
Compétences sociales et FOAD

Contribution à l'élaboration d'un cadre référentiel de la coopération pour la formation professionnelle à distance

Jérôme Eneau

*Laboratoire des Sciences de l'Education
Université Louis-Pasteur
7, rue de l'Université
67000 Strasbourg
jerome.eneau@lse-ulp.u-strasbg.fr*

RESUME

Si l'importance des compétences de coopération et de collaboration, en situation de travail, est aujourd'hui largement reconnue, leur nature et leur rôle exact restent encore mal cernés. Construire des compétences sociales, en particulier dans des environnements informatisés où l'apprentissage et le travail se réalisent de plus en plus en réseaux, ressort donc plus souvent de l'injonction que de la réelle facilitation. Une première étape de la recherche consiste à proposer un cadre référentiel de la coopération qui permette de concevoir des dispositifs de formation intégrant cette dimension sociale des compétences employées, tant dans les activités d'apprentissage que dans l'exercice professionnel. Un cadre référentiel de la coopération est donc proposé ici, à partir de travaux issus de plusieurs champs disciplinaire : autoformation professionnelle, coopération en milieu de travail, compétences développées par le travail social et compétences développées par la formation à distance.

MOTS-CLES

Sciences de l'éducation, modèle d'interaction, formation ouverte ou à distance, apprentissage collaboratif/coopératif, ingénierie de formation,

1. Problématique

Avec l'apparition des dispositifs de formation ouverte et/ou à distance (FOAD) sur les lieux de travail, le secteur de la formation professionnelle s'est trouvé confronté à un contexte nouveau, liant l'implantation des technologies de l'information et de la communication à de profonds changements dans les modes de gestion des ressources humaines et de la formation [CARRE et al. 2000, CHOPLIN et al. 2002]. Parmi les changements observés, la montée de l'autoformation individuelle et collective, la demande croissante d'autonomisation et de responsabilisation des salariés, la décentralisation des modalités de gestion et un management plus incitatif et plus participatif ont renouvelé les questionnements concernant l'autonomie et l'autoformation des acteurs dans les organisations [CASPAR 2000, CONFESSORE 2002, FOUCHER 2002].

Dans ce contexte, l'autonomie des salariés se joue dans des chaînes d'interdépendance complexes [CHATZIS et al. 1999], où les enjeux de coopération et de collaboration l'emportent sur les logiques classiques de la formation et de l'autoformation, vues comme des processus avant tout individuels, centrés sur les caractéristiques et compétences des seuls apprenants. Ceux-ci étaient d'ailleurs considérés jusqu'ici, dans les recherches, comme des individus relativement indépendants ; au contraire, dans les « *nouveaux dispositifs de formation* » [CHOPLIN et al. 2002] et les « *nouvelles situations de travail* » [CONFESSORE 2002], le rôle de la socialisation devient central [CARRE et al. 2000], l'autonomie et la collaboration sont étroitement imbriqués [DEPOVER et MARCHAND 2002], et à l'image de l'évolution des dispositifs de formation eux-mêmes [BLANDIN 2001, LINARD 2002, JACQUINOT et CHOPLIN 2002], les thématiques de recherche sur l'autonomie et l'autoformation au travail sont donc fortement renouvelées.

Parmi ces thématiques, les chercheurs s'intéressent désormais à la nature socio-constructiviste de l'autonomie dans l'autoformation [ALBERO 2002, LINARD 2002], à la motivation nécessaire pour s'engager dans ce processus dépendant autant de soi que d'autrui [CARRE et al. 2000, CARRE et al. 2001], ou encore à la confiance entre les acteurs, qui se construit désormais aussi en partie à distance [QUERE 2001, LORENZ 2001, NIELSEN 2004]. De l'ensemble de ces travaux émerge l'hypothèse paradoxale que pour développer son autonomie, l'apprenant adulte, en contexte organisationnel, aurait surtout besoin d'apprendre à travailler « avec les autres », voire de construire ses apprentissages « avec et par autrui », pour être capable de trouver lui-même du sens à ses apprentissages et pouvoir idéalement construire « sa propre place », dans un collectif où l'autonomie de chacun résulterait ainsi d'une interdépendance de tous. S'il peut dès lors s'agir d'une autonomie qui se développe dans une interdépendance relative, consciente et choisie, la question des compétences de nature sociale, nécessaires pour construire cette dialectique entre autonomie et interdépendance, reste par contre entière ...

2. Les écrits sur l'autoformation, la coopération et les compétences sociales

Parmi les aspects sociaux et sociologiques de l'autoformation au travail, les dimensions de la coopération, de la collaboration et du développement des compétences sociales des apprenants soulèvent des interrogations nouvelles. Pour inhabituelles qu'elles soient dans ce domaine, ces questions sont abordées de manière croissante, ces dernières années, dans la littérature s'intéressant aux phénomènes de coopération et d'échange, à l'apprentissage médiatisé ou encore aux dispositifs de formation ouverte et/ou à distance (FOAD).

2.1. Les travaux sur l'autoformation en contexte professionnel

Dans les écrits sur l'autoformation en milieu professionnel, la problématique d'une autonomie construite dans l'interdépendance des acteurs est apparue à la croisée de travaux s'intéressant à l'apprentissage coopératif et/ou collaboratif, à l'émergence de nouveaux collectifs d'apprentissage et de travail, et à la lumière des écrits scientifiques s'intéressant aux dimensions sociales de cette autoformation.

Lors d'une précédente recherche [ENEAU 2003], ces différents travaux ont été synthétisés pour faire ressortir les particularités de ces « *nouveaux dispositifs de formation* », au regard, notamment, des spécificités de l'apprentissage coopératif et collaboratif [HENRI et LUNDGREN-CAYROL 2001, CHOPLIN et al. 2002, CONFESORE 2002, DEPOVER et MARCHAND 2002, FOUCHER 2002]. Dans ce contexte, il semble ainsi que l'autoformation individuelle et collective se construise à travers différents processus dynamiques et réflexifs d'élaboration des connaissances, participant conjointement au développement de l'autonomie des individus, dans un sens identitaire : (1) par des stratégies et des méthodes d'apprentissage favorisant l'exploration d'un domaine de connaissances plutôt que par l'assimilation d'un contenu imposé ; les modes d'essai-erreur individuel pour l'appropriation des contenus, combinés à la recherche de ressources extérieures pertinentes, y seraient primordiaux, comme l'appui sur des situations réelles et signifiantes pour les apprenants ; (2) grâce, par ailleurs, au partage d'un but commun, à la participation active et soutenue et à l'engagement des individus vis-à-vis du collectif, permettant le développement de l'autonomie individuelle et la capacité à interagir de manière efficace ; en retour, la synergie du groupe, le soutien mutuel, la discussion et le négociation du sens des apprentissages, pour chacun, permettraient l'élaboration de connaissances et de compétences complexes ; et enfin (3), par le développement de ces compétences de haut niveau ainsi que de stratégies métacognitives renforçant cette autonomie, qui permettraient notamment de passer d'une dépendance relative à une interdépendance croissante et acceptée ; ces compétences permettraient alors la transférabilité des apprentissages d'un contexte à l'autre, grâce à l'acquisition du niveau d'autonomie pré-requis pour s'engager ensuite de manière constructive dans une autoformation continue.

Toutefois, il ressort de l'étude de ces différents travaux que l'autoformation en milieu de travail reste un phénomène étudié majoritairement pour ses conséquences sur l'apprenant en tant qu'individu ; peu de recherches s'intéressent aux compétences issues des interactions en œuvre dans ces collectifs, alors même que celles-ci semblent primordiales pour le développement de l'autonomie des acteurs [CARRE 2000, HRIMECH 2002, MOISAN 2002, ENEAU 2004]. Si les chercheurs s'accordent sur leur importance, les dimensions sociologiques de l'autoformation, les caractéristiques des apprenants liées aux interactions et les compétences sociales développées dans ces collectifs restent donc encore largement méconnues.

2.2. Les travaux sur la coopération et les compétences sociales en milieu de travail

Peu de travaux, concernant la formation professionnelle, se sont intéressés, en effet, aux pratiques d'apprentissage avec et par autrui, si ce n'est, dans quelques cas précis, à travers la coopération en formation continue, du côté français [JOLLIVET-BLANCHARD et BLANCHARD 2004], dans le cadre du codéveloppement professionnel, du côté québécois [PAYETTE et CHAMPAGNE 2000], ou encore dans certaines pratiques d'apprentissage réflexif (*action learning*, *action inquiry* ou *reflexive learning*), en Amérique du Nord, plus largement [MARCHAND 2000]. Pourtant, les aptitudes nécessaires pour coopérer ou collaborer, dans les nouveaux environnements de travail et dispositifs de formation, renforcent aujourd'hui le besoin d'identification des compétences sociales dans les organisations ; plusieurs travaux empiriques ont examiné, pour ce faire, la place des représentations et des interactions entre acteurs, dans les activités de coopération [DECORTIS et al. 2000], l'importance des représentations sociales et des compétences liées à ces interactions, dans les activités stratégiques de gestion [ROULEAU et MOUNOUD 1998], ou encore le rôle des environnements collaboratifs comme condition de réactivité des organisations, en situation de crise par exemple [FONTAINE et al. 2004].

Dans le domaine de l'apprentissage collectif en milieu de travail, les recherches portant sur les communautés de pratique [WENGER 1998, WENGER 2003] ont eu l'avantage de renouveler cette problématique, en mettant l'accent sur les dimensions à la fois individuelles et collectives de l'apprentissage en contexte organisationnel. Les notions d'engagement mutuel, d'entreprise commune et de répertoire partagé, de lien social et de construction collective, d'intérêt commun et d'interdépendance, propres à ces communautés, placent ces recherches au croisement de multiples courants et de différentes théories (portant sur des questions d'apprentissage individuel et collectif, ressortant de l'expérience et de la pratique autant que de la construction de l'identité individuelle et organisationnelle). Avec l'émergence des communautés de pratique dans les entreprises, qui renforcent les politiques de gestion du savoir et le besoin de capitalisation des connaissances (*knowledge management*), les questions de la place, de la négociation et du partage du pouvoir et du savoir, sont devenues centrales. Dans leurs déclinaisons « virtuelles », les

communautés de pratique renforcent encore ces questions imbriquées d'apprentissage et de socialité [DUBE et al. 2003, MICHINOV 2003, MAJCHRZAK et al. 2004, PORTER 2004] ; en effet, par la mise à distance qu'elles induisent, ces communautés virtuelles mettent en exergue certaines difficultés d'apprentissage, car elles nécessitent une confiance mutuelle accrue (moins évidente à distance qu'en présence) et renforcent le besoin de partager des référentiels communs (alors que les appartenances géographiques et culturelles ne sont plus les mêmes et deviennent potentiellement plus difficiles à identifier).

A un niveau plus large, les chercheurs commencent d'ailleurs à s'intéresser aux compétences sociales nécessaires pour évoluer dans ces nouveaux environnements, où, en plus de la constitution d'équipes pluridisciplinaires ayant appris à coopérer et ayant construit une confiance interpersonnelle forte, chacun doit avoir acquis des compétences transdisciplinaires en plus de ses propres habiletés. La résolution de problèmes complexes, par exemple, implique la nécessité de coopérer [LE CARDINAL 2000], ce qui signifie entre autres, du point de vue sociologique et anthropologique de la coopération [CORDONNIER 1997], notamment, être capable d'abandonner la solution la meilleure de son point de vue (voire même son propre intérêt à court terme), pour adopter une solution satisfaisante pour tous. Selon Le Cardinal [2000], la compétence à coopérer articule ainsi à la fois la capacité de construire et de modéliser des systèmes porteurs de tels problèmes complexes, la connaissance des dilemmes, paradoxes et contradictions rencontrés dans la coopération interdisciplinaire, la pratique de stratégies spécifiques pour anticiper les conflits potentiels et/ou limiter leurs conséquences néfastes, ou encore la capacité de mettre en place différents systèmes de médiation adaptés aux situations.

Suivant Le Cardinal [2000], l'étude de la coopération et de la confiance doit alors se structurer autour de quatre domaines de compétences, qui recoupent en grande partie les recommandations des chercheurs s'intéressant aux communautés de pratique et/ou d'apprentissage en milieu professionnel ; ces domaines de « compétences à coopérer » concernent : (1) le transfert d'information (visant la construction d'un langage et d'un fonds commun de faits, de valeurs ou d'histoires, la formulation d'interdits, de règles et d'obligations ou encore l'accès aux bases de connaissances des acteurs) ; (2) le pilotage de l'action (dans le respect des engagements pris et des contrats passés, par les modalités de coordination, de décision et le partage explicite des responsabilités, et par la négociation contribution/rétribution au sein de l'équipe) ; (3) la création de la relation (dans la gestion des risques et de la confiance, la prévention et la résolution des conflits) ; enfin (4), la découverte de l'identité (qui passe par la connaissance de l'histoire des personnes et de leurs appartenances, la gestion des signes de reconnaissance, ou encore le partage des valeurs à l'œuvre dans le projet) [LE CARDINAL 2000].

Pour la formation professionnelle, ces différents travaux de recherches n'offrent cependant que des points de vue parcellaires sur l'apprentissage de la coopération et sur la construction des compétences sociales, mais ces thématiques spécifiques ont été largement abordées, par ailleurs, dans le champ du travail social en particulier.

2.3. *L'étude des compétences sociales et de la coopération en travail social*

Le domaine du travail social, en effet, représente le lieu privilégié d'intervention visant à entretenir ou développer « *la compétence sociale* » d'individus « *dont les modalités d'existence ne répondent plus aux normes de la société dans laquelle ils vivent* », ou « *dont les liens de réciprocité avec les autres sont rompus ou endommagés* » [DUTRENIT 1997]. La production de la compétence sociale, dans ce domaine, vise donc à produire intégration et réciprocité chez l'utilisateur : intégration par l'emploi, la formation ou toute autre activité sociale, et réciprocité, pour apprendre ou réapprendre les logiques de contribution/rétribution de la socialisation.

Affirmant que ces compétences n'acquièrent leur véritable dimension sociale que pour autant que l'individu soit inscrit dans une dialectique contribution/rétribution, d'une part, et exigences fortes/rétributions fortes, d'autre part, Dutrenit [1997] inscrit ces compétences dans une logique de « *réciprocité positive* », au sens proposé par Marcel Mauss dans *l'Essai sur le Don*. Dans cette perspective, plusieurs règles de réciprocité doivent être reconnues : (1) le jugement des individus les uns envers les autres (*i.e.* le solde de leurs rapports contributions/rétributions), tout comme le concept d'équité, sont des notions universelles ; (2) pour autant, une société juste peut s'avérer inégalitaire et cet état de fait être accepté par les acteurs eux-mêmes ; (3) plus le rapport contribution/rétribution est équilibré, plus les personnes sont en situation de *leadership* dans leur environnement ; (4) la force de ce rapport ne dépend ni de l'âge, du sexe ou de la catégorie socioprofessionnelle, mais peut être renforcée de manière significative par un accompagnement approprié ; enfin (5), le travail sur les valeurs des participants à ces rapports de contribution/rétribution est essentiel pour l'entrée dans des rapports d'interactions réciproques.

Inscrites dans cette logique de réciprocité, les compétences sociales seraient par ailleurs constituées d'un certain nombre de variables, dont la motivation, l'image de soi positive, le sens des contacts, celui des responsabilités et de l'initiative, l'intégration des règles de la vie en société, la maîtrise de l'environnement ou encore l'utilisation et le réinvestissement des acquis dans différentes disciplines de la vie quotidienne. Elles comporteraient de plus, de manière implicite, « *l'idée que l'on peut se construire et se reconstruire soi-même, comme on peut en partie construire et reconstruire le reste de la société, en permanence* » [DUTRENIT 1997].

En tant que compétences, il s'agit par conséquent d'un ensemble d'aptitudes modifiables, changeantes dans le temps en fonction des individus, du contexte et des circonstances. C'est pourquoi, selon d'autres auteurs, l'observation et l'évaluation des compétences sociales, dans ce domaine, ne peuvent s'inscrire que dans une démarche de type socioconstructiviste, liant les capacités de l'individu, à un moment donné, au contexte dans lequel elles sont amenées à être sollicitées de manière plus ou moins efficiente. Ces compétences nécessitent, par définition, une approche dynamique et complexe [PEYRE 2000] et supposent, en contexte organisationnel, l'identification des différentes variables internes (estime de soi, présentation de soi,

etc.) et externes (soutien social, socialisation organisationnelle, etc.) qui peuvent influencer leur valeur performative [EMERY et CHUARD-DELALY 2003].

Pour Anciaux [1994], qui a cherché, quant à lui, à fournir des outils d'évaluation de la « *socialité* » (entendue ici comme « *plus-value sociétale* »), il est nécessaire d'en repérer les différentes dimensions : selon cet auteur, celles-ci peuvent être d'ordre psycho-affectif (concernant l'idéologie et la valeurs du groupe), historico-existential (concernant l'organisation, la production et les résultats de l'action), ou structuro-professionnel (concernant l'*habitus* et lié aux questionnements d'ordre professionnel). Du point de vue des méthodes d'évaluation de la socialité, Anciaux [1994] propose ainsi de distinguer différentes étapes, dont le repérage des valeurs et des composantes de l'identité, les modalités d'interprétation de la réalité, ou encore un développement de l'action dans une procédure d'évaluation permanente ; mais en termes de méthodes et d'outils, et malgré son intérêt pour le champ du travail social, cette évaluation de la socialité reste difficilement transférable au domaine de la formation professionnelle, et au monde de l'entreprise en particulier.

Pour sa part, Dutrénit [1997] propose, par contre, un outil opérationnel, en partant de l'hypothèse que l'acquisition de la compétence sociale passe par une reconnaissance de l'individu dans sa contribution, ses apports et ses acquis, et la manière dont il peut les valoriser en en faisant bénéficier la collectivité (*i.e.* par une reconnaissance ou un « apprentissage » de la réciprocité). De manière concrète, il s'agit d'instaurer tout d'abord une discussion sur les valeurs collectives, puis, par un contrat individuel de type « obligation/rétribution », de formaliser l'accompagnement pour développer la compétence sociale des différents acteurs. Par la suite, l'apprentissage coopératif est le meilleur vecteur d'apprentissage de notions telles que celles de responsabilité et de solidarité, car il prouve par ailleurs que la coopération est plus rentable, en termes d'efficacité, que la compétition ou le seul travail individuel. Selon le modèle proposé par Dutrénit [1997], la compétence sociale pourrait alors se mesurer sur une échelle simple, valorisant, du point de vue des actes de l'individu, ses contributions positives et négatives (notées C+ et C-), et valorisant, du point de vue des actes de son entourage, les rétributions perçues, elles aussi positives ou négatives (et notées R+ et R-). Chacune des variables (estime de soi, initiative, responsabilités, etc.) peut donc être mesurée en termes de C+/C- et R+/R-, dans chacun des domaines de compétences (à déterminer en fonction du milieu d'exercice professionnel et/ou de formation). Ainsi, un individu « socialement compétent » (*i.e.* au score élevé de C+/R+) serait un individu dont les rétributions sont à la hauteur des contributions, investi dans son environnement et valorisé par celui-ci en retour.

Cette mesure en termes de contribution/rétributions pourra s'avérer pertinente, dans un contexte de formation professionnelle ouverte et/ou à distance, sous réserve que ces variables soient adaptées au dispositif dans lequel elles seront déclinées.

2.4. *Compétences sociales et formation à distance*

Enfin, plusieurs travaux sur l'apprentissage à distance, la FOAD et les collecticiels ont permis de mieux cerner, ces dernières années, les compétences pour apprendre et travailler « avec et par autrui », dans les environnements informatisés (CSCL) ; ces travaux se réfèrent le plus souvent aux recherches des années 80 de Johnson et Johnson, sur la coopération en classe, et à celles de Dillenbourg, plus récentes, sur l'apprentissage collaboratif médiatisé (la distinction entre coopération et collaboration proposée par cet auteur n'est d'ailleurs pas utilisée ici ; l'ambiguïté étymologique qu'elle suscite a été discutée par ailleurs [ENEAU 2005]).

Ainsi, dans une étude consacrée aux compétences transversales acquises en formation professionnalisante à distance, Prayal et Gignac [2004] ont montré que ces compétences ressortent de plusieurs domaines et sont différemment valorisées par les étudiants et les employeurs. Parmi les compétences les mieux cotées de l'ordre de la communication, d'ordre intellectuel, d'ordre méthodologique et d'ordre personnel et social, figurent, toutes catégories confondues, celles de savoir écouter, comprendre et répondre adéquatement aux autres, de savoir utiliser les informations et les ressources de l'environnement de manière pertinente, de prendre des responsabilités, de prévoir les conséquences de ses actes, de respecter les règles de vie commune et de participer à leur mise en place, ou encore de développer des capacités d'entraide. C'est ce qu'avait montré par ailleurs Castano [2000], en milieu scolaire : les apprenants utilisant des dispositifs d'apprentissage collaboratif développent un meilleur sens psychologique de la communauté, des compétences plus fortes à coopérer et plus de réactions collaboratives en situation de conflits interpersonnels que dans des structures de formation traditionnelle.

Cependant, selon Stahl [2002], la recherche dans ce domaine manque encore d'un cadre de référence formalisé qui puisse prendre en compte les différents aspects de l'apprentissage dans ce contexte ; pour cet auteur, il est en effet nécessaire de croiser plusieurs points de vue : (1) celui de la construction des savoirs, (2) celui des interactions, dans une perspective individuelle et collective à la fois, (3) le rôle de la médiation imposée par les artefacts et enfin, (4) une micro-analyse des interactions, du point de vue conversationnel [STAHL 2002]. Mais dans la plupart des cas, comme le montrent les quelques exemples donnés ci-dessous, les recherches examinent la coopération ou la collaboration selon l'une ou l'autre de ces perspectives, sans se référer à un cadre plus général qui reste donc à construire.

Pour ce qui concerne la construction des savoirs, plusieurs chercheurs ont ainsi recommandé de privilégier une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage [ALBERO 2002, LINARD 2002], qui devrait présider, selon eux, au développement des applications et des outils [OSUNA et DIMITRIADIS 1999, DERYCKE 2004]. Pour Derycke [2004], par exemple, les notions de coopération et de collaboration, comme celles de travail et d'apprentissage, n'ont pas à être dissociées, puisqu'elles se situent sur un même *continuum*, mais elles peuvent être abordées du point de vue

de la théorie de l'activité et d'une approche anthropo-psychologique, notamment grâce aux apports de la psychologie sociale (travaux de Vygotsky en particulier). L'apprentissage collaboratif permet ainsi de réintroduire la place de l'humain et la dimension collective de l'apprentissage médiatisé, et montre que l'enjeu majeur des dispositifs de formation collaborative est autant de « *coopérer pour apprendre, que d'apprendre à coopérer* ». Ce processus réflexif, qui passe par des efforts de chacun et de possibles conflits, obéit moins à un réflexe social ou communautaire, qu'à une reconnaissance pragmatique des théories des jeux et de la coopération (stratégies « gagnant-gagnant »), où l'objectif est de parvenir à une transaction équilibrée qui puisse satisfaire la majorité des acteurs. Selon cet auteur, c'est dans cette perspective d'échange et de réciprocité que l'on peut concevoir ces dispositifs, où les partenaires « *attribuent de la valeur à ce qui est échangé* » et où les échanges eux-mêmes sont « *socialement encastrés et temporellement inscrits* ». Ces dispositifs doivent donc favoriser la dimension sociale de l'échange, plutôt que de chercher à « *maintenir un contrôle sur une contribution ou un accès sélectif* » [DERYCKE 2004].

En ce qui concerne la perspective communicationnelle, Sire et Chatty [1999], par exemple, ont identifié un certain nombre de variables intervenant dans la communication à distance (ici, pour la collaboration dans le contrôle aérien), et permettant de réduire les différentes formes de distance entre opérateurs (distance spatiale, temporelle et fonctionnelle). Selon ces auteurs, la coordination s'obtient par la communication ; il est donc impératif que les outils tiennent compte de l'impact sur ces formes de distance des normes sociales (comportements intériorisés des individus), des objets de coordination (dans leur production et leur circulation), ou encore du langage (comme la prosodie, qui différencie la valeur de l'énoncé). Ainsi, les collecticiels devraient permettre aux utilisateurs d'inventer leurs propres objets et de choisir les modalités à leur appliquer. Un tel environnement devrait favoriser l'émergence de conventions mises en place par les utilisateurs pour se coordonner, ce que les auteurs appellent la « *collaboration directe* ». Ils recommandent alors d'utiliser plusieurs règles (concernant la fusion des systèmes de représentation, les objets de coordination ou encore la prosodie), de manière à éviter les manipulations et les objets spécifiques qui limitent, selon eux, l'utilisation des collecticiels actuels.

Dans l'ordre conversationnel, Soller et ses collaborateurs [1999], de leur côté, ont proposé une taxonomie de compétences pour l'apprentissage collaboratif, regroupant les différentes formes verbales utilisées par les apprenants, dans leurs interactions, pour collaborer à la résolution de problèmes. Ces compétences sont ainsi subdivisées en différentes catégories, ressortant de la motivation (encourager, renforcer), de l'information (reformuler, suggérer, expliquer, etc.) ou de la requête (demander de clarifier, de justifier, etc.). Les auteurs posent ensuite l'hypothèse que le groupe atteint une interdépendance stimulante dans la mesure où chacun perçoit que ses objectifs sont corrélés positivement avec ceux des autres, et où, par ailleurs, l'entraide entre pairs ne peut être efficace que sous certaines conditions (qu'elle soit fournie à temps, pertinente, claire et détaillée, comprise et appliquée). A partir de deux études de cas (étudiants en classe et adultes en situation de travail), les auteurs

montrent ainsi que la communication et le partage des activités influence la qualité des apprentissages, même si, comme dans l'un des cas étudié, la production d'une bonne solution n'implique pas nécessairement la satisfaction et l'apprentissage de chacun des membres de manière équivalente [SOLLER et al. 1999].

Mais c'est toutefois dans le travail de Senteni, Aubé et Dufresne [2001] que se trouvent les principaux liens entre les aspects de la collaboration développés en situation d'apprentissage à distance et les compétences de coopération requises en milieu de travail. Selon ces auteurs, les dispositifs d'apprentissage collaboratif sont construits sur des mécanismes sous-jacents de la collaboration qui ne sont pas toujours bien identifiés ; différentes dimensions de la collaboration sont sous-estimées, comme le rôle de l'engagement des partenaires les uns vis-à-vis des autres ou celui de la recherche et de la construction identitaire des participants. Les auteurs font donc le lien entre le processus de collaboration et celui de l'engagement, à travers les travaux de Carré et al. [2001], notamment (portant sur la motivation et les motifs d'engagement en formation), et ceux d'Axelrod [1992], par ailleurs (portant sur l'émergence et le développement des phénomènes de coopération). Reprenant les conclusions d'Axelrod, les auteurs soulignent ainsi l'importance, pour la coopération, des stratégies « donnant-donnant » de la théorie de jeux.

Par ailleurs, ces travaux, déclinés dans un environnement collaboratif virtuel où la distance masque ou transforme les identités et freine potentiellement l'engagement des partenaires, permettent de poser sous un nouveau jour les questions suivantes : (1) avec qui ai-je à faire ? (*i.e.* : quels sont les partenaires, comment les identifier, comment construire sa propre identité et reconnaître celle des autres ?) ; (2) qui fait quoi ? (*i.e.* : comment s'établit la répartition des tâches et des responsabilités, avec quelles ressources, comment se mesure le rapport contribution/rétribution de la collaboration ?) ; (3) selon quel échéancier ? (*i.e.* : comment se définit le cycle des engagements, quel est le rythme de la collaboration, sa durée nécessaire pour un profit optimal ?) ; et (4), quel serait le coût de la rupture ? (*i.e.* : quelle stratégie adopter pour optimiser la collaboration, vaut-il mieux, par exemple, jouer donnant-donnant ou cavalier seul ?).

Ces deux familles de recherches sur l'engagement et la coopération permettent par conséquent de souligner l'importance de dimensions telles que la reconnaissance et le projet identitaires, nécessitant à la fois une négociation dans les interactions et des stratégies clairement identifiées de la part de tous les partenaires ; elles soulignent aussi le besoin d'une projection dans l'avenir, pour chacun individuellement et pour tous, à long terme [SENTENI, et al. 2001]. Cette synthèse est donc l'une des rares recherches à prendre en compte des préoccupations intégrant à la fois des dimensions personnelles d'ordre motivationnel et identitaire, tout en rejoignant par ailleurs les recherches sur l'autoformation et le processus de développement de l'autonomie en contexte professionnel.

3. Discussion : vers un cadre de référence pour évaluer les compétences sociales

Au regard des différentes recherches consultées, il est possible de proposer les dimensions d'un cadre référentiel de la coopération, en contexte de formation professionnelle ouverte et/ou à distance, pour prendre en compte et développer les compétences sociales des apprenants. Ce cadre peut s'inscrire à la fois dans les trois étapes méthodologiques que préconise Michinov [2004] pour la collaboration à distance (phases de socialisation, de collaboration et d'évaluation), dans les trois phases que repère Axelrod [1992] pour l'évolution de la coopération (émergence, prospérité et résistance), et reste plus généralement en cohérence avec les recherches théoriques concernant la réciprocité [CORDONNIER 1997, ENEAU 2005].

La première dimension de ce cadre concerne la phase préparatoire à l'entrée dans le dispositif et vise l'identification de compétences de communication nécessaires à l'engagement dans un processus de coopération. C'est l'étape préalable de socialisation (discussion sur les valeurs et les singularités individuelles), de présentation des conditions d'efficacité de la coopération (contrat de contribution/rétribution, stratégies possibles de donnant-donnant ou de cavalier seul), et de présentation des outils pouvant favoriser la collaboration (plateforme, artefacts, modalités conversationnelles). Cette dimension recouvre l'ordre psycho-affectif de la socialité et prend en compte les valeurs et identités individuelles.

La seconde dimension concerne la phase de collaboration proprement dite et vise des compétences opératoires de deux ordres : des compétences concernant l'apprentissage à titre individuel (techniques personnelles, styles d'apprentissage, stratégies et méthodes) et des compétences concernant le travail collectif (pour la coopération en situation professionnelle). C'est l'étape de l'élaboration, de la négociation et de la construction d'un but commun et d'un référentiel partagé, celle de l'apprentissage du partage et de la prise de responsabilités, de la médiation et de la confiance, de la gestion des paradoxes et des conflits. Elle nécessite par contre un accompagnement spécifique pour passer de la coopération à la collaboration, par une analyse et une régulation des interactions, portant sur les modalités de communication et sur la nature des échanges. Cette dimension recouvre un ordre historico-existential de la socialité (organisation, production et résultats de l'action).

La troisième dimension concerne la phase d'évaluation et vise des compétences transversales (compétences de méta-apprentissage et compétences transférables), à travers l'évaluation du degré d'autonomie individuelle (capacité à apprendre par soi-même et avec les autres) et d'autoformation collective (dans la reconnaissance des identités personnelles et professionnelles). C'est l'étape du bilan des acquis, qui permet de mesurer l'évolution par rapport au niveau initial des différentes variables : motivation, sens des responsabilités, prise d'initiative, utilisation des ressources (humaines et environnementales), intégration des exigences collaboratives (aide, soutien, échange, don), stratégies employées, etc. ; c'est aussi l'étape d'évaluation en termes de contributions/rétributions et en termes de transformation identitaire

(par l'évaluation du groupe et des méthodes de coopération déployées). Cette dimension recouvre ainsi l'ordre structuro-professionnel de la socialité (de l'*habitus* et des identités professionnelles).

Les trois dimensions de ce cadre référentiel déclinent donc dans le temps les différentes facettes de la compétence sociale. Elles peuvent être évaluées concrètement, sur le plan de la coopération effective, en termes de contributions/rétributions, mais elles peuvent aussi participer, à un niveau plus qualitatif, à la construction de l'identité personnelle et professionnelle des participants. Cependant, ce cadre reste encore général et demande à être affiné sur plusieurs aspects : contrairement aux spécificités du travail social, où l'accompagnement vise une finalité prescriptive, il ne donne pas de détail sur la formation du contrat d'apprentissage et de coopération, en contexte professionnel, ni sur la valeur des obligations/rétributions du dispositif (système incitatif ou coercitif, par exemple) ; de plus, il nécessiterait de préciser les modalités d'entrée dans le dispositif (par un jeu de rôle, par exemple), et celles de l'évaluation (de manière contextualisée, pour chaque formation) ; enfin, la durée nécessaire au processus d'apprentissage de la coopération (notion majeure dans les travaux sur la coopération et sur la réciprocité d'Axelrod et de Cordonnier) reste à préciser, tout comme sa corrélation vis-à-vis des compétences sociales valorisées dans le domaine professionnel, en particulier.

4. Conclusion : de l'élaboration théorique à la vérification empirique

Il reste ainsi plusieurs étapes de recherche pour la mise en œuvre pratique d'un tel cadre référentiel. Une première étude de terrain est actuellement en cours, afin d'opérationnaliser les différentes variables de ce cadre. Dans le contexte d'une formation continue à distance (Licence Professionnelle de l'ULP - Strasbourg I), une première étape qualitative de détermination de ces compétences a lieu actuellement, grâce à un groupe d'apprenants en fin de formation (n=10). Une étude par questionnaire, sur le modèle de la recherche de Zaharia [2003], évaluera ensuite les causes et les effets de la coopération pour l'activité professionnelle, ultérieurement.

Cette recherche en deux temps devrait donc permettre d'adapter et de décliner les variables du cadre proposé, puis de recenser les facteurs déterminants de la coopération et les compétences réellement mises en œuvre dans le contexte précis de cette formation. A côté d'autres études portant sur l'outil, d'un point de vue ergonomique et communicationnel, et sur les interactions entre participants, d'un point de vue conversationnel, cette recherche permettra de vérifier l'opérationnalité d'un tel cadre de la coopération pour la construction des compétences sociales des apprenants. Plus largement, elle permettra de voir comment il est possible d'inciter ces apprenants à développer leurs capacités d'autonomie et de collaboration à la fois, c'est-à-dire d'apprendre à gérer le paradoxe, selon le mot de Cordonnier [1997], de « *vouloir ce que l'on ne souhaite pas et qu'il est en notre pouvoir d'éviter* » ...

Références bibliographiques

- [ALBERO 2002], Albero B., « L'autoformation dans les dispositifs de FOAD : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages », in Saleh I., Lepage D. et Bouyahi S. (dir.), *Les TIC au cœur de l'enseignement supérieur*, Laboratoire Paragraphe, Université Paris 8, novembre 2002
- [ANCIAX 1994], Anciaux A., *L'évaluation de la socialité*, De Boeck, Bruxelles 1994
- [AXELROD 1992], Axelrod R., *Donnant donnant*, (première édition : *Evolution of Cooperation*, Basic Books, 1984), Editions Odile Jacob, Paris, 1992
- [BLANDIN 2001], Blandin B., « Dispositifs de formation », Lexique de la FOAD, Centre pour le Développement de la Formation Permanente, Paris, 2001
- [CARRE et al. 2000], Carré P. et al., *Accompagner les formations ouvertes*, L'Harmattan, Paris, 2001
- [CARRE et al. 2001], Carré P. et al., *De la motivation à la formation*, L'Harmattan, Paris, 2001
- [CASPAR 2000], Caspar P., « L'autoformation : travail, emploi et société », in Foucher R. (dir.), *L'autoformation reliée au travail*, Editions Nouvelles, Montréal, 2000
- [CASTANO 2000], Castano C., « Apprentissage collaboratif en milieu scolaire et Internet ; aspects psychosociologiques des communautés de travail, apport possibles des réseaux », *Guide de Psychologie sociale - Psychosociologie et Internet* (<http://membres.lycos.fr/psychosociale/index.htm>), décembre 2000
- [CHATZIS et al. 1999] Chatzis K., Mounier C., Veltz P., Zarifian P., *L'autonomie dans les organisations, quoi de neuf ?* L'Harmattan, Paris 1999
- [CHOPLIN et al. 2002], Choplin et al., « Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation », *Education Permanente* n° 152, 2002
- [CONFESSORE 2002], Confessore S. J., « L'autonomie de l'apprenant dans les nouvelles situations de travail », in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 2002
- [CORDONNIER 1997], Cordonnier L., *Coopération et réciprocité*, PUF, Paris 1997
- [DEPOVER et MARCHAND 2002], Depover C., Marchand L., *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*, De Boeck, Bruxelles, 2002
- [DECORTIS et al. 2000], Decortis F., Noirfalise S., Saudelli B., « Activity theory, cognitive ergonomics and distributed cognition: three views of a transport company », *International Journal of Human-Computer Studies* n°53, 2000

14 Soumis à Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain, Montpellier 2005

- [DERYCKE 2004], Derycke A., « Quelques perspectives nouvelles de la recherche sur les EIAH et l'apprentissage collaboratif », *3^{ème} Journée d'Etude du Forum Français pour la FOAD (FFFOD)*, Paris, octobre 2004
- [DUBE et al. 2003], Dubé L, Bourhis A., Jacob R., « The impact of structural characteristics on the launching of intentionally formed virtual communities of practice », *Cahier du GRESI n° 03-09*, juillet 2003
- [DUNETRIT 1997], Dutrénit J. M., *La compétence sociale, diagnostic et développement*, L'Harmattan, Paris, 1997
- [EMERY ET CHUARD-DELALY 2003], Emery Y. et Chuard-Delaly M., *Compétences sociales et intégration professionnelle*, Institut de Hautes Etudes en Administration Publique (IDHEAP), Lausanne, 2003
- [ENEAU 2003], Eneau J., Vers un modèle d'organisation autoformatrice ; apports du concept de réciprocité à une perspective d'autonomisation en formation, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Université de Montréal et Université Louis- Pasteur de Strasbourg, 2003
- [ENEAU 2004], Eneau J., « Le paradoxe de l'autonomie en autoformation », *Revue Dire*, vol. 13 n°4, Montréal 2004
- [ENEAU 2005], Eneau J., *La part d'autrui dans la formation de soi - Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*, L'Harmattan, Paris 2005
- [FONTAINE et al. 2004], Fontaine M.A., Parise S., Miller D, « Collaborative environments: an effective tool for transforming business processes », *Ivey Business Journal*, May/June 2004
- [FOUCHER 2002], Foucher R., « L'apprentissage dans des dispositifs ouverts de formation en milieu de travail : jalons pour un modèle d'analyse », in Carré P., Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, 2002
- [HENRI et LUNDGREN-CAYROL 2001] Henri F., Lundgren-Cayrol K., *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 2001
- [HRIMECH 2002], Hrimech M., « Stratégies d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes », in Carré P. et Moisan A. (dir.), *La formation autodirigée, aspects psychologiques et pédagogiques*, L'Harmattan, Paris, 2002
- [JACQUINOT et CHOPLIN 2002], Jacquinot G., Choplin H., « La démarche dispositive aux risques de l'innovation », *Education Permanente* n° 152, 2002

- [JOLLIVET-BLANCHARD et BLANCHARD 2004], Blanchard E., Jollivet-Blanchard C., *L'expérience de la coopération en éducation : pourquoi ? comment ?* L'Harmattan, Paris, 2004
- [LE CARDINAL 2000] Le Cardinal G., « Dynamique de la confiance et fiabilisation de la coopération dans les systèmes complexes », in Avenier M. J. (dir.), *Ingénierie des pratiques collectives*, L'Harmattan, Paris, 2000
- [LINARD 2002], Linard M., « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation », *Education Permanente* n° 152, 2002
- [LORENZ 2001], Lorenz E., « *Confiance interorganisationnelle, intermédiaires et communautés de pratique* », in Quéré L. (dir.), *La confiance, Réseaux*, vol. 19, n° 108, 2001
- [MAJCHRZAK et al. 2004], Majchrzak A., Malhotra A., Stamps J., Lipnack J., « Can absence make a team grow stronger », *Harvard Business Review*, 2004
- [MARCHAND 2000], Marchand M. E., *L'exploration réflexive dans la pratique du dialogue de Bohm : une expérience avec des gestionnaires, conseillers et formateurs en gestion*, Thèse de Ph.D. en Sciences de l'Éducation, Université de Montréal, 2000
- [MICHINOV 2003], Michinov N., *Les communautés (virtuelles) de pratique : un bref aperçu*, (document accessible à l'adresse : <http://www2.univ-poitiers.fr/michinov/compractice.html>), 2003
- [MICHINOV 2004], Michinov N., « Communautés en ligne d'apprentissage et de pratique : une méthodologie pour la collaboration à distance », *Réseaux humains, Réseaux technologiques - De la mutualisation à la collaboration*, mai 2003 (accessible à l'adresse : <http://edel.univ-poitiers.fr/demo/document19.html>), Poitiers, février 2004
- [MOISAN 2002], Moisan A., « L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don/contre-don », in Moisan A., Carré P. (dir.), *L'autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, L'Harmattan, Paris, 2002
- [NIELSEN 2004], Nielsen, B. B., « The role of trust in collaborative relationship: a multi-dimensional approach », *Management*, vol. 7, n°3, 2004
- [OSUNA et DIMITRIADIS 1999], Osuna C. A., Dimitriadis Y. A., « A Framework for the Development of Educational-Collaborative Applications Based on Social Constructivism », *String Processing and Information Retrieval Symposium; International Workshop on Groupware*, Cancun, 1999
- [PAYETTE et CHAMPAGNE 2000], Payette A., Champagne C., *Le groupe de codéveloppement professionnel*, Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy, 2000

- [PEYRE 2000] Peyre, P., *Compétences sociales et relations à autrui. Une approche complexe*, L'Harmattan, Paris, 2000
- [PORTER 2004], Porter C.E., « A Typology of Virtual Communities: A Multi-Disciplinary Foundation for Future Research », *JCMC* vol. 10, n° 1, 2004
- [PRAYAL et GIGNAC 2004], Prayal M. F. et Gignac M., *Les compétences transversales acquises en situation de formation à distance*, document préparé pour le Réseau d'Enseignement Francophone A Distance du Canada (REFAD), Université Sainte-Anne, Nouvelle-Ecosse, mars 2004
- [QUERE 2001], Quéré L., « La structure cognitive et normative de la confiance », in Quéré L. (dir.), *La confiance, Réseaux*, vol. 19, n° 108, 2001
- [ROULEAU et MOUNOUD 1998], Rouleau L., Mounoud E., « Représentations et compétences sociales au cœur de l'activité stratégique », *Actes de l'Association Internationale du Management Stratégique*, Louvain-la-Neuve, mai 1998
- [SENTENI, et al. 2001], Senteni A., Aubé M et Dufresne A., « Un modèle de support au travail collaboratif dans un centre virtuel d'apprentissage », *Actes du cinquième colloque Hypermédias et Apprentissages*, Grenoble, avril 2001
- [SIRE et CHATTY 1999], Sire S. et Chatty S. « Les collecticiels peuvent-ils préserver nos compétences sociales de collaboration ? », revue *Informations In Cognito*, numéro 13, 1999
- [SOLER et al. 1999], Soler A., Lesgold A., Linton F., Goodman B., « What makes peer interaction effective? Modeling effective communication in an intelligent CSCL », *American Association for Artificial Intelligence*, 1999
- [STAHL 2002], Stahl G., « Contributions to a theoretical framework for CSCL », *Computer Supported Collaborative Learning Conference*, Boulder (Co), janvier 2002
- [WENGER 1998], Wenger E., *Communities of Practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New-York 1998
- [WENGER 2003], Wenger E., « Les communautés de pratique comme réseau d'apprentissage », *Actes du Colloque International « La Gestion du Savoir »*, CEFRIO, Montréal, 2003
- [ZAHARIA 2003], Zaharia C., « Les fondements de la coopération : une analyse quantitative », note 24-2003 du *Groupe de Recherche sur le Risque, l'Information et la Décision (GRID)*, Ecole Nationale Supérieure d'Arts et Métiers, Cachan 2003