavant. S'interroger sur les besoins et la demande permet de laisser de côté une démarche d'assistanat, pour s'engager dans une démarche de co-responsabilité, de confiance réciproque et de partenariat que Chastang (2008) illustre en six étapes (figure 39).

J'ai souligné l'importance du partenariat et de la solidarité. Mais la notion d'interdépendance mérite également notre attention. Pour établir une relation de confiance, une interdépendance entre acteurs est indispensable. Elle permet « de reconnaître que chacun a besoin de l'autre pour réaliser son projet » (Vidalenc, 2002, emp.877).

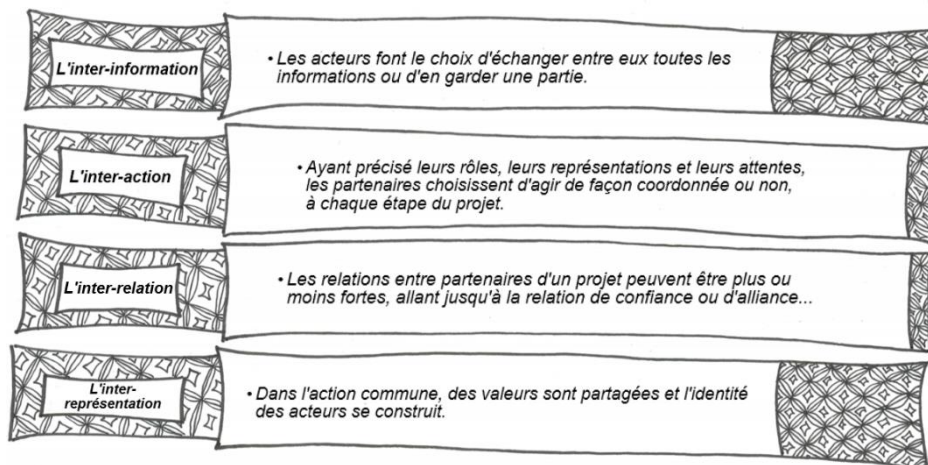


Fig.40 : Les quatre types d'interdépendance, selon Le Cardinal

Tout développement de l'autonomie passe par l'acceptation de liens de dépendance, chacun ayant besoin de son environnement humain. Quatre types d'interdépendance peuvent ainsi être distingués selon Le Cardinal (Vidalenc, 2002). Ils sont présentés à la figure 40 (p.129). Dans les situations complexes de grande incertitude, les acteurs font face à leur ignorance et au fait qu'ils ne peuvent trouver seuls une solution. Quatre principes correspondant aux quatre interdépendances, peuvent être considérés (Le Cardinal, s.d, cité dans Vidalenc, 2002, emp.899) :

- **Le principe de précaution** signifie que chacun reconnaît son ignorance et la nécessité de partager des informations, pour éviter des décisions aux conséquences néfastes.
- **Le principe de responsabilité** permet de définir une coopération, s'inscrivant dans l'action et la décision. Chacun assume ses engagements, tient ses promesses et fait face aux conséquences de certaines situations.
- **Le principe de médiation** vise à favoriser les interdépendances coopératives qui « régénèrent la relation » et à « reconstruire ainsi la confiance, en passant par un tiers si cela s'avère nécessaire » (Vidalenc, 2002, emp.907).
- **Le principe de légitimité** permet de construire un sens commun au projet : chacun prend sa place. Les acteurs partagent des valeurs semblables ou différentes.

4.5.1 GESTION DE L'ALTÉRITÉ ET DE LA DIFFÉRENCE

Une nouvelle digression dans l'univers du management est indispensable et quelques liens avec la situation des personnes handicapées et avec la coopération au développement peuvent être établis. Dupuy (2015) constate que ceux qui se sentent en situation d'infériorité ont tendance à se poser en victimes. « Or, dans notre monde, la victime est sacrée » (emp.972). L'auteur provoque le lecteur, affirmant que ce qui est intolérable, c'est lorsque les victimes commencent à manifester de l'assurance, de la confiance en elles-mêmes et qu'elles refusent leur statut de victime ! Ainsi, il dénonce le *modèle victimaire* dans lequel les plus puissants nient toute dignité à l'autre, l'humilient et l'incitent à adopter une position de victime. Il s'agit d'un anéantissement physique et moral. Lorsque l'on est dans ce modèle, toute négociation est impossible car pour négocier, les acteurs doivent se percevoir comme égaux au niveau du droit et de la morale. **Dans le modèle victimaire, l'inférieur domine le supérieur moralement.** En guise de compensation, le supérieur est contraint à rétribuer l'inférieur, sa victime, pour le ressentiment éprouvé. Seul un prix infini lui permet de s'acquitter de sa dette. La victime dépendante est en droit de tout exiger, et le bourreau dominant l'humilie, tout en étant infiniment redevable. Pour casser ce cycle infernal et pour rétablir un minimum d'égalité morale, un dialogue est nécessaire entre les parties. L'initiative de ce dialogue devrait appartenir au partenaire le plus favorisé des deux (Dupuy, 2015).

Mais pourquoi ce détour par ce modèle victimaire ? Parce que nos sociétés ont longtemps considéré les personnes aux *corps différents* comme des victimes, parce que la même condescendance caractérise parfois les relations nord-sud et parce que ce modèle, une fois encore, souligne l'importance de la reconnaissance entre semblables. Bruchon affirme que la pluralité s'inscrit comme une condition de l'action humaine : nous sommes tous humains, sans être identiques et « la question est bien celle du semblable, et non de l'identique » (2013, p.95). La notion de « corps différents » nous oblige à interroger la notion de *différence* ou d'*être différent*. Fougeyrollas (2010) s'est intéressé au processus anthropologique universel de construction de l'être différent, qu'il s'agisse de morphologie, de couleur de peau, d'âge, de sexe, de comportement ou d'histoire culturelle. Il revendique le droit à la singularité du développement. Il s'intéresse à la compréhension des dynamiques de transformation des matrices culturelles sociétales incluant les corps différents : chacun est différent, évolue dans un contexte particulier, se modifie et modifie son contexte, qui lui aussi évolue.

Il met en évidence les facteurs favorisant ou faisant obstacle au développement du potentiel des individus, ce qui influence leurs possibilités de participation sociale, sur la base de leurs différences intellectuelles, physiques ou comportementales. Mais il relève aussi que les différences ne signifient pas obligatoirement une mise à l'écart ou une source d'infériorisation. Elles peuvent devenir une force et un pouvoir. Ainsi, le modèle social du handicap cherche à attribuer du sens aux processus sociaux observés. Fougeyrollas (2010) constate que les sociétés démocratiques respectueuses des Droits de l'Homme, doivent apprendre à inclure les différences dans leur fonctionnement, en les considérant comme « une richesse de diversité dans l'expression des manières d'être humain, cela afin de donner une pleine visibilité à ces différences et à la démonstration qu'elles ne déterminent pas un destin tragique, l'absence de valeur et le malheur » (p.27-28). Sa vision optimiste est bien loin d'une rhétorique victimaire.

Mais est-ce que le fait de traiter différemment certaines personnes les stigmatise ? Est-ce que considérer tous les individus de la même façon, nie les spécificités et entraîne une insensibilité, susceptible de devenir un obstacle (Fougeyrollas, 2010) ? La notion de différence ne saurait se limiter au souci de gestion des inégalités ou de distribution des richesses. Elle pose la question de la reconnaissance. A l'image de ce que proposent certains auteurs, il peut être nécessaire de **développer une politique de la reconnaissance**. Schnapper (2015) se demande si la « reconnaissance de la dignité de toutes les cultures ne constituerait-elle pas le meilleur moyen de lutter contre les pratiques discriminatoires » (emp.9702) ? Cela implique une reconnaissance de la personne, en tenant compte de sa culture et de son histoire et parfois peut-être, la nécessité de pratiquer une *discrimination positive (affirmative action)*. En effet, **il est regrettable que le terme péjoratif de discrimination soit utilisé, alors qu'on aurait pu préférer celui d'action positive**. Mais toute politique de discrimination positive est ambiguë, puisqu'en luttant contre les discriminations, elle fait exister socialement des catégories de population et les stigmatise d'une certaine manière (Schnapper, 2015).

En instaurant l'égalité entre les groupes aux dépens de l'égalité entre les individus, cette politique tend inévitablement à assigner les individus à un "groupe" auquel des droits particuliers sont accordés (Schnapper, 2015, emp.9778).

Fougeyrollas utilise l'expression de *concertation transincapacités*, mettant en évidence la combinaison de vulnérabilités et la multiplication des discriminations, lorsque celles-ci combinent la prise en compte de facteurs tels que le genre, l'âge, l'appartenance à une minorité culturelle ou à un pays du nord ou du sud, la pauvreté ou encore le développement. Nous pouvons interroger les processus mis en œuvre dans des projets de coopération au développement, en termes de gestion des inégalités, développant des théories relatives à la justice, évoquant le principe de compensation, c'est-à-dire la redistribution des ressources visant à supprimer les inégalités (Fleurbaey, 2015). Il s'agit de considérer l'opposition entre *équité* (liée davantage à la notion de chances ou d'opportunités) et *égalité* (liée aux résultats). Pour Dupuy (2015), l'équité est présente « lorsque personne n'"envie" personne, c'est-à-dire lorsque chacun se trouve mieux à sa place qu'à celle des autres » (emp.740). Lorsqu'il y a *équité*, cela signifie que les partenaires sont traités symétriquement, qu'il n'y a ni favoritisme, ni inégalité des chances. La justice se basant sur le principe d'équité (*justice as fairness*) est celle dite du *leximin*, c'est-à-dire que l'on cherche à donner priorité aux plus mal lotis. Ce n'est pas tant l'identité des sujets qui est considérée, mais le rang qu'ils occupent *dans une hiérarchie du malheur*. Parfois, les inégalités semblent insurmontables : difficultés ou handicaps accumulés par certains groupes, opportunités ou richesses accaparées par d'autres, ou encore inadaptation des institutions nationales ou locales, face au partage ou à la redistribution des ressources (Fleurbaey, 2015). Toutes ces thématiques sont au cœur du projet de formation en Albanie.

Si l'on se préoccupe du pauvre, ce n'est pas parce que c'est lui, mais parce qu'il est le pauvre (Dupuy, 2015, emp.786).

4.6 MDH-PPH2

4.6.1 BREF HISTORIQUE DU MODÈLE MDH-PPH2

Le MDH-PPH2, *Modèle de développement humain - Processus de production du handicap* est un modèle qui cherche à documenter, à expliquer aussi bien les causes que les conséquences des maladies, des traumatismes ou d'autres atteintes à l'intégrité ou au développement des personnes. J'en relate brièvement l'historique car cet éclairage est pertinent dans la situation albanaise et l'émergence du nouveau secteur du handicap (chapitre 2 et annexe 1).

Dès les années 1960-70, le courant de normalisation issu des travaux de Nirje puis de Wolfensberger, influence largement les politiques sociales. En Europe et en Amérique du Nord naît **un mouvement de désinstitutionnalisation face aux conditions de vie des personnes présentant une déficience intellectuelle, souvent estimées carcérales**. Nous pouvons lier ce constat à la violence évoquée dans les institutions roumaines ou albanaises, quelques années plus tard (chapitre 1, p.500). Sur la base de cette idéologie humaniste, en accord avec la théorie sociale du stigmaté de Goffman (Nizet et Rigaux, 2005), on considère que les conditions de vie de ces personnes souvent exclues, sous-stimulées sur les plans sensoriels, cognitifs et affectifs, ne leur permettent pas de se développer et de vivre comme le font les autres citoyens. Dès lors, il faut leur offrir l'accès à un environnement proche de la norme et favoriser leur intégration sociale, dans la communauté.

Dans les années 1970, le champ du handicap se modifie, même s'il s'agit parfois de changements superficiels. Il y a un droit à la similitude, plutôt qu'un réel droit à la différence (Fougeyrollas, 2010). Deux déclarations adoptées par l'Assemblée générale de l'ONU, marquent ces années : la « Déclaration des droits du déficient mental » (1971) et la « Déclaration sur les droits des personnes handicapées » (1975). Les personnes *handicapées* sont reconnues comme possédant des droits sur le plan international. La question des services de santé et des services sociaux qui leur seront accessibles, est une problématique centrale de santé publique. L'OMS se penche sur la question, en proposant plusieurs classifications : la CIM-6¹¹ puis ses versions successives, la CIH¹² et la CIDIH¹³, rebaptisée CIF¹⁴ dès 2001 (Jamet, 2003). Pendant plusieurs années, **le focus est porté sur l'individu et ses limitations fonctionnelles**, même si les interventions de réadaptation cherchent à réduire, à compenser les incapacités et leurs conséquences, au niveau des désavantages sociaux et des difficultés d'intégration sociale. **Le modèle biomédical ou médical domine le champ du handicap jusque dans les années 1980.**

La CIH considère que le handicap est un désavantage dont est victime une personne. Il l'empêche d'accomplir un rôle social, du fait de sa déficience et de son incapacité. Il y a donc une ouverture à l'analyse des rôles sociaux, ce qui permet « de passer d'une vision du handicap considérée comme irréversible à une conception plus ouverte » (Jamet, 2003, p.165). Le but de la CIDIH est de mettre en évidence le phénomène de la chronicité, afin de mieux planifier les politiques de santé. On fait ici référence à la *réadaptation* comme compensation du handicap, et l'on s'intéresse à la réinsertion sociale des personnes concernées par les conséquences à long terme.

¹¹ Classification internationale des maladies

¹² Classification internationale du handicap

¹³ Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps

¹⁴ Classification internationale du Fonctionnement, du handicap et de la santé

Des collaborations s'établissent avec les associations de personnes handicapées, afin de discuter des modèles en vigueur. Une concertation internationale permet peu à peu l'amélioration de la compréhension du processus de production du handicap.

Cette prise en compte des attentes, des désirs et des choix des personnes "handicapées" est apparentée au développement des notions d'appropriation du pouvoir, de contrôle de la gestion de sa vie et d'autodétermination qui sont au cœur des transformations des pratiques professionnelles et institutionnelles contemporaines dans le champ du handicap (Fougeyrollas, 2010, p. 46).

Le Comité Québécois sur la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (OMS, 1980), cherche d'abord à promouvoir « la connaissance, l'application, la validation et surtout l'amélioration de la Classification internationale des déficiences, incapacités et handicaps (CIDIH) par le biais de la recherche et du développement de liens avec les experts et organismes québécois, canadiens et internationaux » (RIPPH, 2016). Parallèlement, en Amérique du Nord puis ailleurs, s'organisent des mouvements issus de professionnels et de fournisseurs de services, collaborant avec les familles. Ils n'incluent pas encore de personnes ayant elles-mêmes des incapacités. Progressivement, ces dernières créent leurs propres associations : *par* elles-mêmes et *pour* elles-mêmes, elles « se donnent une représentativité décisionnelle dans leurs associations de défense de leurs droits » (Fougeyrollas, 2010, p.45). Ces changements de vocabulaire sont essentiels et révèlent des modifications de paradigme dans la prise de pouvoir et de contrôle de leur vie. **Les individus prennent conscience de l'oppression à laquelle ils sont soumis. Ils perçoivent le rôle de l'environnement social et physique.** Fougeyrollas (2010) dénonce différents types d'exclusion observée à l'égard des personnes handicapées, dans plusieurs pays : accès limité à l'éducation, à la parentalité, à la propriété ; limitations des droits politiques ; abus, violence, conditions de vie misérables au sein d'institutions. **Un élan militantiste influence l'élaboration de lois et leur mise en application, le développement de services et de dispositifs de qualité. Les bases d'un modèle social du handicap sont posées.** Plusieurs organismes de défense des droits se développent dans les différentes régions du monde, dénonçant des violations des droits humains. Ils constatent fréquemment que celles-ci ont lieu, dans une sorte d'indifférence générale. Elles sont souvent traitées comme des problèmes de développement social et non comme des violations des droits humains, sur la base des conventions adoptées par l'ONU.

Le rôle des *disability studies* est prépondérant dans l'analyse des phénomènes entourant la question du handicap. Ces recherches présentent une originalité, puisqu'elles sont interdisciplinaires et conjuguent à la fois, place accordée aux scientifiques et aux usagers, et prise en compte du mouvement des personnes handicapées (Albrecht et coll., 2001). Plusieurs changements peuvent être réalisés sur la base d'une écoute des personnes en situation de handicap, ce qui modifie en profondeur les concepts et les modèles théoriques. **Les *disability studies* contribuent à passer d'un modèle médical du handicap, à un modèle social du handicap, s'intéressant davantage aux rôles des facteurs environnementaux** sur le fonctionnement des personnes. Elles s'opposent aux sciences de la réadaptation (*rehabilitation sciences*), qui se basent avant tout sur les notions de déficience et d'incapacité, à savoir des facteurs individuels relevant de la santé. Les *disability studies* se focalisent sur les barrières sociales. La déficience n'est considérée que comme *une* composante du handicap. Il y a donc changement de paradigme : « Ce n'est plus à l'individu à s'adapter à l'environnement social, mais à celui-ci à s'adapter aux individus. » (Albrecht et coll., 2001, p.46). Ces études donnent la parole aux personnes handicapées.

En 1998, le modèle du PPH est développé, suivi en 2001 par la CIF. Sur le plan théorique, ces modèles marquent une rupture avec les précédents. Au modèle biomédical correspondait un regard centripète, ne s'attachant qu'aux dysfonctionnements internes à la personne.

Le modèle social se veut une approche centrifuge, recherchant les obstacles environnementaux entravant le fonctionnement de l'individu. Or PPH et CIF visent à intégrer ces deux modèles y ajoutant encore une dimension psychologique (Jamet, 2003). Selon Fougeyrollas (2005) plusieurs convergences existent entre la CIF et le PPH. Nous retiendrons « une conception universelle s'appliquant à tout être humain », « des modèles systémiques multidimensionnels », « des modèles visant à décrire et expliquer le phénomène du handicap », « des dimensions conceptuelles formulées de façon positive », « une présentation en classifications hiérarchiques, avec une définition des catégories », « la prise en compte de facteurs personnels et environnementaux » et « des échelles de cotation pour chaque domaine conceptuel ». Toutefois, des différences fondamentales séparent les modèles du PPH et de la CIF.

4.6.1.1 La CIF ET LE PPH

La CIF s'inscrit dans le monde de la santé. Elle est considérée comme un label international, validée par l'OMS. Elle bénéficie d'une image de scientificité au niveau international. Elle est basée sur une vision fonctionnaliste de l'individu et de sa conformité à une norme vers laquelle il tend, pour participer.

[La CIF] classe les états de la santé (soit les structures et les fonctions organiques, les activités et la participation) et les états connexes de la santé (soit les problèmes de santé et les facteurs contextuels qui se subdivisent en facteurs personnels et en facteurs environnementaux), selon une approche biopsychosociale (Fougeyrollas, 2005).

Le PPH s'intéresse à la construction culturelle de l'être humain cherchant à réaliser des habitudes de vie propres à ses groupes d'appartenance et à son contexte de vie.

Ce modèle tient compte des dynamiques historiques et temporelles. Il conçoit le changement social en visant l'égalisation des chances et la citoyenneté des personnes ayant des incapacités fonctionnelles. Il classe les composantes du processus de développement humain, selon une approche anthropologique. Il inclut un domaine qui n'est pas présent dans la CIF : celui des facteurs de risques, intégrés (dans la deuxième version du modèle) à l'intérieur des domaines conceptuels, constitués par les facteurs personnels, les facteurs environnementaux et les habitudes de vie. Ceux-ci sont susceptibles d'engendrer des difficultés de développement (par exemple, un manque de stimulation sociale entraînant un retard de développement psychomoteur ou sensoriel...). Le PPH incite à considérer que certaines personnes sont en situation de handicap alors que la CIF constate plutôt qu'elles sont restreintes dans leurs activités (Fougeyrollas, 2005). Fougeyrollas considère que la vision proposée par l'OMS, institution dominée par la discipline médicale, fait problème : la perspective écosystémique du développement humain n'est pas suffisamment considérée.

La notion de *participation sociale* devient une forme de lutte, de piste d'action à l'encontre des phénomènes d'exclusion, s'exprimant notamment à travers des problèmes de pauvreté, d'isolement ou de handicap. Damon considère que la notion d'exclusion a un effet mobilisateur d'action publique, veillant à l'insertion et à l'accès aux droits. L'auteur préfère aux termes d'*exclus* ou d'*inclus*, les concepts de « personnes "*vulnérables*" ou "*précaires*", menacées par l'instabilité de leurs revenus et de leur environnement social » (2007, p.84). La désignation de groupes en catégories présente le risque d'une stigmatisation. Mais les acteurs sont de moins en moins considérés comme des personnes *assistées* : ils deviennent des citoyens, partenaires dotés des mêmes droits que tout individu. « L'expression "accès aux droits", pierre angulaire de la lutte contre l'exclusion, renvoie à l'idée que toute personne est titulaire de droits, que ces droits doivent être effectifs et qu'ils sont susceptibles d'être revendiqués » (Damon, 2007, p.88).

4.7.2 INTRODUCTION AU MODÈLE

Fougeyrollas (2010) fait référence à la notion de « corps différents », « porteurs d'écarts avec ce qui est socialement défini » (p.2). Il s'intéresse aux causes réelles ou symboliques de l'apparition de ces corps différents, ainsi qu'à leur dynamique au sein de la société. **Le modèle anthropologique du développement humain, applicable à tous, se veut un modèle universel.** Il permet de comprendre, d'expliquer, « d'appréhender les diverses modalités de construction des êtres humains en tant qu'individus biologiques, vivants, pensants, et agissants selon des expressions fonctionnelles », en tenant compte de la dynamique temporelle, de la niche écologique des individus, de leur environnement physique et de leur matrice culturelle (p.161). Il démontre que **la réalisation des habitudes de vie peut être influencée par divers facteurs : le renforcement des aptitudes de la personne, la compensation de ses incapacités ainsi que la réduction des obstacles environnementaux.** La mesure de réalisation des habitudes de vie, montrant l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux, est un indicateur de la participation sociale de la personne. Cette dernière s'évalue sur un continuum allant d'une situation de participation sociale à une situation de handicap. Fougeyrollas considère que la méthodologie qualitative narrative donne d'excellents résultats lors des analyses de situations, basées sur le modèle du MDH-PPH2. En effet, elle met en évidence la dynamique du changement. Une première version a été soumise en 1998. Elle a été améliorée en 2010. Dans le modèle, on distingue deux composantes : le MDH et le PPH. Ce dernier

ne peut être conçu comme une réalité autonome séparée d'un modèle générique du développement humain. Cela perpétuerait une perception dichotomique qui distingue encore trop souvent les personnes "handicapées", porteuses d'anormalités, des personnes "valides", dites "normales" (Fougeyrollas, 2010, p.149).

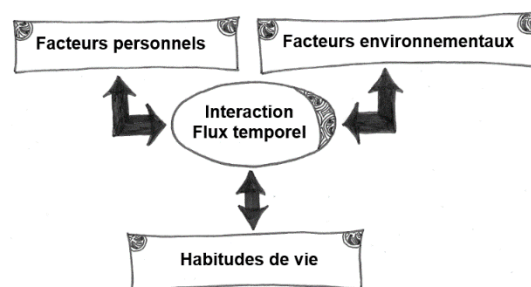


Fig.41 : Composante MDH, selon Fougeyrollas (2010)

Le modèle de développement humain repose sur deux faits anthropologiques universels (RIPPH, 2016), à savoir que **toutes les personnes évoluent dans un milieu de vie, qu'elles ont une identité, et présentent des différences esthétiques, de fonctionnement et de comportement.** Selon Fougeyrollas (2010), l'association MDH et PPH produit le modèle suivant : la composante PPH met en évidence, dans les facteurs personnels, les facteurs identitaires, les systèmes organiques et les aptitudes qui peuvent être des facteurs de risque ou de protection de l'individu. Les facteurs identitaires interagissent avec les systèmes organiques et les aptitudes. Des obstacles ou des facilitateurs se retrouvent dans trois niveaux d'environnement (macro, méso et micro). Le PPH montre que le niveau de réalisation des habitudes de vie (activités courantes et rôles sociaux) est déterminé par le résultat des interactions entre facteurs personnels et environnementaux de l'individu dans son contexte spécifique et à un moment donné. **La situation de handicap ou de participation sociale varie selon l'évolution des facteurs environnementaux et personnels.** Les flèches indiquent un processus interactif (figure 41).

Le point de convergence central montre qu'il y a une mise en relation et une influence mutuelle continue entre les éléments. Dans chaque domaine conceptuel, il peut y avoir des facteurs de protection ou de risque. Ces derniers appartenant soit à l'environnement, soit à l'individu, sont des composantes essentielles pour comprendre et expliquer le processus de production du handicap (Fougeyrollas, 2010). De nombreux auteurs en sciences humaines et sociales ont élaboré des théories tenant compte de l'environnement. Je retiendrai les travaux de Bronfenbrenner, influencé par Lewin. **Bronfenbrenner a développé le modèle de l'écologie du développement humain à la fin des années 1970.**

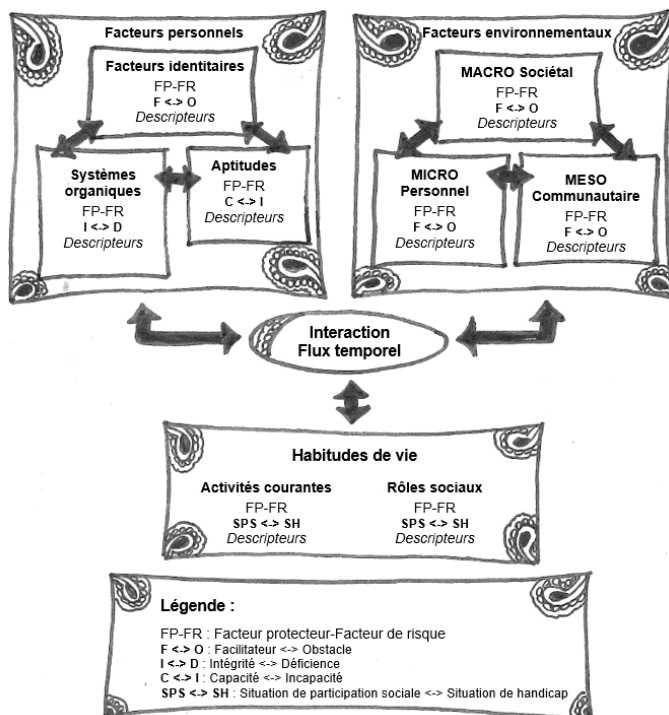


Fig.42 : Le modèle MDH-PPH2, selon Fougeyrollas (2010)

Il met en évidence les ajustements réciproques entre un individu et son environnement, durant toute la vie, en tenant compte des différents contextes auxquels il est confronté. Ceux-ci l'influencent, s'influencent, et il les influence. Bronfenbrenner définit 4 niveaux d'environnement : le micro-système, le meso-système, l'exo-système et le macro-système, repris en partie dans le modèle du PPH. Plus tard, dans sa théorie de la communication centrée sur les phénomènes résultant de l'interaction, Bateson apporte également sa contribution dans la réflexion écosystémique. **L'analyse du développement humain est indissociable d'une compréhension du contexte de vie.** Boisvert (2009) relevant la valeur heuristique du modèle, s'est intéressé au PPH pour les personnes présentant une déficience intellectuelle.

Il en propose une adaptation tenant compte de la trajectoire de vie de la personne et de sa famille, laissant une place à l'histoire personnelle de l'individu, ce qui renforce le processus dynamique du modèle. Boisvert identifie les événements qui créent une ou plusieurs situations de handicap chez une personne ayant une déficience intellectuelle. Les facteurs qui favorisent le développement et exercent des effets positifs sur la personne, sont des facteurs de protection. Mais il observe aussi des facteurs de risque. Il s'intéresse à la dynamique interactive existant entre ces deux catégories de facteurs, qui forment la trajectoire de vie des personnes et qui peuvent engendrer l'apparition d'un contexte de résilience ou au contraire, de vulnérabilité (Boisvert, 2009, p.103).

Dans le PPH, ces événements sont considérés comme étant des facteurs de risque dont certains, par leur action déterminante sur la situation, s'appellent des causes. Mais il existe aussi dans le cas des personnes présentant une déficience intellectuelle ..., des événements ou des personnes qui ont joué un rôle important dans leur vie, en essayant de contrecarrer les effets négatifs des facteurs de risque (Boisvert, 2009, p.102)...

« Un facteur de risque est un élément appartenant à l'individu ou provenant de l'environnement susceptible de contribuer à provoquer une maladie, un traumatisme ou toute autre atteinte à l'intégrité ou au développement de l'organisme » (Boisvert, 2009, p.102). Les facteurs de protection sont des conditions ou des circonstances qui diminuent l'impact des facteurs de risque. Ils permettent « de considérer les aspects positifs de la dynamique interactive entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux » (Boisvert, 2009, p.104). Les facteurs de protection n'existent que par leur relation avec les facteurs de risque, sinon ils sont considérés comme des facteurs de développement. C'est par leurs effets sur les facteurs de risque, qu'ils rendent possible le développement de la résilience. Tissant des liens avec leur environnement durant toute leur vie, les personnes peuvent faire face à l'adversité de façon persistante, ce qui nous renseigne sur les facteurs de protection en présence et sur leur manière de maîtriser la situation de risque. Mais les individus sont inégaux devant le risque, plus ou moins vulnérables. Comme aucun être humain ne peut être considéré comme *invulnérable*, Boisvert (2009) définit un continuum vulnérabilité-résilience.

Il considère la résilience comme « la capacité à réussir, à vivre et à se développer positivement, de manière socialement acceptable, en dépit du stress ou d'une adversité qui comportent normalement le risque grave d'une issue négative » (p.105). La résilience et la vulnérabilité, dépendant de l'interaction entre la personne et son environnement, marquées par le vécu antérieur et le contexte à un moment précis, peuvent être variables. L'accompagnement (p.197) a pour objectif de permettre à la personne de vivre, en diminuant son exposition à des facteurs de risque ou à des événements stressants, et en développant des facteurs de protection individuels, familiaux ou environnementaux. Quoique fortement vulnérables, les personnes ayant une déficience intellectuelle peuvent développer des comportements résilients.

La position du modèle social éclaire et met la priorité sur l'environnement puisqu'il refuse d'expliquer les inégalités sociales, l'exclusion de la vie ordinaire et citoyenne, la pauvreté et la désaffiliation sociale comme des conséquences inhérentes aux déficiences définies comme caractéristiques anormales des personnes en tant qu'individu. Ils portent notre attention sur la production sociale du handicap, présenté comme un construit historique et culturel (Fougeyrollas, 2010, p.22).

Dans le MDH-PH2, Fougeyrollas distingue des catégories d'étiologies qui agissent à différents niveaux. Ainsi, le développement organique et fonctionnel d'enfants, peut être affecté de manière durable par un environnement hostile, carencé sur le plan des soins, des relations, de l'affectivité... C'est le cas des jeunes, abandonnés dans des institutions d'Etat en Roumanie ou en Albanie, auxquels la société n'attribue aucune considération et qui sont limités dans la réalisation d'activités courantes ou dans la possibilité d'assumer un quelconque rôle social. Il est bien clair que le potentiel de ces jeunes est fortement compromis, phénomène mentionné par les partenaires dans les entretiens (chapitre 5.2). Une description détaillée du modèle est proposée dans l'annexe 4 (p.570). Le lecteur intéressé y trouvera des informations plus précises concernant les facteurs personnels et environnementaux, ainsi que les habitudes de vie.

4.7.3 LA PARTICIPATION SOCIALE

La notion de « participation sociale » apparaît aussi bien dans le champ du handicap que dans celui de la coopération au développement. Elle est au cœur de ce travail d'analyse du projet de formation en Albanie. Elle a largement été étudiée dans le cadre sociologique ou anthropologique. Peut être considérée comme « handicapée », une personne qui a une déficience « entraînant une incapacité significative et persistante et qui est sujette à rencontrer des obstacles dans l'accomplissement d'activités courantes » (Fougeyrollas, 2010, p.125). Nous avons vu, dans la présentation du modèle MDH-PPH2, à quel point les facteurs environnementaux se combinant aux facteurs personnels, jouent un rôle prépondérant dans la possibilité de l'individu de réaliser ou non ses habitudes de vie. Ce modèle met en évidence comment les individus vivent leur différence dans la société, comment ils relèvent les défis quotidiens et affrontent – parfois avec beaucoup de créativité – les obstacles rencontrés, ou encore comment ils envisagent des solutions. La participation citoyenne, le *vivre ensemble*, la prise de parole et la réalisation concrète des droits des personnes, évoluent.

Ainsi, par exemple, la participation sociale pour des personnes ayant une déficience intellectuelle est un processus à double portée : individuelle et collective. En effet, participer socialement implique d'avoir un réel pouvoir d'agir collectif, comme le conçoit Boisvert (2006, p.6), dans la figure 43 (page suivante). Une personne peut augmenter son pouvoir d'agir collectif et manifester une participation sociale plus intense en fonction de :

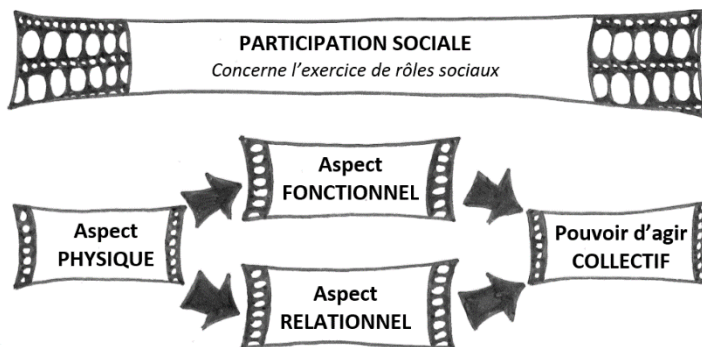


Fig.43 : La participation sociale, selon Boisvert (2006)

- sa présence physique dans un groupe structuré, ayant des règles et des modes de fonctionnement définis (*aspect physique*) ;
- ses prises de décision et le rôle actif qu'elle joue au sein du groupe, en partageant des ressources, en collaborant au fonctionnement et en profitant des bénéfiques des activités du groupe (*aspect fonctionnel*) ;

- son influence auprès des autres, par le simple fait qu'elle les côtoie et par les relations qu'elle développe avec eux (*aspect relationnel*).

La personne est en contexte de participation sociale lorsqu'elle peut exercer un ou plusieurs rôles sociaux dans des groupes structurés et reconnus. Certains contextes conviennent mieux à certaines personnes, en fonction de leurs caractéristiques, de leurs besoins et de leurs projets. Ainsi, par exemple, le contexte de travail albanais convient plus ou moins aux formateurs suisses, dans la réalisation de leur rôle professionnel. Certains facteurs leur permettent de se sentir réellement acteurs et d'assumer un ou des rôles, alors que d'autres s'avèrent être des obstacles. Dans cette thèse, je me questionne sur un triple défi, en termes de participation sociale : **comment favoriser la participation sociale des personnes dites « handicapées », celle des partenaires albanais et celle des formateurs suisses ?** En effet, nous affrontons une triple question (figure 44) :

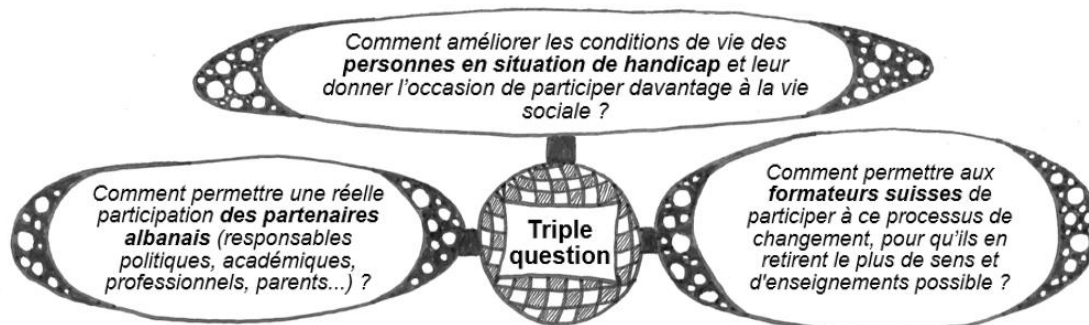


Fig.44 : Une triple question

Quels sont les aménagements, les prises de conscience ou les conditions favorisant ces processus inter-reliés ? L'enjeu d'une vraie participation sociale *pour tous* ou *de tous*, est de permettre à chacun d'exercer ses droits et sa citoyenneté. Cela est particulièrement vrai pour les personnes ayant des incapacités, qui doivent pouvoir réaliser tout cela sur une base égalitaire. Mais comment y parvenir ? Agir sur les facteurs environnementaux pour qu'ils deviennent des facilitateurs et favoriser un processus individualisé, selon l'identité et les particularités de chacun, semble indispensable (Fougeyrollas, 2010). La notion de société du *sur-mesure* développée par Fougeyrollas marque largement le projet de formation en Albanie. Cette réflexion mérite d'être portée non seulement pour des personnes ayant des incapacités, mais à l'égard de toutes les populations vulnérables, sujettes à des discriminations, confrontées à l'exclusion ou à des inégalités.

Un « sur-mesure » est nécessaire pour favoriser la participation sociale de ces populations. Il peut être aussi pertinent pour ceux qui interviennent auprès d'elles, afin d'améliorer leur propre participation. A différents niveaux, nous pouvons réfléchir à la manière de mieux assumer nos responsabilités collectives. La recherche de compréhension doit permettre de renforcer la solidarité sociale que nous évoquions précédemment, et d'imaginer des solutions originales, pour permettre une pleine participation sociale de chacun. L'être humain peut faire preuve de beaucoup de créativité, d'innovation pour réenvisager la réalité, pour dépasser les limitations auxquelles il est confronté, pour mieux vivre, pour économiser son énergie et pour « bricoler sa prothèse culturelle », comme le dit Fougeyrollas (2010, p.287).

Notre défi collectif, notre responsabilité sociale et citoyenne, c'est de progresser et de passer d'une société "prêt-à-porter" excluant les "trop ceci" et les "pas assez cela" à une société sur-mesure adaptée inclusive. Une société qui offre les possibilités et les occasions réelles de réalisation des habitudes de vie des personnes ayant des différences fonctionnelles. Plus ces personnes participent dans tous les secteurs de la société, plus les moyens de compensation ou alternatifs leur permettant d'exercer leur citoyenneté sont visibles, compris, et font partie des choses ordinaires (Fougeyrollas, 2010, p.119).

La politique québécoise, développée en 1984, intitulée « A part... égale » est devenue « A part entière », en 2009 (Fougeyrollas, 2010). Elle soutient une société inclusive, définit des objectifs de changement de politique, par rapport à la participation sociale. Elle aide à identifier les acteurs et stimule la responsabilité des différents secteurs et partenaires. Il y a dans ce mouvement, ce glissement de « égale » vers « entière », une réflexion à mener, non pas uniquement par rapport au « handicap », mais de façon plus générale par rapport au développement humain ou social. Une intervention de coopération au développement ne devrait-elle pas tendre vers une relation d'implication, à part entière, pour l'ensemble des partenaires ? J'insiste sur ce point : le « à part entière » peut être envisagé pour *tous* les acteurs ... Une vraie participation sociale de tous, un vrai *vivre-ensemble* autour d'un projet de société, « nécessite, dans un monde fortement dominé par la vision occidentale de la société, un réel dialogue interculturel » (Calame et Eberhard, 2005). Cela renvoie à la notion fondamentale de partenariat, de dialogue, dans le respect des différences, qu'il s'agisse de corps différents ou de cultures différentes, ou encore des deux.

4.7.3.1 L'empowerment : processus et résultat

La notion d'empowerment est fréquemment utilisée, aussi bien dans le domaine pédagogique que dans celui de la coopération au développement (Bouchard et Kalubi, 2006; Fougeyrollas, 2010 ; Muro et coll., 2007 ; Olivier De Sardan, 2008 ; Pirotte, 2008) L'empowerment vise à favoriser l'accès aux ressources des « laissés-pour-compte » ou des « exclus de la prospérité » (Lee, 1994, cité dans Le Bossé, 1996, p.134). « Loin d'être une nouvelle technique d'intervention, la démarche d'empowerment plonge ses racines dans la volonté de rééquilibrer les pouvoirs au profit des plus démunis » et l'utilisation du terme « s'est généralisée au point de désigner toute délégation de pouvoir quelle que soit la situation initiale de celui qui en bénéficie » (Le Bossé, 1996, p.130). **Il s'agit de favoriser l'accès aux ressources**, aux populations exclues du système actuel.

4.7.3.1.1 Qu'est-ce que l'empowerment ?

Le terme d'empowerment a longtemps peiné à trouver une équivalence française. Plusieurs synonymes ont été utilisés : *appropriation* ou *autodétermination*. Boisvert (2006) porte un regard critique sur cette extension de la notion. Il relève des nuances importantes : **l'empowerment est à la fois un processus et un résultat.**

Plusieurs auteurs se sont intéressés à cette notion et un certain consensus émane des définitions, **l'empowerment étant considéré comme une possibilité donnée à des individus ou à des communautés de mieux contrôler leur vie** (Vallerie et Le Bossé, 2006). Le mécanisme d'empowerment comporte deux aspects : d'une part une personne ou un groupe acquièrent le sentiment d'exercer un plus grand contrôle sur les événements qui les concernent, et d'autre part, ils l'exercent effectivement.

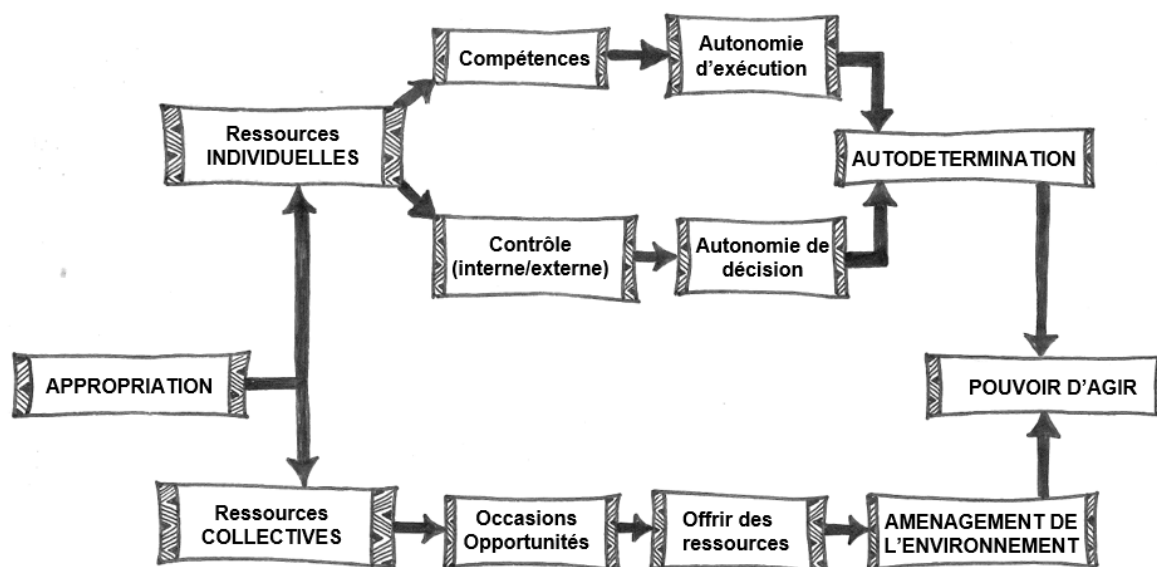


Fig.45 : L'empowerment, selon Boisvert (2006)

L'empowerment signifie une reconnaissance par les autres, des compétences et des droits de la personne ou du groupe. Il constitue le pouvoir d'agir. Or celui-ci contient en lui-même les notions d'appropriation et d'autodétermination (figure 45).

L'appropriation est le point de départ du processus de changement ou d'acquisition d'un plus grand pouvoir d'agir (empowerment). La personne prend conscience de son influence et du rôle qu'elle peut jouer. Elle manifeste une certaine volonté de l'exercer (Boisvert, 2006). Par la suite, il s'agit de mettre à profit ses ressources et celles de l'environnement. Certains individus présentent plus de besoins en soutien que d'autres, pour faire émerger des ressources individuelles ou collectives. Sur le plan individuel, il faut veiller à l'autonomie de décision et d'exécution. Sur le plan collectif, il est nécessaire d'offrir des opportunités d'utiliser et de développer les ressources. Les personnes apprennent à développer leur autonomie, dans ce processus. L'environnement leur fournit l'occasion de le faire, en redéfinissant notamment les rôles de chacun. Rappelons que le terme grec d'autonomie est proche de celui de pouvoir d'agir, situé entre les aspects individuel (« autos » = soi) et collectif (« nomos » = règles, issues de la collectivité). L'individu autonome est celui qui se régit par ses propres lois. Dans le processus décrit auparavant, l'autonomie contribue au développement du pouvoir d'action. Par exemple dans le cas des équipes professionnelles, l'autonomie est « le passage d'une zone de dépendance à une zone d'indépendance à partir de laquelle il sera possible à l'équipe de créer des liens d'interdépendance » (Boisvert, 2000, p.1). Il s'agit d'être capable de s'auto-réguler, de s'auto-gérer, de résoudre des problèmes et d'en retirer des apprentissages.

L'autodétermination s'inscrit comme un objectif personnel que l'individu construit en développant ses compétences et son autonomie, en matière de prise de décision ou d'exécution. Lorsqu'il est confronté à des situations, des occasions particulières que lui fournit l'environnement, il peut développer ses compétences individuelles.

4.7.3.1.2 Accompagner à développer son pouvoir d'agir

Tenir compte de l'empowerment suppose un partage du pouvoir et des savoirs entre les acteurs et, d'une certaine manière, une réduction de l'asymétrie caractérisant leurs relations : « la personne se voit reconnaître d'emblée la place qui lui revient dans sa démarche d'intégration et de participation sociales » (Boisvert, 2006, p.5). Plusieurs démarches peuvent être prises en considération lorsque nous réalisons un accompagnement au développement d'un plus grand pouvoir d'agir. Elles ont la particularité d'être singulières et adaptées à la situation d'une personne ou d'un groupe. Ces processus permettent aux individus de participer plus intensément sur le plan social, d'avoir la conviction qu'ils exercent un contrôle sur les événements auxquels ils sont confrontés et surtout, de pouvoir tirer profit de leurs expériences et renforcer leurs compétences. Pour les professionnels, le défi est de faire émerger ce pouvoir d'agir collectif chez les partenaires. Plusieurs démarches successives sont nécessaires (Boisvert, 2006) :

- **être attentif à ce qui pose un problème et à qui définit le problème** : permettre aux personnes de l'identifier et mettre à disposition sa propre expertise, en tant que professionnel ;
- **définir qui a les ressources nécessaires pour résoudre le problème** : s'engager comme professionnel en tant que facilitateur, en considérant que les personnes ont souvent en elles, de nombreuses ressources ;
- **analyser qui est le mieux placé pour définir des solutions satisfaisantes** : envisager un travail en partenariat et en complémentarité, qui implique de ne pas exclure les personnes des décisions qui les concernent, et leur donner de réelles responsabilités ;
- **évaluer en quoi la résolution de problème contribue à une meilleure participation sociale de la personne ou du groupe visé** : « l'intervention doit, au-delà des résultats à court terme, contribuer à modifier durablement les conditions qui ont présidé à l'émergence du problème » (Boisvert, 2006, p.6).

4.7 CHANGEMENT

4.7.1 VERS LE CHANGEMENT

« Un ami roumain m'a dit un jour : "Nous voulons changer, devenir nouveaux, "penser" nouveau. Mais le sang communiste continue de couler dans nos veines, car nous sommes nés avec lui, nous avons grandi avec lui. Laissez-nous le temps de la transfusion" »
(Derouette, 2001, p.260).

Le changement peut s'inscrire dans un projet personnel ou de société. Pain (1990) constate que dans l'action éducative, l'individu n'a ni besoin de l'intervention d'une institution, ni de celle d'un intermédiaire entre lui et le savoir, pour changer. Il prend en effet conscience d'un flux d'informations. Submergé, il s'en distancie et porte un regard critique. Issu d'une volonté individuelle de changement, un projet personnel peut naître. La personne est alors confrontée à un double processus d'apprentissage et de désapprentissage. Si elle désire un changement mais ne souhaite pas « recevoir une solution », elle doit « apprendre à changer » ou apprendre à résoudre, et « gérer différemment certaines situations » (Malarewicz, 2012, p.82). Ce constat de *volontariat* est aussi évoqué par Pain (1990), comme une condition nécessaire pour la réussite de la formation des adultes.

Changer c'est rendre possible l'impossible (Malarewicz, 2012, p.93).

En d'autres termes, **les personnes doivent apprendre à désapprendre**, c'est-à-dire oublier, abandonner certaines manières de penser ou de fonctionner, lâcher prise par rapport à certaines certitudes, prises de position ou représentations.

Ce processus de transformation est perpétuel puisque le contexte évolue. Rien n'est acquis. Nous sommes au cœur d'un processus dynamique, qui possède une dimension culturelle (Malarewicz, 2012). A certains moments, la personne peut contribuer à un changement sociétal, acceptant que la société produise de l'innovation et ne soit pas simplement « reproductrice d'un ordre ancestral inscrit dans son propre fonctionnement » (Boutinet, 2015, p.122). Mais que veut dire un changement sociétal, dans un contexte de coopération au développement ? Cela signifie-t-il que l'autre est en retard et qu'il ne va pas tarder « à devenir comme nous, à grands renforts de formation, informations, sensibilisations et renforcement de capacités » (Totté, 2014) ? Le changement, les enjeux et les paradoxes qu'il soulève, sont au centre de la réflexion. En coopération au développement, les pratiques professionnelles démontrent souvent que le changement est de plus en plus pensé en termes de résultats, d'impacts ou de modifications planifiés à l'avance.

Contraints à devoir mesurer des résultats préétablis, les acteurs d'un projet ont parfois de la peine à « demeurer attentifs aux transformations en cours, au processus même de changement, au moment où il a lieu » (Totté, 2014). Ainsi, **il peut être difficile de se laisser surprendre par des changements survenant dans des directions ou des domaines inattendus**. Mais Vial et Caparros-Mencacci (2007) rappellent que dans les systèmes de relations humaines, l'imprévisible est de mise et que l'issue ne peut être jouée d'avance. Plusieurs écueils au changement peuvent être mentionnés : le changement devient parfois *une valeur en soi* et un certain activisme peut tendre à multiplier les actions sans toucher à l'essentiel. Il peut être synonyme de *changement des autres*, sans forcément une remise en question de l'émetteur. Il peut se résumer à des innovations techniques ou à des réponses et des solutions externes (Vidalenc, 2002, emp.976)...

*Qui dit changement dit action
(Le Bossé, 1996, p.133).*

4.7.2 LE CHANGEMENT : PROCÉDURE OU PROCESSUS ?

Souvent, les individus craignent d'affronter des changements, même s'ils les désirent ou en ont l'initiative. Quel paradoxe ! La « peur du changement trouve également son origine dans l'anticipation des bouleversements qu'un problème permet d'éviter » (Malarewicz, 2012, p.71). **Toute résistance au changement doit être considérée comme un signal lancé à l'égard du professionnel**, qui lui indique qu'il n'est probablement pas dans une relation d'accompagnement, et qu'il doit s'interroger sur la complexité de la situation et sur les possibilités de régulation (Forestier, 2002, cité dans Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.91). On peut déplorer l'utilisation à tort et à travers de l'expression *résistance au changement*, et des théories qui visent à décrire avec précision les étapes de gestion du changement. Elles donnent l'impression que tout peut être planifié, comme s'il était possible de conduire le changement chez une personne ou un groupe, et d'y faire face. Ces « théories donnent la solution sans savoir quel est le problème » (Dupuy, 2015, p.17). Le changement doit-il être perçu comme une suite d'actions, une procédure menant à un état différent de celui observé initialement, un processus ?

Distinguons tout d'abord les termes de *procédure* et *processus*. La procédure explicite ce qu'il faut faire dans une situation et désigne des contenus. Elle se réfère à un ensemble d'informations organisées dans un ordre précis, valable dans un contexte particulier et permettant de faire face à une situation ou à un problème. Elle correspond à la linéarisation des informations.

Le processus est au contraire plus complexe : il s'agit *d'apprendre à apprendre* (Malarewicz, 2012), de découvrir soi-même la meilleure manière de faire. Ainsi, la logique n'est pas seulement linéaire. Malarewicz (2012, p.99) distingue les procédures – *dures* (qui n'ouvrent que peu sur un processus) et les procédures *molles* permettant davantage de changement (figure 46). Ces états d'organisation des informations peuvent être mis en parallèle avec les niveaux de changement décrits par Bateson (1977, cité dans Faulx et Danse, 2015). On peut distinguer les informations éparses, celles qui sont organisées en procédures et celles qui se désorganisent en processus. Selon l'auteur, ces états d'information engendrent des possibilités de changement d'intensité variable. Il considère que la formation, souvent théorique, se contente de donner des informations, voire de décrire des procédures qui n'incitent guère au changement. La transmission de procédures détermine une linéarisation des informations qui peut entraîner un maintien dans le *statu quo*, ou permettre l'émergence d'un processus de changement. Si au contraire l'intervenant se situe dans le processus et dans une dynamique de créativité, des changements peuvent s'engager.

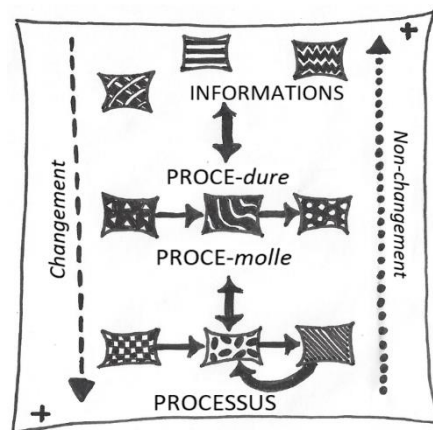


Fig.46 : Les trois niveaux d'organisation de l'information, selon Malarewicz (2012)

Dans un mandat de formation, la procédure très étoffée est étroitement contenue dans un processus, lui-même très appauvri. De son côté, le mandat de conseil permet un processus très élargi, entourant lui-même une procédure tout à fait succincte (Malarewicz, 2012, p.102).

Il est intéressant d'envisager une formation qui intègre pleinement la dimension des processus. Nous nous y pencherons dans l'analyse des différents dispositifs mis en œuvre en Albanie (chapitre 5, p.414). Comme le soulignent Faulx et Danse (2015)

Le formateur n'"injecte" ... pas uniquement des apprentissages dans la tête des apprenants, il génère également du changement entendu au sens plus global ou systémique, ce qui fait de lui un *accompagnateur de changement* (p.89).

Mais qu'est-ce que le *changement* ou le *processus de changement* ? L'individu y est-il forcément réfractaire ? Qu'est-ce qui peut susciter son adhésion ? **Le changement relève d'une transformation et d'un mouvement constant, plutôt que d'un état.** Les processus de changement s'avèrent des phénomènes complexes, renvoyant le plus souvent à deux types de causalités, linéaire et non linéaire. Leur complexité dépend notamment du nombre de partenaires, des actes de communication mis en œuvre et de l'implication de la personne elle-même dans le processus.

Les recherches démontrent que le changement est beaucoup plus qu'une simple résolution de problème, ou qu'un apport de solution. Malarewicz (2012) constate qu'à certaines occasions, il peut être pertinent de travailler de manière périphérique sur une problématique, avec quelques personnes. Le changement, qui peut sembler alors mineur, n'est pas vécu comme intrusif, potentiellement menaçant, et ne suscitera pas trop de résistance. Un premier changement peut introduire l'envie, le besoin de changement dans le reste du groupe ou dans d'autres groupes, en fonction des progrès observés. Un tel principe a été mis en œuvre dans le projet albanais, par exemple en proposant au départ, un travail avec un nombre restreint d'institutions pour personnes handicapées (chapitre 2).

... apporter une solution ne constitue pas un changement, cela peut même être exactement l'inverse ... proposer une solution, ou pire encore la conseiller, c'est surtout donner à l'autre la possibilité de ne pas l'utiliser et donc lui procurer un outil pour ne pas changer (Malarewicz, 2012, p.63).

4.7.3 LES NIVEAUX DE CHANGEMENT

Le changement, comme le partenariat d'ailleurs, ne va pas de soi comme phénomène inéluctable, il ne se décrète pas, il ne s'impose pas (Clénet et Gérard, 1994, p.167).

Le processus de changement est fastidieux : **il ne suffit pas de vouloir changer pour pouvoir changer**. Avoir besoin de changer ne signifie pas pouvoir le faire. C'est avant tout la transformation d'un système d'actions, qui implique de nouveaux rapports entre les personnes et de nouvelles formes d'organisation. Ce n'est pas parce qu'il dispose de nouvelles connaissances ou compétences, ou d'un accès à un pouvoir d'agir plus important, que l'individu sait spontanément s'en servir (Le Bossé, 1996). Un long temps d'apprentissage et de

mise en œuvre peut s'avérer nécessaire. Plusieurs auteurs (Malrewicz, 2012 ; Totté, 2014), issus de divers domaines disciplinaires, se sont intéressés à la notion de changement. Ils en distinguent plusieurs niveaux. Bateson (1977, cité dans Faulx et Danse, 2015) est un anthropologue, un psychologue et un épistémologue qui s'est intéressé au lien entre le changement et l'apprentissage. Il définit quatre niveaux, résumés dans la figure 47 :

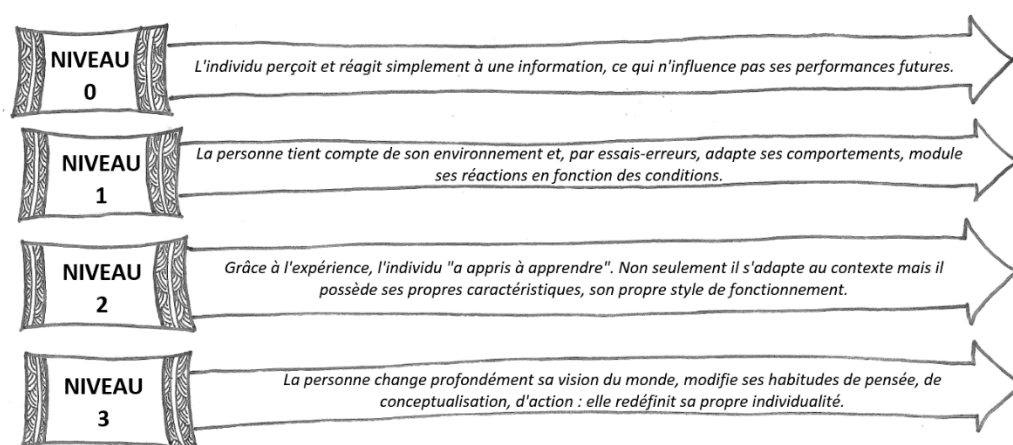


Fig.47 : Les 4 niveaux de changement-apprentissage, selon Bateson (1977)

Dans une vision systémique de la dynamique d'entreprise, Malarewicz (2012) distingue deux niveaux ou types de changement :

- **type I** : le changement ne remet pas en cause l'organisation, l'équilibre et l'homéostasie du système. L'intervenant apporte une ou des solutions, à un ou des problèmes définis ;
- **type II** : une nouvelle organisation plus complexe s'impose si les responsables du système la demandent et l'acceptent. Une crise a lieu car l'évolution est rarement régulière et harmonieuse. Elle se fait par paliers, par sauts. Les changements de type II sont plus profonds et supposent une prise de risque, une maturité des acteurs. On peut considérer qu'il s'agit d'un changement d'état d'esprit, de vision, et parfois même de paradigmes.

Dans la coopération au développement, Totté (2014) signale deux niveaux de changement :

- **les changements de premier ordre**, qui en principe, s'obtiennent facilement. Il s'agit d'avoir plus et mieux : un salaire, un bâtiment en meilleur état, une école, des soins... ;
- **les changements de deuxième ordre** qui sont plus complexes. Ils concernent le fait d'être différents, aussi bien dans le rapport aux hommes qu'aux choses. L'objet même du changement varie et ne concerne pas ce qui est visible dans la société, tels que des innovations technologiques, des pratiques ou des moyens nouveaux, mais « ce qui conditionne le rapport au pouvoir, au travail, à l'égalité, à la pauvreté, aux façons de s'organiser ensemble, à l'individu, au collectif, à l'autorité ou à la liberté » (Totté, 2014).

Cela suppose un changement dans la conception du monde, des savoirs, de la manière d'être, de vivre en société ou encore dans le rapport à la liberté ou à l'égalité.

Plusieurs auteurs décrivent le processus de changement. Les travaux d'Haapasaari et de Kerosuo (2014, cités dans Newnham Shelley, 2016) mettent en évidence cinq « types d'agentivité transformatrice », que nous pouvons résumer de la manière suivante (figure 48) :



Fig.48 : Les 5 types d'agentivité transformatrice, selon Haapasaari et Kerosuo (2014)

S'il est intéressant d'observer les formes possibles de changements et les mécanismes en jeu, proposer des changements sociaux ne signifie pas simplement *aider les plus démunis*, mais analyser les liens régissant la société. Ce peut être entre aisés et pauvres, entre personnes handicapées et celles jouissant d'une pleine participation sociale, entre professionnels du handicap et résidents d'institution, entre donateurs et ministères, entre formateurs et étudiants, entre Albanais et Suisses...

4.7.4 LA RELATION ENTRE CHANGEMENT ET NIVEAUX DE COMPLEXITE

Les individus et les systèmes ont une propension naturelle à ne pas changer ou alors, à changer dans des amplitudes confortables et favorables à leur conservation. La force de non-changement – ou force homéostatique – est conséquente. Pourtant, des ruptures peuvent engendrer des états nouveaux. Un double constat peut être posé :

Rien ne change jusqu'à ce qu'une toute petite cause produise un effet sensible et un ou plusieurs changements importants et significatifs (Malarewicz, 2012, p.25).

- plus un système est complexe, et moins il faut d'énergie pour y introduire un changement, car son instabilité augmente avec sa complexité ;
- plus un système est simple, et plus il faut d'énergie pour y introduire un changement, car sa rigidité est d'autant plus facile à assurer que peu d'éléments y interviennent (Malarewicz, 2012, p.72).

Ainsi, **les possibilités de changement sont inversement proportionnelles au degré de complexité du système**. Illustrons ces propos, en nous référant au déficit d'accompagnement et de stimulations des enfants handicapés dans les institutions albanaises. Nous sommes face à un système simple : peu d'éducateurs, beaucoup d'enfants, peu de temps à disposition et peu de moyens matériels, ce qui engendre un désintérêt pour la tâche. Le système est installé et fonctionne de manière relativement « satisfaisante », eu égard aux moyens mis à disposition. Les professionnels réalisent rapidement les tâches minimales nécessaires, puis passent la majeure partie de leur temps à échanger et à boire des cafés, en surveillant les enfants assis sagement sur des chaises. Modifier les pratiques est difficile, le système semblant profondément ancré dans son fonctionnement. Dans un système plus complexe, disposant davantage de ressources humaines et matérielles, d'une répartition variée des tâches, l'instabilité serait probablement plus grande, et les changements mobiliseraient moins d'énergie.

Un même problème peut engendrer des demandes différentes. Il peut y avoir une demande officielle, énoncée par un responsable ou un représentant, mais également des demandes singulières provenant d'individus ou de groupes, qui se réfèrent à leur situation ou à leur trajectoire personnelle. Les enjeux peuvent être nombreux. Des problèmes éthiques peuvent se poser, lorsqu'il s'agit de répondre à la demande du système, tout en tenant compte de la multiplicité des intérêts. Malarewicz (2012) met en garde contre les éventuelles triangulations qui surviennent et qui complexifient le travail. Elles peuvent produire des mécanismes de dette, certains intervenants se sentant redevables face à d'autres.

Si le changement est influencé par la complexité des contextes dans lesquels il se déroule, il l'est aussi par les formes de changement que mobilise un projet. En effet, celui-ci peut s'avérer *révolutionnaire*, *autogestionnaire* ou encore *alternatif* (Boutinet, 2015). Je décrirai davantage le projet de type alternatif puisqu'il correspond à la démarche envisagée en Albanie. Il s'agit d'un projet qui cherche à la fois à expérimenter de nouvelles pratiques, tout en leur permettant de s'ajuster et de s'intégrer aux pratiques existantes. L'enjeu est de trouver un espace dans lequel le projet puisse voir le jour (un espace alternatif), qui offre un terrain favorable à l'émergence de nouveaux comportements. Ce type de pratique se situe « aux frontières de la réalité et de la fiction : réaliste dans ce qu'elle dénonce, il est utopique quant à ce qu'elle propose » (Boutinet, 2015, p.124).

4.7.5 LES FACILITATEURS OU LES FREINS AU CHANGEMENT

La figure 49 met en évidence les facteurs stimulant le changement, ou ceux qui y sont réfractaires. Quatre axes sont définis. Sur la gauche de la verticale, nous distinguons les facteurs réfractaires à tout changement, alors qu'à droite figurent ceux qui le favorisent (Malarewicz, 2012, p.203).

Axe « Groupe/Individu »

Le groupe porte en lui moins de potentialités de changement que l'individu. En effet, des luttes incessantes limitent parfois le changement. Chaque groupe a besoin d'un leader. Sa présence peut enrichir le groupe et lui permettre de cheminer vers un changement.

Axe « Procédure / Processus »

Les processus stimulent davantage le changement que les procédures, qui visent l'homéostasie.

Axe « Handicap/Compétence »

Les individus faisant preuve de compétences favorisent le changement, alors que les attitudes de protection peuvent être *handicapantes*, et limiter les possibilités de changement.

Axe « Ordre/Désordre »

Le désordre est plus créateur que l'ordre. Pour Malarewicz (2012), il est parfois utile de complexifier une situation pour susciter le changement. En ajoutant de nouvelles informations, en créant une certaine confusion engendrant de l'instabilité, le système est déséquilibré et peut entrer dans un processus de changement.

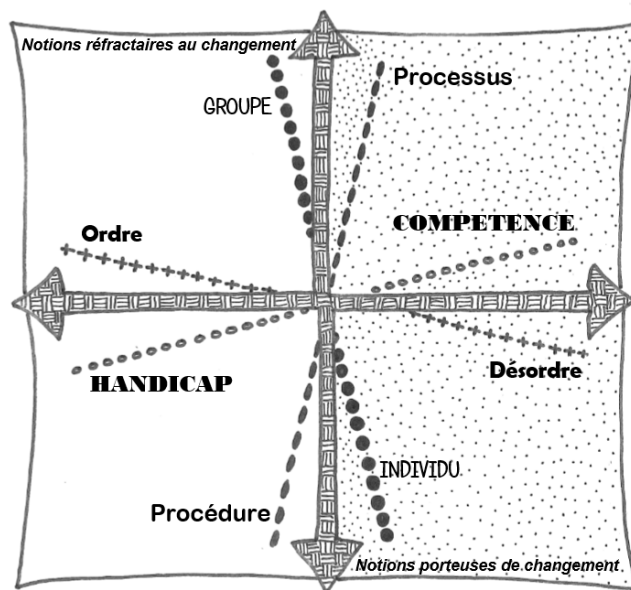


Fig.49 : Facilitateurs ou obstacles au changement, selon Malarewicz (2012)

S'interrogeant sur les difficultés face aux processus de changement lors de formations, et plus particulièrement à l'insécurité à laquelle est confronté l'apprenant, Faulx et Danse (2015) relèvent plusieurs éléments qui engendrent un sentiment d'insécurité :

- Les limites du savoir de l'apprenant révèlent **son ignorance** sur certains sujets et l'étendue possible des connaissances. C'est le « vertige de l'inconnu » (p.84).
- **Son incompetence** s'exprime par un sentiment de maladresse ou d'inefficacité, par rapport aux formateurs ou aux experts qui ont atteint d'autres niveaux de maîtrise.
- **Son identité** se transforme durant la formation et soulève des questions.
- **Les désapprentissage** ébranlent l'articulation entre nouvelles et anciennes connaissances ou pratiques, et engendrent parfois d'importantes remises en question. Faulx et Danse constatent que « l'inhibition de certains savoirs est parfois nécessaire pour laisser la place à l'apprentissage Cela vaut également pour nos réflexes relationnels, notre manière habituelle de raisonner, etc. » (p.86).
- **Le regard des autres** reflète l'impact du contexte social sur les actions, les apprentissages.

J'ai relevé (p.115) les facteurs favorisant la coopération, à travers le modèle de Le Boterf (2013) qui évoque l'importance du savoir, du vouloir et du pouvoir coopérer. En formation, le même modèle peut être transféré en *savoir*, *vouloir* et *pouvoir agir*, qui permettent d'engendrer des changements. Le *savoir agir* concerne surtout les connaissances (déclaratives, procédurales, conditionnelles...) à mobiliser pour réaliser une activité. Le *vouloir agir* vise la dimension conative (motivationnelle), dépendant à la fois de l'apprenant et du contexte dans lequel il évolue. Le *pouvoir agir* fait référence aux conditions environnementales favorisant ou non la mise en place d'un comportement ou d'une compétence. Le Boterf relève l'importance « des conditions pour faire progresser », c'est-à-dire de « l'ensemble des politiques mises en œuvre pour capitaliser la connaissance, assurer les retours d'expériences, accroître les évaluations formatives » (Le Boterf, 2000, cité dans Faulx et Danse, 2015, p.92). Faulx et Danse (2015) ajoutent également la nécessité de soutenir « ce qui ne change pas », afin de reconnaître et de s'assurer d'une zone de stabilité sur laquelle l'apprenant peut construire ses apprentissages. En effet, **si le changement est nécessaire, il n'est pas indispensable toujours et en tout lieu**. Apprendre ne signifie pas uniquement changer mais parfois renforcer ce que l'on fait ou que l'on sait déjà.

4.7.6 LES ENJEUX CULTURELS DANS LE CHANGEMENT

Dans la mise en place de programmes ou de projets, un grand nombre d'outils (cadre logique, définition des objectifs ou des résultats) sont le reflet de la manière occidentale de penser l'ordre du monde. Ils révèlent des valeurs ou des normes qui ne sont pas explicites pour les acteurs locaux. Or celles-ci ne sont que peu discutées (Totté, 2014). Les populations locales doivent s'adapter, se conformer, les intérioriser, voire les réinvestir alors qu'elles ne leur correspondent pas toujours.

Seul le dialogue peut permettre une réappropriation et une légitimation de certains concepts. Les partenaires ont besoin de poser leurs questions, d'explicitier leurs doutes et de manifester leurs attentes. Le changement doit s'inscrire dans une action créatrice commune, plutôt que dans une simple « adhésion à un profil mental préconstruit » (Dumas et Séguier, 2010, p.130).

... on ne peut penser changer l'autre si l'on ne se met pas en position de se changer soi-même. C'est alors la relation qui devient importante. La relation interculturelle qui fonctionne comme deux miroirs permettant à chacun de mieux "se réfléchir".... C'est pour nous tout l'enjeu de la solidarité internationale (Totté, 2014).

Les partenaires ne nient pas leurs propres croyances ou valeurs, mais considèrent « qu'elles sont le produit d'une histoire, d'une société et ne sont pas forcément reproductibles telles quelles ailleurs, dans d'autres histoires, d'autres sociétés » (Totté, 2014). Ainsi, ils sont amenés à accepter de changer eux-mêmes, afin d'engendrer des changements chez les autres. En effet, les opportunités qu'offre le développement de nouvelles relations contribuent à une transformation progressive des mentalités (individuelles ou de groupe).

Les pratiques sociales en Occident reposent sur deux archétypes du changement, qu'il serait opportun de dépasser : une conception basée sur les carences individuelles et une conception centrée sur les carences structurelles. Le changement semble être nécessaire car il provient soit de l'une, soit de l'autre. Favoriser une approche du développement du pouvoir d'agir des individus ou des communautés, en articulant ces deux conceptions, semble particulièrement pertinent (Vallerie et Le Bossé, 2006).

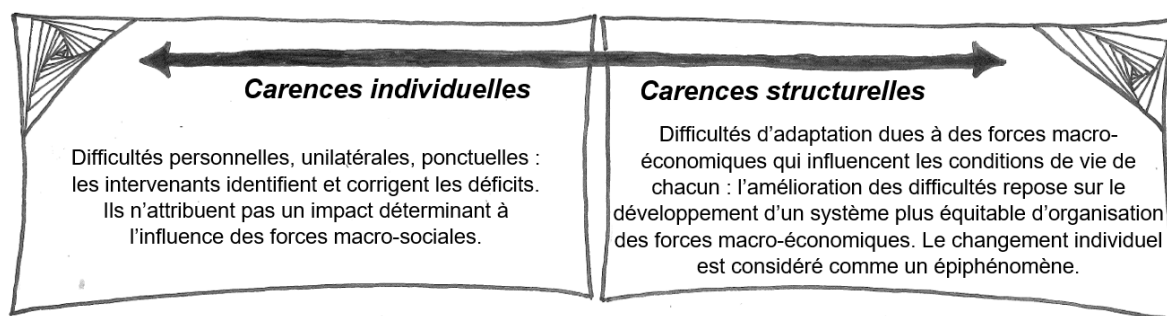


Fig.50 : Le changement, entre deux types de carences, selon Vallerie et Le Bossé (2006)

En effet, **toute intervention doit tenir compte à la fois de l'influence des caractéristiques individuelles et des forces sociales en présence** (figure 50). Le pouvoir d'action dépend « des opportunités offertes par l'environnement (cadre législatif, contexte politique, ressources, etc.) et des capacités des personnes à exercer ce pouvoir (compétences, désir d'agir, perception des opportunités d'action, etc.) » (Vallerie et Le Bossé, 2006).

4.7.7 LES AXES D'INTERVENTION DANS L'ACCOMPAGNEMENT AU CHANGEMENT

Il ne s'agit pas de *transformer* les personnes – on ne transforme d'ailleurs que des matières ! – mais de **promouvoir un changement déjà présent, émergent chez l'individu**. « L'accompagnement ne crée pas le changement, il le "met en scène", il le travaille » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.65). Il s'agit d'*accompagner* le changement, car tout processus d'apprentissage ou d'évolution crée une forme d'insécurité. Il bouleverse les systèmes affectif, cognitif ou social, les réflexions, les pensées, la manière de voir les choses et l'identité de la personne (Faulx et Danse, 2015). Cet accompagnement implique (Vial et Caparros-Mencacci, 2007; Faulx et Danse, 2015) :

- **d'aller avec l'autre**, c'est-à-dire d'être à ses côtés, de rester en retrait, de ne pas diriger ou rectifier l'action, et d'être celui que Malarewicz décrit comme « un spectateur engagé » (2012, p.117) ;
- **de contribuer à définir la finalité du projet**, en participant à sa construction, mais sans donner de direction, sans imposer sa vérité, en cherchant à comprendre la réalité de l'autre, en l'écoutant et en lui permettant de s'engager.

A la page 197, je reviendrai sur la notion d'accompagnement des apprentissages. Toutefois, d'ores et déjà, Faulx et Danse (2015) notent des *effets d'impulsion* au changement qui peuvent s'exprimer sous forme de suggestion ou d'action, permettant à une idée ou à un projet se développer, sans aucune forme de conseil ou d'imposition. Pour Paul (2016), bien « souvent, la personne que l'on doit accompagner est contrainte d'entrer dans un dispositif au nom d'un problème qui n'est pas nécessairement ressenti comme tel par elle » (p.79). Ainsi, les comportements de l'intervenant ont un impact non négligeable sur les personnes accompagnées. Ils servent de référence et de cadre, encourageant ou décourageant l'apparition de certains comportements, grâce à une forme *d'imprégnation*. Stimuler le changement et développer le pouvoir d'action d'un individu ou d'un groupe, nécessitent des conditions d'intervention que l'on peut répartir en quatre axes (Vallerie et Le Bossé, 2006). Je présente ces différents axes en y introduisant des réflexions et des stratégies proposées par divers auteurs (figure 51) :

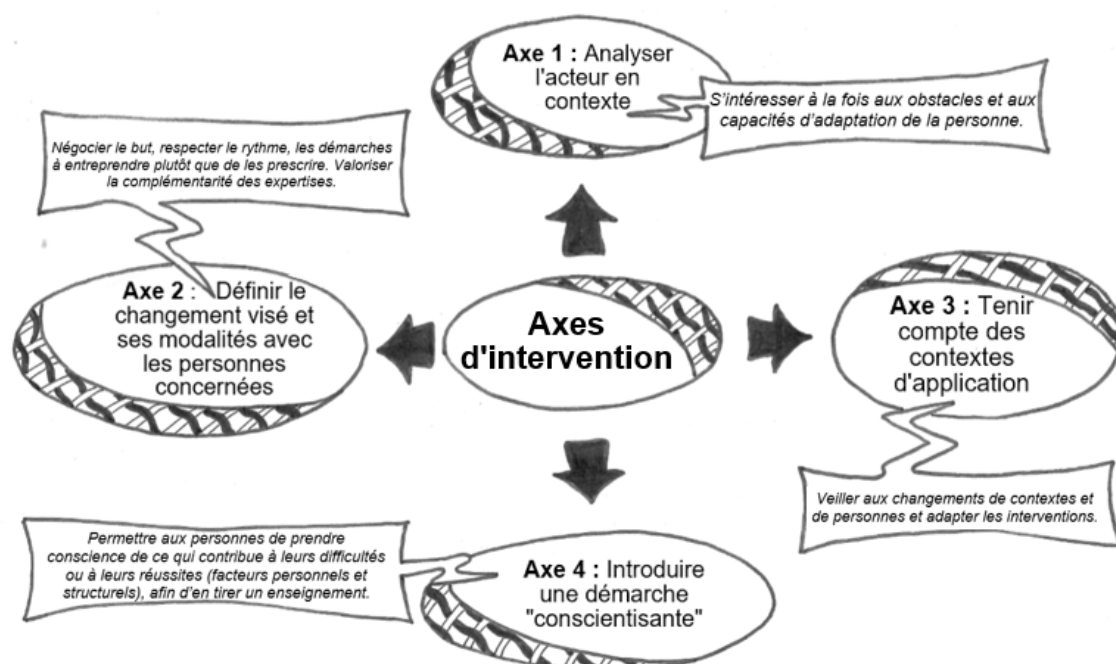


Fig.51 : Quatre axes d'intervention

Axe 1 : Analyser l'acteur en contexte

Lors d'un premier contact, il est important de prendre connaissance de la « *petite musique* » de l'entreprise, c'est-à-dire de capter l'atmosphère générale du contexte d'intervention, un ou des individus pouvant énoncer une demande au nom d'une collectivité (Malarewicz, 2012).

Axe 2 : Définir le changement et ses modalités avec les personnes

En début de formation, les formateurs demandent souvent aux participants qu'elles sont leurs attentes et ce qu'ils souhaitent apprendre. Il serait probablement judicieux de leur demander, en lien avec la thématique traitée, ce qu'ils souhaiteraient modifier dans leur quotidien ou dans leur vie (Faulx et Danse, 2015). C'est ce qui a été réalisé avec les professionnels des institutions albanaises (chapitre 2, p.27). Il s'agit de quitter la dynamique binaire qui sous-entend que la formation comble toutes les attentes des participants, et de questionner davantage les projets à venir et l'accompagnement nécessaire (Faulx et Danse, 2015). Les participants ne doivent pas développer de faux espoirs et croire que la formation va tout résoudre. Le formateur doit trouver un équilibre entre capacité à trouver des solutions-miracles et impuissance totale. Ceci est particulièrement vrai dans des situations où les attentes sont très importantes face à la formation, le milieu étant déficitaire sous de nombreux aspects, comme j'ai pu l'observer en Albanie (annexe 1, p.521).

Pour les personnes qui subissent depuis longtemps un contexte insatisfaisant, « la perspective de l'action et la part de responsabilités qui en découlent peuvent susciter une forte insécurité » (Faulx et Danse, 2015, p.62). Les acteurs analysent alors ensemble la réalité, négocient les démarches à entreprendre dans un esprit partenarial, et s'engagent dans la formation sur la voie du changement. Au contraire, Malarewicz (2012) prétend qu'un changement ne peut se faire que par surprise, tout changement annoncé ne pouvant conduire qu'à un échec. Pour l'auteur, un changement ne peut se décréter ou s'imposer.

Les questions de rythme et de temporalité sont centrales. L'inscription du processus de changement dans le temps est indispensable : les partenaires évoluent avec des rythmes différents. Il est parfois nécessaire d'attendre, d'accélérer, de freiner certaines démarches, afin d'être efficace et de permettre une meilleure appropriation. Dans l'accompagnement, il est primordial d'anticiper le changement, de se projeter dans le futur, d'imaginer les difficultés d'application des nouveaux savoirs, savoir-faire ou savoir-être, ce qui permet un meilleur transfert des acquis dans le quotidien (Faulx et Danse, 2015). Nous avons vu que cet aspect était central en Albanie, par exemple dans la préparation des professionnels non formés à travailler avec des étudiants formés mais inexpérimentés (chapitre 3, p.41). Il s'agit de s'intéresser au *climat de transfert*, en favorisant une appropriation dans les différents milieux (Faulx et Danse, 2015), climat souvent évoqué par les participants à cette recherche.

Axe 3 : Tenir compte des contextes d'application

L'intervenant doit demeurer à l'écoute de la dynamique d'évolution de la personne ou du groupe avec lequel il travaille : les doutes, les craintes, les contraintes auxquels les personnes doivent faire face, influencent les processus de changement. L'intervenant questionne les participants et observe ce que les apprentissages modifient ou pourraient modifier dans leur quotidien. Il analyse leur pouvoir d'action, interroge leur savoir, leur vouloir et leur pouvoir agir (Le Boterf, 2013). Prendre en considération l'environnement dans lequel évolue un individu est une forme de reconnaissance des situations parfois complexes auxquelles il doit faire face. Mais cela implique de s'intéresser à la complexité des situations, à tout ce qui paraît parfois irrationnel, à ce qui échappe à l'analyse, donc à ce qui est en quelque sorte « humain ». On notera par exemple les liens d'attachement souvent peu prévisibles, qui rendent aléatoire le devenir de certaines situations. Mais l'on peut aussi considérer la peur et son utilisation dans les rapports humains (harcèlement, pressions...), les croyances qui échappent à toute objectivité ou scientificité (superstitions, préjugés...) ou les souffrances vécues ou ressenties (Malarewicz, 2012).

Face à la souffrance, les intervenants réagissent de différentes façons (Malarewicz, 2012). L'attitude de protection est la plus fréquente et la plus dommageable, puisque l'intervenant prend le pouvoir en se substituant à la personne, en anticipant ses besoins, en imaginant ce qui est bon pour elle et en prenant des décisions. Ce positionnement va à l'encontre de tout empowerment ! Un des partenaires aura une *dette* à l'égard de l'autre, et ce processus entraîne un *enkystement* plutôt qu'un *changement*. La deuxième attitude a trait au *principe de Peter*. La personne a tendance à s'élever jusqu'à l'atteinte d'un niveau d'incompétence, impliquant une disqualification. Placée à un niveau de sur-compétences, elle fait davantage que son rôle ne le suppose. C'est un constat qui interpelle les intervenants du projet de formation en Albanie, confrontés à l'accompagnement d'étudiants, qui en sortant de l'université, se voient attribuer de lourdes responsabilités, en tant que seuls spécialistes formés dans le pays. Finalement, la victimisation est un autre type de réaction. Certains systèmes ne fonctionnent que sur désignation de bouc émissaire, et certaines personnes endossent ce rôle, pour répondre aux attentes du groupe.

Chercher à comprendre le contexte peut nécessiter un retour sur l'histoire. Toutefois, sur le plan individuel, Malarewicz (2012) met en garde contre l'idée qu'un certain passé nous détermine.

Il est « préférable d'opposer maintenant l'idée d'un présent qui, au contraire détermine le passé. Autrement dit, nous reconstruisons à chaque instant notre passé pour le rendre plus cohérent avec ce que nous vivons actuellement » (p.91). Rechercher une compréhension globale et historique est importante, mais ne doit pas faire oublier que nous remanions sans cesse nos souvenirs.

Axe 4 : Introduire une démarche conscientisante

Changer est un long processus qui ne va pas de soi et « la reconnaissance du changement importe autant que le changement lui-même » (Malarewicz, 2012, p.92). L'individu a besoin d'être reconnu, ce qui révèle le chemin accompli. Cela s'exprime par une constatation des changements, un partage d'informations, une mise en valeur des compétences, la possibilité d'assumer de nouvelles fonctions ou l'obtention d'un diplôme...

Quelques autres stratégies

D'autres stratégies d'accompagnement du changement peuvent être évoquées :

- **Utiliser des techniques de communication efficaces et pertinentes** : la communication se fait en interaction et engendre une influence mutuelle. La façon de communiquer est essentielle dans tout processus de changement, même si toutes les informations échangées ne produisent pas du changement.
- **Favoriser les équipes hétérogènes** : une équipe cohérente, dans laquelle les membres partagent les mêmes points de vue, ne stimule que peu le changement. On peut privilégier la création de groupes partageant un projet commun, mais présentant des individus aux profils variés (Malarewicz, 2012) et veiller au climat régnant dans les groupes.

Communiquer, donc manipuler, c'est faire en sorte que l'interlocuteur accepte de prendre une position, d'adopter un point de vue, d'aller vers une décision, qu'il considérait jusque-là comme lui étant étrangers. Communiquer c'est tenter d'amener l'autre à un changement qu'il ne pensait pas possible, ou souhaitable, ou accessible pour lui-même. Être manipulé peut donc être tout à fait constructif, enrichissant et même source de plaisir (Malarewicz, 2012, p.40).

... il est bien plus facile de changer la position d'une personne en mobilisant ses émotions qu'en développant, pour elle, les arguments les plus sophistiqués et apparemment les plus convaincants (Malarewicz, 2012, p.85).

- **Tenir compte des facteurs émotionnels** : relier intelligence et affect est indispensable pour favoriser une cohérence entre vie affective et émotionnelle, et désir de changement, exprimé par l'individu. Les émotions doivent être considérées aussi bien dans les processus de décision et de changement, que dans ceux de non-décision ou de non-changement.

- **Favoriser l'isomorphisme réfléchi, réflexif** : l'intervenant – ou le formateur – permet aux participants de vivre des expériences semblables à celles qu'ils sont censés vivre sur le terrain professionnel. Ainsi, il existe une cohérence entre ce qui est dit et ce qui est fait. Cet « *isomorphisme* » est toutefois dosé et adapté au public ciblé (Faulx et Danse, 2015).
- **Soutenir ce qui ne change pas et autoriser les « retours en arrière »** : il est nécessaire de reconnaître les acquis et les zones de stabilité que la personne souhaite conserver, et sur lesquelles elle peut construire ses connaissances. Il s'agit parfois de valoriser et de renforcer ce qui est déjà en place (Faulx et Danse, 2015). De plus, l'individu doit pouvoir expérimenter des comportements et des savoir-faire, sans être obligé de les adopter forcément dans le futur. Il doit pouvoir *revenir en arrière*, s'il l'estime nécessaire (Bourgeois et Nizet, 1997).

4.7.8 L'ÉVALUATION DU CHANGEMENT

L'évaluation des programmes ou des projets mérite d'être replacée dans son contexte culturel et politique. Il ne suffit pas d'avoir défini préalablement des règles et des objectifs, mais de dialoguer tout au long du processus et d'établir une vraie régulation. Totté (2014) propose de s'interroger sur ce qui fait sens pour les acteurs. Qu'est-ce qui leur permet d'envisager le changement ? Dans quels domaines désirent-ils ou perçoivent-ils des changements (démocratie, citoyenneté, participation ...) ? Quelles ressources utilisent-ils pour changer ? Il suggère de ne pas échanger uniquement sur les activités du projet, mais également sur le cadre, les valeurs, les sanctions, sur « ce qui entoure la règle », sur « ce qui est décidé collectivement en cas de transgression que cela vienne d'un bailleur, qui modifie les conditions initiales, ou d'un acteur, qui ne s'investit pas comme prévu » (Totté, 2014). Si les changements de formes sont facilement observables, le questionnement, le suivi et la régulation, permettent d'envisager une compréhension plus subtile des mécanismes animant un projet. Bien entendu, les acteurs vérifient si ce qui a été prévu a été réalisé, mais il s'agit aussi d'analyser ce que cela a généré pendant le projet et au-delà, « en termes de réflexivité chez les acteurs, en termes d'effets négatifs, imprévus, pas encore fixés, et de capacités à se concevoir autrement, de part et d'autre » (Totté, 2014). L'intérêt est de **prendre en considération la dynamique de changement chez tous les acteurs, car un changement existe rarement seul** : le changement entraîne le changement. C'est dans cette dynamique-là que j'inscris la démarche de recherche auprès des formateurs suisses.

La collaboration et le partenariat, ainsi que les modes d'évaluation et de régulation, sont teintés par les cultures. L'action et l'évaluation, si elles veulent être *inter-culturelles* doivent permettre un dialogue entre les participants. La qualité des échanges est essentielle, non seulement pour provoquer le changement, mais pour l'identifier et le mesurer. *L'effectivité* des actions, c'est-à-dire les effets attendus produits, doit être considérée. De plus, il est indispensable de se questionner sur *l'effectivation*, qui est « l'art de mettre au travail ce qui est fait effectivement (les actes et non les récits) au regard des effets produits », ainsi que la pérennisation des changements produits. **L'impact doit rester de la responsabilité des acteurs locaux** (Totté, 2014). Plusieurs conditions sont nécessaires pour que l'évaluation d'une intervention d'aide au développement puisse contribuer au changement social (figure 52).



Fig.52 : Conditions pour une évaluation contribuant au changement social

Une fois l'évaluation réalisée, sa restitution peut donner l'occasion de débattre autour des propositions ou des recommandations. Le triple processus de suivi-évaluation-capitalisation est source d'apprentissage pour les partenaires (Totté, 2014).

4.8 APPRENTISSAGES ET ÉDUCATION INFORMELS

Les recherches sur l'éducation informelle, associées à l'étude du développement de l'être humain, dans une perspective d'anthropologie ou de psychologie culturelle, permettent de s'interroger sur les processus de transmission culturelle (Dasen, 2002). Dans les années 1970, des programmes se sont intéressés à l'éducation dans les pays en voie de développement, plus particulièrement dans les sociétés rurales ou traditionnelles. Presque tous les gouvernements organisent des actions éducatives, notamment par l'intermédiaire de leurs ministères. Mais plusieurs acteurs non gouvernementaux peuvent être sollicités (Poizat, 2003). On s'est longtemps demandé si l'éducation non formelle était plus forte dans les Etats ayant de faibles revenus. Certaines études le confirment. D'autres démontrent qu'un fort taux de scolarisation entraîne davantage de demande d'éducation non formelle. Ainsi, qu'elles soient riches ou pauvres, toutes les sociétés disposent de systèmes éducatifs non-formels. L'éducation non-formelle recouvre aussi bien l'éducation populaire autonome, que la formation professionnelle et la formation visant l'épanouissement personnel (Poizat, 2003).

Les bénéficiaires peuvent être des « publics vulnérables, quand il s'agit d'alphabétisation des adultes dans les pays pauvres », des individus issus de classes plus aisées « lorsqu'il s'agit d'activités culturelles privées du type de l'apprentissage de la musique avec un professeur privé » ou issus de classes « populaires lorsqu'il s'agit de l'inscription à un club de sport » (Poizat, 2003, p.27). Ainsi, les programmes internationaux se sont appuyés sur une trilogie que je présenterai ci-après, à savoir le *formel*, le *non-formel* et l'*informel*. La question de l'articulation entre scolarisation et apprentissages informels est au centre des préoccupations actuelles.

Si l'être humain apprend grâce aux méthodes transmissives, il apprend également – voire surtout – par l'action, d'autant plus si celle-ci s'accompagne d'une réflexion. La capacité d'apprentissage est une propriété anthropologique fondamentale de tout individu (Pastré, 2015). Dès que nous agissons, nous apprenons des situations que nous rencontrons, des autres et de nous-mêmes. Ainsi, apprentissage et activité sont étroitement liés. Karolewicz (1998, cité dans Faulx et Danse, 2015, p.230) rappelle que « l'homme est d'abord un être empirique : il apprend en faisant ». Ses différentes actions forgent progressivement son expérience. Les savoirs d'expérience, issus d'une réflexion sur l'action peuvent se développer dans un cadre formel ou informel. Mais l'inscription dans un cadre informel soulève quatre défis (Schugurensky, 2007 ; Cristol et Muller, 2013) : un défi *conceptuel*, relatif à la définition même du concept ; un défi *méthodologique*, puisqu'il est difficile de mettre en évidence des apprentissages qui se veulent plus ou moins tacites et représentent une réalité *souterraine* ; un défi *pédagogique* qui renvoie à la mise sur pied de situations stimulantes permettant de développer des apprentissages informels ; et finalement, une *reconnaissance* des apprentissages réalisés.

4.8.1 L'APPRENTISSAGE : GÉNÉRALITÉS

Le terme « apprentissage » revêt différentes significations, en fonction des disciplines qui s'y intéressent. Pour les psychologues, l'apprentissage est avant tout « une amélioration de l'efficacité ou de l'utilisation d'un processus cognitif élémentaire (conscient ou inconscient) qui permet de mieux résoudre les problèmes rencontrés et de mieux réaliser les tâches de la vie quotidienne » (OCDE, 2007, p.226). La cognition est une condition nécessaire – mais non suffisante – à l'apprentissage. Pour les neuroscientifiques, il se définit davantage par un processus cérébral face à un stimulus, qui met en œuvre perception, traitement et intégration de l'information.

En sciences de l'éducation, il s'agit d'un processus conduisant à l'acquisition de connaissances, à des changements en termes de capacités, de compétences, d'attitudes ou encore de valeurs (OCDE, 2007)... Les informations perçues et traitées engendrent des modifications structurelles au niveau cérébral, laissant ainsi des traces physiques de leur passage et ce, tout au long de la vie. Ainsi **apprendre et agir vont de pair, l'apprentissage consistant à la fois en une augmentation des connaissances et une modification de la manière d'agir.**

L'OCDE suggère également de **considérer les émotions** (à distinguer des affects qui sont leur interprétation consciente), **comme ayant une incidence majeure sur les apprentissages, de même que la qualité de l'environnement social, mental et physique.** Les neurosciences socio-cognitives, ont en effet démontré l'importance du contexte social sur le développement cérébral. Différentes expériences et recherches mettent en évidence les processus mis en œuvre, dans le phénomène de l'empathie. Par exemple, les aires cérébrales activées chez une personne observant une autre qui souffre, sont partiellement les mêmes que celles activées chez la personne qui souffre. Le système limbique (appelé autrefois *cerveau émotionnel*) joue un rôle prépondérant en cas de stress ou de peur intense : « le jugement social et les performances cognitives semblent moins efficaces, parce que les aspects émotionnels de l'apprentissage (y compris la réaction face aux récompenses et au risque) sont compromis » (OCDE, 2007, p.69). Ainsi, non seulement nous exprimons des émotions, mais celles-ci guident ou perturbent les processus d'apprentissage. David Servan-Schreiber constate que « la compétence ou intelligence émotionnelle, c'est pouvoir s'autoréguler, c'est-à-dire réfréner ses impulsions et ses instincts, mais c'est aussi être capable de compassion, et savoir coopérer » (2000, cité dans OCDE, 2007, p.70). Trop d'émotions négatives entravent l'apprentissage. Mais les études démontrent qu'un certain niveau de stress est nécessaire pour s'adapter à l'environnement et stimule l'apprentissage. **Des facteurs à la fois internes et externes déterminent la motivation des personnes.** Nous aurons l'occasion de voir l'importance du rôle des émotions, dans le cadre du projet de formation. Or la motivation est influencée à la fois par la compréhension et par les émotions, l'individu cherchant en général à éviter ce qui est désagréable. Plusieurs facteurs peuvent être source de motivation. Le désir d'approbation ou de reconnaissance est un facteur important, mais la source de motivation la plus intense et la plus puissante est le sens donné à l'action. Nous y reviendrons également dans l'analyse des entretiens (chapitre 5, p.319).

4.8.2 UN ESSAI DE DÉFINITION¹⁵

On peut distinguer trois formes d'éducation (Maulini et Montandon, 2005) :

- **L'éducation formelle**, soit l'enseignement dispensé par les écoles (quel que soit le niveau), qui constitue une *échelle* continue d'éducation, de la petite enfance à l'âge de 25 ans environ.
- **L'éducation non formelle** qui s'inscrit *dans* ou *hors* des lieux d'enseignement, et concerne tous les âges. Elle couvre des domaines comme l'alphabétisation des adultes ou des programmes visant à développer les compétences professionnelles. Elle n'implique pas forcément la certification des acquis d'apprentissage.
- **L'éducation informelle** (ou apprentissages informels, apprentissages par expérience) qui concerne les connaissances développées autrement que par des études formelles. C'est un bain environnemental dans lequel se réalisent des apprentissages, sans qu'il y ait forcément intention d'enseigner.

¹⁵ Classification Internationale Type de l'Education » (ISCED).

L'éducation formelle, à laquelle est associée l'école, peut continuer d'exister même si l'on n'observe aucun apprentissage : « Une école où l'on n'apprend pas reste un lieu institutionnel d'éducation » (Brougère et Bézille, 2007, p.144). Ce n'est pas le cas de l'éducation informelle, puisqu'elle est toujours associée à la notion d'apprentissage. Une distinction s'impose entre éducation et apprentissage informels, au même titre que l'on peut différencier *lifelong education* et *lifelong learning*. L'éducation est au service des apprentissages. Les apprentissages informels renvoient à l'acquisition de connaissances, de compétences, de savoir-être et de valeurs, hors des établissements éducatifs, alors que l'éducation informelle cible l'« agencement délibéré de situations pour créer des expériences d'apprentissage informel » (Schugurensky, 2007).

L'expression *apprentissage informel* est apparue déjà en 1926, dans un article de Lindeman, sous la forme de *informal learning*, mettant en évidence les apprentissages issus de l'expérience. **La distinction du triptyque formel, non formel et informel a vu le jour plus tard, en 1947**, dans un rapport de l'Unesco. Ce qui anime alors la recherche, c'est la manière dont les apprentissages sont organisés, leur reconnaissance sociale, et le fait qu'ils s'acquerraient tout au long de la vie et dans une infinité de lieux. Ainsi, de sa naissance jusqu'à sa mort, l'individu tire des expériences et *apprend* de son environnement, qu'il s'agisse de sa famille, de l'école, du travail, des loisirs ou d'internet (Schugurensky, 2007). A la notion d'*apprentissage informel* est souvent associée celle d'*éducation informelle*, apparue dans un rapport de Coombs, évoquant la crise mondiale de l'éducation, en 1968 (Pain, 1990). Les travaux de Coombs et Ahmed (1974) constituent une référence en matière de non formel. Dans une étude pour la Banque Mondiale, ils ont montré les déficits en termes d'éducation formelle et non formelle, dans des sociétés rurales en Amérique latine, en Afrique et en Asie. Ils se sont intéressés à développer des stratégies permettant de renforcer l'éducation non-formelle (Gilbert, 1975). Mais **les psychologues évoquent aussi la notion d'apprentissage incident**. L'apparition du concept d'éducation informelle dans les classifications internationales et dans celui de la coopération internationale en éducation, est survenue pour des raisons économiques. Il s'agissait de pouvoir faire des comparaisons et de planifier, financer le développement de systèmes de formation.

L'éducation informelle va largement attirer l'attention des universitaires dans les années 1970. Elle s'associe peu à peu à celle d'éducation permanente. Les Etats se dotent de définitions de ce que sont les différents types d'éducation, avec notamment celles de la CITE¹⁶ ou du Thesaurus Européen de l'Education (T.E.E), en 1998. Celles-ci reprennent les notions formel/ non-formel/ informel. La Commission des Communautés européennes (2000) relève l'importance de l'éducation permanente ou de *formation tout au long de la vie (lifelong learning)*, voire d'apprentissage tout au long de la vie. La notion d'éducation informelle complète celles d'éducation formelle et non formelle, grâce aux recherches anthropologiques réalisées aux USA, sur les problèmes de socialisation dans les années 1970. Mais loin de délimiter clairement un champ, **l'informel concerne tout ce qui n'est pas relié aux institutions ou à l'école**. Greenfield et Lave (1979, cités dans Brougère et Bézille, 2007) opposent de façon binaire éducation formelle et informelle. Nous y ajoutons les conceptualisations de Rogoff (1995 ; 2006, cité dans Brougère et Bézille, 2007) en italique, dans le tableau 4 (p.156).

¹⁶ Unesco, *Classification Internationale Type de l'Education*, Paris, Unesco, Conférence générale, 29e session, 1997

Education formelle (scolaire)	Education informelle (non-scolaire)
Activités séparées de la vie quotidienne (décontextualisées)	Activités intégrées dans la vie quotidienne (contextualisées)
Enseignant responsable de la transmission	Apprenant responsable de ses acquisitions
<i>Posture de participation périphérique légitime</i>	<i>Appropriation par une pleine participation</i>
Apprentissage impersonnel	Apprentissage personnalisé, guidé par l'entourage
Programmes explicites	Absence de programme
Logique de changement	Valorisation de la tradition
Echanges verbaux et questionnement	Observation, imitation, démonstration
<i>Grande formalisation</i>	<i>Grande variété de guidances</i>
Contexte de formation	Participation des débutants au monde adulte

Tab.4 : Education formelle et informelle

Plusieurs auteurs, partant d'abord d'une intuition, s'intéressent aux apprentissages informels. Ils constatent qu'**une grande partie de ce qu'apprend l'individu ne résulte pas de sa fréquentation du système scolaire**. La plupart des valeurs, des connaissances et des compétences s'acquièrent de manière informelle. Elles sont rarement reconnues par les organismes de formation ou par le milieu professionnel. De plus, les scientifiques ne manifestent qu'un intérêt modéré pour ces apprentissages (Schugurenky, 2007). La métaphore de l'iceberg est souvent utilisée pour exprimer que la majorité des apprentissages demeure immergée et cachée, ce qui explique pourquoi les apprentissages informels sont peu mis en évidence ou en valeur, et restent en marge de la conscience collective. Les apprentissages issus du système formel ne représentent pourtant que la partie visible de l'iceberg (Tough, 1971, cité dans Schugurenky, 2007). Ainsi, l'intérêt pour l'éducation informelle permet « de rendre visible ce qui est invisible » et « de ne pas considérer uniquement ce qui est trop visible, la forme scolaire » (Brogère et Bézille, 2007, p.166)...

Si les apprentissages informels correspondent aux apprentissages qui se déroulent en dehors des programmes des organismes éducatifs officiels ou non-officiels, ils peuvent avoir également lieu au sein de ces organismes : c'est ce que l'on nomme le *curriculum caché*. Ils peuvent s'inscrire en complément des connaissances développées par ceux-ci, ou en contradiction. Beaucoup d'interactions – que ce soit lors d'échanges de groupe, d'activités hors programmes, de pauses, de préparation de cours ou d'examens, engendrent des apprentissages informels (Schugurenky, 2007). Par exemple, durant les études en pédagogie spécialisée, les étudiants albanais développent des valeurs qui s'opposent parfois à celles du monde universitaire ou de la société dans laquelle ils vivent (chapitre 5, p.440).

4.8.2.1 La notion de forme

Les notions d'éducation ou d'apprentissages informels sont essentiellement descriptives. Elles mettent en évidence qu'une partie de ce qu'apprend l'individu ne provient pas de stratégies éducatives formelles. Comme le soulignent Maulini et Montandon (2005, p.13), la notion d'éducation formelle, qui apparaît vers la moitié du 20^{ème} siècle, tente de montrer qu'il n'y a pas une seule manière d'apprendre ou une *bonne* éducation, mais qu'il faut reconnaître l'ensemble des situations de formation. Il y a ainsi plusieurs formes, *mises en forme* ou *formalisations* possibles. Toutefois, sur le plan théorique, il est nécessaire d'interroger la question de la forme. Des distinctions s'imposent (Brogère et Bézille, 2007). Au sein des formes sociales, nous observons plusieurs formes éducatives, et à l'intérieur de celles-ci, la

L'absence de forme éducative n'est pas pour autant absence de forme sociale (Brogère et Bézille, 2007, p.153).

forme scolaire est le modèle d'action collective le plus connu (Blandin, 2002 ; Maulini et Perrenoud, 2005 cités dans Brogère et Bézille, 2007, p.126).

Mais le champ de l'informel questionne les systèmes formels eux-mêmes.

Ces derniers recherchent parfois dans l'informel, des moyens de se renouveler, de se ressourcer, de relancer une dynamique intérieure et de donner un sens différent aux activités (Brougère et Bézille, 2007, p.153). Les nombreuses formes éducatives existant en dehors du monde scolaire sont rassemblées dans le champ mal défini du *non-formel*. Il est étonnant de constater que l'absence de forme scolaire équivaille à une absence de toute forme (éducative). Tout ce qui n'est pas « scolaire » est rassemblé dans le champ « sans-forme » du non-formel ou de l'informel ! Il serait pertinent de s'intéresser aux formes produites par la société, plutôt que de toutes les désigner comme *informelles*. Aborder la notion de forme permet de mettre en évidence un continuum entre l'informel et le formel, et donc la présence d'un processus de formalisation que je décrirai. Une question demeure en suspens : « Comment peut-on apprendre en dehors de toute didactique, de toute forme éducative et de toute stratégie explicite ? » Il est nécessaire de considérer les types d'éducation ou d'apprentissage possibles, et d'interroger leur dimension éducative.

4.8.2.2 Trois formes d'éducation ou d'apprentissages

Déjà au 18^{ème} siècle, Rousseau distinguait trois origines à l'éducation. Premièrement, ce qui dépend de la nature – et non de l'Homme, c'est-à-dire sa maturation et son développement. Ensuite, ce qui est lié aux choses ou à l'expérience (et donc seulement en partie à l'Homme), soit la formation par expérience ou l'éducation informelle (en tant que bain environnemental). Cette dernière est réellement vouée au hasard de la vie et des rencontres. Finalement, ce sur quoi l'Homme a prise, une éducation (essentiellement formelle, voire également non-formelle), basée sur un désir de maîtrise, mais probablement vouée à l'échec (Fabre, 2005). Si la distinction en trois formes d'éducation ou d'apprentissages reste en vigueur, la question de la forme ou de la *non-forme* mérite notre attention. Les notions de non-formel ou d'informel sont critiquées par de nombreux auteurs (Poizat, 2003 ; Fabre, 2005, Brougère et Bézille, 2007) qui regrettent que l'on qualifie un type d'éducation ou d'apprentissage, par la négative, en opposition à un autre type d'apprentissage dont les contenus semblent être plus facilement caractérisables, à savoir le formel. Ne serait-il pas préférable d'utiliser un autre terme, tel que celui d'« éducation diffuse » (Brougère et Bézille, 2007) ? Remettant en cause la trilogie, Poizat propose par exemple, trois autres catégories non hiérarchisées :

- l'éducation formelle (telle qu'elle est envisagée du pré-primaire au niveau supérieur) ;
- l'éducation familiale (que la famille soit biologique ou non) ;
- **l'éducation éventuelle**, c'est-à-dire celle qui « n'a pas de caractère obligatoire dans la vie d'un individu et reste liée à un faisceau d'événements, de rencontres et d'opportunités » (Poizat, 2003, p.187).

Et que faire alors du *péri-* ou du *para-formel* ou encore du *post-scolaire*, comme le rattrapage scolaire ou certaines spécialisations ? On sait qu'une même activité peut faire l'objet d'un enseignement formel à l'école et d'un enseignement informel, par exemple, dans le club d'une ville (certains sports). On ne peut pas proposer de classification stricte, les frontières étant peu délimitées, ce qui rend le concept complexe à utiliser. Nous sommes face à une classification que d'aucuns qualifient de *relativiste*, comportant des zones floues voire des superpositions (Fabre, 2005). En effet, comment reconnaître une forme ? Poizat (2003) distingue divers facteurs pour identifier les formes d'éducation et comparer les systèmes : les aspects socio-historiques qui génèrent une certaine forme d'éducation, la durabilité en dehors du système scolaire, l'adaptation au contexte et à la réalité (les variations), les dispositifs, les contenus et les processus d'éducation, et finalement, les combinaisons, les imbrications et les interactions possibles entre les différentes formes. Ainsi l'éducation non formelle et plus encore l'éducation informelle, sont difficilement identifiables.

L'éducation ou l'enseignement formel existe car « les expériences de la vie s'avèrent trop aléatoires, trop incertaines et ... leur valeur formatrice n'est pas assurée » (Fabre, 2005, p.213). Une méthode est-elle dès lors nécessaire ? Ne risque-t-elle pas de se figer en routine ? Fabre (2005) constate que l'éducation informelle est en quête d'une forme, même si celle-ci est floue et spécifique à chaque situation. Mais que ce soit par compagnonnage, rite, séminaire, école ou académie : il existe de nombreuses façons de se former et, « il n'y a pas de formation sans forme », même si certaines sont plus valorisées que d'autres, dans certaines cultures (Maulini et Montandon, 2005, p.18).

4.8.2.2.1 Une logique de continuum entre formel, non-formel et informel

Cristol et Muller (2013) mettent en évidence l'opposition entre ce qui est de l'ordre du formel, et ce qui se situe dans l'informel. En fonction des époques, des cultures, des attentes et représentations sociales, les apprentissages formels et informels sont reconnus ou valorisés différemment, voire même hiérarchisés. **Deux logiques permettent d'analyser les relations entre formel, non-formel et informel : celle du continuum et celle de l'hybridation.**

Pour de nombreux auteurs (Bataille, 2010 ; Boutinet, 2013 ; Cristol et Muller, 2013 ; Fabre, 2005 ; Maulini et Montandon, 2005), le triptyque *formel/ non-formel/ informel* crée parfois plus de problème qu'il n'aide à comprendre et organiser l'éducation. En effet, la notion d'apprentissage n'est pas évoquée et, comme je l'ai mentionné, elle est mal définie. La définition des apprentissages formels est très proche de celle des apprentissages non formels : ce sont uniquement les conditions qui changent, telles que la durée - plus courte dans les non formels, ou la certification - plutôt absente dans les non formels (Werquin, 2010). Ainsi, il est difficile de savoir exactement où se termine le formel et où commence le non-formel. Pain (1990) apporte le complément d'information suivant :

Le formel précise de façon détaillée tous les aspects de chacun des critères considérés. Le non formel définit de manière précise les objectifs, le curriculum et la durée sans s'attarder sur la définition des autres critères, ce qui laisse une grande marge d'action sur le terrain. Dans le cas de l'informel rien n'est défini d'avance, car rien n'est prévu et tout est soumis aux aléas de la rencontre entre les messages offerts et les besoins de l'individu (p.229).

Altet (1994, cité dans Poizat, 2003, p.67-68) propose une comparaison entre les situations d'apprentissage d'éducation formelle et non formelle, qui a le mérite de présenter des indicateurs permettant de spécifier les caractéristiques des systèmes d'éducation. On peut résumer sa démarche comme suit (tableau 5) :

Situations d'apprentissage	Education scolaire	Education non formelle
Des apprenants	✓	✓
Un formateur	✓	✓ (mais pas toujours)
Des interactions formateur-apprenants	✓	✓ (mais pas toujours)
Un type d'apprentissage identifié	✓	✓
Un contenu à traiter	✓	✓
Un comportement observable à produire au terme	✓	✓
Un dispositif d'évaluation formative	✓	✓ (mais pas toujours)
Une stratégie définie pour faire apprendre	✓	✓
Des stratégies cognitives différenciées mises en œuvre par les apprenants	✓	✓
Des moyens	✓	✓
Un environnement	✓	✓

Tab.5 : Situations d'apprentissage, éducation scolaire et non formelle, selon Altet (1994)

Selon la CITE (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013) l'enseignement non formel peut se définir comme un enseignement institutionnalisé, volontaire et planifié par un prestataire. S'inscrivant tout au long de la vie, il constitue une alternative à l'enseignement formel, et garantit un droit d'accès à l'éducation pour tous. L'apprentissage informel correspond à des formes d'apprentissage intentionnel ou volontaire, qui ne sont pas institutionnalisées, même si parfois il s'avère reconnu ou attesté (Institut de statistique de l'UNESCO, 2013). Il peut s'agir d'activités d'apprentissage ayant lieu dans la famille, au travail, dans la vie quotidienne, dans la société, sur une base autodirigée ou proposée par un groupe. Il faut le distinguer de l'apprentissage fortuit ou aléatoire. En effet, ces deux dernières formes se réfèrent à des apprentissages non organisés, dans des situations non prévues pour engendrer un apprentissage.

La flexibilité de la formation et de la participation des formés sont essentielles (Rogers, 2004, cité dans Maulini et Montandon, 2005). L'âge n'est pas un déterminant absolu, même si les adultes ont plus de liberté pour débiter ou mettre fin à une formation, et même si les formes d'éducation sont plus formelles durant l'enfance. C'est davantage « le rapport entre le savoir appris et ce qu'il permet de faire et de comprendre dans la vie » qui semble essentiel : les apprentissages se rapprochent du pôle formel dans les programmes planifiés et s'en éloignent s'ils sont intégrés aux situations de travail, pouvant s'avérer diffus (Maulini et Montandon, 2005). Si l'on s'intéresse aux aspects non-formel et formel de l'éducation, on constate que l'éducation non formelle permet de répondre aux besoins de l'action, de prendre du recul, d'analyser les pratiques pour en tirer des connaissances, de faciliter l'ajustement des besoins ressentis aux connaissances ou de démystifier la fonction enseignante (Pain, 1990). L'éducation non formelle couvre un large champ d'activités telles que les activités culturelles, sportives, syndicales ou revendicatrices. Les activités relatives aux droits sociaux ou culturels, les « mouvements du lobbying local, national ou international en faveur de la défense de telle ou telle cause constituent également des moyens de formation des individus assez bien organisés » (Poizat, 2003, p.24). Il s'agit d'éducation ou de formation de la population, que celle-ci concerne des revendications salariales ou la défense de minorités (comme les personnes en situation de handicap). L'éducation informelle favorise une sensibilisation, au contact avec un environnement et l'éventuel déclenchement de l'intérêt pour un sujet ou une situation, la possibilité de passer d'un simple intérêt à une réelle préoccupation, la possibilité d'explorer personnellement une situation, sans s'y engager fermement, l'élaboration d'un projet personnel ou la possibilité de gérer sa propre formation.

Comme nous l'avons vu, Poizat (2003, cité dans Maulini et Montandon, 2005) préfère **le terme d'éducation éventuelle à celui d'éducation non formelle**. Il constate que la famille et l'école peuvent se situer aux deux pôles d'un continuum entre le *formel* et l'*éventuel*, l'une et l'autre se complétant, voire se corrigeant ! Dans d'autres systèmes éducatifs tels que le système soviétique (Koupstov, 1986, cité dans Poizat, 2003), **on constate une division entre éducation de base** (correspondant au système scolaire, du préscolaire à l'université) **et une éducation dite supplémentaire**. Le système hongrois (Inkei, Koncz et Pocze Koupstov, 1988, cités dans Poizat, 2003) sépare système classique, non classique (activités mises en place par les entreprises ou initiatives spontanées...) et éducation supplémentaire. La notion d'apprentissage non-formel est ambiguë, car il s'agit d'apprentissages qui ne sont pas soumis par un établissement de formation, mais qui sont toutefois structurés sur le plan des objectifs, du temps et des ressources. Ils émanent d'une intention de l'apprenant (Brougère et Bézille, 2007).

Ainsi, tout apprentissage peut se situer sur un continuum allant du purement formel (scolaire) au totalement informel. Si l'on ne considère que les apprentissages informels et que l'on s'intéresse à l'intentionnalité et la conscience des apprentissages, aussi bien chez celui qui apprend que chez celui qui enseigne, nous pouvons retenir la typologie suivante (figure 53, p.160) (Pain 1990 ; Livingstone, 2000, cité dans Brougère et Bézille, 2007, p.123 ; Schugurensky, 2007) :

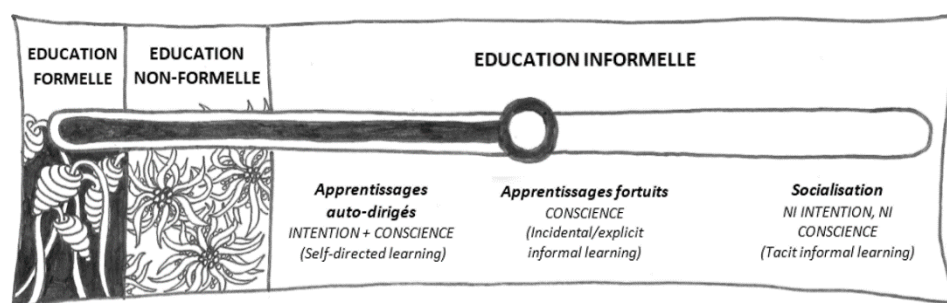


Fig.53 : L'éducation informelle et les apprentissages

Tout d'abord, il est nécessaire d'analyser les apprentissages se situant aux extrémités de l'éducation informelle. Les apprentissages « auto-dirigés » renvoient aux projets entrepris par des individus ou des groupes, sans l'aide d'un professeur, même s'ils peuvent bénéficier de la présence d'une personne-ressource. Ils sont intentionnels et conscients : les personnes cherchent à apprendre quelque chose, s'y engagent et constatent leurs apprentissages (Schugurensky, 2007). Brougère et Bézille parlent d'*autodidaxie* et la conçoivent comme une activité créative, s'inscrivant dans une certaine déviance face aux apprentissages :

"l'autodidacte possède ... une candeur par rapport au savoir qui lui permet de sortir des sentiers battus, soit en prenant des initiatives impromptues, soit en osant des sauts logiques devant lesquels un savant chevronné hésiterait parce qu'il se sent gêné par les implications qu'il est capable de prévoir" (Frijhoff, 1996, p.22, cité dans Brougère et Bézille, 2007, p.147-148).

L'autoformation est une démarche encore peu commune, les individus étant souvent marqués par leur parcours scolaire. Cependant, il semble important de proposer des environnements stimulant son émergence, en offrant « un milieu où la participation responsable et l'initiative des individus est souhaitée et facilitée », en encourageant le développement de projets personnels, en facilitant les conditions de base (informations, organisation...) et en soutenant les personnes dans leur démarche d'auto-formation (Pain, 1990, p.180). Les autodidactes maîtrisent souvent l'art de la pensée divergente, *bricolent* avec toute sorte de savoirs et établissent des liens inédits entre eux. A l'autre extrême, la socialisation renvoie aux apprentissages tacites, soit « à l'assimilation presque naturelle des valeurs, attitudes, comportements, savoir-faire et connaissances qui se produisent dans la vie quotidienne » (Schugurensky, 2007). L'individu apprend grâce à deux processus, *l'enculturation et la socialisation*, qui permettent une réelle *transmission culturelle*. Certains auteurs parlent de *niche développementale*. La personne – et plus particulièrement l'enfant - se développe dans un système ouvert où s'entremêlent différents contextes (physiques et sociaux), diverses pratiques éducatives et de multiples représentations sociales. L'individu et la culture se coconstruisent mutuellement dans une vision écosystémique ou éco-culturelle, ce qui signifie que la transmission culturelle lie à la fois les caractéristiques de la personne et les variables contextuelles (Bronfenbrenner, 1989 ; Bruner, 1996 ; Super et Harkness, 1997, cités dans Dasen, 2002). Dans le cas de la socialisation, l'apprenant n'a aucune intention d'apprendre. Il n'est pas conscient d'avoir réalisé un apprentissage, même s'il peut rétrospectivement prendre conscience de ce qu'il a appris.

Grâce au flux permanent d'informations de son environnement, l'individu apprend beaucoup de la vie quotidienne, davantage par imprégnation que par un processus rationnel d'éducation. Il s'agit d'un « long processus de stratification des éléments », qui nécessite un temps considérable ou, en d'autres termes, un processus d'apprentissage se réalisant par la proximité et la répétition, par intégration progressive de la « culture », soit des valeurs et des comportements propres à un certain environnement. Pain (1990) parle de « **bain environnemental** », plutôt que d'une action éducative volontaire (p.163).

Soumis de manière plus ou moins passive à des informations, à des pratiques dont l'objectif n'est pas explicitement éducatif, les individus intègrent progressivement des messages dans leurs attitudes et leurs comportements, de manière souvent non réfléchie. Ces éléments peuvent être transférés d'une situation à l'autre. Cette action constante du contexte, difficile à décrire, car diffuse et continue, joue un rôle considérable et constitue un phénomène encore peu étudié.

En étant exposé à un environnement social différent, une personne peut être amenée à reconnaître qu'elle a certains préjugés qui sont le fruit d'une socialisation antérieure. De la même façon, certaines personnes peuvent ne pas être conscientes d'avoir appris quelque chose au cours d'une expérience particulière jusqu'à ce qu'elles en parlent avec une autre personne (par exemple un chercheur) qui leur pose des questions visant à permettre une prise de conscience rétrospective (Schugurensky, 2007).

Percevoir et prendre conscience de l'influence de l'environnement sur notre fonctionnement, **est essentiel pour sortir de cette sorte de passivité liée à une éducation non intentionnelle**, et pour développer une meilleure maîtrise de l'environnement. C'est en quelque sorte le début d'un processus de formation que l'on peut qualifier d'*autogérée*. Pain (1990) regrette que la « prise en charge de sa propre formation offre des possibilités dont l'utilité sociale n'est pas assez explorée » (p.216). Dans le domaine de l'informel, il n'y a pas réellement de planification, car l'environnement et les événements qui surviennent jouent un rôle déterminant, de même que les initiatives de l'apprenant lui-même.

Concernant les apprentissages fortuits, ils sont très variables, situés entre les deux types d'apprentissages décrits (figure 53). **Ils se réfèrent à des situations où l'individu n'a pas d'intention d'apprendre au départ**, mais dans lesquelles il découvre finalement qu'il a appris quelque chose. L'apprentissage est conscient mais non-intentionnel (Schugurensky, 2007). Des études sur l'amélioration de la productivité en usine ou sur le développement d'émissions de TV visant la distraction (Pain, 1990), mettent en évidence des changements de comportement et l'acquisition d'informations, sans que les participants n'aient eu la volonté de se former. Ainsi, des « résultats inattendus » sont observés. C'est davantage le type d'organisation du travail choisi ou l'utilisation de certains supports, qui favorisent les changements sur le plan social, en termes de comportements, d'attitudes ou d'identité.

Dans une étude réalisée en 1998, à propos des apprentissages auto-dirigés au Canada, Livingston¹⁷ constate que sur un échantillon représentatif de 1562 Canadiens adultes, il existe « une corrélation plus forte entre le travail d'intérêt collectif et les apprentissages informels au sein de sa communauté qu'entre l'emploi et les apprentissages informels liés au travail » (Schugurensky, 2007). Ces résultats sont confirmés dans une étude plus large, sur un échantillon de 9063 adultes, en 2004. Dans une autre étude, Livingston constate que 95 % des adultes ont des activités d'apprentissage informel, pour une moyenne de 750 heures par an, ce qui représente environ deux heures quotidiennes. Ces différentes recherches mettent en évidence l'importance du travail communautaire (vie associative), des activités liées à la maison (entretien, jardin, bricolage, cuisine, éducation des enfants...), des sports, des activités de loisirs, des relations interpersonnelles ainsi que de la vie politique. Elles démontrent l'intérêt des actions collectives. D'autres auteurs (Schugurensky, 2007 ; Foley, 1999, cités dans Brougère et Bézille, 2007) mettent en évidence d'autres occasions d'apprentissage informel, telles que la lutte sociale ou la critique du conformisme social. Dans ces apprentissages informels ou *incidents*, « les acteurs sont directement plongés dans la complexité des situations ; on pourrait dire qu'ils apprennent à nager en se noyant » (Pastré, 2015, emp.4283, chapitre 8). Ce type d'apprentissage dépend fortement des circonstances et du caractère fortuit des événements. Il est généralement lié à l'aspect productif de l'activité, ce qui laisse peu de place à l'erreur pour les apprenants.

¹⁷ Directeur du Nall, le *New Approaches to Lifelong Learning (Réseau sur les nouvelles approches des apprentissages tout au long de la vie)*

La confrontation directe à la complexité des situations peut s'avérer difficile pour l'apprenant et peut entraver sa progression (Pastré, 2015, emp.4297, chapitre 8). Toutefois, il n'y a pas vraiment de dichotomie entre apprentissages formels et informels. Il y a plutôt diverses articulations possibles, ce qui peut inciter à concevoir une logique d'hybridation plutôt qu'une logique de continuum dans les apprentissages, comme présenté auparavant. En effet, **l'apprenant utilise toutes les informations utiles pour apprendre. Billet parle d'attitude opportuniste** (2002, cité dans Cristol et Muller, 2013, p.23). Ainsi, « l'informel vient dynamiser le formel ou lui servir de "réservoir d'expérience" » (Brougère et Bézille, 2007, p.132) et de nombreuses formes hybrides ou semi-formelles, peuvent être envisagées.

4.8.2.2.2 De l'éducation à l'apprentissage

Les termes d'éducation et d'apprentissage sont indifféremment utilisés par de nombreux auteurs. L'éducation concerne cependant davantage les aspects organisationnels. Comme le mentionne l'ISCED¹⁸, c'est une communication plus ou moins planifiée et organisée. Elle vise à susciter l'apprentissage. Lorsque nous parlons d'apprentissage, nous nous orientons vers les apprenants et leurs actions. La distinction entre les formes d'éducation et d'apprentissage met en évidence les liens étroits envisagés entre les formes possibles d'organisation et les processus qui permettent l'apprentissage. Werquin distingue différents types d'apprentissages, liés aux types d'éducation (Cristol et Muller, 2013), présentés dans la figure 54.

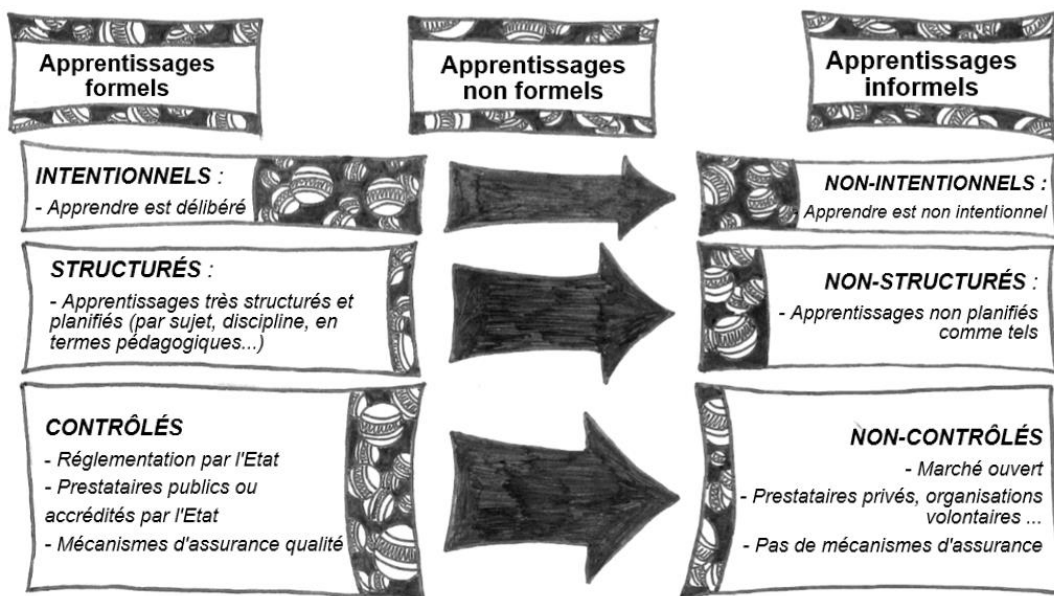


Fig.54 : Le continuum des apprentissages, selon Werquin (2010, emp.431, chapitre 1)

Werquin (2010) considère des degrés de formalité plutôt que des définitions fixes. Quels que soient les apprentissages réalisés, de types formels ou informels, différents types de savoirs peuvent être développés. Trilla Bernet (s.d, cité dans Pain, 1990, p.127) analyse différemment l'expression éducation formelle/ non formelle/ informelle. Il tient compte des aspects liés à la formalisation, notamment la question de la reconnaissance sociale de la fonction éducative de l'agent et de la spécificité éducative du contexte. Il propose quatre manières de la comprendre :

¹⁸ L'UNESCO a développé la **CITE** (Classification Internationale Type de l'Education : **ISCED**, en anglais) pour la classification et la caractérisation des filières et degrés de formation.
http://www.odec.ch/fr/pub/formation/systeme_educatif_suisse/isced.htm

- **le champ des actions informelles** qui ne sont pas ajustées au modèle « scolaire » ;
- **les actions qui n'apparaissent pas sous des formes éducatives explicites** (par exemple, quand le rôle éducatif de l'agent n'est pas reconnu) ;
- **les actions qui n'ont pas été conçues explicitement pour éduquer** (autre but) ;
- **les actions dont la forme éducative évolue et dont on ne peut prédire la forme.**

Pain (1990) propose une approche complémentaire, pour analyser les actions éducatives et leurs modalités, en observant leurs effets. Il s'intéresse à leur influence et aux changements durables de comportements, chez les personnes ou dans les groupes. J'ai évoqué la séparation « formel » et « non-formel ». Il est encore plus délicat de distinguer apprentissages « non formels » et « informels ». Pain (1990) critique le fait que l'« informel a l'allure de non-organisé et se confond avec le non-formel » (p.125). Coombs (1985, cité dans Pain, 1990, p.126) affirmait, déjà en 1985, que l'éducation informelle « constitue le plus grand morceau de l'apprentissage total durant la vie d'une personne - même pour celles "hautement scolarisées" ». La catégorie « informel », recoupant une diversité de notions aux limites floues, n'est pas retenue dans la définition de l'ISCED.

Selon Ollagnier (2005), les apprentissages non formels sont souvent intégrés dans des activités organisées et professionnelles qui ont une intention éducative. Cela n'implique pas qu'ils soient visibles ou reconnus. Les apprentissages dits informels, liés à des expériences ou à des événements de la vie quotidienne, difficilement identifiables, sont généralement peu pris en considération dans la formation d'adultes. De plus, les différents types d'apprentissages entrent parfois en contradiction, et certains d'entre eux se greffent à des activités mises en place au départ, dans un autre but (Brougère et Bézille, 2007). Il s'agit de réfléchir à la nécessité ou non de formaliser ces apprentissages, pour que les compétences développées puissent être valorisées : la question se pose dans le cadre du projet de formation en Albanie. Pain (1990) met toutefois en garde contre une trop grande tentation d'institutionnaliser l'éducation *non-* ou *informelle* ! Les modélisations des apprentissages informels mettent en évidence divers facteurs sur lesquels porter attention (figure 55) : ¹⁹

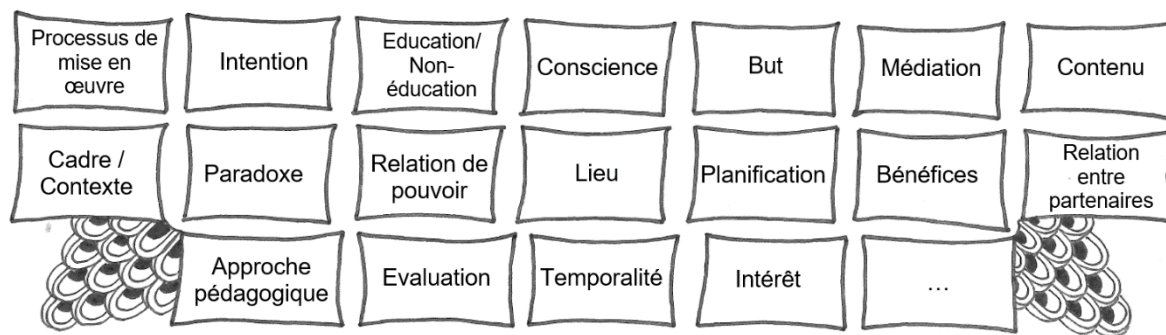


Fig.55 : Multiplicité des facteurs pouvant être pris en considération dans l'apprentissage informel

On peut analyser si les apprentissages se situent sur un continuum entre formel et informel, ou s'il s'agit d'une forme d'hybridation. Cette dernière semble intéressante. Elle ne supprime pas la distinction entre *formel/non formel/informel*. Les formes d'apprentissage s'entrecroisent. **On peut évoquer les « apprentissages situés »** (*situated learning*), **généralement involontaires, intégrés dans l'activité et le contexte local**. Ils sont favorisés par les interactions et la collaboration avec les partenaires du milieu (Cristol et Muller, 2013).

¹⁹ Le paradoxe correspond à un apprentissage intentionnel mais inconscient, intentionnel mais intuitif, soit à la limite de la conscience (Cristol et Muller, 2013).

Ainsi, par exemple, les cadres apprennent souvent par combinaison entre apprentissages formels et informels, et selon des formes variées : autoformation par la pratique, répétition, observation, mimétisme, impact de l'atmosphère de travail, référence à l'entourage, activités extra professionnelles, utilisation des médias, internet (Cristol et Muller, 2013)... Plusieurs chercheurs (Colley, Hodkinson et Malcom, 2003 ; Dominicé, 2000, cités dans Cristol et Muller, 2013) perçoivent les liens entre les types d'apprentissages, évoquant des « savoirs tissés », dans lesquels l'expérience formelle se combine aux apprentissages informels, par le jeu des interactions et des médiations sociales. Ces liens évoluent selon les situations. La différence principale entre éducation informelle et formelle est que dans la seconde, il y a volonté de proposer une instruction programmée. L'expérience à l'étranger peut être considérée comme une expérience non formelle, plutôt qu'informelle, voire même une hybridation des deux.

Maintenant l'idée de triptyque *formel/informel/non-formel*, mais ajustant cette vision, plusieurs auteurs (Brougère et Bézille, 2007; Fabre, 2005) reprennent une théorisation sur les possibilités de formation. Celles-ci ne reposent pas sur l'intentionnalité ou la conscience des apprentissages, mais davantage sur les sources des apprentissages. Une tendance à la valorisation de l'auto et de l'éco-formation se dessine, et un modèle dynamique à trois pôles est défini (Pineau, 1992 et Marie-Michèle, 1993, cités dans Brougère et Bézille, 2007) :

- **Le pôle d'auto-formation**, soit la formation que l'individu se donne à lui-même, sa réflexion sur ses expériences de vie et la prise en charge de sa propre éducation. Par une mise en mots d'une expérience d'éducation informelle ou non formelle, le récit de vie (histoire de vie) met en valeur ces aspects de la formation.
- **Le pôle d'éco-formation** vise la formation réalisée *en contact avec* d'autres. Elle renvoie à *l'éducation par les choses*, évoquée par Rousseau, et donc à l'informel. L'éco-formation englobe des pratiques et des expériences de formation, liées à des activités professionnelles, associatives ou familiales. Elle intègre des apprentissages volontaires, diffus et informels. « *L'écoformation* est assimilable à de l'auto-apprentissage informel en contexte, qui se fait souvent par imprégnation, au fil des expériences, aussi bien dans la vie quotidienne que sur le lieu de travail » (Brougère et Bézille, 2007, p.158).
- **Le pôle d'hétéro-formation** désigne la formation dispensée *par* d'autres personnes. Il fait davantage référence au modèle scolaire traditionnel et transmissif. Pour Rousseau, c'est *l'éducation par les hommes*, qui intègre les aspects formel et non-formel.

4.8.2.2.3 Une clarification épistémologique et un positionnement

Une étude socio-économique approfondie est nécessaire, pour faire l'épistémologie des apprentissages. En effet, **les apprentissages « situés » dépendent largement du contexte dans lequel évolue l'individu**, qu'il s'agisse des conditions économiques, sociales, politiques ou des différentes époques. Maints auteurs (Carré, 2005 ; Faulx et Manfredini, 2007 ; Nizet et Bourgeois, 2005, cités dans Cristol et Muller, 2013), intéressés par la formation des adultes, constatent une évolution des apprentissages. Ceux-ci s'inscrivent dans un temps de plus en plus court, mais tout au long de la vie. L'espace géographique dans lequel ils se développent, est de plus en plus large, notamment avec les TIC et les échanges internationaux. Les activités s'articulent différemment : elles étaient très délimitées auparavant, mais sont aujourd'hui plus « poreuses » et flexibles. Finalement, la relation ou le rapport au savoir est différent : les dynamiques de groupes et les échanges bouleversent la manière d'apprendre. On ne peut se contenter de la distinction entre apprentissage intentionnel/non intentionnel ou planifié/non planifié. Les temporalités, l'intention, l'attention, les événements, les circonstances et le sens recherché diffèrent d'un individu à l'autre, d'une situation à l'autre, d'un lieu ou d'une période à l'autre (Cristol et Muller, 2013).

Il est nécessaire de disposer d'un référent théorique dans l'usage du concept d'apprentissage. La manière de considérer les connaissances influence largement la conception de l'apprentissage et la place accordée par les auteurs à l'apprenant, aux méthodes et à l'environnement : comportements observables pour le behaviorisme, processus de traitement d'information par le cerveau pour le cognitivisme, signification sociale pour le constructivisme, réflexion sur l'expérience personnelle pour l'humanisme, dynamique des récits ou histoire de vie et distribution au sein d'un réseau social pour le connectivisme ou encore, théorie de l'*énaction* qui considère la connaissance comme indissociable de l'action et de la vie.

L'apprentissage se définit moins comme la faculté de résoudre un problème que comme celle de pénétrer un monde à partager avec d'autres. L'apprentissage est alors cette découverte continue. Il se réalise indifféremment de façon formelle ou informelle (Cristol et Muller, 2013, p.27).

La catégorisation des apprentissages informels proposés par Cristol et Muller, après leur analyse de la littérature, est prometteuse, même s'ils concèdent que la réalité conceptuelle en matière d'apprentissages informels « est forte en pouvoir d'évocation et faible en précision académique » (Cristol et Muller, 2013, p.37). Ils distinguent 7 types d'apprentissages informels (tableau 6) :

<p>1. Apprentissages informels réflexifs (apprendre avec intention)</p>	<p>L'apprentissage est conscient et volontaire. Jarvis différencie les apprentissages informels réflexifs (basés sur la capacité à réfléchir à une expérience, à en tirer des principes) et non réflexifs (soit préconscients, basés sur la mémorisation, l'observation, les pratiques répétitives, l'imitation...). L'intention d'apprendre apparaît ici comme une variable essentielle (Jarvis, 1992 ; 2004, cité dans Cristol et Muller, 2013).</p>
<p>2. Apprentissages incidents, fortuits ou accidentels (découvertes faites à l'occasion d'une autre activité)</p>	<p>L'apprentissage est conscient mais involontaire et toujours lié à une expérience. Il est en ce sens, « événementiel ». Il peut se réaliser lors d'une activité. Il faut distinguer « incident » (soit par inadvertance et sans conséquence) et « accident » (soit par un choc, une effraction ou quelque chose d'instantané) (Cristol et Muller, 2013).</p>
<p>3. Apprentissages implicites (sans intention mais avec attention)</p>	<p>L'apprentissage est inconscient, involontaire mais nécessite de l'attention. C'est par exemple le cas de l'apprentissage de la langue maternelle (Pacton et Perruchet, 2006, cités dans Cristol et Muller, 2013).</p>
<p>4. Apprentissages professionnels informels (par l'organisation apprenante)</p>	<p>Plusieurs auteurs, préoccupés par le développement des compétences au travail, identifient des situations et des activités professionnelles favorisant les apprentissages informels. On peut considérer dans cette catégorie, la construction, la négociation et la mise en œuvre de projets, la résolution de problèmes ou de missions définies avec des objectifs précis à atteindre, les apprentissages en ligne ou collectifs, l'expérience, l'autoformation ou l'auto-documentation, le mentorat, le coaching ou le compagnonnage, le jeu, la contribution à une pratique, le développement de relations utiles à l'action, la prise en compte des contraintes sociales, la responsabilisation mutuelle ou encore l'établissement de réseaux d'experts. L'organisation apprenante joue un rôle central dans l'apprentissage. Les lieux dans lesquels se déroulent des actions communes sont porteurs de sens (Bouteiller et Morin, 2009 ; Carré et Charbonnier, 2003, Coulombe, 2012, Guédez, 1994, cités dans Cristol et Muller, 2013).</p>
<p>5. Apprentissages situés : le lieu est porteur d'une culture d'apprentissage</p>	<p>De nombreux auteurs se penchent sur la question du lieu, de l'espace organisationnel et des cultures d'entreprise favorisant l'apprentissage, en facilitant les échanges, en permettant l'expérimentation et en donnant « droit à l'erreur ». Bataille présente un modèle différent (2010, emp.212) dans lequel « la capacité des individus à se remettre en cause est une des premières conditions de l'apprentissage informel professionnel ». Le tâtonnement et l'absence de certitudes semblent primordiaux. La vision, les valeurs et les buts communs véhiculés sont centraux, de même que la capacité à traduire concrètement la vision dans la pratique, à évaluer les processus mis en œuvre. (Argyris, 1995 ; Nonaka et Takeuchi, 1997 ; Senge, 1990, cités dans Cristol et Muller, 2013)</p>

<p>6. Apprentissages nomades (influence des technologies sur l'apprentissage)</p>	<p>La question des moyens de communication à distance est centrale, les technologies transformant le rapport au temps, à l'espace et au savoir. « Les apprentissages nomades posent la question de la transformation du sens social de l'expérience mais aussi des interactions avec les figures traditionnelles détentrices de connaissances » (Endrizzi, 2010, cité dans Cristol et Muller, 2013, p.34).</p>
<p>7. Apprentissages expérientiels (l'expérience est au centre des apprentissages)</p>	<p>L'expérience est perçue dans sa double utilité : apprendre à agir efficacement et se structurer soi-même. Ces processus nécessitent une démarche de réflexivité et la gestion de paradoxes. En effet, il peut y avoir une dysharmonie entre l'intérêt du sujet et ses connaissances ou son milieu socioculturel. Les dysharmonies stimulent l'acte de penser et permettent l'apprentissage (Jarvis, 1992 ; 2004, cité dans Cristol et Muller, 2013, p.36). Un premier courant de pensée (<i>Experiential learning</i>) considère l'expérience comme un « mode de résolution de problème, comme moyen d'adaptation d'un individu à un environnement, comme prise de sens à partir des situations vécues. Le rôle de la réflexion sur l'action est mis en avant ». Un autre courant (<i>Lebensphilosophie</i>) considère « avant tout la formation de l'identité de la personne à travers ce qu'elle a réalisé. Cette conception de la personne intègre les émotions, les sentiments, les intuitions et le vécu » (Finger, 2009, cité dans Cristol et Muller, 2013, p.34). Mais l'expérience varie avec le temps, et les individus évoquent souvent le sens qu'ils donnent aux <i>épisodes</i> vécus. Ceux-ci cohabitent avec des périodes plus difficilement datables, des <i>instants</i> qui ont agi comme « révélateur d'événements à l'occasion desquels un <i>insight</i> se produit et fait basculer une perspective », des « révélations » (Bézille-Lesquoy, 2003 ; Lesourd, 2006 ; Pineau, 1983, cités dans Cristol et Muller, 2013, p.34). Certains auteurs évoquent des « moments clés », des « leçons de vie, [des] rencontres marquantes, [des] temps d'apprentissage exacerbés », dans lesquels le temps semble s'accélérer.</p>

Tab.6 : Sept types d'apprentissage informel

L'expression « *apprentissages nomades* », évoquée dans le tableau ci-dessus, concerne le domaine de la formation non-formelle ou informelle : voyages, déplacements, flâneries, errance et vagabondage, voire erreur ou hésitation. Ce qui est fondamental, c'est l'aspect d'instabilité, éloigné d'une route scolaire balisée. Poizat (2003) évoque la notion de « savoirs braconnés » (p.128). Bataille (2010) propose une autre division et distingue trois manières d'apprendre qui peuvent se combiner :

- **par adaptation à l'environnement**, ce qui correspond largement au *mimétisme*. Or apprendre par mimétisme consiste à suivre la doctrine *fais comme je fais*, et peut pousser l'individu à rechercher davantage la conformité, qu'une réelle compréhension des situations. Dans ce cas, le pilotage des apprentissages est assuré par l'environnement ;
- **par résolution de problèmes**, ce qui renvoie à la capacité à trouver des solutions face aux imprévus (« *métis* ») notamment dans les situations professionnelles. Bataille (2010, emp.189) parle de *ruse* : il faut « apprendre à résoudre les événements imprévisibles dus aux changements nombreux dans l'exercice professionnel ». La *métis* est considérée comme une « intelligence propre à l'individu, fruit d'un apprentissage [pratique] piloté par la personne », présente dans toutes les activités et chez un grand nombre d'individus au fort pouvoir créatif (Bataille, 2010, emp.289). C'est la capacité et la volonté d'apprendre dans toute situation nouvelle, inattendue, parfois dysfonctionnelle. Mais être confronté à l'imprévu ne saurait suffire. Un travail de conceptualisation doit être réalisé afin de dégager un enseignement et de pouvoir construire une solution transférable à différents contextes ;
- **par intégration dans un collectif**, soit ce qui permet de s'intégrer de façon durable (« *mimésis* »). Echanges, tutorat, confrontations sont des occasions d'apprentissage à privilégier qui offrent de nouveaux défis, des ressources, des possibilités de réalisation. La *mimésis* consiste en un co-pilotage entre environnement (et institution) et individu, impliquant des facteurs collectifs et individuels, notamment à travers des comportements d'imitation (et non pas de reproduction). Pour apprendre de manière informelle au travail, la personne s'imprègne du travail des autres « mais à la différence du mimétisme, en y intégrant son propre comportement, en s'appropriant l'environnement plus qu'en le copiant.

Il s'agit d'application de codes indiquant l'appartenance à un groupe » (Bataille, 2010, emp.459). Elle perçoit ses propres capacités et celles de l'entourage, les accepte, voire les encourage. Une reconnaissance et une validation des apprentissages informels sont nécessaires, afin d'éviter qu'ils demeurent « clandestins, donc peu exploitables » (Bataille, 2010, emp.430). L'individu, de son côté, prend des initiatives, s'adapte aux situations, s'intègre socialement et se rend compte de ce qu'il apprend durant son parcours. Il anticipe, s'ajuste et s'adapte aux multiples changements, entrant si nécessaire dans « une conformité » ou une « imitation librement consentie », tenant compte du poids de l'environnement (Bataille, 2010, emp.440). En effet, pour pouvoir réellement apprendre, l'individu doit prendre en considération le contexte, partager en partie les valeurs et les attitudes développées au sein du groupe. Ces dernières ne doivent pas entrer en opposition avec son propre système de référence, ce qui engendrerait une « dissonance cognitive ».

Le milieu dans lequel surviennent les apprentissages informels joue un rôle essentiel : il peut agir comme facilitateur ou comme obstacle. Plusieurs études concernant l'apprentissage des enfants se sont penchées sur les conditions nécessaires, pour qu'un environnement devienne facilitateur. Pain (1990) retire quatre principes essentiels : premièrement, le milieu doit offrir de nombreuses perspectives, c'est-à-dire permettre à l'apprenant de jouer divers rôles. Il doit être sécurisant, c'est-à-dire le protéger contre les risques physiques, psychologiques et sociaux. Il doit permettre une certaine productivité, soit offrir des potentiels de mise en œuvre et de transfert dans d'autres situations. Finalement, il se doit d'être personnalisé, c'est-à-dire répondre aux besoins, activités et intérêts spécifiques de l'apprenant en lui donnant l'occasion d'explorer, de découvrir un problème, d'utiliser ses capacités et d'observer ses propres apprentissages. Bien qu'élaborés au départ pour des enfants, ces principes sont transférables au monde de l'éducation des adultes. Dès lors, il est intéressant d'analyser le milieu pour aider les organisations à faciliter les apprentissages et à les évaluer. Dans le cadre de cette étude, je désire proposer ce que Pain (1990) appelle « une lecture éducative » de la situation des formateurs suisses étant intervenus en Albanie, c'est-à-dire évoquer « les occasions d'apprentissage, les différents moyens et leur degré d'influence, les sources et les contenus ainsi que les effets sur les participants » (p.183). Les terrains les plus propices aux apprentissages informels peuvent être mis en évidence.

Afin d'explorer le potentiel éducatif d'une situation, Pain (1990) soumet un cadre méthodologique. Pour l'établir, il a examiné le cadre institutionnel (composition du personnel, structure des relations par rapport aux rôles et aux niveaux hiérarchiques, types d'activités, densité des échanges dans l'organisation ou vers l'extérieur), les participants (leurs motivations, leurs connaissances et leurs expériences, que ce soit sur le plan technique, communicationnel ou social, les buts individuels et collectifs) et finalement la situation elle-même (contenus, moyens, objectifs, coût psychologique et charge mentale, résultats attendus, évaluation). Différentes variables peuvent être observées, comme le montre la figure 56 (p.168). Au terme de son étude, Pain (1990) considère « comme potentiellement éducative une situation professionnelle dans laquelle les participants peuvent augmenter ou améliorer leurs connaissances, leurs capacités et leurs compétences » (p.195).

Pour que l'action soit efficace, elle doit être adaptée au niveau de compétences des participants. Les contenus doivent être nouveaux. La motivation est individuelle, orientée vers le travail. Les moyens utilisés sont variés. La charge mentale et psychologique doit être tolérable. Les buts ou les objectifs, acceptés ou choisis par les participants, sont cohérents avec leurs projets individuels, l'évaluation interne et les effets immédiats. Ce contexte d'apprentissage ou *milieu*, a largement été étudié par Brousseau. Ce dernier a bouleversé le triangle didactique, se centrant sur l'activité de l'apprenant, qui doit mobiliser ses connaissances et construire un savoir, pour développer une stratégie optimale et résoudre le problème, en fonction du milieu.

Brousseau « déplace l'accent de la transmission et de l'acquisition d'un savoir vers sa mobilisation et sa construction » (1998, cité dans Pastré, 2015, emp.877, Chapitre 1). Ainsi la constitution du « milieu » (mésogénèse) mérite toute notre attention. Les individus ne se développent pas toujours et pas tout le temps. Les épisodes de développement varient en fonction des circonstances et du contexte (Pastré, 2015). Les occasions d'apprendre peuvent être saisies ou non. Certaines situations, difficiles à vivre, nécessitent la médiation d'une tierce personne. Dès lors, le choix d'une situation d'apprentissage est primordial. Dans la théorie des situations de Brousseau, une situation représente un milieu antagoniste au sujet et contient un problème à résoudre. Pour chaque action réalisée, l'individu reçoit une réponse du milieu, essentielle dans le processus d'apprentissage. Quatre concepts constituent la base de cette théorie (Pastré, 2015) :

- **la situation** doit être choisie pour que le problème à résoudre exige la mise en œuvre d'une stratégie, en lien étroit avec le savoir à construire ;
- **le problème** ou plutôt la situation-problème peut se présenter comme un problème à construire ou à résoudre, et implique une *réponse*, celle-ci étant rarement univoque ;
- **un savoir** agissant en tant que ressource ou constituant un objectif à atteindre, doit être mobilisé pour faire face au problème. Ainsi, dans l'apprentissage par situation, l'individu peut soit apprendre une activité (la maîtriser), soit apprendre un savoir (le maîtriser) ;
- **l'activité** constitue le but de la majorité des apprentissages dans la formation professionnelle. Pour Brousseau, la dimension constructiviste du processus d'apprentissage prime : la situation proposée n'apparaît pas dans toute sa complexité.

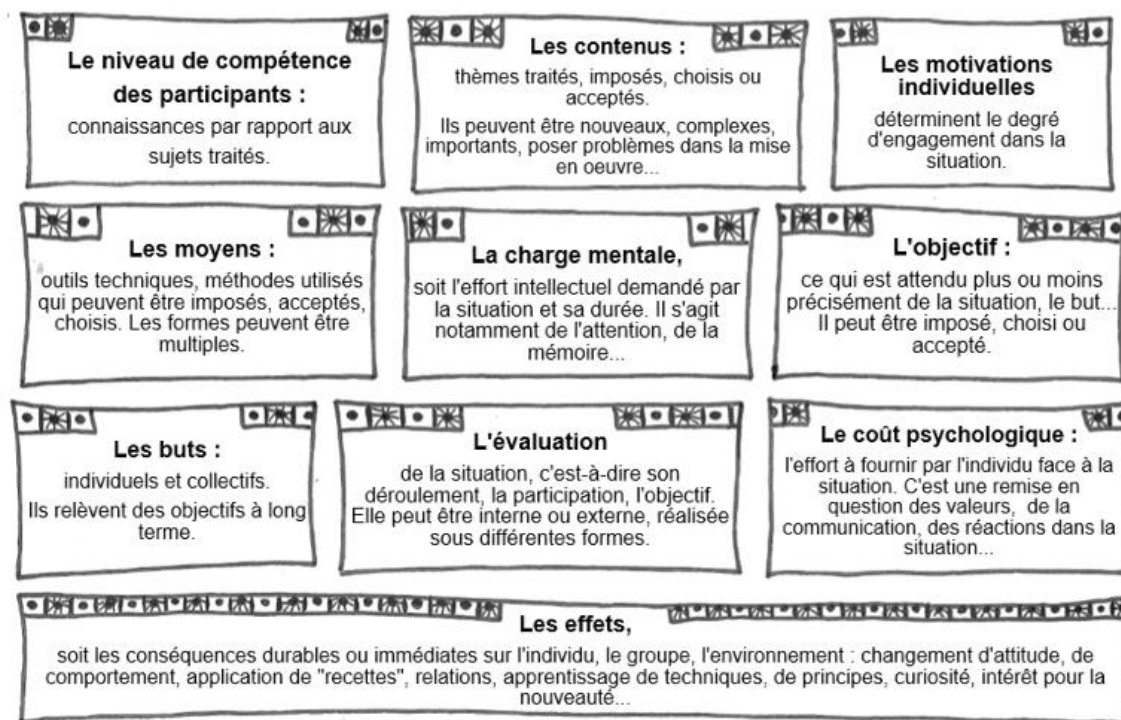


Fig.56 : Variables à explorer pour développer le potentiel éducatif d'une situation, selon Pain (1990)

Plusieurs études sur l'apprentissage dans le monde adulte ont été menées dans des entreprises, s'intéressant à la formation *par le milieu*. L'étude de Thery (s.d, cité dans Pain, 1990) met en évidence des situations formatives et montre que les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être (savoir-faire relationnels) se développent de diverses manières.

D'autres études distinguent les trois niveaux suivants : cognitif, psychomoteur et socio-affectif. Cristol et Muller (2013) considèrent ainsi :

- **Les apprentissages « transformateurs et émancipateurs »** : grâce aux apprentissages informels, l'individu apprend à mieux gérer les changements survenant dans son environnement de travail. Il prend du recul, s'autorégule davantage et s'autonomise. Il gage en estime et en confiance en soi (Werquin, 2010).
- **« La validation des acquis de l'expérience (VAE) et les enjeux de reconnaissance sociale »** : les savoirs informels développés peuvent être explicités. Parfois, ils mènent à une nouvelle reconnaissance sociale. Werquin (2010) relève l'importance de l'aspect psychologique, notamment pour les personnes peu qualifiées.
- **Enjeux "du", "dans" et "pour" le travail, la concurrence et le management des connaissances** : les apprentissages informels peuvent améliorer la compétitivité, la qualité ou l'efficacité dans le travail, aussi bien pour l'individu que pour l'organisation.
- **Le développement de la motivation et l'encouragement à la formation formelle** : les apprentissages informels peuvent être des leviers de motivation au travail, au développement de nouvelles connaissances ou compétences, voire d'engagement dans des formations formelles.
- **Les enjeux politiques ou la fluidification et le développement des marchés du travail.**
- **Les enjeux internationaux** : les apprentissages informels sont souvent perçus comme essentiels, lorsque les apprentissages formels font défaut, notamment dans les pays du sud. La solidarité, la coopération, les échanges et la réciprocité sont largement mis à contribution. Les liens informels et les apprentissages mutuels permettent souvent une flexibilité et une adaptation à des situations imprévisibles.

Il est important d'envisager des modalités et des formes d'apprentissage variées, en fonction de chacun. Qu'il s'agisse d'un programme préétabli, d'autoformation ou d'auto-développement, d'engagement dans une action ou un projet, d'une résolution d'un problème ou d'une situation spécifique, les personnes impliquées sont au centre des apprentissages. Il est essentiel de valoriser et d'articuler les formes d'apprentissages. « La formation formelle serait ainsi le fil de fer, une ossature que l'informel va compléter » (Bataille, 2010, emp.197). Les démarches permettant de développer des apprentissages informels sont innombrables : relations inter-générationnelles, médiations, échanges variés... Un double questionnement apparaît. Quels sont les contextes ou les dimensions du contexte qui stimulent les apprentissages ? Quels dispositifs ou stratégies mettre en place pour favoriser une meilleure prise de conscience des apprentissages réalisés, et une meilleure exploitation des compétences développées ? Dans la recherche qui nous concerne, on peut se demander si la prise de conscience des apprentissages apporte une plus-value au processus de formation, pour l'ensemble des acteurs. De plus, est-ce qu'une explicitation précoce des possibilités d'apprentissage, à tous les partenaires, permettrait un rééquilibrage de l'asymétrie inhérente à tout projet de coopération au développement, comme évoqué précédemment ? Le défi est de développer des stratégies ou des dispositifs pour soutenir les individus dans l'explicitation de leurs apprentissages (Marsik et Watkins, 1990, cités dans Brougère et Bézille, 2007). Mais pourquoi accorder autant d'attention, d'intérêt ou de valeur aux apprentissages informels ? Une vision pragmatique voire utilitariste du travail, y trouverait l'occasion de permettre à l'individu de développer des compétences à moindre coût et de devenir plus efficace. Une autre, plus positive, y voit une forme de reconnaissance de l'expérience ou de la pratique, ainsi qu'une mise en valeur de la personne, qui tient compte de la globalité de son développement.

4.8.2.2.4 Un détour sur la question de l'événement

Nous avons vu, dans le tableau 6 présentant les sept types d'apprentissages informels de Cristol et Muller (p.165-166), que ***l'événementiel* peut jouer un rôle central.**

Reprenons le concept d'*incident* ou d'*événement*, dont nous pourrions mesurer l'importance dans l'analyse du projet de formation en Albanie. L'événement s'inscrit comme une opposition à la tranquillité, comme « une différence synonyme de rupture dans "la roue ordinaire" » (Pain, 1990, p.146). L'incident ou l'erreur prennent sens, car ils sont reconnus comme faisant partie intégrante de l'action. **L'événement peut être considéré comme un écart entre ce qui a été prévu et l'action, un défi brisant la continuité du fonctionnement et la stabilité. Il pousse au rééquilibrage.** Survenant parfois de manière imprévisible, il peut être difficile à saisir, inattendu et choquant : il désarçonne. C'est « une sorte de défi à la prétention d'un contrôle total [qui] rend compte du non ajustement des projets par rapport à l'action » (Pain, 1990, p.148). Il oblige à réajuster ses attentes, ses critères et ses comportements, et engendre une réorganisation ou des changements au niveau du système ou de l'individu. Il peut avoir une réelle valeur éducative. Considérer l'événement, « ce désordre venant du terrain », comme composante de l'action, le valoriser et le prendre comme point de départ d'un processus d'apprentissage imposé par le contexte, constitue une démarche intéressante. Cette dernière désacralise la connaissance et le pouvoir des experts (Pain, 1990).

La planification ou le programme des activités liées à un événement demeurent ouverts, car soumis à un processus continu de renouvellement. Les contenus sont loin d'être prédéterminés. La flexibilité est liée à l'évolution du contexte social. L'expérience, quelle qu'elle soit, se construit, se développe et s'intègre grâce à l'action, en réorganisant en permanence la connaissance en fonction du cadre social. Les individus (ou les groupes) apprennent et développent leur potentiel, si l'événement attire leur attention, correspond à leurs préoccupations et à leurs intérêts, les emmène parfois hors de leur zone de confort et exige d'eux de nouveaux comportements. L'événement – qu'il s'inscrive sur le plan pédagogique, social, économique ou politique - ne constitue pas une simple anecdote ou un phénomène ponctuel. Il peut devenir source d'apprentissage et de développement permanent, si l'individu intègre les nouveaux contenus et adapte son comportement de manière durable, ou si des groupes ajustent leur fonctionnement.

C'est donc l'intégration dans le comportement d'un individu qui donnerait une valeur éducative à un message, même s'il n'a pas été émis dans ce but, car il s'est montré capable d'influence (Pain, 1990, p.159).

4.8.3 L'APPRENTISSAGE IMPLICITE

Auparavant, le rôle des formateurs et celui des enseignants, étaient proches, tous deux transmettant uniquement des informations. Ces rôles se modifient peu à peu. Les dispositifs et les occasions de développer des apprentissages se sont multipliés. Dans la conception d'un dispositif de formation, le guidage ou l'accompagnement d'un professionnel, contribuent à assurer une cohérence entre les attentes, les objectifs et les contenus. Mais la participation de non-professionnels de la formation, l'implication des individus eux-mêmes et la qualité des contextes, jouent un rôle considérable dans le développement des apprentissages.

Dès lors, penser les contextes, proposer des situations ou des projets qui stimulent les apprentissages non-formels ou informels, deviennent des préoccupations indispensables (Barbier, Berton et Boru, 1996). Dans sa thèse de doctorat, Meulemans (1998) s'intéresse à la nature inconsciente de certaines informations apprises, au rôle de l'attention dans l'apprentissage implicite et à celui de la mémoire, pour récupérer les informations que l'individu acquiert parfois à son insu. Il constate que **nous pouvons apprendre davantage de choses que ce que nous pouvons en dire.** L'évocation verbale est difficile, lorsqu'on touche aux aspects incidents et inconscients des apprentissages.

Une des caractéristiques centrales « de l'apprentissage implicite est qu'il présente une *spécificité de transfert* : la connaissance acquise de manière implicite est plus difficile à manipuler et davantage liée au contexte d'apprentissage que la connaissance acquise de façon explicite » (Berry et Dienes, 1993, cités dans Meulemans, 1998, emp.237, Chapitre 1). Ce type d'apprentissage est relié à l'intuition : les personnes pensent avoir appris quelque chose, sans être capables de l'évoquer précisément (Frick et Lee, 1995, cités dans Meulemans, 1998, emp.237, Chapitre 1). L'individu a de la peine à décrire verbalement les procédures utilisées, même – et surtout peut-être – si celle-ci sont intégrées et automatisées. Le modèle ACT (Adaptive Control of Thought) proposé par Anderson (1982 ; 1987 ; 1993 cité dans Meulemans, 1998, emp.332, Chapitre 1) s'intéresse aux deux types de mémoires à long terme, nécessaires dans l'apprentissage : la mémoire procédurale et la mémoire déclarative. La mémoire déclarative permet l'acquisition rapide de connaissances, souvent d'abord stockées sous forme déclarative, car les savoirs se transmettent ainsi. La mémoire procédurale permet d'utiliser les connaissances de manière optimale dans des situations spécifiques. On a donc un processus en plusieurs étapes : interprétation des connaissances déclaratives, réalisation répétée de la tâche, définition de règles qui se transforment en connaissances procédurales, puis amélioration des performances. Toutefois, contrairement à ce qui est proposé dans l'ACT, les recherches sur l'apprentissage implicite montrent que dans certaines conditions, les règles de production peuvent être développées directement, sans passer par la connaissance déclarative, comme expliqué précédemment. Le principal problème est celui de la conscience. Il n'existe pas vraiment de définition satisfaisante de cette dernière, et il est difficile d'évaluer la connaissance.

Lorsqu'on demande à l'individu d'explicitement verbalement ce qu'il a appris, ses réponses peuvent être influencées par de multiples facteurs, tels que le degré de confiance qu'il a par rapport à ses connaissances, ou la manière de poser la question. Si l'on utilise d'autres façons d'évaluer (test...), d'autres biais peuvent survenir tels que la familiarité avec le type de demande. Dès lors, comment évaluer les apprentissages implicites ? Peut-on vraiment faire expliciter une connaissance inconsciente, si le sujet ne pense pas en disposer ? Il semble plus réaliste d'imaginer que toute situation d'apprentissage implique une combinaison de mécanismes, certains implicites, d'autres explicites, en fonction des caractéristiques d'une tâche. La tendance est aux modèles dits « connexionnistes ». Les réseaux connexionnistes peuvent acquérir des connaissances de manière spontanée, par simple confrontation à l'environnement. Celles-ci peuvent être qualifiées d'implicites. Elles sont stockées dans les connexions du système et ne peuvent s'exprimer qu'au travers des performances. A titre d'exemple, Karmiloff-Smith démontre que les connaissances implicites se transforment en connaissances explicites par des mécanismes de « redescription représentationnelle ». Il s'agit d'un processus automatique qui transforme les représentations implicites (Meulemans, 1998).

La connaissance peut être redécrite plusieurs fois avant qu'elle devienne explicite ou qu'elle puisse être énoncée. L'intérêt de ce processus de redescription est qu'il permet de prendre en compte à la fois la connaissance implicite, efficace mais peu flexible, et des formes explicites de connaissance, qui ont l'avantage de pouvoir être manipulées et communiquées. La redescription résulte donc dans la formation de structures de connaissance qui ont une plus grande flexibilité et qui sont accessibles à la conscience (Meulemans, 1998, emp.4776 - 4782, chapitre 10).

4.8.4 L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL ET L'APPRENTISSAGE PAR LE TRAVAIL

Les recherches en formation d'adultes s'intéressant au champ de l'informel, concernent essentiellement les apprentissages liés au travail. Quelques-unes se penchent sur les loisirs ou les apprentissages autodidactes (Brougère et Bézille, 2007).

Les apprentissages liés au travail sont centraux dans cette thèse qui se focalise sur l'expérience professionnelle et les apprentissages réalisés par des formateurs suisses, dans le projet de formation en Albanie. Les disciplines enseignées par les formateurs sont les mêmes en Suisse qu'en Albanie, mais le contexte culturel et socio-économique bouleverse toute possibilité de simple transfert. Cependant, peut-on parler, dans ce cas, d'apprentissage *par* ou *dans* le travail, puisqu'il s'agit d'apprentissage durant le travail, mais sur un autre lieu ? J'évoquerai également les aspects liés à l'action communautaire et au voyage, les recherches s'y intéressant étant encore peu nombreuses.

Pour plusieurs auteurs, **lorsqu'un professionnel se lance dans une nouvelle activité** (ou un nouveau contexte d'activité), **il vit une expérience à « dimension initiatique »**. La confrontation à une situation nouvelle, aux autres et aux contraintes d'une réalité méconnue, peut être très formatrice (Carré et Charbonnier, 2003, cités dans Brougère et Bézille, 2007). « On rejoint ici les traditions initiatiques de l'apprentissage par l'épreuve, du rite de passage comme moment formateur par excellence » (Brougère et Bézille, 2007, p.140). Il y a quelque chose de cet ordre, dans l'expérience de certains formateurs suisses en Albanie. Ils agissent en tant que formateurs ou accompagnateurs, mais ne cherchent pas à obtenir directement un bénéfice pour eux-mêmes. Toutefois, ils en retirent une expérience souvent enrichissante. Mais « la gratuité en affaire est un leurre. Si l'accompagnateur sert, il se sert aussi : il chemine lui aussi » (Le Bouëdec, 1998, p.63, cité dans Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.74).

Dans la théorie de l'activité, Pastré (2015) s'intéresse au développement humain dans et par le travail. En effet, il y a longtemps que les effets formateurs de ces situations sont reconnus comme source d'apprentissage, aussi bien par les professionnels que par les chercheurs. Les auteurs évoquent la formation informelle, la socialisation professionnelle ou encore l'apprentissage expérientiel. Dans ce cas, les dispositifs proposés ont non seulement pour objectif l'acquisition de savoirs, mais aussi leur production. Les individus ont l'occasion de modifier, d'ajuster leur mode de travail, d'améliorer les transferts d'une situation à l'autre, de développer et de transmettre savoirs et savoir-faire, ainsi que de se transformer sur le plan personnel (Barbier, Berton et Boru, 1996). Les composantes identitaires jouent un rôle important : l'apprentissage expérientiel laisse des traces, aussi bien sur le plan collectif que personnel, plus particulièrement au niveau de l'identité socioprofessionnelle. Mais quelles formes peuvent prendre ces apprentissages expérientiels ? Barbier, Berton et Boru (1996) en distinguent essentiellement trois types : les actions qualifiées de « sur-mesure », les démarches de type « formation-action » ainsi que le tutorat. Les actions « sur-mesure » tiennent particulièrement compte de la personne, s'adaptant à ses besoins et à son profil. La « formation-action » est davantage centrée sur la transformation des pratiques que sur la construction de nouveaux savoirs, et vise essentiellement le transfert des acquis de formation d'une situation à l'autre, notamment à travers leur mobilisation dans la réalité. Finalement, les pratiques de tutorat privilégient la relation duelle (par exemple entre un expert et un débutant), et visent davantage l'intégration dans le travail. Envisager une démarche de développement des apprentissages expérientiels invite à anticiper les éventuels effets formatifs possibles, et à mesurer les changements envisageables, plutôt qu'à concevoir un projet de formation pré-établi. Il s'agit d'**observer les ressources disponibles** (qu'elles soient issues du champ de la formation ou des situations de travail), et d'**optimiser les conditions de développement des apprentissages**, afin de proposer un environnement aussi pertinent que possible. Créer des dispositifs favorisant les apprentissages en situation de travail devrait engendrer des « transformations identitaires socialement reconnues comme utiles survenant en même temps que la production de biens et de services et touchant les représentations, les compétences ou les attitudes des acteurs individuels ou collectifs concernés » (Barbier, Berton et Boru, 1996, p.25). La recherche démontre l'existence d'un double processus de changement. L'hypothèse de Barbier, Berton et Boru (1996) est que le travail est un acte de formation quand il devient « explicitement occasion de réflexion, de recherche et de formalisation » (p.32).

Une activité de médiation entre travail et formation est nécessaire. Plusieurs dispositifs ont été envisagés dans le cadre de leur étude : conception de la formation à partir de situations de travail (avec des groupes d'analyse du travail et le développement de référentiels d'activités ou de compétences...), ou au contraire, la mise en place de formations dans les situations de travail, c'est-à-dire en utilisant celles-ci comme outil formatif pour accroître le professionnalisme collectif. Une troisième proposition a été de mettre les personnes en situation de travail, en proposant un accompagnement individualisé des apprentissages, notamment grâce au tutorat. Ainsi chaque situation peut s'avérer plus ou moins intéressante, en fonction des objectifs, des modalités ou des publics-cibles. Les résultats des analyses de ces dispositifs démontrent qu'ils sont souvent polyfonctionnels, c'est-à-dire qu'ils permettent cette double finalité de transformation des actions et des acteurs. Ils sont plus ou moins pertinents dans un moment ou un espace donné (Barbier, Berton et Boru, 1996). Ainsi, Barbier, Berton et Boru (1996) distinguent divers types d'actions possibles (figure 57) :

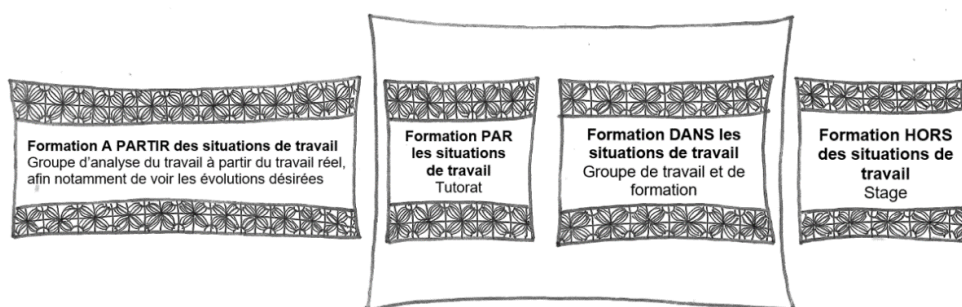


Fig.57 : Différents types d'actions, selon Barbier, Berton et Boru (1996, p.80)

Dans les dispositifs proposés, le travail réalisé ou à réaliser est au cœur de la réflexion. Cette dernière peut être menée à différents niveaux : individuel ou collectif. Elle peut concerner l'organisation du travail, la répartition des tâches, la gestion ou le choix des activités. Réfléchir ensemble modifie les jeux entre acteurs. La formation renforce le lien entre conception et exécution, permet de mieux distribuer une certaine forme de pouvoir, notamment celui lié à la maîtrise des savoirs, savoir-faire ou savoir-être...

Dans la formation *PAR* les situations de travail, l'apprenant est immergé dans le travail. Il se trouve en situation réelle, ce qui peut procurer un sentiment d'utilité et de reconnaissance sociale, stimulant sa participation. Il prend conscience de ses propres besoins en formation et la mise en situation favorise le développement des compétences, par accumulation d'expériences. Tutorat et accompagnement individualisé sont des moyens qui peuvent être mis en œuvre. Le tutorat peut consister en une forme de modélisation à laquelle l'apprenant peut se référer, en reproduisant certaines actions. Mais il peut s'agir d'actions permettant l'auto-analyse, la prise de conscience de ses propres actions et de leur formalisation, pour pouvoir les transmettre. En d'autres termes, c'est un « dire sur le faire » (comment et pourquoi l'on fait ainsi), une explicitation des situations de travail pour accompagner dans l'autonomie et le développement des compétences. Une réflexion est portée sur la nature des compétences à transmettre et le cadre collectif qui permet de *socialiser les échanges*. Ceux-ci peuvent avoir lieu à différents moments.

Les acteurs ne se contentent pas de décrire leur manière d'agir, mais en cherchent les raisons et se questionnent sur leurs stratégies et leurs intérêts. Ils partagent leurs représentations de la situation, en fonction des expériences vécues. Ils peuvent élaborer des modèles d'actions, réajuster ou recadrer leur fonctionnement selon la situation, les intérêts ou les logiques des uns et des autres. Il y a donc des phénomènes de « régulation conjointe ». On assiste à des changements à plusieurs niveaux : dans la façon de travailler, ou dans la manière dont on se représente la situation de travail (changement de deuxième niveau ou « apprentissage de double boucle » - *double loop learning*). Ce changement de vision du système, que l'on peut qualifier d'« apprentissage », peut engendrer la production de modèles d'action plus efficaces (Barbier, Berton et Boru, 1996).

Dans le cas de la formation DANS les situations de travail, c'est l'amélioration des compétences et de la production qui est visée. La formation n'est pas le but premier. **Les objectifs et les itinéraires de formation ne sont pas prédéterminés. Ils évoluent en fonction des besoins des apprenants et des situations de travail.** Formation plus formelle et formation non-formelle ou informelle, peuvent alterner. Les individus tentent de trouver ensemble des solutions à des problèmes, ainsi qu'une meilleure efficacité collective. Il s'agit d'une démarche de projet où l'on questionne ce qui est fait ou ce qui est à faire. Les membres d'un groupe réfléchissent au travail, afin de viser une transformation de ce dernier. Son analyse constitue en soi un acte de formation, un apprentissage qui peut être explicité, formalisé et transmis. Parfois la formation (objectifs, modalités...) est complètement intégrée au travail, si bien qu'il est difficile de distinguer ce qui appartient à la formation ou au travail. Les contenus du travail, l'amélioration des processus et des résultats collectifs, permettent aux individus de développer de nouvelles compétences. En articulant travail et formation, les groupes peuvent opérer des transformations collectives et individuelles, au niveau de leur identité professionnelle : nouvelles valeurs, valorisation du travail, pouvoir ou responsabilité collective... Il n'y a plus une transmission unidirectionnelle des savoirs ou des contenus, mais comme le relèvent Barbier, Berton et Boru (1996), « une situation où la nouveauté des savoirs se crée dans la participation co-active des acteurs. La formation prend ici de plus en plus la forme de recherches collectives » (p.90). Les groupes créés deviennent à la fois des structures de formation et de travail. Cette vision nous donne un éclairage intéressant pour l'analyse des interventions des formateurs suisses en Albanie.

Enfin, **la réflexion SUR les situations de travail permet de produire de nouvelles représentations de l'action**, qu'elles soient rétrospectives ou anticipatrices. Les représentations anticipatrices permettent de définir ou de redéfinir des objectifs, des stratégies et des moyens nouveaux. Elles sont nommées « représentations finalisantes », car elles « orientent l'action et favorisent l'émergence de nouveaux modèles d'action » (Barbier, Berton et Boru, 1996, p.90). La mise en évidence des apprentissages réalisés dans le cadre des situations professionnelles est un défi important, puisque très souvent, ceux-ci sont informels et par essence, *non-conscientisés* ! Les travailleurs ne se rendent pas compte de ce qu'ils apprennent et de ce qu'ils intègrent spontanément. La confrontation à des difficultés et à des défis, produit souvent de riches apprentissages. Dans la situation albanaise, l'ampleur du défi soulevé par le développement d'un accompagnement des personnes handicapées, ainsi que la création d'un nouveau champ disciplinaire, influencent l'action des partenaires. Ces derniers peuvent être paralysés par les problèmes, ou au contraire, agir et développer une multitude d'apprentissages. En effet, comme n'importe quels êtres humains, les acteurs du projet albanais ont cette incroyable capacité de « transformer les contraintes en ressources, le reçu en conçu, le subi en assumé » (Pastré, 2011, p.6, cité dans Vinatier, 2012).

... on peut mettre en évidence que ce sont les moments de la panne, du dysfonctionnement, de l'aléa qui sont les plus porteurs d'API (apprentissage professionnels informels), ce qui permet de retrouver le pouvoir éducatif de la résolution de problèmes (Carré et Charbonnier, 2003 cités dans Brougère et Bézille, 2007, p.139).

4.8.4.1 Le formateur et son rôle dans l'apprentissage par le travail

Dans le contexte d'apprentissage par le travail, le rôle du formateur est particulier. Pour Lemaître, Morace et Coadour (2013), il doit se construire un *ethos* professionnel, en résolvant certains dilemmes. Il a été choisi comme « expert de son domaine », a été engagé comme « détenteur d'un certain savoir à transmettre », possède probablement des compétences en matière de transmission de savoirs, mais est directement confronté à des problèmes issus du terrain.

Il ne lui suffit pas d'être expert ou d'être un bon didacticien : il doit développer une « éthique professionnelle », c'est-à-dire qu'à partir de son propre système de référence ou de valeurs, il doit faire des choix pertinents de savoirs (en fonction de l'expérience et de l'état des connaissances), de stratégies pédagogiques ou de supports, de gestion des contraintes contextuelles ainsi que de relations avec les apprenants. Il est en tension entre les personnes à former, les savoirs auxquels il se réfère, ainsi que l'organisation qui l'engage, avec ses règles et ses normes. Il peut être plus ou moins influencé par l'un ou l'autre de ces facteurs (Lemaître et coll., 2013). L'étude de Lemaître et de ses collaborateurs, réalisée en entreprise, fait apparaître trois postures ou profils de formateurs :

- **Le formateur expert technique** est focalisé sur les dimensions techniques. Il a plaisir à partager ses connaissances. Il se sent assez libre face au programme, valorise un savoir utile qui fait sens aux yeux des apprenants, car il peut être directement mis en œuvre et appliqué. La difficulté réside parfois dans le décalage entre un haut niveau scientifique, exigé par la formation, et des pratiques professionnelles ou des habitudes culturelles différentes, orientées davantage vers la pratique et l'usage (Lemaître et coll., 2013, p.85).
- **Le formateur par vocation pédagogique** intervient avec passion et joue dans le registre émotionnel ou affectif. Il se montre exemplaire – parfois même héroïque dans ses récits ! - dans la façon de concevoir les cours, dans son engagement et dans son ingénierie pédagogique. Il privilégie l'échange, joue le rôle d'animateur, soigne les relations avec les apprenants, les encadre, limite quelque peu leur responsabilité et leur offre un environnement sécurisant (Lemaître et coll., 2013).
- **Le formateur aventurier, doué d'expérience et d'une personnalité affirmée** prend une certaine distance et une autonomie face aux prescriptions et aux procédures. D'ailleurs « s'affranchir du cadre est pour [lui] une manière d'affirmer [son] ethos professionnel, qui repose sur [sa] personnalité et la relation », établie avec les apprenants (Lemaître et coll., 2013, p.85). Soucieux de ces derniers et du contrat établi, il gère et adapte le dispositif en fonction de sa mission, ne se contentant pas d'être un simple animateur. Il n'est pas centré d'abord sur les contenus, mais sur la relation avec les apprenants, valorisant les qualités humaines liées à la personnalité et à l'expérience. Dans son discours, il semble un virtuose, un « professionnel à forte singularité » (Lemaître et coll., 2013, p.85).

4.8.5 LES COMPÉTENCES ET LES SCHÈMES OPÉRATOIRES

La notion de « compétence » est difficile à définir. Le terme, souvent utilisé à tort et à travers, doit être précisé. Il est peu stable sur le plan conceptuel et manque de *consistance scientifique* (Pastré, 2015). Bataille (2010) distingue plusieurs caractéristiques : « la compétence n'a de sens que par rapport à l'action ; elle est indissociable de l'activité dans laquelle elle apparaît ; elle est relative et contextualisée ; elle combine différents savoirs » (emp.388). Parmi les pratiques qu'il a intégrées, l'individu peut mobiliser des compétences pour faire face aux situations nouvelles et résoudre des problèmes. Mais la compétence se trouve souvent en tension entre le sujet lui-même (son histoire, sa socialisation), les conditions de travail et la certification (diplôme...). Ainsi, il faut distinguer « les savoirs de base, leur combinaison dans une pratique et l'utilisation qui est faite en situation » (Bataille, 2010, emp.396). Pour Montmolin (1986, cité dans Pastré, 2015, emp.1086, Chapitre 2), les compétences consistent en **un ensemble stabilisé de savoirs et de savoir-faire, de conduites types, de procédures standards et de types de raisonnements**, qui assument essentiellement trois fonctions : **structurer les acquis, anticiper des phénomènes, et permettre l'implicite dans les instructions et la variabilité dans les tâches.**

La compétence semble liée à ce que l'individu sait faire ou non, à la manière dont il s'y prend, au répertoire de ressources dont il dispose pour adapter son action, au fait qu'il est moins démuné devant la nouveauté.

Reprenant les travaux de Hatchuel et Weill (1992, cités dans Pastré, 2015, emp.1222, Chapitre 2), Pastré distingue trois compétences. **La compétence exécution est davantage un savoir-faire qui permet d'exécuter**, d'utiliser le bon mode opératoire dans une action dont le but et la démarche peuvent être clairement déterminés. **La compétence adaptation est plutôt un savoir comprendre dans une action** de type plutôt diagnostic, dont le but est bien défini, mais dont la voie doit être cherchée. Finalement, **la dernière compétence stratégie est un savoir combiner** : ni le but, ni la démarche pour y parvenir sont précisément définissables. Il s'agit souvent d'activités de haut niveau, exigeant la combinaison de multiples facteurs. Dans la vie actuelle, les activités de service impliquent de moins en moins de répétitivité et de plus en plus d'adaptation. L'individu doit s'ajuster sans cesse aux réactions des autres et à son environnement. La majorité des activités de service concernent des tâches dites discrétionnaires, c'est-à-dire que le but de l'action est défini, mais que l'individu peut choisir la façon la plus adéquate de réaliser la tâche. La notion de compétence s'oriente davantage vers la capacité d'adaptation à des situations diverses. Elle peut s'inscrire sur un continuum entre simple exécution et adaptation à des situations totalement nouvelles, dans lesquelles la personne ne se sent pas démunie. Être compétent implique tant des capacités de transfert que d'abstraction. Il s'agit non seulement de réussir une fois par hasard une action, mais de pouvoir renouveler cette réussite dans des conditions différentes (Pastré, 2015).

Le passage des savoirs aux compétences implique une démarche qui se centre de plus en plus sur l'activité et son organisation. Or pour Pastré (2015), l'action peut avoir deux buts, ce qui implique deux champs différents : le champ scientifique (épistémologique) et le champ professionnel (pragmatique). Dans le premier, on observe comment se construisent et se transmettent les connaissances, même si des activités sont réalisées. On développe la discipline et on cherche davantage une *compréhension distancée*. Dans le second, on produit essentiellement des actions efficaces (même si cela nécessite la mobilisation de connaissances), et il y a donc davantage une compréhension engagée. Il est difficile de mesurer les compétences, puisqu'elles ne sont pas observables directement. Ce sont les performances qui peuvent être mises en évidence. Partir de la performance permet de remonter par inférence à la compétence (Pastré, 2015, emp.1379, Chapitre 2). Pastré suggère même de **remplacer la notion de compétence par le concept de schème** qui implique « une répétition sans répétition ». Le concept articule le caractère adaptable de l'activité avec l'invariance de son organisation. Il met en évidence l'adaptation de l'individu à sa réalité. S'intéresser à la pratique professionnelle, c'est donc porter son attention aux choix, aux décisions que prend un individu pour faire face aux exigences, dans les situations professionnelles et pour s'adapter. Se basant sur les définitions de plusieurs auteurs (Piaget, Pernoud, Clot...), Le Boterf (2015) constate que ce sont **les schèmes opératoires, ou schèmes de conduite, qui sous-tendent la pratique. Ils constituent la structure générale ou l'organisation interne de l'action. Ils présentent une certaine stabilité**, tout en se consolidant, en évoluant et en s'appliquant à diverses situations. Ils nécessitent une prise de conscience qui permet de réorganiser éventuellement l'action et d'envisager de nouvelles perspectives, comme l'avait évoqué Piaget. Ils permettent de comprendre comment l'action peut être efficace, adaptable et reproductible. Ils ne sont pas uniquement mentaux, mais touchent les émotions ou les postures physiques et relationnelles. Vergnaud (s.d, cité dans Le Boterf, 2015, p.74) distingue plusieurs éléments composant un schème. Il y a tout d'abord des buts (ou sous-but) et des anticipations qui se déroulent au fur et à mesure de l'activité. Les règles d'action et les invariants opérationnels permettent de sélectionner des actions, de soumettre des hypothèses et de faire des propositions. Finalement, les processus dits *d'inférence* donnent la possibilité de s'adapter à la dynamique environnementale. Un schème opératoire est donc à la fois invariable et adaptable. Le Boterf considère que dynamiques, les schèmes évoluent. Il rapproche ce concept de celui d'*habitus* développé par Bourdieu.

Le schème est à l'action ce que le concept est à la cognition (Pastré, 1997, cité dans Pastré, 2015, emp.2689, chapitre 5) !

L'acteur compétent est celui qui n'agit pas de la même manière, quand il fait un diagnostic, face à deux situations aux caractéristiques différentes. Il est compétent parce qu'il sait s'ajuster, s'adapter à la situation (Pastré, 2015, emp.2712, chapitre 5).

Les schèmes sont plus ou moins complexes et constituent des combinaisons organisant et intégrant des ressources variées : connaissances, savoir-faire, culture ou ressources émotionnelles... Leur structure, mise en place grâce à l'expérience, sert de référence à l'individu, lui permet d'anticiper et de réagir aux situations en minimisant l'effet surprise, puisqu'il peut mieux définir à quel type d'événement il doit faire face. Ainsi, **le noyau central du schème est sa capacité d'adaptation à des situations de plus en plus nombreuses.**

4.8.6 LA DIDACTIQUE PROFESSIONNELLE ET LA FORMATION DES ADULTES

Je ne souhaite pas retracer l'historique de la didactique professionnelle, mais il est bon de rappeler que celle-ci s'est développée en France, au début des années 1990. Elle se situe au carrefour du champ de la pratique et de la formation des adultes. Elle est influencée par l'ergonomie cognitive, la psychologie du développement, ainsi que la didactique (Pastré, Mayen et Vergnaud, 2006). En s'intéressant au lieu dans lequel se déroule le travail, elle analyse l'activité des acteurs, afin de révéler les apprentissages qui se développent, en se focalisant essentiellement sur l'activité. Mais pourquoi un intérêt pour la didactique professionnelle ? Si l'on se focalise sur l'ingénierie de formation, il faut considérer à la fois les besoins des individus et la mise en œuvre de dispositifs adaptés. L'analyse des besoins sert de porte d'entrée à la didactique professionnelle, puisqu'il s'agit d'y répondre et d'en tenir compte, tout en se focalisant sur le travail qu'assument les participants.

Pendant longtemps, la formation des adultes s'est centrée sur la transmission et l'appropriation de compétences, alors que l'école se chargeait des connaissances. Mais dès le milieu des années 1980, la didactique professionnelle prend le relais. Elle cherche à comprendre l'articulation entre apprentissage (objet de la didactique) et développement des adultes (objet de la psychologie). Se basant sur des études en psychologie du travail et en psychologie ergonomique, et notamment sur la conceptualisation dans l'action décrite par Vergnaud, Pastré (2015) analyse en profondeur l'activité en « descendant vers le cognitif » pour parvenir à cette conceptualisation. Il détermine des invariants opératoires, des schèmes fondateurs de l'action, des « connaissances en acte ». Il étudie l'articulation entre apprentissage et activité de l'individu. Ainsi les invariants sont liés à la situation : il s'agit d'extraire de la situation des dimensions qui permettent d'orienter l'action, dans une vision du développement qui n'est non pas macro- mais micro-génétique, et basée sur des situations spécifiques.

Pastré (2015) propose une première distinction entre tâche prescrite et activité. Evoquant les travaux de Leplat (1993 ; 1997, cité dans Pastré, 2015), il affirme que toute analyse du travail implique d'abord une analyse de la tâche, mais surtout de l'activité qui représente plus que la tâche prescrite. En effet, deux dimensions doivent être distinguées dans son paradigme : la dimension épistémologique et la dimension méthodologique. Selon la première, il y a un écart entre la tâche prescrite et l'activité réelle, car l'activité ne saurait se réduire à une simple exécution du prescrit. Elle est plus complexe et nécessite de la créativité. Ainsi, Leplat distingue la tâche prescrite (ce qu'il faut faire), la tâche redéfinie (telle que l'a comprise l'individu) et la tâche effective (telle qu'il la réalise réellement). Dans la dimension méthodologique, le but de l'analyse du travail est de comprendre l'activité, ce qui implique de débiter par une analyse de la tâche prescrite. L'observation du terrain et l'enregistrement de ce que réalisent les acteurs, sont essentiels.

La démarche en didactique professionnelle peut se résumer en trois étapes : faire une analyse du travail, concevoir un dispositif et des contenus, puis analyser ces derniers ainsi que les apprentissages. Un dispositif devrait comporter les quatre caractéristiques présentées dans la figure 58 (Pastré, 2015, chapitre 8) :

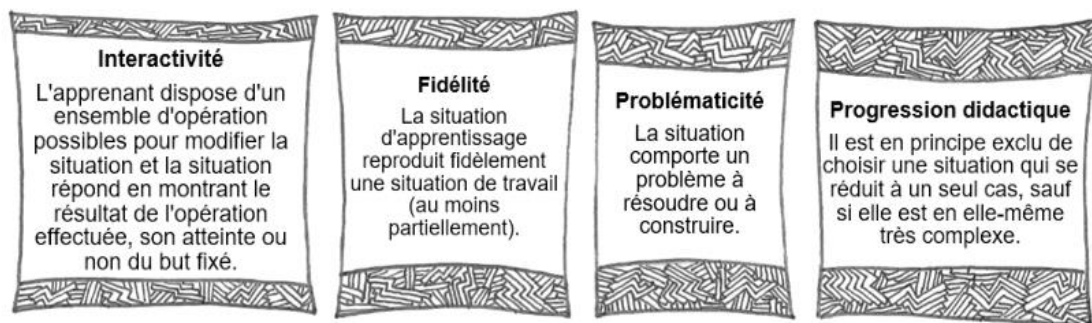


Fig.58 : Quatre caractéristiques des dispositifs en didactique professionnelle, selon Pastré (2015)

La didactique professionnelle introduit deux dimensions importantes : le concept de *pouvoir agir* et celui de *ressources*, construites par le sujet et mobilisées dans son action. Ainsi l'individu n'a pas seulement des connaissances. Rabardel (2005, cité dans Pastré et coll., 2006, p.156) le considère aussi comme un « sujet capable » : « le développement porte, non sur l'acquisition de savoirs, mais sur l'apprentissage d'activités en situation. C'est un sujet qui dit "je peux" avant de dire "je sais" ». Ainsi la didactique professionnelle subordonne le sujet connaissant au sujet agissant, le savoir à l'activité. Pastré (2015) se réfère ainsi aux « connaissances en acte » développées par Vergnaud (1996, cité dans Pastré, 2015) et il articule *conceptualisation* et *activité constructive*. La conceptualisation est un type d'activité spécifique qui a pour but de produire des concepts, afin de mieux s'adapter à la réalité, mais aussi de mieux adapter cette dernière à soi-même. A la page suivante, je présenterai les deux types de conceptualisation à considérer, à savoir les modèles cognitif et opératif.

Procédant par abstraction, c'est-à-dire en extrayant dans des situations complexes, les éléments qui semblent pertinents, la conceptualisation fait partie des ressources adaptatives. Le sujet transforme le réel dans son activité productive, et ses compétences sont alors des ressources. Dans son activité constructive, il se modifie lui-même, tout en transformant le réel. Mais penchons-nous sur les deux notions centrales que sont les activités productives et constructives. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006), se référant aux travaux de Samurçay et Rabardel (2004) et inspirés par la démarche de Marx, considèrent ces deux types d'activités comme distinctes mais indissociables. L'individu se développe par une suite discontinue de microgenèses qui sont de petites crises, des ruptures, des reconfigurations de sa manière de fonctionner, face aux nouvelles situations qu'il affronte et aux nouveaux événements auxquels il fait face. Dans ce sens, Pastré (2015) parle de développement *discontinu* et *historique*. Les moments où s'opère le développement sont difficilement prévisibles. Plusieurs obstacles peuvent survenir et tous les apprentissages ne s'accompagnent pas de développement. Chaque activité productive s'accompagne d'une activité constructive (tableau 7) : l'individu transforme les objets du monde extérieur, mais en même temps, il se transforme lui-même et enrichit son propre répertoire de ressources (Pastré et coll., 2006).

Activité productive	Activité constructive
L'individu transforme le réel (matériel, social, symbolique...).	En transformant le réel, l'individu se transforme lui-même.
L'activité s'arrête lorsque finit l'action, qu'il s'agisse d'une réussite ou d'un échec.	L'activité peut se poursuivre au-delà, quand l'individu réfléchit à l'action et cherche à comprendre.
L'activité productive est le but de l'action dans les apprentissages incidents (lorsque l'individu apprend par immersion, « sur le tas »...). L'activité constructive qui en découle est non voulue, souvent non consciente.	A l'école, le phénomène est inversé : le but est l'activité constructive. L'activité productive n'est qu'un moyen.

Tab.7 : Activités productive et constructive

La didactique professionnelle se penche sur l'analyse de l'activité constructive, qui accompagne l'activité productive. Elle s'intéresse au *pouvoir d'agir* de l'individu (p.137) et considère que toute connaissance est constituée de deux formes complémentaires, qui produisent deux types de conceptualisation (Pastré et coll., 2006, p.158) :

- **La forme prédicative** permet à l'individu d'identifier des objets, d'en déterminer les propriétés et d'établir ainsi des liens entre objets et propriétés. Cela engendre une démarche de conceptualisation épistémique. L'individu cherche à comprendre la situation, à poser un diagnostic et à établir une sémantique de l'action. Si l'on s'intéresse à la tâche, il faut se pencher sur les savoirs validés par les scientifiques ou les professionnels du domaine. Si l'on s'intéresse à l'activité, on peut se pencher sur les connaissances développées par l'individu (*modèle cognitif*).
- **La forme opératoire** donne la possibilité à la personne d'adapter son action, grâce aux connaissances ou aux informations prélevées dans le réel. C'est une conceptualisation basée sur un registre pragmatique, visant à relier la prise d'informations aux actions possibles dans la situation. Si l'on considère la tâche, il faut s'intéresser aux conditions nécessaires et aux concepts guidant l'action. Si l'on examine l'activité, on se penchera sur la représentation qu'a la personne de ce qu'elle doit réaliser (*modèle opératif*).

Ainsi, le but d'acquérir des connaissances peut varier : « On peut vouloir connaître pour mieux comprendre ; on peut vouloir connaître pour mieux agir ». Les deux modèles décrits, cognitif et opératif, s'articulent selon deux modalités (Pastré et coll., 2006, p.158) :

- **Indépendance entre les modèles** : une formation théorique succède à une formation pratique. Les deux types de formation alternent. Ainsi la théorie est une condition nécessaire mais non suffisante pour entrer dans l'activité, l'individu ne doit pas seulement appliquer le modèle cognitif, mais le confronter avec l'activité elle-même. Il doit construire son modèle opératif à partir du modèle cognitif et de la pratique. Des échanges et des débriefings permettent de s'interroger et de développer un modèle opératif, aussi solide et structuré que le modèle cognitif, ce qui contribue au développement de l'individu.
- **Simultanéité des modèles** : les deux modèles sont pris en même temps, ce qui rend leur distinction difficile. En effet, le modèle cognitif qui soutient le modèle opératif, est souvent de nature empirique. C'est le cas de l'apprentissage *sur le tas*. La personne agit, mesure sa performance et considère souvent le modèle cognitif comme pertinent, si son action réussit. Toutefois, elle peine à justifier cette dernière. Dès lors, il devient pertinent de ne pas considérer uniquement la réussite de l'action, mais de favoriser un questionnement plus approfondi du modèle cognitif empirique développé. L'analyse rétrospective et réflexive offre une opportunité de développement à la personne.

L'analyse du travail, en didactique professionnelle, dévoile souvent la construction d'images opératives, issues de l'action et la guidant, partagées par une communauté de professionnels. Bien entendu, l'analyse de l'activité doit tenir compte de l'environnement et de son évolution, et donc du facteur temps. Dans une recherche, Pastré (2015) analyse le travail, notamment suite à des séances de *debriefing* et des entretiens d'auto-confrontation. Les participants y analysent leur action, et plus particulièrement les « moments critiques ». Ainsi, ils confient mieux comprendre ce qui s'est passé. Cela démontre qu'**un apprentissage se fait grâce à l'action et à l'analyse de l'action**.

Lorsque les apprentissages soutiennent le développement, on assiste à une réelle construction identitaire. Dans les expériences vécues, une partie de l'apprentissage est constituée par la transmission et peut être considérée comme *hétéroformation* (Pastré, 2015). Toutefois à un moment donné, l'apprentissage se poursuit par la personne elle-même. Elle donne sens à son activité et s'approprie les éléments. Ainsi, Pastré distingue deux faces de l'expérience : *l'idem* et *l'ipse*. Ces concepts de *mêmeté* et d'*ipséité*, sont repris de Ricoeur.

L'idem est composé des faits, de tout ce qui nous a marqué dans notre vie et de toutes les traces de nos expériences. L'ipse constitue la reconnaissance donnée, la signification portée sur nos propres expériences. Dans les apprentissages *idem*, l'apprenant est guidé, intègre un certain patrimoine et accumule des éléments, en fonction des épreuves vécues. Il doit ensuite poursuivre son cheminement vers des apprentissages *ipse*, dans lesquels il va s'approprier les événements pour leur donner du sens, s'attribuant ainsi la responsabilité de ses actes (Pastré, 2015). Ce double processus, au cœur du développement humain, constitue notre identité. Il permet à l'individu d'accroître ses ressources et de pouvoir agir : il acquiert peu à peu une expérience autour d'une activité qu'il est sans cesse mené à réorganiser. De plus, il y a également un processus identitaire et longitudinal de réorganisation de l'individu lui-même.

Mais l'expérience demeure quelque chose d'assez mystérieux. Il semble que « certaines personnes apprennent beaucoup de la vie, y compris des épreuves qu'elles ont traversées, alors que d'autres semblent vivre des événements à peu près semblables sans en apprendre grand-chose, sans en tirer beaucoup d'expérience » (Pastré, 2015, emp.1987, Chapitre 4). Pastré constate que la réalité vécue pousse l'individu à « éprouver des choses », ce qui laisse en lui des traces, qui s'accumulent et se sédimentent. **L'expérience est le vécu, mais plus spécifiquement une sélection d'éléments significatifs que l'individu intègre à son identité**, sans qu'il le fasse toujours de manière intentionnelle. La façon dont la personne affronte les événements ou les épreuves, est essentielle. Elle peut s'ouvrir au risque de la nouveauté, à la confrontation avec l'inconnu, ou au contraire s'enfermer davantage dans des situations déjà connues. Nous revenons ici aux notions précitées d'idem et d'ipse. Tout individu peut ainsi accumuler des expériences, transformer les affections en actions, agir sur les situations, s'approprier ou s'attribuer les éléments, et s'interroger sur sa façon d'être au monde.

4.8.6.1 De l'apprentissage au développement

L'individu se développe et continue d'apprendre, notamment par et dans son travail. Il s'agit d'un long processus de construction, s'inscrivant sur toute la vie, et devant tenir compte de la durée (figure 59) :

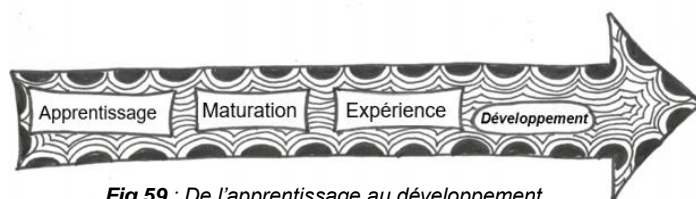


Fig.59 : De l'apprentissage au développement

L'apprentissage désigne ce qui est intentionnel, comme la formation. La maturation est un processus d'origine biologique, relayé ensuite par l'expérience, avec ses dimensions historiques et culturelles. Le développement traverse les trois processus et les oriente, leur donne du sens. Il offre une dimension réflexive à cette succession de processus. L'individu analyse les situations et réorganise ses ressources, pour faire face aux nouvelles situations. Ainsi, l'apprentissage par l'action est relayé par un apprentissage par analyse réflexive et rétrospective de l'action. D'une part, l'individu peut développer ses compétences professionnelles et d'autre part, son identité, au sens où l'entend Ricoeur, c'est-à-dire devenir une personne unique, particulière et singulière (*ipse*), et une personne semblable, reconnue comme identique aux autres (*idem*) (Pastré et coll., 2006, p.157). Pour qu'il y ait développement, deux conditions sont nécessaires pendant ou après l'activité constructive :

- **une dimension réflexive** accompagne l'activité et l'individu attribue du sens à ce qu'il vit ;

- une démarche de « désingularisation » de l'activité, de conceptualisation, d'universalisation de la situation permet à l'individu de considérer la situation comme *une parmi d'autres*, de s'ouvrir à d'autres options, et d'accéder à une certaine forme de généralisation (Pastré et coll., 2006).

En d'autres termes, il y a « développement » dans le cours de l'apprentissage, quand

un sujet est capable de tirer parti des situations de "discordance" dans lesquelles il se trouve ; le développement se traduit par un élargissement des capacités de penser et d'agir ; tous les moments du développement sont accompagnés d'une construction identitaire (appropriation par le sujet du sens de son activité) (Vinatier, 2012).

Les auteurs apportent des nuances dans les processus d'apprentissage issus de l'expérience, mais une constante demeure : la présence de boucles rétroactives entre action et réflexion sur l'action. A titre d'illustration, Bourgeois et Durand (2012) définissent un processus simple, en quatre étapes, pour passer de l'expérience aux savoirs (figure 60) :

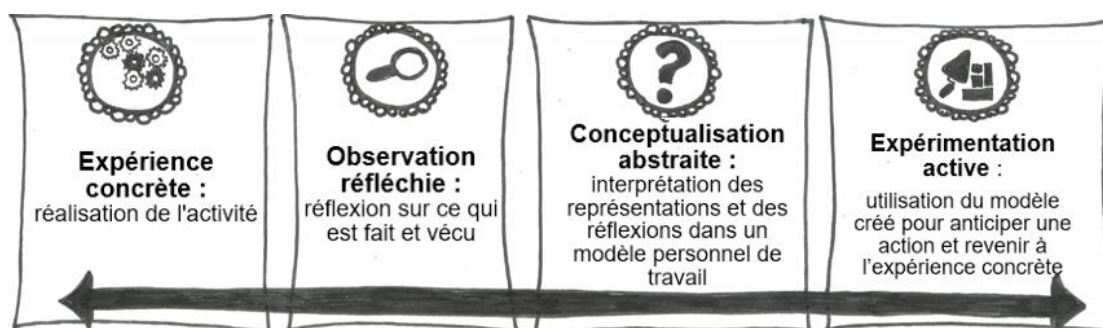


Fig.60 : De l'expérience aux savoirs, selon Bourgeois et Durand (2012, p.70)

Pour qu'une expérience permette de développer des savoirs, certaines conditions sont requises. Elle doit être considérée comme formatrice en elle-même, et perçue comme une ressource pour l'initiateur (ou le pédagogue). Celui-ci doit la penser et la construire (Brougère et Bézille, 2007). Ainsi, il est important de distinguer des temps différents d'apprentissage. Le Boterf (2015) définit quatre moments successifs :

- **Le moment de l'expérience vécue** est le point de départ, la mise en situation : l'individu s'engage dans l'action et traite des événements, résout des problèmes, conduit un projet ou réalise des activités.
- **Le moment de « l'explicitation »** est une première prise de recul, un moment de réflexivité, durant lequel l'individu raconte ce qui s'est passé. Ce n'est pas une simple description, mais un premier pas dans l'attribution de sens, qui correspond à l'étape du *réfléchissement* de Piaget. Il est proche de la réflexion, car il fournit les matériaux nécessaires à cette dernière.
- **Le moment de la « conceptualisation » et de la « modélisation »** est un moment de réflexion permettant de construire des schèmes opératoires, de créer des modèles cognitifs favorisant la compréhension des situations et de définir des *invariants*.
- **Le moment du transfert ou de la transposition** s'intéresse à des situations nouvelles.

Ainsi la conceptualisation de l'action fait appel à la réflexivité. Celle-ci intervient à plusieurs reprises et de différentes manières, dans le processus d'apprentissage. Il peut y avoir différents retours sur les pratiques et les ressources développées. Ils engendrent des changements chez l'individu et des apprentissages de différents ordres. Argyris et Schön (1974, cités dans Le Boterf, 2015, p.145) distinguent 3 types de boucles d'apprentissage :

- **Type 1** : *l'apprentissage en simple boucle* (« *simple loop learning* ») dans lequel l'individu apprend en ajustant son action selon les objectifs, mais sans les changer fondamentalement et sans modifier les valeurs ou les théories qui guident son action.
- **Type 2** : *l'apprentissage en double boucle* (« *double loop learning* ») dans lequel l'individu apprend en remettant en cause ses objectifs et leurs fondements, et en faisant évoluer ses schèmes opératoires et ses représentations, en révisant ses théories d'action.
- **Type 3** : *l'apprentissage en triple boucle* dans lequel l'individu modifie ou développe sa façon d'apprendre, tire des leçons de l'expérience et *apprend à apprendre*.

On peut aisément mettre en parallèle ces constats avec les niveaux de changement évoqués à la page 144.

4.8.6.2 L'analyse des activités entre humains

Les activités professionnelles qui engagent des relations étroites entre des humains, sont complexes et diversifiées. De nombreux facteurs influencent leur déroulement. Il est difficile d'identifier ce qui relève précisément de l'action du professionnel et de son expertise. En effet, ce dernier s'intéresse à « un objet de service », c'est-à-dire à un *objet technique* sur lequel il centre son intervention et qui est « un objet d'usage » pour le client, un objet avec lequel ce dernier a une relation forte (Pastré et coll., 2006, p.177). Ce peut être son corps, son espace de vie ou ses droits. En résumé, on peut distinguer, dans les activités entre les êtres humains, un objet de travail, un objet d'usage et, une « relation de service ». Celle-ci peut devenir ou non une relation de dépendance. Le professionnel a donc une double activité : l'une est centrée sur l'objet et l'autre concerne la relation avec le client. Il doit donc acquérir des connaissances sur ces éléments, et sur le cadre social et institutionnel. Mais il doit surtout développer des compétences, en intégrant tous ces aspects. Dans les activités professionnelles s'accomplissant entre des êtres humains, deux facteurs centraux doivent être mentionnés : le langage et la médiation.

Le langage est omniprésent dans le travail. Il est l'instrument par excellence de transmission de la culture. Il est considéré comme central dans les processus de conceptualisation, comme l'a démontré Vygotsky. Il est aisé d'en percevoir l'importance et les enjeux dans le cadre international, lorsque des partenaires ne partagent pas la même langue ou sont contraints de travailler auprès d'interprètes, voire de s'exprimer dans une langue dont ils ne maîtrisent pas les subtilités. Pastré, Mayen et Vergnaud (2006) montrent l'importance à accorder au langage. Vygotsky met aussi l'accent sur l'importance de la médiation, en relevant le poids de la culture. Dans le contexte des apprentissages, la médiation ou l'aide apportée, se fait souvent à travers le langage qui, comme le relève Bruner (Pastré et coll., 2006, p.195), permet de mettre en ordre ce que nous pensons des choses. Or la pensée organise la perception et l'action.

4.8.6.3 Un exemple : le travail de l'enseignant ou du formateur

En analysant l'activité enseignante, on distingue un objet technique (en principe un savoir) et un objet d'usage (le processus d'apprentissage du savoir), ainsi que les *formes conversationnelles* en vigueur sur le lieu de formation. Mais le métier d'enseignant est difficile à analyser. En effet, les « savoirs à transmettre y occupent une place importante et en même temps c'est un métier très empirique » (Pastré et coll., 2006, p.182). La tâche prescrite est relativement générale. L'activité engage un professionnel face à un groupe, ce qui nécessite la prise en considération du groupe et des personnes qui le composent. Le langage joue un rôle prépondérant dans les interactions.

Finalement, Durand (1998, cité dans Pastré et coll., 2006, p.182) note que l'activité enseignante présente plusieurs buts « enchâssés les uns dans les autres » et que l'on peut hiérarchiser de la manière suivante (figure 61) :

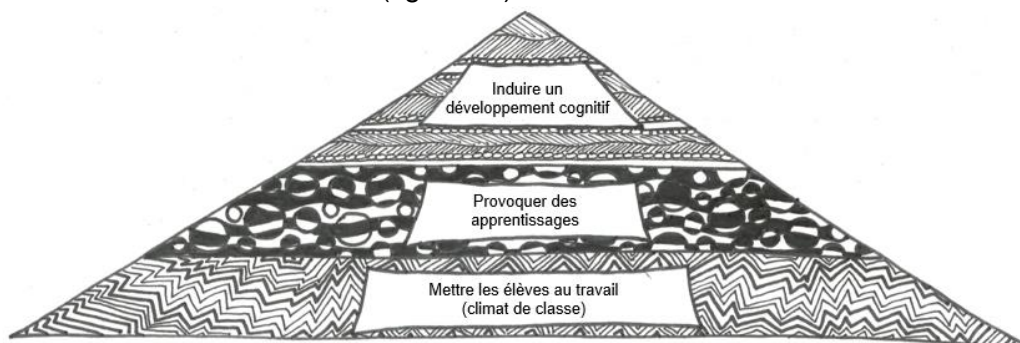


Fig.61 : Les buts de l'activité enseignante, selon Durand (1998)

Or le « problème, c'est que c'est le premier but (mettre au travail) [qui] sert généralement de régulateur de l'activité, alors que les buts de niveau supérieur, tout en donnant son sens à l'activité, ne servent généralement pas à la réguler » (Pastré et coll., 2006, p.182). La situation est paradoxale puisque les buts de niveau inférieur régulent l'action, alors que les buts de niveau supérieur sont trop incertains pour y parvenir. On comprend pourquoi, à l'instar de Freud, certains auteurs concluent qu'être enseignant, signifie assumer un métier impossible !

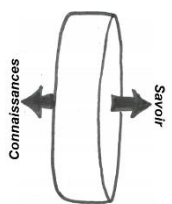


Fig.62 : Les connaissances et le savoir

Ce même constat peut être posé pour les formateurs du projet en Albanie. En effet, l'enjeu est plus grand encore, puisque le but ultime visé par le projet est l'amélioration de la qualité de vie des personnes handicapées, mais que les formateurs, marqués par cette vision à long terme, disposent d'un levier d'action limité pour y parvenir. En général, dans l'enseignement, l'objet servant de médiateur entre l'enseignant et ses élèves n'est ni le savoir, ni les connaissances qu'ils ont construites. C'est « un objet hybride, un objet à deux faces, avec une face "connaissances" et avec une face "savoir" » (Pastré et coll., 2006, p.184).

La face *connaissances* agit quand les élèves croient disposer des procédés et des régulations pour réussir la tâche, sans forcément apprendre. La face *savoir* s'exprime quand seule une référence au savoir, une assimilation de ce dernier permet de réussir la tâche (figure 62). Ainsi, l'enseignant joue sur le registre pragmatique qui vise d'abord la réussite, et sur le registre épistémique qui se centre sur la mobilisation du savoir adéquat et son assimilation. Il adapte la difficulté du problème aux capacités supposées des étudiants (Pastré et coll., 2006).

Mais la notion d'activité mérite d'être analysée : l'enseignant propose des tâches (activité productive) pour qu'elles génèrent des apprentissages et du développement (activité constructive). Les étudiants acquièrent progressivement des connaissances, et les tâches confiées ne constituent pas un but en soi. L'enseignant vise une activité constructive plutôt qu'une simple application. Dès lors, il peut introduire un détour dans le couple *tâche-activité* : un problème ou une situation-problème, qui poussent davantage à la réflexion, aux ajustements et à la mobilisation de niveaux de conceptualisation plus élevés. Dans une pédagogie des situations, il propose des situations de simulation ou utilise des situations réelles, comme supports d'apprentissage. Le choix de la situation est capital : l'apprentissage doit permettre, par la suite, une maîtrise de l'activité. Les actions de *debriefing* et l'analyse réflexive *a posteriori* sont essentielles (Pastré et coll., 2006). Il peut être pertinent d'analyser le travail *a priori*, avant l'expérience, afin d'anticiper, de guider le processus d'apprentissage, de prendre de la distance et d'analyser les écarts. Cette préparation à l'activité se fait grâce à des connaissances académiques ou au développement de méthodes d'analyse de l'activité.

Dans le cadre de la formation universitaire en pédagogie spécialisée en Albanie, un dispositif de formation en alternance a été mis sur pied. Je présenterai ses apports pour les formateurs suisses (chapitre 6, p.463). En effet, comme dans toute formation par alternance, les étudiants albanais bénéficient d'une formation académique et de stages pratiques, dans des situations réelles. Or ces expériences pratiques doivent être planifiées et adaptées au contexte. Il est nécessaire de veiller à ce que la situation de travail découverte ne soit pas considérée comme LA situation, mais comme *UNE* parmi d'autres. Le formateur doit engager les étudiants sur la voie de l'universel et de la généralisation. Il leur permet de vivre des expériences variées et d'analyser les situations rencontrées. L'expérience vécue devient support à une mise en œuvre des processus de conceptualisation pragmatique, associée au processus de conceptualisation épistémique. Ces analyses réflexives sont des moments d'échanges entre étudiants, avec des professionnels expérimentés, dans lesquels il y a retour sur l'activité, référence à la fois aux savoirs académiques et empiriques, mesure des écarts observés et travail de construction à partir des ruptures. Ces dernières sont essentielles pour développer une identité personnelle et professionnelle. Le formateur veille à (Pastré et coll., 2006) :

- soulever des problèmes que les étudiants n'ont pas l'occasion de rencontrer dans leur travail ;
- leur poser des questions qu'ils ne se posent pas forcément eux-mêmes ;
- leur offrir l'opportunité de varier les manières de faire et les instruments utilisés pour résoudre les problèmes rencontrés ;
- permettre de prendre de la distance face aux situations ;
- les placer dans des situations collectives d'échange faisant émerger la diversité des situations, des activités et des solutions possibles ;
- se référer si nécessaire à des apports et des ressources externes.

4.8.7 LES TYPES DE SAVOIRS

En fonction des auteurs, diverses classifications des savoirs existent. Considérons une distinction simple, en trois catégories (figure 63) : les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être (Le Boterf, 2015) :

- **Les connaissances (ou savoirs)** peuvent être divisées en *connaissances théoriques* (concepts et connaissances disciplinaires relativement stables, servant à comprendre une situation ou un phénomène), *connaissances de l'environnement professionnel, des matériels, des produits et des règles* (concernant le contexte professionnel tels que la législation, les équipements, les caractéristiques des partenaires...), *connaissances organisationnelles* (qui ont trait à l'organisation locale du travail, l'organigramme...), *connaissances procédurales* (en vue des actions à réaliser), *connaissances sociales* (relatives aux codes sociaux). Les savoirs sont des « dire sur le faire », des connaissances acquises par l'étude ou l'expérience. Après avoir été formalisés, ils peuvent être communiqués et contribuent à construire une culture spécifique, des concepts reconnus valides par une communauté professionnelle ou scientifique (Barbier, Berton et Boru, 1996). Tardif (1992, cité dans Faulx et Danse, 2015, p.24) les nomme « connaissances déclaratives », soit des connaissances théoriques que l'individu peut expliciter. Pastré (2015) distingue savoirs et connaissances, ces dernières constituant plutôt les ressources (empiriques ou scientifiques) dont dispose l'individu.

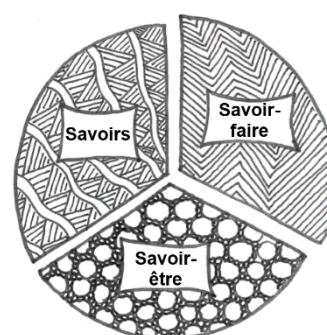


Fig.63 : Trois types de savoirs, selon Le Boterf (2015)

Les deux notions s'articulent : la personne s'approprie les savoirs pour en faire des ressources cognitives, utiles à son action.

- **Les savoir-faire** comprennent les *savoir-faire techniques ou instrumentaux* (démarches, méthodes, savoir-faire formalisés), des *savoir-faire relationnels* (modes de relations à privilégier, difficiles à formaliser), des *savoir-faire empiriques* (difficilement exprimables, acquis dans le feu de l'action par l'expérience, la pratique répétée, soit des astuces ou des savoir-faire difficilement transférables, que l'on peut qualifier davantage de *savoir y faire*), des *savoir-faire cognitifs* (opérations intellectuelles, raisonnements inductifs ou déductifs, indispensables à la formulation, à l'analyse, à la réalisation de problèmes ou encore à la conception et la mise en œuvre de projets). Tardif (1992, cité dans Faulx et Danse, 2015, p.24) évoque des « connaissances procédurales », qui relèvent de l'action, et correspondent à la manière de faire. Des connaissances conditionnelles, rattachées au contexte et aux conditions de l'action, permettent de les activer adéquatement. Ainsi, non seulement l'individu sait quoi faire, mais il peut le réaliser dans un contexte donné.
- **Les savoir-être** sont plus difficiles à décrire. La notion entraîne un risque de jugement sur la personnalité. Le Boterf (2015) critique cette terminologie. On y trouve les aptitudes ou les qualités des personnes, essentielles dans toute action telles que le respect, la rigueur, la ténacité, la curiosité, l'esprit d'initiative ou l'altruisme. Ces qualités peuvent apparaître dans des contextes particuliers. Les émotions peuvent tantôt agir comme facilitateurs ou facteurs de protection dans certaines situations, tantôt comme obstacles ou comme facteurs de risque.

Lavollée (2000) ajoute aux savoirs, savoir-faire et savoir-être, une quatrième dimension : celle des « savoir-devenir ». Il associe aux savoirs des objectifs cognitifs, aux savoir-faire des objectifs méthodologiques (pratiquer les langues étrangères...), aux savoir-être des objectifs comportementaux (tels que faire preuve d'un esprit critique, être tolérant et convivial, s'intéresser aux différents patrimoines, s'adapter aux imprévus ou encore s'engager dans des projets internationaux et coopérer).

La quatrième dimension concerne le fait de « développer sa conscience de la pluralité des patrimoines culturels, naturels et linguistiques ; devenir des... citoyens engagés dans le présent et le futur pour la défense active de ces patrimoines » (Lavollée, 2000, p.200). D'autres auteurs distinguent d'autres catégories de savoirs (Barbier, Berton et Boru, 1996) :

- **Les savoirs organisationnels**, qui s'intéressent davantage à la cohérence des processus, aux liens entre les étapes d'une activité, ou encore aux connaissances nécessaires pour identifier et construire une action cohérente.
- **Les savoirs méthodologiques**, qui comprennent la capacité à observer, à classer, à transmettre les étapes nécessaires à la réalisation d'un projet ou à la résolution d'un problème. Ils impliquent la maîtrise d'un vocabulaire spécifique au champ professionnel, l'utilisation d'outils (informatique...) et la maîtrise de techniques (prise de notes...).
- **Les métasavoirs**, qui se réfèrent à la conduite, au pilotage, à la transformation de situations pluridimensionnelles (techniques, sociales, éthiques...). Ce sont des savoirs sur les procédures utilisées.
- **Les savoirs contingents au collectif de travail**, qui s'articulent aux métasavoirs, mais désignent les expertises acquises dans un groupe, ou « l'ensemble des savoirs mobilisés dans un collectif de travail sans que ceux-ci soient également maîtrisés par chacun » (Barbier, Berton et Boru, 1996, p.149).

4.8.7.1 Être compétent

« La compétence n'est pas une "somme" de savoirs, savoir-faire et de savoir-être », mais une combinaison de ces aspects (Le Boterf, 2015, p.104).

Le professionnel compétent doit non seulement pouvoir sélectionner des éléments pertinents parmi ses ressources et celles de l'environnement, mais les organiser et les combiner. Résoudre un problème, affronter une situation, produire une action pertinente, dépendent de la personne et de son environnement, et résulte d'un savoir-agir, d'un vouloir-agir et d'un pouvoir-agir.

Nous avons vu les difficultés à définir la notion « compétence », affirmant qu'elle désigne souvent le but d'un apprentissage ou encore la mesure d'un apprentissage réussi. En effet, qu'est-ce qu'un individu compétent ? La compétence ne peut s'observer directement. Elle s'exprime sous la forme d'une performance. Mais est-ce que seul le résultat d'une action mesure la compétence ? Ce serait, comme l'indique Pastré (2015), passer « complètement à côté de la question de l'organisation de l'action. Or, à performance équivalente, on peut agir par routine, par imitation, par application de procédures ou par intelligence de la tâche » (emp.478, Chapitre 1). Pour Barbier, Berton et Boru (1996), la compétence s'apprécie particulièrement en situation d'activité professionnelle, permettant de résoudre des problèmes presque automatiquement, s'ils sont connus, ou de mobiliser des raisonnements pour faire face à une nouvelle situation. Le Boterf (2015) affirme que pour être reconnu compétent, on ne peut pas se contenter d'exécuter le prescrit : il faut aller au-delà. Être considéré comme compétent dépend des contextes, des attentes et des organisations. L'auteur propose de considérer que la compétence évolue comme le ferait un curseur se déplaçant entre deux pôles (figure 64) :

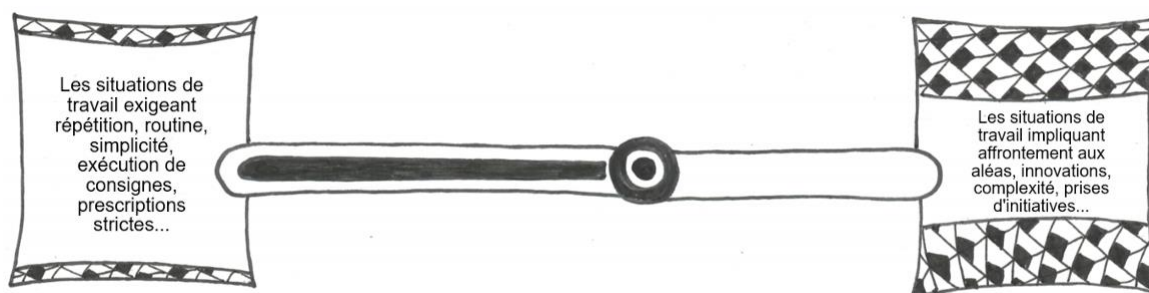


Fig.64 : Être compétent, selon Le Boterf (2015)

Quand le curseur se rapproche de la droite, être compétent signifie « savoir agir et réagir, c'est-à-dire "savoir quoi faire" et "quand" » (Le Boterf, 2015, p.66). Il s'agit de travailler sur l'action compétente, « l'agir professionnel compétent ». Pour cela, le point de départ n'est pas une simple liste de compétences, mais l'identification des situations dans lesquelles l'individu doit intervenir. Une métaphore permet de distinguer compétence requise et compétence réelle. Ainsi,

la compétence requise est à la partition musicale ce que la compétence réelle est à son interprétation. Une partition est de l'ordre du prescrit. L'interprétation respecte les règles mais ne se réduit pas à leur application mécanique. Le talent du musicien ou de l'orchestre intervient. Le public averti fait la différence entre le jeu du débutant et celui du maître (Le Boterf, 2015, p.83).

Être compétent signifie savoir interpréter, improviser, réagir en fonction de l'imprévu et surmonter des défis inattendus. Trois facteurs sont déterminants : le *savoir-agir*, qui exige de combiner les bonnes ressources et les mettre en œuvre ; le *vouloir-agir*, qui se réfère à la motivation ainsi qu'au contexte plus ou moins incitatif ; le *pouvoir-agir*, qui renvoie à des conditions qui permettent ou non la responsabilisation, la prise de risque (figure 65, p.187).

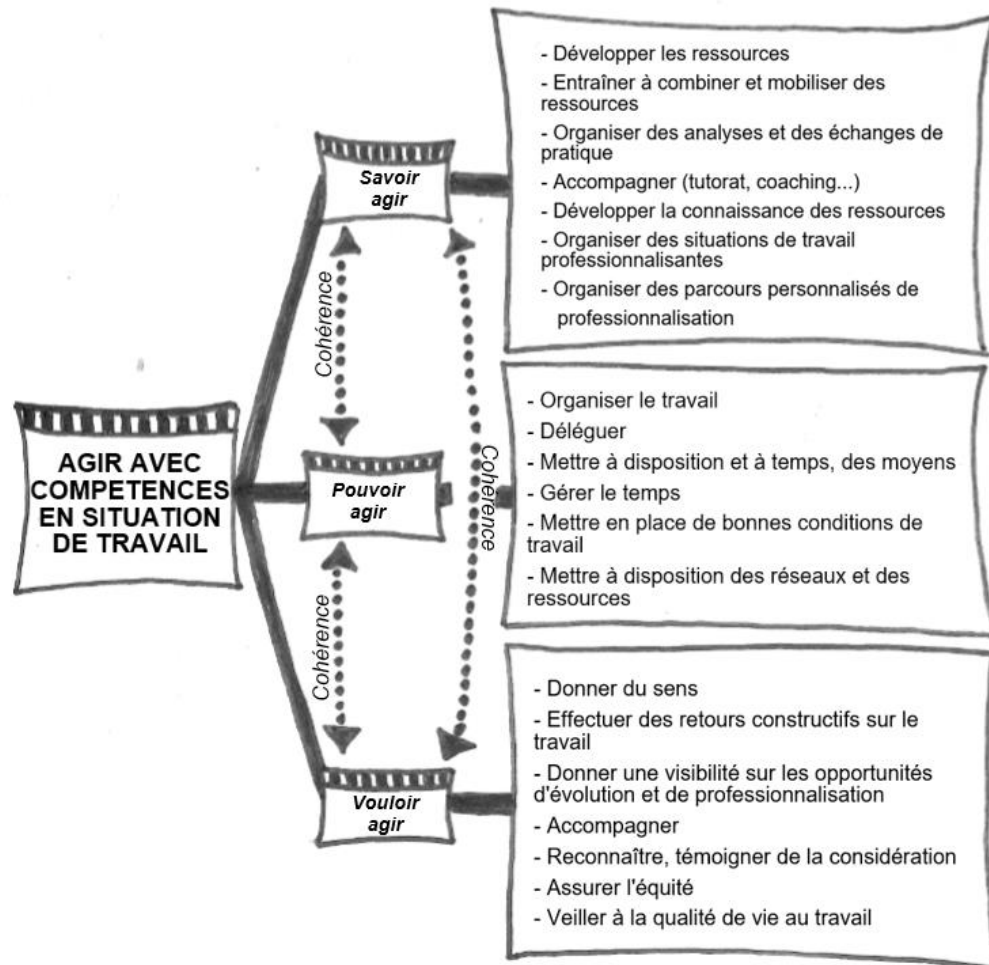


Fig.65 : Agir avec compétences, selon Le Boterf (2015, p.110)

4.8.8 L'APPRENTISSAGE EXPÉRIENTIEL

L'apprentissage expérientiel (ou *experiential learning*) a suscité l'intérêt des chercheurs depuis de nombreuses années. La notion est apparue dans la littérature anglophone dans les années 1970. Ce courant d'étude et de recherche est au cœur des préoccupations de tous les professionnels s'intéressant aux questions de changement social, d'action communautaire, de développement personnel, de formation pratique ou de reconnaissance des acquis (Balleux, 2000). Faulx et Danse (2015, p.234) affirment qu'il « constitue à la fois une véritable philosophie et une posture pédagogique », distinguant plusieurs dispositifs expérientiels qui favorisent les apprentissages et qui s'inscrivent aussi bien dans la vie professionnelle que personnelle des apprenants.

Boutinet (2013) note que **de tout temps, l'Homme a appris sur le tas ou de son expérience**. Mais si « hier ces apprentissages étaient invisibles et discrets ; aujourd'hui ils se font manifestes et tapageurs » (p.7). Ils sont mis en lumière. La recherche sur les dispositifs les favorisant devient essentielle. Des précurseurs tels que Dewey, Lindeman ou Knowles ont mis en place de solides bases à la notion d'*experiential learning*.

Dans son ouvrage « Expérience et éducation », Dewey démontre que les expériences s'accumulent, préparant l'individu à faire face à de nouvelles situations. Elles s'inscrivent à la fois dans la continuité et le renouveau (1938, cité dans Balleux, 2000, p.264). L'idée de *continuité* et de *rupture* sera largement reprise par la suite. La rupture en formation semble constituer une situation particulièrement propice aux apprentissages.

Dewey articule théorie de l'expérience et théorie de l'apprentissage, mais essentiellement dans le champ scolaire. Il souligne que l'expérience est un événement social forgé par les interactions entre « les conditions objectives de l'environnement et les états subjectifs de la personne » (Dewey, 1938, cité dans Balleux, 2000, p. 264). Ainsi, **une attention majeure doit être accordée à la création d'un environnement favorable.**

Fabre décrit de multiples façons de concevoir l'apprentissage. L'une d'entre elle, est la « problématisation de l'expérience », inspirée des travaux de Dewey. Ce dernier a cherché à comprendre ce qu'il y avait de commun entre apprendre à être berger, à jouer de la guitare, à comprendre la physique nucléaire ou encore à aimer. Dewey estimait qu'à chaque fois, il y avait un processus de tâtonnement expérimental. Les sujets s'autorégulent progressivement, ou en d'autres termes, ils « comprennent comment ça marche », « disent avoir appris un "truc" qui va bien au-delà de la technique » ou encore, découvrent un savoir-être, « le laisser faire » (Fabre, 2005, p.217) ! A la suite de Dewey, Lindeman s'intéresse plus spécifiquement à l'éducation des adultes, et à l'apport de l'expérience dans la construction de l'identité. Il participe à la construction des fondements théoriques de l'apprentissage des adultes, considérant que :

- l'éducation n'est pas une simple préparation à la vie future, elle établit des liens avec la vie, elle est la vie ;
- l'éducation des adultes s'articule autour de leurs besoins et de leurs centres d'intérêts ;
- elle est centrée sur la pratique, les situations réelles et non sur la théorie et les matières académiques ;
- l'expérience est la meilleure ressource (Lindeman, 1926, cité dans Balleux, 2000).

Knowles s'inscrit à la suite des propositions humanistes de Dewey et Lindeman, se focalisant sur les besoins de l'individu. Reprenant les constats de ses prédécesseurs, il apporte des éclairages complémentaires à ce qu'il nomme l'*andragogie* :

- « l'adulte a besoin de savoir pourquoi et comment il va entreprendre une démarche pour apprendre » (1990, cité dans Balleux, 2000, p.267) ;
- l'adulte s'autodirige et est responsable de ses propres décisions et de sa vie ;
- l'expérience est la plus riche ressource de l'apprentissage : c'est un élément identitaire ;
- « l'aptitude et la volonté d'apprendre sont renforcées si l'apprentissage est orienté vers des besoins de développement et des rôles sociaux » (1990, cité dans Balleux, 2000, p.267).

Parallèlement, dès la fin des années 1960, à la suite des travaux de Rogers, « on assiste à une véritable explosion de termes qui cherchent à cerner l'experiential learning » (Balleux, 2000, p.268). Certains auteurs (Knowles, 1970 ; Torbert, 1972, cités dans Balleux, 2000) considèrent l'expérience comme point de départ du processus d'apprentissage et développent le concept de « *learning from experience* ». D'autres s'intéressent au « *learning through experience* » (Coleman, 1976 ; Burnard, 1988, cités dans Balleux, 2000), soit un processus dans lequel l'expérience occupe une place plus ou moins importante, mais au travers de laquelle il faut obligatoirement passer. Ainsi Coleman conçoit un processus d'apprentissage expérientiel, en quatre étapes successives, comme le démontre la figure 66, inspirée de la synthèse de Faulx et Danse (2015, p.231) :

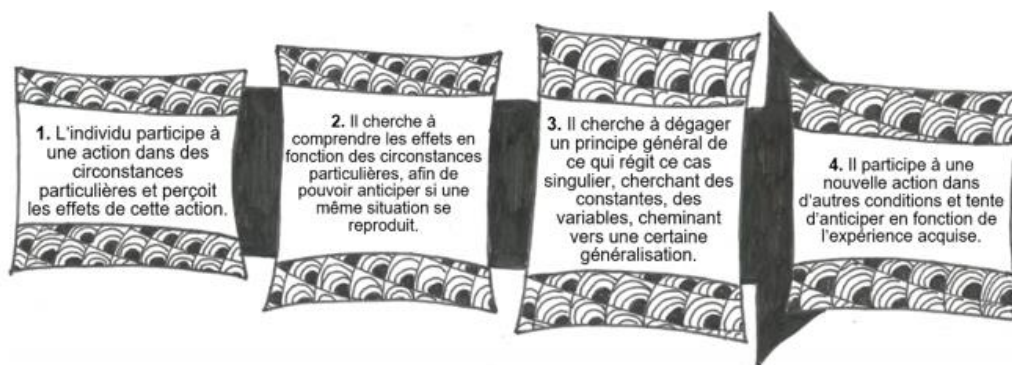


Fig.66 : Le processus d'apprentissage expérientiel

Enfin, d'autres auteurs (Jarvis, 1987) considèrent le « *learning with experience* ». L'expérience n'y est ni un objectif ni un résultat, mais elle est présente tout au long du processus. Pour Jarvis, apprendre consiste ainsi à transformer l'expérience en connaissances, en habiletés et en attitudes (Balleux, 2000). Kölb apporte également une contribution significative à la compréhension de l'apprentissage expérientiel, le considérant comme un processus qui transforme l'expérience de l'*ici* et *maintenant*, et engendre la création de savoirs. C'est un processus en forme de boucle rétroactive « qui va de l'expérience brute à la réflexion sur cette expérience, source elle-même d'une expérimentation, suivie d'une réflexion, d'une nouvelle expérience, etc » (1984, cité dans Brougère et Bézille, 2007, p.159).

Au sein de l'éducation informelle, **la formation expérientielle est considérée comme un travail sur son propre vécu, en s'interrogeant sur les apprentissages réalisés.** L'approche biographique est un cadre de référence pertinent, pour chercher à formaliser les acquis. Elle s'inscrit dans la démarche d'apprentissage. Ainsi, l'histoire de vie, qui inclut à la fois le récit de vie et l'analyse qui en est faite, est fréquemment utilisée (Ollagnier, 2005). Les techniques de verbalisation de l'action de Vermersch (1994), avec l'entretien d'explicitation vont dans ce sens. Il en est de même pour les méthodes d'auto-confrontation qui proposent en direct, une évaluation de l'action par un échange réflexif et une verbalisation de l'expérience. Ainsi, dans tout apprentissage expérientiel, la participation de l'individu est centrale (Rogoff, 2003 ; Sfard, 1998, cités dans Brougère et Bézille, 2007). Faulx et Danse (2015) démontrent l'intérêt de passer de la notion chère à Carl Rogers de « *savoirs expérientiels* (découlant du vécu et constituant la trace de l'expérience) à des *savoirs d'expériences* susceptibles d'être formalisés, conscientisés et de ce fait davantage transmissibles » (p.231).

Si l'expérience peut être considérée comme un ensemble de savoirs, de comportements, de croyances ou de représentations que l'individu intègre et dont il n'a même pas conscience, l'expérimentation est un processus dans lequel il réalise sa propre expérience en l'analysant, en y réfléchissant et en l'élaborant. S'intéressant au domaine de la formation, Karolewicz prétend que celle-ci est expérientielle, si elle permet au participant d'observer, de découvrir par lui-même les savoirs dont il a besoin, de prendre conscience de sa propre expérience, d'expérimenter les stratégies qu'il a développées, et finalement, de réfléchir au résultat de sa propre expérimentation à travers un processus d'introspection (Karolewicz, 2000, cité dans Faulx et Danse, 2015, p. 231). Dans la poursuite des travaux de Coleman et Karolewicz (1998, cités dans Faulx et Danse, 2015) un processus en cinq phases développant le potentiel d'apprentissage par l'expérience peut être considéré, comme le montre la figure 67 (p.190).

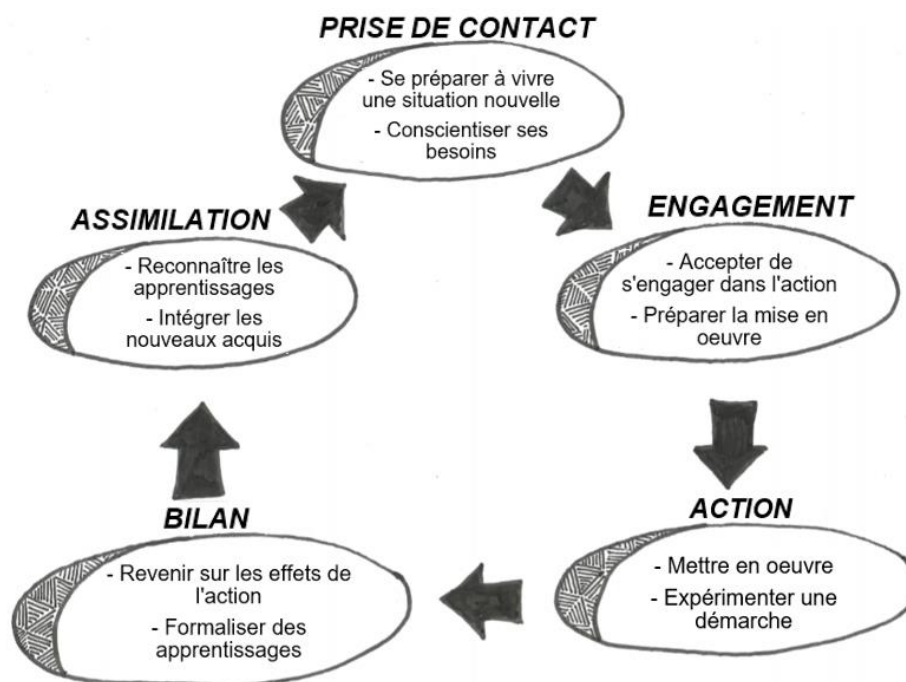


Fig.67 : L'apprentissage expérientiel

Dans la *prise de contact*, la personne se prépare à vivre une expérience par besoin, curiosité, envie ou plaisir. Dans le cadre des formations en Albanie, si nous considérons la participation des intervenants suisses comme une démarche suscitant des apprentissages expérientiels, nous constatons qu'ils agissent selon des motivations et des mises en projet fort différentes. Nous aurons l'occasion d'y revenir (chapitre 5, p.315). Il y a ensuite un *engagement* et une *prise de risques*. Les formateurs découvrent un nouveau contexte et de nouvelles valeurs. Ils s'adaptent à des facteurs inconnus et changent parfois leur manière de penser, de faire ou de voir. L'*action* est l'étape durant laquelle, ce qui avait été prévu est mis en oeuvre, ajusté ou modifié. Ils mesurent la pertinence de leurs propositions, observent les réactions de l'environnement, s'adaptent et vivent pleinement la situation. Le *bilan* est souvent mené grâce à une tierce personne, sous forme d'échanges ou de débriefing. Une démarche réflexive peut mettre en évidence les apprentissages réalisés. Au-delà de la réflexion posée sur l'activité des apprenants et des effets de l'action d'enseignement : quelle réflexion est menée sur les apprentissages réalisés par les formateurs, dans cette expérience ? Echantent-ils sur le pays, le projet et leurs enseignements ? L'*assimilation*, dans le modèle de Karolewicz, concerne le fait que « l'individu ancre pour lui-même les apprentissages qu'il va effectivement retenir, que ce soit consciemment ou non » (Faulx et Danse, 2015, p.232). Ainsi, l'aspect collectif des apprentissages, issus de l'expérience, et leur éventuelle transmission sont essentiels. On peut se demander si l'expérience albanaise a influencé les pratiques pédagogiques des formateurs en Suisse, leur regard sur les personnes handicapées ou sur l'Albanie, et si les apprentissages peuvent être transférés à d'autres interventions.

De nombreux travaux de recherche se sont intéressés à l'expérience et à la valorisation des acquis d'expérience. Mais les partages d'expériences sont rares encore. Le Boterf (2013) regrette que dans de nombreuses situations, et plus particulièrement dans certaines entreprises, les pratiques novatrices demeurent confinées dans les murs des organisations, et ne dépassent pas « le stade de l'expérience pilote Les leçons qui peuvent être tirées ne sont connues que de ceux qui y ont participé. Leur caractère nécessairement contextualisé les fait souvent apparaître comme ne pouvant pas être utiles pour d'autres environnements » (p.3). Il manque un cadre méthodologique pour exploiter davantage le partage d'expériences :

« Sans mise en forme, le vécu ne se transforme pas en leçons de l'expérience, pouvant servir de source d'inspiration à ceux qui n'en ont pas été les acteurs » (Le Boterf, 2013, p.3).

La *gestion des connaissances (Knowledge Management)* est une démarche managériale pluridisciplinaire valorisant les bonnes pratiques, définissant des méthodes, des techniques pour identifier, analyser, organiser et partager des connaissances, valoriser les savoirs créés et les diffuser. Elle n'est pas sans rappeler le *cercle vertueux* développé par Lempereur et Colson (2010), dans leur réflexion sur la négociation. En effet, ces auteurs considèrent les quatre paliers présentés dans la figure 68. La dernière étape, **le faire-savoir, souvent négligée, mérite d'être valorisée**. Il est nécessaire de prévoir des démarches, des temps et des échanges permettant l'émergence de ces savoirs, savoir-faire, savoir-être et faire-savoir :

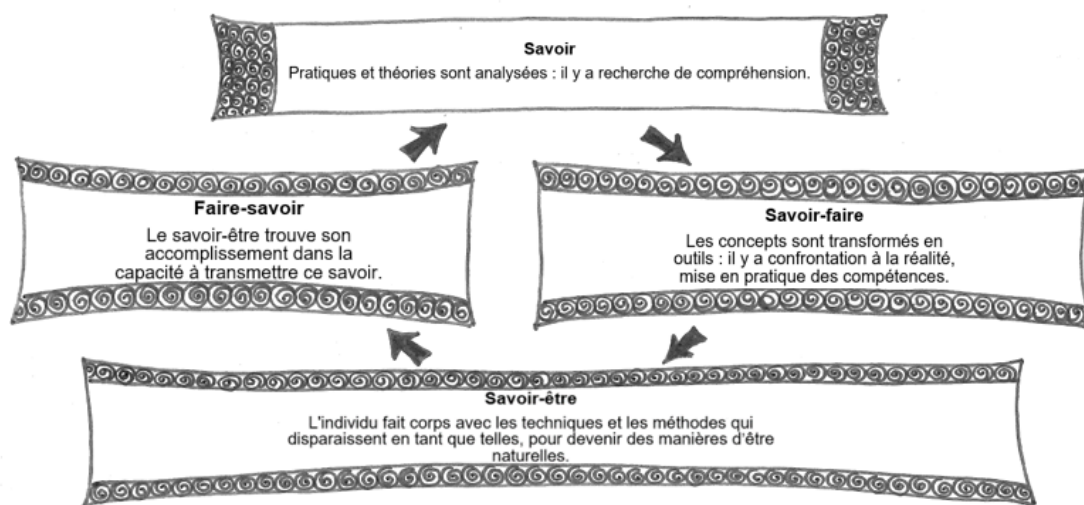


Fig.68 : Le cercle vertueux, selon Lempereur et Colson (2010, p.261)

Selon Schugurensky (2007), dans toute démarche d'exploration des apprentissages, la première étape est l'identification des savoirs expérientiels, afin de les mettre en évidence et de les organiser. Dans ses recherches sur les apprentissages informels, dans le domaine de la démocratie locale, l'auteur a pu définir à travers des entretiens, quatre groupes d'indicateurs d'apprentissage et de changement : les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs ainsi que les pratiques développées (Schugurensky, 2005, cité dans Schugurensky, 2007). A l'intérieur des groupes, Schugurensky définit 60 indicateurs dont je présente quelques extraits (figure 69, p.192).

Dans la partie empirique (chapitre 5), je reviendrai sur ces différents groupes et sur les indicateurs observés dans les formations albanaises en pédagogie spécialisée. La typologie définie et les indicateurs énumérés permettent de mieux cerner les apprentissages et les changements, dans le contexte d'étude de Schugurensky²⁰. Toutefois, il n'y a pas de renseignements sur les intentions des apprenants, leur conscience ou non des apprentissages, l'intérêt qu'ils y portent, les objectifs qui y sont associés (apprentissage personnels ou collectifs) et les buts généraux tels que, par exemple, les changements sociaux visés. J'ai présenté les notions d'apprentissages informels et expérientiels. Mais qu'en est-il de la reconnaissance de ces apprentissages ? L'individu a besoin d'une *validation des acquis d'expérience*. En effet, dans nos sociétés, la reconnaissance des apprentissages informels ainsi que des parcours professionnels variés des individus, incite de plus en plus à se questionner sur la validation des apprentissages.

²⁰ Etude sur la citoyenneté et la démocratie participative

La validation des acquis de l'expérience soutient les personnes dans l'obtention d'une reconnaissance officielle des apprentissages informels qu'elles ont pu acquérir, hors des systèmes officiels d'éducation. Cette démarche est utile pour permettre l'embauche ou l'acquisition d'une promotion (Schugurensky, 2007). Différentes méthodes sont utilisées. On peut citer des démonstrations, des entretiens et des portfolios. Toutefois, les organismes de formation (universités...) s'y opposent encore fréquemment. Ce phénomène s'explique pour diverses raisons : le souci de maintenir la qualité, les problèmes de transférabilité de validation des acquis d'expérience, le peu d'engouement de la part des apprenants, le manque de motivation ou de connaissance des établissements, pour s'engager dans ces processus (Schugurensky, 2007). Toutefois la reconnaissance des acquis de l'expérience est de plus en plus mise en œuvre, car elle génère des bénéfices économiques, éducationnels, sociaux et personnels. Psychologiquement, elle valorise les parcours des individus, leur potentiel, et rend visibles, voire légitimes, les acquis. Elle peut même, en les mettant en évidence, encourager leur mobilisation dans d'autres situations (Werquin, 2010).

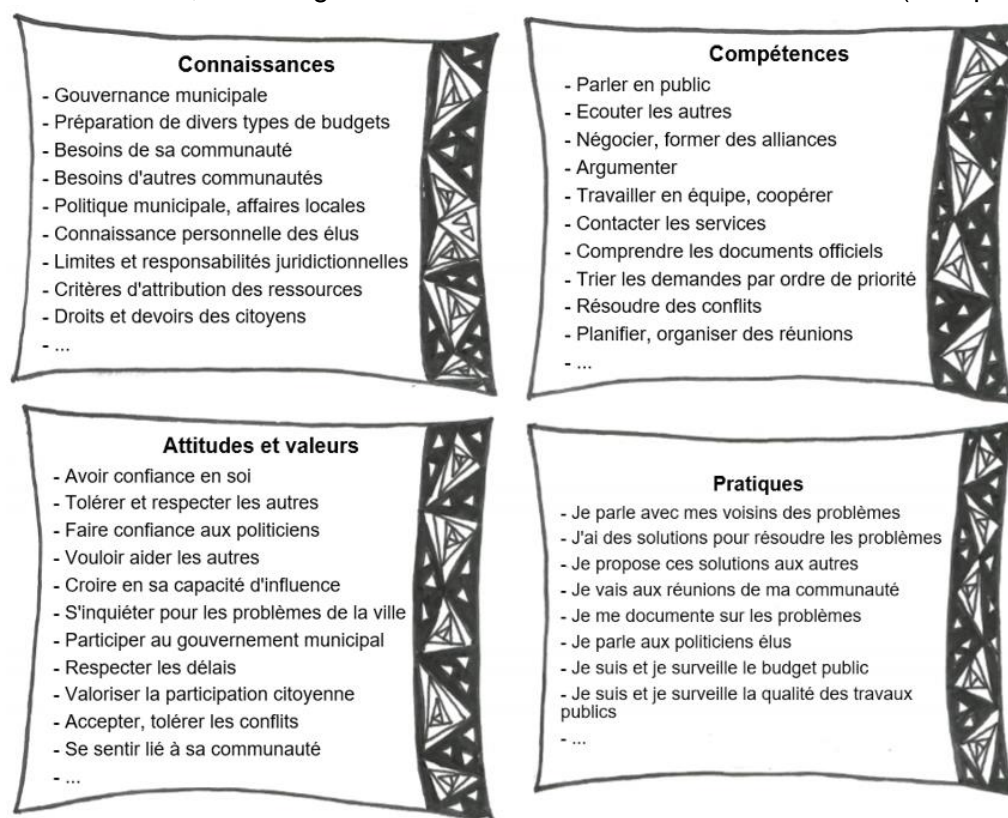


Fig.69 : Exemple d'un appendice d'indicateurs d'apprentissage et de changement (extraits)

4.8.8.1 L'apprentissage par la participation

J'ai distingué l'apprentissage informel de l'apprentissage formel. La notion d'apprentissage par la participation, renouvelant les théories de l'apprentissage, pourrait nous inciter à abandonner cette distinction. En effet, apprendre signifie

progresser dans la participation, que l'on soit guidé ou non, qu'il y ait ou non un enseignant, cela au sein d'une communauté de pratiques qui conduit à voir l'apprentissage autant comme une transformation identitaire que comme la maîtrise de savoir-faire ou savoir-être (Brougère et Bézille, 2007, p.163).

Les nouvelles théories, marquées par l'approche anthropologique, proposent une nouvelle vision de l'apprentissage, basée sur la participation, le social et le collectif.

Elles abandonnent leur focalisation sur l'intellect, l'acquisition ou la construction de connaissances. En 1991, dans leur ouvrage « *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation* », Lave et Wenger proposent une théorie sociale de l'apprentissage. Pour de nombreux auteurs, l'apprentissage devient semblable dans toutes les situations éducatives. La distinction formel-informel n'a pas lieu d'être. Ils définissent l'apprentissage « comme le passage progressif d'une participation périphérique légitime à une pleine participation. L'apprentissage est ce mouvement dans la participation, à la fois transformation du statut, de l'identité et des responsabilités de chacun » (Brougère et Bézille, 2007, p.163). **Plus que l'observation et l'imitation, c'est la participation, l'intégration à une culture de pratique, qui est au cœur de l'apprentissage informel.**

Cette nouvelle vision incite à s'interroger sur les conditions nécessaires, les environnements favorables et les moteurs de l'apprentissage. Deux éléments peuvent être pris en considération : « l'*engagement* dans la situation (d'une certaine façon l'intensité de la participation) et l'*affordance* de celle-ci, les opportunités qu'elle offre » (Brougère et Bézille, 2007, p.163-164). Que ce soit dans des situations formelles ou informelles, plusieurs facteurs peuvent être défavorables à l'apprentissage : un engagement faible de l'individu ou une situation pauvre, marginale. **C'est la relation entre l'affordance** (les caractéristiques propres à la situation) **et l'engagement** (les capacités de l'individu) **qui définit le potentiel d'apprentissage d'un individu agissant dans tel ou tel contexte.** C'est au cœur de cette interaction que peuvent s'ancrer une guidance, un soutien, un accompagnement, qui va s'orienter tantôt vers l'individu, tantôt vers la situation. On perçoit bien la complémentarité d'un tel modèle et les parallèles à établir avec le modèle de développement humain et de processus de production du handicap de Fougeyrollas (2010). Cette vision de l'apprentissage par la participation, permet à l'individu de se transformer selon l'évolution de l'environnement et son potentiel d'engagement personnel. On peut s'intéresser, comme le suggèrent Brougère et Bézille (2007), à son itinéraire d'apprentissage et à sa relation participative au travail. Dans notre analyse du projet de formation en Albanie, nous reviendrons sur la notion de participation au travail, dans laquelle la question de l'affordance est sous-jacente, en nous focalisant non pas sur la participation des étudiants, mais bien sur celle des formateurs suisses. Celle-ci peut être perçue comme une occasion d'apprentissage, de développement personnel et professionnel, dans un cadre informel.

Parler de participation sociale soulève la question de l'action, et dans le contexte qui nous intéresse, d'action dans l'apprentissage. En éducation formelle, différentes recherches se sont penchées sur les caractéristiques de l'élève actif. Dans l'apprentissage par l'expérience ou par la participation, cette action semble incluse dans l'activité elle-même. Toutefois, pour permettre à la fois l'émergence et le partage des apprentissages, l'individu doit se montrer actif dans sa réflexion sur l'action. Nous pouvons reprendre les six facteurs définis par Faulx et Danse (2015), qui relèvent les actions de l'apprenant :

- L'individu est *actif*, participe à l'activité et à la réflexion sur cette dernière : il planifie, organise, fait, agit, s'exprime, analyse et questionne.
- Il est présent dans différentes interactions sociales : il partage ses doutes, ses questions, échange avec les autres, coopère, interroge, partage ses connaissances et transmet.
- Il fait référence à son expérience : il établit des liens avec d'autres situations, se réfère à des vécus antérieurs et active ses ressources.
- Il se « met en projet », avant, en cours d'action ou après une expérience vécue, selon l'évolution du contexte. Il peut par exemple poursuivre un projet, s'ouvrir à une autre action, « réfléchir sur » et développer de nouvelles connaissances.
- L'engagement dans les démarches d'évaluation est aussi un mode d'action : l'individu observe ce qu'il voulait réaliser, ce qu'il a réalisé, ce qui pourrait être réalisé et ce qui pourra être envisagé.

- L'activité cognitive s'inscrit en filigrane avant, pendant et après l'expérience, à travers la planification, l'analyse, la recherche de compréhension, la construction et le développement de nouveaux savoirs.

4.8.8.2 Une méthode pour capitaliser les pratiques professionnelles

Le partage et la capitalisation sont des démarches collectives, dans lesquelles une communauté professionnelle et un groupe d'acteurs concernés par un même domaine, peuvent « formaliser des leçons de l'expérience », extraire des connaissances d'un certain nombre de situations, et définir des invariants à des problèmes. Or « formuler des invariants, c'est nécessairement abstraire. C'est passer du monde des expériences concrètes à celui des concepts et des généralisations » (Le Boterf, 2013, p.140). Si la coopération et le partenariat entre acteurs sont essentiels, les connaissances acquises permettent de développer une culture et un langage communs, de partager des représentations, de développer de nouvelles idées, de s'ouvrir à d'autres propositions et éventuellement, de changer de point de vue (Le Boterf, 2013)...

Il s'agit d'une plus-value aux actions entreprises. **Non seulement le réseau peut mieux fonctionner et échanger des informations, mais il a le pouvoir de créer de la connaissance, en développant une véritable *intelligence commune*.** Pour qu'il y ait une réelle valeur ajoutée au travail en réseau, qui mobilise des énergies et du temps, il faut que l'utilité de la démarche ait été clairement explicitée auprès des partenaires et de l'organisation (collectivité). « Un jeu "gagnant-gagnant" doit non seulement être possible mais clairement perçu » (Le Boterf, 2013, p.131). L'exigence d'implication d'une telle démarche est forte : chacun doit pouvoir en percevoir les bénéfices. Mais le partage d'informations n'est pas une démarche spontanée : elle oblige les individus à s'exposer et à partager un certain pouvoir. De plus, au sein d'un réseau, les échanges ne concernent pas seulement des informations professionnelles. Les acteurs sont parfois amenés à partager des attitudes, des perceptions, des représentations ou des émotions, ce qui nécessite une forte implication personnelle. C'est la raison pour laquelle les conditions d'échange et la convivialité sont essentielles. Le Boterf (2013) définit différents avantages aux réseaux de mutualisation des pratiques professionnelles et de construction de nouveaux savoirs (p.133). Ils sont présentés dans le tableau 8, ci-dessous :

Intérêts pour les professionnels	Intérêts pour l'organisation
<ul style="list-style-type: none"> • mieux connaître et comprendre les acteurs, • échanger des <i>savoir-faire</i> et des <i>ficelles du métier</i>, • se rassurer sur sa façon d'agir, • développer des liens de solidarité et d'entraide, • progresser dans sa façon d'agir, • intégrer des points de vue différents. 	<ul style="list-style-type: none"> • conjuguer cohérence globale et particularités locales : harmoniser les pratiques sans les appauvrir, • disposer d'un langage commun entre acteurs, • optimiser un fonctionnement, • améliorer la qualité des services, • stimuler l'innovation, • assurer une meilleure visibilité par une <i>signature commune</i>, • développer une culture commune, • renforcer la professionnalisation des acteurs du réseau.

Tab.8 : Intérêts pour les professionnels et pour l'organisation, selon Le Boterf (2013)

Les membres du réseau doivent pouvoir identifier, dès le départ, « sur quoi ils veulent produire un savoir commun » (Le Boterf, 2013, p.133). Cela leur permet de mieux envisager la démarche et de s'y investir.

L'objectif de partage doit être subordonné à l'objectif de production. Cette règle de fonctionnement étonne souvent les participants lorsqu'elle leur est présentée au départ. Elle est pourtant essentielle : la mission du réseau n'est pas seulement de favoriser des apprentissages mutuels mais de "capitaliser des pratiques" ! Elle engage ses membres sur un projet commun d'innovation (Le Boterf, 2013, p.134).

Le Boterf (2013) envisage plusieurs étapes facilitant la capitalisation des acquis (figure 70). Il distingue le récit des pratiques, la comparaison des récits pour en dégager certains *invariants*, l'enrichissement de ces invariants par des apports externes et leur traduction dans de nouvelles pratiques. La démarche méthodologique signale la présence de deux barrières (contextuelle et motivationnelle), qui perturbent le transfert direct entre les pratiques réalisées dans des contextes particuliers, et celles développées dans de nouveaux contextes présentant leurs propres spécificités.

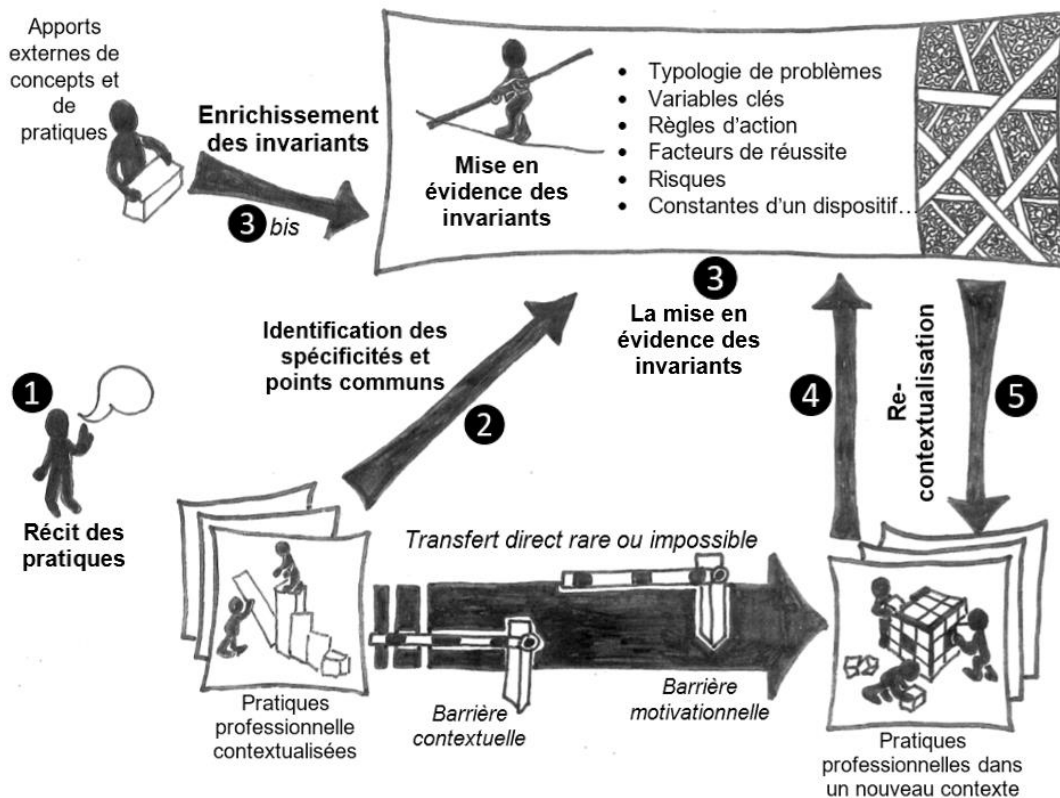


Fig.70 : La démarche de partage des pratiques, selon Le Boterf (2013, p.105)

1 Le récit des pratiques : faire un récit de pratique ne signifie pas seulement s'exprimer sur un vécu, dire ses ressentis, évoquer des anecdotes ou des manières de faire. Il s'agit de décrire précisément les pratiques mises en œuvre dans des contextes particuliers. Cette description signifie que la personne explique la façon dont elle s'y est prise pour agir ou pour résoudre un problème. Elle remet de l'ordre dans l'expérience et reconstruit. Le Boterf (2013) affirme que les « récits sont toujours au passé recomposé » (p.109). Relater une expérience implique de s'interroger sur ce qui a été réalisé, ce qui était prévu et ce qui n'a pas pu se faire. L'individu se questionne sur la séquence d'actions mise en œuvre pour faire face à la situation et sur ses propres schèmes opératoires, c'est-à-dire sur les gestes professionnels, les attitudes et les raisonnements, révélateurs de son fonctionnement cognitif et comportemental. Il s'interroge sur ce qui l'a orienté et guidé durant la séquence.

Celle-ci révèle des faits observés. L'analyse des schèmes renvoie davantage aux règles, aux valeurs, aux représentations ou aux diverses inférences qui motivent l'action et qui ne sont pas directement observables. « Les *savoir-y-faire* ont autant d'importance sinon plus que les savoir-faire » (Le Boterf, 2013, p.113). La description des pratiques peut concerner des pratiques professionnelles dites *d'exécution* ou des pratiques de *résolution de problèmes*. Les premières consistent à l'application de procédures qui sont automatisées, routinières ou à l'adaptation de procédures qui existent déjà. Les secondes ne mobilisent pas de procédures, et peuvent être simplement appliquées, mais exigent des restructurations successives dans le processus de résolution. Les adaptations s'avèrent conséquentes.

Souvent, de nouvelles procédures se créent par essais et erreurs, en faisant référence à d'autres connaissances et à d'autres situations (Le Boterf, 2013).

② L'identification des spécificités et des points communs : chaque membre du réseau met à disposition des récits et des comparaisons ont lieu. En comparant les manières d'agir, les effets et les résultats, des invariants ou des spécificités sont progressivement mis à jour. Les invariants demeurent relativement stables, malgré l'évolution de la situation ou la diversité des contextes. Il s'agit d'une certaine forme de régularité, ce qui ne signifie pas un immobilisme. La diversité des situations est valorisée et enrichit la réflexion. Il s'agit « de mettre en évidence ce qui est transposable et ce qui ne l'est pas, et quels sont les *périmètres de transposition* » (Le Boterf, 2013, p.116). Les membres réfléchissent sur les situations et prennent de la distance par rapport à leurs propres expériences.

③ La mise en évidence des invariants est un phénomène que Le Boterf nomme une « démarche d'abduction ». Les individus restreignent le nombre d'hypothèses susceptibles d'expliquer certains phénomènes, et identifient les traits saillants de certaines situations. Ils extraient quelques éléments qu'ils estiment pertinents. Ces invariants peuvent être des

« types de problèmes à résoudre ; des conditions de réussite à réunir ; des erreurs à prévenir ; des pièges à éviter ; des dérives possibles à surveiller ; des modes de raisonnement à mettre en œuvre ; des paramètres et variables d'action à activer ; des chaînages de facteurs explicatifs à prendre en compte ; des séquences d'action à respecter ; des conditions préalables à réunir ; des systèmes d'acteurs à constituer ; des alliés sur lesquels s'appuyer ; les règles d'action à utiliser ; des alternatives à envisager » (Le Boterf, 2013, p.119-120)...

Ces invariants s'organisent en systèmes. Ils forment des ensembles et des paradigmes. Ceux-ci sont composés de croyances, de valeurs et d'exemples illustratifs (Le Boterf, 2013).

③ bis L'enrichissement des invariants : il est important de faire référence à des expériences, des raisonnements, des pratiques et des domaines de connaissance extérieurs au réseau, afin d'ouvrir ce dernier et de stimuler la réflexion et la créativité.

④ et ⑤ Re-contextualisation des invariants dans de nouveaux contextes : les invariants ne sont pas des pratiques opératoires ou des « bonnes pratiques », mais des points de repères, des constantes pour de futures pratiques. Ils ne sont pas reliés à un contexte particulier mais transversaux aux contextes comparés. S'y référer permet de mieux faire face aux nouvelles situations.

La notion de transfert : des barrières, au niveau du contexte ou de la motivation, peuvent freiner le transfert. Transférer est une façon de tirer parti d'une expérience acquise dans un contexte, pour s'en inspirer dans un autre contexte. C'est une *traduction* de l'expérience pour se l'approprier dans une autre situation : ce n'est ni une simple reproduction « à l'identique » d'une pratique jugée pertinente, ni un simple « transport » d'un lieu à l'autre, de tel ou tel dispositif.

Se basant sur une étude menée au Botswana, dans le cadre d'un projet de formation nord-sud, Newnham Shelley (2016) souligne la nécessité de partager les savoirs et d'interroger les concepts théoriques transmis, en fonction des environnements socioculturels. En effet, ces derniers « ne sont pas souvent débattus, dans la mesure où ils dépendent d'une forme de savoir tacite » (p.72). Or tout transfert de savoirs nécessiterait de les discuter. D'ailleurs, peut-on parler de *transfert* de savoirs ? Si c'est le cas, les savoirs ne sont alors considérés que comme de simples objets. Or un « formateur n'"injecte" pas uniquement des apprentissages dans la tête des apprenants, il génère également du changement entendu au sens plus global ou systémique » (Faulx et Danse, 2015, p.89).

Il ne suffit pas de communiquer une expérience ou une pratique pour que celle-ci soit appliquée et mise en œuvre ailleurs. Le processus de transfert ou plutôt d'*accompagnement au changement* doit encourager le développement de pratiques innovantes. Il ne doit pas être contraignant, mais permettre l'initiative et la créativité, tout en offrant des bases sur lesquelles s'appuyer.

De plus, le *principe de réciprocité* est essentiel dans un réseau. Celui-ci fonctionne sur le mode du don et du contre-don. Le maintien des liens sociaux dépend de ce principe, qui engendre une confiance réciproque, une solidarité et une reconnaissance entre acteurs. Le travail de capitalisation exige une excellente organisation du travail en réseau, qui encourage et favorise la communication entre les membres. Communication à distance et proximité physique peuvent alterner, mais des temps d'échange direct permettent d'établir des relations non seulement intellectuelles, mais aussi affectives et relationnelles (Le Boterf, 2013). Il est important de clarifier qui pilote le réseau, et de planifier des temps de retour d'expérience et d'échange sur les nouvelles pratiques ou les améliorations constatées. Un processus itératif entre réflexion et mise en œuvre des nouvelles pratiques est nécessaire. Il se déroule dans un mouvement de spirale dans lequel « les acteurs engagés apprennent progressivement à mutualiser leurs expériences » (Le Boterf, 2013, p.165). Ainsi, des communautés de pratique peuvent se créer, regroupant des professionnels autour d'un même domaine dans le but de « partager, élaborer et diffuser du savoir et des connaissances » (Le Boterf, 2013, p.51). Dans le cadre du projet en Albanie, une telle démarche de capitalisation des pratiques et de construction de savoirs n'a pas été mise en œuvre de manière explicite, ni pour les partenaires impliqués dans la conception et le suivi du projet, ni pour les formateurs engagés. Cette thèse contribue à combler partiellement ce vide et dans la partie empirique, je reviendrai sur l'intérêt qu'aurait pu présenter la mise en œuvre d'un tel processus (chapitre 6, p.469).

4.9 ACCOMPAGNEMENT ET FORMATION

Tout changement implique non seulement du temps, mais le respect du rythme des partenaires. Les transformations qui s'opèrent, souvent complexes, nécessitent des processus « d'acceptation, de reconfiguration et d'adaptation progressive » (Faulx et Danse, 2015, p.90). Ceci implique des disponibilités d'écoute des participants au processus, une prise en considération de leurs doutes, des défis qui s'offrent à eux, ainsi que des contraintes contextuelles. La notion d'accompagnement se situe en tension entre éthique, politique, technique et pratique. Paul (2016) constate que ce concept est flou, ce qui révèle probablement sa complexité. Il est souvent associé à empathie, écoute de l'autre et bienveillance, ce qui lui donne une connotation morale et relève davantage d'une réflexion éthique. Mais il est aussi associé aux termes d'autonomie et de responsabilité, liés davantage aux attentes socio-politiques. Il touche des aspects techniques, en s'intéressant à une approche *sur-mesure*, un traitement individualisé tenant compte des besoins personnels, des situations ou des exigences collectives. Finalement, il concerne également la pratique, puisque les professionnels sont amenés à être de plus en plus efficaces et performants.

4.9.1 L'ACCOMPAGNEMENT : ESSAI DE DÉFINITION

Littéralement, *accompagner* signifie *aller avec*, et se réalise *en marchant*, impliquant un déplacement, sans partage de quelque chose qui préexisterait forcément, sans savoir où aboutit le chemin. Ce qui est primordial, c'est la durée du voyage, le processus. Les partenaires engagés cheminent ensemble, au même moment. Le professionnel accompagne un passage, une transition.

Il contribue à y donner sens, non pas en affichant son savoir ou en donnant la direction, mais en mettant « en scène les conditions pour que l'autre puisse découvrir ses propres possibles. Il travaille à partir de la confiance en l'autre, il parie que l'autre pourra se dépasser » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.54).

L'accompagnateur vise essentiellement le cheminement de l'autre, alors que l'accompagné est centré sur son propre devenir. Toutefois, Vial et Caparros-Mencacci (2007) constatent que « l'accompagnateur apprend quelque chose, [mais] ce n'est pas la même chose que l'accompagné. Il apprend avant tout à accompagner » (p.36). Il y a, dans ce double mouvement de déplacement, un processus d'apprentissage. La charmante histoire que conte Fabre (2016), se réfère au monde de Lewis Carroll et à Alice aux pays des merveilles, et évoque cette réalité. En effet, l'auteur pose deux constats : l'accompagnateur renvoie la question à l'accompagné, et ce n'est pas lui qui fixe le but. Or dans la situation présentée, l'endroit n'importe pas à l'accompagné. L'accompagnateur semble démissionner, ne sachant plus que faire. On peut se demander s'il ne baisse pas trop vite les bras. Fabre (2016) estime que c'est probablement « dans l'écart entre "je veux m'en sortir" et "je ne sais pas où aller" que se joue la nécessité de l'accompagnement » (p.10)...

Que se passe-t-il en effet entre Alice et le chat ? Alice lui pose une question de méthode, question sur ce qu'il en est du chemin : "Voudriez-vous me dire, s'il vous plaît, quel chemin je dois prendre pour m'en aller d'ici ? - Cela dépend beaucoup de l'endroit où tu veux aller, répondit le chat. - Peu importe l'endroit... dit Alice. - En ce cas, peu importe la route que tu prendras, répliqua-t-il ". Alice définit le cheminement non par son but, mais par son origine, par un mouvement non pas centripète, mais centrifuge. La question n'est pas de savoir où aller, mais bien de sortir d'ici, de s'en sortir. Un tel désir évoque le problème et l'épreuve qui motivent la demande d'accompagnement, soit la prise de conscience qu'une situation est devenue intolérable (Fabre, 2016, p. 9).

Ainsi, **l'idée de déplacement s'inscrit au cœur de l'accompagnement.** De nombreux professionnels, habitués à *prendre en charge* ou *soutenir* des personnes (comme l'évoquent plusieurs témoignages), se sont progressivement demandé ce que signifiait *accompagner*. En effet, comment permettre à un individu d'être lui-même et de cheminer ? Jusqu'où l'accompagner ? Comment favoriser son autonomie ? En pédagogie, Paul, Vial et Caparros-Mencacci ont défini le terme « accompagner » (ac/ compagn/er), recherchant le sens profond dans son étymologie. « Accompagner est ... *la durée dans laquelle on fait en sorte de devenir compagnon, où on "va faire compagnon", on va être avec celui qui deviendra le "copain"* » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.21). Mais le sens de *copain* n'est pas celui d'*ami*, tel que nous l'entendons de nos jours. Les auteurs font référence à la notion d'*ami critique*, ou de personne-ressources qui propose une critique constructive plutôt qu'un jugement (De Ketele, 2001, cité dans Vial et Caparros-Mencacci, 2007). La notion de personne-ressources sous-entend que l'individu qui accompagne ne possède pas la solution au problème. **Paul (2016) fait l'éloge de la posture de bricoleur, soulignant l'importance, pour l'accompagnateur, de déployer tous les moyens possibles pour évoluer dans le projet prévu, mais également de s'arranger avec les moyens du bord, lorsque cela s'avère nécessaire. L'accompagnateur agit en coach.** Il ne dirige pas, ne conseille pas et ne guide pas, mais peut donner son opinion ou apporter un éclairage. Modeste, discret, il reste en retrait. C'est le *coché* qui prend et assume les décisions. Sans être en situation d'infériorité, l'accompagnateur n'est pas celui qui fait autorité, celui qui choisit la direction ou qui indique les moyens de l'atteindre. C'est toute la différence entre la notion de *guidage* et celle d'*accompagnement* (Paul 2004b; Le Bouëdec, 1998, cités dans Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Selon Paul (2016), accompagner, c'est « passer d'une logique de *réparation*, centrée sur les manques, les déficiences, les retards, ... à une logique d'*optimisation*, valorisant les capacités et les ressources » (p.23).

L'enjeu de l'accompagnement n'est pas tant de trouver la bonne distance avec l'autre ou de définir une hiérarchie, mais plutôt de soigner la qualité de la relation (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Dans un processus d'accompagnement, le professionnel tient compte du fait que l'accompagné a un double statut qui peut engendrer des tensions : il est à la fois un sujet libre et un sujet présentant des besoins spécifiques. Les tensions peuvent être suscitées « par la nécessité de maintenir ces relations entre le respect des droits de la personne et la responsabilité professionnelle d'intervenir » (Paul, 2004a). Nous sommes en présence d'individus qui ont des statuts et des buts différents. Accompagner une personne, c'est donc manier avec tact et finesse, une relation de distance et de proximité, et **corriger une relation souvent asymétrique en une relation active de symétrisation**. Reprenant la vision de Kant, Paul (2016) souligne que « la gratuité d'un geste pourrait n'être que condescendance et complaisance narcissique du généreux donateur » (p.104). Ainsi, la relation d'accompagnement peut devenir une situation de service, de devoir et d'amitié. Mais l'auteur se demande si l'on peut parler de situation d'amitié dans la vie professionnelle. S'agit-il d'une confusion qui ne devrait pas avoir lieu ? Peut-on passer d'un type de relation à l'autre, dans le contexte du travail ? Paul (2016) considère la relation d'amitié comme un *lien* sans dépendance, une relation dans laquelle les individus conservent « une certaine distance dans la proximité » (p.105).

Ainsi, l'accompagnement évolue dans ces différents types de relations, et la question du lien qui s'y développe est fondamentale. Nous avons observé que les relations sont asymétriques, ce qui est une évidence, tout être humain étant différent. Reprenant la vision de Levinas (1990, cité dans Paul, 2016), **Paul valorise le concept d'amitié, qui offre un espace de rencontre de la différence**. Il s'agit de passer d'une « égalité-similarité » à une « égalité-singularité ». Être suffisamment différent de l'autre (pour lui apporter quelque chose) et semblable (pour établir une relation de confiance), permet d'envisager l'accompagnement. La vision d'une *égalité des singularités* est étroitement liée aux notions de reconnaissance et au respect. Les relations purement rationnelles ou affectives doivent être délaissées, au profit d'autres ayant des buts explicites qui favorisent la réciprocité (Paul, 2016). Plusieurs stades s'observent pour passer d'une relation fonctionnelle à une relation coopérante : le *côte à côte* dans lequel les individus, juxtaposés, s'engagent peu dans la relation. Puis le *face à face*, où il y a parfois un investissement unilatéral de confiance et de convivialité. Finalement, le *faire ensemble* inclut une cohésion, une reconnaissance mutuelle et un appui sur les compétences des uns et des autres, de la responsabilité et des valeurs partagées, de la coopération voire un partenariat. Il s'agit de conjuguer avec doigté ces dimensions : une dimension *instituée*, qui légitime le rapport professionnel et définit les rôles de chacun, ainsi qu'une dimension *instituant*, constitutive du lien (Paul, 2016).

Dans l'accompagnement en situation professionnelle, Paul (2016) suggère de « conjuguer les qualités du *lien* dans le contexte d'un *rapport* professionnel » (p.113). La relation est établie en fonction des présupposés propres au statut de chacun, aux rôles et aux contenus définis. Mais le lien résulte des imprévus liés à toute rencontre humaine. La réciprocité n'est pas une recherche d'équivalence et peut être dissymétrique : il faut admettre que les individus se modifient mutuellement. Lorsque l'accompagnateur contribue à la modification du point de vue de l'autre, cela enrichit et modifie son propre point de vue. Cela implique un respect absolu des différences et le fait de demeurer à l'écoute. « Penser la relation "réciproquante", c'est donc penser ensemble symétrie et dissymétrie, proximité et distance, égalité et différence : l'égalité dans l'échange n'abolit pas les différences » (Paul, 2016, p.117). Dans la démarche d'accompagnement, il y a donc symétrie et asymétrie. Il ne s'agit pas de permettre à l'autre de devenir un sujet à part entière, mais de rendre cela effectif et d'offrir l'occasion de le vivre pleinement (Paul, 2016).

Mais passer du « "fait ce qu'on te dit" à "tu es assez grand pour savoir ce que tu as faire" opère un changement de registre qui peut laisser des générations désarmées » (Paul, 2016, p.24).

Certes, la relation vise plus de symétrie et de responsabilisation, mais ce qui se joue également, c'est que dans toute société, les individus « doivent *tous* devenir autonomes. Devenir autonome n'est pas un choix » (Paul, 2016, p.24). Et cela vaut, même si tous les destins ne sont pas identiques. Chacun doit pouvoir assumer son histoire et être auteur de sa vie. Il devient paradoxal de constater que « la liberté de choisir sa vie et d'en faire quelque chose s'impose à chacun » (Paul, 2016, p.26). L'accompagnement est un processus ouvert qui intègre les incidents, les accidents, l'inattendu ou l'imprévisible. Il n'est pas *livré au hasard*, mais dépend des circonstances. **Toute démarche d'accompagnement doit se construire en fonction de la singularité de la situation rencontrée.**

Le fonctionnalisme actuel pousse parfois les partenaires à développer une relation à tout prix utile, à se diriger vers des objectifs préétablis, surtout lorsque l'exige un organisme ou une société. Or l'accompagnement s'inscrit dans le fait d'aller « là où va l'autre », « avec lui » (Paul, 2004a). Vial et Caparros-Mencacci (2007) déplorent le risque que l'accompagnateur détermine le destin de l'autre, se rende légitime par l'excellence de ce qu'il propose lui-même en termes d'objectifs ou de finalités, pilote lui-même les transformations qu'il a envisagées. En effet, accompagner n'est pas *prendre en charge* (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). S'intéressant au champ sémantique du terme « accompagner », Paul (2004a ; 2004b) distingue trois synonymes souvent associés à ce verbe, mais qui présentent des nuances de taille :

- **Conduire quelqu'un** implique l'accompagner quelque part, agir avec autorité pour qu'il progresse et qu'il avance, selon certaines règles. Cela nous renvoie au registre de la direction, de l'influence, de l'incitation, de l'autorité et par extension, aux fonctions éducatives : instruire, enseigner, éduquer, former.
- **Guider une personne** signifie l'accompagner en montrant la route, en veillant à la marche, en la poussant dans une certaine direction, en l'avertissant des difficultés, en lui révélant les possibles afin de choisir ensemble la voie à prendre. Cela nous amène au registre de l'orientation, du conseil ou de l'information.
- **Escorter quelqu'un** : revient à accompagner pour guider, surveiller, soutenir dans l'adversité, protéger en portant son attention sur les éventuels dangers ou risques. Cela conduit au registre des soins, de l'aide, de l'assistance et de la protection.

Le terme « accompagner » n'est pas synonyme de conduire, guider ou encore escorter. Il ne signifie « ni diriger, ni conseiller, ni protéger » (Paul, 2004b). La différence fondamentale dans l'accompagnement se situe dans la place accordée à l'accompagné. Personne ne prend de décision avant lui et à sa place, personne ne l'oblige et ne le contraint. Il dispose d'une véritable responsabilité et d'un vrai pouvoir d'action. **L'accompagnement est donc avant tout une rencontre**, « une relation avec l'autre que l'on découvre, et avec qui on fait un bout de chemin » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.34). Dans cette rencontre, une place particulière lui est attribuée. D'une certaine manière, les trois verbes proposés auparavant nous questionnent sur le *où aller, comment y aller* et sur *ce qui semble bon et nécessaire* en accordant davantage la responsabilité de l'action au professionnel chargé de conduire, guider ou escorter. Si l'on considère les modèles de partenariat développés par Bouchard et Kalubi (2006), ces verbes nous renvoient aux modèles rationnel et humaniste, mais nous éloignent du modèle symbio-synergique (p.103). Mais peut-on associer le terme *aider* à celui d'*accompagner* ? Vial et Caparros-Mencacci (2007) les distinguent clairement : l'accompagnement peut aider, mais ne constitue pas une relation d'aide. Il est davantage considéré comme une ressource plutôt qu'une aide, comme un levier à saisir plutôt qu'une commande à exécuter (Paul, 2004a). Quatre principes découlent du processus d'accompagnement (Paul, 2004b ; 2016). Nous pouvons les résumer comme suit (figure 71) :



Fig.71 : Les principes à la base de tout accompagnement, selon Paul (2016)

Tout d'abord, « *Être avec* suppose être disponible, présent, ouvert et attentif et être capable de mobiliser pareillement chez autrui disponibilité, présence, ouverture, attention. *Être là*, mais l'interpellant : "je suis là - et vous ?" » (Paul, 2016, p.50-51). La reconnaissance des émotions et des affects est essentielle. Une ouverture à l'autre est indispensable. **L'accompagnant se sent concerné et affecté par les situations rencontrées.** *Aller vers* implique un mouvement et se réfère à une attitude d'ouverture, plus qu'à un simple déplacement. Ce n'est pas le résultat qui prime mais le fait de *s'orienter vers*, de choisir une direction. *Avancer vers* signifie *quitter* et *s'éloigner de*. Il s'agit de voir avec quoi cheminer (quelles compétences, qualités, ressources) et comment (quels instruments). Tout cela se construit avec la personne (ses motivations, désirs, projets) et la prise en compte de l'environnement (les ressources et les contraintes). Pour *avancer*, l'action de l'accompagnateur s'accorde à celle de l'accompagné : le premier va là où va le second, dans le même temps. Toutefois **dans certaines circonstances, une impulsion ou une injonction est nécessaire, un élan de départ doit être donné** (Paul, 2016).

La relation débouche sur une réelle coopération, un partage sur la manière de faire et une reconnaissance mutuelle. Cela nous renvoie au modèle symbio-synergique de Bouchard et Kalubi, évoqué auparavant. Les acteurs clarifient leurs rôles respectifs et s'organisent dans une tâche commune. Paul (2004a) distingue deux types d'accompagnement. L'accompagnement « maintien » est centré sur la relation sociale et offre une présence à la personne rencontrant une situation difficile. L'accompagnement « visée » contribue à dynamiser la personne dans la réalisation d'un projet. En référence aux concepts étudiés précédemment (p.178), **tout dispositif d'accompagnement se veut à la fois productif et constructif**. Productif dans la mesure où il vise un certain résultat, et constructif puisqu'il permet à l'accompagné un développement personnel et un enrichissement. Par extension, on peut s'interroger sur la question de l'enrichissement de l'accompagnateur qui participe aussi au processus. Ce dernier s'inscrit dans un désir d'échange, une démarche de don et contre-don ou de réciprocité. A ce propos, Paul (2016) note que toute expérience est influente et influée. L'« accompagnant ni ne consigne ce qu'il a entendu ni ne le restitue *tel que*, mais il *rend* au sens où il énonce ce qu'il a appris de lui » (p.56). Ainsi, une autre dimension du terme « accompagner » peut être évoquée : celle d'*ajouter* ou de *joindre*. Un bref détour par le folklore albanais permet d'illustrer cet aspect. Les polyphonies sont des chants dans lesquels interviennent celui ou ceux qui entonnent le chant (les *marësi*, soit les *preneurs*), celui qui le renvoie (le *kthyesi*) et celui qui l'ornemente (le *hedhësi*), accompagnés par les *bourdons* (les *iso*), qui soutiennent l'ensemble en maintenant un accord continu. On comprend par cette illustration qu'accompagner renvoie ici à l'idée de soutien, d'appui, voire de mise en valeur des autres acteurs, en se joignant à l'ensemble.

Il s'agit moins de "rendre autonome" [l'accompagné] que de solliciter son autonomie. On se trouve moins dans une logique de réparation qui consisterait à combler des déficiences que dans une logique qui s'appuie sur les ressources des personnes. Par l'accompagnement, on se trouve donc davantage dans la "sollicitation" que dans la "sollicitude". L'accompagnement ne conçoit pas celui qu'on accompagne comme dépourvu ou insuffisant. Il ne devrait pas être une nouvelle forme d'assistance, un appareillage de plus. Ce n'est pas une "aide" mais une "ressource" (Paul, 2004a, p.19).

L'accompagnement peut être défini comme une posture. Mais quelles différences existe-t-il entre les notions de pose, de position, de positionnement ou de posture ? La pose se réfère davantage à la duplication et au maintien d'une attitude définie. La position sous-entend un choix définitif, une place qui est prise. Le positionnement est une action délibérée, consistant à se poser par rapport aux autres et à affirmer ses choix. La posture désigne ce qui émane de soi. Elle se base sur notre identité, nos valeurs et nos expériences. Elle semble moins consciente et renvoie à « l'idée d'équilibre instable, d'effort, de travail en cours, dans la durée » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.90). Elle peut être considérée comme une « capacité à s'ajuster à un contexte dont elle est toujours dépendante » (Paul, 2016, p.88), conjuguant distanciation et implication, ce qui requiert de la flexibilité. Ainsi, la posture d'accompagnement nécessite un état d'esprit prêt à de subtils ajustements. L'approche posturale de l'accompagnement implique un changement mutuel de posture, une certaine « réversibilité relationnelle » entre individus et le partage d'un défi, engendrant une promotion mutuelle. L'accompagnateur n'est pas seulement à proximité de quelqu'un, mais vit une expérience en compagnie d'un semblable. « C'est en éprouvant et en conscientisant la réversibilité de la situation que la relation accède à la *réciprocité* » (Paul, 2016, p.44). Le processus d'accompagnement implique une écoute active. Cela signifie une écoute *analytique* (recueillir les données liées à la personne, à la situation), *stratégique* (repérer les contraintes et les libertés, explorer les possibles...), *empathique* (centrée sur les ressentis pour comprendre ce que l'autre vit) et *pragmatique* (visant des réalisations) (Paul, 2016). La posture d'accompagnement présente plusieurs caractéristiques :

- **Elle est éthique, critique et réflexive** : l'accompagnateur se demande « "Pour qui je me prends ? Pour quoi je le prends ? A quel type de relation je collabore ? Et pour quel monde je travaille " » (Paul, 2004a) ? Il cherche d'autres modalités de relation que le pouvoir, la domination, l'humiliation, la répression, l'exploitation, l'imposition, la manipulation ou l'infantilisation. En aucune manière l'accompagnant se substitue à l'autre, même si la personne l'y invite par son histoire ou son attitude. Il n'entre pas dans ce jeu, dans son jeu, et refuse toute ingérence.
- **Elle valorise le non-savoir** : l'accompagnateur privilégie l'intelligence collective qui naît des échanges. Il gère le doute, délaisse les théories toutes faites et les affirmations personnelles. Il se déshabitue « de l'idée de comprendre trop vite autrui ou de savoir à sa place ce qu'il conviendrait de choisir », ce qui ne signifie pas ignorer ou s'abstenir de communiquer ce qu'il sait (Paul, 2016, p.93). Ainsi, il se doit d'éviter toute tentation d'ingérence (intervenir sans le consentement de l'autre), de savoir (en considérant l'autre comme ignorant), de pouvoir, de subordination (placer l'autre dans une posture de dépendance), de manipulation (le « prendre en main »), de séduction ou d'infantilisation (agir comme s'il était immature) (Paul, 2016).
- **Elle opte pour le dialogue** qui permet à chacun de prendre et de trouver sa place.
- **Elle se base sur l'écoute**, permettant aux personnes de se questionner, de se dire, de parler de ce qu'elles vivent ou d'être capables de silence. Mais le professionnel doit aussi reconnaître ses propres ressentis, sa propre subjectivité et être réellement impliqué.
- **Elle est « tierce »** dans la mesure où le professionnel se situe entre la personne et sa situation. « Sa posture consiste à soutenir la relation de la personne accompagnée à sa situation » (Paul, 2016, p.94).
- **Elle est émancipatrice**, c'est-à-dire qu'elle permet un développement de l'autonomie, mais en valorisant les interactions : « Si on se met à deux, ce n'est pas parce que l'un serait incapable mais parce que personne ne peut apprendre seul ni grandir seul ou se construire seul, c'est toujours un travail en interaction avec les autres » (Paul, 2004a).

[L'accompagnateur] ne se place donc pas dans l'option d'être ou bien expert ou bien facilitateur, ni dans l'idéalisation d'un juste milieu, mais dans la perspective d'un continuum entre deux attitudes qui paraissent opposées mais qui, en fait, ouvre un espace de possibilités, prenant en considération la complexité de la situation relationnelle (Paul, 2016, p.95).

Il s'agit de créer un environnement relationnel qui soit une réelle opportunité d'apprentissage, de liberté et de développement de la créativité pour les différents partenaires.

Vial et Caparros-Mencacci (2007) distinguent d'autres caractéristiques dans la posture d'accompagnement :

- Il s'agit d'une **posture de protection**, mais qui ne protège pas. Quelle ambiguïté ! L'intervenant impulse le changement, mais sans faciliter le travail ou minimiser l'effort à fournir. Dans ce sens, il ne protège pas, mais fait en sorte que l'engagement soit possible.
- C'est une **posture de puissance** puisqu'il s'agit de reconnaître à autrui la capacité de trouver des solutions par lui-même. C'est donc « parier sur les possibles de l'autre, faire confiance en son pouvoir d'agir » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.95).
- La **posture de permission** est celle qui incite l'autre à pouvoir dire, se dire et faire des confidences accueillies avec bienveillance.
- Finalement, la **posture de plaisir** consiste à la mise en relief des progrès et à l'importance accordée au plaisir, même si un travail sur soi et des efforts sont attendus.

Si l'on se penche sur le processus d'accompagnement en coopération internationale, on peut s'éloigner de l'idée d'un projet où *tout serait défini préalablement*, de résultats attendus, tels que présentés dans un *logical framework*. Si l'autonomie, la responsabilisation, la participation et le pouvoir d'agir sont primordiaux, quelle démarche rééquilibre les relations entre partenaires, limite les asymétries et apporte plus de sens à leurs actions respectives ? Le projet de formation en pédagogie spécialisée interroge ces aspects et incite à redéfinir le rôle des partenaires suisses. « Accompagner, c'est être personne-ressource, ici et maintenant et ce "être avec" fera que le chemin se trace, que des buts nouveaux apparaissent, que des effets naissent – largement imprévus » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.34). Toute démarche d'accompagnement vise une valorisation du *pouvoir agir* de l'individu ou du groupe. Qu'en est-il dans le projet de formation mis en place ? Si l'on observe le modèle d'empowerment présenté par Boisvert (2006), à la page 139 de ce chapitre, on comprend que l'accompagnement permet à l'individu de mobiliser à la fois des ressources individuelles et collectives, et de favoriser le passage d'une simple appropriation à une augmentation de son pouvoir d'agir individuel et collectif. Paul (2016) propose de passer du « devoir » ou du « vouloir », au « pouvoir » agir. Pour que les personnes puissent exercer leur pouvoir d'agir, l'accompagnement doit renforcer leur sentiment de capacité ou de compétence : le défi est important lorsque le contexte s'avère limitatif. Paul (2004a) insiste sur la nécessité de responsabiliser les personnes, et constate que la création d'espaces d'échange et d'écoute, dans lesquels les jugements sont absents, montre à l'individu que l'accompagnant s'intéresse à son parcours et à ses projets.

Mais que faire si l'individu ne trouve pas de solution satisfaisante ? Est-il plus *coupable* encore, comme semblaient le ressentir les équipes éducatives roumaines doublement condamnées (annexe 1, p.501) ? Paul (2004a) pose quelques garde-fous face aux injonctions à être *responsable de son propre parcours* et à entrer dans une dynamique de mise en projet. En effet, la personne doit être reconnue dans sa globalité : son histoire, son rythme, ses résistances, les contextes dans lesquels elle évolue, sont des facteurs essentiels. Aucune intimidation ne saurait être envisagée. Mais l'auteure évoque la nécessité de disposer de trois outils : un plan d'intervention, le consentement de l'individu ainsi qu'une confiance mutuelle. Le plan d'intervention est le lieu où se formalise le projet. Le consentement de l'accompagné est son engagement et sa responsabilité. Il fait partie des conditions de base et la « confiance est la réponse aux problèmes d'imprévisibilité et surtout d'insécurité soulevés par la relation d'accompagnement » (Paul, 2004a). Quel enjeu lorsque la relation d'accompagnement, avec tous les doutes qu'elle suscite, se développe elle-même dans un contexte imprévisible et insécure !

4.9.2 LES STRATÉGIES D'ACCOMPAGNEMENT

Deux fonctions peuvent être assumées par un intervenant, au sein d'une organisation (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) :

- **Le pilotage du projet** nécessite une posture d'expert. Ce dernier doit évaluer, poser un diagnostic et mettre en évidence des axes d'action. Il propose, parfois impose, convainc ou persuade, afin de trouver des solutions. Selon Paul (2016), le principe d'autorité se base sur l'existence d'un bien commun et partagé. Obéir devient concevable, puisqu'on reconnaît qu'un autre ayant de l'expérience peut se porter garant de ce bien. La recherche de symétrie est visée : « On passe de l'obéissance aux postures de conseil » (p.39).
- **L'accompagnement du processus de changement** peut s'établir collectivement ou individuellement. Le consultant (coach) permet de s'organiser, d'améliorer communication et fonctionnement du groupe, de se coordonner. Il est garant de la situation où se joue le devenir de l'individu, sans être garant du type de devenir.

Bien entendu, l'intervenant peut alterner ces deux fonctions selon les besoins. Dans certaines situations, seule la posture d'expert semble envisageable, par exemple pour stopper une situation de crise. Or, Vial et Caparros-Mencacci notent que même dans cette situation, proposer un accompagnement, permettre de vivre avec le conflit ou pouvoir traverser la crise, semblent plus pertinents que de vouloir simplement l'arrêter ou l'éviter. Paul (2016) esquisse un *cadran processuel*, mettant en évidence quatre types de dynamiques d'accompagnement :

- **La dynamique relationnelle** incite à tenir compte des autres, de l'environnement et de soi-même. « L'enjeu est de passer d'une focalisation exclusive sur l'autre à une vision élargie de soi et de l'autre en relation » (p.81).
- **La dynamique situationnelle** « consiste à mettre en mot une situation au sein d'une relation qui elle-même fait situation » (p.82).
- **La dynamique temporelle** tient compte du fait que la relation est limitée *a priori* par le dispositif prévu pour l'accompagnement, mais peut se prolonger au-delà. Les liens peuvent perdurer, alors que les échanges professionnels sont terminés, car les résonances affectives (ressentis liés à l'expérience relationnelle) et cognitives (rémanences des significations partagées) peuvent dépasser le cadre donné. Le lien peut s'inscrire comme une expérience sur la durée.
- **La dynamique opérationnelle** concerne les ressources, les stratégies, les outils utilisés pour réaliser l'accompagnement et se confronter au réel. Elle n'est pas prédéfinie et s'ajuste aux besoins. Elle prévoit de tâtonner, d'expérimenter, de faire des erreurs ou de changer d'avis.

4.9.2.1 L'étayage

L'accompagnement est une forme d'étayage. Bruner (s.d, cité dans Vial et Caparros-Mencacci, 2007) le considère comme l'ensemble des actions d'assistance, qui permettent à l'individu d'organiser ses conduites pour résoudre seul un problème. L'étayage consiste en une *médiation* rendant l'apprenant capable de réaliser une tâche, de surmonter un défi ou d'atteindre un but fixé. Ce ne sont pas l'enseignant, le formateur ou l'intervenant qui assument le rôle de médiateur, mais les codes et les outils utilisés, qui donnent sens aux actions. On peut se référer à la notion de *médiation sémiotique* de Vygotsky, qui précise que l'« étayage est dans le fait de mettre en présence l'apprenant avec ces signes. Fournir les bons signes ou baliser la route qui les fera utiliser, c'est du guidage, les faire se rencontrer, c'est de l'accompagnement » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.57). Deux approches ou deux postures se dessinent : le guidage ou l'accompagnement.

OUTILS THÉORIQUES

Quelques éclairages...

Accompagner signifie « aider les gens à comprendre au lieu de les aider à ne pas se tromper » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.96). Si l'on adopte une posture d'expert ou de guide, on conçoit qu'un changement est possible, grâce à une *décision éclairée*, face aux problèmes repérés. L'intervention vise la correction des décisions prises auparavant, lorsqu'elles s'avèrent peu pertinentes. Trois étapes successives, linéaires, peuvent produire l'effet attendu. Si au contraire, on adopte une posture d'accompagnement, le changement repose sur la confiance dans les potentiels de l'autre. Trois phases interdépendantes sont observées. Les deux dispositifs sont présentés dans le tableau 9, ci-dessous (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) :

Dispositif de guidage		Dispositif d'accompagnement	
Etape 1		Phase 1	
<i>Création d'un espace de problème à résoudre</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accepter la demande formulée • Identifier le dysfonctionnement • Passer de la demande à la commande • Etablir un contrat et fixer des objectifs • Construire une <i>problématisation</i> et définir une démarche de résolution du dysfonctionnement 	<i>Création d'un espace de problème à élucider</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Accepter la demande formulée • Faire émerger la demande (cachée, ambiguë, latente) • Identifier à plusieurs reprises la situation problématique • Négocier la commande selon la demande entrevue • Etablir un contrat de réalisation révisable • Se questionner
Etape 2		Phase 2	
<i>Mise en place d'une recherche de solutions</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Expérimenter, discuter et échanger • Donner son avis d'expert, interpréter et persuader • Se réunir, se confronter, trouver des compromis et des solutions 	<i>Rencontre et cheminement vers le changement</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Echanger et partager • Mettre en scène la problématisation de l'autre • Initier et encourager • Repérer les habiletés, pratiquer l'auto-évaluation continue
Etape 3		Phase 3	
<i>Prise de conscience</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Favoriser une prise de conscience des rôles et des ressources nécessaires au fonctionnement • Produire des connaissances • Formaliser et décider • Implanter la solution 	<i>Expérience et retour sur les apprentissages</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les progrès, le chemin parcouru, les savoirs d'expérience mis en œuvre • Formaliser • Se questionner à nouveau

Tab.9 : Dispositifs de guidage et d'enseignement, selon Vial et Caparros-Mencacci (2007, p.92-94)

Dans le suivi d'action sociale, il est nécessaire d'introduire un *élément tiers* dans la relation. C'est la qualité de l'usage de ce tiers qui distingue les pratiques de guidage de celles d'accompagnement. Dans le guidage, il faut se plier aux exigences et au guide qui sait ce qu'il faut faire. Dans l'accompagnement, l'intervenant s'engage à ce que les activités, les outils proposés régulent l'action, interpellent, entraînent l'accompagné à revoir son jugement, ses stratégies et les procédures mises en œuvre (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Contrairement au guidage où l'intervenant prend de la distance, dans l'accompagnement, il « n'est pas neutre, ni externe, il *incarne le tiers* (il représente l'institution). Il propose des objets tiers, des systèmes de signes pour que l'accompagné change (il introduit le tiers) » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.60). Mais pourquoi s'orienter vers une posture de guidage plutôt qu'une posture d'accompagnement ?

Le choix d'adopter telle ou telle posture est lié à plusieurs facteurs, propres à l'intervenant et à la personne avec laquelle il va cheminer ainsi qu'au contexte. Quelques éléments peuvent être mis en évidence (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) :

- **Le projet de l'intervenant** : le choix de la posture dépend de ce que souhaite réaliser l'intervenant. S'il veut résoudre un problème ou trouver des solutions, il développera une posture de guidage. S'il chemine vers la mise en évidence d'une problématique, d'un questionnement ou d'une émancipation, il optera pour l'accompagnement.
- **Les visées et les cadres de référence** de l'intervenant influencent ses choix. Il peut se situer sur un registre *fonctionnaliste* et agir selon un objectif prédéfini, en cherchant à dévoiler les mécanismes de fonctionnement mis en œuvre, les rapports de cause à effet (posture de guidage). Il peut au contraire s'intéresser davantage à comprendre le monde, en tenant compte de la complexité des situations, encourager une « gymnastique de l'esprit » et « mettre en dialectique » (posture d'accompagnement). La dialectique est une méthode de raisonnement qui prend en considération la contradiction, la travaille et l'assume complètement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).
- **Les « registres de pensée » disponibles** : le guidage repose sur une pensée par objectifs, qui renvoie à l'idée de *conquête du monde*, de *mise en trajectoire*, pour trouver le plus court chemin et arriver à ses fins. Il peut s'allier à une pensée stratégique, managériale qui s'adapte au fur et à mesure, sous forme de programmes préétablis. Il est orienté sur la gestion, l'autorité voire la domination « dans l'illusion de la maîtrise de l'autre », le manager étant celui qui met tout en place pour « que les gens ne se trompent pas, qu'ils se contrôlent en permanence » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.209). Le guidage incite à s'intéresser aux comportements, à être rationnel, en privilégiant la planification, le respect des règles, l'aplanissement des difficultés, la prévision d'éventuels problèmes et l'amélioration des pratiques pour maîtriser les situations. A l'opposé, une pensée humaniste par projets, fondée sur une « pragmatique de l'agir professionnel », va engendrer une posture d'accompagnement. Dans cette démarche, l'humain l'emporte : le « sujet assume ses liens de dépendance, la reliance aux autres humains par le développement de plus en plus de plus de responsabilités, de plus d'esprit critique » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.208). Il s'agit d'une quête sans fin où le respect d'autrui et de soi est central. La pragmatique privilégie l'action sur le jugement. Elle n'a pas l'obsession de vouloir optimiser les pratiques ou rationaliser les actions.
- **Les « valeurs » issues des différents modes de pensée** : « Les valeurs ne sont pas de simples vœux affichés consciemment qui valorisent la personne, *ce sont des exigences que le contexte professionnel impose* » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.212). Les auteurs distinguent les croyances relevant davantage de l'individu, des valeurs qui sont collectives et influencent la construction de son identité. La posture de guidage repose sur des valeurs professionnelles telles que l'efficacité, le dynamisme (pensée par objectifs), l'autonomie ou la motivation (pensée stratégique, managériale) dans un souci de qualité, de sécurité et de bien-être des individus. La posture d'accompagnement repose, comme nous l'avons vu, sur le respect de l'autre et de soi (pensée humaniste) et sur le concept de plasticité et de changement permanent (pensée par projets, pragmatique) (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Le professionnel doit constamment analyser quelles sont les valeurs sociales prioritaires en fonction du contexte, ce qui lui permet de développer un questionnement éthique tout au long du processus de guidage ou d'accompagnement.

L'intervenant ne peut simultanément faire du guidage et de l'accompagnement. Disposant de cette double compétence, il peut toutefois les alterner en fonction des situations. Mais pourquoi vouloir accompagner ? Trois situations complexes et problématiques peuvent susciter une demande d'accompagnement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007) : un dysfonctionnement au sein d'une organisation, des exigences politiques visant la mise en œuvre d'un projet (innovation...) ou encore l'implantation d'une réforme. En Albanie, le projet de formation est parti du constat d'un dysfonctionnement puis les autres éléments se sont enchaînés sous l'impulsion de cette première prise de conscience.

4.9.3 LES QUATRE PROCESSUS EN JEU DANS L'ACCOMPAGNEMENT

Dans la littérature, l'intérêt est généralement porté sur le processus le plus visible, le processus organisationnel. Ainsi, on pourrait croire que le principal travail de l'intervenant est de construire un dispositif d'intervention et d'utiliser les outils adéquats. Or trois autres processus fondamentaux interviennent (figure 72) : le processus d'orientation par l'action, celui de référencement ainsi que celui de problématisation (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

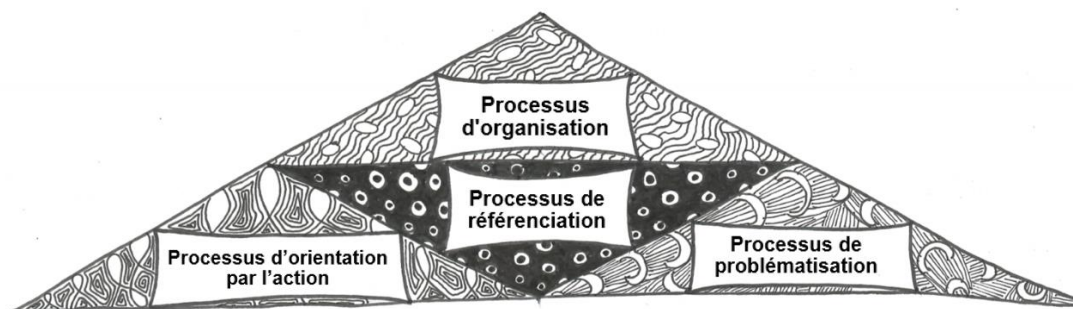


Fig.72 : Les quatre processus mis en œuvre dans l'accompagnement, selon Vial et Caparros-Mencacci (2007)

4.9.3.1 Le processus d'organisation

Toute action sociale est conçue comme un processus d'action et de décision, ponctué par des actions organisatrices et régulatrices d'une « rationalité intentionnelle limitée », comme je l'ai évoqué à la page 19. Toutefois Vial et Caparros-Mencacci (2007) affirment que ces séquences d'actions ne constituent pas l'essentiel de la pratique d'accompagnement. Plusieurs raisons peuvent être évoquées. Les moyens à disposition ne sont jamais optimalement reliés aux fins souhaitées. **L'accompagnant connaît souvent mieux les résultats que les instruments nécessaires pour y parvenir.** Il dispose d'informations imparfaites et partielles, de connaissances incomplètes. De plus, il doit faire face à une multitude d'incertitudes et à beaucoup d'instabilité. Dans le processus d'accompagnement, c'est davantage une écoute empathique de l'accompagné et des changements en cours qui est mise en œuvre. Il n'est guère possible d'envisager une rationalité absolue, qui s'inscrirait dans la linéarité d'un processus passant successivement par une phase de diagnostic, une phase de planification puis une phase de résolution de problèmes, grâce à la mise en œuvre de stratégies, comme le serait par exemple le guidage.

4.9.3.2 Le processus d'orientation par l'action

Si dans le guidage, on distingue un processus de décision, **dans l'accompagnement, on considère plutôt un processus de réorientation par l'action.** L'accompagnateur prend des informations et les organise, afin que le projet en cours soit pertinent. Vial et Caparros-Mencacci (2007) insistent sur la pertinence et non sur la cohérence : il s'agit d'une mise en perspective et non d'un simple ordonnancement. Dans l'accompagnement, le processus d'orientation est « davantage de l'ordre de l'intentionnalité que de l'intention » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.191). En effet, l'accompagné ne choisit pas toujours en toute conscience ou rationnellement : certains éléments s'imposent comme des évidences, selon les situations. Il doit parfois faire face à d'importantes contradictions, sélectionner les éléments qui lui semblent pertinents pour organiser son action. L'accompagnateur ne dispose pas d'un protocole pré-établi pour mener son action. L'activité n'est pas toujours déterminée par l'objectif à atteindre. Elle n'est pas enfermée dans des procédures strictes.

Des détours sont possibles. Dans l'agir professionnel, s'orienter signifie aussi explorer les propositions, peser le *pour* et le *contre*, refuser des options pour en choisir d'autres. **L'orientation se fait durant l'action** : elle s'inscrit dans la dynamique de l'activité (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). De plus, toute activité ne produit pas quelque chose, mais permet de participer au développement de l'individu, dans une dynamique d'évolution et de changement. Pour orienter son action, l'accompagnateur étudie la situation, aussi bien au niveau de l'organisation (statuts et fonctions des partenaires, modes de communication...) que des institutions (valeurs, objectifs et buts). Il s'intéresse aussi à l'histoire et à son impact sur la problématique (histoire des acteurs, de leurs efforts, de leurs relations, du contexte socio-économique...), aux éventuels mythes (fantasmes, conceptions, idéologie, imaginaire collectif) qui orientent les comportements, aux sentiments ou affects qui peuvent influencer les relations, à d'éventuelles alliances (clans, complots) qui peuvent entraîner des luttes ou des conflits, ainsi qu'aux individualités (leaders, boucs émissaires...) (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

[L'accompagnateur] habite l'action qu'il est en train de faire L'action n'est pas posée devant lui, comme un champ à parcourir, il ne la surplombe pas pour la contrôler par une "position méta", il est pris avec ce qu'il réalise, il se réalise en tant que professionnel par cette action. C'est pourquoi on parlera d'orientation par l'action et non pas d'orientation dans l'action (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.192).

4.9.3.3 Le processus de référencement

Une première distinction s'impose : il ne faut pas confondre *se référer à* et *référer*. *Se référer* signifie se tourner vers un externe consensuel codé (une structure conceptuelle stable), alors que **référer signifie s'inscrire dans un système de référence évolutif, ajustable**. En d'autres termes, la référencement est « cet incontournable rapport que le professionnel entretient aux textes des autres professionnels, et plus généralement à la culture, aux œuvres » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.203). Il s'appuie sur la pensée d'autres auteurs, acquiert des concepts, utilise des théories, choisit un angle de vue et un cadre de pensée, opte pour un modèle, s'inscrit dans une culture, un système de référence.

4.9.3.4 Le processus de problématisation

Certains chercheurs ont développé à ce propos la notion de "court-circuit affectif" : sous l'effet d'une pression affective négative, certains sujets peuvent "disjoncter", provoquant une désactivation de leurs fonctions cognitives. Le sujet est bloqué dans son apprentissage. Il sera important qu'il prenne conscience de ce blocage pour travailler à le lever (Le Boterf, 2015, p.150).

L'accompagnant se positionne face au problème, sans s'y immerger pleinement : **il s'agit d'une prise de distance**, sur les plans affectif et cognitif. Tout accompagnement exige de l'accompagnateur de problématiser et de faire problématiser, c'est-à-dire interroger en profondeur le sens des pratiques, la communication entre partenaires, les possibilités d'expression ou de réalisation qu'elles soient individuelles ou collectives (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Ainsi, accompagnateur et accompagné posent le problème, cherchent une réponse, ce qui sous-entend la mise en œuvre d'un processus de problématisation en trois dimensions : la position, la construction du problème et la recherche d'une réponse.

Selon le Larousse ²¹, un problème est une question à résoudre dans un domaine particulier, qui soulève un certain nombre de difficultés et prête à discussion.

²¹ <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/probl%C3%A8me/64046>

On perçoit dans cette définition l'idée d'obstacles, d'obligation à devoir envisager une autre voie que celle habituellement prise, l'idée de confrontation et de recherche d'une solution nouvelle. Selon Vial et Caparros-Mencacci (2007), une conception *spatialisante* du problème nous le fait percevoir comme un obstacle à franchir, qui remet en question la trajectoire de l'individu. Selon une conception *centrée sur la temporalité*, on perçoit davantage la déstabilisation, les avancées ou les errements. La double dimension est importante à saisir pour mieux comprendre l'activité du sujet, ainsi que sa propre activité. Deux types de problèmes existent, ceux à résoudre et ceux à élucider. Pour les premiers, il existe des règles de fonctionnement, un corpus de savoirs reconnu, des réponses prédéterminées et des solutions possibles. Pour les seconds, il n'y a pas de référence permettant une fois pour toute de trouver LA réponse. Celle-ci n'existe pas, n'est pas définie d'avance et il appartient au sujet d'envisager un parcours dans lequel surviendront peut-être de nouvelles questions, ou subsistera un questionnement (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Il est indispensable de commencer par **poser le problème et le définir pour se l'approprier**. Mais la problématisation n'est qu'une étape. Elle ne suffit pas pour trouver une solution. Selon Nizet et Pichault (2012), il faut encore mobiliser les individus, que ce soit par des stratégies de légitimation (rappeler les valeurs, la philosophie de l'institution) ou – et c'est souvent le cas – par des stratégies de pression. **Problématiser ne signifie pas trouver une solution mais en poser la genèse**, en cherchant à percevoir le sens, en prenant conscience d'un échec, d'un défaut ou de conceptions divergentes. Très souvent, lors de la définition d'un problème, la démarche présentée dans la figure 73 est mise en œuvre (Fabre, 1999, p.186, cité dans Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.231-232) :

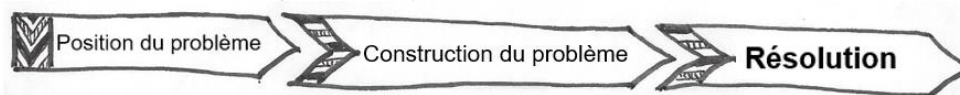


Fig.73 : Vers la résolution

Dans les situations d'accompagnement, la dernière étape est modifiée comme suit (figure 74) :

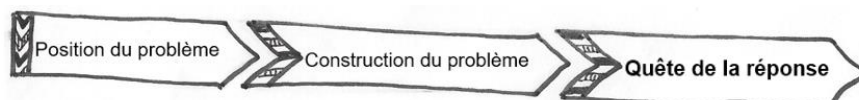


Fig.74 : Une quête de réponse

Nous ne sommes pas dans une résolution, mais plutôt dans une avancée, une quête de réponse. « Le problème peut s'évanouir ou subsister ici ou ailleurs, mais il est devenu non pas un obstacle devant soi, à surmonter ou à contourner mais un des éléments avec lesquels avancer » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.233).

Quand on parle d'accompagnement, on associe souvent la médiation à la résolution d'un problème. Toutefois, la médiation n'est pas un accompagnement, même si elle peut parfois entraîner un processus d'accompagnement. Dans la médiation sociale, le tiers est le médiateur. C'est un pont entre les acteurs, entre les parties en désaccord, celui qui cherche à réparer le lien social, à trouver une solution qui devient une réponse, un mode de résolution du problème. D'autres démarches de résolution, telles que la négociation ou l'arbitrage, peuvent aussi être envisagées. Dans l'accompagnement, l'accompagnateur est celui qui pose la question du sens de l'action, mais ne pacifie pas : il fait avec le conflit. Il n'est pas là pour aider à trouver un consensus (Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Si l'on souhaite évaluer le processus d'accompagnement mis en place, on peut se référer aux modèles d'évaluation de l'action sociale. Le premier modèle, l'évaluation-bilan, s'intéresse aux produits, aux effets et aux impacts. Le deuxième concerne les procédures et les moyens utilisés, afin de mieux gérer et rationaliser les pratiques.

Finalement, le troisième cerne les dynamiques et les processus, pour mieux comprendre les situations (Vial et Caparros-Mencacci, 2007).

Dans le dernier, on peut se pencher sur le dispositif de reconnaissance des savoirs non formels, des savoirs expérientiels, voire de la validation des acquis de l'expérience. On peut également s'intéresser au dispositif d'accompagnement du changement ou aux « dispositifs de promotion des potentiels de l'autre dans d'autres pratiques notamment de formation et d'enseignement » (Vial et Caparros-Mencacci, 2007, p.163).

4.10 EN CONCLUSION : VERS UNE NOUVELLE IDENTITÉ

Tout au long de ce chapitre, nous avons observé comment l'individu se modifiait, tout en modifiant son environnement. En parcourant différents concepts tels que celui de partenariat, de changement, d'apprentissages informels ou d'accompagnement, nous percevons qu'une autre notion transversale apparaît toujours en filigrane : celle de l'identité. L'identité au travail peut être considérée comme le produit des apprentissages culturels dans les organisations, « surdéterminés par les rapports de pouvoir » (Sainsaulieu, 1977, cité dans Barbier, Berton, et Boru, 1996, p.175). Elle se définit à la fois par les domaines d'investissement (pratique, situations de travail) et les valeurs, les normes de comportement, issues du travail. Le concept d'*habitus*, essentiel pour Bourdieu (Habitus, s.d.), intègre les dimensions historique et sociale dans la construction de l'identité. Nous l'avons constaté, **tout apprentissage bouleverse les systèmes affectif, cognitif et social, ainsi que les réflexions, les pensée, les manières de voir les choses et l'identité des individus** (Faulx et Danse, 2015). Actuellement, les transformations rapides que connaissent les sociétés engendrent beaucoup de flexibilité chez les individus et les organisations. **La formation doit notamment viser le développement de la flexibilité identitaire**, c'est-à-dire « le développement des capacités, des attitudes à s'adapter au changement » (Barbier, Berton et Boru, 1996, p.184). L'identité socio-professionnelle, voire tout simplement *l'identité*, se construit à travers une dynamique de déstructurations et de restructurations constantes. La socialisation contribue largement à ce processus de construction identitaire. Que ce soit dans la famille, à l'école (socialisation primaire) ou par des expériences de vie ou de vie professionnelle, le processus de construction identitaire n'est pas linéaire et résulte d'une double transaction. La première est une transaction biographique : elle articule l'identité héritée du passé, et celle visée (les projets d'avenir), en continuité ou rupture. La seconde est une transaction relationnelle ou structurelle : elle « concerne le rapport entre l'identité pour soi et l'identité attribuée par les autres et dont le but est la reconnaissance de l'identité dans un espace d'échanges institutionnels » (Barbier, Berton et Boru, 1996, p.175).

Les prochains chapitres, issus directement de la recherche empirique, permettent d'entrer concrètement dans les apprentissages réalisés par les formateurs suisses du projet de formation, évoquant l'éventuelle modification de leur identité, que ce soit sur les plans professionnel ou personnel. Les notions abordées au cours de cette partie théorique nous permettront de mieux cerner la complexité de la situation de formations, dans le domaine de la pédagogie spécialisée en Albanie, en apportant des éclairages variés et pertinents sur les témoignages et les réflexions des intervenants helvétiques. Les éclairages et les outils théoriques présentés dans ce chapitre soutiennent le lecteur dans sa démarche de compréhension des dynamiques mises en jeu. Il s'agit d'analyser le processus complexe du projet de formation, en tenant compte des différents facteurs qui l'influencent...

« *Ce qui est certain, c'est qu'il est toujours relativement simple de compliquer, et compliqué de simplifier* »
(Damon, 2007, p.94)...

Synthèse du chapitre



Divers concepts-clés sont présentés dans ce chapitre. Ils apporteront des éclairages variés et complémentaires dans l'analyse des résultats du chapitre 5 et ils permettent de mieux cerner les défis rencontrés par les formateurs suisses. Ils offrent divers angles d'analyse de la réalité du travail auprès des personnes handicapées et de leur situation de vie dans l'environnement albanais, le contexte de coopération au développement, la formation d'adultes, avec bien entendu, un intérêt plus spécifique pour le développement des apprentissages chez ces derniers.

Le concept de **gouvernance** permet d'aborder les questions de gestion démocratique ou de gestion de conflits, de résistance au changement, en se focalisant plus particulièrement sur le contexte de la coopération. Il apporte quelques clés à la compréhension du contexte albanais (chapitre 2 et 5.1) ainsi qu'aux témoignages récoltés à propos du projet de coopération (chapitre 5.3).

La **théorie interorganisationnelle** apporte un éclairage intéressant, pour appréhender une situation qui concerne à la fois les mondes académique, politique, institutionnel, les familles et les personnes en situation de grande vulnérabilité que sont les personnes handicapées. Ses apports s'avèrent transversaux dans cette étude. Les concepts de **partenariat**, de **solidarité** et d'**interdépendance** s'inscrivent également en filigrane dans l'ensemble de cette thèse, bien qu'ils soient plus spécifiquement mis en évidence dans les chapitres 2, 5.3 et 5.4.

Le **modèle de Processus de Production du Handicap** oriente le lecteur non seulement vers la compréhension des personnes en situation de handicap, mais vers une meilleure appréhension de la **participation sociale** de tout individu. Ainsi, il s'intègre dans tout le chapitre 5.

Comme le processus de formation s'inscrit dans un double processus de changement, à la fois pour les bénéficiaires albanais et les formateurs suisses, les notions de **changement**, d'**apprentissages** et d'**éducation informels**, ainsi que d'**accompagnement**, contribuent eux aussi à une meilleure compréhension des processus étudiés. Ils s'inscrivent directement dans l'environnement albanais (chapitre 5.1), mais surtout dans les interventions proposées par les formateurs suisses (chapitres 5.2, 5.3 et 5.4).

Finalement, en filigrane de tous ces éclairages théoriques, c'est la dynamique de développement de l'**identité** des formateurs suisses qui se dévoile, et que nous allons découvrir dans les prochains chapitres, en analysant les apports de ce projet dans les quatre axes suivants : le pays, les personnes en situation de handicap, le projet de coopération au développement et la formation d'adultes.

4.11 RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Albrecht, G.-L., Ravaut, J.-F. et Stiker, H.-J. (2001). L'émergence des disability studies : état des lieux et perspectives. *Sciences sociales et santé*, 19(4), 43-73. doi.org/10.3406/sosan.2001.1535
- Argyriades, D. (2006). Bonne gouvernance, professionnalisme, éthique et responsabilité. *Revue Internationale des Sciences Administratives*, 72(2), 159-176. doi.org/10.3917/risa.722.0159
- Atkinson, A.-B (2015). Repenser la solidarité au niveau européen. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 48). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Atlani-Duault, L. (2005). Les ONG à l'heure de la « bonne gouvernance ». *Autrepart*, (35), 3-17. doi.org/10.3917/autr.035.0003
- Balleux, A. (2000). Évolution de la notion d'apprentissage expérientiel en éducation des adultes : vingt-cinq ans de recherche. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 263-286. doi.org/10.7202/000123ar
- Barbier, J.-M., Berton, F. et Boru, J.-J. (1996). *Situations de travail et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Bataille, O. (2010). *Les apprentissages professionnels informels : comment nous apprenons au travail pour se former toute sa vie*. [Kindle version] Paris : L'Harmattan. Repéré à Amazon.com
- Boisvert, D. (2000). *L'Autonomie des Équipes d'Intervention Communautaire. Modèles et Pratiques*. Sainte-Foy : Presses universitaires du Québec.
- Boisvert, Y. (2006). Activité pré-congrès sur la participation sociale. Document inédit.
- Boisvert, Y. (2009). Déficience intellectuelle et résilience. *Frontières*, 22(1-2), 99-107. doi.org/10.7202/045034ar
- Bouchard, J.-M. et Kalubi, J.-C. (2006). Partenariat et recherche de transparence. *Informations sociales*, (133), 50-57. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=INSO_133_0050
- Bourgeois, E. et Durand, M. (2012). *Apprendre au travail*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes. *Savoirs*, 32(2), 7-9. doi:10.3917/savo.032.0007.
- Boutinet, J.-P. (2015). *Anthropologie du projet* (3^e éd.). Paris : PUF.
- Bouvier, A. (2012). *La gouvernance des systèmes éducatifs*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (158), 117-160. doi.org/10.4000/rfp.516
- Bruchon, Y. (2013). *Handicap et citoyenneté. Quand le handicap interroge le politique*. Paris : L'Harmattan.
- Calame, P. (1996). Le principe de subsidiarité active. Concilier unité et diversité. Repéré à <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-32.html>
- Calame, P. (2003). *La démocratie en miettes. Pour une révolution de la gouvernance*. Paris : Descartes & Cie. Repéré à http://docs.eclm.fr/pdf_livre/117DemocratieEnMiettes.pdf
- Calame, P. et Eberhard, C. (2005, décembre). Mise en débat du droit et de la gouvernance dans une perspective interculturelle. Repéré à <http://www.institut-gouvernance.org/fr/analyse/fiche-analyse-60.html>
- Castra, M. (2015). Des solidarités face à la mort. L'expérience des professionnels en soins palliatifs. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 39). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Chastang, S. (2008). Toutes les manières de rater un don humanitaire. *Revue du MAUSS*, (31), 318-347. doi.org/10.3917/rdm.031.0318

Clénet, J. et Gérard, C. (1994). *Partenariat et alternance en éducation. Des pratiques à construire...* Paris : L'Harmattan.

Coombs, P. et Ahmed, M. (1974). *Attacking rural poverty. How non-formal education can help.* Baltimore : John Hopkins Press.

Commission au Parlement européen. (2001, juillet). *Gouvernance européenne - Un livre blanc.* Repéré à <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=URISERV%3A10109>

Commission des Communautés européennes. (2000). *Mémoire sur l'éducation et la formation tout au long de la vie* (No. SEC1832). Bruxelles. Repéré à <http://www2.cfwb.be/III/charger/memorandum.pdf>

Cristol, D. et Muller, A. (2013). Les apprentissages informels dans la formation pour adultes, *Savoirs*, 32(2), 11-59. doi :10.3917/savo.032.0011.

Damon, J. (2002). La dictature du partenariat. Vers de nouveaux modes de management public ? *Futuribles*, (273), 1-13. Repéré à <http://www.r-lecole.fr/ecosoc/damon.PDF>

Damon, J. (2007). Protection sociale et lutte contre l'exclusion. *Horizons stratégiques*, (3), 82-97. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=HORI_003_0082

Dasen, P.-R. (2002). Développement humain et éducation informelle. Dans P.-R Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?* (107-123). Bruxelles : De Boeck Supérieur.

Derouette, C. (2001). *Au nom des enfants oubliés de Roumanie.* Paris : Editions L'Harmattan.

Devin, G. (2004). *Les solidarités transnationales.* Paris : L'Harmattan.

Donzelot, J. (2015). Un État qui rend capable. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 4). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Dumas, B. et Séguier, M. (2010). *Construire des actions collectives. Développer les solidarités* (4^e éd.). Lyon : Chronique Sociale.

Dupuy, F. (2015). *La Faillite de la pensée managériale : Lost in management.* Paris : Seuil.

Dupuy, J.-P. (2015). Justice et ressentiment. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 1). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Durkheim, E. (2013). *De la division du travail social.* Paris : Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.durk.2013.01.

Fabre, M. (2005). Les jeux mimétiques de la forme et du sens ! Dans O. Maulini et C. Montandon, *Les formes de l'Éducation : variétés et variations* (207-222). Bruxelles : De Boeck.

Fabre, M. (2016). Préface. Dans M. Paul, *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques.* Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Faulx, D. et Danse, C. (2015). *Comment favoriser l'apprentissage et la formation des adultes ?* Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Fleurbaey, M. (2015). Solidarité, égalité, libéralisme. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 3). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Forgues, B., Fréchet, M. et Josserand, E. (2006). Relations interorganisationnelles. *Revue française de gestion*, 164(5), 17-31. doi.org/10.3166/rfg.164.17-32

Fougeyrollas, P. (2005, décembre). Convergences et divergences entre la CIF et le PPH. Communication présentée au Séminaire du Réseau partenarial francophone pour la formation et la recherche sur la CIF et le PPH, Paris. Repéré à <http://www.gravir.be/IMG/pdf/ConvergencesDivergencesCIF-PPH.pdf>

Fougeyrollas, P. (2010). *La Funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J. et St-Michel, G. (1998). *Classification québécoise : Processus de production du handicap.* Québec : RIPPH/SCCIDIH.

- Gabas, J.-J., Pesche, D., Ribier, V. et Campbell, B. (2014). Nouveaux regards sur la coopération pour le développement et ses transformations. *Mondes en développement*, (165), 7-22. doi.org/10.3917/med.165.0007
- Gilbert, E. (1975). Philip H. Coombs, Manzoor Ahmed, *Attacking rural poverty : compte-rendu*. *Tiers-Monde*, 16(62), 427-428. Repéré à http://www.persee.fr/doc/tiers_0040-7356_1975_num_16_62_2561_t1_0427_0000_2
- Habitus. (s.d) Dans *Encyclopædia Universalis*. Repéré à <https://www.universalis.fr/encyclopedie/habitus/2-l-habitus-selon-pierre-bourdieu/>
- Hours, B. (2005). Les ONG au service de la gouvernance globale : le cas de l'Ouzbékistan. *Autrepart*, (35), 115-126. doi.org/10.3917/autr.035.0115
- Institut de statistique de l'UNESCO. (2013). *CITE 2011*. Montréal. Repéré à <file:///C:/Users/Bureau/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/SSEZLERH/220879fre.pdf>
- Jamet, F. (2003). De la Classification internationale du handicap (CIH) à la Classification internationale du fonctionnement de la santé et du handicap (CIF). *La nouvelle revue de l'AIAS*, (22), 163-171. Repéré à http://www.ecolepourtous.education.fr/fileadmin/pdf/INSHEA_Jamet.pdf
- Lavollée, D. (2000). Témoignage sur la réalisation d'un projet européen au lycée. Dans D. Groux et N. Tutiaux-Guillon (dir.), *Les échanges internationaux et la comparaison en éducation. Pratiques et enjeux* (p.189-204). Paris : L'Harmattan.
- Le Bossé, Y. (1996). Empowerment et pratiques sociales : illustration du potentiel d'une utopie prise au sérieux. *Nouvelles pratiques sociales*, 9(1), 127-145. doi.org/10.7202/301353ar
- Le Boterf, G. (2013). *Travailler en réseau et en partenariat : comment en faire une compétence collective* (3^e éd.). Paris : Eyrolles.
- Le Boterf, G. (2015). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec les compétences, les réponses à 100 questions* (7^e éd.) Clermont-Ferrand : Eyrolles.
- Lemaître, D., Morace, C. et Coadour, D. (2013). Ethos professionnel et professionnalisation : le cas de formateurs occasionnels en entreprise dans le cadre des transferts de technologies. *Savoirs*, 32(2), 81-95. doi :10.3917/savo.032.0081.
- Lempereur, A.-P., et Colson, A. (2010). *Méthode de négociation. On ne naît pas bon négociateur, on le devient* (2^e éd.). Paris : Dunod.
- Malarewicz, J.-A. (2012). *Systémique et entreprise : mettre en œuvre une stratégie de changement* (3^e éd.). Orléans : Pearson Education France.
- Mauss, M. (2007). *Essai sur le don*. Paris : Presses universitaires de France.
- Maugeri, S. (2014). *Gouvernance(s)*. Paris : Dunod.
- Maulini, O. et Montandon, C. (2005). *Les formes de l'Éducation : variétés et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Mercier, S. (2006). La théorie des parties prenantes : une synthèse de la littérature. Dans S. Mercier, M. Bonnafous-Boucher et Y. Pesqueux (dir.), *Décider avec les parties prenantes* (157-172). Paris : La découverte. Repéré à Amazon.com
- Meulemans, T. (1998). *L'apprentissage implicite : une approche cognitive, neuropsychologique et développementale*. [Kindle version] Marseille : Solal. Repéré à Amazon.com
- Moreau Defarges, P. (2015). *La gouvernance* (2^e éd.). [Kindle version] Paris : PUF. Repéré à Amazon.com
- Muro, P.-D., Hamdouch, A., Cameron, S. et Moolaert, F. (2007). Organisations de la société civile, innovation sociale et gouvernance de la lutte contre la pauvreté dans le Tiers-Monde. *Mondes en développement*, (139), 25-42. doi.org/10.3917/med.139.0025
- Navarro-Flores, O. (2009). Le partenariat en coopération internationale : Paradoxe ou compromis ? Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Newnham Shelley, D. (2016). Clivages et passerelles entre chercheurs et praticiens. Etude du fonctionnement d'un « Change Laboratory » au Botswana. Dans F. Ligozat, M. Charmillod et A.

Muller (dir.), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation* (57-75). Louvain-La-Neuve : De Boeck Supérieur.

Nizet, J. et Pichault, F. (2012). *La coordination du travail dans les organisations*. Paris : Dunod.

OCDE. (2005). Introduction. *Revue de l'OCDE sur le développement*, 6(3), 11-28. Repéré à <https://www.cairn.info/revue-de-l-ocde-sur-le-developpement-2005-3-page-11.htm>.

Nizet, J. et Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris : La Découverte

OCDE, C. (2007). Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage. Paris : OCDE Publishing. Repéré à <file:///C:/Users/Bureau/Documents/14%20These/Bibliographie/livre%20comprendre%20cerveau%20OCDE.pdf>

Ollagnier. (2005). Apprentissages informels pour la formation des adultes : quelle valeur et quelle mesure ? Dans O. Maulini et C. Montandon (dir.), *Les formes de l'Éducation : variétés et variations* (169-188). Bruxelles : De Boeck.

Olivier De Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant.

Oman, C. et Arndt, C. (2010). La mesure de la gouvernance. *Cahier de politique économique (OCDE)*, (39). Repéré à <http://www.oecd.org/fr/dev/46124344.pdf>

Pain, A. (1990). *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Parizot, I. (2015). La prise en charge des malades démunis : entre univers médical et univers humaniste. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 38). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Pastré, P. (2015). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes* [Kindle version]. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La construction des politiques d'éducation : de nouveaux rapports entre science et politique. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198.

Paugam, S. (2015). *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales*. Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Paul, M. (2004a). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : l'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 110(3), 13-20. doi:10.3917/rsi.110.0013.

Paul, M. (2004b). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris : L'Harmattan.

Paul, M. (2016). *La démarche d'accompagnement. Repères méthodologiques et ressources théoriques*. Louvain-La-Neuve : De Boeck.

Pech, T. (2015). Les nouvelles frontières de l'humanitaire. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 40). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com

Pérouse de Montclos, M.-A. P. de. (2009). Du développement à l'humanitaire, ou le triomphe de la com'. *Revue Tiers Monde*, (200), 751-766. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RTM_200_0751

Pérouse de Montclos, M.-A. P. de. (2013). Les ONG et la mesure du développement : entre performance et communication. *Revue Tiers Monde*, (213), 71-86. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=RTM_213_0071

Pichault, F. et Nizet, J. (2013). *Les pratiques de gestion des ressources humaines. Conventions, contextes et jeux d'acteurs* (2^e éd.). Villeneuve-d'Ascq : Seuil.

Pirotte, G. (2006). *L'épisode humanitaire roumain. Construction d'une « crise », état des lieux et modalités de sortie*. Paris : L'Harmattan.

Pirotte, G. (2008). La société civile roumaine post-communiste. *Autrepart*, (48), 153-164. doi.org/10.3917/autr.048.0153

Pirotte, G. (2013). Les initiatives populaires de solidarité internationale : un laboratoire d'études de la coopération internationale ? *Mondes en développement*, (161), 7-18. doi.org/10.3917/med.161.0007

- Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.
- RIPPH. (2016). Historique du MDH-PPH. Repéré à <https://ripph.qc.ca/modele-mdh-pph/historique-du-modele/>
- Schnapper, D. (2015). Lutte contre les discriminations et lien social. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 25). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- 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. doi.org/10.4000/rfp.583
- Shehu Gremaud, A. (2013). *La relation entre les ONG suisses et la DDC*. (Thèse de doctorat, Université de Fribourg). Repéré à <http://doc.rero.ch/record/203063>
- Stangherlin, G. (2001). Les organisations non gouvernementales de coopération au développement. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1714-1715(9), 5-69. doi :10.3917/cris.1714.0005.
- Théry, I. (2015). Transformations de la famille et « solidarités familiales » : questions sur un concept. Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité. L'apport des sciences sociales* (chapitre 7). Paris : Presses Universitaires de France. Repéré à Amazon.com
- Totté, M. (2014). Evaluer quoi ? Les changements de forme ou les changements de société ? L'exemple d'évaluations successives des programmes de la Région Picardie, au Bénin, au Niger et à Madagascar. Communication présentée au séminaire AFD-F3E, Paris. Repéré à <https://www.afd.fr/sites/afd/files/imported-files/02-etudes-afd.pdf>
- Fougeyrollas, P. (2005, décembre). Convergences et divergences entre la CIF et le PPH. Communication présentée au Séminaire du Réseau partenarial francophone pour la formation et la recherche sur la CIF et le PPH, Paris. Repéré à <http://www.gravir.be/IMG/pdf/ConvergencesDivergencesCIF-PPH.pdf>
- Vallerie, B. et Le Bossé, Y. (2006). Le développement du pouvoir d'agir (empowerment) des personnes et des collectivités : de son expérimentation à son enseignement. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 39 (3), 87-100. Repéré à http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=LSDLE_393_0087
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel ? : méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. Bruxelles : De Boeck.
- Vidalenc, E. (2002). *Le défi du partenariat dans le travail social*. [Kindle version] Paris : L'Harmattan. Repéré à Amazon.com
- Vinatier, I. (2012). Pastré Pierre. La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (179), 138-141. Repéré à <https://journals.openedition.org/rfp/3730>
- Werquin, P. (2010). *Reconnaître l'apprentissage non formel et informel : résultats, politiques et pratiques*. [Kindle version] Paris : OCDE Publishing. Repéré à Amazon.com