

**Université Paris 8**  
**Département de Sciences de l'éducation - UFR S.E.P.F**  
**2 rue de la liberté**  
**93526 Saint-Denis cedex**

**Réseau professionnel et identité:**

**L'exemple du réseau des**

**Ateliers de Pédagogie Personnalisée**

**APP**

**Master 2 Recherche en Sciences de l'éducation**  
**Spécialité « Education tout au long de la vie**

**Présenté par Bénédicte Pinot**  
**Sous la direction d'Hélène Bézille**

**Septembre 2008**

# Sommaire

<b>L'illusion de l'autonomie de l'auteur et de la constance du lecteur</b>	2
<b>Introduction</b>	5
<b>I. Histoire d'une problématisation</b>	7
1.1 Cheminement d'une posture de recherche	9
1.2 Les choix méthodologiques	18
1.3 L'instrumentation de la recherche	22
<b>II. Histoire du réseau APP et du travail en réseau</b>	27
2.1 Plus de 20 ans d'existence	27
2.2 Le réseau en dialectique	36
2.3 Une manière de travailler ensemble	45
<b>III. Paroles d'acteurs</b>	50
3.1 Le réseau	51
3.2 Le cadre et les pratiques	62
3.3 L'engagement des praticiens	69
<b>IV. Une modélisation du réseau APP</b>	73
4.1 Des communautés de pratique	79
4.2 Un rhizome de communautés de pratique	95
4.3 Une communauté d'alignement et d'imagination	98
<b>Conclusion : Questionnements et perspectives</b>	102
<b>Bibliographie</b>	106

## **L'illusion de l'autonomie de l'auteur et de la constance du lecteur**

« C'est sur le socle de l'identité que repose la méconnaissance de la textualité. La première conduit non seulement à affirmer qu'il existe des genres séparés [...] mais qu'à l'intérieur de ces différents genres fixés à tout jamais, les textes sont indépendants les uns des autres. Ils auraient pour ainsi dire leur propre vie, ils pourraient exister tout seuls sans contexte, sans relation avec les autres livres écrits par l'auteur ou d'autres que lui et pratiquement aussi sans lecteurs.

L'illusion identitaire, c'est aussi l'illusion de l'autonomie du texte, la croyance en sa stabilité et son unité, le postulat d'une espèce d'en soi du texte, ignorant tant le travail de sa composition que l'activité du lecteur. [...] Un texte quel qu'il soit, ne peut jamais être considéré comme étant seulement lui-même, car il est formé de la somme des textes antérieurs qui le constituent implicitement ou explicitement (citations) et qu'il recompose, ainsi que de l'ensemble des lectures (qui sont le début de réécritures) qu'il provoque. [...]

Ce qui est donc caractéristique de la textualité, c'est sa mobilité. Un texte ne cesse jamais de se transformer et de transformer le lecteur (ou alors il ne vaut rien). Il ne peut être saisi que dans un flux perpétuel d'images et de sons mêlés et un réseau sans cesse mouvant de ce que l'on a appelé l'intertextualité. Les questions posées par l'intertextualité [...] font éclater les rapports d'identification pure et simple qui se trouvent toujours marqués et fixés par le verbe *être*. Elle consiste à se demander non pas quel *est* le rapport entre différents textes [...] mais comment des textes *agissent* les uns sur les autres, *se déplacent, se transforment, se recomposent et suscitent d'autres* textes. » (Laplantine, 1999, pp. 79-80)

François Laplantine

Cet extrait de l'ouvrage de François Laplantine est significatif du travail proposé dans ce mémoire. Sa rédaction s'imprègne des rencontres qu'il m'a été donné de faire à l'Université de Paris 8, rencontres avec les enseignants mais aussi avec les étudiants, à travers les ouvrages conseillés ou découverts au détour d'un rayon à la bibliothèque, à travers les interviews sur le terrain. Ce mémoire est d'abord une histoire de rencontres.

En quoi le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) est-il un espace social spécifique porteur de construction identitaire ?

Ce travail est le début d'une réflexion et non une fin. J'ai envisagé ce « moment de la recherche » comme une exploration du sens que je donne à celle-ci. En m'aventurant dans de nouvelles contrées de la pensée, j'ai identifié mon continuum, choisi ma direction et découvert la signification que pouvait soulever cet engagement à travers mon implication.

Ayant obtenu un Master Professionnel en 2006 à l'université de Rouen, l'entrée dans la recherche s'est imposée à moi. L'opportunité de m'inscrire à l'Université de Paris 8 et de suivre les séminaires du master « Education tout au long de la vie » s'est révélée être une chance pour ouvrir les horizons de ma réflexion, rencontrer des points de vue que je ne soupçonnais pas, mettre en relief la problématique que j'avais construite à la suite du premier Master. Ce mémoire est alors devenu une formalisation de mon parcours intellectuel qui ne peut se suffire à elle-même. Elle suppose la poursuite d'un travail de recherche dont l'objet semble apparaître plus précisément : les pratiques sociales comme espace d'apprentissage avec pour exemple le réseau des APP. La seconde étape, que constitue ce présent travail, a pour objet de lire la configuration de l'espace social qu'est le réseau des APP et de comprendre les processus de construction identitaire à l'oeuvre.

Je remercie Hélène Bézille qui m'a accompagnée durant ces deux ans de travail ainsi que Rémi Hess, Patrice Ville, Lucette Colin et Gilles Brougère qui m'ont invitée à regarder autrement la réalité de mon objet de travail en me proposant de nouveaux repères pour penser. Je remercie également Yasmina Taïeb, Dominique Rousselin-Legrand, Gérard Simonet et Emmanuel Christain, mes amis et lecteurs privilégiés.

Je n'oublie surtout pas les acteurs des APP qui ont toujours répondu présents pour des entretiens ou des discussions autour de mon objet de recherche.

Mais alors quel est-il ? Pourquoi s'est-il imposé à moi à l'issue du master professionnel en 2006 ? Quelle est l'histoire de sa problématisation ? En quoi mon arrivée dans le laboratoire EXPERICE a-t-elle contribué à son évolution ?

C'est ce que je me propose d'explicitier d'abord pour resituer mon travail à travers mon expérience de praticienne apprentie-chercheuse.

## INTRODUCTION

Le réseau des APP est présent dans mon expérience professionnelle depuis 18 ans. D'abord formatrice et coordonnatrice APP, responsable pédagogique dans un organisme de formation porteur d'un APP, j'ai occupé ensuite la fonction de coordonnatrice emploi-formation pour la Direction Départementale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DDTEFP) de l'Eure. La mission qui m'était confiée alors était de mettre en place et assurer le suivi de la politique de formation et d'insertion professionnelle sur un territoire du département. J'ai pu, à cette époque, recréer un APP avec un opérateur et suivre son développement. Puis, en 2000, je suis devenue animatrice régionale du réseau des APP de Haute-Normandie, mandatée par la Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle (DRTEFP) pour dynamiser le réseau tant sur le plan pédagogique que sur celui de son développement. En 2007, j'ai regagné la DRTEFP en tant que gestionnaire de dispositifs de formation professionnelle. Je suis chargée actuellement de conventionner et contrôler les prestations de formation qui ne sont pas encore décentralisées auprès du Conseil Régional (APP, lutte contre l'illettrisme, formation des détenus, validation des acquis de l'expérience). Lors du travail engagé à l'occasion du Master Professionnel, je me suis tout naturellement intéressée aux acteurs du réseau APP et notamment à leurs représentations sociales de l'autoformation et de leur fonction de formateur en APP. A travers cette réflexion qui portait sur les savoir-faire expérientiels APP, je me suis aperçue que les protagonistes n'arrivaient pas à définir ce « réseau » et à caractériser ce qui les rattachait à lui. Ils évoquaient un « esprit APP », un sentiment d'appartenance au-delà des frontières régionales, le souhait de poursuivre leur action à l'intérieur même du réseau. Il m'apparut alors comme un espace/temps social porteur d'apprentissages participant à la construction d'une identité collective. Ces constats ainsi que les changements institutionnels qui commençaient à se faire jour en 2006, m'amènèrent à me questionner sur la pertinence de ce réseau dans le paysage de la formation professionnelle, sur la nécessité de lire et de communiquer sur sa configuration, sur les effets de la modalité de travail sous-jacente et sur les identités de ses membres. Mon arrivée dans le Master Recherche à l'université de Paris 8 et plus précisément au sein du laboratoire EXPERICE, me permit d'envisager un travail de recherche autour d'une problématique qui évolua au fil du temps. En quoi le réseau favorise-t-il un processus de construction identitaire ? Puis, au cours des séminaires d'analyse institutionnelle, la problématique prit de l'épaisseur : En quoi travailler en réseau a-t-il un

intérêt pour ses membres et les acteurs institutionnels ? Pourtant, cette nouvelle version ne me permettait pas de penser l'architecture du réseau APP. A la suite du séminaire de Gilles Brougère, qui portait sur les espaces sociaux d'apprentissage et l'éducation informelle, la problématique se précisa : En quoi le réseau APP, comme espace social, est-il porteur d'un processus de construction identitaire ? Cette énonciation semblait recouvrir deux axes de travail à l'origine de mon questionnement :

- la configuration du réseau et sa dynamique de fonctionnement,
- les effets du travail en réseau sur ses membres.

J'ai souhaité circonscrire temporairement mon travail sur le processus identitaire. Il n'en reste pas moins que l'apprentissage est l'effet central de ce phénomène de réseau, relié au processus de construction identitaire. Les pratiques existantes au sein du réseau APP observées comme espace d'apprentissage seront, je l'espère, l'occasion d'une recherche future.

## **PREMIERE PARTIE : Histoire d'une problématisation**

Le travail de recherche ne peut occulter l'omniprésence du chercheur dans sa production. Ce préalable général est devenu pour moi un élément central, fondateur du processus de construction de la recherche. Il s'agit, en formalisant mon implication de praticienne-chercheuse, d'asseoir une objectivité dans ce travail. Comme nous le verrons plus loin, cette dimension justifie les choix théoriques et méthodologiques, les articule et apporte du relief à cette recherche. Sa dynamique se fonde sur une volonté de comprendre les processus à l'œuvre dans la construction des personnes au sein d'un collectif professionnel, en prenant comme exemple le réseau des Ateliers de Pédagogie Personnalisée.

L'élaboration de la question de recherche et du dispositif de recueil et d'analyse de données s'est déroulée au fur et à mesure des rencontres lors des séminaires du Master 2. C'est en y participant activement, en écoutant les remarques des autres étudiants, les conseils des intervenants, en soumettant ma réflexion au groupe que j'ai pu élargir ma vision sur mon travail et enrichir son aspect méthodologique.

### Le journal du réseau

C'est ainsi que je me suis immergée dans une démarche de conscientisation des finalités et des processus mis en œuvre tant au niveau de l'analyse de ma position d'apprentie-chercheuse que sur le plan de l'analyse institutionnelle du contexte. Ma réflexion sur ce dernier associée à une démarche d'autonomisation par rapport à mes propres représentations sociales de l'objet de recherche, m'ont conduite à ne pas réduire mon observation à travers le seul prisme formé par mon histoire et mon expérience personnelle.

La nécessité d'approfondir les questions de méthodologie qualitative et cette position d'ouverture qui s'est naturellement imposée à moi, m'ont permis d'aborder ce travail sous un angle différent de ce que j'avais imaginé. Que s'est-il passé alors ? Quels ont été les impacts sur le processus de recherche ? C'est grâce à la pratique du « journal du moment » (Hess, Faria-Fortecoeff, 2007), instrument de réflexion développé par Rémi Hess dans le continuum d'Henri Lefebvre et de René Lourau que je peux aujourd'hui retracer les différentes étapes de sa construction et de mon évolution en tant que praticienne-chercheuse. Mon journal s'intitule « Moment de recherche : journal du réseau ». Ma pratique de diariste s'inscrit dans ce que



Rémi Hess appelle une pratique informelle d'éducation tout au long de la vie dans le mouvement de l'écriture biographique. Elle est un moment anthropologique comme singularisation du sujet ou du groupe social. Pour moi, l'écriture diaire du moment de recherche est une action réflexive sur mon expérience. Elle me permet de classer, ordonner, mettre en forme des découvertes du quotidien, des instants du réseau qui ont une signification. Grâce à cet exercice, je les associe avec des lectures, des échanges, des témoignages. Le quotidien est transductif ; la recherche aussi. Le journal m'a permis de cerner le « champ d'analyse » qui pour René Lourau dépend de la subjectivité, des intentions, des désirs des sujets participants. Il est « *instable et non clos* » (Lourau, 1997a, p. 33), il évolue, il se décline dans les faits du quotidien du réseau et dans la construction de la recherche. Le « champ d'intervention » ou d'observation qu'est ici le réseau est « *un ensemble de biens immobiliers, mobiliers, de personnes en interaction, un découpage arbitraire du social* » (Lourau, op. cit., p. 31). Le « champ d'analyse » est le temps où se construit une dynamique sociale dans lequel l'observateur est impliqué. Ces deux champs interfèrent l'un sur l'autre, le dernier construisant le premier et réciproquement. L'interférentialité entre ces champs suppose « la transduction » qui bouscule « *le jeu des déductions et inductions* » (Lourau, op. cit., p. 31). La logique dialectique de l'interférentialité suppose que « *chacun des éléments [d'un ensemble] est en même temps le représentant d'un autre ensemble qui lui donne avant sa signification* » (Lourau, op. cit., p. 35). Nous ne sommes plus dans la logique « ensembliste-identitaire » anti-dialectique du point de vue de Castoriadis, caractérisée par une absence de contradiction (Lourau, op. cit. p. 34). Chaque élément ou partie ne peut revendiquer une identité car ils sont en relation transductive. Dans une recherche où un champ d'analyse construit un champ d'intervention, le chercheur, de façon subjective par son implication, est à l'origine de ces liaisons transductives entre les éléments des champs. L'enjeu est d'analyser l'objet de recherche en l'observant dans son organisation spatio-temporelle pour dégager les lignes de compréhension de la question de recherche. C'est en formalisant mon implication de praticienne-chercheuse que je tente d'entrevoir les liens qui semblent éclairer le processus de construction identitaire des personnes au sein du collectif réseau.

#### Le « moment » du réseau et le « moment » de la recherche

Il s'agit de chercher à comprendre comment la modalité de travail spécifique qu'induit le réseau, observé comme un « moment », au sens de Rémi Hess, contribue à la construction des personnes. Pour Rémi Hess et Clarisse Faria-Fortecoef, un « moment » est un terme

polysémique (Hess, Faria-Fortecoeff, op. cit.). Il y a le « moment logique », celui développé par Hegel, une acception de dynamique, de « forces concourantes ». Hegel développe une dialectique organisée en trois moments : l'universalité, la particularité et la singularité. Il émet quatre principes : chaque moment est négation des deux autres, chaque moment est affirmation des deux autres, ils sont indissociables, ils sont à la fois en relation négative et en relation positive avec chacun des deux autres. Mon travail de recherche utilise cette vision dynamique pour expliciter le contexte de son objet en relation avec le triptyque « institution, instituant et institutionnalisation » développé par René Lourau. Le « moment historique » s'inscrit dans une temporalité dynamique. Les différents moments habitent la logique de l'histoire. La dimension socio-historique du réseau APP trouve à travers cette dynamique temporelle un cadre historique et idéologique. Le « moment anthropologique » s'inscrit dans l'espace, c'est « *le conçu d'une forme que l'on donne à un vécu qui se produit et se reproduit dans un même cadre psychique et/ou matériel* ». Le « moment anthropologique » est une série de situations qui se répètent, dont les conditions sont similaires. Il permet de nommer le « moment ». C'est ainsi que celui de la recherche se situe dans ma vie comme un espace-temps qui se répète et qui peut se distinguer des autres, la famille, le travail... Le « moment » du réseau répond aussi à cette acception. Ces deux « moments » anthropologiques s'entrecroisent et s'articulent pour mieux se distinguer par un effort de totalisation de chacun par l'intermédiaire du journal. Il y a un mouvement entre l'universalité, ma personne, mes particularités, mes moments, et la singularité de la méthode, l'écriture diaire. Ce croisement, caractéristique de ma position de praticienne-chercheuse, permet la dissociation et la transduction. La transduction qui émerge ici s'associe à mon implication. La dissociation devient une ressource car c'est « *un moyen de construire, au jour le jour, son individuation à travers un travail d'étayage, un travail de liaison entre des champs différents.* » (Lourau, 1997b, p. X) Cette mise en mouvement formalisée de la pensée permet une construction singulière de la recherche adossée à des approches théoriques et méthodologiques diverses.

## **1.1 Cheminement d'une posture de recherche**

### La posture d'observatrice participante interne

Par mon expérience professionnelle, je suis originaire de ce que je qualifie « des trois mondes », l'Etat, le réseau, l'organisme de formation. La crainte d'une disparition du réseau

des APP fait émerger la nécessité d'effectuer cette recherche aujourd'hui. Le démantèlement du réseau institutionnalisé des APP devient peu à peu une réalité. Mon implication relève alors de deux niveaux : mon appartenance au réseau dans une position de responsabilité intermédiaire, interface avec la tutelle et ma connaissance « des trois mondes » dans lesquels j'ai pu exercer auparavant et pour lesquels je travaille encore. Je connais leur fonctionnement et les enjeux qui se confrontent. Je me rapproche ainsi de Janusz Korczak, pédiatre et écrivain, (Korczak, 2006) qui connaissant plusieurs « mondes » et notamment le monde des enfants et celui des adultes. Il se plaçait alors dans le cadre de sa recherche dans une « méta-position », celui d'« observateur participant incisif et globalisant ». Janusz Korczak devient un médiateur entre les deux mondes, un « traducteur », un « créateur de lien », « un bâtisseur de passerelles » qui évoque sa « transversalité culturelle ». Je me positionne ainsi méthodologiquement dans une situation d'« observation participante ». Cette méthode de recherche, du ressort de l'ethnographie, est définie par Georges Lapassade comme l'expérience d'« *interactions sociales intenses entre le chercheur et les sujets, dans le milieu de ces derniers.* » (Lapassade, 1996, p. 45) Le chercheur observe en prenant part à la vie collective afin de regarder, écouter, échanger et collecter des informations. La participation du chercheur tient au choix de son mode de présence dans le milieu observé. Par mon histoire et mon positionnement professionnel, l'accès au terrain est facilité. Cependant, j'ai dû clairement expliciter ma position d'observateur à travers une présentation de la recherche aux membres du réseau et un cadre éthique d'engagement sur le terrain. La contractualisation de celui-ci a positionné la personne comme sujet et non comme objet. Il a été prétexte à négociation au sein du réseau régional des coordonnateurs APP, échanges qui ont pu aboutir à un réajustement sur la base d'un compromis. Il a assis la relation à l'autre dans le dispositif d'intervention. Lors de la séance d'élaboration du blason, la contractualisation s'est adossée sur une proposition de règles discutées et validées collectivement. Il s'agissait de rendre chacun co-responsable pour garantir le bon déroulement du dispositif. Les personnes ne subissaient plus alors le pouvoir du chercheur mais s'impliquaient dans le processus de recherche.

C'est à ce prix que les matériaux recueillis ont été riches et diversifiés. Dans la typologie du rôle du chercheur proposée par Peter et Patricia Adler en 1987 (Hess, Weigand, 2006, p. 19-21), je me positionne alors comme un « observateur participant complet par opportunité » ou « observateur participant interne » selon Patrick Boumard (Boumard, 1989, p. 21). Ici, le chercheur appartient au terrain et profite de son statut acquis dans la situation pour observer. L'observateur est d'abord membre et acteur de la situation. L'enjeu est donc d'accéder au rôle

de chercheur c'est-à-dire « *conquérir une distanciation à partir d'une position initiale [...] de "participation" complète, d'immersion dans leur "terrain".* » (Lapassade, op. cit., p. 49). Cependant, il peut « *modifier son degré d'implication selon les circonstances.* » (Lapassade, 2006b, p. 9) Je peux à divers moments, être animatrice du réseau régional, chargée de mission pour l'Etat et apprentie chercheuse. Ma participation doit se doubler de distanciation, indispensable pour restaurer de l'objectivité en associant les données récoltées et des réflexions théoriques. Cette dissociation est naturelle dans la vie quotidienne. Je l'ai déjà pratiqué, sans le savoir, lors des travaux de terrain du Master 2 Professionnel pour lesquels le champ d'intervention était déjà le réseau APP. Cependant, je me suis attachée ici à rendre cette dissociation formelle dans le cadre d'une méthodologie de travail élaborée sur la durée. La distanciation peut alors se déclarer sur des temps solitaires pour analyser un corpus de témoignages ou de notes prises en situation dans une perspective ethnographique, par la tenue du journal, la rédaction d'écrits contribuant à la validation universitaire, par la prise de conscience des éléments de mon implication. La dissociation devient une ressource, l'implication et la distanciation deviennent sources de connaissance.

### La posture « d'agent double »

L'exercice périlleux de l'« observateur participant interne » est de trouver le juste équilibre entre participation et distanciation. En cela, l'article de Ruth Canter Kohn, intitulé « *La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances* » (Kohn, 1986, p. 817-826), reprend cette difficulté. A travers ses observations, elle apporte un regard compréhensif sur cette situation particulière de la recherche. La problématique soulevée dans l'article est l'introduction de l'objectivité du chercheur sur son objet en tirant partie de son implication, de sa subjectivité. J'exploite mon appartenance au terrain en y regardant de plus près pour formaliser ses caractéristiques et ses contours. Selon Ruth Canter Kohn, le praticien-chercheur « *ne renie pas sa "subjectivité"* ». « *Il tente d'examiner le sens de cette place pour lui, de comprendre en quoi il est pris, ce qui de lui est plié dedans* » (Kohn, op. cit., p. 819). Dans cet engagement à double tranchant, la place de l'expérience, de l'appartenance professionnelle, du positionnement social du praticien-chercheur paraît centrale car à l'origine de l'émergence des questionnements personnels qui orientent le travail, de ce qui fait sens. En contrepartie, le mouvement de la recherche impacte la personne et sa vision du monde. Dans un aller-retour incessant, la personne se construit en tant que chercheur et praticien et construit parallèlement la recherche. La question de la distanciation

est alors fondamentale. La recherche ne peut être déconnectée de l'agent double, du praticien-chercheur. Je suis moi-même confrontée à ce mouvement. Il est important pour moi de formaliser très clairement mon implication afin de la prendre en compte et de l'utiliser comme ressource à travers le journal. C'est un moment de travail réflexif mais aussi d'ouverture aux autres et sur l'environnement.

Il me semble intéressant ici d'explicitier mon implication à partir du mobile, du contenu et du choix du terrain de la recherche afin de percevoir quelles ont été les motivations sous-jacentes.

### *Le mobile de la recherche*

Le mobile de cette recherche repose sur plusieurs aspects. C'est tout d'abord un moyen de reconnaissance de mon aptitude à la recherche auprès de l'université, de ma sphère professionnelle et de moi-même. Mon implication a donc une portée personnelle et professionnelle. L'objet de recherche n'est pas indépendant des valeurs auxquelles je crois. Je suis très attachée à celles sur lesquelles s'adosse la démarche pédagogique mise en forme par le dispositif APP. De portée humaniste, ces valeurs s'inscrivent dans le mouvement de l'Education Permanente qui prône l'épanouissement de la personne par l'apprentissage tout au long de la vie. Je crois que l'accompagnement à l'autoformation est un véritable pari pour les années à venir. Certains y lisent l'injonction de l'institution à devenir responsable de sa vie, de ses échecs et de ses réussites. Pour Nathalie Lavielle (Lavielle-Gutnick, 2007), l'APP est une offre d'autoformation institutionnalisée, participant à l'éducation formelle au service de l'injonction de l'institution à la gestion de soi et subordonnée à la sphère de l'emploi. La démarche d'accompagnement à l'autoformation constituerait une modalité d'intervention sociale de l'Etat dans une logique palliative visant l'employabilité des personnes. L'auteure met en exergue le fait que les apprenants s'afficheraient dans un rôle, de façon plus ou moins consciente, attendu par l'institution pour pouvoir être reconnu socialement. D'autres y voient un espace-temps social permettant aux personnes de s'émanciper en prenant part activement à l'apprentissage pour devenir. Ces deux visions du dispositif ne s'excluent pas. Pour notre travail, il s'agit de s'appropriier les aspects institutionnel, socio-historique et expérientiel du réseau APP. Il paraît important de noter que les professionnels APP de terrain sont les seuls à promouvoir une certaine vision auprès des apprenants et que leurs représentations imprègnent leur manière d'être et de faire. Chacun peut vivre l'autoformation selon l'environnement, les

rencontres et son parcours passé-présent-futur. Mon implication dans cette recherche est aussi sociale et militante. La vie de réseau porte elle aussi des valeurs qui font sens pour moi. Le « vivre ensemble » autour d'un intérêt commun semble porteur pour la personne qui s'engage et s'accompagne aussi d'un apprentissage par l'expérience collective qu'elle propose.

### Le contenu de la recherche

Le contenu de la recherche peut également permettre une valorisation du travail effectué depuis des années au sein de ce réseau, posé comme exemple. Pour moi, il s'agit aussi de positionner le travail de réseau dans une perspective socio-historique, d'essayer de le définir comme une modalité de « vivre ensemble » dans la sphère professionnelle, de faire reconnaître sa légitimité comme organisation sociale et son intérêt du point de vue de l'identité collective co-construite. Comprendre les jeux de forces à l'œuvre, idéologiques, politiques, psychologiques, les découvrir et les expliciter me permettra de m'ouvrir à des résultats inattendus qui remettront peut-être en question mes propres représentations sociales que je pressens idéalistes. Mon objectif est de m'obliger à ne pas adopter de position rigide par rapport à une problématique donnée. En conséquence, j'ai choisi d'effectuer des entretiens « de participation progressive ». Cette modalité d'interaction me permet d'utiliser d'une part et en partie les méthodologies de l'entretien compréhensif de Jean Claude Kaufmann, de l'entretien non-directif proposée par Patrice Ville et d'autre part la conversation courante, spontanée. Cette perspective me permet de répondre à mon souhait de ne pas parasiter ma réflexion avec mes représentations de praticienne, d'agir sur l'entretien en approfondissant les points soulevés par mes interlocuteurs et de m'appuyer sur l'intimité d'une rencontre pour percevoir les non-dits présents dans une situation d'entretien formalisée.

### Le terrain de la recherche

Les acteurs du réseau ont été interrogés. J'ai souhaité également prendre de la distance en interviewant des animateurs de réseau qui ne font pas partie de la sphère APP. Le fait de ne m'intéresser qu'aux animateurs de réseaux et aux représentants institutionnels est un choix qui s'enrichira des interviews des formateurs et coordonnateurs issues de mes travaux sur le Master Professionnel. Leur vision me permet de me décentrer de ma mission professionnelle contextualisée. Il s'agit, ici, d'élaborer un savoir scientifique passant par une rupture avec « le sens commun » en me reliant avec les travaux théoriques. Ce nouveau regard se doit d'être au

service d'une compréhension ouverte des phénomènes et des problématiques du réseau APP. Mon implication est alors un mode de production de connaissances.

### La posture du chercheur impliqué

Ruth Canter Kohn propose trois concepts opératoires pour élucider ses implications et ses positions en tant que praticien-chercheur.

### La concomitance des trois visées

Le premier est « la concomitance de trois visées » - la production de connaissances, le développement personnel et l'action sociale - motrices pour la recherche. Mais, elles peuvent aussi l'entraver notamment quand une des visées domine les autres. Le retour à l'équilibre « exige une lucidité et une rigueur méthodologique » (Kohn, op. cit., p. 819 ). La militance, l'expérience, le besoin de reconnaissance de mes compétences de chercheuse, de valorisation sociale du réseau se conjuguent et s'articulent à différents moments de la recherche, un des éléments prenant plus ou moins d'importance sur les autres au fil du temps dans une volonté d'équilibre. Ils se nourrissent entre eux. Il n'est pas question pour moi de justifier ma pratique professionnelle car je ne veux pas m'enfermer dans mes intentions ou celles de mon institution. Il n'est pas non plus question de me centrer sur moi-même en me livrant à une recherche au prétexte thérapeutique. Il s'agit bien pour moi de produire des connaissances en ne faisant pas fi de mes intuitions, mes représentations, mes émotions mais en les mettant au service de la recherche tout en les contrôlant par leur formalisation préalable.

### Soi dans un contexte

Le deuxième concept proposé par Ruth Canter Kohn est la distinction entre ce qui est endogène (expérience, histoire, projet, affect, émotion) et exogène au chercheur (organisation, stratégie, figures...), afin d'affiner l'analyse du processus observé. Nous pourrions alors effectuer ce travail à travers la question : « pourquoi ce mémoire ? » Je répondrai alors que c'est une question de reconnaissance des APP en voie de disparition (Moi et le Monde), une valorisation de la modalité du travail en réseau (Moi et les Autres) et une certaine formalisation de mon altérité (Moi et Moi) qui pour moi peut s'énoncer comme la capacité émotionnelle à avoir le goût des autres sans les « avaler », les « pénétrer » ou se les

approprié, mais en vivant avec eux. Cette conscientisation des effets endogènes et exogènes sur le chercheur ouvre une possible compréhension de ses représentations sociales.

### Mes représentations

Le troisième concept opératoire est celui de « la déformation » (Kohn, op. cit., p. 820) qu'engendre l'implication du chercheur. Elle peut être liée à sa perception et à son interprétation des données. Il devra expliciter les déformations « auprès de l'observateur » et les déformations qu'il projette « auprès de l'observé ». Il s'agit ici de formaliser mes propres représentations de l'objet de recherche et son contexte social ainsi que mes représentations des interviewés. Qu'en est-il alors ?

Le réseau APP représente, selon moi, un espace-temps au sein duquel ces deux éléments, l'espace et le temps, ne se distinguent que pour mieux s'articuler. Le réseau comme organisation sociale est, certes, territorialisé, mais dans sa composante imaginaire et symbolique collective, il ne l'est pas. Le travail de réseau est cadencé selon un calendrier de rencontres. Cependant, il existe en fait une autre temporalité qu'il faudra définir à la lumière des témoignages engrangés.

Ma représentation du travail en réseau est par expérience positive. Elle est rattachée aux valeurs qui me portent, par lesquelles je regarde ce qui m'entoure. Rassurant, sécurisant, protecteur, c'est un espace-temps dans lequel on apprend par soi-même, par les autres et par l'environnement. C'est aussi parfois un lieu neutre où la parole est libérée. Convivial, la proximité engendrée par le sentiment d'appartenance à un réseau plus large et à une idéologie humaniste, renforce la confiance réciproque de ses membres et le partage au sein des échanges. Le respect, l'empathie, l'entraide, la solidarité peuvent qualifier les interactions qui s'y déroulent. Comme nous l'avons montré lors du Master Professionnel, il est porteur d'apprentissages formels et informels et il contribue à la construction d'une identité sociale indépendante de l'identité de métier (formateur, coordonnateur). Il semble qu'il s'agisse d'une identité collective adossée à des valeurs et une idéologie bien repérée. L'expérience du réseau est intégrative. C'est le collectif qui construit ses orientations et son évolution à partir de l'expérience quotidienne, qui construit un univers symbolique pour asseoir le sens des pratiques.

Quant à ma représentation des interviewés, elle est respectueuse. Ce sont des experts de leur point de vue, compétents, ouverts et sachant se remettre en cause. Ce sont pour moi des



collaborateurs dans cette recherche, appelés aussi « informateurs » par Jean Claude Kaufmann ou « co-chercheurs » par Patrice Ville.

### *Représentations et positionnement professionnel*

A partir de cette première introspection, il est indispensable d'approcher mes représentations sur la fonction sociale que j'occupe dans les systèmes sociaux existants afin de me replacer dans une dimension institutionnelle. Ma représentation de la fonction sociale que j'occupe dans ce réseau est de l'ordre de l'interface entre différents « mondes ». Le processus relationnel que j'initie à l'interne est basé sur la confiance et la proximité visant l'efficacité dans l'atteinte d'objectifs consensuellement construits. Ceux-ci se situent à deux niveaux : l'action et le processus d'action. Ma mission est d'agir dans un contexte institutionnel donné mais aussi d'aller au-delà pour comprendre les expériences formatives à travers des collectifs de travail. Il s'agit de donner des clés de compréhension des événements, des pratiques au sein d'un groupe lié institutionnellement par un cahier des charges et par une commande publique. La collaboration s'est construite au fur et à mesure par l'expérience du travail commun. Je suis perçue, dans ce collectif, comme une personne d'expérience et capable d'analyse sur les volets pédagogique et institutionnel, capable aussi de faire travailler les personnes ensemble. Mais il ne faut pas perdre de vue que le réseau APP s'inscrit dans des modèles sociaux hérités. Dans le cadre de ma fonction, les systèmes sociaux sont pour moi liés à l'idée de service public, s'inscrivant dans un continuum socio-historique, culturel et économique de notre société. Baignée depuis 14 ans au cœur de l'idéologie de l'institution étatique, les systèmes sociaux et notamment celui de la formation professionnelle et continue contribueraient, selon moi, à l'épanouissement et à la montée en qualification de la population, fonction intégrative en lien avec le système économique. La représentation sociale des systèmes sociaux convoquée ici se rapproche de l'idéologie des Lumières, de l'Education Permanente où chaque personne a une place dans notre société et s'émancipe progressivement des normes en vigueur. Cependant, la bureaucratisation et l'évolution idéologique institutionnelle des systèmes sociaux paralysent ou mettent à mal cette représentation quelque peu utopique. L'individualisation de la formation, l'injonction à la responsabilisation des individus dans leur vie quotidienne, le recentrage des actions sociales sur la personne, fragilisent cette dernière en ce qu'elle devient seule actrice de sa réussite ou de son échec. L'idée de service public s'inscrit, selon moi, dans l'idée de l'accompagnement de la personne vers le « bien-être » qu'elle choisit.

## Représentations et positionnement dans la recherche

Les déformations peuvent être dues également au choix méthodologique du chercheur. Elles concernent les « retentissements affectifs de l'observation chez l'observateur ». Je me suis aperçue, lors d'un entretien, que la personne interviewée me signalait son mal être en me disant que, peut-être, elle n'était pas claire, que ses propos étaient « un peu fouillis ». Cette part de mal-être était due à l'ambiance sur son lieu de travail et le sentiment qu'elle n'était plus compétente de manière générale, élément qu'elle m'avait confié auparavant de façon informelle. Je lui avais répondu que j'étais en désaccord sur ce dernier point et j'ai voulu occulter ce sentiment durant l'entretien. Ayant choisi le mode non-directif comme premier acte, je me suis repliée derrière l'instrumentation et je ne suis pas intervenue pour la rassurer. Cependant, cela m'a touchée. Etant affectivement proche de cette personne, je me suis sentie coupable de devoir lui soutirer des émotions que je ne voulais pas raviver à ce moment-là. Je pensais que l'entretien lui permettrait de se replacer dans une perspective d'expert, défi qu'elle a finalement relevé. A la fin de l'entretien, nous avons continué à converser. Je lui ai demandé comment elle avait vécu ce moment et si elle allait bien. Elle m'a confié que cela lui avait permis in fine de se repositionner dans son histoire professionnelle et qu'elle avait pu ainsi reprendre de l'assurance sans encore savoir si ce qu'elle faisait professionnellement était pertinent. Néanmoins, elle avait formalisé cette affaire et cela lui ouvrait d'autres pistes pour envisager son travail à l'avenir. Cette anecdote me permet de reprendre la main sur la nécessité de la rencontre avant l'entretien et de mesurer ce que peut engendrer la méthode non-directive. Ma proximité avec la personne m'a permis de comprendre les enjeux sous-jacents de ce moment perturbateur mais aussi constructif pour elle. Le choix méthodologique doit répondre à une dynamique de travail liée aux finalités, à l'implication, à l'orientation épistémologique de la recherche. Il est important aussi de mesurer l'effet d'un dispositif sur les interviewés afin de ne pas se projeter et déformer leur témoignages à partir de nos propres représentations. La proximité de la position sociale et culturelle des deux acteurs semble pour Pierre Bourdieu un élément important de mise en place d'une proximité de confiance et d'assurance. Dans son article « comprendre » (Bourdieu, 1993, p. 1389-1447) pour mieux y répondre, il insiste sur le fait qu'elle permet d'éviter les distorsions et d'installer « une communication non violente ». Il est vrai que dans ma position, il est très facile d'entretenir une relation de confiance avec les professionnels que j'interroge. J'occupe une place perçue comme neutre, le travail en réseau accentuant la confiance. La limite de cette position est l'apparition d'« allant de soi », de sous-entendus, de non-dits qui rendent invisibles des idées

pouvant éclairer le chercheur. Même si l'asymétrie n'existe plus, le produit de l'interaction peut s'en trouver appauvri. Je les retrouve dans un entretien où l'interviewé voulait sûrement me sentir complice. La complicité est peut-être le mot le plus convenable pour caractériser l'ambiance que j'ai essayé d'insuffler lors des entretiens. Il est empreint d'affects partagés et de confiance mutuelle. La connaissance de son terrain, de sa culture et de son langage est aussi importante pour les acteurs. La limite qui s'impose à moi ici est la vigilance que je dois avoir autour des discours convenus et pré-construits au sein du réseau. Le fait d'interroger des institutionnels ou des animateurs d'autres réseaux me permet d'éviter l'enfermement et de percevoir ce qui dans le discours convenu peut devenir un élément de compréhension.

La défiance à propos des schèmes interprétatifs du chercheur rejoint la position de Ruth Canter Kohn lorsqu'elle met en avant la notion de « déformation ». Ayant mes propres représentations du réseau, je dois donc prendre le risque de les déconstruire. J'ai tenté par la méthodologie envisagée de prendre en compte tous ces points.

L'explicitation de mon implication, ses mobiles, son contenu, l'élucidation de mes représentations de l'objet de recherche, le choix du terrain, me conduisent à accéder au terrain d'une manière singulière en utilisant des méthodes d'investigation légitimées par la sphère universitaire.

## **1.2 Les choix méthodologiques**

Les choix méthodologiques que je vais maintenant formaliser plus précisément, sont empreints de l'esprit dans lequel j'effectue cette recherche. Ma position de praticienne-chercheuse, mon implication personnelle et sociale, mon engagement institutionnel et existentiel, m'ont amenée à mener une réflexion sur la manière dont je voulais conduire cette recherche sous l'éclairage des séminaires et des lectures conseillées.

### Un renversement pragmatique

Initialement conditionnée par la production du Master Professionnel, je pensais qu'une recherche s'inscrivait uniquement dans une démarche hypothético-déductive basée sur la formalisation d'hypothèses modifiables, vérifiables, réfutables, ou pouvant être affinées, remises en question, lors d'entretiens exploratoires non-directifs et semi-directifs. Pour ma

part, le réseau m'apparaissait comme une nébuleuse que personne n'arrivait vraiment à modéliser. Un travail autour de concepts pour éclairer la réalité du réseau était prématuré. En renversant la démarche, en partant des matériaux collectés, j'avais l'intuition que je pouvais alors resituer ce « réseau » dans des travaux existants, en l'ouvrant à des possibles que je méconnaissais au début du processus. L'analyse institutionnelle me permit de prendre conscience des mobiles intrinsèques du chercheur en relation avec les événements extérieurs. Comme le souligne René Lourau, « le champ d'intervention » est l'espace/temps disponible par rapport à la commande initiale. Il évolue au cours de l'intervention (Lourau, 1997). Il s'agit de s'intéresser à l'environnement et à la population concernés par cette commande, c'est-à-dire à analyser l'implication et le positionnement de chacun des protagonistes y compris ceux du chercheur par rapport à la commande et à la demande. Ce moment de réflexion sur les personnes intéressées par la recherche et leurs véritables attentes par rapport à son objet constitua une base de travail pour leur présenter celle-ci et susciter leur implication. Puis, je construisis une méthodologie dans une perspective d'analyse herméneutique, compréhensive et thématique des données récoltées sur le terrain. L'entretien non-directif devint un des outils au service de ma volonté d'explorer les points de vue de chacun sans me laisser parasiter par ma propre expérience. Cette étape fut étayée par des lectures d'ouvrages de René Lourau, Georges Lapassade, Rémi Hess. Cependant, cette matrice fut enrichie par des approches méthodologiques nouvelles découvertes au fur et à mesure des séminaires. Je publiai, en 2007, un article sur ce sujet dans le n°12 de la revue des « IrrAductibles ».

### Une analyse compréhensive

Me basant sur l'aspect exploratoire et herméneutique de l'entretien non-directif, je m'interrogeai alors sur la manière d'analyser le contenu des entretiens, des données issues des travaux universitaires nationaux et des éléments de mon journal de recherche. « L'indexicalisation » (Hess, Faria-Fortecoeff, 2007) proposée par Rémi Hess devint une option intéressante pour affiner ma réflexion et l'ouvrir peut-être à des pistes jusque là invisibles. L'indexicalisation est « *la technique qui peut permettre ensuite de reprendre les briques rassemblées dans le journal, et de les agencer dans l'écriture construite qu'est le mémoire, le livre ou la thèse. L'indexicalisation consiste, non pas à trouver des mots-clé, mais plutôt à trouver dans des formules thématiques les différents thèmes abordés* ». En parallèle, je me penchai sur l'entretien compréhensif de Jean-Claude Kaufmann, entretien qui

a la caractéristique de rendre le chercheur participant et qui vise la compréhension des processus. La démarche compréhensive part du principe que chacun est un « producteur actif et social » qui ne subit pas et est donc dépositaire de savoirs qu'il faut « saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus : l'intropathie ». Pour l'auteur, « *le but du sociologue est l'explication compréhensive du social* » (Kaufmann, 2006, p. 23). Sa méthode se base sur la propre vision du monde du chercheur. Ce dernier n'est pas neutre mais se réinscrit dans la démarche de recherche pour plus d'objectivité.

### *L'artisan intellectuel*

Outre sa méthode d'entretien forte intéressante, je me suis concentrée sur le mode d'analyse de contenu. En effet, l'auteur fait référence à Charles Wright Mills. Jean Claude Kaufmann tient la position du chercheur telle que la définit Charles Wright Mills, « *l'artisan intellectuel qui construit sa théorie et sa méthode en les fondant sur le terrain* » (Kaufmann, op. cit., p. 10) sans improvisation ; « *Celui qui sait maîtriser et personnaliser les instruments que sont la méthode et la théorie, dans un projet concret de recherche* » (Kaufmann, op. cit., p. 12) : homme de terrain, méthodologue, théoricien... Il articule les instruments selon les contextes. Le terrain n'est plus une instance de vérification mais le point de départ de la problématisation. Cet état d'esprit renforce l'idée d'une indexicalisation à partir de l'établissement de fiches en évacuant au sein des données tout ce qui n'entre pas dans le champ de la recherche. Alors, l'analyse de contenu devient une interprétation et une réduction du contenu, pas une restitution.

Les conditions de l'analyse compréhensive selon le sociologue sont la mise en place d'outils d'autocontrôle, l'explicitation de la situation des informateurs de l'échantillon qui impulse un mouvement, la formalisation de la production du discours et l'élaboration d'un guide de questions dont l'objet est de faire parler les informateurs pour installer une dynamique conviviale et de confiance.

### *L'« écoute aux portes »*

L'analyse des entretiens passe par l'élaboration de fiches qui accumulent des informations, des notes. Le point de vue de Charles Wright Mills sur la retranscription intégrale écrite est négatif. Pour lui, la richesse du contenu est aussi importante que la capacité analytique du chercheur. Avec les fiches, il ne fait qu'écouter en notant tout ce qui le traverse par rapport

aux hypothèses évolutives et aux ancrages théoriques partiels. Sa lecture évolue au fil du temps. Le traitement des données est toujours une « réduction de la complexité du réel » (Kaufmann, op. cit., p. 80). Pour lui, le texte écrit est efficace s'il s'agit de trier et de classer les données. S'il s'agit de problématiser les propos, l'oral est supérieur. L'écoute devient la symbiose entre les propos et la théorie. A partir de l'écrit, le lecteur imagine ce qu'il veut. A partir de l'oral, le chercheur est immergé. L'écrit devient complémentaire. Le va-et-vient propos/pensée conceptuelle permet la fabrication de la théorie à partir des faits. Les témoignages, les statistiques, les documents, n'illustrent pas mais participent bien à la construction de l'objet. Je rejoins ici Jean Claude Kaufmann et Charles Wright Mills sur ce point. A travers l'expérience Master Professionnel, j'ai renoué avec la retranscription intégrale des entretiens. En écrivant le mémoire, je me suis aperçue que j'avais besoin de réentendre les entretiens pour mieux les prendre en compte dans leur dimension vivante. Je me suis servie des retranscriptions écrites lorsque j'ai construit mon raisonnement. Mais, ici, j'utilise aussi ces données pour construire mon objet de recherche et aller plus loin dans ma réflexion. C'est pour cela que je m'appuie sur le système de fiches, comme le proposent les deux auteurs, qui font ressortir des problématiques, des questionnements et qui m'amènent à comprendre.

J'écoute, je me laisse entraîner par les hypothèses en mouvement. Je me laisse guider par mes envies de savoir du moment. Sur ces fiches, on retrouve des extraits de l'entretien, des remarques, tout ce qui paraît intéressant. Chaque fiche est divisée en deux parties : la phrase et le commentaire ou l'interprétation ou bien une description et un commentaire ou une interprétation. Cette méthode permet la transduction et l'ouverture sur d'autres possibles.

### La pensée créatrice

Ces fiches compensent la solitude relative dans laquelle un chercheur peut se trouver. Confiance et scepticisme sont les deux qualités de l'artisan intellectuel selon Charles Wright Mills. Par l'élaboration de fiches, le chercheur procède à un examen d'esprit et laisse sa pensée sur le qui-vive. Les événements sont alors décortiqués et articulés, les enjeux devinés. Je retrouve alors un lien entre l'écriture du journal de recherche et l'indexicalisation prônées par Rémi Hess ainsi que le système des fiches de Jean-Claude Kaufmann. En effet, élaborer une fiche est « *une production intellectuelle où les idées, les faits construisent une réflexion cohérente* » (Wright Mills, op. cit., p. 203). Ecrire le journal du « moment de recherche » est aussi une partition intellectuelle où l'expérience de la recherche et la réflexion sur son objet

contribuent, à la lumière des lectures, à sa construction. Les fiches d'entretiens sont une forme d'indexicalisation car alors apparaissent des liaisons. La relecture des fiches est importante. Elles peuvent s'interpeller, débrider l'imagination, renvoyer au journal et confirmer des problématiques communes qui ouvrent à indexicalisation. Les fiches sont évolutives et peuvent être réécrites comme l'écriture diaire qui s'inscrit dans le temps. Elles dégagent « les états problématiques » du chercheur. C'est aussi un outil propice aux « interludes » collectifs. (Wright Mills, op. cit., p. 202) La confrontation avec les étudiants, avec les enseignants de l'université est facilitée. Les effets transductifs peuvent alors être passionnants.

Chemin faisant, m'imprégnant de l'apport de la socianalyse, de la méthode compréhensive et de la posture de Charles Wright Mills, j'entrevois un dispositif d'intervention sur le terrain qui fait sens pour moi : des entretiens conçus en trois temps dits de « participation progressive ». La méthodologie choisie peut s'envisager comme une exploration complétée d'une analyse compréhensive. Les entretiens semi-directifs et les blasons me serviront de ressources pour avancer.

### **1.3 L'instrumentation de la recherche**

En quoi les entretiens de « participation progressive », les entretiens semi-directifs, l'élaboration de blasons individuels et collectif ont-ils influencé la recherche ?

#### Les entretiens de « participation progressive »

Ces entretiens se sont déroulés en 2007. L'échantillon était constitué par un animateur APP national, deux animateurs APP régionaux, un animateur d'un réseau de professionnels de la formation, un animateur d'un réseau de professionnels d'information-conseil du dispositif VAE, un représentant du Conseil Régional chargé de la formation professionnelle. Le représentant de L'Etat n'a pas donné suite. L'année 2007 était une année délicate pour les agents de l'Etat soumis à réserve durant les différentes élections qui ont eu lieu. Nous avons abouti à un choix stratégique pour avancer sur l'idée de la valorisation du réseau APP. Il nous semblait ici pertinent d'interroger des acteurs du réseau, autres que les formateurs, pour formaliser l'apport du réseau APP dans le paysage de la formation professionnelle, dans la

perspective d'une disparition probable. Se rapprocher des animateurs d'autres réseaux, appartenant au même champ, apportait un autre regard sur la dynamique de réseau. Les représentants institutionnels avaient également toute leur place. Une seule institution a répondu présente. Néanmoins, les positionnements de la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) ainsi que la circulaire du 3 janvier 2008 portant sur la mise en œuvre d'un dispositif de formation sur la nécessaire maîtrise des compétences clés, se sont révélés explicites quant à la démarche de l'institution. Nous y reviendrons dans la deuxième partie.

L'entretien de « participation progressive » se compose en trois temps. En cela, il se rapproche de l'entretien non-directif conduit par Patrice Ville. Celui-ci propose une structuration d'un entretien possible, en trois étapes, la non directivité suivie par un entretien plus directif et/ou interactif. Le premier temps de l'entretien de participation progressive consiste à laisser l'interviewé suivre sa pensée à partir d'une question ouverte. Celle que nous avons posée est la suivante : Quel est l'intérêt du travail en réseau ? Cette question débute la rencontre par l'entretien non-directif où nous ne voulons pas prendre l'autre dans un imaginaire qui lui donne des représentations fausses de lui-même et des représentations de situations auxquelles il est confronté quotidiennement. Le deuxième temps est l'entrée du chercheur dans l'entretien par le biais de questions tendant à préciser des points décrits auparavant. Le troisième est le versant informel de l'entretien, quand la confiance est de mise par l'effet du cadre éthique proposé, la qualité de sa négociation et l'approche de l'entretien compréhensif de la deuxième phase. Il s'agit pour moi à cet instant de me dévoiler, comme l'a fait Claudia Girola (Girola, 1996, p. 87-98) pour aller au delà de l'observable, des discours construits socialement. Elle avance l'idée du « bon moment » pour entrer sur le terrain, pour partager ses mobiles internes de connaissances avec les personnes, de laisser venir ses émotions dans la communication avec l'autre pour rendre visible les valeurs. Cet instant, plus ou moins long, je me le suis réapproprié pour l'introduire à la fin de mes entretiens. Je suscite un échange plus ouvert que je continue à enregistrer. Il est souvent riche et permet une transition complice avant la séparation. Même si l'entretien a une finalité instrumentale, la rencontre a une dimension relationnelle à prendre en compte. Pour certains interviewés, il est difficile de se livrer. C'est à cet instant précis que l'on peut capter aussi un matériau intéressant. L'entretien non-directif amène de la frustration chez les interviewés qui sont parfois perdus, désorientés ou apeurés. La confiance s'installe au fur et à mesure. Les propos changent de teneur. Après des discours convenus et plutôt positifs sur l'objet de recherche, basés sur des représentations sociales communes, les propos deviennent plus nuancés. Des



aspects négatifs ou des limites apparaissent petit à petit. Cette posture de recherche place le témoin dans un statut de « savant de l'intérieur » (Bézille, 2000, p. 203) contrairement à la perspective dite classique qui resitue l'informateur au statut de « sources de données » représentant un groupe, illustrant une démonstration (Bézille, op. cit., p. 211).

### Les entretiens semi-directifs

Les entretiens semi-directifs peuvent contribuer à la perspective classique de l'usage d'un entretien. Pourtant, les deux entretiens semi-directifs effectués lors du travail de Master Professionnel ont été retravaillés à partir de la problématique de ce mémoire. Les coordonnateurs interviewés à cette occasion se sont sentis rassurés par le cadre de l'intervention proposée. Le guide d'entretien et la grille de lecture avaient été réalisés au regard de la problématique de l'époque. Nous avons pu passer en revue l'intégralité des hypothèses que nous avons envisagées pour la mise en place des pratiques d'accompagnement à l'autoformation. Nous allons revisiter les résultats au regard de notre problématique dans la troisième partie du présent mémoire.

### Les blasons

#### *Les blasons individuels*

L'élaboration de blasons individuels (annexe 1) s'est déroulée en 2005 auprès de 9 formateurs APP hauts normands. Lors de rencontres avec ces derniers, j'avais pu déceler divers propos au sujet de leur approche du métier de formateur et de leurs pratiques. J'ai alors décidé de les interviewer en leur proposant la technique du blasonnement, déjà utilisée par Pascal Galvani (Galvani, 1991) en référence aux travaux d'André De Peretti de 1986 (De Peretti, 1986, p. 78-84), auprès d'un collectif de formateurs APP sur leurs représentations de l'autoformation et de la fonction de formateur en APP. J'ai choisi cette approche exploratoire pour ne pas me laisser aller à l'interprétation convenue d'une partition simpliste des différentes postures énumérées dans d'autres études et pour donner toute la place aux paroles et aux convictions. Ce qui me paraissait intéressant était la finalité de la démarche. Cette méthode exploratoire et compréhensive participe à l'autoformation, des formateurs par un retour réflexif sur leurs postures et leurs pratiques.

Cette approche permet de recueillir les points de vue de personnes travaillant dans des contextes divers afin de percevoir des rapprochements possibles ou des différences en terme de représentation et de symbole ainsi que d'identifier des thématiques redondantes. Les grilles de lecture sont celles utilisées par Pascal Galvani en 1991 (Galvani, 1991, p. 85-89). Elles croisent son analyse ternaire composée des trois courants de l'autoformation et de l'approche tripolaire de la formation de Gaston Pineau, explicitées dans la troisième partie du présent travail. La matrice obtenue permet une analyse thématique et exploratoire des sens que les formateurs attribuent à l'autoformation et à la fonction de formateur en ce qu'elle évoque le rapport à Soi, aux Autres et au Monde. Nous pourrions, alors, établir un parallèle partiel entre les résultats collectés par Pascal Galvani en 1991 et ceux obtenus lors de ce travail en 2005. J'ai cependant conscience de ne pas avoir respecté totalement les principes méthodologiques. La richesse des données en est sûrement affectée. L'aspect socio-historique du sens donné aux symboles n'a pas du tout été abordé. La lecture synthétique des résultats sera proposée dans la troisième partie.

### *Le blason collectif*

L'élaboration du blason collectif a eu lieu en décembre 2006. Le dispositif global est une articulation entre l'intervention socianalytique explicitée par Patrice Ville dans sa thèse et la pratique du blasonnement utilisé par Pascal Galvani. Ce travail collectif s'est effectué auprès de 6 coordonnateurs APP réunis dans le cadre de rencontres mensuelles du réseau régional de Haute-Normandie. Cette fin d'année était propice au bilan de 2006. Le dispositif devait prendre en compte cette dimension et celle de la recherche. La technique de blasonnement associée à la socianalyse me paraissait pertinente en ce que toutes deux instituent un moment de parole individuelle et un moment d'échange collectif. De plus, cette méthodologie positionne l'imaginaire personnel et groupal dans le processus de réflexion. Le blason individuel connecte chacun à son vécu dans le réseau par effort de symbolisation et le blason collectif fait émerger un imaginaire micro-social. Il est intéressant de visiter ces niveaux d'appréhension de fonctionnement du réseau pour aller plus loin dans la dimension des représentations sociales et de l'imaginaire. La socianalyse est un dispositif qui permet la production collective, l'analyse partagée d'une situation. En effet, l'analyse institutionnelle se préoccupe de la compréhension des champs de force en mouvement à l'intérieur de l'institution.

## Conclusion :

Le plan de cette recherche s'est construit au fur et à mesure. Il n'a pas été construit à priori mais au regard de l'articulation entre les témoignages, les observations, les échanges dans les séminaires et les lectures.

Comme nous le verrons, trois volets se dégagent des matériaux récoltés :

- l'aspect institutionnel du réseau ;
- la configuration singulière du réseau ;
- le sentiment d'appartenance au réseau.

Nous développerons trois axes de réflexion pour éclairer notre problématique :

- l'analyse institutionnelle du réseau dans sa dimension socio-historique ;
- les représentations sociales du réseau et des pratiques à l'oeuvre ;
- la théorie des communautés de pratique et le concept de rhizome.

Notre travail s'articule autour de trois parties. Nous nous attarderons dans un premier temps sur l'histoire du réseau APP. Puis, nous poursuivrons sur la parole des acteurs pour nous arrêter sur une proposition de modélisation du réseau des APP à la lumière des concepts théoriques convoqués. Nous ouvrirons, pour conclure, sur les perspectives de ce travail dans le cadre d'une future recherche.

## **DEUXIEME PARTIE : Histoire du réseau APP et du travail en réseau**

Pour asseoir notre problématique, nous nous attardons ici sur la présentation des Ateliers de Pédagogie Personnalisée (APP) afin de poser les éléments de contexte. Nous aborderons la dimension historique et référentielle du cadre institutionnel, puis nous évoquerons son organisation. Pour cela, nous nous appuyons sur le témoignage d'un des fondateurs du dispositif, animateur national, ainsi que sur deux entretiens avec des animateurs régionaux présents depuis plus de dix ans dans le dispositif.

### **2.1 Plus de 20 ans d'existence**

L'histoire du réseau peut se découper en deux époques. La première pourrait s'intituler « Les 13 glorieuses » en référence à la croissance et l'épanouissement du réseau sur le plan territorial, à l'innovation pédagogique importante générant une transformation du rôle du formateur. Le rôle de l'Etat, très mobilisé dans le soutien de cette initiative, tend à se rapprocher de celui tenu durant « Les trente glorieuses », l'« Etat Providence ». La seconde s'intitulerait plutôt « L'autogestion programmée » en référence à la définition courante évoquée par Georges Lapassade dans son ouvrage *Groupes, organisations, institutions* (Lapassade, 2006, p. 232) .

Initiés en 1983 dans la région Rhône-Alpes, « les lieux ressources » préfigurèrent les APP qui furent institutionnalisés en 1985 puis qui se développèrent et se pérennisèrent jusqu'à aujourd'hui. Ce dispositif se caractérise par le fait qu'il émane de réseaux déjà constitués et qu'il a évolué vers l'auto-organisation d'un nouveau réseau composé d'autres acteurs.

#### La naissance du réseau

En **1983**, « les lieux ressources » furent expérimentés dans la banlieue lyonnaise en réaction à une montée de la violence des jeunes. Dans l'est lyonnais, les conséquences des comportements violents des jeunes, en 1981, avaient laissé quelques traces dans l'esprit des acteurs locaux. Le mal être de cette classe d'âge, symptomatique d'un manque de perspective d'avenir, devait être pris en compte. Cette idée de formation sur-mesure émergea d'un groupe

de travail réuni par la Délégation Régionale à la Formation Professionnelle (DRFP). Composé de Permanences d'Accueil, d'Information et d'Orientation (PAIO) et de Missions Locales, de représentants de l'Education Nationale et de la Délégation Interministérielle à l'Insertion des Jeunes (DIJ), de l'ACEREP, association filiale de la Caisse des Dépôts et Consignation, du mouvement associatif Léo Lagrange, il avait pour finalité de réfléchir à des solutions alternatives pour ces jeunes en difficulté. Les solutions devaient répondre aux délais trop longs d'inscription en stage qui provoquaient des abandons dans les démarches de réinsertion. Il fallait également leur proposer un contre-modèle scolaire et une alternative aux stages collectifs, leur permettant d'accéder à un apprentissage sur mesure adapté à leur projet. L'animateur national témoigne :

*« Et ces gens là ont pu après moult et moult échanges, brainstorming, ont pu inventer ce qu'ils ont appelé « lieux ressources » avec comme hypothèse une intervention dans les domaines de la culture générale, un fonctionnement permanent et une réponse adaptée à la demande des jeunes en terme de contenu et de durée. Et on a déjà les fondamentaux de ce qui allait devenir les APP. Donc, on voit bien que c'est pas une personne, que c'est pas un organisme qui a voulu avoir une prépondérance sur les autres, c'est déjà un travail collectif, c'est déjà un travail en réseau. »*

Elisabeth Maurel, chercheuse au sein de l'équipe « Politique-Organisation » du CNRS, propose l'hypothèse d'une recomposition de l'action sociale née dans les années 80 sur « le mode de l'injonction au travail en réseau des acteurs locaux. » (Maurel, 1991, p. 57-68) Selon l'auteur, ce nouveau modèle d'intervention sociale institutionnelle est complémentaire des modèles existants. Il s'établit sur un nouveau mécanisme de régulation permettant de rassembler les opérateurs concernés pour créer une réponse adéquate. La logique participative se substitue, partiellement à cette époque, à la logique juridique.

Le groupe de travail reprit une expérience de formation à la carte qui existait déjà au Québec pour les publics d'origine étrangère et dont la finalité sociale était de leur permettre une intégration sociale par l'apprentissage de la langue française. S'inspirant de celle-ci, les contours des « lieux ressources » furent définis :

- Le public cible était constitué des jeunes âgés de 16 à 25 ans prioritairement sans emploi fixe ni qualification reconnue (niveau VI et V bis de l'Education Nationale) ayant un projet de formation et/ou emploi validé par les partenaires orienteurs ;
- Les domaines de formation portaient sur les apprentissages fondamentaux, dans le but d'accéder à des formations professionnalisantes ou qualifiantes voire à des emplois ;
- La formation était individualisée ;

- Les opérateurs étaient des organismes reconnus comme compétents, de proximité ;
- Les apprenants étaient volontaires et non rémunérés.

Cette initiative, rompant avec la « forme scolaire »<sup>1</sup> et les fonctionnements des stages collectifs, essaima rapidement dans l'ensemble de la région et au delà de ses frontières.

L'animateur national poursuit :

*« Et bien, justement, les réseaux ont joué à plein. Les équipes de la DIIJ ont évoqué ces expérimentations. »* Mais au cœur des lieux ressources, des professionnels se questionnaient : *« c'était bien gentil de faire ces hypothèses du sur-mesure, du fonctionnement permanent, mais comment on fait ? J'veux dire, des formateurs qui étaient là, y avait aucune pratique, y avait pas véritablement de références théoriques, y avait pas d'écrit ou s'ils existaient ils étaient parfaitement inconnus par nous. Alors comment on fait pour faire, je crois qu'on ne disait pas encore autoformation accompagnée. On a tâtonné, tout le monde a tâtonné, mais un moment donné, c'était : "comment tu tâtonnes toi ? Quelles solutions tu trouves ? Ah ouais c'est pas mal ! Vous faites des ateliers, vous faites des petits groupes, vous faites des cours particuliers, vous formalisez plus vos outils." Et y a eu aussi très vite de l'échange de pratiques. »*

C'est ainsi que les pratiques se diffusèrent au gré des rencontres et des contacts, par le vecteur du réseau qui se créait grâce à ces premiers échanges.

En **1985**, des études, dont une menée par l'ACEREP, évaluant l'efficacité du dispositif, concluaient sur les plus-values des « lieux ressources » en terme de résultats quantitatifs positifs et d'effets sur les dynamiques personnelles. Le faible coût du système constitua un argument économique déterminant pour lever toute réticence. Cette année là, une annexe technique sur les « Ateliers Pédagogiques Personnalisés » accompagnait la circulaire n°18 du 21 juin émanant du Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle portant sur la poursuite et l'amélioration du programme 16-25 ans. Le terme « atelier » dans son acception première, relève de l'artisanat, du chantier, du lieu où travaillaient l'artiste, les acteurs autour du maître. Comme le rappelle Annie Mioche (Mioche, 2005, p. 3) dans son article qui relie le vécu d'une apprenante APP à l'approche théorique de la sociologue, la métaphore de l'atelier désigne, au XXème siècle, « *un groupe de travail en art dramatique et*

---

<sup>1</sup> Par « forme scolaire », nous entendons avec Olivier Maulini et Philippe Perrenoud, un modèle culturel constitué dont les traits distinctifs peuvent se décliner ainsi : « un contrat didactique entre un formateur et un apprenant », « une organisation centrée sur les apprentissages », une pratique distincte des autres et séparée de l'environnement, « un curriculum et une planification », « une transposition didactique » découpée, organisée, « un temps didactique » repéré, « une discipline intellectuelle et corporelle », « une référence à des normes d'excellence et à des critères d'évaluation ». (Maulini et Montandon, 2005, 151-152)

*en pédagogie* ». A la lumière de ces dimensions esthétiques et didactiques, nous pouvons en déduire alors que la représentation institutionnelle de l'APP, à l'époque, renvoie à un « compagnonnage » visant « l'émergence artisanale de personnes » actrices de leur vie dans notre société. L'institution avait ainsi institutionnalisé les initiatives développées sur le terrain avec le souhait de les généraliser sur l'ensemble du territoire.

La création d'un réseau ne se décrète donc pas. L'institutionnalisation apparaît comme la résultante du travail en réseau. Il s'avère que ce sont les interactions entre les professionnels qui ont été centrales et porteuses d'avenir.

### Le renforcement du réseau par l'institution

Le processus de structuration du réseau débuta en **1986** par l'élaboration d'un cahier des charges annexé à la circulaire n°1030 du 13 mars qui précisa les modalités de mise en œuvre et annonça la création de la cellule nationale d'accompagnement appelée IOTA +. Sa mission était de favoriser le travail collectif pour promouvoir le dispositif.

Dès lors, les APP connurent une croissance régulière sur tout le territoire français. La cellule d'appui nationale apporta un soutien aux équipes pour la création et le développement des APP :

*« Et là on a assisté durant trois ans à un développement progressif des APP, avec des configurations de développement assez diversifiées, [...] qui fonde en partie la cartographie actuelle du réseau. [...] C'est un rare dispositif pour lequel l'Etat n'a jamais dit : "je prends la carte de France et clac, clac je mets des punaises et je veux des APP dans ces endroits là." C'est une construction progressive et par le bas. » Sur le plan national, « la première rencontre nationale des APP en 88. C'était une forme de reconnaissance du travail accompli. » (extrait de l'interview de l'animateur national)*

Cette rencontre, initiée par l'Etat, a renforcé l'inscription des APP dans le paysage de la formation professionnelle.

Un système statistique de suivi assura une lisibilité aux commanditaires dès **1989**<sup>2</sup>. Le choix de transparence et la possibilité d'établir des cumuls régionaux contribueront, jusqu'à

---

<sup>2</sup> Circulaire n°861 du 9 mars 1989 du Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle.

aujourd'hui, à la communication auprès des partenaires extérieurs et à un esprit de non-concurrence entre APP. Le membre fondateur explique :

*« Mis en place par la DGEFP au début des années 90 d'abord sur minitel, puis dès 1997 sur internet, le système de remontées statistiques mensuel des APP constitue un exemple unique de suivi d'un dispositif de formation. Il permet à la fois, de rendre compte de l'activité de chaque APP sur un même support, au mois le mois et les agrégations régionales, nationales mensuelles ou annuelles. Il constitue pour chacun un véritable outil de suivi, d'analyse des résultats et de pilotage à tous les niveaux. Sa fiabilité est assurée grâce à la stabilité des tableaux de recueil des données, à son ergonomie simple, à la concertation permanente entre les acteurs concernés et à l'accompagnement des équipes APP réalisées au jour le jour au niveau de l'animation nationale. »*

Outre l'outillage, 1989 fut aussi un tournant institutionnel pour le réseau. *« En 89, les APP sont apparus en tant que tels. Y avait sur le budget de l'Etat, une ligne APP. C'est aussi une forme de reconnaissance, dangereuse, la suite va le prouver, mais sur les moyens disponibles en tout cas, politiquement c'est mieux. »* Il est à noter que cette autonomie de la ligne budgétaire n'a pas été sans conséquence. *« Dans les arbitrages budgétaires, il a été plusieurs fois, presque tous les ans, envisagé de la supprimer complètement »* précise l'animateur national.

Le réseau atteint en 1990 sa configuration actuelle composée de 450 à 500 APP. Il faut ajouter à ce chiffre le développement des antennes délocalisées qui porte aujourd'hui le nombre de points d'accès à la formation à 818.

### L'affichage du cadre institué

En **1994**, un nouveau cadre de travail fut inscrit par la Délégation Générale à l'Emploi et à la Formation Professionnelle (DGEFP) dans la circulaire n°94/1 du 14 janvier. Celle-ci reconnaît la démarche pédagogique spécifique des « Ateliers de Pédagogie Personnalisée ». Ce document resta durant 10 ans la référence pour toutes les équipes impliquées. En 1994, ce fut donc la pédagogie que l'on caractérisa de « personnalisée ». Cette qualification du mode de compagnonnage, d'accompagnement succéda à celle du lieu, l'atelier qui resta néanmoins présent dans l'intitulé. L'aspect collaboratif du travail collectif perdure encore aujourd'hui, associé à la prise en compte de la personne dans la relation pédagogique proposée par les formateurs. Par ailleurs, la circulaire reprit des initiatives ancrées dans certaines régions



relevant de l'animation du réseau. « *Alors [...] à partir de la deuxième moitié des années 90, les animations régionales se sont davantage développées* » par le biais de la circulaire qui était plus explicite sur leur utilité. On en comptait 18 en 2000 sur l'ensemble du territoire. Les DRTEFP n'étaient pas dans l'obligation d'en mettre en place. Cependant, les dynamiques régionales dépendaient de la présence d'une animation et des moyens que l'institution leur apportait.

C'est en 1996 que la seconde période débuta. Aux « Treize glorieuses », succéda « L'autogestion programmée ».

### L'arrivée de l'instituant sur le devant de la scène

En **1996**, se créa le regroupement national qui se distinguait de l'animation car il émanait des structures porteuses d'APP. Il représentait et représente encore aujourd'hui la dimension politique du réseau, l'animation nationale constituant l'appui technique. Son objectif était de devenir un interlocuteur à part entière vis-à-vis de l'institution de tutelle c'est-à-dire de permettre aux artisans du dispositif de pouvoir répondre aux menaces récurrentes sur le maintien de la ligne budgétaire. A l'époque, la diminution des crédits était importante. Le regroupement préfigure l'association nationale que l'on connaît aujourd'hui.

Mais parallèlement à l'évolution du regroupement, la DGEFP amorça un travail de collaboration entre acteurs de terrain et institutionnels pour réécrire le cahier des charges en **2003**. Une réflexion débuta au sein des équipes de terrain à partir d'une grille de principes fondamentaux réalisée par la cellule d'appui nationale. Des synthèses régionales produites, émergea un cadre plus structurant, co-construit par tous les acteurs du réseau, ouvert aux évolutions du moment, la circulaire DGEFP n°2004/030 du 30 novembre **2004**. Cette expérience fut une forme de reconnaissance des acteurs par la tutelle étatique et impulsa un travail réflexif au sein des équipes et au niveau régional. La volonté d'élaborer un socle commun rendu nécessaire par la diversité des pratiques rendit ses lettres de noblesse au réseau national. Les professionnels APP se sentirent faire partie d'une communauté de sens.

**Sept principes fondamentaux** apparurent comme les sept caractéristiques pédagogiques et organisationnelles de la démarche APP :

- La personnalisation de la prestation renvoie à la place de l'apprenant et à la pratique pédagogique sous jacente, l'autoformation accompagnée. La posture spécifique du formateur en découle ;
- La diversité des publics sous-tend le volontariat des bénéficiaires, l'hétérogénéité des statuts sociaux, la pluralité des besoins en vue d'une insertion sociale et professionnelle, le choix de publics prioritaires déterminés par les financeurs ;
- Les domaines de la culture générale et de l'apprentissage technologique de base balisent le champ d'intervention des formateurs. Selon les territoires, les besoins varieront ;
- L'ancrage territorial détermine la nécessité de prendre toute sa place dans les politiques locales d'insertion et de formation ;
- Les sources diversifiées de financement assurent la pérennité du dispositif ;
- Un accueil des publics en flux offre une réactivité et une adaptation aux contraintes de ces derniers ;
- Un fonctionnement en réseau permet la mutualisation des ressources, des compétences, des informations, la lisibilité de l'activité à travers la saisie statistique, la garantie de qualité que donne l'obtention du label APP.

Pour faciliter la mise en cohérence de ces principes, le cahier des charges préconisait la mise en œuvre d'une procédure de confirmation du label, de deux pôles ressources, d'une animation régionale et d'un comité d'orientation et de suivi local. Il déclinait cinq outils : le projet pédagogique annuel, les antennes, le centre de ressources, les locaux et équipements, les critères d'évaluation.

### Une ingénierie participative

L'année **2005** constitua l'année de l'expérimentation des outils et de la procédure de labellisation. Cette nouvelle étape, pilotée par la DGEFP, avait pour but de renouveler le label des APP et redynamiser le réseau afin d'asseoir de nouveaux partenariats, notamment avec les Conseils Régionaux, acteurs incontournables de la formation depuis la loi de décentralisation de 2002.

La procédure de labellisation a été une opportunité pour les équipes d'opérer une mise à nu des pratiques de chacun pour contribuer à construire les projets pédagogiques annuels. En effet, elle débuta par une phase d'introspection avec un outil d'autodiagnostic qui était

renseigné par le collectif APP. Ce dernier, après avoir effectué les constats relatifs à la mise en place des sept principes fondamentaux, put alors soumettre des axes de progrès parfois pluriannuels. Cette grille de lecture de l'APP fut alors confrontée à celle des auditeurs. En Haute-Normandie, ceux-ci étaient issus des DDTEFP et du Conseil Régional. Ce regard extérieur permit l'explicitation du fonctionnement APP dans des contextes particuliers. Les équipes ont vécu cette étape comme une manière de se professionnaliser en formalisant leur pratique quotidienne. Une demande d'accompagnement en lien avec un axe de progrès pouvait être communiquée à la DRTEFP. Il a été envisagé d'y répondre au niveau régional par l'intermédiaire de l'animatrice. La rédaction du projet pédagogique fut également un moment de travail réflexif et où l'on devait faire des choix concertés sur l'orientation que l'on voulait donner à l'APP en tenant compte du diagnostic de territoire emploi-formation, du projet d'établissement du porteur, des avis des partenaires et des apprenants. C'est le document fédérateur de l'équipe et des acteurs du territoire, qui encore aujourd'hui est rédigé annuellement.

Dans ce cadre général de fonctionnement, les équipes pédagogiques des APP sont donc au cœur de la mise en œuvre de la démarche APP et sont garantes de la qualité du service rendu aux bénéficiaires. Coordonnateurs, formateurs, formateurs référents, secrétaires, tous ont un rôle à jouer et une mission à conduire dans des contextes différenciés. Même si le cadre est commun, les pratiques apparaissent singulières.

Une rencontre nationale fut organisée par le Ministère chargé de l'emploi en 2006. Elle avait pour objet de valoriser cette démarche participative et de donner au dispositif et au réseau une lisibilité pour les partenaires financeurs de formation.

### Configuration du réseau en 2007

En **2007**, le réseau compte 442 sites et 376 antennes délocalisées, soit 818 points d'accès APP. Il existe 22 animations régionales qui apportent une aide technique dans les champs de la communication, de la mutualisation, du partenariat, de la professionnalisation et du développement de projets. Depuis 1986, plus de 2 500 000 personnes ont bénéficié de l'APP, soit 12 millions d'heures de formation réalisées. En un peu plus de 20 ans, le dispositif APP s'est installé dans le paysage de la formation professionnelle, en surmontant les aléas politiques et économiques de notre société.

Retenons qu'une des conditions de pérennité de l'existence du réseau, est qu'il « *a toujours été connu et reconnu par la DFP<sup>3</sup> et la DGEFP. Il a été inscrit en tant que tel, ça a été rappelé comme un fondamental, ça a été toujours inscrit dans le cahier des charges* » souligne l'animateur national. Pourtant aujourd'hui, la tutelle se retire du fonctionnement du réseau. C'est un choix politique que nous n'avons pas à commenter ici. Cependant, cette décision est le fondement de ce travail de recherche sur le réseau et celui de la mobilisation de tous les acteurs APP en France.

#### La transition institutionnelle du réseau :

L'Etat a décidé fin 2007 de ne plus assurer la tutelle du réseau des APP à partir du 1<sup>er</sup> janvier 2009. Ses prérogatives ont changé, les champs de compétences vont être redistribués dans le cadre de la Révision Générale des Politiques Publiques (RGPP). Cela a pour conséquence l'arrêt du financement de l'animation. L'animateur national résume la situation : « *à compter de 2008, l'APapp assurera la responsabilité de cette animation. Elle édite et diffuse un bulletin, développe et anime un site web, assure la maintenance et le suivi du système statistique, anime un travail de veille sur les ressources pédagogiques et réalise des journées d'accueil des nouveaux coordonnateurs. Elle coordonne les animations régionales et facilite l'émergence de projets à dimension interrégionale.* » (APapp, 2008). Cet événement fait craindre la disparition du réseau des APP. Fort de cela, le regroupement national crée, dès 2008, l'APapp, association préfigurative, donc temporaire, qui a pour objet de construire un projet pour le réseau APP. Elle reprend toutes les prérogatives de la cellule d'appui nationale. La pérennité du principe d'une animation nationale étant affirmée pour l'instant, l'association reprend également les projets d'autofinancement. Cependant, cette décision institutionnelle n'est pas sans laisser poindre des craintes quant au fonctionnement même du réseau. La circulaire de la DGEFP du 3 janvier 2008 donne naissance à un nouveau dispositif « Maîtriser les compétences clés » qui s'appuierait en grande partie sur le dispositif APP. Le label serait cédé à l'APapp au 1<sup>er</sup> janvier 2009, date de l'entrée en vigueur du nouveau dispositif. Mais gérer un label demande des moyens matériels et humains que l'animation nationale n'a pas encore aujourd'hui. De plus, le mode de financement des organismes de formation ne serait plus régi par la subvention mais par le code des marchés publics. Même si le réseau peut s'autofinancer ou être financé par de nouveaux partenaires, il reste que ce nouveau mode de

---

<sup>3</sup> DFP : Direction de la Formation Professionnelle.

financement basé sur la libre concurrence peut transformer les relations à l'interne. L'animateur national interrogé s'inquiète :

*« C'est qui reste et j'ai peur, j'ai peur pour l'avenir, c'est qui reste de magique, c'est de faire coopérer des organismes qui sont aujourd'hui à cause du code des marchés publics, en concurrence frontale. Et alors je m'interroge. Aujourd'hui pour la grande majorité, c'est le régime subvention. Si demain c'est le code des marchés, qu'est ce que ça veut dire la mutualisation et le partage ? Qu'est ce que ça veut dire dans un projet « APP-Entreprises » on dit « Moi APP de Rouen, je fais une fiche produit là-dessus et je mets ma ressource associée, je l'donne ! Je l'donne parce que je sais qu'y en a dix autres qui font la même chose et qui le donnent. Donc j'ai mis 1, je gagne 10. » Mais qu'est ce que ça veut dire si on est dans le cadre d'une concurrence frontale ? Est-ce que ça sera jouable, non. Je pense que les équipes vont dire oui. Mais les patrons des équipes, parce que c'est la survie qu'est en jeu ! Pour moi dans le contexte que j'évoque, ils ont raison. »*

C'est en effet un grand pari dont tous les acteurs sont conscients. L'association nationale *« représente un nouveau niveau de formalisation du réseau. La disparition de l'animation telle qu'elle est institutionnalisée et organisée doit permettre une autre formalisation du réseau qui doit s'autogérer. »* Cette injonction de l'institution se fait sans filet, avec cependant l'expérience, la dimension collective et le savoir-faire APP. Hormis les collectivités locales, un nouveau partenaire souhaite soutenir l'activité du réseau pour des raisons économiques liées à la permanence, la cohérence et la proximité du dispositif. Ce sont les entreprises, acteurs qui ont fait défaut jusqu'ici et qui souhaiteraient prendre le relais sous une autre forme.

## **2.2 La dialectique et le réseau APP**

Comme nous l'avons vu, l'histoire du réseau n'est pas linéaire. Même si le processus d'institutionnalisation a été renforcé jusqu'en 2007, avec l'écriture du nouveau cahier des charges et la procédure de confirmation du label, il n'en reste pas moins que le réseau a dû se structurer parallèlement au fil des années pour survivre. Ce processus d'autonomisation souterrain connaît aujourd'hui une formalisation officielle avec l'apparition de l'APApp. Nous proposons, ici, de relire ce processus d'autonomisation qui participe à la

compréhension du contexte de la recherche avec l'éclairage de la dialectique hégélienne, Universalité, Particularité et Singularité ainsi qu'avec le triptyque convoqué par René Lourau.

Comme le précise Rémi Hess, « dans son *Introduction à la critique de la philosophie du droit*, Hegel élabore le modèle d'une dialectique organisée en trois moments. La dialectique hégélienne distingue l'universalité, la particularité et la singularité. Comme le souligne l'étymologie, l'UNiversalité renvoie à l'unité positive, la PARTicularité renvoie à la partie, élément du tout, et la SINGularité renvoie au principe de conjonction (sun en grec, ce pourrait être la conjonction entre le tout et ses parties). Les propriétés des trois moments hégéliens sont les suivantes : chaque moment est négation des deux autres, chaque moment est affirmation des deux autres; ils sont indissociables ; ils sont à la fois en relation négative et en relation positive avec chacun des deux autres. » (Hess, 2008, p. 15) Rémi Hess évoque également les travaux de Patrice Ville (Ville, 2001, p. 45-57), qui, « explore la spécificité de la lecture institutionnaliste de la dialectique chez René Lourau (Lourau, 1970). Ce dernier emprunte, et complète diverses notions à différents courants de pensée, notions qu'il réorganise dialectiquement en : institué, instituant, institutionnalisation qui ont les mêmes propriétés que les notions hégéliennes. (Hess, 2008, p. 35) « Semblables aux trois moments hégéliens, ces trois termes sont en étroite relation. Mais ils ne sont pas synonymes des trois moments hégéliens. Enfin, à partir de réflexions sur les situations socianalytiques et les divers types de déviance qu'il a pu y rencontrer, René Lourau propose une dernière "triple dialectique" : le moment idéologique, le moment libidinal, le moment organisationnel » (Ville, op. cit., p. 44) pour penser l'institution. Par « institution », nous nous référons à la définition qu'en donne Conélius Castoriadis : « L'institution est un réseau symbolique, socialement sanctionnée, où se combinent en proportions et en relations variables une composante fonctionnelle et une composante imaginaire » (Castoriadis, 1975, p. 184). Il s'agit d'appréhender ce concept dans ses différentes acceptions, la structuration sociale, la norme, le symbole.

### Le dérangement initié par l'Etat

Le réseau APP comme espace/temps social peut être analysé au regard des travaux réalisés par les institutionnalistes. Les « triplets » ne sont pas synonymes mais peuvent naturellement se compléter et offrir à la réflexion un cadre dynamique, dans lequel le

mouvement de la vie institutionnelle du réseau se construit comme « moment anthropologique ».

Revenons aux évènements institutionnels qui jalonnent l'histoire du réseau pour en déterminer les « dérangements » et donc les « analyseurs ». Selon Patrice Ville, « *l'analyseur n'est pas un événement. L'événement est le dérangement ; l'analyseur est la mise à jour, la mise à nu par ce dérangement d'une situation, d'un état de choses. Ce que l'on voyait comme une entité, une unité se révèle n'être pas UN ou UNE, mais laisse entrevoir des contradictions. Ce qui paraissait UNI ne l'était pas, ne l'est plus.* » (Ville, op. cit., p. 40) Il définit le « dérangement » comme « *un déplacement hors des positions assignées et que l'on croyait établies, un trouble gênant le fonctionnement normal, une désorganisation du classement habituel, de la hiérarchie des choses et des gens, de l'ordre communément admis, des rôles et des clivages coutumiers.* » (Ville, op. cit., p. 42) Ce « dérangement » va laisser apparaître les forces en présence.

« *La question est : quelle est la dialectique brusquement apparue et décomposée par l'analyseur ? Quelle est la dynamique révélée brutalement par un événement qui renverse la lecture d'une situation ?* » (Ville, op. cit., p. 41)

## La répartition des rôles

### Premier changement

En ce début d'analyse, nous proposons que l'« institution » repérée soit l'Etat. Le dispositif APP est un instrument de l'Etat dans la conduite de sa politique de lutte contre les exclusions. Le processus d'institutionnalisation de la première période du réseau (1985-1996) met en lumière un évènement qui annonce la seconde période. Ce « dérangement » a lieu en 1996, lorsque l'Etat décide de baisser dangereusement le volume de financement sur la ligne budgétaire APP. L'analyseur qui émerge est la forte dépendance institutionnelle des APP vis-à-vis de ce financeur en situation de monopole. Le réseau est en péril et souhaite se constituer en une force instituante, de contre-pouvoir. Il s'organise alors autour d'un regroupement national, informel. Il désigne des interlocuteurs représentatifs pour discuter avec l'institution et peser dans les négociations. Mais chacune des deux parties veut préserver l'institué, le dispositif. Néanmoins, le rapport de forces existera de façon récurrente, à chaque préparation de la loi de finances. Le regroupement national deviendra ensuite l'interlocuteur privilégié des représentants du gouvernement en place et des services centraux, sachant que des

regroupements régionaux deviendront les interlocuteurs, sur le plan local, des députés, sénateurs et services déconcentrés de l'Etat. L'animateur national raconte :

*« Ça été efficace car dès ce moment là, l'enveloppe a pas diminué et après, le regroupement a continué à se réunir. [...] Mais le regroupement c'est une autre dimension du réseau. C'est un début de prise en charge du réseau et des APP par lui-même. Là c'est un autre pas vers plus d'autonomie, de paroles, de mouvements. [...] Alors le regroupement a fait moult lettres et autres peut-être. Mais c'est pas le rendez-vous que va avoir le regroupement avec le délégué ou avec le ministre qui va déclencher. L'autre raison c'est l'appui sur les élus locaux, députés et sénateurs pour faire les questions parlementaires. Est-ce que là c'est pas une autre façon de regarder le réseau ? J'sais pas depuis le début, si on additionne, y a plus de 300 questions parlementaires, si j'additionne les différents moments. C'est sûrement aussi du réseau ça ! »*

Ce premier pas vers la responsabilisation des acteurs APP fut donc décisif. A chaque intervention des regroupements, l'institution trouvera des aménagements financiers pour rétablir un équilibre, même si l'on peut observer que la ligne budgétaire s'est réduite au fil des années. A l'aide de la « triplète » hégélienne, nous pouvons alors proposer que l'universalité de l'institution, dans sa politique de formation professionnelle au regard des publics de bas niveaux de qualification, est source de l'institué, le cahier des charges du dispositif. Elle entre en confrontation avec la particularité que sont les 442 APP et définit une singularité qui permet aux deux parties de se retrouver sur un compromis. Il n'en reste pas moins que l'analyseur nous permet d'accéder à la complexité des relations qu'entretient l'institution avec les opérateurs qu'elle subventionne. Elle s'affiche comme volontariste sur le champ d'une politique sociale et d'insertion professionnelle mais ne concède plus aux opérateurs un engagement correspondant aux besoins identifiés par les acteurs sur le terrain. Cet antagonisme devient alors lisible et oblige les opérateurs à se constituer en collectif pour sauvegarder l'activité et l'orientation politique à laquelle ils croient, l'accès de tous à l'Education Permanente. Le moment idéologique est tenu par l'institué. Le moment libidinal apparaît du côté de la particularité en appui sur l'institué et les valeurs qu'il donne à voir. Le moment organisationnel, lui, tend à se confondre avec la singularité.

Dans cette première configuration, nous pouvons conclure sur trois points importants pour comprendre l'avenir :

- le cahier des charges est l'institué, porté par les deux parties, institution et force instituante, il fait figure d'universalité et de moment idéologique ;



- le réseau comprend que l'Etat n'est plus un financeur fiable et qu'il est urgent de prendre de la distance en se constituant en contre-pouvoir et en diversifiant ses sources de financements ; l'instituant s'approche de la particularité et du moment libidinal ;
- l'institutionnalisation ou la singularité réside dans l'organisation d'aménagements budgétaires dans lesquels les parties en présence font des compromis.

Ici, le rapprochement des dialectiques de Hegel et de Lourau est conforme au tableau présenté par Patrice Ville (Ville, op. cit., p. 43) :

HEGEL	LOURAU	
Universalité	Institué	Idéologique
Particularité	Instituant	Libidinal
Singularité	Institutionnalisation	Organisationnel

### Second changement

Cette première épreuve sera propédeutique à un second évènement qui sera source de « dérangement ». Celui-ci introduit une rupture de positionnement institutionnel, seconde période de la vie du réseau. En juin 2006, l'Etat, par la voie de la DGEFP, signifie que le financement de l'animation nationale s'arrête fin 2007. L'analyseur qui se révèle est la volonté de l'institution de se séparer du dispositif et du réseau. L'institutionnalisation apparaît ici être la logique de décentralisation, vers les Conseils Régionaux, qui domine l'action du gouvernement à cette époque. Cependant, à l'interne de l'institution, la DGEFP met en place une réflexion autour d'un nouveau dispositif « Maîtriser les compétences clés » qui englobe les actions de lutte contre l'illettrisme et une partie de l'activité des APP. Il s'agit ici de répondre au rapport de l'audit effectué par l'IGAS daté de février 2007 qui prône la décentralisation de l'ensemble des actions et dispositifs de formation vers les Régions. Nous assistons alors à une scission à l'interne de l'institution portée par des moments idéologiques antagonistes se référant à des universalités différentes. L'une s'attache à défendre la mission de l'Etat en faveur des publics de bas niveaux de qualification. L'autre fait référence à un recentrage des missions de l'Etat autour de ses fonctions régaliennes pour des motifs économiques. En décembre 2006, l'Etat réaffirme sa position et demande aux 460 APP, d'autogérer l'animation s'ils le souhaitent. L'autogestion est alors le moment idéologique de l'instituant. Le moment libidinal de la particularité se révèle être la crainte ressentie par les

APP pour leur avenir. Le moment organisationnel, la singularité, se transcrit par la création de l'APApp, formalisation institutionnelle du regroupement national, en janvier 2008.

Nous sommes en accord avec la position de Patrice Ville quant à l'usage analytique des trois dialectiques. Il précise qu'entre "les trois "triplettes", « il existe des combinaisons: des éléments qui vont ensemble et peuvent être identifiés comme proches. Au point que ces mots peuvent sembler redondants, ce qui pourtant est inexact. En fait, la pratique montre qu'il est intéressant de considérer ces trois dialectiques, comme distinctes.

Dans les situations sociales, il existe des combinaisons de ces dialectiques et non pas des équivalences (Ville, op. cit., p. 44).

En référence à ce second dérangement, nous pouvons alors repérer une dynamique dialectique différente du premier évènement pour penser l'institution :

- L'institué reste le dispositif dont veut se séparer l'Etat qui n'est plus source d'idéologie ni d'universalité ;
- L'Etat devient la force instituante et le moment idéologique en obligeant le réseau à s'autogérer pour survivre. L'autogestion devient alors universalité ;
- La particularité, l'ensemble des APP, porte toujours les valeurs énoncées par l'institué et représente le moment libidinal ;
- La singularité est l'APApp, le moment organisationnel et l'institutionnalisation.

### Et maintenant ?

En janvier 2008, la DGEFP élabore dans le même temps une circulaire notifiant la création du nouveau dispositif « Maîtriser les compétences clés » en référence aux travaux européens sur la formation tout au long de la vie. Celle-ci précise que sa mise en place s'adossera en partie au dispositif APP dont l'appellation disparaîtra des appels d'offre régionaux dans le cadre de la procédure du code des marchés publics. La circulaire de 2004 portant sur le cahier des charges APP sera abrogée à cette date. L'institution a donc réussi à mettre en place l'autogestion du dispositif par une injonction à l'association des opérateurs.

Cette nouvelle situation, née des nouveaux positionnements des protagonistes, devient intéressante et positive pour les APP. En effet, la crainte de ne pas survivre à cette nouvelle donne se transforme, par la création de l'APApp, en une occasion de s'affranchir de la tutelle de l'Etat qui ne garantissait plus les moyens nécessaires à la conduite de l'activité. Cette indépendance est synonyme d'ouverture vers de nouvelles activités notamment auprès des

entreprises sans que l'institution puisse l'interdire. L'Etat devient un partenaire comme un autre. Il pourra financer des heures de formation. La difficulté de court terme est de maintenir le collectif APApp en ordre de marche. Le label et le projet « APP-Entreprises » sont deux éléments fédérateurs pour l'avenir. En effet, le taux de salariés en formation APP atteint 18 % aujourd'hui. Même si on peut déplorer cette présence marginale, les APP s'efforcent depuis quelques années de communiquer auprès des entreprises présentes sur leur territoire et auprès des Organismes Paritaires Collecteurs Agréés (OPCA). Cependant, les conseillers de ces derniers doivent encore s'approprier le fonctionnement personnalisé qui oblige à un renversement de leurs représentations de la formation continue. Elle reste chez ces derniers très classique. Ils sont souvent en demande d'intitulés de formation précis, de dates fixées et de durées de parcours établies. Un effort d'information doit être impulsé. L'Accord National Interprofessionnel de 2003 ainsi que la loi de 2004 sur la Réforme de la Formation Professionnelle, introduisant la personnalisation, sont vecteurs de rapprochement avec le monde économique. Pour notre travail, nous complétons cette mise en perspective par le rapprochement effectif du réseau et des entreprises. Avec le projet « APP-Entreprises », un projet Formation Ouverte et A Distance (FOAD) de dimension nationale en collaboration avec Renault réseau commercial France, il s'agit de développer le savoir-faire APP en matière d'individualisation de la formation sur les champs de la culture générale et des apprentissages technologiques de base (comptabilité, bureautique...), dans les entreprises. L'offre sera accessible à distance mais en proximité, dans les APP les plus proches des collaborateurs volontaires du réseau Renault, sur tout le territoire métropolitain. Cette offre sera également ouverte aux entreprises désirant contractualiser avec l'association nationale des APP, APApp. Cette opportunité relève d'un travail de conception de ressources au sein des équipes, mutualisées dans le réseau. Le maillage territorial a été un atout majeur dans le choix de Renault à travers son appel d'offre en 2005. L'animateur national souligne :

*« J crois aussi on est conscient qu'on est porteur d'une réponse formation qui malgré ses 20 ans reste à la fois originale et faiblement développée. On est inconsciemment conscient (rires) du potentiel que ça représente et qu'on se dit, qu'on pense consciemment ou inconsciemment qu'on pourrait faire mieux ensemble. Et ça c'est l'autre dimension du réseau, c'est que... et l'entreprise nous a permis de cristalliser ça, de le conscientiser, justement c'est qu'on est en réseau et qu'ça a une valeur marchande. Parce que nous on est un peu naïf, on dit qu'ça a une valeur morale, une valeur éthique, c'est c'qu'on dit quoi. On vit comme ça parce qu'on sait qu'on est à peu près tous sur la même longueur d'onde, sur des choses très ouvertes, humanistes*

*etc. Et l'autre il vient nous voir, il nous dit « Bah ça vaut de l'argent ! C'est un tas d'or votre réseau ! » Dixit, tu l'as entendu comme moi le dire ! [...] Et là maintenant on nous dit : « Mais vous êtes les seuls ! Y a pas un organisme de formation qui offre sur le territoire français 850 points d'accès physiques à la formation ! » Je parle pas de formation à distance complète. C'est c'que nous dit le CNED ! Pour en revenir à un partenaire historique aussi. Si on a pu faire un partenariat avec le CNED c'est parce que on est un réseau ! Qu'y avait de l'homogénéité ! [...] L'homogénéité, la cohérence. [...] Le réseau rajoute sûrement une valeur supplémentaire, une sur-valeur. [...] La proximité et la permanence. »*

Le réseau prend donc un virage en 2008. Rassuré sur ses potentialités, sur le regard que le monde de l'entreprise porte sur sa démarche, sur la solidarité et la fidélité de ses membres, le réseau semble maintenant en mesure d'avancer pleinement. Ce manque de confiance envolé, la perspective d'un développement durable peut se dessiner. La nouvelle configuration institutionnelle du réseau, sa prise en main par les acteurs APP dans le cadre de l'association nationale laisse présager un nouveau possible.

#### Le changement facteur de transformation ?

On perçoit alors la fonction symbolique de l'institution qui se joue auprès des APP. L'omniprésence étatique dans les politiques de lutte contre les exclusions est historique même si une partie de ses compétences ont déjà été décentralisées auprès des collectivités territoriales. Le dispositif APP a toujours été un des outils privilégiés au service de cette grande mission. Le retrait de l'Etat a plus de retombées symboliques que fonctionnelles. Pour le moment, le financement partiel des APP en 2009 reste d'actualité dans le cadre de la passation de marchés. Sur le plan symbolique, ce retrait peut paraître être un déni de tout le travail mené depuis plus de 20 ans. Partenaires privilégiés, les APP peuvent aussi se sentir trahis.

Les forces de disjonction en présence ont pourtant opéré une synthèse de dépassement pour trouver une organisation consensuelle au-delà des stratégies de l'Etat.

Si nous souhaitons que cette analyse éclaire notre recherche, notons pour la suite l'importance de l'institué (cahier des charges) et la force collective des membres du réseau comme particularité (les différents APP) et singularité (APApp) autour de cette référence aux valeurs qu'il la sous-tend (universalité et moment idéologique). Comme le souligne Rémi Hess, « la

*méthode dialectique consiste donc à saisir l'universel dans le particulier et le particulier dans l'universel, c'est-à-dire à viser le singulier en tant que combinaison dialectique originale et unique de l'universel et du particulier.* » (Hess ; 2008, p. 35) La nouvelle dialectique aujourd'hui paraît se dessiner autour d'une nouvelle donne :

- l'institué, le moment idéologique et l'universalité constitue le cahier des charges ;
- l'instituant et la particularité redeviennent les 442 APP ;
- l'institutionnalisation, la singularité et le moment organisationnel sont en devenir. Il s'agit du mode de fonctionnement que l'association de préfiguration donnera à l'association future par un effort de conjonction des différents points de vue. Comme l'indique Patrice Ville, « *les stratégies d'institutionnalisation sont une façon de détendre les tensions sociales, pour autant que les particularités sont réintégrées, réexaminées, respectées.* » (Ville, 2001, p. 51)

L'Etat ne semble plus être l'institution, celle qui encadrerait socialement, symboliquement et fonctionnellement le dispositif par le cahier des charges. Il apparaît que le réseau APP soit devenu « institution », en référence à la définition donnée par Cornélius Castoriadis. En effet, nous observons qu'il existe une structuration sociale qui permet le fonctionnement de ce réseau, reconnu socialement. Cette composante fonctionnelle est nécessaire mais non suffisante pour le comprendre. La dimension symbolique est aussi présente : une alternative à la forme scolaire, concourant à l'émancipation des personnes ; une forme de la « solidarité organique » dont parle Durkheim, l'ouverture sur de possibles devenir. La « capacité élémentaire et irréductible d'évoquer une image » (Castoriadis, 1975, p. 178), l'imaginaire, dont les professionnels APP sont porteurs, une vision humaniste de la société. Lors de mes travaux précédents portant sur les représentations des formateurs de l'autoformation, il apparaissait que leur perception de celle-ci était plutôt existentielle, de l'ordre du processus vital pour agir sur sa propre transformation, de soi par soi, par les autres et par le monde. Cet univers de sens et de signification semble être fondateur de la construction identitaire de ceux qui se sentent appartenir au réseau. Nous pouvons, maintenant, nous interroger sur la manière dont s'est développé ce sentiment d'appartenance à travers celui-ci.

## 2.3 Une manière de travailler ensemble

### La genèse

C'est à partir de 1986, date de création de la mission nationale, que les professionnels APP ont commencé à structurer le partage d'informations et de pratiques. Un animateur national explique :

*« C'était par tâtonnement que ça se faisait et puis, organiser la communication entre les équipes et là on a eu la chance, il faut le dire même s'il y a un côté anachronique de le dire, de l'évoquer, d'avoir un réseau minitel vraiment performant pour l'époque, bulletins, des outils de communication parce que quand je parle d'équipe nationale, y avait deux personnes. On n'était pas extrêmement nombreux mais peut-être aussi cet élément là favorise le fonctionnement en réseau c'est-à-dire que s'il y a un centre trop fort, il devient dominant par rapport à un réseau. Alors que là, de fait, si on veut que le réseau existe, c'est à chacun de bouger, c'est prendre sa part en main et faire fonctionner le réseau. De pas attendre du haut ou d'un centre que les choses soient faites. Et donc la mission nationale expliquait, aidait techniquement à monter des APP et favorisait les échanges entre les équipes et à ce moment-là, l'animation nationale a produit des documents, guides méthodo pour la création d'un APP qui sont fondateurs, qui ont gardé une validité assez longtemps même si aujourd'hui faudrait les réécrire mais j pense que sur le fond ils sont valables. C'est tout le contexte qui a changé mais sur le fond ils sont valables. On a écrit aussi un guide méthodo sur la gestion d'un APP. »*

Les outils de communication comme les bulletins bimensuels et le site internet sont autant d'éléments d'affichage des dynamiques nationale et régionales. L'animateur national poursuit :

*« Autre élément de ce moment là, c'est la DFP, outre la création de cette mission nationale, [elle] a aussi sur un plan plus qualitatif, plus pédagogique, décidé de financer un programme, aujourd'hui on dirait de « professionnalisation », à ce moment là on disait « formation de formateurs ». La première vague a été en 85 pour une vingtaine, et là, pas de miracle, les formateurs de formateurs ont été les pionniers. On a retrouvé des gens de l'Educ, des gens de l'Acerep, des gens pas mal de Rhône-Alpes. Et voilà comment cette espèce de transmission de flambeau, de partage d'expériences » s'est construite.*

Un deuxième programme national plus important fut mis en place sur 1986-1988 touchant près de 150 intervenants. Il fut fondateur d'un travail plus collectif autour de la pédagogie et du développement des APP. « *Voilà, c'est comme ça que s'est construit le réseau.* » Dans la continuité, depuis trois ans, l'animation nationale propose des journées dédiées aux nouveaux coordonnateurs. Elles contribuent encore aujourd'hui à une mise en cohérence des représentations du dispositif et de sa démarche pédagogique à partir des pratiques et des organisations.

Dès le début, les professionnels furent confrontés à un changement dans leurs pratiques pédagogiques expérimentant l'individualisation de la formation et la personnalisation de l'accompagnement. Ce renversement de paradigme les fit basculer du tout transmissif à une pratique favorisant l'appropriation des apprentissages par l'apprenant. Le principe de non-exclusion des publics était posé. Les formateurs durent alors, s'adapter à une pluralité de problématiques et proposer une multiplicité de situations pédagogiques et de ressources. Cet enrichissement ne se borna pas à l'ingénierie pédagogique mais s'immisça à plusieurs niveaux, les ingénieries de pilotage et de formation. Les équipes furent appuyées par les animations régionales qui émergèrent progressivement. « *La dimension régionale va progressivement devenir un échelon important pour la dynamique de réseau. Cette dimension régionale va s'intensifier avec la création à partir de 1996 des regroupements régionaux qui va permettre d'ancrer dans les pratiques les échanges interrégionaux* » souligne l'animateur national.

#### L'animation locale du réseau APP :

« *Il [le réseau] a véritablement pris forme au niveau national même si dans quelques régions, en parallèle, début des années 86, y a eu des appuis régionaux.* »

Dans les années 90, l'animation nationale s'étoffe. L'arrivée d'un pédagogue donne au réseau sa dimension d'appui pédagogique.

C'est à ce moment-là que l'on s'aperçoit « *que le cours particulier ça pouvait pas marcher même quand c'était par petit groupe de deux ou trois, qu'il fallait développer plus d'autonomie dans les apprentissages en s'appuyant sur des contenus objectifs sur un certain nombre de supports. L'idée de centre de ressources est apparue et là, à travers les différents contacts, c'est ça aussi l'animation, on a bien vu que certaines équipes étaient plus en avance que d'autres, formalisaient mieux ce centre de ressources.* » « *C'est l'équipe du Creusot qui était très en pointe à tel point que on*

*leur a donné un petit coup de main en terme de duplication pour formaliser un document qui s'appelait, qui s'appelle toujours même si là aussi il faudrait sûrement le réviser, « Centre de ressources en APP » qui a été ensuite, enfin là aussi y a tout un travail qui a duré plusieurs mois, de formalisation, d'affinement, de concept qui étaient pour l'essentiel très pratico-pratique. Et on l'a diffusé dans tout le réseau. »*

Les animations régionales comme les APP « *se sont auto-organisées dans de l'échange de pratiques* » conclut l'animateur national. Il n'y a pas eu de modèle. La limite de cet exercice est de prendre le risque de s'enfermer et de construire un dispositif déconnecté des demandes institutionnelles. Cependant, les animations ont pu créer des liens avec les acteurs extérieurs tant institutionnels qu'opérationnels. Des échanges interrégionaux se sont déroulés régulièrement durant ces 20 ans. Des voyages thématiques, des rencontres de travail ont enrichi les équipes qui y participaient. « *A partir de la deuxième moitié des années 90, les animations régionales se sont davantage développées.* » La constitution d'une animation régionale n'implique pas la création d'une dynamique de réseau. Tout dépend des moyens attribués et de la mission dévolue par l'institution. Il ne faut pas occulter la posture de l'animateur qui peut travailler en coopération avec les équipes mais qui peut aussi imposer un programme. La dynamique dépendra donc de la place que l'on propose aux intervenants APP. Elle peut aussi être fictive car confiée à une personne qui ne peut assurer cette mission par manque de temps ou de moyens.

*« Je trouve ça passionnant de bosser sur la création et une dynamique de fonctionnement collectif. Je suis convaincue qu'on est plus intelligent à 40 que tout seul dans son coin, que y a plein de richesses dans tous les coins et que c'est dommage de pas en faire bénéficier. Chacun a quelque chose qu'il peut apporter à l'autre. Et puis, travailler sur tout ce qui est construire ensemble, travailler ensemble sur de l'ingénierie pédagogique, construire ensemble de nouvelles approches, ça m'a toujours fait plaisir. Je pense que selon la sensibilité, selon les centres d'intérêts de l'animateur, je pense qu'une animation de réseau n'aura pas la même couleur, la même odeur »,* nous livre un animateur régional du réseau.

Au niveau régional, des séminaires ont été organisés pour inscrire le dispositif dans les politiques de formation et d'emploi des collectivités territoriales. Certaines régions, comme la Haute-Normandie, ont mis en place des actions de formation-action sur des thèmes comme la formation ouverte et à distance ou l'« apprendre à apprendre ». Des journées de regroupement



ont été également mises en place afin de réintroduire la place des formateurs au sein du réseau, autour de leurs pratiques.

La posture de l'animateur est ici significative de son expérience et de sa personnalité. « *Dans ma fonction d'animation, j'ai aucune fonction hiérarchique par rapport aux gens du réseau. J'ai une fonction d'animation, pas de hiérarchie* », rapporte un animateur régional. Le réseau régional n'a pas de chef de file. Il devient ce que veut bien en faire l'ensemble des participants. L'animateur écoute et suggère. Les participants proposent et disposent.

Ces animations ont pour finalité de maintenir une dynamique de réseau pour assurer une qualité de la prestation pédagogique et un renforcement de l'ancrage local. Des réunions sont organisées à des fréquences diverses. Elles rassemblent surtout les coordonnateurs. Un animateur régional souligne :

*« Ce que je trouve un peu dommage, [...] c'est que ce réseau réunit essentiellement les coordonnateurs. Il réunit très peu les formateurs. Or, les formateurs, ils ont envie de se rencontrer aussi. [...] Mais les coordos ne libèrent leurs formateurs que s'ils ont trouvé un financement. Sinon, ils ne les libèrent pas. [...] J pense qu'il peut y avoir quelque chose comme la relation de pouvoir qui intervient. [...] Je pense que c'est une forme de reconnaissance, en même temps reconnaissance d'une fonction. »*

La participation aux réunions régionales est donc partielle et d'intensité différente selon les régions. Les organismes porteurs sont dans l'obligation d'envoyer leur coordonnateur au regard du cahier des charges mais ils peuvent aussi ne pas légitimer cet espace de travail. Les coordonnateurs sont parfois tiraillés et ne peuvent s'impliquer comme ils le souhaiteraient.

### L'intérêt de travailler en réseau

A travers les interviews effectuées et le blason collectif, le travail en réseau est plébiscité par tous les acteurs. Ses principaux intérêts sont l'enrichissement et la mutualisation des pratiques. C'est « une corne d'abondance ». Par l'échange que le travail collectif suggère, les contributions de chacun prennent une place centrale. Les particularités émergent et chacun s'approprie les éléments qu'il pourra introduire dans sa « pratique ». Pour la « pratique », nous nous repons sur la définition que propose Etienne Wenger et qui correspond à notre objet de recherche. Il définit la pratique comme un ensemble dynamique composé des compétences, des activités, des actions qui permettent d'exécuter les tâches assignées. Mais la définition prend aussi en compte l'ensemble des significations, des relations, des artefacts, des conventions, des valeurs, des représentations qui permettent de rendre l'expérience du travail

satisfaisante pour l'individu. Le réseau est vécu par le travail de mutualisation comme apportant « des réponses sous forme de cadeaux ». C'est une aide, une écoute. Cette rupture de l'isolement, favorise l'apprentissage, la remise en cause, la réflexivité, la prise de distance, le nécessaire « oxygène » pour prendre de la hauteur et travailler autrement. Les pratiques évoluent en gardant leur « coloration propre ». Le travail en réseau est producteur également de projets communs qui dynamisent chaque APP et profitent aux organismes supports indirectement.

Pour les financeurs, le coût apparaît comme faible. Cependant, le coût indirect est plus important, notamment pour les organismes employeurs. Le temps passé dans les réunions et les groupes de travail, mais aussi les visites dans les autres régions ou les colloques, sont imputés aux organismes porteurs. Le représentant de la collectivité locale interrogé souligne l'intérêt d'avoir un interlocuteur, une « tête de réseau », qui facilite les relations, affirme la cohérence d'un service rendu et qui devient un moyen pour la collectivité de faire passer un message politique aux acteurs de terrain. Le réseau devient « un catalyseur » de la collectivité. Un animateur régional APP exprime le fait que le réseau donne des garanties aux financeurs potentiels par la cohérence qu'il rend visible grâce au cahier des charges et au travail de mutualisation et d'échanges qui s'y déroule. Il apparaît alors comme une « sur-valeur ». Le cahier des charges formalise cette appréhension du service et la force, la dynamique qui se dégagent du collectif, font émerger un sentiment de proximité.

Nous retrouvons, dans ce travail collectif, l'universalité, la particularité et la singularité que développe Hegel. L'universalité reste l'institué, le cahier des charges, la réification du service rendu. La particularité est liée aux APP qui ont leur propre pratique. La singularité est le réseau qui se construit au fil du temps avec ses acteurs.

Pour approfondir ce triptyque, nous pouvons maintenant nous déplacer sur le champ des représentations sociales et des pratiques en écoutant les propos des intéressés.

## TROISIEME PARTIE : Paroles d'acteurs

Comme nous l'avons vu précédemment, les données qualitatives récoltées sont analysées in vivo, à partir des entretiens transcrits et écoutés. Les rencontres sociales de la recherche ont été l'occasion d'appréhender le réseau et le travail en réseau du point de vue des membres du réseau mais aussi d'acteurs de réseaux différents. Nous allons, à cette étape du travail, mettre en exergue leurs représentations sociales du réseau et des pratiques APP en nous focalisant, dans un dernier point, sur l'engagement des protagonistes, moteur d'une identité commune.

Comme le souligne Hélène Bézille dans son article paru en 1997, l'usage du concept de « représentation » n'est pas sans difficulté pour le chercheur. Usité dans plusieurs disciplines universitaires et dans la vie quotidienne, ce concept est « fluide » et modelable. (Bézille, 1997, p. 12-15)

Hélène Bézille précise que celui-ci peut contribuer à éclairer des problématiques macro-sociales, micro-sociales ou psychologiques. Pour notre travail, nous nous recentrerons sur la dimension micro-sociale ou psychosociologique qui reprend le concept dans une perspective le liant aux conduites et attitudes des intervenants APP, c'est-à-dire les pratiques selon la définition qu'en donne Etienne Wenger (Wenger, 2005). Il s'agit ici d'envisager les logiques d'action qui influencent les pratiques du point de vue d'individus appartenant à un même réseau. L'usage qui en est fait à l'occasion de cette recherche s'inscrit donc dans une actualisation, une conscientisation des logiques qui positionnent l'individu comme membre d'une communauté de pensée. Hélène Bézille définit la représentation sociale par sa capacité « à se donner pour la réalité » (Bézille, 2003, p. 55-57). La représentation peut déformer, simplifier, schématiser, disqualifier, embellir, dévaloriser ou survaloriser la réalité. Ce concept de « représentation sociale » nous permet d'opérer une liaison entre expérience professionnelle, réflexivité des praticiens et identité collective. Nous pourrions nous aventurer dans ce que ces représentations sociales obèrent sur l'imaginaire social qu'elles convoquent (macro-social). Nous trouverions alors des ramifications souterraines avec les apprentissages qui se déroulent dans les situations de travail au sein du réseau. Cette question sera reprise lors d'une recherche, prolongement de ce travail.

Les représentations sociales des acteurs APP, à travers les propos tenus selon leur fonction et contexte, se retrouvent dans les blasons individuels élaborés. Quant à celles associées à l'objet de recherche, le réseau, elles ont été évoquées lors de la construction du blason collectif et lors des interviews.

### 3.1 Le réseau

Le blason collectif effectué en 2006 avec le groupe des coordonnateurs APP de Haute-Normandie, dans le cadre de l'animation régionale, nous apporte quelques pistes de réflexion (annexe 2).

Tout d'abord, la devise entérinée par les participants caractérise le réseau en 2006 : « Construire l'avenir ». Elle nous rappelle le changement institutionnel qui s'opère. Pour les acteurs, plongés dans l'incertitude, il ne s'agit pas de survivre mais de continuer à avancer ensemble. La lecture de l'intervention propose trois manières de percevoir le réseau, qui ne s'excluent pas mais se renforcent. La première est liée au mouvement, à l'ouverture, la deuxième à l'enracinement, à l'union, la troisième à l'idée de repère. Le blason collectif reprend les trois propositions en y ajoutant l'idée de frontière.

#### Le mouvement

Lors de la construction des blasons individuels de la première phase de l'intervention, le réseau est associé à un train qui avance et à un atome défini comme un système « *d'éléments qui vont se recombinaer avec d'autres éléments.* » Le réseau est facteur de cohérence mais « *chaque APP a sa propre couleur.* » De plus, « *il est dans un environnement plus large [...] dans le champ de la formation professionnelle, dans la société.* » Il semble que même si la différence de chaque APP est avérée pour ces professionnels, le réseau se pérennise par la seule volonté de chaque entité. Le Géomag est un jeu éducatif. Il s'apparente à l'image de l'atome. S'articulant autour de billes d'acier, figures des APP, les baguettes aimantées forment les liens entre eux. L'enfant le reconstruit sans cesse en changeant sa forme. Les liaisons entre les billes sont multiples. Le train, lui, est constitué de wagons de couleurs différentes qui représentent les APP. « *On a chacun notre particularité mais [...] on est tous rattaché au même réseau quand même. [...] On va tous dans la même direction.* » Nous retrouvons ici les idées d'unité et de particularité déjà étudiées dans la première partie. Mais dans l'esprit des membres du groupe « *le tout n'est pas égal à la somme des parties.* » Le travail en réseau apporte donc un plus.

Le mouvement porte sur l'interne du réseau mais aussi sur le réseau dans son environnement. Cette configuration du réseau est vécue sur la base d'une liberté d'action interconnectée, à l'intérieur et à l'extérieur, dans le cadre structurant d'une règle construite collectivement. La

dynamique est inhérente à cette configuration qui semble relever d'une organisation en trois dimensions. Le réseau est appréhendé, ici, dans son aspect réticulaire.

### L'enracinement

L'image de l'arbre a été convoquée à plusieurs reprises. Pour l'un, le tronc est représenté par deux personnes qui échangent et qui par les idées qu'elles développent créent un feuillage. Le réseau est inhérent aux personnes qui le composent et qui interagissent. Pour l'autre, l'arbre « *comme structure* » représente le réseau, fortement enraciné par sa pérennité et sa légitimité institutionnelle réifiée par le cahier des charges. Le coordonnateur souhaitait dessiner des racines pour montrer que « *ça s'enracinait dans nos pratiques et que ça devenait nos repères.* » Les branches correspondent aux APP. L'arbre est solide, fort. Les limites, énoncées par certains participants, portent sur l'immobilité de l'arbre dans son environnement et par la finitude de sa forme. Son organisation centralisée ne satisfaisait pas l'idée de relations sociales horizontales par laquelle chaque entité du réseau peut décider de son orientation selon son ancrage local. Les relations avec l'environnement paraissent évanescences alors qu'elles font partie des pratiques.

Cette acception binaire et verticale s'appuie sur un axe central, le tronc, pour lequel les branches constituent des démultiplications de points et de positions. Le travail de réseau s'observe comme une addition des parties composant un tout. La territorialité de la structure rend les maillages et les recompositions impossibles.

### Le repère

La figure du phare se rapproche de l'image de l'arbre. Cependant, le phare « *éclaire la nuit* » ; « *Il est visible de l'extérieur, il a un sens, il rayonne, on en parle, on le voit* ». C'est « *une balise, un repère* » pour les membres et pour l'environnement.

Le cairn rejoint l'image de la randonnée. « *Chacun dépose une pierre là où il est passé. [...] On laisse sa marque et on désigne une direction, un sens, donc pour ceux qui passeront après nous. [...] C'est une balise pour les randonneurs, ceux qui sont sur le chemin APP. Un réseau, ça vit en permanence, avec ceux qui arrivent et ceux qui partent.* » L'idée de continuité apparaît à travers cette image. Malgré les arrivées de nouveaux venus qui déposent leur propre pierre à l'édifice, le réseau avance inexorablement, porté par les apports individuels et ce qu'en fait le collectif.

Le besoin vital de reconnaissance par la visibilité à laquelle ces images renvoient, nous rapproche des idées d'essaimage ainsi que de partage des pratiques et des valeurs portées par le réseau, à l'interne comme à l'externe.

### « Fenêtre sur »

Nous sommes à l'intérieur d'une bâtisse et regardons par la fenêtre ouverte sur la campagne. Au loin, *« d'autres horizons, d'autres possibles, d'autres rencontres, on peut faire un chemin »*. Le réseau est une entité construite, solide et repérable. Cette maison est ouverte vers l'extérieur. Le réseau ne peut se suffire à lui-même. L'environnement apporte les ressources nécessaires à son développement. On peut en sortir, y revenir. On voit, par la fenêtre, des gens, des montagnes, des arbres. Il y a une activité à l'intérieur et à l'extérieur. La frontière entre le dedans et le dehors est perçue par les auteurs comme le besoin de délimiter le réseau dans l'espace, réifier un territoire auquel on appartient, représenter le sentiment d'être chez soi. Nous retrouvons ce sentiment dans des expressions comme *« l'union fait la force »*, *« s'unir pour s'enrichir et préparer l'avenir »*, *« partager, s'engager, valoriser, améliorer »*. Cette perception collective nous invite aussi à tendre vers la multiplicité, la complexité, les ramifications potentielles non programmées, le va-et-vient. La frontière du réseau est perméable, les influences extérieures y sont retravaillées ; certains acteurs restent en périphérie, d'autres s'y engagent plus fortement. Cette image réifie l'ouverture sur des possibles, la visibilité, la légitimité et l'appartenance que nous avons observées dans les blasons explicités auparavant.

Nous pouvons retenir que la perception du réseau se fait de quatre manières, celle qui promeut son usage, celle qui pointe sa configuration, celle qui souligne sa visibilité et la dernière qui retient l'expérience en synthétisant les trois premières. La perception du réseau est inhérente à la position de laquelle on parle. Les acteurs valorisent ses bienfaits, sa structuration, sa cohérence, son unité, qui renvoient à des « moments » différents du réseau. Le « moment » libidinal évoque le plaisir de vivre un projet ensemble ; le « moment » organisationnel convoque l'horizontalité de l'organisation ; le « moment » idéologique explore les valeurs communes. Collectivement, ils parlent de leur vécu, de leur cohésion mais aussi de leur différence.

## Ce que le réseau donne à vivre

A l'occasion des interviews avec les animateurs de réseaux, le « réseau » dévoile ses facettes : son fondement, sa configuration, ses réifications et sa dynamique.

### Le fondement de la participation :

*« Je pense que ce qui a été à l'origine des APP, le fondement, l'utopie. Une utopie dans les APP, ça a été de dire comme professionnel : [...] "on fait le pari que les gens stigmatisés en échec sont en capacité d'apprendre, peuvent apprendre, apprennent, savent et vont savoir." Une utopie qui marche, qui est vraie. Pas une utopie "vous allez voir ce que vous allez voir". [...] Là, on intègre complètement la personne dans le dispositif et le dispositif ne vit et ne se transforme qu'en fonction des personnes qui sont là. Et le comportement des professionnels évolue selon, mais on reste dans un domaine professionnel. »*

Cette « utopie » célébrée par un des fondateurs du réseau APP ne se retrouve pas forcément dans tous les réseaux. Un animateur de réseau, autre que celui des APP, préfère parler de regroupement de « structures qui agissent autour d'un objet un peu similaire de travail mais qui agissent de façons différentes » et qui « ont des choses à dire ensemble et ont des choses à construire ensemble justement parce qu'elles sont complémentaires. » L'institutionnalisation du travail en réseau et l'intérêt commun pour servir le même objectif paraissent des conditions incontournables.

Pour les animateurs de réseau, l'utopie, l'institutionnalisation, au service d'un intérêt commun et légitime, posent le fondement d'un réseau social professionnel. Cependant, d'autres formes de réseau existent. Un des interviewés a été membre d'un réseau professionnel fondé sur le partage d'une même fonction. Il nous invite à repérer une autre motivation qui peut donner naissance à un réseau.

*« Quand un groupe dans une structure aussi massive que l'Education Nationale est minoritaire de par sa fonction, il ressent peut-être plus le fait de se regrouper pour être plus fort vis-à-vis de la masse à côté des autres fonctions.. »*

Cette recherche de légitimité, de reconnaissance est ici fondée sur l'identité professionnelle, fonctionnelle d'une catégorie de personnel. L'aspect minoritaire devient le moteur de la

dynamique de réseau. Comme pour le réseau APP, on y échange pour construire des projets parfois en commun.

Un autre motif de participation est l'image que l'on renvoie lorsqu'on adhère à un réseau.

*« Il y a aussi les intérêts de positionnement stratégique dans un contexte régional professionnel par lequel il y a certains réseaux dans lesquels il vaut mieux y être, parce que ça te positionne en partenariat. »*

Ce même interviewé souligne la diversité des réseaux auxquels il a participé. Les réseaux professionnels sont pour lui rattachés à l'appartenance fonctionnelle ; les réseaux informels professionnels sont affinitaires mais efficaces ; les réseaux professionnels formels regroupent des acteurs d'un même dispositif ; les réseaux institutionnels appelés aussi les réseaux des financeurs pour lesquels un autre interviewé évoque la préoccupation première, celle « *de rentrer dans leurs sous puisqu'ils financent des formations et ils sont très préoccupés par la qualité du service rendu.* »

Le fondement de la participation peut être multiple. Au sein du réseau APP, il semble s'apparenter à trois niveaux : l'utopie de l'Education Permanente, le sentiment d'appartenance à un dispositif et enfin le sentiment d'appartenir à une catégorie de formateurs spécifique.

#### La configuration d'un réseau :

L'organisation du réseau dépend de son objet. Néanmoins, cet espace-temps social semble devoir être territorialisé pour être visible. Une animatrice de réseau, hors champ APP, explique que la configuration du réseau, dont elle s'occupe :

*« C'est un endroit où il y a des informations qui rentrent qui sont travaillées collectivement et puis qui ressortent et qui repartent faire du chemin quelque part, on maîtrise pas toujours où et on maîtrise pas toujours comment. [...] Quand j'essaie de me mettre une image du réseau, c'est beaucoup de lignes qui s'entrecroisent, qui viennent d'un peu partout avec des nœuds à certains endroits et donc plus ça vient de partout plus ça se croise moins c'est contrôlable. »*

Le territoire est défini par l'objet du réseau. Cependant, il n'est pas circonscrit. Cet antagonisme nous renvoie aux idées de frontière et de rhizome. Les acteurs ont besoin de frontières pour se rassurer et exister mais les pratiques se diffusent au-delà. Cette déterritorialisation, caractéristique de l'aspect réticulaire du réseau, permet de regarder son organisation comme un moyen et non une fin.



*« C'est quand on oublie la fin qu'on se sclérose, qu'on n'est plus un réseau. C'est quand on est un réseau quand on a un objectif, une utopie ou quelque chose comme ça, un système de valeurs, de références qui nous fait avancer. Si c'est le mode d'organisation et sa pérennisation qui devient l'objet même de l'attention de tout le monde, on est mort. C'est la différence entre la vie et la survie. »*

La taille est aussi un élément qui fait débat. *« Est-ce qu'on peut dire qu'un réseau quel qu'il soit, formel, informel, professionnel, institutionnel, est-ce qu'il y a pas une limite en terme de taille ? Alors, je parle en terme de taille c'est-à-dire un effectif de participants. »* L'interviewé émet alors l'hypothèse qu'*« il y a une question de taille. Bon, on va dire qu'en dessous de 10, c'est pas vraiment un réseau parce qu'il y a pas assez de participants pour enrichir tout ça. Au-delà de 50, c'est peut-être autre chose. Alors après, c'est une structuration qui va se complexifier un peu. »* Ce témoignage questionne sur la nature d'un réseau qui compte 3000 membres comme celui des APP. Ne pourrait-on identifier plusieurs façons de l'appréhender ?

Une autre question qui émerge est le degré de participation aux travaux du réseau dans un contexte professionnel, la place de l'individu membre du réseau et celle de sa structure employeuse. Les intérêts peuvent diverger entre les membres directs d'un réseau professionnel et les employeurs. *« Si ça n'est qu'un réseau de personnes qui n'est pas relayé par un réseau de structures, c'est pas un vrai réseau... »* La question peut aussi se poser au sein du réseau APP. Cependant, la majorité des employeurs, porteurs d'un APP, est partie prenante du réseau via le regroupement national versus l'APapp. Il reste, néanmoins, des employeurs qui ne mettent pas en place les moyens de diffusion des travaux collectifs du réseau. Parmi les difficultés du travail en réseau recensées lors de l'élaboration du blason collectif, la frustration est une des trois plus importantes.

*« Les organismes porteurs ont parfois eu tendance à réduire l'activité de l'APP à un financement, eu tendance à phagocyter l'APP et ne pas permettre à l'APP de trouver ses marques, ses aises, à s'affirmer en tant que tel sur un territoire. Bon, y a une tension, quand je dis tension c'est bien, il faut qu'il y ait des tensions, mais qui des fois se traduisaient négativement et souvent positivement. »*

Il paraît important ici de rappeler que le réseau national APP est composé de plusieurs strates. L'APapp regroupe les organismes de formation porteurs ; le réseau des animateurs régionaux est piloté par l'animation nationale ; les réseaux régionaux sont constitués le plus souvent de

coordonnateurs et chaque équipe APP au niveau local. Ces niveaux se renforcent entre eux et contribuent à la légitimité du cahier des charges. Si les travaux diffèrent, tous les membres travaillent dans une même direction : le développement d'une certaine idée de l'homme dans la société.

Cette stratification peut poser la question du pouvoir. Dans d'autres réseaux, cette problématique est récurrente.

*« C'est la question des jeux d'influence et la question du pouvoir implicite bien souvent parce que bien sûr il n'est pas explicite. En tout cas dans les réseaux dans lesquels je suis, soit parce que je les anime, soit parce que j'en suis membre, il n'est jamais question de pouvoir mais de fait la question du pouvoir, elle se pose.[...]. Est-ce qu'il y a quelqu'un qui a plus de pouvoir que les autres ? Est-ce que le fait de faire une animation réseau te donne plus de pouvoir que les membres du réseau ? »*

Qu'en est-il dans le réseau APP ? *« C'est des envies de pouvoir qui n'existent pas me semble-t-il aujourd'hui dans le réseau. Ça c'est aussi un élément qui permet le dialogue, la coopération et la co-production. »* L'aspect réticulaire renvoie à une absence de centre. La gouvernance du réseau paraît disséminée.

La configuration d'un réseau professionnel est-elle fonction de son fondement qui influence la participation des membres. Le caractère horizontal, stratifié et participatif du réseau APP permet de prendre en compte les effectifs (3000 personnes environ), la nécessaire ouverture et les intérêts de chacun.

#### La dynamique dans un réseau :

*« Dans la notion de réseau il y a à la fois le besoin de partager et le besoin aussi de vérifier vis-à-vis d'autres qu'on ne s'écarte pas, y a une recherche de légitimité qu'on fait en échangeant et en regardant ce que font les autres. »* C'est dans cet esprit que la dynamique s'est mise en place en 1986. Cette volonté d'avancer associée aux valeurs de l'Education Permanente a formé un socle propice à la mise en œuvre de cette dynamique. *« On est parti des principes de la pédagogie de la réussite. »* Elle prend appui aujourd'hui sur le fondement du réseau et sa pérennité.

*« J crois aussi on est conscient qu'on est porteur d'une réponse formation qui malgré ses 20 ans reste à la fois originale et faiblement développée. On est inconsciemment*

*conscient (rires) du potentiel que ça représente et qu'on se dit, qu'on pense consciemment ou inconsciemment qu'on pourrait faire mieux ensemble »*

Cependant, au cours des rencontres, une animatrice régionale APP apporte un bémol à une participation homogène des équipes.

*« J pense que ça représente quelque chose mais il faut un certain temps pour que les formateurs se rendent compte qu'ils appartiennent à un réseau parce que l'information sur le réseau, je sais pas si elle circule dans les APP. Ils ont le nez dans le guidon. On leur demande surtout de produire. Mais quand ils ont l'information, ils savent dans leur tête qu'il y a quelque part quelqu'un qui fait le même métier qu'eux, dans un même esprit avec lequel ils peuvent échanger. Il faut leur demander. Peut-être que ce n'est qu'une nébuleuse. »*

La dynamique existe mais de façon plus ou moins consciente. La temporalité des uns et des autres n'est pas la même. Les équipes sont en prise avec les contraintes du quotidien. Le travail de réseau apparaît parfois comme une perte de temps. *« Travailler en réseau c'est aussi accepter d'une certaine façon, c'est aussi accepter de perdre du temps. »* Le travail collectif suppose que tous acceptent le rythme de chacun et l'ajournement des décisions.

*« Travailler en réseau mais c'est dur en même temps. Dur, parce que ça peut porter très haut et ça peut porter très bas. Ça peut être très enthousiasmant. Tout à coup, tu as l'impression d'avoir une force énorme, que tu vas déplacer des montagnes. Quand je ressens ça, c'est l'impression qu'on va changer les choses, bouleverser les consciences. Puis, des sentiments de découragement très profonds. Oui, l'expression « l'union fait la force » c'est vrai. Des fois, l'énergie des autres, tu la prends pour ton compte à toi et c'est comme si t'étais fort pour 10. On a l'impression d'avoir une force de transformation énorme. L'expérience de réseau, c'est riche car tu te remplis des histoires des autres. C'est comme l'éponge. La fameuse image de l'éponge, des fois c'est moche mais des fois c'est bien ! Au bout du compte, le réseau c'est vachement bien !! »*

L'engouement, que l'on repère auprès de tous les interviewés relativise les difficultés rencontrées. Les coordonnateurs APP de Haute-Normandie distinguent trois difficultés centrales dans le travail en réseau : la frustration dont nous avons déjà parlé, la disponibilité nécessaire et l'intensité du travail à fournir pour chaque strate. L'un des fondateurs du réseau s'interroge sur l'existence d'un militantisme : *« Non, non, non. Mais en même temps ça crée les conditions pour. C'est-à-dire que celui qui ne l'est pas le devient. J'te dis entre les 15, 20 qui viennent à chaque fois, ils repartent avec beaucoup de convictions, avec beaucoup*

*d'énergie. [...] Oui, c'est l'engagement, militant je sais pas, pour une partie... Ça dépend ce qu'on entend par militant mais engagement oui, oui. » Engagé ? Militant ? La participation peut être différente. «L'implication est pas la même selon les réseaux, pour tous les membres des réseaux. Et on voit bien aussi dans la participation au réseau, y en a qui sont tout le temps là, y a un noyau. Ici (dans le réseau APP) aussi c'est pareil. Y a un noyau et puis y en a qui viennent épisodiquement. »*

La dynamique paraît être fonction de la disponibilité et de la participation de chacun.

### Les réifications d'un réseau :

Le cahier des charges, les outils de communication, les outils statistiques, les ressources pédagogiques sont souvent des produits du travail en réseau. Elaborés en groupes de travail thématiques, importés des autres régions, mutualisés en réunion de réseau, les réifications de la dynamique à l'œuvre sont centrales pour la promotion du réseau. Le travail en réseau et ses productions ont un autre attrait. Une animatrice *«pense que ça contribue à l'identité du réseau. C'est le fait que l'on a produit des choses en commun. On a produit des choses qui appartiennent au réseau, en particulier, le guide méthodologique. Et d'autre part, ce qui a contribué au réseau des points relais, ce sont les journées régionales où j'ai permis au réseau de s'afficher, dans le sens où ils étaient à la tribune. Et de leur donner un espace de parole en public, pour moi c'était important et ça leur permettait de pouvoir se présenter de façon collective et aux participants, de voir ce collectif à l'œuvre. »* La mutualisation, les échanges, les visites sur site, sont autant d'occasions de rencontres et de productions collectives.

Nous sommes au cœur du travail de réseau. Les modalités de travail, les outils et ressources, reflètent l'effcience de la participation.

Dans cette analyse des matériaux collectés, nous considérons avoir repéré trois lignes de force qui sous-tendent la participation au réseau et les réifications réalisées :

- l'orientation partagée,
- les valeurs communes sous jacentes,
- les pratiques propres à chaque entité.

Nous verrons que ces axes forts correspondent aux modes d'appartenance que nous allons formuler en référence aux travaux d'Etienne Wenger dans la quatrième partie de ce travail.

Mais avant de les analyser, nous nous arrêtons sur deux volets du réseau qui sont évoqués en filigrane : l'apprentissage et l'identité.

## Les pratiques du réseau comme espace d'apprentissage

Même si nous avons choisi de traiter l'apprentissage au sein du réseau APP lors d'un travail spécifique, nous ne pouvons pas l'occulter dans cette recherche. Un animateur national évoque la fonction de formateur APP :

*« Je pense pas qu'on apprend ce métier comme beaucoup de métiers, à priori. On l'apprend en le faisant, après y a des techniques, j'dis pas que, s'ils utilisent un logiciel, s'ils utilisent une connaissance à un moment donné, y a des choses, mais c'est pas en six mois de formation qu'tu vas apprendre... Et par contre, y a de l'échange, y a de l'évaluation ou de l'autoévaluation, ou de l'évaluation réciproque de pratiques, là on progresse professionnellement. Mais j'crois pas beaucoup à la formation de formateur. C'est pas parce que tu vas avoir quelqu'un de frais émoulu que, d'un cycle X ou Y sciences humaines, CNAM et compagnie, que ça fera un bon formateur. On voit bien comment, les formateurs, y s'en sont sortis. Souvent on me pose la question, des gens extérieurs, "qui sont les formateurs, d'où ils viennent?". [...] J'dis : « écoutez, bon, d'une part j'ai pas une visibilité exhaustive. Ce que je peux témoigner sur les premiers, une partie seulement venait du monde de la formation, mais qu'ils ont appris sur le tas comme les autres. Et que là le réseau, tu as raison, c'est une dimension importante du réseau sur l'apprentissage. J'veux dire, on apprend son métier ou c'est pas qu'on apprend, j'allais dire on valide quelque part des choses ensemble. Une espèce de validation commune, on valide grâce au regard des autres et à l'appréciation des autres. T'imagines si on te dit : « moi j'fais ça pour les règles de grammaire. Ah ouais, mais c'est vachement bien ! »*

Devenir formateur APP s'apprend « sur le tas », en situation. La pratique devient alors source d'apprentissage. Celui-ci n'est pas formalisé ni programmé. L'intentionnalité éducative n'est pas centrale. Il s'agit pour le nouveau venu de s'intégrer d'abord à l'équipe APP. Il pourra s'appuyer sur ses pairs et, petit à petit, sera reconnu comme appartenant à la catégorie de « formateur APP ». *« J'crois qu'ça change la manière d'être du formateur, parce qu'on est plus à l'écoute. Et par contre, et par répercussion, j'pense que ça se développe aussi dans notre vie en général, cette capacité d'écoute aussi plus fortement. »* L'expérience APP devient autoformatrice, l'apprentissage apparaît transformateur.

## Les pratiques du réseau comme espace de construction identitaire

La dynamique de réseau est liée à la participation de ses membres dans les différentes strates. Pour une coordonnatrice APP, le réseau est une ligne de force : « *Tous dans une même direction pour tout le monde, l'apprenant et les formateurs. [...] C'est important de sentir cette cohésion et cette direction commune des formateurs.* » L'orientation partagée, les valeurs communes, l'apprentissage comme élément intégrateur, permettent l'émergence d'un sentiment d'appartenance au-delà de l'APP lui-même. Appartenir à « *une famille* », à « *un corps* ». « *Mais c'est vrai que ça reste quelque chose de mystérieux et c'était mystérieux pour moi quand j'étais formatrice par rapport au coordo qui était là et quand j'ai été coordo, ça l'a peut être été pour certains formateurs. On a l'impression que c'est quelque chose d'à part, par rapport à la structure, l'impression qu'on fait partie d'une autre famille, pour les autres aussi, des choses qui sont difficiles à expliquer.* »

Ce sentiment est aussi exprimé par une animatrice régionale APP : « (le réseau) *c'est palpable, ça existe, ça a une contenance, c'est là dedans qu'on a envie d'aller parce qu'on se sent partager quelque chose. Y a quelque chose dans le réseau APP. J crois pas que c'est dans ma petite tête seulement, y a quelque chose quand même qui est de l'ordre d'un militantisme quand même. C'est pas rien, y a une histoire. Ce réseau, il a une histoire, il s'est construit au cours de plusieurs décennies, il a eu des souffrances, il a eu des malheurs, il a eu des bonheurs. Et voilà, c'est un corps commun qu'on a partagé. Quand on a envie de travailler, de réfléchir, on a envie d'aller dans ce corps pour se questionner, innover.* »

Comment ce réseau peut-il contribuer à une identité collective ? Nous constatons que c'est à travers les pratiques au quotidien que l'identité APP se construit. Auprès des apprenants, puis dans le cadre des animations régionales et nationale, et au-delà, au sein du regroupement ou de l'APapp, la modalité de travail en réseau semble participer à une identité collective. Notons que certains formateurs ou coordonnateurs ne se sentent pas investis de celle-ci. Travail à temps partiel sur ce dispositif, refus de s'engager parce que ne partageant pas totalement les valeurs sous-jacentes, certains restent en périphérie volontairement. Les nouveaux venus semblent plus enclins à tenter l'expérience pour s'intégrer, gagner leur vie ou pour adhérer pleinement à l'esprit de l'Education Permanente que propose le dispositif APP.

*« En tant que formatrice, par rapport à ce que je faisais avant, parce que j'ai presque toujours fait des formations individuelles, individualisées, et souvent je me suis demandée, enfin pendant la période où j'étais sur les APP, la différence, parce que je sentais une différence. Mais j'arrivais pas à..., j'avais du mal à trouver ce que c'était*

*parce que les gens avaient aussi des programmes individuels, entrées et sorties permanentes, mais depuis qu'étais sur les APP, y avait un plus que j'arrivais pas à...sur lequel j'arrivais pas à mettre des mots. Et j crois qu'c'est quand j'suis devenue coordinatrice, quand j'ai fait plus partie du réseau que j'ai réussi à trouver. [...] le plus c'est qu'on fait tout pour que les gens soient vraiment acteurs de leur formation. »*

Au cours des entretiens, nous constatons que le sentiment d'appartenance est différemment vécu. Les coordonnateurs et formateurs interviewés sont concernés. Cependant, les animateurs régionaux sont plus circonspects notamment quant à l'ensemble des formateurs. Une animatrice régionale nous parle de « *nébuleuse* », une coordinatrice nous parle « *d'un monde à part* ». Tous les acteurs APP ne se retrouvent pas de la même manière. La plupart sont très impliqués au sein de leur APP. Mais nous ne pouvons affirmer qu'ils se sentent appartenir à un réseau. Souvent, les projets interrégionaux ou les groupes de travail régionaux sont facteurs de prise de conscience d'appartenance à un réseau. C'est dans la production collective et donc dans la pratique de réseau que les personnes conscientisent celle-ci. La pratique apparaît donc centrale dans la construction identitaire :

- la pratique dans l'APP est le premier niveau d'intégration au sein d'une équipe ;
- la pratique au sein de l'animation régionale confère le sentiment de faire partie d'un premier réseau de proximité ;
- la pratique interrégionale apporte un sentiment d'appartenance plus large, lié à un cahier des charges fédérateur sur les valeurs et les orientations pédagogiques qui en découlent.

Nous pouvons, alors, nous intéresser aux pratiques au sein des APP pour nous imprégner de l'expérience des acteurs.

### **3.2 Le cadre et les pratiques**

#### La prise en compte du cadre dans les pratiques

Deux coordonnateurs ont accepté de formaliser leur expérience de mise en place de la démarche pédagogique APP sur leur site au sein de leur organisme porteur. Ils appréhendent le dispositif en tant que formateur et coordonnateur. Ils ont en outre une expérience de l'autodidaxie importante. Les rencontres ont été analysées à partir d'une grille de lecture

thématique. Au cours de ces entretiens semi-directifs, plusieurs facteurs ont été identifiés comme pouvant favoriser la mise en œuvre de la pédagogie APP, l'accompagnement à l'autoformation, et cela à différents niveaux : le niveau institutionnel, le niveau de l'APP et le niveau des professionnels.

### Le niveau institutionnel

L'influence du contexte institutionnel se concrétise par le cahier des charges national et le projet d'établissement : *« j'ai les engagements de la direction, j'ai le cahier des charges des APP et à partir de là se redécline toute la mise en place et j'ai vraiment toute latitude pour fonctionner par rapport à ça »*. Le comité d'orientation et de suivi qui rassemble les partenaires financeurs et opérationnels de l'APP n'ont *« pas d'effet direct sur la mise en place de l'autoformation »*. Pour ces derniers, *« l'APP [...] est instrumentalisé, est un outil pour le partenariat. Là-dessus, c'est clair. Après la dimension pédagogique qui est aussi la finalité, je suis pas persuadé qu'elle soit clairement assimilée par ces différents acteurs. »*

Dans les deux cas, l'établissement s'implique et légitime la mise en place de l'autoformation accompagnée ; *« La direction, elle est consciente du fait qu'il faut qu'on suive le cahier des charges. Elle est aussi acteur de, je crois qu'ils font confiance. [...] Les actions de formation se calquent sur la pédagogie de l'APP »*. Il considère que c'est *« un laboratoire d'expériences parce que de là tout émerge, la FOAD dans la structure c'est l'APP qui a fait émerger ça, y a des choses qui remontent pour le porteur qui après seront redéclinées de façon plus large »*. Il investit dans *« les locaux, les achats autour, sur les demandes d'investissement de matériels informatiques. [...] Y a vraiment des moyens qui sont mis à disposition »*.

L'influence du niveau institutionnel provient surtout de l'échelon de l'organisme porteur qui donnera les moyens humains et matériels pour mettre en place le cahier des charges. C'est par la légitimation de la démarche pédagogique, par l'intégration des sept principes fondamentaux, dans le projet d'établissement, que l'équipe aura *« carte blanche »* pour mettre en place l'autoformation accompagnée. Les équipes imaginent la mise en place du cahier des charges qui concrétise les orientations de la tutelle étatique. Son influence est déterminante mais souterraine. Les sept fondamentaux sont réappropriés dans le cadre du fonctionnement de l'organisme porteur et dans l'expérience de chacun. Les formateurs venant d'horizons différents, les effets sur l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique sont variés selon les sites. Le réseau est absent dans les deux entretiens. La mise en place de l'autoformation



accompagnée est donc une affaire d'équipe en relation avec l'organisme support, tous deux porteurs du cahier des charges.

Considérant, alors, que les pratiques sont particulières d'un APP à un autre, il est intéressant d'interroger les organisations existantes.

### Le niveau de l'APP

Les coordonnateurs font allusion à trois facteurs importants qui tendent à influencer les pratiques : le projet pédagogique, l'aménagement de l'espace et la professionnalisation.

Le projet pédagogique est l'outil qui fédère les exigences du cahier des charges, le projet d'établissement et les données socio-économiques du territoire. C'est à ce document que l'équipe se réfère pour contextualiser l'organisation de leur pratique quotidienne. Un des coordonnateurs y fait allusion, « *le cahier des charges c'est la base du projet pédagogique [...] qui décline plus des objectifs opérationnels pour être en conformité, pour être dans l'esprit APP* ».

L'aménagement de l'espace est une donnée qui fait partie intégrante de la mise en place de l'autoformation accompagnée.

*« Un espace assez vaste, ouvert, où toutes les ressources sont à disposition, où tout le monde est à vue, enfin les formateurs voient ce qu'il se passe en permanence, les ressources, les ordinateurs, enfin bon, tout est mis à disposition. Parce que l'espace physique le permet, [...] le fait que ce soit cloisonné en salles, où on identifie les salles à des formateurs ou à des matières et, où du coup ça génère un retour sur de l'enseignement un peu traditionnel, euh..., et j pense que bon bien sûr il y a la posture des formateurs, mais je soupçonne la configuration des lieux d'avoir une incidence énorme sur les modalités pédagogiques ».*

Sur la place de la professionnalisation des formateurs, le passage obligé est l'échange réflexif sur les pratiques individuelles pour « *être au clair avec l'autoformation accompagnée. [...] Donc on a retravaillé sur l'individualisation, la personnalisation, et puis donc sur l'autonomie beaucoup aussi et sur l'autoformation. Et on s'est aperçu que y avait des représentations complètement différentes que ce que pouvait être l'autoformation* » Mais le temps manque. Des documents théoriques sont aussi à la disposition des professionnels. Cela n'apparaît pas suffisant pour construire une base théorico-expérientielle des pratiques des formateurs. Le coordonnateur pense que la meilleure manière de s'approprier l'autoformation accompagnée,

c'est de la vivre. Il s'autorise donc à mettre les formateurs en situation. Les effets sont visibles, « *ça a fait son chemin parce qu'il y a des gens qui ont changé un peu d'attitude par rapport à ça.* » Des questionnements identitaires se font jour, « *en fait pour moi le but c'est que les stagiaires à un moment se dégagent du formateur au maximum. Alors c'est là que la difficulté pour les formateurs, c'est qu'ils, sans le dire, ils demandent à quoi je vais servir, et quel va être mon rôle. Est-ce que je suis là uniquement pour distribuer du travail et puis que les gens se débrouillent tout seul ? A quoi je sers ? [...] Quel rôle je vais avoir dans la relation ? [...] Est-ce que l'autoformation c'est forcément des gens qui sont tout seuls dans leur coin ? Comment on travaille le groupe ? Est-ce que l'on peut encore faire des ateliers ?* » Cette étape est importante car elle déclenche le travail réflexif et collaboratif.

Si le projet pédagogique annuel reste une référence et que l'aménagement de l'espace induit des comportements, c'est la posture du formateur qui apparaît déterminante pour mettre en place l'autoformation accompagnée dans le cadre du dispositif. Celle-ci est conditionnée à une expérience autoformatrice propre et à un management qui génère des savoirs expérientiels. La pratique au sein d'un APP paraît fortement liée à l'expérimentation dans un espace particulier, au sein d'une équipe qui a élaboré une réification propre à sa pratique, à partir de son expérience commune. Produit annuellement, le projet pédagogique est un document qui est négocié ancré dans la pratique. Si l'on se réfère aux 10 projets pédagogiques haut normands, aucun d'eux ne ressemble à un autre. Cependant, nous retrouvons des points communs, inscrits dans le cahier des charges, qui prennent une forme spécifique sur chacun des sites. Les différentes étapes, de l'accueil au bilan final, se déclinent dans une pratique définie par chaque équipe. Apprendre à s'autoformer dans une vision émancipatrice n'est donc pas formalisé et instrumenté sur tous les sites. La pratique semble se constituer selon plusieurs aspects : « l'esprit APP », les représentations partagées de l'apprentissage, les valeurs sous-jacentes, les finalités données à la démarche, le jargon commun, les outils, les ressources, l'environnement de l'organisme, les postures des formateurs, le travail collectif. La pratique est un tout élaboré par le sens que lui donne l'équipe et qui donne sens à celle-ci par réciprocité.

Si d'autres coordonnateurs avaient été interrogés, l'aspect organisationnel inhérent à certains porteurs d'APP aurait été plus explicite. En effet, il ne faut pas occulter qu'il reste encore des sites où les APP ne peuvent obtenir aujourd'hui des conditions de fonctionnement comme celles des deux sites visés dans ce travail. Les moyens matériels et humains sont très inégaux. Les obligations des organismes porteurs décrites dans le cahier des charges font référence à des seuils de moyens minimaux. Les marges de manœuvre sont parfois limitées pour les

équipes qui restent dans l'esprit du document de cadrage malgré tout et qui, au quotidien, luttent pour faire reconnaître le bien-fondé de leur éthique professionnelle.

### L'éthique professionnelle

Les blasons individuels ont été l'occasion de réfléchir sur ses propres représentations de la fonction de formateur en APP et donc de l'éthique professionnelle qu'ils érigent et qui participe au processus de construction identitaire.

Les 10 formateurs interviewés se sont penchés sur leur positionnement en tant que professionnels APP. Cependant, nous avons constaté que les représentations de leur fonction en APP n'étaient pas conformes aux représentations de leur pratique quotidienne.

Nous nous proposons de commenter d'abord la représentation sociale de la fonction de formateur à laquelle aspirent les professionnels puis d'analyser la représentation sociale de celle-ci à travers les pratiques. Pour cela, nous nous adossons à la triangulation proposée par Gaston Pineau. La triangulation constitue « la dynamique du champ pédagogique » (Pineau, 2002, p. 4) de nature interactionnelle, entre trois sommets. Cette approche systémique a d'abord été énoncée par Jean-Jacques Rousseau qui postulait en 1762 que l'éducation de la personne était liée à « trois Maîtres », Soi, les Autres et les Choses. Gaston Pineau se réapproprie en 1985 (Pineau, 2002, p. 3) la problématique de ce dernier dans une présentation de la formation basée sur une approche tripolaire dont les composantes s'imbriquent, l'Auto, l'Hétéro et l'Eco. Un être humain apprend par et de soi, des autres et de son environnement. L'autoformation est une dynamique qui est modélisée par la triangulation. Replacer ce mouvement dans l'acte du formateur accompagne ce dernier dans la compréhension de sa pratique. Comment identifie-t-il son propre processus d'apprentissage ? Quel(s) est (sont) le (les) pôle(s) que le formateur favorise au cœur de sa pratique ? Ce choix, même inconscient, trouve-t-il un écho dans sa propre expérience de l'apprentissage ?

Le triangle dynamique où les pôles interagissent replace le formateur APP dans une synergie où il est à la fois apprenant et apprenant. Afin de proposer des repères aux praticiens, Pascal Galvani propose, en 1991, une grille de lecture de l'autoformation initiée en APP, structurée en trois pôles :

*Le courant bio-épistémologique :*

Cette acception de l'autoformation renvoie au courant biocognitif de G. Pineau qui le caractérise par l'appropriation par le vivant de son pouvoir de formation ou la transformation

de soi par soi. La formation est ici vécue comme processus vital et réfléchi. Le pôle « Auto » se construit dans ses relations avec les deux autres pôles.

*Le courant socio-pédagogique :*

L'autonomisation a ici une visée d'adaptation de la personne à son environnement social.

*Le courant technico-pédagogique :*

C'est la conception la plus restrictive de l'autoformation basée sur l'instrumentation des pratiques. Ce n'est plus la personne qui est centrale mais l'acquisition de savoirs.

Le pôle « Hétéro » est ainsi fédérateur de ces deux derniers courants. Le pôle « Eco », l'environnement, est sous-jacent aux trois courants. Les deux coordonnateurs interviewés l'ont précédemment clairement envisagé.

Quelles sont les représentations des 10 formateurs rencontrés en 2005 sur leur fonction de formateur APP ?

### *La représentation idéale de la fonction de formateur APP*

La représentation du formateur idéal évoque le courant bio-épistémologique contrairement à ce que Pascal Galvani retrouve en 1991 (courant socio-pédagogique). Les interviewés ont ici fait allusion à la posture et non à la finalité de l'acte de former. Le formateur ne s'impose pas et reste en retrait afin de laisser l'apprenant devenir acteur de son apprentissage. En quête d'une nouvelle identité, ils se démarquent de la représentation du formateur-transmetteur classique. Dans le même ordre, un formateur pense l'expérience APP comme « *une relation privilégiée avec l'humain, le contact avec les autres formateurs et les apprenants : enrichissement permanent* ». « *C'est l'esprit APP* », une forme d'intimité qui s'instaure entre les protagonistes. « *Cette ambiance est transmise par la façon dont réagissent les apprenants entre eux* », « *l'image d'une ruche foisonnante est souvent utilisée* », « *dans les APP, il semble que rien ne soit statique, tout est en mouvement, les gens comme les idées.* » (Algora, 2004, p. 86-87) Etre « *humain* », « *enthousiaste* », être « *souple* », « *sourire, donner, écouter, tolérer* ». Le rapport aux autres est plus présent que jamais. Les qualités de tolérance, de disponibilité, de collaboration sont solidement ancrées dans les discours. La posture relève de la « *bienveillance* » en « *sachant se protéger de la proximité* » et être « *exigeant* ». « *En accompagnant l'autre, on évolue* ». Il est « *accompagnateur* », « *facilitateur* », « *incitatif* ».

Il semble que la différence entre la première étude et les résultats relevés ici, procède de l'évolution du dispositif et de la réflexion sur le cahier des charges national au sein des équipes où la posture du formateur a été interrogée. D'une finalité socio-pédagogique qui

affirme une visée socialisatrice du dispositif, les formateurs en 2005 semblent idéologiquement se rapprocher de l'humain et de ses potentialités inhérentes. Le formateur est d'abord là pour accompagner l'apprenant et non favoriser son employabilité.

Le monde est perçu comme contraignant par la variable temps. Cependant, le formateur puise sa force dans son éveil aux connaissances disponibles et dans l'espace-temps qu'il contribue à recréer sans cesse par sa présence positive

### La représentation des pratiques des formateurs APP

Parallèlement, les représentations des pratiques du formateur se déclinent sur les champs socio-pédagogique et technico-pédagogique. Pour le courant socio-pédagogique, la première ressource pour le formateur est lui-même, par « *le développement des compétences* », « *sa formation personnelle et professionnelle* » pour « *utiliser des pratiques pédagogiques différentes* », « *mettre en œuvre des méthodologies* », « *la personnalisation : c'est le formateur qui s'adapte au stagiaire, à son itinéraire, à son rythme* ».

Dans le rapport à l'Autre, la coopération avec les apprenants et les collègues est également mise en avant. Le travail d'équipe est cité à plusieurs reprises avec une interrogation sur le non engagement de certains membres qui ont des contrats précaires. De la relation avec l'apprenant, « *on découvre, on apprend de l'apprenant, on rassure, on prend le temps, on expérimente...* ».

Dans le rapport au Monde, « *le projet est indispensable. Celui de l'apprenant et celui du formateur doivent être en phase* », ce sont des « *points de contact* » pour la rencontre. Il s'agit d'« *établir une relation d'égal à égal avec l'apprenant en le mettant en situation de réussite* » ; « *la diversité des personnalités apprenantes* » est perçue comme une grande richesse et comme l'une des principales difficultés. « *S'adapter à chacun, accompagner, laisser de la liberté à l'apprenant, apprendre l'autonomie* » demande beaucoup d'énergie. « *Chaque personne a des représentations singulières qui provoquent parfois des blocages dans les résolutions de problèmes.* » Mais, quelques remarques énoncées sont en décalage avec la représentation du formateur idéal, « *le formateur est un enseignant, il a des notions à faire passer* », il « *doit avoir de l'aplomb pour gérer des personnalités et des classes sociales différentes* », « *le formateur doit écouter et être directif* ».

Sur le plan technico-pédagogique, on retrouve que le formateur « *doit toujours maîtriser tous les savoirs afférents aux différents domaines d'intervention* », « *savoir toujours établir une organisation méthodique pour la planification de chaque apprentissage* ». Avec le système

des unités capitalisables, les formateurs « *appliquent les référentiels de l'Education Nationale à la lettre* ». Contrairement à ces positions, certains se rassemblent autour de l'idée d'« *expérimenter des champs de savoirs ou de connaissances différents* » avec les apprenants et les autres formateurs. Dans le rapport au monde, les formateurs s'interrogent quant au devenir de leur fonction.

Nous observons que les représentations idéales du formateur APP sont en décalage avec celles de leur pratique. Il n'en reste pas moins que l'éthique professionnelle dont se réclame les formateurs, est globalement transversale. La fonction symbolique est très forte. Elle transcende les différentes pratiques des différents contextes. Comme le suggère un coordonnateur, « *nous allons tous dans le même sens* ».

### **3.3 L'engagement des praticiens**

L'engagement est décrit comme lié à « l'esprit APP » qu'un des coordonnateurs resitue :

*« L'ouverture, l'autonomie, le respect de chacun, respect des différences, les interactions entre des personnes d'horizons différents, avec des finalités variées, mais qui cohabitent et du coup créent du lien. L'incertitude, la fragilité. C'est-à-dire qu'on n'est pas sur des modèles pédagogiques complètement, enfin, c'est mon sentiment, complètement établis, carrés, rationnels. Y a une porte ouverte pour quelque chose qui est du champ du non formalisé en tout cas. Est-ce que c'est irrationnel, je sais pas, non formalisé. Et justement ça crée un espace de liberté et puis d'expérimentation pédagogique. Cette idée de laboratoire pédagogique qu'est l'APP, moi je crois que c'est vraiment quelque chose qui pourrait illustrer l'esprit de l'APP. Avec un ancrage réel dans les réalités sociales, économiques du territoire... On n'est pas une éprouvette pour un milieu clos, mais dans le monde. On est vraiment au monde et on compose. [...] Je crois que oui, la relation éthique, elle est importante, oui, il faut qu'on la travaille tous dans le même sens et on touche à des degrés d'autonomie, à des degrés d'autoformation pour les formateurs différents, mais qu'on avance tous dans la même direction en tout cas, en même temps. »*

L'engagement des formateurs est, pour les coordonnateurs, une question éthique qui se doit d'être réfléchi dans les équipes, avec l'appui du réseau, pour donner du sens à la pratique et pour accompagner la quête identitaire de ces professionnels. « *Par contre, quand on passe de*

*formateur classique à APP, on peut acquérir l'esprit, soit parce que au-dessus, on a vraiment intégré l'esprit APP, soit parce qu'on fait des formations au sein du réseau APP. »*

Comme nous le confirme le témoignage d'une formatrice, le formateur observerait des dissonances entre ses pratiques dites traditionnelles renvoyant à la forme scolaire, et la pratique commune à l'œuvre dans l'APP. Un des coordonnateurs APP témoigne : *« je sentais une différence. [...] La différence c'était ça, c'était qu'ils étaient beaucoup plus passifs dans leur formation [...] Parce qu'avant à la limite, tu perfusais. »*

Le contexte devient alors constitutif de l'engagement par la détermination du formateur de réduire ses dissonances. L'injonction externe produit alors des changements comportementaux dans l'acte de formation. *« Ça oblige les formateurs à s'impliquer davantage à chaque fois qu'ils sont formateurs, intervenant dans le parcours d'une personne, à s'impliquer dans le projet de la personne. Et non plus chaque formateur dans son coin, dans sa matière. »* Les conditions de réalisation de l'acte de former dans un contexte donné peuvent contribuer à l'engagement dans un collectif. L'engagement sera différent pour celui qui ne veut pas perdre même partiellement la place du « Maître ». Le formateur APP a un « rôle d'initiateur du savoir ». Dans l'équipe, les postures collaboratives sont divergentes : *« Y a des gens qui, facilement, échangent sur leur pratique en disant moi "j'ai fait ci, j'ai fait ça qu'est ce que vous en pensez ?" Y en a d'autres qui échangent pas du tout sur leur pratique, qui n'ont pas envie d'échanger. Et qui au contraire, si on regarde le voisin, et "ça c'est à moi, c'est moi qui l'ai fait. C'est ma grille, c'est mon positionnement. Et je l'ai fait pour que tu le lises mais pas fait pour t'en servir". »*

Ils peuvent transformer leur pratique personnelle par leur expérience APP. Le collectif, in situ, les conduit à expérimenter une pratique commune, même partiellement. L'expérience paraît compenser le manque de formation formelle mais à des degrés divers, selon les représentations des personnes.

Au niveau personnel, l'expérience APP permet *« de faire tomber des à priori, des jugements primaires, de prendre les gens davantage dans leur individualité, leurs différences et donc dans l'acceptation de ces différences. J pense que ça sert à ça les APP au niveau personnel. »*

L'engagement s'observe au sein de l'équipe APP et aussi sous la bannière du réseau. Les coordonnateurs sont les plus impliqués au niveau régional. A travers les interviews, un sentiment d'appartenance transcendant surgit. Il paraît être d'une autre nature que l'attachement à l'APP tout en intégrant les valeurs sous-jacentes au cahier des charges.

*« Des fois, quand je revenais d'une réunion de coordo, j'avais envie de parler de plein de choses et j'ai l'impression que je parlais pas le même langage, pas qu'ça les intéressait pas non plus mais que j'faisais partie de quelque chose d'à part, qu'était pas rejeté mais qu'intriguait, quelque chose que les autres n'arrivaient pas à mesurer parce que je sais pas, peut être qu'inconsciemment on développe des choses dont les autres se rendent compte mais que j'sais pas expliquer encore. Le sentiment quand t'es à l'extérieur, le sentiment même quand t'es à l'intérieur coordo des APP de faire partie de, j'allais dire d'une famille. [...] « Un sentiment de qui est difficile à définir d'appartenance à un groupe spécifique et une envie de faire partager ce sentiment. »*

Se sentir membre d'une « communauté » légitimée paraît structurant pour le sujet.

L'étude intitulée « Qui sont les formateurs APP ? » réalisée par André Moisan, en 2007 (Moisan, 2008), auprès de 618 membres du réseau APP, nous apporte une vision plus synthétique de l'engagement des formateurs dans les APP. L'enquête menée a touché 1/5 de l'ensemble des intervenants estimés dans le réseau des APP : 302 formateurs(trices), 197 coordonnateurs(trices) -près de la moitié d'entre eux- et 181 secrétaires. Toutes les régions sont représentées. La répartition entre les types de structures est fidèle à celle des 438 APP, soit 52% des APP liés aux GRETA, 38% liés aux associations, et 10% liés à d'autres organismes comme l'AFPA. André Moisan constate que le formateur nouveau venu est le plus souvent coopté. En effet, être recruté dans une équipe APP est le plus souvent le fruit d'une connaissance du dispositif dans le contexte de travail d'organismes de formation porteur. Les candidats externes doivent développer des compétences complémentaires manquantes au sein de l'équipe. Les acteurs APP ont d'abord travaillé dans le domaine de l'éducation ou de la formation pour la moitié d'entre eux. Pour l'autre moitié, ils sont issus de secteurs professionnels variés. Les intervenants des APP sont stabilisés dans leur emploi avec en moyenne 8 ans d'ancienneté. Ils souhaitent pour les 2/3 poursuivre dans le futur au sein de l'APP. On peut noter que 65,2% des formateurs évoquent leur activité comme transformatrice avec l'abandon d'une position de transmetteur de contenus pour recourir à des expressions de « formateur APP » ou « accompagnateur » dans la définition de leur métier dans l'APP. Autour d'un noyau, se retrouvent donc des professionnels aux expériences diverses. Ce mélange présente l'avantage d'une capacité d'ouverture, transversale dans l'exercice de l'APP. « Près du tiers des formateurs semble avoir choisi d'exercer en APP en connaissance de cause (par volonté personnelle), signe d'une adhésion aux pratiques professionnelles. » (Moisan, op. cit., p. 6) Ces dernières semblent être spécifiques, centrées sur le processus



d'apprentissage et non sur les contenus. D'ailleurs, l'activité de relation avec les apprenants est la plus importante et notamment tout ce qui touche l'amont de l'apprentissage tels que l'accueil, le positionnement, la contractualisation du parcours ainsi que le soutien méthodologique. L'activité hors présence des apprenants est consacrée à la construction de l'environnement d'apprentissage. En effet, la conception et le développement de supports pédagogiques, le fonctionnement du centre de ressources et la préparation des séquences individualisées sont déterminantes pour atteindre l'objectif d'autonomie des intéressés. Le contexte environnemental et le contexte d'apprentissage semblent devoir s'adapter aux principes fondamentaux de la démarche qui sont la personnalisation de l'accompagnement et l'individualisation de la formation. Les équipes y sont très attentives. L'activité des formateurs est donc plutôt tournée vers l'accompagnement à l'apprentissage que seul l'apprenant peut réaliser. Cette position de fond sous-tend une représentation de la formation en lien avec l'idéal de l'Education Permanente qui vise l'émancipation individuelle de chacun tout au long de la vie ainsi que la représentation idéale de la fonction de formateur en APP issue des blasons individuels. André Moisan l'évoque également lorsqu'il fait allusion au groupe de « militants », chez les formateurs mais surtout chez les coordonnateurs. L'identification au sein du réseau est adossée à un engagement dans des valeurs, à l'innovation pédagogique que propose la démarche APP par rapport à la forme scolaire. « L'équipe pédagogique constitue un support de cet engagement » (Moisan, op. cit., p. 30). Le réseau, quant à lui, apparaît selon André Moisan, comme « le support de la spécificité pédagogique [des APP] au sein du secteur de la formation » (Moisan, op. cit., p. 30)

### Conclusion

L'écoute des protagonistes nous amène à repérer plusieurs strates inhérentes à la configuration du réseau. Elles induisent plusieurs modes d'appartenance. Etre « formateur APP » s'inscrit dans le vécu d'une expérience autoformatrice et transformatrice qui produit une identité spécifique. Ces deux aspects nous permettent de nous interroger sur l'élaboration d'une modélisation de ce réseau où la pratique devient l'élément central.

## QUATRIEME PARTIE : Une modélisation du réseau

Comme nous l'avons écrit précédemment, nous avons observé le réseau dans une perspective compréhensive et herméneutique. Il se présente comme une « nébuleuse » que l'on arrive à cerner artificiellement par le terme de « réseau ». Mais ce mot reste imprécis quant à la réalité qu'il recouvre. Nous verrons d'abord ce qu'il représente en fonction de ses usages courants et nous irons à la rencontre d'autres termes qui peuvent être utilisés comme « synonymes ». Nous nous intéresserons également à sa complexité et sa dynamique. En nous appuyant sur les entretiens et blasons effectués sur le terrain, nous nous sommes aperçus que ce « réseau » est UN. Cependant, lorsque l'on y regarde de plus près, il est UN parce qu'il transcende la multiplicité présente en son sein. Nous le regarderons à partir de la théorie des « communautés de pratique », développée par Jean Lave et Etienne Wenger puis de celle du « rhizome » élaborée par Gilles Deleuze et Félix Guattari.

### Le réseau

Réseau ferroviaire, réseau d'électricité, réseau sanguin, réseau de parenté, réseau d'amis, réseau professionnel, réseau international, le réseau des réseaux...

Le terme « réseau » est défini par Pierre Musso comme une « doxa » de la pensée contemporaine. C'est une notion passe-partout qui s'est installée dans notre quotidien à travers les sciences de la nature, les sciences humaines, la technique et la technologie. Selon Félix Guattari et Gilles Deleuze, son utilisation très large n'en fait plus un concept par « dégradation commerciale » (Musso, 2003, p. 10). L'évocation du réseau dans le cadre de la recherche nous porte irrémédiablement sur le terrain de l'« inter ». Pierre Musso nous parle d'« interconnexion », d'« intersection », d'« interaction », d'« intermédiation », c'est-à-dire d'un entre-deux, intermédiaire et passage, relation et mouvement. Le terme vient du latin *retis* qui veut dire « filet », lignes entrelacées. Il représenta, dès l'Antiquité, le filet du pêcheur ou du gladiateur. Puis à la Renaissance, il deviendra tissu couvrant le corps. Le réseau est alors extérieur au corps. A la fin du XVIIIème siècle, des médecins vont s'approprier le terme pour décrire le tissu humain. Corps et réseau se confondent par la proximité de fonctionnement. Le réseau devient « *un intermonde entre les formes artificielles du tissage et celles naturelles des corps.* » (Musso, op. cit., p. 14) A l'époque des Lumières, le réseau sera utilisé en

mathématique et sur le plan technique. L'ingénieur s'en servira pour représenter ce qu'il produit, le sociologue ce qu'il pense. Jusque là, le réseau a un usage métaphorique pour expliquer les réifications. Vers 1850, le corps deviendra métaphore du réseau. Le concept est donc né à la confluence de la médecine, de l'ingénierie militaire et civile, de l'économie politique. Le réseau devient une « matrice spatio-temporelle » pour expliquer les agencements techniques sur les territoires. Le développement de la toile Internet a ravivé l'usage du concept et son mythe. Pour Pierre Musso, le réseau est devenu un intermonde entre l'organisme et la technique. La pensée du corps trouve, dans les formes réticulaires, des supports explicatifs et l'ingénierie du réticulaire offre « *un réservoir d'images et de représentations* » (Musso, op. cit., p. 18) toujours en évolution. L'imaginaire du réseau s'est ainsi développé puis s'est fourvoyé dans des considérations que l'auteur caractérise de « vulgate désormais envahissante » (Musso, op. cit., p. 18). « *Le réseau a l'immense avantage de permettre une mise en forme explicative du multiple et du complexe, il offre sa "raison graphique".* » (Musso, op. cit., p. 19) Outre l'organisation sociale à laquelle il renvoie, il a sa propre logique. A l'instar de l'anthropologue Jack Goody qui a observé les modes d'acquisition du savoir (écrit et oral), le fonctionnement du réseau conditionne les relations internes et influe sur le contexte social dans lequel il s'inscrit (Souty, 2003, p. 13). Le réseau permet l'analyse de la réalité dans une vision dynamique et non plus statique en s'attardant sur la circulation et non plus sur l'accumulation.

Si nous nous penchons sur notre objet de recherche, il nous faut comprendre ce que le terme sous-tend ou a sous-tendu en sciences humaines.

Le *Dictionnaire des sciences humaines* (Dortier, 2004, p. 732-733) ainsi que la revue *Sciences Humaines* (Dortier, 2000, p. 20-37) nous donnent quelques pistes. Son utilisation dans les sciences humaines se généralise dans les années 70 avec l'approche du capital social dans laquelle James Coleman souligne l'importance de la durabilité des relations mutuelles pour des fins individuelles ou collectives. Max Granovetter s'intéresse aux réseaux sociaux dans la recherche d'emploi. Le développement d'Internet a mis en exergue la notion de « réseau » au détriment de « structure » ou de « système ». On s'intéresse aux réseaux communautaires, familiaux dans les travaux sur les migrations. Depuis les années 90, on parle « d'entreprise-réseau », un nouveau modèle d'organisation associée aux notions de flexibilité et d'autonomie.

Son usage social s'apparente à des phénomènes réticulaires. Il se caractérise par une horizontalité des relations sociales (non hiérarchiques), par des flux et de l'échange, par des jeux d'acteurs (non statutaires). C'est une autre forme de pouvoir, plus partagée. La notion

de « réseau » émerge avec celle de gouvernance. C'est à la notion de « rhizome » que renvoie la notion de « réseau ». Elle permet de se focaliser sur des phénomènes souterrains comme l'importance de l'informel, de l'échange, de la circulation et de la confiance dans les relations sociales.

Par ailleurs, le *Lexique des sciences sociales* (Grawitz, 2004, p. 352-353), précise qu'en géographie, le réseau est un tracé, un maillage reproduisant une organisation de l'espace. Il s'agit de lignes de liaison, de relation, de points de polarisation : réseau urbain par exemple. En économie, le réseau implique un certain niveau de développement pour assurer des échanges en terme de flux.

Enfin, le *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie* (Bonte, 2000, p. 323-324), indique que le réseau neuronal est « un système dense de neurones interconnectés entre eux par des synapses, et susceptibles d'être excités pour remplir certaines fonctions. »

Cette notion de « réseau », est interdisciplinaire. La psychologie sociale, l'anthropologie, la sociologie, les sciences politiques, l'économie, la géographie et la technologie se sont servies de ce terme pour expliquer les phénomènes réticulaires. Pour notre part, nous nous attarderons sur ce qui fait consensus autour de son espace-temps et de son fonctionnement. En décryptant ces définitions, nous constatons que le réseau se caractérise par :

- un mouvement : circulation, flux, rhizome, échange, relation mutuelle ;
- une configuration complexe : filet, lien, maillage, réticulaire, tracé, lignes de liaison, points de polarisation ;
- un fonctionnement spécifique : souplesse, autonomie, informel, forme de pouvoir partagé, gouvernance, interconnexions.

Pour aller plus loin, Françoise Deroy indique que le réseau « *apparaît comme un mode de gestion performante face aux lourdes hiérarchies institutionnelles. C'est aussi un moyen de construire une économie sociale développant des conduites de solidarités.* » (Deroy, 2000, p. 21-33) Pour elle, ces solidarités sociales dans le contexte d'un réseau pourraient se rapprocher du travail mené par Marcel Mauss sur le « don ». La mutualisation des pratiques et des ressources, moteur d'apprentissage et source de convivialité et d'un sentiment d'appartenance au sein du réseau APP, en est le révélateur. Cette mutualisation n'est pas régie par des règles explicites. Au sein de chaque réseau régional ou national, les membres mettent en place leurs propres règles par une négociation des sens comme la définit Etienne Wenger, définition que nous découvrirons plus loin. Ce jeu de relations semble volontaire et pourtant symboliquement contraint. Marcel Mauss nous explique que le « don » ne peut s'entendre que

s'il existe un contre-don. La solidarité n'est alors plus un système de relations perçu comme désintéressé mais une réification de l'interdépendance de chaque membre d'une communauté. Même si le volontariat paraît être le seul moteur de la transaction, l'intérêt qu'y trouve chacun demeure le motif sous-jacent (Mauss, 2007). Ces aspects de l'échange en APP constituent les mobiles de participation inhérents à la dynamique du réseau. Cependant, en essayant de définir le « réseau » et en y repérant des points d'appui, nous ne pouvons encore définir précisément son fonctionnement. En effet, comme le souligne un des interviewés, « *C'est (le réseau) un élément indispensable professionnellement, déjà parce qu'on n'imagine plus travailler seul. [...] on travaille toujours quelque part en réseau.* » Mais de quel réseau parle-t-on ? Le besoin de précision se fait jour. Durant tous ces entretiens, nous avons entendu parler de « *regroupement de personnes exerçant des fonctions similaires sur des échelles qui peuvent être régionales ou nationales, ou plus simplement local.* » Ce peut être des réseaux professionnels de type formel ou informel. Les premiers sont institutionnellement reconnus et encadrés comme les APP. Les seconds font souvent partie des premiers mais sont qualifiés d'affinitaires ou rassemblant des personnes relevant d'une minorité. Cette première tentative de définition est intéressante en ce qu'elle renvoie à la question des frontières du réseau.

Comprendre la dynamique du réseau APP et ce qui s'y passe sur le plan identitaire, implique que l'on regarde plus en avant. Nous nous tournerons vers les concepts de « groupe » et de « communauté » pour essayer d'en extraire des repères.

### Le groupe

Selon le *Lexique des sciences sociales* (Grawitz, op. cit., p. 196-199), le « groupe » vient de *gruppo* qui signifie nœud. C'est un lien qui assure la cohésion. Les mathématiques modernes font allusion à la théorie des ensembles. Le groupe peut naître d'une structure hiérarchique ou d'une division du travail. Les éléments communs aux différentes définitions en sciences sociales sont :

- un tout et non une addition d'individus ;
- liés entre eux par des liens qui peuvent différer de nature et d'intensité. Les groupes se distinguent par leur durée, leur origine (de fait, volontaire, imposé), leur mode d'accès (ouvert, fermé), leur degré d'organisation, leur fonction, le degré de proximité des membres, la fréquence et la force des interactions, la taille. S'il est large, on parlera de groupement.

Selon le *Dictionnaire de sociologie* (Ferréol, 1996, p. 159-162), c'est « un ensemble d'individus ayant un but commun et s'influçant réciproquement. »

Ce concept ne peut recouvrir la réalité du réseau APP qui est beaucoup plus complexe. En effet, il n'apparaît pas comme un « nœud » mais une multiplicité de « nœuds ». De plus, la proximité n'existe pas entre tous les membres. Ce terme de « groupe » paraît pauvre pour définir l'étendue géographique et démographique du réseau APP, sa pérennité, sa dynamique et le sentiment d'appartenance existant. Mais si nous observons un APP, il pourrait s'apparenter à un groupe de professionnels sur un site donné.

### La communauté

Selon le *Lexique des sciences sociales* (Grawitz, op. cit., p. 72-73), la « communauté » est une « forme particulière de rapports dans les groupements humains caractérisée par une solidarité naturelle spontanée et animée par des objectifs communs ». Pour Tönnies, c'est « un groupement d'individus liés entre eux par des relations d'interdépendance, vécues sur un mode affectif, une solidarité née de l'unanimité de croyances aux mêmes valeurs. » C'est un espace commun dans lequel existent des mécanismes intégrateurs, une communication et une culture commune.

Cherry Schrecker nous livre différentes définitions du terme en fonction de ses usages en sociologie (Schrecker, 2006). La « communauté » peut circonscrire un groupe social, une unité spatiale. Elle peut aussi se penser comme un intermédiaire au sein d'une structure sociale entre les individus et la société. Mais à chaque fois, la « communauté » est une « entité concrète basée sur des relations directes » (Schrecker, op. cit., p. 22) entre les membres. Les éléments clés de définition de la « communauté » sont l'espace et la relation sociale. Dans l'Antiquité, Aristote affirme que toute cité est une sorte de communauté qui s'apparente à un organisme vivant. La complémentarité et la constitution du tout par l'ensemble des parties en sont les caractéristiques. Nous retrouvons aussi l'idée que la « communauté » est naturellement bonne, autonome, cohésive, à l'instar de représentations encore vivaces aujourd'hui, la famille par exemple. D'après l'auteure, peu d'écrits sur la « communauté » présentent l'hétérogénéité de ses membres comme une composante de la complémentarité. Ils insistent plutôt sur leur homogénéité. Or, cette hétérogénéité sera réifiée par la solidarité organique développée par Durkheim (Schrecker, op. cit., p. 23). Celle-ci se distingue de la solidarité mécanique qui est caractéristique des sociétés traditionnelles sur lesquelles repose l'homogénéité des individus, la proximité de leurs fonctions, de leurs croyances et de leurs

valeurs. En revanche la solidarité inhérente aux sociétés dites modernes, est basée sur l'hétérogénéité. La division du travail qui s'y rattache permet l'existence d'un lien social par lequel les personnes sont interdépendantes et complémentaires. Plus autonomes, elles développent une diversité de liens qui s'entrecroisent par leur intermédiaire. Moins encadrées, leur situation s'en trouve fragilisée. La solidarité organique permet la reconnaissance de tout un chacun et l'émergence d'un sentiment d'utilité sociale. Les sujets sociaux créent alors des formes de coopération qui, selon Durkheim, ne relèvent pas du hasard ou de l'habitude mais de la nécessité commune à vivre ensemble créant ainsi une solidarité partagée. Ces situations génèrent alors des connivences mais aussi des conflits. Parallèlement à cette vision de la communauté intégrative, se développe celle de la communauté exclusive qui réifie les phénomènes de repli ou de rejet des valeurs promues par notre société.

Cherry Shercker indique que certains sociologues utilisent le concept de « communauté » dans la description de phénomènes locaux, spatiaux, circonscrits et présentés comme autonomes. Il s'agit par exemple d'une ville dans laquelle ils se focalisent sur l'organisation sociale, institutionnelle et les relations sociales (Schrecker, op. cit., p. 26). L'approche de « l'écologie humaine » considère la communauté comme un organisme vivant, un complexe industriel par exemple, qui évolue selon les institutions et les rapports sociaux qui s'y développent (Schrecker, op. cit., p. 27). L'espace n'est plus une variable centrale mais un point de départ pour leur recherche (Schrecker, op. cit., p. 28). Pour d'autres, une entité territoriale n'est plus nécessaire. Il s'agit ici de se centrer sur les relations interpersonnelles dans le cadre de réseaux sociaux. L'intérêt commun est facteur de pérennité même si la proximité est faible. Ce sont par exemple les communautés virtuelles et les communautés de métiers (Schrecker, op. cit., p. 31). Néanmoins, la proximité est facteur d'interactions sociales. L'association distante de personnes ayant un intérêt commun pour interagir aujourd'hui est possible. Il existerait un autre ciment qu'Etienne Wenger pose dans la pratique quotidienne d'une « communauté de pratique ». La possible distance qui peut constituer une communauté relève pour lui de ce qu'il appelle « l'alignement » et « l'imagination ». Au regard de la définition de « réseau » et de nos observations de l'objet de recherche, nous constatons de nouveau qu'il existe au sein de ce dernier plusieurs niveaux, les APP, les réseaux régionaux et le réseau national et l'APapp. Pour cela, nous nous rapprocherons du point de vue d'Etienne Wenger qui nous apporte une perspective théorique propice à la compréhension de cette dynamique porteuse d'un processus de construction identitaire.

## 4.1 Des communautés de pratique

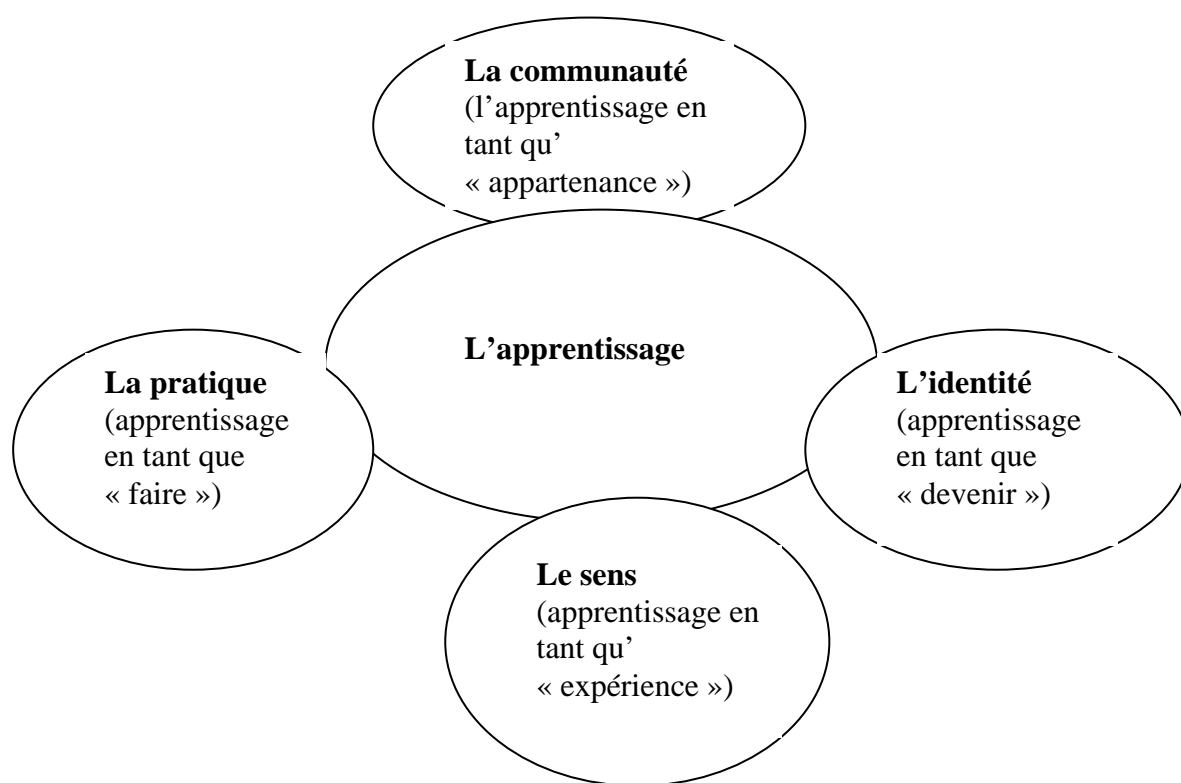
Pour exposer « la théorie des communautés de pratique », sur laquelle nous allons nous appuyer, nous nous référons aux travaux de Jean Lave et d'Etienne Wenger.

La théorie proposée par Etienne Wenger est présentée comme un prisme pour comprendre et explorer des communautés sociales identifiées. Elle n'exclut aucune autre approche. La perspective théorique des pratiques sociales comme espace d'apprentissage nous conduit, à travers l'observation du réseau APP, vers cette théorie des « communautés de pratique » que Jean Lave et Etienne Wenger ont commencé à développer au début des années 90 (Wenger et Lave, 1991). Elle nous permet d'appréhender la complexité de notre objet de recherche dans le cadre de notre problématique. En effet, « la théorie des communautés de pratique » fait partie d'un ensemble plus large, celui des apprentissages situés. Ce paradigme a été le plus souvent développé par les chercheurs anglo-saxons. « La théorie des communautés de pratique » est une théorie sociale des apprentissages. Etienne Wenger replace ces derniers « dans le contexte d'une expérience de participation vécue dans le monde. » (Wenger, 2005, p. 1) L'apprentissage devient transversal aux « moments » de vie de chacun. Les auteurs s'intéressent à la vie quotidienne en l'appréhendant à partir de la négociation de sens qu'opèrent les individus dans la participation à de multiples communautés de pratique.

Ici, l'action n'est plus considérée seulement comme rationnelle, perspective par laquelle l'acteur agit en fonction d'une planification. L'approche située redonne une place centrale à l'opportunité de l'activité humaine et se rapproche en cela de l'apprentissage informel. Par « apprentissage informel », nous convenons avec Gilles Brougère et Hélène Bézille que cette notion d'« informel » rend visible des situations d'apprentissage autres que la forme scolaire (Brougère et Bézille, 2007). Le concept des « communautés de pratique » n'a été évoqué qu'intuitivement dans le premier ouvrage des auteurs, en 1991. Celui-ci se focalisait sur le contexte et le groupe social comme variables centrales du processus d'apprentissage. A cette époque, les auteurs élaborent cette théorie à partir de groupes sociaux diversifiés dont le point commun est de mettre en place des espaces, des moments réservés à l'apprentissage des nouveaux venus, dans la pratique même. C'est par ce biais qu'ils proposent leur hypothèse fondatrice : « *L'apprentissage est avant tout un processus de participation à des pratiques sociales, à des communautés de pratique.* » (Berry, 2008) Celle-ci constitue une alternative à la logique de la forme scolaire qui prône l'acquisition de savoir comme une construction individuelle cognitive. Les auteurs vont donc aborder cette question par l'observation des modes d'entrée et d'appartenance à des groupes sociaux. Pour eux, l'acteur et le contexte sont



indissociables comme, d'ailleurs, l'activité et la situation, porteuse d'affordance. Même si nous n'aborderons pas directement l'aspect de l'apprentissage dans notre présent travail, la théorie des « communautés de pratique » nous permet de nous pencher sur sa possible opérationnalité dans le dispositif APP et sur la construction du processus identitaire qui s'y déroule. Etienne Wenger propose une dynamique entre quatre concepts qui contribuent à l'apprentissage situé dans un groupe social : « la communauté », « l'identité », « le sens » et « la pratique ». Ils peuvent être reconfigurés selon l'angle choisi pour l'observation. Nous les convoquerons en nous centrant sur la communauté et l'identité. Le schéma initial (Wenger, op. cit., p. 3) sera repris pour s'adapter à notre problématique. Ces transformations nous permettront d'aborder les cinq éléments en dynamique et de proposer une modélisation du réseau dans les paragraphes suivants.



**Figure 1: schéma tiré du livre d'Etienne Wenger (2005, 3)**

Nous allons maintenant passer en revue les différents concepts développés dans cette théorie au regard de notre problématique.

## La pratique

La pratique est fondatrice de la communauté. Celle-ci se crée par l'existence de la pratique. Elle peut se définir comme « le faire » « *dans un contexte historique et social qui la structure et donne une signification à ce qu'on accomplit* » (Wenger, op. cit., p. 53). La pratique ne peut se réduire, dans cette théorie, à une activité, une somme de tâches, un enchaînement mécanique. La pratique se révèle plus complexe car elle intègre l'histoire du contexte et l'expérience individuelle des membres dans une négociation de sens qui va permettre à la communauté de pratique d'accomplir les attentes institutionnelles. Comme nous l'avons noté dans la troisième partie de ce mémoire, cette pratique est différente d'un APP à l'autre. Les organismes de formation employeurs, les parcours des formateurs, l'environnement local et ses besoins, la dynamique et le fonctionnement de l'équipe impulsés par le coordonnateur, sont autant d'éléments qui particularisent la pratique au sein même de l'APP. Même si la frontière de la communauté de pratique se circonscrit au local, à l'équipe pédagogique, il n'en reste pas moins que celle-ci entrecroise la communauté de pratique de l'organisme de formation et selon les cas, d'autres communautés de pratique configurées par d'autres dispositifs.

La pratique se compose d'aspects tacites et explicites. Les éléments explicites incluent « *le langage, les outils, les documents, les images, les symboles, les rôles, les critères, les procédures, les règles, les contrats au sein des différentes pratiques.* » (Wenger, op. cit., p. 53) Nous pouvons remarquer que le cahier des charges APP propose le cadre d'un fonctionnement avec des étapes et des outils explicites. Mais ils ne sont pas déclinés précisément. Leur mise en place reste tacite. Il reste aux équipes à les construire et à les faire vivre selon la réalité propre à chaque contexte. L'explicite réside alors dans la forme particulière que lui donne chaque communauté de pratique. Les éléments tacites sont, selon l'auteur, « *les relations implicites, les conventions tacites, les indices subtils, les règles d'usage implicites, les intuitions, les perceptions, les préconceptions et les visions partagées du monde.* » (Wenger, op. cit., p. 53) L'aspect tacite dépend donc du contexte et son histoire, des membres de l'équipe et de leur parcours expérientiel. Même s'ils ne peuvent le verbaliser, « *ils n'en constituent pas moins les signes indéniables d'appartenance à une communauté de pratique et ils sont fondamentaux pour sa réussite.* » (Wenger, op. cit., p. 53) La communauté de pratique est « *un contexte privilégié pour permettre l'expression du sens commun dans un engagement mutuel. Ainsi, le concept de « pratique » met en évidence le caractère social et négocié de l'implicite et du tacite dans notre vie quotidienne.* » (Wenger,

op. cit., p. 53) La pratique est donc à la fois faire et penser collectivement. Elle permet d'éclairer des processus qui sont souvent intériorisés et que seule la recherche peut rendre visible. Comme le précise Etienne Wenger, « *c'est d'abord et avant tout par la pratique qu'on expérimente de façon significative notre engagement dans le monde.* » (Wenger, op. cit., p. 53) Mais quel est donc cet engagement dans le monde qui contribue à rendre significatives les pratiques de ces communautés ? Quel est le sens donné par l'expérience APP qui se cristallise dans les pratiques ?

### Le sens

« *Le sens se situe dans un processus que nous appelons "négociation des sens".* » (Wenger, op. cit., p. 58) Ce processus se déroule à travers le quotidien du travail, dans la répétition des activités. L'expérience devient alors significative car elle crée des significations qui se confrontent à celles qu'individuellement et collectivement nous avons construit auparavant. Ce processus continu de « négociation de sens » est en sorte une réécriture permanente de notre histoire. Cette expérimentation du monde et l'engagement que nous y prêtons, qualifient cette négociation. Etienne Wenger la caractérise comme :

- « une démarche active de production [...] dynamique et historique ;
- une perspective à la fois souple et flexible ;
- la capacité mutuelle d'influencer et d'être influencé ;
- l'inclusion de plusieurs points de vue et facteurs ;
- la conception d'une nouvelle résolution alignée sur la convergence des ces facteurs et points de vue ;
- le caractère incomplet de cette résolution, qui peut être partielle, éphémère et propre à une situation. » (Wenger, op. cit. , p. 59)

« *La négociation de sens est un processus à la fois historique, dynamique, contextuel et unique* » (Wenger, op. cit., p. 60). Elle s'adosse à une « *relation dynamique qui caractérise la vie dans le monde.* » (Wenger, op. cit., p. 60) Chaque APP a sa propre histoire et sa réalité. Les représentations des membres et leurs expériences antérieures s'immiscent dans ce processus. Leur participation ne se borne pas à faire le travail, à atteindre des objectifs de performance. La participation va au-delà de la simple présence. Ajoutons que les outils et ressources existent au-delà de leur formalisation. Le processus de réification est lui aussi porteur d'histoire. Il est réceptacle des expériences. Ces deux processus, participation et

réification « *réfèrent à une dualité fondamentale de la négociation de sens.* » (Wenger, op. cit., p. 61)

### La participation

Selon le dictionnaire Webster évoqué par Etienne Wenger, c'est l'« *action de prendre part à une activité ou à un projet.* » Participer c'est faire quelque chose avec les autres, une « *action de connexion* » (Wenger, op. cit., p. 61). L'auteur l'utilise pour décrire l'espace social de la vie dans le monde, d'appartenance à des communautés sociales et d'engagements dynamiques dans des projets collectifs. La participation est un processus personnel et social qui engage l'individu dans un contexte. Etienne Wenger la caractérise comme « *une reconnaissance mutuelle* », « *une capacité mutuelle à négocier la signification* » (Wenger, op. cit., p. 62) sans que les positions sociales soient forcément égalitaires. La participation est source d'identité dans cette expérience de réciprocité. Cette « *identité de participation* » procède de la reconnaissance mutuelle et des interactions qu'elle sous-tend. Elle recouvre une multitude de modalités, l'harmonie n'étant pas un préalable. Nous avons observé que la participation au réseau n'était pas homogène. Celui qui arrive, celui qui ne peut ou ne souhaite pas s'intégrer totalement pour diverses raisons, celui qui fait partie du « *noyau dur* » du réseau, le « *militant* », la photographie à un instant T nous donne à voir de multiples positionnements. Si l'on observe les comportements dans le temps, nous nous apercevons que ces positionnements ne sont pas figés. Le nouveau venu devient peu à peu légitime au regard de ses pairs. Il peut alors rester en « *périphérie* » ou devenir membre du « *noyau dur* ». La participation affecte les individus et influence également la pratique et donc le collectif. Elle infère toutes les dimensions de vie d'un individu car elle est prégnante et ses effets ne se limitent pas au « *moment* » de l'engagement. Cette dissémination explique que la négociation de sens soit un processus complexe qui ne se contente pas de l'activité prescrite. Elle intègre l'individu et son parcours dans sa totalité. « *La négociation de sens se situe dans les diverses formes d'appartenance à des communautés et elle fait partie de notre identité.* » (Wenger, op. cit., p. 63)

### La réification

Selon Etienne Wenger, la réification est un « *processus qui consiste à donner une forme à notre expérience en créant des objets qui la cristallisent en "chose"* » (Wenger, op. cit., p. 63)

Il s'agit de la conception, de la fabrication, de la codification, de la nomination des outils, des modalités et des ressources. Mais la réification recouvre également les interprétations, l'utilisation, les remaniements, l'adaptation des objets à la pratique. Elle donne « *une forme concrète à notre expérience.* » (Wenger, op. cit., p. 65) Réifier, c'est donner une forme à ce qui est produit au cours de la négociation de sens et qui est en même temps utilisé par celle-ci. Le cahier des charges publié en novembre 2004 en est l'illustration. Durant un an, les équipes ont dégagé les 7 principes fondamentaux de la démarche pédagogique inhérente à la pratique APP. Leurs points de vue se sont confrontés au niveau régional et national produisant en dernier lieu le document institutionnalisé. La négociation de sens a eu lieu à tous les niveaux. Le cahier des charges est la réification la plus importante créée par le réseau, légitimée par tous ses membres. C'est un cadre englobant qui laisse à chaque APP la formalisation d'outils contribuant à son respect et à sa pérennité. Ce processus de réification de la démarche APP a joué un rôle de catalyseur des énergies éparpillées sur tout le territoire français et de vecteur de cohésion du réseau. Par la réification, le réseau se donne à voir et en parallèle, elle permet l'accès à la compréhension de ce qui se joue à l'intérieur d'une communauté localisée. Comment les outils ont-ils été pensés, négociés, mis en place ? Comment les membres ont-ils envisagé de les réactualiser ? Le propre d'une réification est qu'elle est en même temps un processus et un produit. Sa signification et sa concrétisation n'existent que par la négociation de sens et donc la participation.

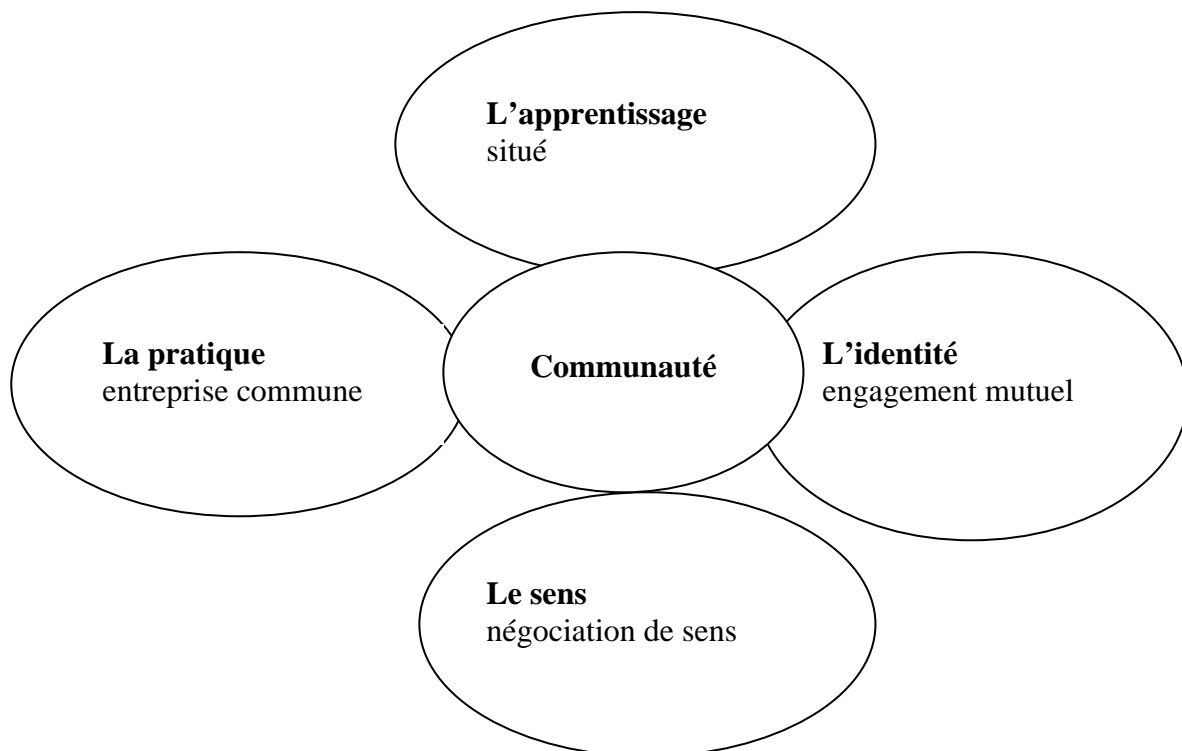
Comme nous l'avons vu, participation et réification sont indissociables. Elles se renforcent mutuellement. La participation produit la réification qui est renégociée par la participation que cette négociation génère. Par cette mise en dynamique, la pratique évolue et s'ancre au sein du groupe social. Parallèlement l'identité s'en trouve renforcée. Cette dualité, « *unité conceptuelle formée de deux éléments interdépendants enrichis et dynamisés par la présence d'une tension et d'une complémentarité* » (Wenger, op. cit., p. 71), est facteur de pérennité de la communauté. Au sein de chaque APP, les différentes expériences convergent par la négociation de sens, par les participations plurielles et les réifications communes telles que le projet pédagogique annuel de l'APP.

## La communauté

La communauté de pratique est un espace de négociation de sens et de signification sans cesse en mouvement. Etienne Wenger attribue trois caractéristiques à la pratique qui donnent cohérence à la communauté :

- l'engagement mutuel dans la pratique : les interactions quotidiennes entre les membres dans la pratique au cours d'une négociation de sens ;
- le répertoire partagé de la pratique : les mots, les outils, les ressources, les procédures, les actions, les interprétations, les concepts, les styles, l'histoire commune. Il combine les éléments de participation et de réification de la négociation de sens qui permettent d'afficher l'appartenance des membres et leur identité ;
- l'entreprise commune : ce que les membres imaginent collectivement entre ce qu'exige l'institution et l'employeur et ce qu'ils font au quotidien pour vivre leur travail de façon acceptable : tout ce que les agents mettent en place pour exécuter les tâches assignées et rendre vivable leur espace/temps travail. C'est le résultat de la négociation de sens et le reflet de l'engagement mutuel.

Nous retrouvons l'interdépendance des membres et l'idée de « solidarité organique » durkheimienne. Nous pouvons alors reprendre le schéma antérieur pour visualiser la reconfiguration et le sens des différents éléments.



**Figure 2 : schéma centré sur "la communauté", de notre fait.**

L'apprentissage est lié à la pratique qui se définit ici comme « l'entreprise commune », au sein de l'espace communautaire. L'apprentissage n'est pas hors de la réalité comme la forme scolaire. Il se confond avec la pratique puisque cette dernière est source d'apprentissage. Il est donc « situé » et non transférable mais transposable dans une autre situation. L'« engagement mutuel » par la négociation de sens participe à la construction identitaire. La communauté est l'espace privilégié de la pratique, source d'apprentissage et de construction identitaire par l'intermédiaire de la négociation de sens.

L'existence et la pérennité d'une communauté ne dépendent pas d'un nombre fini de personnes ou de leur présence. Le turnover n'est pas source de disparition de la pratique. Les discontinuités dues aux départs et aux arrivées sont prises en charge par la communauté qui s'organise pour intégrer les nouveaux venus et perpétuer la pratique. Etant elle-même fondée sur l'apprentissage, ceux-ci sont immédiatement entourés. Des rites, des usages, des relations, comme l'organisation des journées nationales pour les nouveaux coordonnateurs, se mettent en place pour que les nouveaux soient rapidement opérationnels dans la pratique. L'apprentissage se déroule sur « le tas », en faisant, en participant avec l'appui des autres. Jean Lave et Etienne Wenger se sont penchés sur le processus d'entrée dans une communauté, en 1991. La « participation périphérique légitime » (Wenger, op. cit., p. 111) décrit ce processus qui donne droit à l'accès aux trois dimensions de la pratique (engagement mutuel, répertoire partagé, entreprise commune). C'est en faisant que les nouveaux venus vont obtenir de la légitimité pour, in fine, devenir membre à part entière s'ils le souhaitent. Ces « rencontres intergénérationnelles » se déroulent au cours de la négociation de sens par laquelle la pratique évolue.

« *La pratique est source de sa propre frontière.* » (Wenger, op. cit., p. 125) La question des frontières d'une communauté de pratique est posée lors de discontinuités, d'un départ ou d'une arrivée. Passer d'une communauté à une autre exige une forte capacité d'adaptation. Cependant, la pratique n'est pas circonscrite à une communauté, elle rayonne sur son environnement. L'image du réseau proposée lors de l'élaboration du blason collectif représente une fenêtre ouverte sur un paysage où l'on aperçoit des chemins. Cette représentation évoque l'ouverture et la dissémination de la pratique. Le dispositif APP n'est pas isolé. Il fait partie intégrante d'une politique sociale de l'Etat. D'autres pratiques co-existent. De même, au sein d'un organisme porteur, des pratiques différentes se rencontrent. Beaucoup d'intervenants APP travaillent sur d'autres actions de formation à l'interne. Les formateurs sont des lieux de croisements de pratiques. Leur engagement dans une pratique est relié avec l'extérieur de la communauté. Là aussi, les continuités et discontinuités

apparaissent. La frontière de la communauté est réifiée par des signes comme le logo APP et la signalétique à l'interne de l'organisme porteur. Cependant, cela n'est pas suffisant. Le jargon professionnel, la façon d'être aux autres, tout ce qui se donne à voir de façon plus ou moins formelle tient lieu de frontière. Des réifications peuvent les dépasser et se transposer dans d'autres situations. L'individualisation de la formation n'est plus l'apanage des APP. Il existe donc des connexions avec les autres communautés de pratique. Etienne Wenger les définit comme « objets frontières » et « courtage ». Pour les premiers, il s'agit de documents, contrats avec lesquels une communauté interagit avec une autre. Le projet pédagogique annuel est une réification de la négociation de sens effectuée au sein de l'équipe, validée par l'organisme porteur et entériné par le comité d'orientation et de suivi. Cet artefact est représentatif de la participation et de la réification de la communauté de pratique dans une perspective de partage avec d'autres communautés. Le plan individuel de formation remis aux apprenants en début de parcours permet la coordination de leur projet, des possibilités du dispositif dans un contexte particulier et des prescriptions des référents de l'insertion professionnelle (ANPE, Missions Locales...). Ce sont donc des connexions de perspectives pour atteindre un but qui tient plus de la communication que de l'utilisation. Le « courtage » représente les liens construits avec des personnes qui vont opérer une transposition de certains éléments de la pratique dans une autre. Les réunions mensuelles de coordonnateurs APP en Haute-Normandie se sont transposées dans le réseau illettrisme par l'intermédiaire des coordonnateurs qui sont aussi responsables, le plus souvent, des actions de lutte contre l'illettrisme au sein de leur organisme porteur. La multiappartenance favorise le « courtage ». L'animation régionale ou nationale apparaît jouer le rôle de courtier entre tous les APP. L'animation favorise la mutualisation des ressources, des fonctionnements, des pratiques. Sa fonction de veille enrichit les possibilités de transposition. Mais l'animation est légitimée pour influencer les pratiques en vue d'une meilleure conformité au cahier des charges en fonction des contextes. Le courtier doit présenter cette légitimité sinon il ne sera pas entendu. Le « courtage » peut aussi prendre des formes de rencontre. Des visites sur des sites APP en font partie. Les voyages en Auvergne ou en Nord Pas de Calais organisés par l'animation régionale de Haute-Normandie ont été des occasions pour découvrir de nouvelles pratiques et échanger des ressources. L'immersion au sein de pratiques différentes a été prétexte à des expérimentations, des innovations sur le plan pédagogique. Les échanges avec les APP de la région Ile de France ont permis aux participants de partager sur la thématique de « l'apprendre à apprendre » et de réintégrer des éléments au sein de leur pratique quotidienne, dans une négociation de sens. Ces événements créent des liens qui peuvent s'inscrire aussi dans la



pratique. Les frontières deviennent plus floues. Des « pratiques frontières », des « chevauchements », des « périphéries » apparaissent. Les frontières se réfèrent à des discontinuités. Des chevauchements existent au sein des organismes porteurs puisque les formateurs travaillent le plus souvent sur plusieurs dispositifs. L'expérience en périphérie intéresse les nouveaux venus mais également les formateurs qui ne souhaitent pas s'engager pleinement dans la pratique. Nous notons ici que les périphéries renvoient à des continuités et que participation n'est pas synonyme d'engagement. La communauté de pratique est composée d'un noyau qui représente la « participation pleine » des membres et des cercles qui sont autant de niveaux d'engagement en son sein. La périphérie instaure une dynamique pour cette dernière par sa relation immédiate avec le monde extérieur, au-delà de la frontière.

Au cours de l'avancée de notre réflexion, nous avons naturellement distingué deux niveaux de communauté. Celle qui s'inscrit dans les pratiques quotidiennes et celle qui les transcende pour donner une cohérence au réseau. Quant aux activités transfrontalières, elles sont propices à l'innovation pédagogique et à l'apprentissage.

### L'apprentissage

Même si notre propos n'est pas aujourd'hui de nous intéresser à cet aspect dans le réseau APP, nous ne pouvons l'occulter. Il est fondateur de la pratique sur laquelle s'appuie la communauté. Nous allons donc le décrire sans nous engager plus en avant pour l'explorer de façon approfondie plus tard. La communauté de pratique s'installe dans une temporalité qui lui est propre. L'apprentissage est considéré comme une histoire partagée composée de participation et de réification, au sein de cette communauté par la pratique quotidienne. La participation et la réification deviennent, sous l'angle de l'apprentissage, « *des formes de mémorisation et sources de continuité et de discontinuité* » (Wenger, op. cit., p. 97). L'auteur évoque l'exemple de l'entrée d'un nouveau venu. L'individu est d'abord porteur de discontinuité puisqu'il vient d'ailleurs, puis d'apprentissage réciproque, et enfin de continuité et d'évolution de la pratique. Alfred Schütz, sociologue, évoque très bien ce processus d'intégration. Entrer dans un nouveau « système de pertinences » implique un changement de positionnement évoluant au fil du temps par un processus d'ajustement qui requiert l'apprentissage « d'un autre type de savoirs » (Schütz, 2003, p. 22). La participation aux relations sociales en est la clé. De spectateur, il devient, en situation, acteur du nouveau modèle culturel. Il s'y familiarise. Les a priori et les craintes tombent. Son schéma d'interprétation de la vie quotidienne se modifie. Le formateur qui entre dans la sphère APP

témoigne du changement d'interprétation qu'il doit opérer pour s'intégrer. Ses convictions vont, elles aussi, devoir s'adapter. Cet « ébranlement » (Schütz, op. cit., p. 24) est déstabilisant pour le nouveau venu. Pour Alfred Schütz, « *il se retrouve à la frontière du territoire couvert par le schéma d'interprétation habituel du groupe. Il ne lui est donc plus permis de se considérer comme le centre unique de son environnement social, et cette découverte provoque chez lui une nouvelle dislocation de ses domaines de pertinence* » (Schütz, op. cit., p. 26) Cette phase de transition qui se rapproche de la position « périphérique légitime » est une période d'apprentissage dont la seule finalité est l'intégration à la communauté. Du côté des acteurs internes au modèle, l'apprentissage existe aussi. L'arrivée d'un « étranger » n'est pas sans marquer les uns et les autres. Celui-ci va devoir pas à pas découvrir tous les éléments culturels implicites et aborder les situations en essayant d'appréhender les attitudes typiques du groupe, les « allant de soi ». L'auteur souligne que le nouveau modèle culturel n'est sûrement pas un « *refuge mais un pays aventureux [...] difficile à dominer.* » (Schütz, op. cit., p. 36) Ce phénomène peut entraîner une prise de distance voire une exclusion. Les formateurs peuvent se sentir naturellement proches des autres membres du réseau mais il n'en reste pas moins que certains s'installent en périphérie volontairement. L'apprentissage est présent malgré le positionnement proche de la frontière. Les expériences de participation et de réification ne s'inscrivent donc pas dans le formel de la pratique. Elles sont souterraines, mémorisées dans l'histoire de l'individu et du collectif. Ces formes peuvent se réactualiser à l'occasion d'un évènement, d'un changement. Les souvenirs, les traces d'un vécu particulier, les écrits, les traces réifiées, influencent notre devenir dans une négociation de sens lors de nouvelles circonstances qui réinterrogent la pratique. Ce processus de négociation est une reconstruction, réinterprétation des expériences vécues, porteur de nouvelles possibilités. Les ressources pédagogiques élaborées en leur temps sont remises en cause, réinterprétées et reconstruites à l'occasion d'un audit qualité, d'un apport extérieur... Nos expériences de participation sont intrinsèques à notre identité et contribuent à nous reconstruire en tant que personne dans un possible devenir. Au sein du réseau régional APP de Haute-Normandie, les réifications du groupe des coordonnateurs sont disponibles sur un forum électronique. Les nouveaux venus, qui le souhaitent, l'utilisent pour mieux appréhender l'histoire du réseau régional et pour comprendre son mode de fonctionnement. Lors de l'élaboration du blason collectif sur le thème du réseau, un des coordonnateurs illustra son expérience du réseau régional avec l'expérience d'un collectif d'improvisation. Le souvenir de ce vécu convivial et palpitant résonnait dans son vécu du

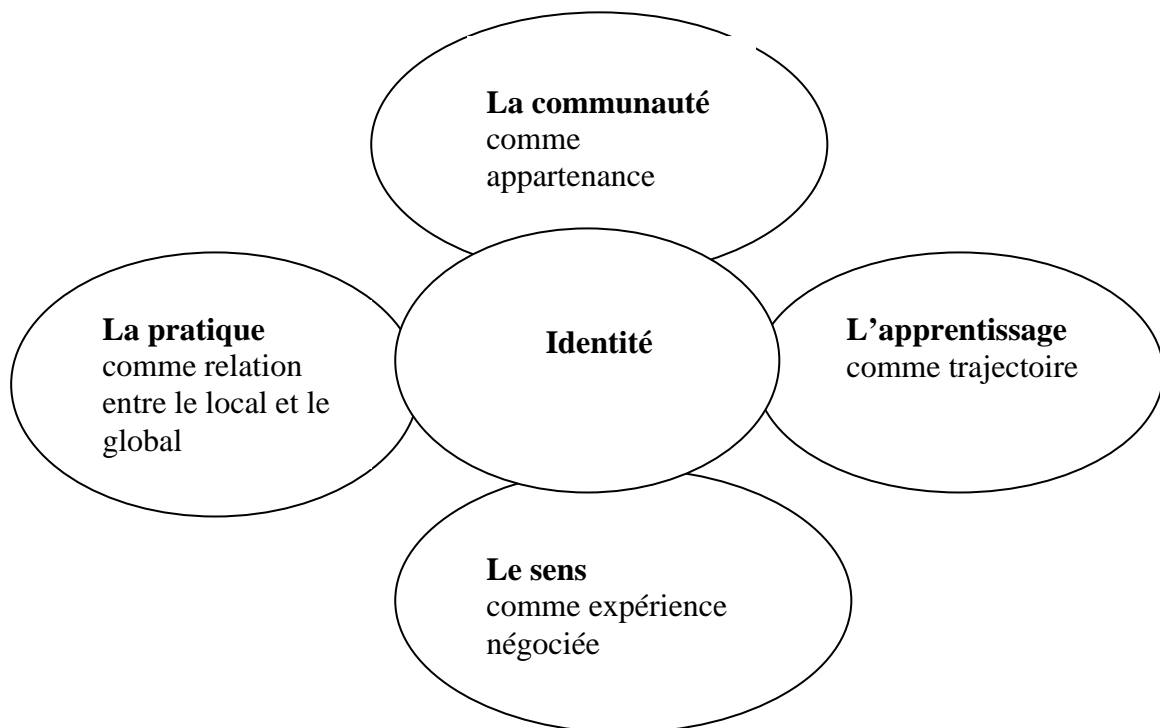
réseau régional. Le sens de sa participation relevait de ce souvenir et s'était réactualisé dans la négociation entreprise au sein du collectif APP.

Les discontinuités sont donc porteuses d'évolution. Elles peuvent être le fait de changements extérieurs. L'arrivée des technologies d'information et de communication dans la formation est un exemple. Les équipes APP ont réinterrogé leur pratique, leur mode d'accompagnement pour les adapter à la formation à distance. Les ressources pédagogiques ont dû évoluer. Le déroulement du parcours APP a été repensé. La discontinuité a enrichi les modalités d'accompagnement en présentiel. De nouveaux supports ont vu le jour. Selon Etienne Wenger, les formes d'apprentissage au sein d'une communauté de pratique sont de trois ordres : comprendre l'engagement mutuel pour établir des relations à travers la pratique, comprendre l'entreprise commune pour harmoniser son engagement, développer des répertoires pour faire communauté. Tous ces apprentissages sont de l'ordre de l'informel et de l'autoformation au sein d'un contexte particulier. Au regard de tous ces témoignages de natures très différentes, nous avons pu démontrer que l'expérience de l'APP est autoformatrice. Les compétences acquises du point de vue des formateurs sont professionnelles et personnelles. Elles forment une nébuleuse de capacités à faire et à être, liées aux savoirs expérientiels et informels. Peu d'entre eux ont reçu une formation formelle de formateur. Nous pouvons, dans le cadre de cette intervention, nous focaliser sur la dimension « apprenant-apprenant » qui a émergé des travaux dans le cadre du Master Professionnel. Selon qu'ils se placent comme apprenant ou apprenant, les formateurs font émerger des représentations différentes de l'autoformation et de leur fonction de formateur en APP. En tant qu'apprenant, celles-ci sont encore empreintes de la forme scolaire associée à la transmission des apprentissages, nuancées par le quotidien APP. Mais lorsque les formateurs se situent comme apprenant dans le cadre du réseau, nous observons que leur expérience, les apprentissages informels partagés dans le cadre de la pratique quotidienne, la formation formelle initiale ou continue, l'autoformation intégrale, contribuent à faire d'eux des formateurs caractéristiques. Au delà de leur technicité disciplinaire, ils développent des compétences qui se construisent au gré des « rencontres » pour s'adapter et améliorer le service rendu. Ils font l'expérience de la formation tout au long de la vie. La formation continue et l'expérience de la pratique les ont accompagnés. Leurs représentations idéales de l'autoformation et de leur fonction de formateur ne sont pas étrangères à cette professionnalisation souterraine. La dynamique ainsi décrite démontre que la communauté ne peut se circonscrire à une équipe de travail car elle ne s'inscrit pas seulement dans une mission temporairement arrêtée. Elle y survit. La pratique habite chacun de ses membres qui

la dérouleront et la feront toujours évoluer par la négociation de sens. « *Elle est malléable et constante* » (Wenger, op. cit., p. 107) Le processus de négociation de sens est ouvert et permet la continuité c'est-à-dire l'adaptation de la pratique et non la stabilité. L'apprentissage est présent corrélativement au processus de construction identitaire.

### L'identité

« *L'identité est une composante de la base d'une théorie sociale de l'apprentissage, elle est donc indissociable des questions de pratique, de communauté et de sens.* » (Wenger, op. cit., p. 161).



**Figure 3 : schéma centré sur l'"identité", de notre fait.**

Nous allons maintenant nous focaliser sur la dimension de la personne, membre d'une communauté de pratique dans une perspective sociale. L'identité est, pour Etienne Wenger, la capacité à « *construire des significations qui définissent des communautés de pratique et les formes d'appartenance.* » (Wenger, op. cit., p. 161) Nous aurions pu mettre en avant d'autres approches sur l'identité comme celle de Claude Dubar qui évoque l'identité sous deux angles :

- la socialisation biographique (identité pour soi),
- la socialisation relationnelle (identité pour autrui).

La première nous paraît importante dans la construction du sujet social mais la seconde nous semble plus intéressante pour notre propos. En effet, l'appréhension de soi dans le contexte de la communauté de pratique est le résultat partiel de son « affiliation » à cette dernière. Les interactions qui existent au sein de la communauté nourrissent l'attribution d'une identité comme fondement de la reconnaissance mutuelle. Les processus d'identification et de différenciation s'inscrivent dans une dynamique qui relie l'identité pour soi et l'identité pour autrui. L'identité est donc un processus qui évolue selon l'environnement ou « le moment » au sens que lui donne Rémi Hess, et qui se fonde sur la propre représentation de soi-même à un instant donné. C'est en cela que François Laplantine dénonce cette notion. (Laplantine, 1999, p. 137-140) Pour l'auteur, l'« identité » est une notion qui enferme et fige le sujet social dans la répétition et ne peut conduire à l'altérité, à l'ouverture sur la différence. Pour lui, l'identité n'est qu'une « représentation », une image que les autres projettent sur nous, une variation de l'autre. « Représentation » et « identité » sont imbriquées, la deuxième fondant la première. Mais derrière la deuxième, François Laplantine annonce qu'il n'y a rien. C'est la nécessité d'exister au présent qui procède à son évocation dans un groupe social. Nous pensons, à travers la parole des acteurs, que l'identité qu'ils promeuvent implicitement correspond à une histoire collective individuellement reconstituée par l'expérience de la vie. De notre point de vue, elle ne se fige pas dans le temps mais cela n'exclut pas pour autant la reproduction et l'uniformité de l'image renvoyée en miroir par les autres. Pour notre propos, il est intéressant de retenir que l'identité collective construite au sein des APP n'est pas unique. Tout dépend de la nature de la participation personnelle envisagée. Un formateur se sentira « APP » s'il est reconnu et légitimé par ses pairs. Par effet miroir, les membres du groupe lui renverront les attributs nécessaires pour que son image soit conforme à ce qu'ils sont. L'identité semble n'être qu'un uniforme légitimé dans un groupe donné à un moment donné. Sa signification sociale réside bien dans la nécessité d'être dans le présent socialement. Pour Claude Dubar, l'identité sociale articule les deux types de socialisation cités plus haut. « *L'identité n'est autre que le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation, qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions.* » (Dubar, 1991, p. 111) Dans ce travail, nous nous rapprochons de la définition qu'en donne Etienne Wenger. Cette perspective lui permet de ne pas occulter la distinction que développe Claude Dubar mais de l'inscrire dans l'expérience individuelle d'une histoire sociale. La construction

identitaire est le résultat d'un processus de « constitution mutuelle. » (Wenger, op. cit., p. 162) Nous retrouvons ici l'idée de dualité qui n'exclut pas chaque élément mais qui réfléchit ces derniers dans un renforcement conjoint. Le vécu individuel à l'intérieur d'une structure sociale s'inscrit dans la participation à celle-ci et dans la réification de l'individu dans celle-ci. C'est donc dans la pratique que l'identité et la communauté se co-construisent. Etienne Wenger évoque deux processus de construction identitaire :

- l'identification correspond à l'engagement des individus,
- la négociabilité caractérise le degré de contrôle de l'objet signifiant.

Nathalie Lavielle, dans sa thèse, lie l'engagement des apprenants à l'idée de soumission librement consentie. Elle note ainsi que les apprenants APP sont soumis à l'injonction institutionnelle de gestion de soi. Mais, dans ces travaux, la médiation de l'équipe pédagogique a été gommée. L'action de ses membres qui recontextualisent le cahier des charges national au niveau local puis auprès de chaque apprenant a pourtant une importance centrale. On peut aussi transposer cette logique au formateur nouveau venu. La liberté de choisir tel ou tel contexte de pratique induit une soumission librement consentie. Cette approche renvoie aux effets des interactions produites dans le contexte du dispositif et des représentations associées. Les conditions de réalisation de l'acte de former dans un contexte donné peuvent contribuer à l'engagement dans un collectif. L'aspect psychologique s'opère par le fait que l'identification peut être protectrice et/ou valorisante. Le sujet se construit donc une identité sociale réelle c'est-à-dire appréhendée dans la réalité qu'il se construit. D'un autre point de vue, s'affirmer comme membre de cette communauté de pratique particulière, c'est adopter une identité repérée, soumise aux représentations sociales qui induisent reconnaissance, conflit ou rejet. Se réaliser comme formateur APP, c'est aussi se rendre lisible et parfois contrecarrer ses propres représentations héritées de l'acte de former. Cela peut se révéler également très enfermant. Cette assignation sociale appelle donc à la prudence. Elle n'est pas seulement positive. Mais selon l'étude conduite par André Moisan, même si les acteurs APP viennent travailler initialement pour gagner leur vie, ils y restent longtemps (Moisan, 2008). L'engagement semble lié au rapport à autrui dans un contexte favorable à plusieurs niveaux, institutionnel, organisationnel et personnel. Le réseau APP bénéficie d'une légitimité institutionnelle et d'une représentation sociale positive. L'APP est un contexte social d'engagement sur une démarche pédagogique innovante, au sein d'un collectif porteur de valeurs émancipatrices. La soumission librement consentie ne semble pas être la seule condition de l'engagement. La reconnaissance sociale dans une identité valorisée est aussi

facteur d'engagement. « *Par conséquent, une identité est un ensemble de niveaux de participation et de réification par lesquels l'expérience et son interprétation sociale se construisent mutuellement.* » (Wenger, op. cit., p. 169) La négociation de sens dans les pratiques s'entrecroise avec la négociation de soi. L'individu se sentira appartenir à une communauté par la compétence à être au sein de celle-ci. Savoir se comporter avec les autres de façon singulière devient une composante de cette compétence par l'engagement mutuel et la reconnaissance qui en résultent. Se sentir co-responsable de l'entreprise commune en partageant une même vision du monde et savoir se servir du répertoire partagé comme événements s'inscrivant dans une histoire personnelle en font partie également. Un nouveau venu s'attachera par son souhait d'intégrer la communauté à acquérir ces compétences chemin faisant. L'identité devient, pour Etienne Wenger, une forme de compétence, une source d'apprentissage. Elle évolue par une renégociation constante à travers les itinéraires, les trajectoires de chacun à ou vers l'intérieur et vers l'extérieur de la communauté. Ces trajectoires sont empreintes du passé et du futur, entremêlés dans le présent.

Une trajectoire individuelle est traversée par une offre identitaire virtuelle qui permet, selon les choix personnels, de construire des identités réelles. L'offre identitaire virtuelle que propose la communauté de pratique APP est une identité qui se construit par opposition à la forme scolaire. Basée sur une innovation pédagogique, elle propose un autre rapport à l'apprentissage et à l'apprenant. Le nouveau venu se positionnera sur une stratégie de quête identitaire c'est-à-dire la recherche d'une identité reconnue et entérinée par la communauté, puis de conquête identitaire qui fait référence à l'ajustement de son identité. Mokhtar Kaddouri nomme ce phénomène « dynamique identitaire ». Il s'agit ici de « *considérer l'identité [...] en rupture [...] à sa conception fixiste [...] en considérant chaque dynamique identitaire comme une totalité constituée de composantes indissociablement complémentaires et interactivement conflictuelles* » (Kaddouri, 2006, p. 122). Le sujet mettra alors en place des stratégies pour maintenir l'intégrité de son identité.

Ce n'est pas une identité de métier mais de « réseau ». « *Le regret de quand j'ai quitté, quand mon poste m'a quitté, (rires), c'était ça, ça me faisait mal au coeur de quitter les APP, pas d'être licenciée.* » Les stratégies identitaires que l'on peut définir comme des processus d'ajustement se font au niveau individuel mais aussi aujourd'hui sur le plan institutionnel. Dans l'actualité du réseau, les membres des communautés de pratique APP passent aujourd'hui d'une stratégie de continuité identitaire à une stratégie de préservation identitaire (Kaddouri, op. cit., p. 131). L'enjeu de survie est lié à l'institution qui ne reconnaît plus le

réseau APP comme tel aujourd'hui. Ce changement qui conduit le réseau à s'autogérer représente pour ses membres une promesse d'un autre possible mais aussi le risque de disparaître socialement.

La communauté se présente alors comme un espace de trajectoires possibles où chacun s'engage et apprend en fonction de la sienne. L'apprentissage consiste en une négociation de l'identité. Mais, il nous faut prendre aussi en compte la multiappartenance des individus à de multiples communautés de pratique. L'identité est alors expérience de multiappartenance conciliée. Il s'agit d'une négociation de différentes formes de participation et d'individualité qui coexistent dans l'identité de l'individu de façon harmonieuse ou conflictuelle. La pratique est donc présente dans l'identité. Elle suggère une négociation de l'identité dans la négociation de sens de la pratique. La multiappartenance est individuelle alors que la conciliation est profondément sociale. L'individu peut appartenir à plusieurs communautés de pratique mais la pratique s'insère dans un contexte plus large, une constellation qui donne sens à la pratique. La politique de l'Etat dite de « lutte contre les exclusions » ou de « cohésion sociale » ou de « maîtrise des compétences clés », donne un sens à l'existence du dispositif APP. Les membres du réseau contribuent par leur pratique à la réussite de ces politiques. L'identité comme la pratique intègre les deux niveaux, la communauté locale et le global. Elle peut être également le fruit d'une combinaison entre participation et non-participation. Cette dernière peut être vecteur de participation quand le positionnement de l'individu dans la communauté de pratique est périphérique. Mais elle peut être protectrice dans une communauté reconnaissante, stratégique quand la participation dans une autre communauté est plus fondamentale pour l'identité, ou de compromis lorsqu'elle stabilise les relations avec les autres communautés de pratique. Lors de l'étude effectuée par André Moisan, beaucoup de formateurs GRETA se sentaient plus proches de leurs collègues APP que des autres salariés des GRETA. Ils s'identifiaient plus à la pratique APP qu'à l'organisme de formation. L'attachement à la pratique APP peut être observée au local mais nous pouvons aussi la regarder plus en hauteur, du point de vue du réseau. Le sentiment d'appartenance à la pratique locale se fait en lien avec le global, le réseau. Comment pouvons nous le considérer alors ?

#### **4.2 Un rhizome de communautés de pratique**

Nous avons fréquemment fait allusion au phénomène réticulaire et à la frontière toute symbolique de la pratique. Ces deux aspects présents dans les témoignages recueillis, nous



rapprochent de l'idée de « rhizome ». Pierre Musso rappelle (Parrochia, 2001), que les Saint-simoniens, disciples de Claude Henry de Saint-Simon (1760-1825), mettent en scène les premiers « la pensée réticulaire ». En effet, ils affichent leur Eglise, « l'association des Frères », « *comme celle de la communion par les réseaux de communication* » (Parrochia, op. cit., p. 206). Le réseau devient un instrument de passage et en même temps un opérateur politico-symbolique de la religion saint-simonienne. Ici le lien social, « l'association » et la communication donnent sens à l'objet technique ; le réseau évoque l'égalité des Frères face à la hiérarchie du Père.

### Le rhizome

Dans le langage botanique, « *le rhizome est la tige souterraine, généralement horizontale, de certaines plantes vivaces. Il diffère d'une racine par sa structure interne, et en ce qu'il porte des feuilles réduites à des écailles, des nœuds et des bourgeons, qui produisent des tiges aériennes et des racines adventives*<sup>4</sup>. [...] *Le rhizome peut dans certains cas se ramifier considérablement et permettre ainsi la multiplication végétative de la plante, qui peut devenir proliférante ou traçante*<sup>5</sup> ; *c'est le cas du chiendent ou des bambous. [...] Ils se transforment parfois en tubercules : la pomme de terre [...]. Le mot vient du grec  $\rho\acute{\iota}\zeta\omicron\mu\alpha$  qui veut dire « touffe de racines », de  $\rho\acute{\iota}\zeta\alpha$  [riza], la racine. »<sup>6</sup>*

Gilles Deleuze et Félix Guattari nous proposent une définition du rhizome qui met en perspective notre objet de recherche :

« *Résumons les caractères principaux d'un rhizome : à la différence des arbres ou de leurs racines, le rhizome connecte un point quelconque avec un autre point quelconque, et chacun de ses traits ne renvoie pas nécessairement à des traits de même nature [...] Le rhizome ne se laisse ramener ni à l'Un ni au multiple. Il n'est pas l'Un qui devient deux, ni même qui deviendrait directement trois, quatre ou cinq, etc. Il n'est pas un multiple qui dérive de l'Un, ni auquel l'Un s'ajouterait ( $n + 1$ ). Il n'est pas fait d'unités, mais de dimensions, ou plutôt de directions mouvantes. Il n'a pas de commencement ni de fin, mais toujours un milieu, par lequel il pousse et déborde [...] Une telle multiplicité ne varie pas ses dimensions sans changer de nature en elle-même et se métamorphoser. À l'opposé d'une structure qui se*

<sup>4</sup> « Adventive : racine prenant naissance sur une tige (souterraine ou aérienne) tel que les stolons du fraisier. » <http://homepage.mac.com/ltbo/SiteBota/anat.htm>

<sup>5</sup> « Traçante : racine qui s'étend horizontalement, elle peut donner des tiges adventives ou drageons. » <http://homepage.mac.com/ltbo/SiteBota/anat.htm>

<sup>6</sup> <http://fr.wikipedia.org/wiki/Rhizome>

*défini par un ensemble de points et de positions, de rapports binaires entre ces points et de relations biunivoques entre ces positions, le rhizome n'est fait que de lignes : lignes de segmentarité, de stratification, comme dimensions, mais aussi ligne de fuite ou de déterritorialisation comme dimension maximale d'après laquelle, en la suivant, la multiplicité se métamorphose en changeant de nature. On ne confondra pas de telles lignes, ou linéaments, avec les lignées de type arborescent, qui sont seulement des liaisons localisables entre points et positions [...] Le rhizome procède par variation, expansion, conquête, capture, piqûre. À l'opposé du graphisme, du dessin ou de la photo, le rhizome se rapporte à une carte qui doit être produite, construite, toujours démontable, connectable, renversable, modifiable, à entrées et sorties multiples, avec ses lignes de fuite. Ce sont les calques qu'il faut reporter sur les cartes et non l'inverse. Contre les systèmes centrés (même polycentrés), à communication hiérarchique et liaisons préétablies, le rhizome est un système acentré, non hiérarchique [...] uniquement défini par une circulation d'états. (Deleuze, Guattari, 1980, p. 31-32) »*

Comme les auteurs, Pierre Musso considère que le réseau a remplacé l'arbre. Le réseau est selon lui caractérisé par « sa multirationalité et son horizontalité artificielle » ainsi que « sa cartographie globale ». L'arbre, quant à lui, est linéarité, verticalité, discontinuité et hiérarchie (la branche est subordonnée au tronc). L'arbre ne peut alors représenter le réseau APP. (Musso, 2003, p. 8)

Si nous reprenons la définition de Gilles Deleuze et Félix Guattari, nous identifions, avec les auteurs, six principes :

Comme nous l'avons vu précédemment, chaque APP constitue une communauté de pratique, un nœud, qui travaille avec d'autres APP. Il s'agit du premier principe développé par les auteurs ; les principes de « connexion et d'hétérogénéité » (Deleuze et Guattari, op. cit., p. 13) par lesquels n'importe quel point du rhizome peut être en connexion avec un autre. A cette occasion, les pratiques se transportent par des lignes en se modifiant, traversent les nœuds et se métamorphosent en « ligne de fuite ou de déterritorialisation » (Deleuze et Guattari, op. cit., p. 15). La « multiplicité », deuxième principe, porte une logique de transformation « toujours en relation avec le dehors. » (Deleuze et Guattari, op. cit., p. 16). Mais un rhizome peut être rompu à un endroit. Une équipe APP peut ne plus avoir l'autorisation de dévoiler sa pratique parce que l'organisme porteur est en concurrence frontale avec quelques autres. Un APP peut fermer tout simplement. Néanmoins, la pratique subsiste, elle circule toujours par les formateurs et les coordonnateurs. « *Tout rhizome comprend des lignes de segmentarité d'après lesquelles il est stratifié, territorialisé, organisé [...] mais aussi des lignes de*

*déterritorialisation par lesquelles il fuit sans cesse.* » (Deleuze et Guattari, op. cit., p. 16)  
Cette « rupture asignifiante » est le quatrième principe. Nous avons donc un ensemble de lignes, segments ou de fuite, en continuelle évolution, qui nous permet de l'observer comme lorsqu'on regarde une carte géographique. Il y a plusieurs entrées, la carte est en mouvement, sans cesse remise en chantier et elle prend en compte ce qu'elle ne représente pas sur le papier : ce qui existe autour de cette carte, les lignes de fuite. Le réseau APP est cartographié, toujours en évolution avec les créations et les fermetures de sites. La pratique s'étend au-delà de cette carte formelle, dans d'autres dispositifs, dans d'autres structures. Le cinquième et le sixième principe sont en effet « la cartographie et la décalcomanie » (Deleuze et Guattari, op. cit., p. 19)

Par cette définition, considérée comme fondamentale à notre travail de modélisation, le réseau APP pourrait être représenté par un rhizome. En effet, les pratiques circulent dans un mouvement non programmé, au fil des rencontres et des opportunités. Les pratiques essaient au-delà du réseau que l'on peut cartographier sans qu'il se fige ou se rompe. La configuration du rhizome prend en compte la stratification qui contribue à son développement et à sa pérennité. Les bulbes représentent les APP qui existent en tant que tel dans un « *système ouvert de « multiplicités » sans racines, reliées entre elles de manière non arborescente* » (Sasso et Villani, op.cit., p. 358)

Notre modélisation est maintenant presque achevée. Il reste encore à découvrir comment la force inhérente à ce rhizome peut se laisser formaliser. Cette force transcendante appelée par les acteurs du réseau « l'esprit APP » peut alors se retrouver dans ce qu'Etienne Wenger appelle, la « communauté d'alignement » et la « communauté d'imagination ».

#### **4.3 Une communauté d'alignement et d'imagination**

Au regard de l'étude d'André Moisan, nous pouvons confirmer l'hypothèse qui se dessinait après les interviews effectuées pour cette recherche. L'APP, c'est-à-dire l'équipe pédagogique, est une communauté de pratique, support de l'engagement, de la participation et de la réification de la pratique. Néanmoins, il est apparu que le réseau se dessine dans la complexité et qu'il ne se réduit pas à une agrégation de communautés. Il se développe à partir d'une force que les acteurs nomment « esprit APP ». L'interconnexion et la ramification traçante du rhizome nous apparaissent alors comme des phénomènes qui transcendent les

« nœuds » qui le composent. Appartenir à une communauté de pratique APP semble se distinguer du mode d'appartenance au réseau lui-même.

Etienne Wenger présente trois modes d'appartenance à une communauté :

- l' « engagement » dans une pratique locale, négociée et mutuelle,
- l' « alignement » sur une entreprise de plus grande envergure,
- l' « imagination », dans les relations au Monde.

Tous trois peuvent exister exclusivement. Cependant, ils peuvent également se combiner. Il est intéressant d'interroger ces modes d'appartenance pour tenter de comprendre le réseau APP.

Le premier, l'engagement, a largement été traité dans le cadre de la communauté de pratique. Les deux derniers peuvent être interrogés par le phénomène « réseau ».

En effet, selon Etienne Wenger, l'alignement « *est un mode d'appartenance qui n'est pas confiné à l'engagement mutuel.* » (Wenger, 2005, p. 198) L'envergure du réseau tant dans sa dimension géographique que démographique ne permet pas un travail collectif direct de tous dans une inter-reconnaissance effective de chacun. L'alignement permet de l'appréhender dans sa dimension de mise en œuvre d'un projet commun de grande ampleur. Une animatrice de réseau indépendant de celui des APP nous livre sa définition du réseau : « *Pour moi, un réseau, c'est des gens qui travaillent ensemble dans une même direction. Après ça peut prendre des configurations différentes, juridique ou pas, professionnelle ou personnelle.* » Au sein du réseau APP, chacun à sa place va mettre en œuvre le cahier des charges de manière spécifique dans le cadre de chaque communauté. Lors des audits de labellisation, chacun a su se positionner dans un même espace-temps, conforme à ce que les auditeurs pouvaient en attendre. Même si la pratique n'est pas commune, les acteurs partout en France se sont alignés sur la règle réifiée. « *L'alignement donne de l'envergure aux actions en coordonnant les multiples particularités, compétences et points de vue.* » (Wenger, op. cit., p. 200) Il permet également de construire un sens à l'action, un sentiment d'appartenance et permet un rapport de force avec l'institution tutélaire, donc de gérer plusieurs niveaux de complexité. Le pouvoir qui apparaît à l'occasion de l'alignement n'est pas négligeable dans la pérennité du dispositif APP. Notons qu'à diverses reprises, les APP n'ont eu de salut que par leur mobilisation collective auprès des élus locaux et nationaux.

De plus, on peut aussi s'interroger sur ce que les formateurs et coordonnateurs appellent « l'esprit APP ». Etienne Wenger parle également de « communauté d'imagination ». Cette notion nous permet d'envisager qu'une représentation sociale du monde - basée sur la possible Education Permanente pour tous dans une visée émancipatrice et d'épanouissement

personnel - entre en résonance avec le sens que donnent les membres des « communautés de pratique » à leur pratique quotidienne et à leur histoire commune. Cet écho transcende ce quotidien et donne à l'appartenance collective un enthousiasme et une énergie que l'alignement formalise à travers l'engagement mutuel au sein des « communautés de pratique ».

L'enjeu social pour le formateur APP est aussi la reconnaissance sociale de son appartenance à une communauté d'alignement et d'imagination. Il s'affirme en tant que sujet social. Il apprend et se transforme. Il s'ancre et se développe. Les dimensions cognitives et conatives sont ici convoquées. La réduction des dissonances liées à son expérience professionnelle s'opère par la dynamique de réajustements impulsés par le collectif. Le processus de construction identitaire est central. La transformation opérée s'amorce à l'entrée dans la communauté de pratique qui s'inscrit plus largement dans une expérience de vie. André Moisan évoque l'idée de vocation de Max Weber (Weber, 1919, p. 10-11). Pour ce dernier, elle est le fruit de trois éléments, la passion, l'inspiration et le travail. L'inspiration émerge sans que l'on puisse s'y attendre après un travail effectué avec passion. Weber pense que cette vocation n'est pas inhérente au travail du savant mais peut être transposée à toute activité humaine. L'imagination pédagogique des intervenants APP au sein des communautés de pratique permet un ajustement du cahier des charges à la réalité propre du contexte et de chaque apprenant. Ce retour sur la pratique pose le lien entre celle-ci et l'idée de vocation, terme éminemment religieux. Si les intervenants APP s'engagent par vocation, il n'en demeure pas moins qu'ils continuent à se construire dans l'expérience de leur pratique. Inscrit dans un système de valeurs prédéfini, le sujet social choisira d'appartenir partiellement ou non à cette ambiance sociale selon ce qu'il veut devenir en continuité ou en rupture avec ce qu'il est.

### Conclusion

Le réseau APP ne serait-il pas alors une communauté d'alignement et d'imagination avec en son sein un « rhizome » de communautés de pratique ?

A ce stade de notre réflexion, le modèle rhizomique et la théorie des communautés de pratique, nous permettent d'élaborer une modélisation, une lecture originale du réseau des APP. Cette approche caractérisée par l'ouverture et la multiplicité ne fait pas fi de la cohésion qui fait que le réseau des APP se pérennise depuis 20 ans. Cette modélisation tend à expliciter l'essaimage des pratiques dans le paysage de la formation professionnelle, à valoriser le

travail quotidien des acteurs de terrain, à les situer dans un ensemble stratifié pour mieux se repérer, à qualifier les différents modes d'appartenance qui contribuent à l'identité de ses membres, à caractériser le réseau pour mieux comprendre son fonctionnement, sa fluidité. De plus, cette modélisation nous permet de réinterroger le processus de construction identitaire ainsi que le processus d'apprentissage à l'œuvre.

## **CONCLUSION : Questionnements et perspectives**

Ce présent travail pourrait avoir un double usage. Comme il a été rappelé dans la première partie, il articule deux mobiles généraux ; le premier lié à la validation universitaire et le second à la mise en valeur de l'objet de recherche auprès des acteurs et de leurs partenaires. Au fil de l'eau, il s'est dégagé un autre enjeu alliant les deux aspects ; il s'agit de la construction d'une modélisation qui peut se révéler intéressante pour des recherches futures ainsi que pour une multiplicité de protagonistes, acteurs du réseau, représentants des institutions, professionnels de la formation et de l'insertion. Sur ce champ, nombre de réseaux existent. Nous avons, par exemple, interviewé un animateur régional de réseau de Points Relais Conseil VAE, un animateur régional d'un réseau des acteurs de la formation et de l'insertion professionnelle. Certains nous ont parlé de réseaux, régionaux ou nationaux, de documentalistes, de conseillers en formation continue, de responsables de formation en entreprise ; des regroupements liés à un métier ou une fonction. D'autres nous ont expliqué leur point de vue par rapport à des expériences autour de réseaux inter-universitaires, inter-Conseils Régionaux. Tous ont un point commun, le travail institutionnalisé autour de pratiques. La modélisation pourrait envisager notamment de servir d'arrière plan pour comprendre comment l'apprentissage se réalise dans ce qui est aujourd'hui incontournable, le travail en réseau. Le représentant du Conseil Régional le rappelle, nous ne pouvons travailler seul. Mais de quoi parle-t-on ? Notre mémoire peut permettre de faire des distinctions et de sérier les types de réseaux plus apprenants que d'autres. Faut-il que les trois modes d'appartenance qu'évoque Etienne Wenger soient présents pour que l'apprentissage en réseau soit fondateur d'une pratique pérenne ?

A ce stade de notre itinéraire à l'université, il paraît intéressant de nous appuyer sur nos deux mémoires effectués sur le réseau des APP pour élaborer une proposition de recherche future. Nous avons voulu, dans ce travail propédeutique, nous attacher à comprendre le réseau du point de vue socio-historique et de son fonctionnement pour mieux percevoir en quoi les personnes se sentent attachées à celui-ci. Nous en avons conclu que la pratique, l'alignement et l'« esprit APP » participait à la construction de l'identité des acteurs de façon plus ou moins prégnante, selon leur positionnement au sein de ce rhizome de communautés de pratique. Dans le précédent travail, nous avons interrogé les formateurs sur leurs représentations de l'autoformation et leur fonction en APP. Nous avons commencé à étudier les différents apprentissages générés par l'expérience située. Pour cela, nous nous étions

adossés en partie sur les travaux de Philippe Carré et Olivier Charbonnier (Carré et Charbonnier, 2003) qui portaient sur les apprentissages professionnels informels.

Aujourd'hui, fort de ces réflexions, nous proposons de poursuivre la recherche sur le processus d'apprentissage, dans le réseau des APP, en prenant en compte la modélisation élaborée d'une part et l'approche sociale des apprentissages, développée notamment par Etienne Wenger. Néanmoins, il s'agit d'explorer, plus largement, les approches déjà élaborées sur les processus d'apprentissage. Nous reprendrions ainsi les travaux de Gilles Brougère et d'Hélène Bézille sur la notion d'« informel ».

Nous pourrions alors partir de l'interrogation suivante : en quoi le réseau APP est-il un réseau apprenant ? Nous reviendrions alors sur les concepts d'« institutionnalisation », d'« autoformation », de « représentation sociale », d'« apprentissage situé », d'« expérience », sur la notion d'« informel » - qui sera prétexte à revisiter les autres types d'apprentissage -, et celles d'« intentionnalité », d'« engagement ».

Notre objectif est d'explorer, à la lumière des matériaux collectés, le processus complexe d'apprentissage au sein de cette configuration particulière. Nous tenterons ainsi de contribuer aux travaux déjà engagés dans le laboratoire EXPERICE.

Personne ne connaît, à l'heure où je termine la rédaction de ce mémoire, quel sera l'avenir du réseau des APP. Les acteurs continuent de construire et ne baissent pas les bras. J'ai pu, grâce à ce travail, prendre de la distance sur nombre de mes représentations de l'objet de recherche. Aujourd'hui, il apparaît deux visions de ce réseau ; la première semble se centrer sur une perspective « micro », la personne en mouvement, vision idéaliste qui occulte le système social dans lequel il est immergé. La pratique serait créatrice d'identité. La seconde vision prend en compte le contexte de notre société actuelle, qualifiée parfois de « postmoderne », d'« hypermoderne ». Cette perspective, plus matérialiste, est empreinte de l'idée de domination. La « pratique APP » ne serait qu'une injonction souterraine de notre système socio-économique tendant à mettre en conformité les individus, pour qu'il puisse lui-même se pérenniser. Nathalie Lavielle, dans sa thèse, y fait allusion à travers la posture des apprenants en APP. Nous nous retrouvons alors devant une ambiguïté du réseau des APP qui, repris dans le contexte socio-économique, doit être requestionné par ses membres. Ni la première perspective, ni la seconde ne réifient la réalité. L'« esprit APP » doit alors être démystifié. Il est positif dans sa générosité mais pose problème dans son incapacité à se positionner comme autonome au sein du système. Plus il a été reconnu par l'institution étatique, moins il a existé. De la défense des valeurs humanistes des pionniers de la première heure, le mouvement généré n'a pu se développer qu'au sein du système. Celui-ci a récupéré la créativité issue du



terrain pour l'instrumentaliser à ses fins. Cette question de l'instrumentation des pratiques sociales est présente plus largement dans le fait culturel, le fait médiatique ou celui de l'école. L'autoformation à laquelle prépare la démarche APP semble être un processus émancipateur. Au regard de cette réflexion, elle s'inscrit dans un espace de « semi-liberté ». L'apprentissage des acteurs du réseau s'inscrit également dans ce type d'espace appelé ici « communauté de pratique ». L'expression « rhizome de communautés de pratique » peut apparaître alors plus significative que le terme de « réseau » utilisé comme parade récente pour décrire le phénomène Internet. Rappelons nous que la naissance d'Internet est une invention du pouvoir central confronté à sa propre fragilité. Les militaires américains avaient pour objectif d'effacer le centre névralgique de l'armée pour mieux se protéger. Le parallèle avec le réseau des APP ne peut se limiter à cette vision. Il ne serait alors qu'une illusion. Reste la recherche pour rendre lisible le « réseau des APP » et ne pas le réduire à un mythe. Peut-il alors être moteur d'une possible transformation sociale ? Je laisse répondre les membres du réseau qui ne peuvent faire cette économie s'ils veulent réduire l'écart entre leur « identité collective pour soi » et leur « identité collective pour autrui ».

En prenant de la distance par rapport à l'objet de recherche, je m'interroge sur le consensus ambiant qui tend à idéaliser ce réseau. L'illusion à l'œuvre semble s'articuler autour de la bienveillance d'une transcendance qui protège et pour lequel les sujets se dévouent. Cet aspect mystique du réseau ne connaît pourtant pas de dérive sectaire. Néanmoins, on peut retrouver, à travers les propos des acteurs, la prédominance de la pratique comme élément central de l'apprentissage. Cette posture peut, si l'on n'y prend pas garde, dériver vers un anti-pédagogisme qui évacuerait toute réflexion théorique, toute « fonction critique » de l'apprentissage. L'illusion tient aussi à une expérience collective dans un contexte socio-économique dominant. La « fonction symbolique » du témoignage (Bézille, 2000, p. 216) est ici valorisée. Peut-être s'agit-il de confondre la machinerie mise en place par le système qui suggère ou impose la mise en place de réseaux pour restaurer un semblant de collectif dans la vie sociale ? Il n'en reste pas moins que nous devons nous interroger sur l'existence sociale de l'image que nous renvoie par miroir le système. Ce « moment » de réseau si apaisant, si fort, si enthousiasmant, le sentiment de ne plus être isolé, d'appartenir à une communauté est peut être un leurre au service de la pérennité du système et de ses mentors ?

Cette recherche m'a permis de transformer mon regard. Ce « vivre ensemble » doit être revisité. Même s'il existe pour les protagonistes, son autonomie au sein du système capitaliste et sa liberté de devenir sont fragiles. La recherche a eu pour moi une « fonction

d'élucidation » (Bézille, op. cit., p. 210). Le réseau comme rhizome de communautés de pratique permet de se recentrer sur sa raison d'être : un collectif de praticiens autour d'une démarche pédagogique porteuse d'espoir pour tous. Pour ne pas courir à sa perte, le système laisse exister cet espace de liberté mais sous surveillance. Il sait qu'il pourra un jour où l'autre en récupérer les bénéfices.

Aujourd'hui, j'ai quitté ce réseau. Ce voyage pédagogique et humain m'a transformée personnellement et m'a permis d'évoluer professionnellement. Elle a marqué mon identité.

Je souhaite, pour terminer, rendre hommage à l'ensemble des formateurs, coordonnateurs, animateurs et organismes supports impliqués, depuis 20 ans, dans cette aventure pédagogique si passionnante. Puisse ce travail promouvoir, à sa manière, la « force », inhérente aux valeurs humanistes sous-jacentes, dans un système toujours plus dominant, « force » ouverte sur une certaine vision de l'éducation tout au long de la vie.

## Bibliographie

Algora, (2004), *Les tribulations de Gianni en APP, formateurs et coordonnateurs APP de Haute-Normandie*, Paris : Centre Inffo, coll. « Regards sur la formation », 115 p.

APapp, (2007), « Réseau des APP-carte de France 2007 », [www.app.tm.fr](http://www.app.tm.fr)  
site consulté le 30 août 2008

Barbier Jean-Marie et al., (2006), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'harmattan, coll. « Action et Savoir », 301 p.

Baron Cécile et al, (2005), *Les missions locales et l'innovation*, CEE, rapport de recherche n°21, 282 p. [http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/missions\\_locales\\_innovation.pdf](http://www.cee-recherche.fr/fr/rapports/missions_locales_innovation.pdf)  
site consulté le 30 août 2008

Berry Vincent, (2008), "les communautés de pratique : note de synthèse", in *Pratiques de Formation : analyses*, n°54, p. 11-48.

Bézille Hélène, (1997), « Représentations : le mot et ses usages », *Revue Educations*, n°10, p. 12-15.

Bézille Hélène, (2000), « De l'usage du témoignage dans la recherche en sciences sociales » dans Jacqueline Feldman, Ruth Canter Kohn (coord), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines: dilemmes*, Paris : L'Harmattan, coll. « Ouverture Philosophique », p. 201-222.

Bézille Hélène, (2003), *L'autodidacte, entre pratiques et représentations sociales*, Paris : L'Harmattan, 207 p.

Bonte Pierre et al., (2000), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, coll. « Quadrige », 842p.

Boumard Patrick, (1989), *Les savants de l'intérieur*, Paris : Armand Colin, 160 p.

Bourdieu Pierre, (1993), « Comprendre », in P. Bourdieu (coord.), *La misère du monde*, Paris : Seuil, p. 1389-1447.

Brougère Gilles et Bézille Hélène, (2007), « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 158, p. 117-160.

Carré Philippe, Tétard Michel (coord), (2003), *Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée ou l'autoformation accompagnée en actes*, Paris : L'Harmattan, 222 p.

Carré Philippe et Charbonnier Olivier (dir), (2003), *Les apprentissages professionnels informels*, Paris : L'Harmattan, 305 p.

Castoriadis Cornelius, (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Seuil, coll. « Esprit », 503 p.

Deleuze Gilles et Guattari Félix, (1980), *Capitalisme et schizophrénie, tome 2 : Mille Plateaux*, Paris : édit. de Minuit, coll. « Critique », 645 p.

Deroy Françoise, (2000), « Petite histoire de la notion de réseau », *Revue Education Permanente*, n° 144, p. 21-33.

DGEFP, (2004) *Les ateliers de pédagogie personnalisée, le cahier des charges*, Ministère de l'emploi, du travail et de la cohésion sociale, 37 p. <http://app.tm.fr>  
site consulté le 30 août 2008

Dortier Jean-François, (2000), « Du cercle d'amis à Internet : un monde de réseaux », *Sciences Humaines* n°104, p 20-37.

Dortier Jean-François, (2004), *Dictionnaire des sciences humaines*, Paris : édit. Sciences humaines, 875p.

Dubar Claude, (1991), *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin, coll. « Sociologie », 276 p.

Ferréol Gilles (dir), (1996), *Dictionnaire de sociologie*, Paris : Armand Colin, coll. « Cursus », 1996, 315p.

Galvani Pascal, (1991), *Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateurs - les APP*, Lyon : Chronique Sociale, 170 p.

Girola Claudia, (1996), « Rencontrer des personnes sans abri: une anthropologie réflexive », *Politix*, n°34, p. 87-98.

Grawitz Madeleine, (2004), *Lexique des sciences sociales*, Paris : Dalloz, 8ème édition, 421p.

Hess Rémi et Weigand Gabriele (dir), (2006), *L'observation participante dans les situations interculturelles*, Paris : Anthropos, 278 p.

Hess Rémi, Faria-Fortecoef Clarisse, (2007), « Le moment du journal dans la recherche en éducation », 20 p. <http://www.barbier-rd.nom.fr/journalHess.html>  
site consulté le 30 août 2008

Hess Rémi, (2008), *Henri Lefebvre et la pensée du possible : Théorie des moments et construction de la personne*, 430 p. <http://193.54.168.65/docs/spip.php?rubrique25>  
site consulté le 30 août 2008

Kaufmann Jean-Claude, (2006, 1ere édit. 1996), *L'entretien compréhensif*, Paris : Armand Colin, coll. « 128, sociologie », 126 p.

Kohn Ruth Canter, (1986), « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production des connaissances », *Bulletin de psychologie*, tome XXXIX-n°377, p. 817-826.

Korczak Janus, (2006), *Les moments pédagogiques*, Paris : Anthropos, coll. « Education », 125 p.

Lafaye Claudette, Camus Agnès, Corcuff Philippe, (1993), « Entre le local et le national, des cas d'innovation dans le service public », *Revue des Affaires Sociales*, vol 47, n°3, p. 17-47.

Lapassade Georges, (1996), *Les Microsociologies*, Paris : Anthropos, coll. « Poche ethno-sociologie », 112 p.

Lapassade Georges, (2006a, 5<sup>ème</sup> édition), *Groupes, organisations, institutions*, Paris : Anthropos, coll. « Anthropologie », 273 p.

Lapassade Georges, (2006b), « L'observation participante », in J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir), *Vocabulaire de la psychosociologie*, Paris : Eres, p. 9, 375-390.

Lapassade Georges, (2006c), « L'observation participante », in R. Hess et G. Weigand (dir), *L'observation participante dans les situation interculturelles*, Paris : Anthropos, p. 19-21.

Laplantine François, (1999), *Je, nous et les autres, être humain au-delà des apparences*, Paris : édit. Le Pommier, 156 p.

Lavielle-Gutnik Nathalie, (2007), « "Devenir soi-même" comme les autres : Sens donné et engagements des sujets en autoformation, le cas des APP », Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, CNAM, Paris, 287 p.

Lourau René, (1970), *L'analyse institutionnelle*, Paris : édit. de Minuit, 1970, 304 p.

Lourau René, (1997a), *La clé des champs, une introduction à l'analyse institutionnelle*, Paris : Anthropos, coll. « Poche ethno-sociologie », 112 p.

Lourau René, (1997b), *Implication Transduction*, Paris : Anthropos, coll. « Exploration interculturelle et science sociale », 198 p.

Maulini Olivier et Mautandon Cléopâtre (éds), (2005), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles : édit. De Boeck, coll. « Raisons éducatives », 249 p.

Maurel Elisabeth, (1991), « Commande publique, une injonction à la mise en réseau », *Revue POUR*, n°132, p. 57-68.

Mauss Marcel, (2007, Texte extrait de l'Année sociologique, seconde série, 1924-1925, t. I), *Essai sur le don*, Paris : PUF, coll. « Quadrige Grands textes », 249 p.

Mills Wight Charles, (1997, 1ère édit. 1967), *L'imagination sociologique*, Paris : La Découverte Poche, 231 p

Mioche Annie, (2004), *Travailler sur ses pratiques de formateur en APP, formation-action exploratoire à l'APP de Rouen*, Média Formation, 49 p.

Mioche Annie, (2005), « Ce que peuvent donner les APP, dans les 20 ans à venir...de quelques pensées d'une apprenante récente », Algora, 20 p. <http://www.app.tm.fr>  
site consulté le 30 août 2008

Moisan André, (2007), « Qui sont les formateurs APP », 35 p. <http://www.app.tm.fr>  
site consulté le 30 août 2008

Musso Pierre, (2003), *Critique des réseaux*, Paris : PUF, coll. « la politique éclatée », 375 p.

Parrochia Daniel (dir), (2001), *Penser les réseaux*, Seyssel : Champ Vallon, coll. « Milieux », 269 p.

Peretti André de, (1986), « Gamme du blason, ou de l'écusson, ou des armoiries », « *Les amis de Sèvres* », n°123, p. 78-84.

Pineau Gaston, (2002), « Autoformation et approche ternaire », communication pour le symposium GRAF, <http://membres.lycos.fr/autograp/PineauBdx.htm>  
site consulté le 30 août 2008

Sasso Robert et Villani Arnaud, (2003), « Le vocabulaire de Gilles Deleuze », *Les Cahiers de Noesis*, n°3, p 358.

Schrecker Cherry, (2006), *La communauté, Histoire critique d'un concept dans la sociologie anglo-saxonne*, Paris : L'Harmattan, coll. « Sociologie de la connaissance », 283 p.

Schütz Alfred, (2003), *L'étranger*, Paris : Allia, 79 p.

Souty Jérôme, (2003), « La Raison graphique », *Sciences Humaines*, Hors-série n°42, p. 13.

Ville Patrice, (2001), *Une socianalyse institutionnelle, Gens d'école et gens du tas*, université de Paris 8, thèse d'état en Sciences de l'éducation, 828 p.

Wenger Etienne, (2005), *La théorie des communautés de pratique, apprentissage, sens et identité*, Sainte-Foy [Québec] : Presses de l'université Laval, 309 p.

Wenger Etienne et Lave Jean, (1991), *Situated Learning*, Cambridge : Cambridge University Press, 138 p.

### **Sitographie**

Un aperçu de botanique : <http://homepage.mac.com/ltbo/SiteBota/anat.htm>

Wikipedia, l'encyclopédie libre : <http://fr.wikipedia.org/wiki/Rhizome>



**Université Paris 8 – Saint Denis - UFR SEPF**  
**Département de Sciences de l'éducation**  
**Mémoire de Master 2 Recherche**  
**Spécialité « Education tout au long de la vie »**

**Bénédicte Pinot**

**« Réseau professionnel et identité: l'exemple du réseau des Ateliers de Pédagogie  
Personnalisée (APP) »**

**Sous la direction d'Hélène Bézille**

**Mots clés :** institution, représentations sociales, réseau, identité, communauté de pratique, rhizome.

**Résumé :**

Le réseau des APP existe depuis plus de 20 ans. Quel est-il ? Comment s'est-il pérennisé ? En quoi les formateurs, coordonnateurs et animateurs de ce réseau se sentent-ils appartenir à une « grande famille » ? Ce présent travail nous propose de visiter la réalité de ce réseau professionnel et nous donne à observer le processus de construction identitaire à l'œuvre. La « pratique » est au cœur de l'analyse. Elle nous aide à comprendre l'organisation du réseau, sa dynamique et ses effets sur les membres.

Ce mémoire s'inscrit dans une démarche compréhensive et tente d'appréhender ce qui se joue pour ces professionnels qui, à l'heure de la prédominance du code des marchés publics dans le secteur de la formation professionnelle, s'interrogent sur l'avenir du dispositif. Désolidarisation de l'Etat, marchandisation de la formation, injonction à l'employabilité, le réseau des APP va-t-il traverser une fois de plus la tourmente ? Et si oui, comment ?

Sans être prédictif, ce mémoire propose quelques pistes de réflexion et se donne pour finalité de mettre en avant, non plus un leurre ou un mythe du réseau des APP, mais une vision lucide co-construite avec les témoins rencontrés. Le terme « réseau » ne peut donner une lecture claire de ce qui s'y déroule. Nous proposons de le percevoir à travers le prisme d'un « rhizome de communautés de pratique », expression qui révèle, selon nous, une modélisation permettant une analyse plus complexe de cette apparente « nébuleuse ».