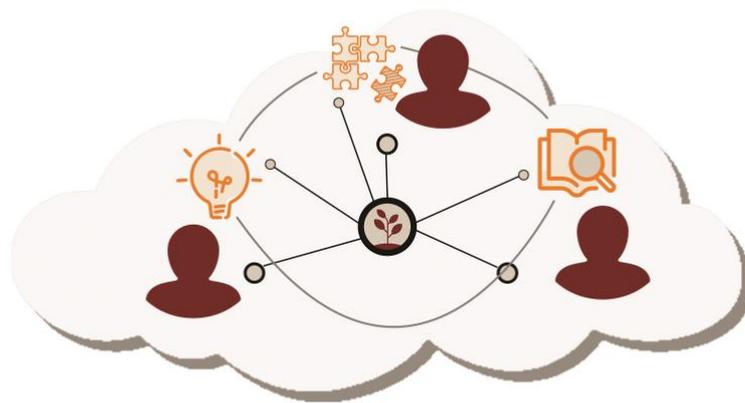




Evaluer • Echanger • Eclairer

RAPPORT D'ETUDE

ETUDE PREALABLE A LA MISE EN
PLACE D'UN SYSTEME D'ECHANGE
ENTRE PAIRS PERMETTANT DE
RENFORCER LA DIMENSION DE
RESEAU APPRENANT DU F3E



Stéphane Boulc'h

Joaquim Frager (F3E)

Rodrigue Olavarria Tapia (F3E)

Mai 2019

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	5
1.1. Rappel du contexte.....	5
1.2. Objectifs de l'étude.....	5
1.3. Portée de l'étude	6
1.4. Modes d'intervention.....	6
2. Analyse de l'existant.....	8
2.1. La dynamique d'apprentissage est-elle favorable à l'apprentissage et à la création d'actifs ?	8
2.2. Quelle est la plus-value du PàP?	11
2.3. L'apprentissage entre pairs selon le F3E	16
3. Options prospectives.....	19
3.1. Pourquoi renforcer le PàP ?.....	19
3.2. De quel PàP s'agit-il ?	20
3.3. Conditions préalables au renforcement du PàP.....	21
3.4. Les contraintes naturelles du F3E	25
3.5. Gérer la diversité et créer de la reconnaissance.....	29
3.6. Dimensions institutionnelles et enjeux de gouvernance.....	31
3.7. Conclusions.....	32
4. Leçons tirées du benchmarking	34
4.1 Termes et modalités des échanges.....	34
4.2. Accompagnement et coordination	35
4.3. Postures des participant-e-s	36
4.4. Bénéfices tirés de l'apprentissage entre pairs.....	36
5. Recommandations.....	38
5.1. Principes généraux.....	38
5.2. Les degrés de transformation.....	39
5.3. Accompagner le changement.....	46
5.4. Planification et chronogramme	47
5.5. Quel modèle économique ?	51
5.6. Suivre et évaluer le système.....	51

Annexe 1 : Concepts de base	53
Gestion des connaissances (Knowledge Management – KM)	53
Apprentissage organisationnel (AO).....	53
Organisation/réseau apprenant(e)	53
Annexe 2 : La dynamique de création de connaissance (Nonaka&Takeushi)	55
Connaissances tacites.....	55
Connaissances explicites.....	55
4 types de pratiques (SECI).....	55
BA.....	55
La spirale des connaissances.....	56
Annexe 3 : Modèle d’analyse des espaces collectifs de création de connaissance (développé pour le F3E)	56
Annexe 4. Analyses des espaces du parcours d’apprentissage dans le modèle SECI	58
4.1. Etudes accompagnées.....	58
4.2. Communautés de pratiques.....	61
4.3. Formations.....	65
4.4. Publications.....	69
Annexe 5. Propositions spécifiques issues des ateliers	73
Annexe 6. Le Conseil d’administration dans la dynamique d’apprentissage entre pairs	76
Annexe 7. Expériences de PàP	78
7.1. Les accompagnements mutuels entre Batik et Frères des Hommes France.....	78
7.2. Le programme TransFert.....	81
7.3. Action contre la Faim (ACF) net les communautés de pratiques	84
7.4. L’examen par les pairs, les études d’apprentissage mutuels et l’Alliance au sein de l’OCDE	87
7.5. L’apprentissage par les pairs au sein de Cités et Gouvernements Locaux Unis (CGLU)	90
Annexe 8. Le modèle d’influence	94
Bibliographie	95

INTRODUCTION

1.1. RAPPEL DU CONTEXTE

L'apprentissage organisationnel est désormais un objectif stratégique explicite du F3E. Celui-ci se définit d'ores et déjà comme « un réseau apprenant, national, d'acteur-trice-s français-es de la solidarité et de la coopération internationales engagés pour un changement social, juste et durable ». Les conclusions d'une enquête menée en 2016-2017 explicitaient un souhait apparemment déjà latent parmi les membres du réseau d'orienter d'une part la **gestion des connaissances vers l'apprentissage**, d'autre part, de mettre cet **apprentissage au service de l'action** et de son amélioration¹. Cette ambition se retrouve exprimée dans le document d'orientation stratégique 2017-2025².

En tant que centre de ressources accompagnant ses membres dans leurs demandes d'informations et de renforcements méthodologiques, le F3E facilite déjà des espaces d'échange d'expériences et de réflexion collective ainsi que des projets de recherche-action. A la demande de ses membres, son affirmation en tant que réseau apprenant impliquera de **multiplier et de diversifier cette offre** de manière à :

- accentuer la **valorisation analytique et la mise en commun** des savoirs et expériences existantes en son sein,
- et stimuler davantage la **mise en relation et le partage de ressources** entre pairs et avec d'autres acteur-trice-s.

Avec la nécessité de continuer à générer un **savoir pratique et concret** connecté aux besoins de l'action, ces impératifs constituent les piliers de la conception de l'apprentissage collectif vers laquelle le réseau et ses membres souhaitent évoluer.

Le pôle animation du F3E souhaite concevoir, mettre en place et animer un **système d'échange entre pairs** adapté au réseau ; un système qui, dans le prolongement des aspirations exposées ci-dessus **valorise et renforce l'apprentissage** ainsi que l'aptitude à intégrer ou proposer des dynamiques et processus propices à la création de **réseaux de connaissances, d'intelligence collective**, à la facilitation de **relations collaboratives**, à l'instauration de **rapports de réciprocité**.

1.2. OBJECTIFS DE L'ETUDE

L'analyse nécessaire à la concrétisation d'un tel résultat implique un travail de :

- **modélisation et de capitalisation** des formes d'échanges entre pairs existantes au sein du F3E,
- **comparaison avec des modèles existants par ailleurs** et susceptibles d'inspirer des bonnes pratiques et de mettre en perspective des points de vigilance, voire des garde-fous³.

¹ F3E (2017)

² F3E (2017 bis).

³ Cf. Annexe 7.

- **prospective qui :**
 - **débouche sur des recommandations** (aussi concrètes que réalistes) co-construites;
 - détermine les **conditions d'installation**, au sein du réseau, d'un **système plus formel** (éventuellement, plus étendu) de gestion et d'animation des échanges entre praticien-ne-s.

1.3. PORTEE DE L'ETUDE

Les objectifs de cette mission se profilent dans **la continuité d'une évolution entamée depuis des années**. Il s'agit surtout de **formaliser des initiatives et des processus déjà courants** qu'il convient de **valoriser, améliorer, optimiser au sein d'une dynamique dont il faut renforcer la cohérence**.

Les recommandations issues de l'étude devront être avancées avec un **souci de progressivité** qui **priorise et échelonne** les objectifs sur le **court, le moyen et le long termes** en tenant compte :

- de la nécessité **d'appropriation de la culture et des pratiques d'apprentissage entre pairs, de la résistance** de certains membres,
- d'effets négatifs éventuels⁴,
- de la **disparité des membres**, de leurs intérêts et de leurs aptitudes à « intégrer » le système d'apprentissage collectif,
- des conditions de **médiation et de gouvernance** à faire évoluer (en cohérence avec l'organisation et le fonctionnement du réseau, la responsabilisation et la mobilisation des ressources humaines, la technologie,...)⁵
- des impératifs de **concertation** à animer pour créer et maintenir les dynamiques de partage à instaurer
- des dispositions spécifiques de gestion, de suivi et d'évaluation à établir⁶.

Le système d'apprentissage entre pairs à formaliser doit :

- instaurer une **culture d'échange et de renforcement mutuel** au sein du réseau ;
- favoriser la **création d'un savoir collectif** et le valoriser parmi ses membres et au-delà ;
- **renforcer les connaissances et compétences** de ses membres et de leurs partenaires ;
- contribuer à **ancrer le réseau dans la réalité** et le maintenir en phase avec les mutations du monde.

1.4. MODES D'INTERVENTION

Trois modes d'interventions concomitants ont structuré la démarche d'étude :

- **Une analyse documentaire** portant sur :

⁴ Concurrence, entre soi, portabilité des échanges, bi-latéralisation des relations...

⁵ Il ne s'agit pas de révolutionner l'identité institutionnelle, les structures, outils et règlements dont le F3E s'est doté. Un équilibre existe qu'il ne faut pas bousculer. Au moins faut-il pouvoir être capable d'identifier les pistes d'évolutions possibles, à terme, pour affermir la cohérence du réseau et l'adéquation de l'organisation, son identité, avec la vision/culture qu'elle veut promouvoir. Cela autant dans un souci d'optimisation du système que pour en faciliter l'adhésion.

⁶ Il faut pour cela des dispositifs et outils spécifiques, intégrés aux initiatives, et orientés eux-mêmes vers la capitalisation et la création d'apprentissage. Le suivi-évaluation est évidemment une source de savoirs à valoriser. Les approches à privilégier devront en tenir compte.

- La littérature générale dédiée à l'échange entre pairs et aux problématiques connexes (gestion des connaissances, apprentissage organisationnel, capitalisation, etc.).
 - Les productions internes et externes du FE3 et de ses membres qui s'y rapportent également (quand elles sont identifiées) ainsi qu'aux éléments contextuels, institutionnels ou stratégiques pertinents ;
 - La documentation susceptible d'alimenter le travail de benchmarking.
- **Des entretiens :**
- récurrents avec les chargé-e-s d'études et d'autres membres de l'équipe technique,
 - (à distance ou en présentiel) avec des représentant-e-s d'organisations membres en vue de recueillir les expériences comparables utiles.
- **Trois ateliers :**
- Le 1^{er}, dédié spécifiquement à l'évolution de l'accompagnement des études (organisé le 21 février 2019 et réunissant les membres du Comité des Etudes, les chargé-e-s d'études et des membres de l'équipe technique du F3E, ainsi que quelques membres supplémentaires du réseau intéressés par les questionnements proposés)⁷ ;
 - Le 2nd, consacré, le 19 mars 2019, à l'analyse des autres espaces du « parcours d'apprentissage » (Formations, Communautés de pratiques)⁸,
 - Le 3^{ème}, orienté spécifiquement sur l'espace « Conseil d'administration » qui se réunissait justement le 11 avril 2019, et auquel une réflexion plus stratégique et institutionnelle était proposée⁹.

Ces ateliers avaient pour but :

- d'expliquer et fixer les bases conceptuelles de l'étude¹⁰,
- de présenter les outils d'analyse sur lesquels elle s'appuie,
- de recueillir des données destinées à compléter le travail de modélisation,
- d'appréhender et d'analyser ce qui dans les pratiques courantes des espaces collectifs d'apprentissage peut être assimilé à de l'échange entre pairs ou s'en rapprocher,
- identifier les perspectives et aspirations latentes visant le développement de l'échange entre pairs
- commencer à stimuler, dans un cercle restreint, l'appropriation de certains constats et certaines pistes d'évolution.

⁷ Cf. Annexe 4.

⁸ Idem.

⁹ Cf. Annexe 5.

¹⁰ Celles-ci sont restituées en Annexe 1.

ANALYSE DE L'EXISTANT

2.1. LA DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE EST-ELLE FAVORABLE A L'APPRENTISSAGE ET A LA CREATION D'ACTIFS ?

Pour mettre en évidence les activités et dispositifs d'échange entre pairs tout en mesurant leur contribution, en apprécier la portée et l'influence, il importait en premier lieu de pouvoir les situer dans les mécanismes d'apprentissage existants. Pour y parvenir nous nous sommes référés à un modèle théorique dont les principes sont exposés en annexe 2.

Ce modèle postule notamment qu'au sein d'une organisation, la dynamique de création de connaissances comporte 4 types de pratiques auxquelles doivent correspondre des contextes qualitativement appropriés. Ainsi, une organisation apprenante doit s'efforcer d'agencer ces 4 types de pratiques et de créer pour chacune des contextes favorables à l'optimisation de leurs effets et produits.

Il faut noter que, dans ce modèle, si l'apprentissage est un processus collectif, la connaissance n'est en définitive créée que par des individus. Les organisations et les réseaux favorisent le processus à travers l'interaction entre tacite et explicite, entre individus, groupes et organisations, il se transforme qualitativement de manière significative. En principe, un réseau d'organisation offre potentiellement plus d'espaces et d'opportunités favorables à la création de connaissances (cf. fig. 1)¹¹.

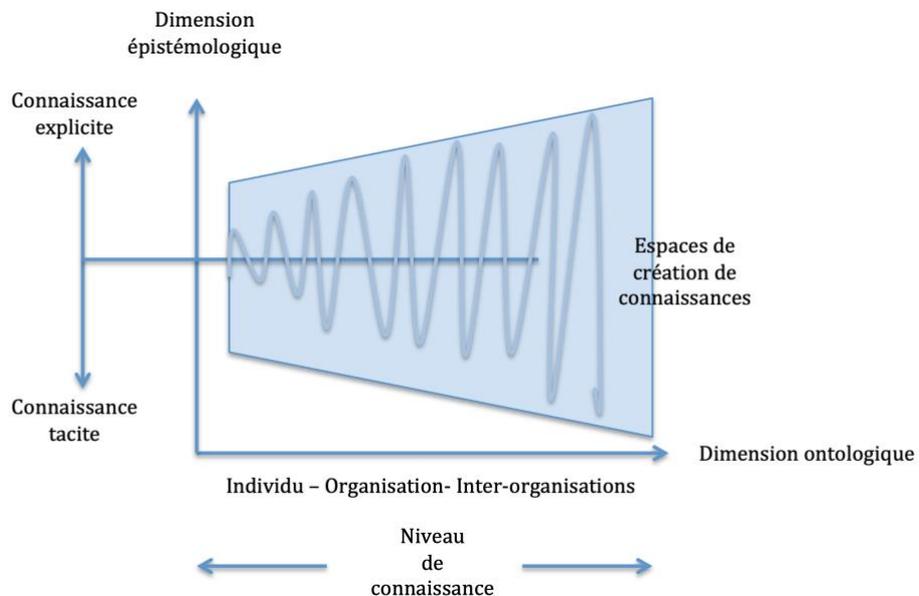


Figure 1

Cette théorie nous a permis de développer une matrice (cf. annexe 3) qui a servi de base aux analyses préalables et aux réflexions tenues en atelier.

¹¹ Figure fortement inspirée de Al. Balestrin et P. Fayard (2004).

Cette proposition a d'abord été l'occasion d'établir une nomenclature des espaces collectifs d'échange et d'apprentissage proposés par le F3E. Dix ont été identifiés¹² :

- Conseil d'administration
- Assemblée Générale
- Etudes accompagnées
- Rencontres du Réseau
- Recherches-actions
- Communautés de pratiques/ recherches-actions
- Formations
- Publications
- Réseaux sociaux
- Vandana (la base de données).

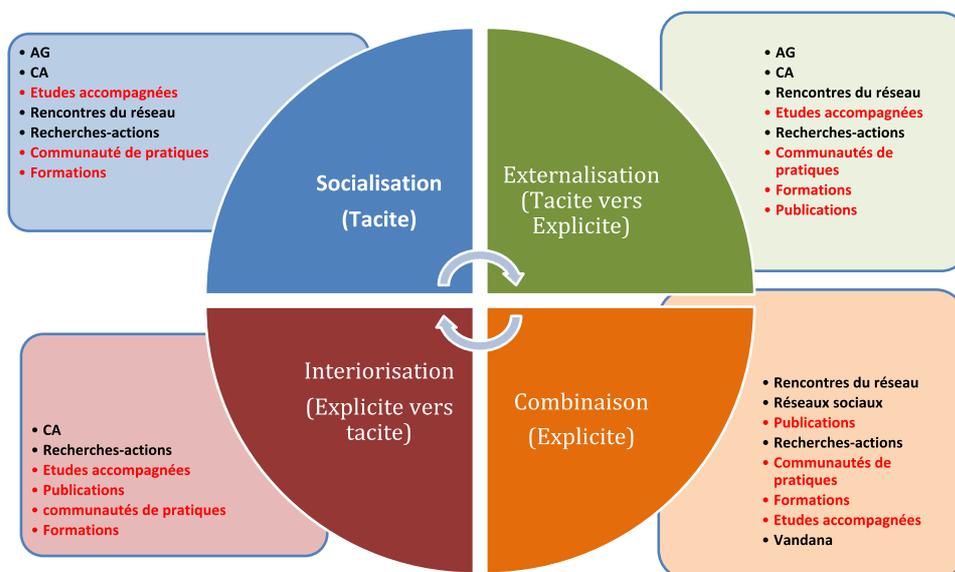


Figure 2

La matrice a été appliquée globalement, à l'ensemble de ces espaces (cf. fig.2), puis à l'échelle de quelques espaces spécifiques¹³.

¹² Nous n'avons pris en considération que les espaces inter-membres (sachant que ceux-ci peuvent admettre des interventions extérieures). Ainsi, les espaces externes, au sein desquels les membres et/ou le F3E sont représentés, ne sont pas pris en compte ici, notamment en raison de leur diversité. Il va de soi, cependant, que de manière globale, ces espaces sont cruciaux pour nourrir et valoriser les connaissances du réseau.

Le premier intérêt analytique de l'application de la théorie de Ikujiro Nonaka et Hirotaka Takeuchi est qu'elle invite le réseau à considérer que **tous ses espaces collectifs sont des espaces d'apprentissage et/ou interviennent dans des processus d'apprentissage** (nous aurons l'occasion d'y revenir).

Une fois cette insinuation faite, l'exercice permet de constater que :

- la dynamique de création de connaissances du F3E est équilibrée (elle prend en compte toutes les pratiques SECI¹⁴),
- la plupart des espaces intègrent également plusieurs pratiques et/ou se complètent (cf fig. 3),
- les espaces créent les actifs attendus et ces actifs sont parfois valorisés dans d'autres espaces (cf. fig. 3).
- le PàP contribue fortement à cette cohérence.

Ainsi, dans l'ensemble, la dynamique est plutôt propice à l'apprentissage mais, en même temps :

- La portée collective des connaissances et des produits qui en découlent n'est pas garantie (de même, dans cette perspective, que leur visibilité et leur accessibilité) ;
- A travers cela, se pose aussi la question de la mise en commun¹⁵ des ressources d'apprentissage.

¹³ Cf. Annexe 4.

¹⁴ Le terme « Pratique SECI » désigne les catégories de pratiques (susceptibles parfois d'être identifiées comme des phases) par lesquelles les connaissances passent dans le processus en spirale de création de connaissances conçu par Nonaka et Takeuchi. L'acronyme SECI fait référence aux pratiques suivantes : Socialisation, Externalisation, Combinaison, Intériorisation. (cf. Annexe 2).

¹⁵ Cela rejoint aussi la question de l'accessibilité ; pas uniquement celle de la source (rapports, livres, études) mais surtout des apprentissages de la source.

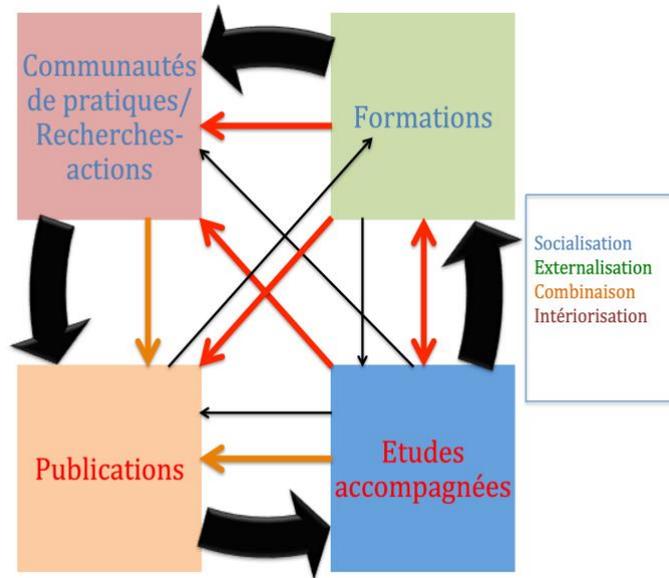


Figure 3

Légende de la figure 3

Les flèches noirs, minces ou épaisses, représentent la circulation des actifs de connaissances (produits) entre les espaces. Chaque espace pris en compte ici investit plusieurs pratiques SECI. Nous faisons ressortir ce qui nous paraît être leurs deux couleurs dominantes. Les flèches de couleurs désignent la pratique qu'un autre espace complète. Ainsi, par exemple, il peut être constaté que l'espace « Publication » consolide la dimension « Combinaison » de l'espace « Etudes accompagnées », plutôt dédié à la Socialisation et l'intériorisation.

2.2. QUELLE EST LA PLUS-VALUE DU PAP?

2.2.1. L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS FAIT DEJA PARTIE INTEGRANTE DU F3E...

L'analyse d'espaces spécifiques s'est focalisée sur ceux constituant le socle de la proposition d'appui et de renforcement de capacités adressées aux membres : les espaces inclus dans le « parcours d'apprentissage » : Accompagnement des études, Communautés de pratiques/Recherche-Action¹⁶, Formations, Publications¹⁷.

¹⁶ Les deux espaces diffèrent dans leurs modalités et par leurs finalités mais sont souvent assimilés par les « usagers » ; la recherche-action étant perçue comme une forme plus élaborée de communauté de pratique. Cette étude les considère donc comme un seul espace.

¹⁷ L'espace « Publications » n'est pas à proprement parler une étape du parcours d'apprentissage, mais chacun des autres espaces peut donner lieu à des processus éditoriaux divers à destination de supports papier ou numériques. C'est la raison pour laquelle nous avons estimé opportun de le délimiter distinctement dans notre nomenclature. Aussi pour mettre en évidence qu'il pouvait à l'occasion donner lieu à des collaborations entre membres (ou non-membres) et constituer à ce titre un espace d'apprentissage à part entière.

Si ces espaces intègrent le modèle SECI (séparément et/ou complémentirement)¹⁸ c'est parce qu'ils sont déjà conçus comme des espaces d'apprentissage entre pairs ou le sont déjà partiellement/occasionnellement (cf. fig.4). C'est ce qui procure à chaque espace la condition optimale pour lui permettre de créer de la connaissance.

A minima déjà, la plupart des offres d'appui sont motivées et conçues en vertu d'une approche transversale d'apprentissage fondée sur :

- l'échange d'expériences entre membres,
- l'expression de besoins/objectifs concrets définis collectivement.

Même si la notion de parité devra sans doute être clarifiée, par essence, le PàP fait partie du F3E. Il participe de son identité, de la spécificité de ses démarches.

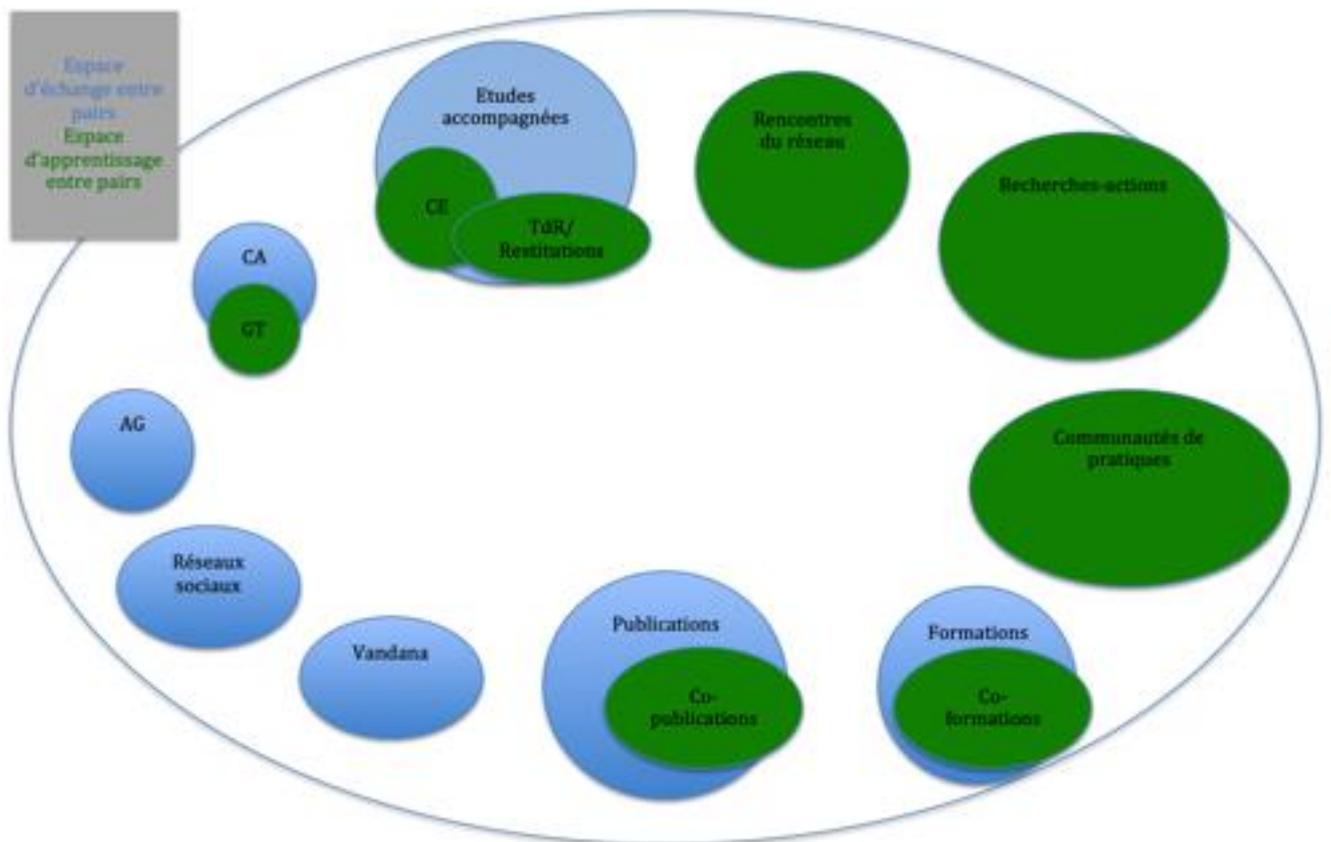


Figure 4

¹⁸ Cf. note 14.

2.2.2. ...MAIS IL EST IMPLICITE ET PARTIELLEMENT INVESTI

Ce sont les réflexions stimulées par le travail sur la matrice SECI qui ont amené ces rapprochements d'idées entre les pratiques collaboratives promues et la notion de PàP.

Le constat est évidemment plus immédiat et explicite pour des espaces tels que ceux des Recherches-actions, des Rencontres du réseau ou des communautés de pratiques. Mais ailleurs, il est moins conscient et évasivement délimité.

Pour l'accompagnement d'études, en dépit de velléités confirmées en faveur d'une généralisation de l'approche, seuls le Comité des études et les étapes de restitution publique ou croisée (qui ne sont pas aussi systématiques qu'elles pourraient l'être) peuvent à ce jour être considéré comme un espace d'apprentissage entre pairs ou par les pairs. Les accompagnements sont essentiellement conçus, mis en œuvre, suivis et valorisés de façon cloisonnée, séparément, sans liens entre elles et, selon les participant-e-s, sans une connexion suffisante avec le secteur et le contexte de la solidarité internationale. Une partie importante de la connaissance produite n'est pas réinjectée dans la spirale.

La dimension PàP est *de facto* incluse dans la conception même de l'espace Formations dans la mesure où les problématiques et les cas d'espèces pris en considération sont proposés à l'examen par les participant-e-s qui les retirent de leurs expériences propres. Il y a une mise en commun, un partage de points de vue et d'expérience. Mais cela dit, si de plus en plus, certains modules ont pu être conçus de manière collaborative ou mobiliser des contributeurs ou personnes ressources parmi les membres, de telles dispositions restent encore occasionnelles.

L'espace Publication produit des actifs issus d'espaces d'apprentissage entre pairs, mais bien que les processus rédactionnels et éditoriaux ou de diffusion donnent de plus en plus lieux à des collaborations avec et entre membres, ce n'est pas encore systématique non plus.

Ainsi, inclus de manière inconsciente ou partielle dans les espaces et activités, le PàP est peu formalisé et explicité dans les propositions (l'offre de prestations n'exprime pas d'objectifs d'apprentissage collectif). De fait, son apport est peu capitalisé et mis en valeur, ses vertus sont sous-exploitées, il est difficile d'ajuster ses modalités aux besoins...

Mais surtout, la spécificité de l'offre d'appui du F3E est insuffisamment valorisée. De même, finalement, qu'une partie importante de ce qui constitue pourtant le cœur de la dynamique collective qu'il propose.

2.2.3. UNE PRATIQUE A DEUX VITESSES

Sans doute aussi, cela a-t-il des répercussions sur la posture des adhérent-e-s et la façon dont les membres s'investissent dans les dynamiques collectives.

Les expériences PàP existantes touchent à une minorité fluctuante :

- un noyau de membres très actifs, plus motivé et constants,
- les membres du CE et ses personnes-ressources ponctuelles,
- des membres occasionnellement intéressés par une thématique et/ou une opportunité donnée(s),
- des membres disposant de ressources et de capacités suffisantes pour s'investir (ou dont les priorités peuvent à l'occasion coïncider avec l'offre collective) ...

Phénomène accentué par le fait :

- qu'il n'est pas toujours aisé de déterminer si les organisations sont véritablement engagées ou si

- cet engagement n'implique en réalité que les personnes censées les représenter¹⁹,
- que le CE resterait encore trop perçu par les membres comme une instance de sélection, de validation, de suivi et d'arbitrage,
 - que les membres se considèrent davantage comme des bénéficiaires des appuis plus que comme des acteur-trice-s (et sont perçus comme tels par la plupart des intervenants),
 - que l'investissement dans les espaces du F3E semble participer davantage d'une logique de « guichet de prestation » plutôt que d'une logique de coresponsabilité.

Le cas de l'accompagnement d'étude est particulièrement illustratif. Si le CE et l'équipe technique peuvent être attentifs à suggérer des rapprochements entre études ou avec des problématiques sectorielles (et si, bien-sûr les résultats d'études sont parfois mis à profit pour alimenter des recherches/réflexion à portée plus large), priorité est donné aux besoins exclusifs du porteur. Celui-ci de son côté est naturellement motivé par ses problématiques propres et n'a pas forcément conscience que son cas particulier peut servir à d'autres. Il ne lui est pas demandé d'adopter une posture de contributeur²⁰.

¹⁹ C'est un constat surtout saillant dans l'analyse des communautés des pratiques. Ce qui en soi doit être considéré comme parfaitement normal. Nous avons vu plus haut que l'apprentissage est d'abord individuel. Il faut ensuite que l'organisation assure les conditions adéquates à une intériorisation collective du savoir. Cela permet d'entrevoir sans doute une zone d'intervention susceptible de prolonger le travail d'appui du F3E envers ses membres par l'accompagnement des acquis des apprentissages.

²⁰ Il ne doit pas être perdu de vue non plus que de nombreuses études d'évaluation restent davantage motivées par les engagements de redevabilité envers le bailleurs que par le besoin d'apprentissage (ce qui n'est pas le cas des autres types d'études qui représentent tout de même la moitié des prestations).

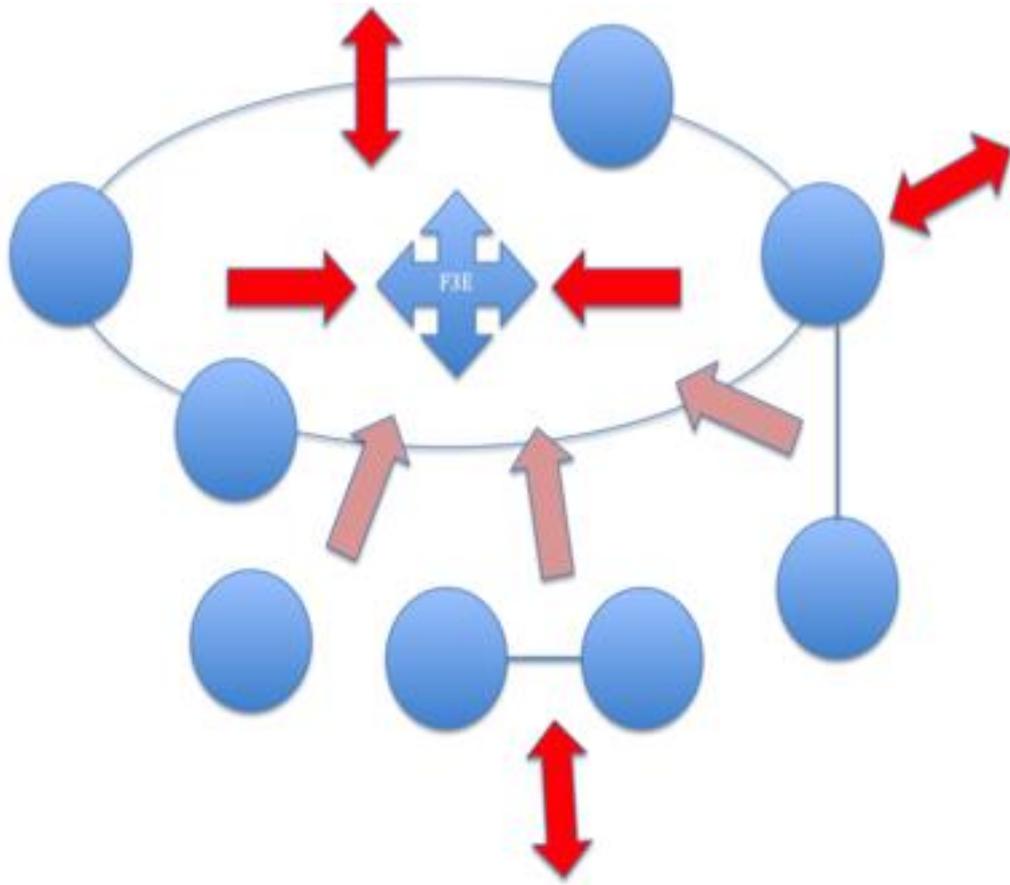


Figure 5

Légende de la figure 5

Les cercles bleus représentent les membres. Certains sont reliés entre eux par des échanges entre pairs proposés par le F3E : d'autres en dehors de ce système. Les flèches sont les flux de connaissances entre les membres et le F3E ainsi qu'en le F3E/membres et les dynamiques extérieures. Les flèches rosées désignent les retours de connaissances de moindre intensité ou moins certains/visibles.

Cette situation a deux implications :

- La connaissance est moins partagée et les opportunités de l'enrichir sont limitées.
 - o Ainsi que l'illustre la figure 5, la rétroaction des informations et connaissances résultant de l'influence exercée par les espaces du F3E au sein du réseau est plus forte lorsque ces espaces sont investis avec une approche PàP. Les Recherches-actions, Communautés de pratique aboutissent plus facilement à des publications collectives et les actions de diffusion et de promotion qui s'ensuivent sont davantage partagées. De même, quand une étude ou un autre contenu sont restitués collectivement, les opportunités de nouvelles initiatives communes de nouvelles expériences collectives ;

- Les liens et la communication avec la connaissance extérieure sont moindres quand les appuis sont isolés²¹.
- Deux structures de réseaux cohabitent :
 - Une structure horizontale, qui rassemble des organisations pouvant atteindre certains objectifs collectivement (voire, à cette condition exclusive) et qui y contribuent toutes.
 - Une structure verticale dans laquelle des organisations reçoivent des services d'autres (soit de la collectivité, soit l'équipe technique, soit un groupe d'autres organisations ou une organisation plus grande) et qui sont des bénéficiaires.

Ce constat interroge autant les instances que les membres. Ces derniers sur leur motivation à intégrer des dynamiques d'apprentissage collective, les premières sur le sens de l'action du réseau, sur sa vocation et son organisation.

En tant que médiateur de connaissances/compétences comment doit-il prendre en considération les capacités et ressources éparses de ses membres ?

2.3. L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS SELON LE F3E

Nous n'avons pas voulu enclaver les ateliers dans une conception préétablie de l'apprentissage entre pairs. Il nous semblait plus opportun de partir de la pratique et des perceptions courantes parmi les membres. Car de la même manière qu'il n'existe pas de modèle idéal d'organisation apprenante²², les pratiques d'apprentissage entre pairs sont aussi diverses qu'il y a d'expériences en la matière.

La définition et les critères d'appréciation dépendent largement de la vision de l'apprentissage à laquelle une organisation souhaite adhérer, ses objectifs d'apprentissage, sa sensibilité particulière aux contextes et réalités qui doivent animer son évolution, la conception qu'elle se fait de la parité.

Que savons-nous de la démarche du F3E ?

- Son approche d'apprentissage est fondée sur :
 - l'échange d'expériences entre membres,
 - le principe de l'apprentissage –action²³,
 - l'expression de besoins/objectifs concrets définis collectivement ;
- Elle trouve ses motivations dans le souci :

²¹ Une OA ne peut pas se développer en circuit fermé. Directement et indirectement, un système KM et OA doit organiser sa connexion aux connaissances extérieures. D'abord parce qu'il a besoin d'être nourri. Aussi parce que le savoir collectif doit pouvoir être valorisé et confronté à l'extérieur. Cela lui confère une partie de sa validité et de sa légitimité. C'est aussi un moyen d'ancrer le réseau dans la réalité. Les membres du F3E sont explicitement demandeurs de cette valorisation du savoir interne ; en interne et en externe. Ne serait-ce que parce qu'ils comptent sur le fait que le système F3E les renforce dans leurs aptitudes à renforcer eux-mêmes les connaissances de leurs partenaires, au Sud notamment. La qualité de leurs interactions avec les autres acteur-trice-s du changement social en dépend aussi fortement. Dans l'optique où le réseau cherche à s'étendre et à diversifier ses relations partenariales, la qualité des connaissances et réflexions qu'il génère, la fluidité de ses échanges de connaissances sont des plus-values attractives.

²² Cf. Annexe 1.

²³ <https://f3educasol.wordpress.com/2016/03/31/le-cycle-dapprentissage-action-lorganisation-apprenante-et-le-changement-social/>

- de faire bénéficier les membres de la connaissance collective des acteur-trice-s du secteur ;
 - d'apporter un apprentissage concret, fondé sur des expériences pratiques (à partir de leçons tirées sur le terrain par d'autres) ;
 - de maintenir les connaissances et informations en phase avec les évolutions sectorielles et sociétales.
- Elle recouvre des pratiques :
- d'élaboration et de mise en œuvre communes d'activités d'appui et de renforcement de capacités,
 - d'échange de points de vue,
 - d'enrichissements mutuels par la mise en commun et/ou la comparaison de ressources, d'expériences et de connaissance...

Les analyses permettent d'établir que ces pratiques sont perçues comme une condition idéale (mais pas forcément réalisée) propice à ce que chaque espace produise les effets et actifs de connaissance attendus.

A ce stade, pour explorer plus profondément les implications d'une pareille posture, nous proposons de nous référer à la définition générale proposée en 2005 par le britannique K.J. Topping. Ce chercheur définit l'apprentissage entre pairs comme :

« l'acquisition de connaissances et de compétences par le soutien entre personnes de groupes sociaux similaires ou assortis qui s'entraident dans un but précis et tirent de cette entraide un apprentissage. »²⁴

Bien qu'assez générale, cette définition met en évidence des critères intéressants pour interroger la pratique du F3E.

Chez Topping	Au F3E
La démarche d'apprentissage entre pairs est intentionnelle et dirigée	<p>Une part de l'investissement PàP est inconscient (ce qui explique en partie que le PàP soit partiellement investi)</p> <p>L'intention n'est pas toujours suffisamment explicitée et formalisée en objectifs</p> <p>L'intérêt pour un renforcement du PàP est présent au sein de l'équipe technique, dans les instances et au CE. Au-delà, en dehors des quelques membres individuellement intéressés par l'apprentissage organisationnel et la gestion des connaissances, c'est une question assez subsidiaire.</p> <p>Les potentialités du PàP sont surtout perçues :</p> <p>- dans les pratiques de socialisation (réseau des</p>

²⁴ K. J. Topping (2005). L'Anglais, chercheur en sciences de l'éducation, précise que les personnes impliquées, ne sont pas des enseignants professionnels. C'est un détail dont on peut se passer dans la mesure où rien n'empêche des enseignants d'apprendre entre pairs.

	<p>savoir-faire par l'échange) et d'intériorisation (appropriation par la pratique);</p> <p>- moins dans les pratiques d'externalisation (formalisation de langages et concepts communs) et de combinaison (mise à disposition, l'édition, l'accessibilité des produits et références,...).</p>
<p>Elle concerne des groupes qui se reconnaissent des points communs</p>	<p>Une minorité fluctuante y a accès.</p> <p>Le fait d'être membre ou acteur-trice de la SI n'est pas perçu comme un critère de parité suffisant.</p> <p>La diversité et l'éparpillement géographique des membres, la disparité de leurs moyens et de leurs capacités semble être considérés comme des barrières.</p> <p>Des situations concurrentielles plus ou moins explicites (entre membres et entre le F3E et certains de ses membres) également.</p> <p>La conception du PàP demeurant apparemment très bilatérale chez certains membres, le besoin de valider les compétences du pair est très présent.</p> <p>Les membres se (re)connaissent finalement assez peu.</p>
<p>Pour lesquels l'entraide est en elle-même une source d'apprentissage.</p>	<p>La majorité des membres demeurent « bénéficiaires » de l'apprentissage.</p> <p>Les réserves quant aux relations paritaires possibles, le besoin de relations équivalentes, la persistance d'un comportement répandu de « guichet »/prestation de service, entravent la consolidation d'une culture d'apprentissage mutuel.</p> <p>Peu de membres ont conscience que leur exemple est source d'apprentissage pour les autres</p> <p>Il n'existe pas de vision d'ensemble des besoins d'apprentissage respectifs et des connaissances disponibles au sein du réseau.</p> <p>Des attentes d'apprentissages très exclusivement liées aux besoins immédiats.</p> <p>Une vision bilatérale du PàP empêche de voir les potentialités du collectif.</p>

OPTIONS PROSPECTIVES

3.1. POURQUOI RENFORCER LE PAP ?

La nécessité de renforcer l'échange entre pairs s'est faite jour progressivement mais est aujourd'hui très vive au sein de l'équipe technique, des instances de gestion, du CE et de quelques membres.

Cet intérêt est d'abord motivé par l'intention de **renforcer et promouvoir la valeur ajoutée du processus d'accompagnement en termes d'apprentissage et de connexion** (entre membres et non-membres du F3E). Ce qui induit les attentes suivantes :

- L'élargissement et l'approfondissement de :
 - o l'accès à de nouvelles méthodes, réseaux...
 - o la portée des apprentissages²⁵ (leur influence en nombre/variété²⁶ de membres touchés + en profondeur des apprentissages) ;
- Une mise en perspective plus constante et approfondie avec les préoccupations/pratiques/tendances des membres et du secteur ;
- Un enrichissement des concepts et pratiques ;
- Une réelle collectivisation/mutualisation des acquis individuels (dans les organisations représentées, entre membres) ;
- Une appropriation plus forte et partagée des connaissances ;
- Un renforcement de la cohésion entre membres (créer des liens et des références communes, faciliter la reconnaissance mutuelle) ;
- La stimulation d'une culture d'apprentissage collectif et des pratiques d'échange (qui peut être mise à profit plus largement dans le fonctionnement du réseau dans la continuité de l'idée précédente) ;
- L'optimisation :
 - o des dépenses et ressources investies dans les études²⁷ (par la mise en commun de fonds, l'intégration dans les conventions-programme ; l'échange de ressources, diminuer/maîtriser le recours à des consultant externes, etc.),
 - o de l'accès à la connaissance et aux services d'information/formation/appui,
 - o de la capacité de répondre de façon déconcentrée de l'appui/accompagnement/(in)formation²⁸,
 - o de l'analyse/capitalisation des résultats d'études.

Mais l'intérêt porté au PàP n'est pas sans rapport non plus avec des nécessités stratégiques plus institutionnelles liées à l'évolution générale du secteur de la solidarité internationale.

Les financements publics et privés de l'aide au développement sont en baisse constante depuis plusieurs

²⁵ Qui, dans la conception du F3E, découlent fortement de la pratique : « apprentissage action » (<https://f3eeducasol.wordpress.com/2016/03/31/le-cycle-dapprentissage-action-lorganisation-apprenante-et-le-changement-social/>).

²⁶ Identité, statut, répartition géographique, etc.

²⁷ Dans un contexte où la demande est appelée à augmenter du fait de perspectives d'adhésions plus nombreuses et dispersées.

²⁸ Pour répondre à la problématique de dispersion géographique des membres.

années²⁹. Ce qui entraîne parmi les acteur-trice-s de l'aide bilatérale indirecte une concurrence accrue dans l'accès aux fonds, aux médias, aux partenariats, ... Cela dans un contexte où les acteur-trice-s sont plus nombreux et se diversifient dans les deux hémisphères et où la logique d'assistance cède de plus en plus à celle d'une recherche d'intérêts réciproques.

La question du développement s'étant globalisée, elle requiert des approches plus transversales et inclusives. Les enjeux holistiques et globaux relatifs, par exemple, à la mondialisation et au réchauffement climatique imposent des stratégies de concentration et de regroupements (également liés au besoin de réaliser des économies d'échelle).

Ainsi, les réseaux ont tendance à se multiplier et les relations partenariales à se décloisonner. Les synergies et les stratégies de réseautage sont plus ouvertes. Une organisation aura tendance à diversifier ses implications, à des niveaux très locaux, comme à l'échelle internationale³⁰.

Les organisations collectives (réseaux, groupements, plateformes, fédérations) sont ainsi confrontées à la nécessité de renforcer leur légitimité, leur représentativité, leur influence, leur cohésion, leur connexion aux autres acteur-trice-s du secteur... Ce qui suppose, dans le même temps, d'être en mesure de développer et de valoriser ses spécificités, de démontrer sa plus-value, d'étendre et de diversifier sa base sociale, son membership.

Les attentes exprimées plus haut par rapport aux PàP sont une réponse potentielle à ces perspectives.

3.2. DE QUEL PAP S'AGIT-IL ?

Les exercices ont fait émerger une série de propositions susceptibles de concrétiser ces orientations (cf. annexe 4).

Ces multiples applications suggèrent le déploiement de plusieurs formes d'apprentissages entre pairs. On retrouve au moins les trois formes de PàP répertoriées par Topping³¹ :

- **L'apprentissage par les pairs** dans sa forme originelle dans le cadre duquel des « pairs aidants » (généralement un bon étudiant), se substitue à l'enseignant. Ce dernier (celui qui sait) transmet la connaissance au pair aidant (intermédiaire) qui la transmet ensuite à l'apprenant (l'aidé). L'apprentissage se fait ici à sens unique du sachant à ceux qui ne savent pas.
- **Le tutorat par les pairs**³². Dans ce cadre, le-la tuteur-trice facilite l'apprentissage chez le-la tuteuré-e dans son apprentissage sans être forcément plus compétent ou sachant. Ce sont des apprenants qui s'entraident³³.
- **L'apprentissage coopératif** met l'accent sur la réciprocité de l'échange et permet à tous-tes d'être à la fois apprenant-e et sachant-e. Chacun trouve un terrain d'apprentissage dans l'échange.

Ces trois formules ne sont pas incompatibles. L'organisation peut chercher à les combiner en fonction des sujets abordés, des circonstances de travail, des moyens disponibles, des attentes des participant-e-s et de

²⁹ OCDE (2019 bis).

³⁰ St. Boulc'h (2014).

³¹ Topping (2005).

³² J.W. Colvin (2007).

³³ A ne pas confondre avec le mentorat qui suppose quant à lui que le-la mentor-e soit de niveau supérieure au/à la mentoré-e... Pour le mentorat, cf. Chr. Cuerrier (2012) et A-M. Cliche et consorts (2015).

leur degré d'implication dans l'échange. L'idéal serait tout de même de faire prédominer un système d'apprentissage coopératif au sein duquel certaines interactions peuvent tendre vers le tutorat, le mentorat ou la transmission par pairs aidants.

Ainsi, l'équipe technique, les consultant-es ou d'autres personnes ou organisation ressources peuvent alimenter les dispositifs collectifs de leurs expertises ou faciliter leur transmission.

L'apprentissage coopératif implique une définition claire des objectifs et favorise la présence d'un « accompagnateur » dont le rôle n'est pas de transmettre un savoir mais de faciliter les interactions. Il s'agit d'inciter les participant-e-s à verbaliser et à reformuler leurs idées, à les confronter, à discuter et à comparer leurs façons de faire sur un thème précis.

Cette « médiation » des interactions entre personnes/groupes dont les connaissances et les informations sont différentes, peut réduire les conflits sociocognitifs³⁴ en évitant les comparaisons et les menaces de compétences³⁵ au sein du groupe.

Le recours au concept d'apprentissage coopératif permet accessoirement d'évacuer la question épineuse de la reconnaissance entre pairs.

3.3. CONDITIONS PREALABLES AU RENFORCEMENT DU PAP

Les discussions en groupes ont permis d'aborder les modalités de mise en œuvre de ces suggestions. Encore une fois des réponses spécifiques pourraient être affinées en apportant des réponses spécifiques à chaque pratique SECI. Globalement, il ressort des analyses que :

- les membres doivent (re)connaître et valider les compétences des autres,
- les membres doivent être convaincus de l'intérêt de l'apprentissage entre pairs (en vertu duquel le renforcement des autres les renforce eux-mêmes),
- certains besoins de renforcement/développement de l'accompagnement d'études peuvent être pris en charge par d'autres espaces d'apprentissage (ce qui suppose une mise en cohérence générale).

Mais l'exercice soulève aussi des questions qui nécessiteront des examens plus approfondis et des arbitrages...

3.3.1. CONCERNANT LES MODELES ECONOMIQUES

Associer les pairs à la réalisation des études pose évidemment la question de la prise en charge des coûts. Il a été suggéré de diversifier le fonds dévolu aux études pour financer une modalité d'accompagnement PàP spécifique.

³⁴ Conflit cognitif créé par l'expérimentation à plusieurs. Si le niveau cognitif est différent entre les protagonistes, il y a une grande possibilité que le moins avancé progresse en confrontant ses a priori à ceux d'autres personnes. Cf. C. Bushs et Alt. (2008).

³⁵ La menace des compétences apparaît lorsque la comparaison sociale se joue exclusivement en termes de différentiel de compétences (qui est le plus compétent : mon partenaire ou moi ?) et non en termes de validité épistémique des jugements différents (quelles sont les limites de validité des jugements en opposition ? quelle est la réponse la plus appropriée ?). La focalisation sur le différentiel de compétences entre la source et la cible pousse la cible à s'interroger (sinon à ruminer) sur sa propre valeur et ses compétences et détourne son attention du traitement de la tâche (Idem)

Comme cela a pu être réalisé par deux fois entre Batik et FdH³⁶, il est aussi parfaitement possible que les pairs s'intègrent à leurs conventions-programmes respectives. Dans une telle configuration, le rôle du F3E pourrait consister dans la promotion et l'accompagnement de ces partenariats (ce patronage pourrait aussi servir de caution auprès du bailleur).

Mais, les termes des transactions peuvent aussi s'envisager sur une base non-financière. Ils peuvent consister en échanges en nature/prestations/compétences/ressources humaines (par exemple dans le cadre de formations/stages/visites d'échanges croisés entre membres/pairs, que pourrait également cofinancer le F3E sur son fonds d'études qui se diversifierait alors en fonds d'apprentissage, sous réserve de trouver les financements nécessaires).

Pareils échanges peuvent s'envisager comme un simple échange bilatéral, mais le F3E pourrait aussi mettre en place un système d'échange de services de type SEL organisé autour de crédits (des crédits-temps qui supposent l'équivalence des prestations ou à valeurs variables en fonction d'une catégorisation des compétences ou cadre d'échange). Cela pose la question de la validation des compétences à échanger entre pairs (par qui ? sur quelle base ?)³⁷ et des « engagements qualité » (et donc de contractualisation) des appuis entre pairs sous cette forme.

De telles perspectives ne doivent pas empêcher de promouvoir les expériences PàP comme des investissements de la part des membres désireux de renforcer leurs compétences.

Dans tous les cas, des types de contractualisation spécifiques doivent être prévus.

Il paraît important de ne pas se limiter à une seule modalité.

3.3.2. CONCERNANT L'EVOLUTION DES ROLES DES DIFFERENT-E-S INTERVENANT-E-S

Les diverses formules envisagées plus haut qui prévoient l'ouverture des espaces et étapes d'accompagnement devraient en effet inciter à une clarification des différents modes d'intervention. Il faudrait peut-être en particulier, requalifier/restructurer le CE. Mais il y a tout lieu également dans la foulée de traiter des statuts « droits et devoirs des membres », des non-membres dans les dynamiques PàP, du rôle du/de la consultant-e dans les différents types d'étude et d'interaction (qui peuvent davantage être perçus comme formateurs/animateurs/facilitateurs en sus ou en complément de ce que l'équipe technique peut apporter). Car le rôle des consultant-e-s dans les processus d'étude et plus largement d'apprentissage est également appelé à évoluer.

Il vient tout de suite à l'esprit que la nature et la forme d'intervention de l'équipe technique sont appelées à évoluer également. Ce n'est pas explicite mais l'introduction d'un système PàP est aussi un moyen de rationaliser les ressources humaines (par une répartition plus optimale des responsabilités et fonctions d'encadrement et d'animation ; une autonomisation plus étendue des relations entre membres – laquelle est d'ailleurs nécessaire pour que le système soit gérable). Ce qui ne veut pas dire que sa charge de travail soit allégée...

³⁶ Cf. Annexe 7.1

³⁷ Cette question de la validation des compétences est épineuse. Il ne s'agit pas forcément d'une reconnaissance formelle et qu'elle ne doit pas toujours être considérée dans le cadre d'une relation bilatérale. Le collectif peut être mobilisé de multiples façons dans un processus d'étude sans que cela ne requière une « expertise » particulière.

Cette réflexion doit se développer sur une analyse préalable des interactions possibles entre intervenants (complémentarité, réciprocité, mutualité,...) en fonction des différents scénarios de travail collectif envisagés.

L'intérêt d'une telle réflexion n'est pas seulement opérationnel. Il est institutionnel dans le sens où elle peut déboucher sur :

- une restructuration de certaines instances et procédures (déjà, l'intérêt de réunions plus fréquentes du CE est perçu),
- une redéfinition du statut de membres au sein du F3E,
- une redéfinition des profils de poste dans l'équipe technique.

3.3.3. CONCERNANT LES COMPETENCES REQUISES

Puisqu'il y a évolution des compétences, il est évident que les plans de recrutement et de formation doivent également évoluer. Sans doute l'équipe technique et les consultants vont-ils endosser davantage des rôles de facilitation (des processus PàP), de coordination (de l'ensemble des interactions concomitantes), d'analyse (des dynamiques, des résultats) et de formation (vers les membres, pour les rendre plus autonomes).

Un système PàP doit pouvoir se doter d'un système de formation et d'information ad hoc (pour la maîtrise et le développement des outils et méthodes). Tout le poids de cette formation ne peut pas reposer uniquement sur l'équipe technique ou des consultants intermittents. Il est opportun de développer une architecture de formations de formateur-trice-s fondée sur l'entraide entre pairs (ex : en pyramides, et/ou avec des cellules de compétences spécialisées, des groupes de personnes-ressources). Le rôle du F3E, dans ce cadre consistant à centraliser/analyser les demandes/besoins, coordonner et favoriser les échanges.

3.3.4. CONCERNANT LA PROGRAMMATION/PLANIFICATION DES ETUDES

Les groupes ont mis en évidence l'intérêt de configurer les procédures, critères d'attribution des études à la nécessité de développer le PàP.

Il a aussi été question de guider ces initiatives sur des thématiques d'intérêts communs ou jugés collectivement prioritaires (ex : flécher une partie des AMI vers des études « genre », comme en 2018 pour les études 2019).

On le pressent aussi clairement : la multiplication d'espaces d'échange et de restitution doit inciter à re-scénariser les étapes d'accompagnement (systématiser la restitution, repenser le processus de façon globale depuis l'amont des TdR à la diffusion des résultats vers l'extérieur, voire leurs transpositions en apprentissages³⁸, etc.)

³⁸ Par exemple, grâce à une présentation plus pédagogique/andragogique : type infographie de l'étude, vidéos des apprentissages de l'étude, etc. ; sortir de la restitution classique.

3.3.5. CONCERNANT L'APPROPRIATION DU PAP

A la fois pour :

- légitimer le nouveau système,
- favoriser son appropriation (l'adhésion à la proposition),
- promouvoir la plus-value du PàP en termes d'apprentissage,
- favoriser l'émergence d'une culture d'apprentissage spécifique au sein du F3E,
- inciter les membres à y recourir...

Les participant-e-s aux ateliers admettent le besoin :

- d'élaborer un discours plus explicite sur la fonction et les finalités du PàP au sein du F3E ;
- (ce qui suppose) une étude spécifique, basée sur des expériences concrètes (c'est en partie le propos qui nous occupe ici) ;
- conscientiser les porteurs d'études au fait que leurs études peuvent être une source d'apprentissage pour les autres ;
- formaliser le PàP comme type d'accompagnement finançable ou « monétisable » (cf. plus-haut) ;
- développer le PàP comme une modalité d'étude parmi d'autres ;
- le réserver à des thématiques ciblées ;
- Ouvrir un projet-pilote de PàP ;
- développer une communication spécifique sur le PàP.

3.3.6. CONCERNANT LES DISPOSITIFS ET OUTILS DE SUIVI-EVALUATION DU SYSTEME

La légitimité et la valorisation du système en dépendent.

La formalisation du système doit être transposée en objectifs planifiés, il est évident qu'il faut prévoir un dispositif de suivi-évaluation adéquat. Celui-ci devra probablement appréhender :

- l'évolution de l'installation progressive du système ;
- ses « performances » en termes d'apprentissage ; ceci par rapport à :
 - o l'amélioration de la maîtrise des concepts, méthodes et techniques (les compétences acquises),
 - o à leur adéquation à des situations et besoins,
 - o aux effets/impacts des actions de changement social menées par les membres.

Il faut pour cela des dispositifs et outils spécifiques, intégrés aux initiatives, et orientés eux-mêmes vers la capitalisation et la création d'apprentissage. Le suivi-évaluation est évidemment une source de savoirs à valoriser. Les approches à privilégier devront en tenir compte.

D'autant que la préoccupation du retour sur investissement exerce, semble-t-il, une pression forte sur le projet, comme gage à offrir pour l'adhésion au système.

De cela, il faut déduire aussi que les objectifs d'installation, tout comme les effets attendus aux divers niveaux, doivent être formulés en changements souhaités.

3.4. LES CONTRAINTES NATURELLES DU F3E

Si les propositions ne manquent pas et que les modalités semblent assez claires et explicites pour les participant-e-s aux ateliers, la réflexion collective n'a pas pu les confronter aux contraintes naturelles³⁹ spécifiques du F3E. C'est ce que nous proposons de réaliser ici.

³⁹ L'expression est employée à dessein. Ce sont des dimensions indissociables de la vie d'un réseau multiacteurs. Les considérer comme des problèmes n'a pas de sens dans la mesure où si ces contraintes peuvent être tempérées en fonction d'objectifs précis, elles ne peuvent être résolues ou éliminées parce qu'intrinsèquement liées au réseau, voire produits par celui-ci.

Contraintes naturelles	Risques pour l'apprentissage entre pairs	Contournements/atténuations possibles
Diversité des membres (nature, métiers, spécialités, intérêts, etc.)	Accessibilité de l'apprentissage collectif inéquitable Conflits sociocognitifs potentiels ⁴⁰ Menaces de compétences potentielles entre membres ⁴¹	<p style="text-align: center;">A</p> <p>a. Expliciter et promouvoir la culture d'apprentissage coopératif (la systématiser comme spécificité du F3E⁴²)</p> <p>b. Distinguer les différentes formes d'apprentissage entre pairs et leurs usages</p> <p>c. Permettre des degrés d'investissement variables (sur base de plans stratégiques pluriannuels) dans la dynamique collective⁴³</p> <p>d. « Multi-latéraliser » l'entraide entre pairs</p> <p>e. Promouvoir l'évaluation et le conseil entre pairs comme modalité d'apprentissage (exclusive)</p> <p>f. Définir/consolider/formaliser les valeurs, concepts et normes communes</p> <p>g. Développer des revendications/prises de positions communes.</p> <p>h. Co-construire un code déontologique de l'apprentissage coopératif</p>
	Dispersion	Accessibilité de

⁴⁰ Cf. note 34.

⁴¹ Cf. note 35.

⁴² A l'exclusion éventuelle de toute autre approche

⁴³ Le système doit tenir compte des disparités et répondre de manière adaptée, c'est à dire de manière plurielle et modulable. Le système devra idéalement offrir des options différentes.

géographique	l'apprentissage collectif inéquitable	<p>Cf. A.c.</p> <p>a. E-learning</p> <p>b. Interphases d'échange et communication à distance (en ligne)</p> <p>c. Ateliers et événements décentralisés (tournants)</p> <p>d. Dynamiques PàP régionalisées (à partir d'antennes locales et/ou de membres répartis sur le territoire national)</p> <p>e. Itinérance des appuis-accompagnements</p> <p>f. Réseau national de personnes-ressources/formateurs/coach</p>
Concurrence potentielle ou avérée entre membres	<p>Conflits sociocognitifs potentiels</p> <p>Menaces de concurrences potentielles entre membres</p> <p>Réticences envers le développement d'un accompagnement entre pairs</p>	<p>Cf. A</p> <p>Promouvoir et utiliser en priorité les compétences et savoirs des membres</p>
Niveaux de compétences divers et capacités inégales	Notion de parité difficile à promouvoir et à établir	<p style="text-align: center;">C</p> <p>Cf. A</p> <p>Cf. G</p> <p>a. Préférer la notion d'apprentissage coopératif</p> <p>b. Un réseau d'action et de réflexion commune. Endosser une fonction de médiation des compétences, pour justement faire en sorte que les échanges réalisés, que l'activité même inhérente à l'adhésion à une telle dynamique collective soit un vecteur de renforcement respectif de capacités</p> <p>c. Démontrer et promouvoir la richesse inhérente à la diversité des savoirs particuliers pour créer des savoirs collectifs. (Il convient de chercher à optimiser la combinaison de capacités et</p>

		sensibilités éparses sans pour autant formater les pratiques et les savoirs individuels).
Des membres prestataires d'appui	Réticences envers le développement d'un accompagnement entre pairs	D
	Concurrence entre prestations offertes par le réseau et celles « vendues » par les membres	<p>Cf. I.a et I.b.</p> <p>Cf. A.h.</p> <p>a. Clarifier les termes d'adhésion au F3E</p> <p>b. Clarifier le degré d'implication</p> <p>(Re)clarifier les termes d'accès aux marchés d'accompagnement</p> <p>c. Clarifier les règles d'utilisation des connaissances collectives produites dans les cadres collectifs (droits)</p> <p>d. Le recours à des consultant-e-s hors ou dans le réseau est une nécessité quand les compétences des bénéficiaires et de l'équipe technique sont insuffisantes/indisponibles et quand elle est également requise</p> <p>e. Dissocier clairement des espaces d'entraide et de prestation de services</p>
Peu de membres actifs (constants) et réactifs	Accessibilité de l'apprentissage collectif inéquitable	E
		Cf. A
Manque de disponibilité./réactivité des membres	Accessibilité de l'apprentissage collectif inéquitable	F
		<p>Cf. G.b.</p> <p>Rationaliser/améliorer la cohérence entre les divers espaces et modalités d'interactions offertes par le F3E</p>
Méconnaissance des membres entre eux	Réticences envers le développement d'un accompagnement	G
		a. Création d'outils et dispositifs permettant la

	entre pairs	reconnaissance mutuelle (qui fait quoi ? où ? Comment ? Spécialisations ? ...) une vision d'ensemble actualisée sur les complémentarités/mutualités/réciprocités possibles entre membres. b. Développer le système PàP ⁴⁴
Logique de « guichet »	Accessibilité de l'apprentissage collectif inéquitable Réticences envers le développement d'un accompagnement entre pairs	H
		Cf. A
Une équipe technique limitée	Difficile de garantir la qualité et la portabilité des échanges en dehors des espaces animés par le F3E	I
		Cf. F a. Recentrer l'implication de l'équipe technique sur la coordination et la médiation des processus d'apprentissage coopératifs b. L'essentiel de la réflexion et de la réalisation des livrables incombe aux membres et/ou aux prestataires de services externes/internes éventuels c. Instaurer des dispositifs et outils de suivi-évaluation adaptés (dont l'évaluation entre pairs)

Il est intéressant de remarquer que, dans plusieurs cas, les facteurs perçus comme des obstacles à l'expansion du PàP peuvent être contrés et leur influence atténuée par la généralisation d'une culture PàP...

3.5. GERER LA DIVERSITE ET CREER DE LA RECONNAISSANCE

Cette question est abordée de façon spécifique dans le tableau précédent. Par souci de clarté, il nous paraît utile d'y revenir spécifiquement ici.

⁴⁴ La multiplication des échanges et collaboration et l'instauration d'une culture d'entraide est en soi une solution à cette contrainte.

Ce n'est pas un problème à régler, mais plutôt une spécificité à valoriser.

L'identité du F3E est constituée de la diversité des identités multiples de ses membres, multiplicité qui est appelée à s'étendre avec l'adhésion de nouveaux acteurs puisque le réseau entend élargir sa base sociale. Cette diversité se manifeste sur plusieurs aspects. Elle est : statutaire, géographique, relative à la taille aux ressources et aux compétences, aux domaines, aux territoires et aux échelles d'intervention, etc. ; elle est historique, culturelle, etc.

Tout le monde n'a pas les mêmes moyens, les mêmes dispositions et les mêmes contraintes, forcément, les expériences et situations de chacun étant différentes, les sensibilités et aspirations aussi.

C'est un des principaux défis auquel sera confronté le système à formaliser. Il devra en tenir compte et répondre de manière adaptée, c'est à dire de manière plurielle et modulable. Le système devra idéalement offrir des options différentes.

Un réseau d'action et de réflexion commune a aussi une fonction de médiation des compétences, pour justement faire en sorte que les échanges réalisés, que l'activité même inhérente à l'adhésion à une telle dynamique collective soit un vecteur de renforcement respectif de capacités.

Il s'agit de mettre à profit la richesse inhérente à la diversité des savoirs particuliers (car c'est aussi et d'abord une richesse) pour créer des savoirs collectifs. Il convient de chercher à optimiser la combinaison de capacités et sensibilités éparses sans pour autant formater les pratiques et les savoirs individuels.

Autres enjeux liés à la gestion de la diversité :

- l'arbitrage dans l'affectation des ressources (humaines, financières et technologiques) disponibles et dans les types de savoirs à prioriser,
- la possibilité pour les membres de moduler leur implication dans le système en fonction de leurs aptitudes⁴⁵,
- (en corolaire) l'intégration stratégique (réaliste et concrète) du système dans les programmes des membres (cf. note 10)
- la répartition des rôles et des responsabilités collectives (notamment du fait que de nouveaux termes de solidarités/réciprocité/complémentarités, de nouveaux types de synergies sont créés, mais aussi parce que la diversification de l'offre d'initiatives et des processus, l'augmentation des participant-e-s/bénéficiaires, fait croître aussi les contraintes de facilitation et de gestion ; ce qui induit forcément une réflexion spécifique sur la façon de répartir les charges, renforcer et accompagner les compétences à gérer ces processus,...).
- cette réflexion sur la répartition des rôles va entraîner une évolution du rôle de l'équipe technique.

Il s'agirait d'évoluer vers la co-construction et l'animation de modules de formations, communautés, publications, etc.

Cela suppose notamment d'intégrer à la stratégie d'installation du système, un phase de concertation. Celle-ci pourrait se déployer à partir d'une étape préalable de réflexion collective autours des questions de la (re)connaissance respective et les complémentarités entre membres.

⁴⁵ Ce qui est par ailleurs un impératif stratégique. Adhérer à une organisation apprenante n'est pas qu'une opportunité. Au-delà de l'effet d'aubaine, elle implique des charges, des responsabilités (propres et mutuelles), de la disponibilité, des investissements qu'il faut consentir en connaissance de cause... Dans la mesure où le système compte sur votre participation, il faut pouvoir clairement la délimiter et circonscrire ses engagements. Cela implique une mise à plat stratégique, individuelle aussi.

3.6. DIMENSIONS INSTITUTIONNELLES ET ENJEUX DE GOUVERNANCE

Les dimensions institutionnelles et enjeux de gouvernance affleurent à de multiples endroits des pages qui précèdent. Les sections, 2.3 et 3.1 nous ont déjà donné l'occasion d'apprécier la distance entre la réalité du F3E et la définition de l'apprentissage coopératif selon Topping. Un certain nombre de problématiques institutionnelles transparaissent alors sur lesquelles il nous paraît important de revenir à ce stade de l'exposé.

Les trois principes forts de l'apprentissage coopératif sont que :

- l'échange entre pairs est réciproque,
- tous les pairs impliqué-e-s sont à la fois apprenant-e-s et sachant-e-s,
- l'échange lui-même est porteur d'apprentissage.

Ces principes ont les implications suivantes sur l'organisation qui les applique :

- Les membres de l'organisation doivent avoir des valeurs communes,
- La culture d'échange doit être multilatérale,
- Les pairs doivent se (re)connaître,
- La diversité doit être considérée comme une richesse,
- Les disparités d'identité, de nature, de culture, d'organisation, de niveau de compétence ou de moyens n'entrent pas en ligne compte,
- Ce sont les pairs qui mettent en œuvre les activités, en produisent les livrables...
- L'organisation qui les rassemble ne fait que faciliter la dynamique d'apprentissage...

Sur un plan général, il est évident que des choix devront être faits.

- quant aux options à privilégier,
- aux ambitions et à la portée du système à mettre en place.

Ces choix devront dépendre :

- de priorités stratégiques (déterminées et planifiées) ;
- de l'ampleur et de la faisabilité des aménagements nécessaires ;
- d'un travail de réflexion et de mise à plat stratégique de la part de chaque membre (pour déterminer son intérêt, sa disponibilité, son degré de motivation, d'implication, d'engagement, etc.) ;⁴⁶
- de la mise en cohérence entre les divers espaces d'apprentissage existants (qui peuvent être optimisés, rationalisés, se répartir la charge du PàP, etc.).

Des arbitrages devront intervenir :

- dans l'affectation des ressources (humaines, financières et technologiques) disponibles et dans les types de savoirs à prioriser ;
- la modulation par les membres de leur implication dans le système en fonction de leurs aptitudes et intérêts⁴⁷ ;

⁴⁶ Qui pourrait lui-même faire l'objet d'un accompagnement entre pairs.

- (en corolaire) l'intégration stratégique (réaliste et concrète) du système dans les programmes des membres ;
- la répartition des rôles et des responsabilités collectives (notamment du fait que de nouveaux termes de solidarités/réciprocité/complémentarités, de nouveaux types de synergies sont créés, mais aussi parce que la diversification/rationalisation de l'offre d'initiatives et des processus, l'augmentation des participant-e-s/bénéficiaires, fait croître aussi les contraintes de facilitation et de gestion ; ce qui induit forcément une réflexion spécifique sur la façon de répartir les charges, renforcer et accompagner les compétences à gérer ces processus,...).

Mais de tels arbitrages sont sous-jacents de questionnements plus fondamentaux. En effet, jusqu'à quel point le F3E assumera-t-il/affirmera-t-il son identité de réseau apprenant de pairs ou de réseau d'apprentissage coopératif ? Autrement dit :

- jusqu'à quel degré, ses instances de décision sont-elles prêtes à intégrer les principes de l'apprentissage coopératif dans les règles de gouvernance, l'organisation et le fonctionnement du réseau ?
- jusqu'à quel point est-on disposé à ce que ce choix affecte les conditions d'adhésion au réseau, les attentes mutuelles entre l'individuel et le collectif, les obligations/redevabilités réciproques entre les membres entre eux ? Entre le membre et le réseau ?
- jusqu'à quel point le F3E intégrera la nécessité d'*horizontaliser* son réseau, d'équilibrer l'accès à la connaissance et à l'apprentissage ?

3.7. CONCLUSIONS

Partant de notre analyse de la situation actuelle, le but de ce chapitre était de simplement de faire apparaître des options possibles, à différents niveaux ainsi que les implications diverses que ces choix peuvent recouvrir.

Il s'agissait à confronter l'organisation sur la mesure suivant laquelle les conditions d'organisation, de travail, ses principes, sa cohérence institutionnelle, sont compatibles avec l'objectif d'évoluer vers une culture d'apprentissage plus affirmée.

Le champ des choix possibles est vaste entre l'option qui consisterait à consolider l'échange entre pairs dans le cadre limité de quelques activités et celle qui viserait à un investissement total.

Opter pour le PàP n'est pas qu'une disposition technique ou méthodologique. Au-delà des considérations opérationnelles, voire stratégiques, poussée à ses extrémités, le renforcement de l'identité de réseau apprenant ou de réseau d'apprentissage coopératif soulève des questionnements institutionnels très sensibles. C'est au F3E et à ses membres qu'il appartient de déterminer s'ils souhaitent s'y confronter et comment ils entendent y répondre.

Un des principaux concepteur de l'organisation apprenante, l'américain Peter Senge, stipule qu'une telle organisation est une organisation qui :

⁴⁷ Ce qui est par ailleurs un impératif stratégique. Adhérer à une organisation apprenante n'est pas qu'une opportunité. Au-delà de l'effet d'aubaine, elle implique des charges, des responsabilités (propres et mutuelles), de la disponibilité, des investissements qu'il faut consentir en connaissance de cause... Dans la mesure où le système compte sur votre participation, il faut pouvoir clairement la délimiter et circonscrire ses engagements. Cela implique une mise à plat stratégique, individuelle aussi.

- a intégré la nécessité de s'adapter,
- est consciente de ses erreurs,
- a acquis la capacité de se transformer sans cesse⁴⁸.

⁴⁸ Cf. Annexe 1.

LEÇONS TIRÉES DU BENCHMARKING

Cinq expériences d'apprentissage entre pairs sont rapportées et analysées en annexe 7. Bien qu'aucun des exemples choisis ne puisse être comparé à la situation spécifique du F3E, tous contiennent des leçons susceptibles d'inspirer le développement du réseau.

Les initiatives PàP étant aussi variées que nombreuses, notre parti pris initial était de commencer par relayer des expériences mises en œuvre par des membres ou les impliquant. Il est important de remarquer qu'elles sont certainement plus nombreuses que celles dont l'équipe technique a pu avoir vent et à partir desquelles nous avons entamé notre exploration. Notons aussi que toutes les organisations approchées dans le cadre de cette étude n'ont pas donné suite à nos sollicitations. Les exemples finalement utilisés ne représentent qu'une partie des cas abordés. Tous n'ont pas pu aboutir à une fiche.

Il est certain que le F3E gagnerait à faire remonter systématiquement les pratiques similaires de ses membres dans le cadre d'un exercice collectif de capitalisation (exercice qui dépassait le cadre de notre travail).

Quoiqu'il en soit, les exemples utilisés ici (issus du F3E ou extérieurs à lui) sont rapportés pour les enseignements précieux qu'ils délivrent sur plusieurs aspects énumérés dans la suite et aussi par la variété des cas de figure qu'ils présentent.

Certains enseignements ne sont toutefois pas repris car ils font déjà l'objet d'exposés détaillés au contenu assez semblable, dans d'autres parties du rapport. C'est le cas en particulier des considérations relatives aux modèles économiques (cf. 3.3.1 et 5.5) et au suivi-évaluation (cf. 3.3.6 et 5.6).

4.1 TERMES ET MODALITES DES ECHANGES

On retiendra en particulier ici qu'inscrire un projet d'apprentissage entre pairs dans le cadre d'une convention programme renforce la dimension partenariale de la collaboration, en créant une redevabilité commune. Dans les cas où l'initiative s'insère dans la convention d'un des pairs, celui qui intervient « de l'extérieur » est plus impliqué.

Cela signifie aussi que la collaboration est formellement incluse dans la logique d'intervention et peut-être valorisée comme un élément de cohérence, de pertinence, d'efficacité ou d'efficience du programme.

Construire et planifier une collaboration entre pairs dans une logique de projet (avec des objectifs de changements clairement identifiés et objectivables) procure une dynamique à la collaboration⁴⁹. Les participant-e-s ont besoin de se mobiliser pour des résultats tangibles et délimités dans le temps. C'est une facilité en termes de gestion et de suivi-évaluation, mais l'exercice de planification permet aussi d'établir les charges en temps et en ressources ainsi que l'intérêt stratégique de l'échange..

L'apprentissage retiré d'une collaboration entre pairs ne doit pas nécessairement s'équivaloir ou porter sur les mêmes thèmes/compétences. Il suffit de s'assurer que les termes du win-win soient clairs, les finalités déterminées pour chaque partie et que chacun rassemble les dispositions nécessaires pour en tirer le bénéfice escompté.

⁴⁹ Cf. 3.3.4.

La mise à profit des résultats de l'expérience doit se faire aussi bien au niveau individuel que collectif. A ce dernier niveau, les participant-e-s sont solidaires. Au-delà, chaque organisation est responsable seule de la façon dont elle met à profit les bénéfices de la collaboration (Excepté si les termes de l'échange incluent un accompagnement).

Volontaires ou non, les participants aux projets entre pairs doivent clairement être mandatés par leurs organisations respectives (l'engagement doit être institutionnel). A ce titre, ils les représentent et s'engagent à leur rapporter les éléments partagés. Ils doivent également s'engager vis-à-vis des autres participant-e-s à y contribuer autant que recevoir. Cela suppose par conséquent que chaque participant soit au fait des besoins de son organisation, qu'il dispose d'une marge de décision et de compétences calibrées et de responsabilités de restitution clairement jalonnées (pouvant faire l'objet d'une clause précise dans la convention de collaboration).

Un niveau d'engagement adéquat est nécessaire. Un mécanisme d'échange entre pairs ne peut fonctionner correctement que si les organisations concernées y engagent des ressources humaines et financières suffisantes.

4.2. ACCOMPAGNEMENT ET COORDINATION

Ces dimensions sont également abordées dans les sections 3.3.2 et 3.3.3. On touche en effet à l'évolution des rôles et compétences de l'équipe technique du F3E (et accessoirement des consultant-e-s susceptibles de compléter leurs interventions).

Les besoins d'encadrement et d'appui ne sont pas les mêmes en fonction des questions abordées, des modalités de travail définies et des acteur-trice-s rassemblé-e-s. Chaque projet entre pairs a donc son rythme et sa dynamique propre. Les processus collectifs évoluent plus lentement que ceux qui dirigés par des leaders peu soucieux de concertation. Certains groupes ont besoins d'être plus accompagnés que d'autres. Les modalités d'accompagnement et de coordination doivent en tenir compte.

Même si un projet doit idéalement être planifié (au minimum à travers une feuille de route), il est important de laisser chaque groupe libre de gérer sa dynamique comme il l'entend (imposer un rythme de réunion peut s'avérer contre-productif).

Une animation forte est toutefois nécessaire. Adjoint à l'obligation de réalisations et d'activités communes, cela garantit plus de retours et de visibilité sur ce qui se fait, cela donne une prise au suivi-évaluation des projets.

Idéalement, ce sont les participant-e-s/membres qui doivent endosser la responsabilité d'organiser et de mener à terme les projets d'apprentissage entre pairs. Ce qui n'exclut pas la nécessité d'un appui « externe ». En l'occurrence, c'est là que devrait se situer l'intervention de l'équipe technique du F3E.

Il ne s'agit jamais et en aucun cas de se substituer au groupe dans les décisions à prendre ou les actions à réaliser. Le groupe demeure responsable de ce qu'il produit.

Partant de là, l'appui-accompagnement du réseau consiste dans les interventions suivantes :

- seconder et conseillent les groupe pour organiser, planifier et coordonner les activités, faciliter les échanges pendant et entre les rencontres, s'assurer qu'ils aboutissent à des productions,
- veiller à la bonne maîtrise par les participants des méthodes et technologies nécessaires.
- capitaliser les projets (observation et analyse des approches, techniques et dynamiques),
- offrir un appui technique et méthodologique,
- alléger l'investissement des participant-e-s dans des étapes opérationnelles comme la récolte d'information, visites de terrain, animation d'ateliers, etc.
- assurer une certaine médiation avec les autres terrains de réflexion investis par le F3E,

- veiller à ce que les apprentissages de l'échange puissent être mutualisés/diffusés au sein du réseau.

4.3. POSTURES DES PARTICIPANT-E-S

La relation entre les pairs se construit dans le temps. Il faut que les partenaires se (re)connaissent. Il est important aussi que chacun soit en mesure de faire le point sur les limites de son implication, les freins institutionnels, culturels et organisationnels divers pouvant interférer dans l'exercice.

Avant de se lancer dans une analyse entre pairs et de commencer à définir des champs de travail communs, il faut voir faut avoir fait le point sur l'état de ses propres préoccupations, ses priorités, ses forces et faiblesses en termes de compétences, de moyens, de disponibilité, d'intérêt stratégique. Il faut déjà être conscient des atouts que peuvent représenter les échanges entre pairs, avoir identifié les espaces où ils seraient utiles, être vigilant aux opportunités qui se présentent. Ce qui signifie aussi qu'il faut être curieux des autres et s'informer. Tout cela suppose une véritable mise à plat stratégique. Ce qui implique encore, une vraie culture de capitalisation récurrente.

Les coopérations sont fortement tributaires des opportunités (notamment en cas d'appels à projets). Cela implique une certaine vigilance envers de telles opportunités, mais aussi, au préalable d'entretenir déjà des relations de confiance et de reconnaissance avec des organisations pairs.

Il ne s'agit pas seulement pour cela d'être sensibilisé aux potentiels du PàP, mais d'être déjà dans une posture d'échange et de disposer d'espaces et d'outils permettant des rapprochements, la reconnaissance mutuelle, la collaboration.

Un réseau comme le F3E peut non seulement promouvoir cette posture, identifier et promouvoir les opportunités de financement, sensibiliser à l'importance stratégique du PàP, mais offrir également, par ses activités, ses services et outils, des bases d'informations et de rencontres qui facilitent les partenariats entre pairs.

Un échange par les pairs n'est pas une relation tuteur/tutoré instaurant une approche top-down. Apprendre par les pairs permet de réunir autour de la même table différents acteurs et vise à les mettre au même niveau afin de construire un échange plus riche. Il est donc important que les pairs soient le reflet d'une multitude de compétences, de connaissances et d'attitudes pour varier les discours et les opinions. Cette méthode d'apprentissage postule l'égalité entre les participants même en sachant que les participants ne partent pas avec la même base de connaissance.

4.4. BÉNÉFICES TIRES DE L'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS

L'apprentissage par les pairs ne garantit pas uniquement des résultats cognitifs importants sur les participants. Il permet de gagner en compétence communicationnelle et sociale mais aussi d'un point de vue émotionnel comme la confiance en soi et des relations avec d'autres participants. Il ne faut pas négliger les apports de telles expériences en termes de rapprochements institutionnels et de réseautage. La capacité à créer des liens et à en tirer un profit institutionnel, opérationnel ou stratégique est aussi une compétence renforcée. Il peut arriver que le plus important soit le maintien d'un lien, l'entretien d'une culture d'échange, le maintien d'une information mutuelle à jour, de compenser les turn-overs pouvant intervenir dans les organisations-membres ou, même, leurs représentants.

Exiger la production de livrables peut nuire à la dynamique d'un groupe. Mais des compte-rendus de réunions et des documents de travail (n'entraînant pas un gros investissement éditorial) peuvent quand même être socialisés. Les publications n'ont pas seulement pour vocation de réunir des informations issues ou relatives à un événement donné. Elles servent à nourrir les prises de positions communes (par exemple, aux fins de plaidoyers communs) mais surtout à faire la promotion de l'apprentissage par les pairs. Il est important de les valoriser aussi dans ce sens et pas uniquement pour diffuser le contenu et les apprentissages.

RECOMMANDATIONS

Les pages précédentes apportent déjà plusieurs recommandations au regard de situations, considérations ou d'activités spécifiques. Certaines pourront être reprises dans la suite, mais ce chapitre-ci a davantage vocation à se positionner sur un plan stratégique.

Nous avons terminé le chapitre précédent en insistant sur le fait qu'il appartient au F3E et à ses membres de déterminer jusqu'à quel point ils souhaitent pousser cette transformation, au regard des :

- enjeux stratégiques et institutionnels,
- améliorations de performance et de qualités espérés,
- bénéfices et contraintes qui découleront probablement des changements opérés.

Il nous appartient désormais de les y aider en modélisant les processus de transformation possibles pour que d'ici trois ans, le F3E devienne un réseau apprenant de pairs ou réseau d'apprentissage coopératif.

5.1. PRINCIPES GENERAUX

- **L'apprentissage coopératif**

Dorénavant, nous préférons la notion d'apprentissage coopératif à celles d'apprentissage entre pairs ou PàP. C'est d'ailleurs notre première recommandation. Nous avons déjà vu que :

- la question de la parité pouvait poser problème,
- tous les membres ne se connaissent pas ni ne se reconnaissent entre eux,
- le fait d'être membre n'est pas un critère suffisant de parité,
- instaurer plusieurs niveaux de parité aurait probablement un effet clivant,
- de même que fonder la parité sur la base de degrés donnés de compétences ou ressources⁵⁰...

Parler d'apprentissage coopératif permet d'évacuer cette question délicate de la parité et recoupe en même temps tout à fait les aspirations du réseau.

- **Prestations de services versus Création d'une culture d'apprentissage collectif.** Distinguer ces deux notions apporte aussi une résolution supplémentaire à la question de la reconnaissance mutuelle des membres et de la validation des capacités. C'est aussi admettre une réalité toujours très tangible dans la façon dont les accompagnements du F3E sont dispensés et reçus. Initialement fondé comme un guichet de services offrant de l'expertise professionnelle à des bénéficiaires, le F3E continue d'être considéré comme tel par une frange importante des membres, qui persiste à se comporter et à se percevoir comme des bénéficiaires⁵¹.

Nous savons que cela avait des implications sur la structuration du réseau et, par conséquent, sur sa dynamique.

⁵⁰ Ce qui nous paraît en outre contradictoire avec le fait que le réseau doit a priori garantir à ses membres, (quels que soient leurs capacités, leur identité, leur situation géographique, leurs ressources ou niveau de maturité, un accès équitable aux services, à l'information et à la connaissance.

⁵¹ Membres qui dans l'ensemble, l'enquête des membres réalisée en 2016-2017 le démontre, sont satisfaits des services divers prestés par le réseau ; il ne faut pas l'oublier (cf. F3E (2017 bis).

Vouloir rechercher et valider les compétences les plus à même de répondre à un besoin d'appui ou d'entraide identifié reste pertinent. Cela peut parfaitement se concevoir dans une relation d'échange bilatérale ou même multilatérale.

C'est moins opportun si l'enjeu consiste à créer une culture d'apprentissage collectif, un socle de savoirs communs.

Les deux ambitions peuvent parfaitement cohabiter de façon cohérente du moment que l'on s'assure, par exemple, que les acquis et enseignements de la prestation de service bénéficient concomitamment ou subséquentement au plus grand nombre.

La mesure selon laquelle le réseau choisira de mêler les deux logiques constitue une des variables distinguant les seuils de transformation que nous décrivons ci-dessous.

- **Renforcer l'apprentissage collectif ne revient pas forcément à réformer tous les espaces d'échange et d'apprentissage.** Cela peut aussi se faire par une réorganisation de ces espaces les uns par rapport aux autres, une mise en cohérence accrue. Les premières observations de ce rapport d'étude constataient justement que la dynamique de création de connaissances du réseau tirait son équilibre de cette complémentarité et que, par ailleurs, c'est la complémentarité entre espaces du parcours d'apprentissage qui permet déjà au réseau de pratiquer une certaine forme d'apprentissage en pairs. Une posture préalable aux chantiers des transformations à venir consisterait donc logiquement à se contenter d'optimiser le PàP dans ces différents espaces, notamment en renforçant leur complémentarité.

Ce n'est pas qu'une question de performance et de cohérence. Cette option présente en outre l'avantage d'espérer des économies d'échelles en ressources comme en temps. Car non seulement les espaces du parcours d'apprentissage se complètent et peuvent se compléter davantage, mais plusieurs ont recours à des modalités d'échanges très semblables. Dans certains cas, il pourrait s'avérer très profitable de mieux faire coïncider leurs planifications respectives ou d'utiliser les uns et les autres pour valoriser leurs apports respectifs⁵².

Lors des ateliers, les participant-e-s se sont montrés très favorables à une rationalisation et à une clarification de l'offre du réseau.

5.2. LES DEGRES DE TRANSFORMATION

Les scénarios de transformation possibles sont nombreux. A titre indicatif, nous proposons trois seuils d'évolution :

- A- minimal,
- B- médian,
- C- optimal.

Juxtaposés, ces trois seuils figurent un processus de transformation complet entre lequel le F3E pourra ajuster son positionnement en fonction de l'évolution de ses réflexions et de ses besoins (cf. fig.6). De fait, a priori, les dispositions prises à un stade initial ne s'annulent pas pour les suivantes ; elles s'accumulent.

⁵² Une des manières les plus élémentaires pour y parvenir consisterait en une planification pluriannuelle concomitante de ces différents espaces. Elle serait renforcée par une vigilance systématique des différents animateur-trice-s/coordonateur-trice-s à repérer les opportunités imprévisibles dans les autres espaces. Cela suppose enfin, une coordination très serrée au fil de l'eau.

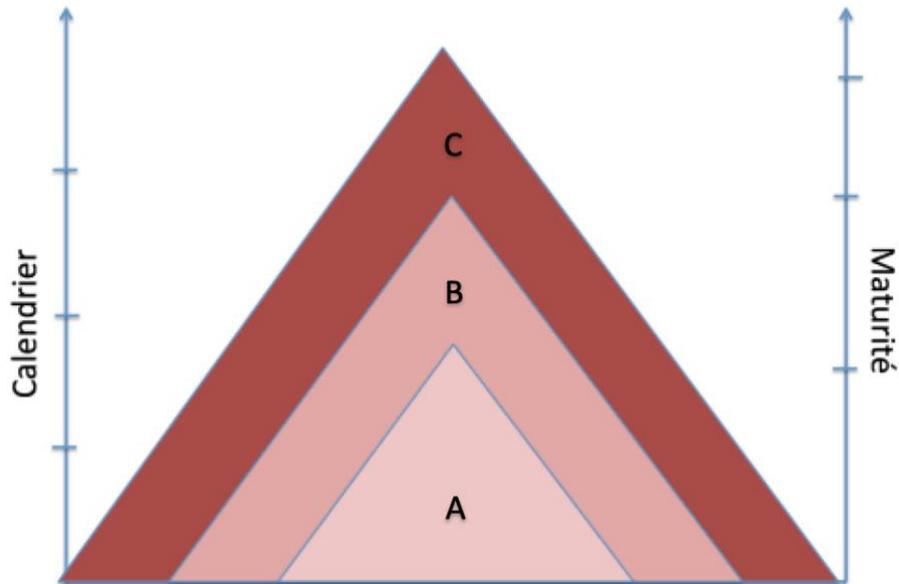
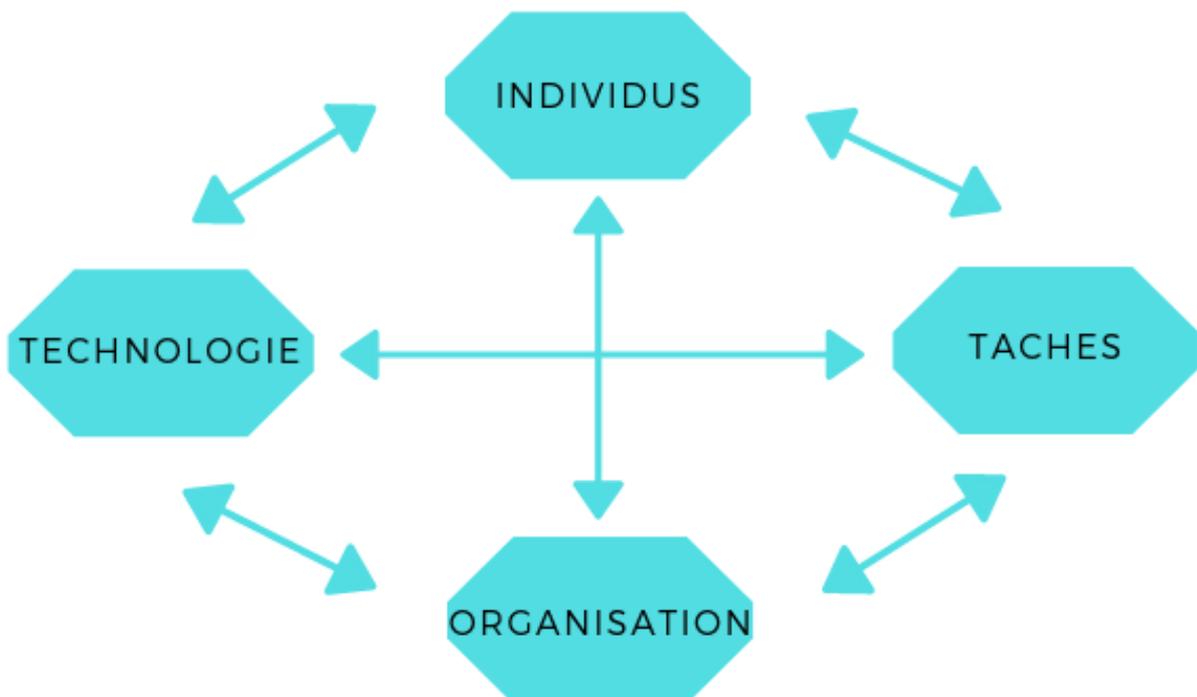


Figure 6

Pour présenter ces trois options, nous utilisons le diamant de Leavitt⁵³, un modèle qui considère quatre composantes interdépendantes aux organisations pour envisager le changement : les tâches/processus, la technologie, les personnes et la structure organisationnelle.



⁵³ H. J. Leavitt (1965).

Le modèle de Leavitt décrit les organisations comme comprenant quatre composantes en interaction: les tâches/processus, la technologie, les personnes et la structure organisationnelle. Tout changement introduit de manière restrictive - c'est-à-dire ne tenant pas compte des quatre dimensions - échouera finalement, car l'organisation se réorganisera selon les autres dimensions afin de résister, voire d'annuler, le changement.

Le diamant de Leavitt permet une approche équilibrée entre différents aspects interdépendants d'une organisation. Ce cadre permet d'impliquer ou de tenir compte de toutes les parties prenantes dès le début d'un projet.

Les personnes

Il est ici question des membres de l'organisation. Dans le cadre de cette démarche, les membres ne sont pas vus simplement au travers la fonction ou leur place qu'ils occupent, mais de manière plus globale, en prenant également en considération leurs différentes aptitudes, compétences, connaissances, efficacité, productivité, leadership, etc.

Les tâches/processus

Cette composante inclut les différentes missions confiées aux collaborateurs ainsi que les objectifs fixés. 2 niveaux sont ainsi à prendre en compte :

- **la façon dont les tâches sont accomplies** : pertinence et retombées
- **les résultats escomptés** : rendement et productivité

Il est important de réfléchir en termes de qualité d'exécution plutôt que de se focaliser sur les missions et objectifs à proprement parler.

L'idée est d'évaluer la qualité des nouvelles missions, les exigences liées ainsi que les bénéfices engendrés pour définir les formations nécessaires et déterminer si le changement est pertinent ou non.

- **La structure organisationnelle**

La structure d'une entité repose majoritairement sur son système hiérarchique et les interactions entre les différents niveaux, services et salariés (communication, coordination, etc.). Le système hiérarchique définit précisément l'attribution des pouvoirs et responsabilités.

L'objectif est ici d'analyser les changements organisationnels induits par une quelconque transformation au sein de l'une des 3 autres variables - voire plusieurs.

- **La technologie**

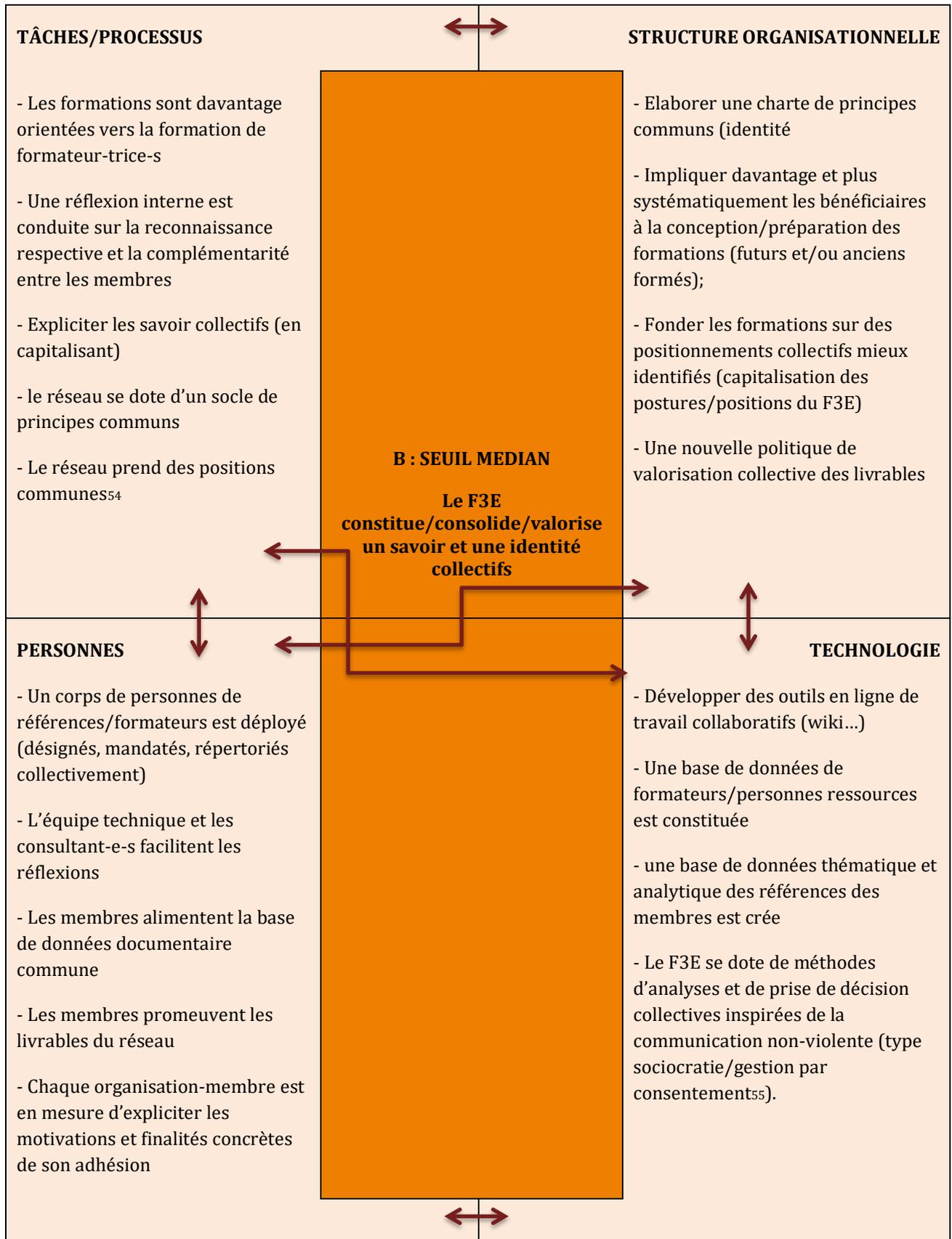
Cette composante englobe tout ce qui permet, assiste ou facilite le travail des salariés. Comme les 3 autres variables, la technologie devra s'adapter en cas de changement au sein de l'une ou l'autre de ces dernières.

Il s'agit d'un élément que l'on pourrait qualifier de "perpétuellement en évolution" tellement les révolutions se succèdent en la matière. Chaque amélioration technologique, chaque nouvelle mise à jour est potentiellement un changement majeur, dans le sens où il y aura manifestement des ajustements à faire au sein de l'entreprise : renouvellement de matériel, formations, réorganisations, etc.

Les tableaux présentés à partir de la page suivante ne reprennent que les initiatives les plus significatives pour passer d'un seuil à l'autre. Chacune découle bien-sûr des activités intermédiaires préalables et

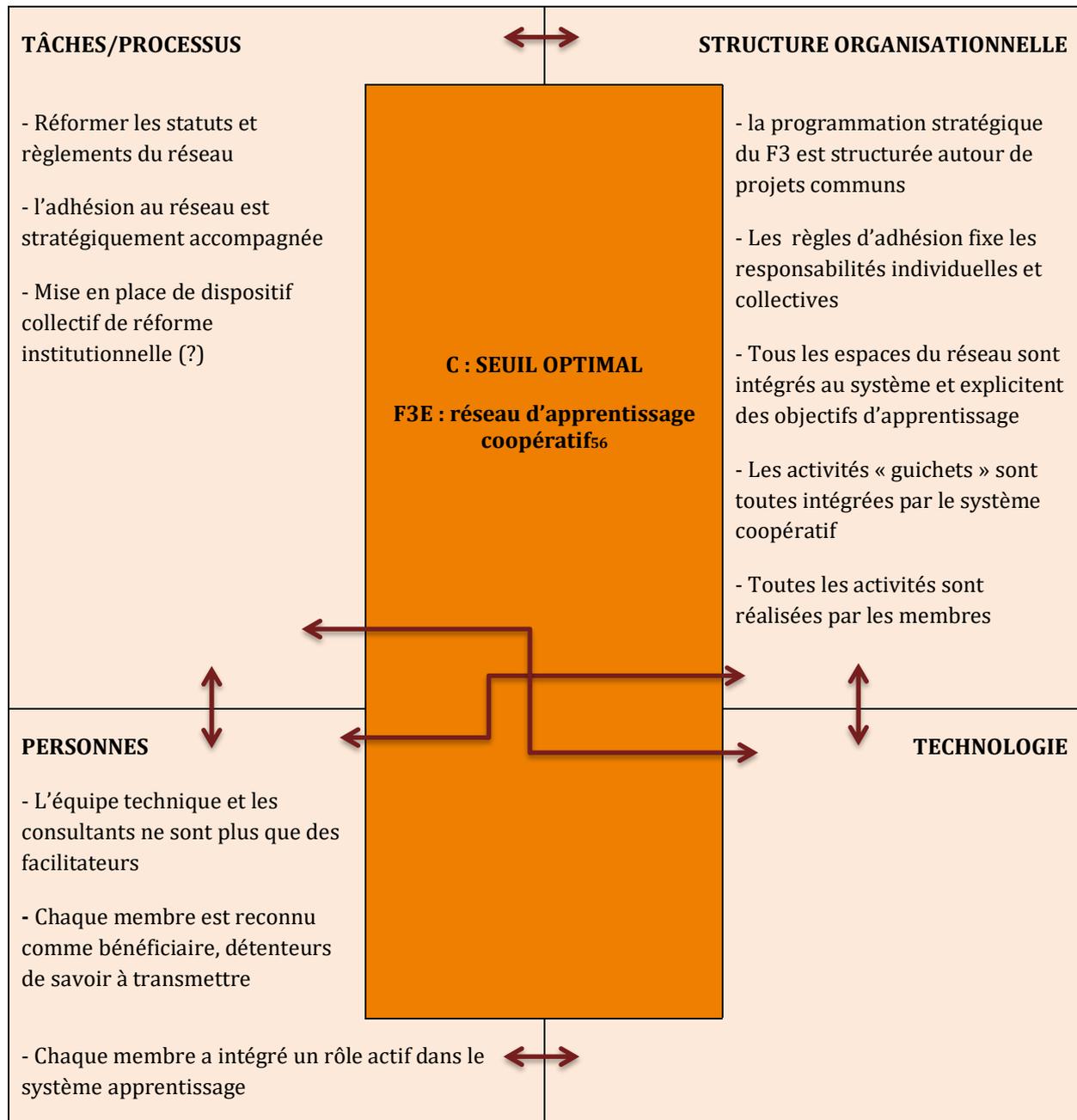
annonce des mesures complémentaires. Les diverses propositions énoncées dans les sections précédentes en font partie.





⁵⁴ Certains y seront sans doute réticent, mais il est important de signaler que jusqu'à présent, d'une certaine manière sauf mention contraire explicite, chaque livrable produit par le F3E engage en principe ses membres...

⁵⁵ J.A. Buck, G. Eendenburg (2004), G. Douillé, J.Vandewattynne, A. Van Daele (2015), Julie Vandenhouten (2015).



⁵⁶ Il ne s'agit pas forcément d'aller jusqu'à révolutionner l'identité institutionnelle, les structures, outils et règlements dont le F3E s'est doté. Un équilibre existe qu'il ne faut pas bousculer. Au moins faut-il pouvoir être capable d'identifier les pistes d'évolutions possibles, à terme, pour affermir la cohérence du réseau et l'adéquation de l'organisation, son identité, avec la vision/culture qu'elle veut promouvoir. Cela autant dans un souci d'optimisation du système que pour en faciliter l'adhésion.

5.3. ACCOMPAGNER LE CHANGEMENT

La question de l'adhésion collective à la proposition est abordée à plusieurs reprises dans ce rapport.

Lorsque nous abordions la problématique de la diversité (cf. 3.5), nous soulignons qu'elle renforçait aussi la nécessité d'une installation progressive du système d'échange entre pairs. Il faut en effet accompagner les membres, les plus récalcitrants ou dubitatifs à expérimenter peu à peu, par paliers, la culture de l'apprentissage collectif.

Cette notion de progressivité est importante. Il est important de la planifier. C'est pourquoi, à ce stade des recommandations, nous voudrions revenir sur des dispositions destinées à accompagner le processus de changement auquel le F3E se destine. Pour ce faire, nous nous référons au modèle d'influence tel que promu par Keller et Price⁵⁷.

Il faut garder à l'esprit que les étapes décrites ci-dessous ne coïncident pas forcément avec les seuils suggérés plus. Elles peuvent s'étaler sur tout le processus, se chevaucher également ou être morcelées en fonction de périodes opportunes.

A- UNE HISTOIRE CONVAINCANTE : LE F3E DOIT FAIRE COMPRENDRE LE CHANGEMENT ET SA NECESSITE A SES MEMBRES (CEUX-CI LE VIVENT ET ONT INTERET A LEUR REUSSITE ; ILS Y ADHERENT.)

- Remotiver/approfondir explicitement la nécessité de renforcer l'apprentissage coopératifs⁵⁸ (par une publication - déjà coopérative ?- ad hoc et une série de séminaires de capitalisation d'expériences internes et externes)
- Mettre en œuvre un/des projets-pilotes/plan(s) d'action d'apprentissage coopératif (au-delà de renforcements formalisés au niveau des espace du parcours d'apprentissage à titre expérimental tels que prévus au Seuil A), anticiper les seuils suivants par des expériences de conceptualisation collective
- Développer des revendications, prises de positions communes...

B- MECANISMES DE RENFORCEMENT : LE F3E ENVOIE UN MESSAGE CLAIR QUANT A L'IMPORTANT DU CHANGEMENT ET LE SOUTIEN PAR DES EFFORTS TANGIBLES ET VISIBLES EN TERMES DE GESTION, DE SOUTIEN, DE VISIBILITE, ETC.

- Une réflexion interne est conduite sur la reconnaissance respective et la complémentarité entre les membres
- Capitaliser les leçons tirées des projets-pilotes pour :
 - redéfinir les objectifs et modalités des espaces d'apprentissage
 - formaliser collectivement les principes de l'apprentissage coopératif selon le F3E

⁵⁷ Cf. annexe 8.

⁵⁸ Pour expliciter une culture tacite, maîtriser une évolution « naturelle » des pratiques, répondre à une demande des membres (pour plus de qualité, performance, indépendance, de valorisation et de reconnaissance interne), par soucis d'économie et de rationalité, de cohérence stratégique ; pour compenser les déséquilibres découlant de la disparité des membres et les inégalité d'accès à la connaissance ; pour s'adapter aux défis du contexte institutionnel et politique, etc.

C- COMPETENCES : LE F3E ET SES MEMBRES ONT LES COMPETENCES REQUISES POUR APPLIQUER CE CHANGEMENT.

- Rôles et modalité d'intervention des acteur-trice-s divers (instances, équipes techniques, membres, ressources extérieures dont les consultants) sont formellement redéfinis).
- Formations des équipes techniques
- Formations des formateur-trice-s
- Publication et accompagnement de guides méthodologiques
- Redéfinition des espaces d'apprentissage
- Les membres sont accompagnés dans leur réflexion propre :
 - sur l'apprentissage
 - l'analyse stratégique de leur adhésion au système d'apprentissage coopératif du F3E.

d- Modélisation : Les instances, l'équipe technique, et les membres valorisés amplifient le message et élargissent ainsi la base. Le changement est un mouvement! (les personnes en charge de conduire le changement s'appliquent ce qu'elles préconisent à elles-mêmes, sans concession).

- Inscrire les principes de l'apprentissage coopératif dans les textes institutionnels, statuts et règlements.
- Les modalités et principes de l'apprentissage coopératif sont généralisés.
- Tous les espaces d'échange du F3E sont orientés (même partiellement) vers l'apprentissage / ou intègrent explicitement la dynamique du système.
- Le F3E élabore un programme stratégique fondé sur l'apprentissage collaboratif.

5.4. PLANIFICATION ET CHRONOGRAMME

La section 5.2 est claire à ce sujet : si on peut se figurer des seuils « idéaux » de progression vers un réseau d'apprentissage collaboratif, il est difficile de spéculer sur la vitesse de maturation du processus. Aussi, il est préférable de considérer les échéances présentées ci-dessous comme indicatives.

Cela dit, il faut tenir compte du calendrier institutionnel et se souvenir du fait que pour faciliter l'adhésion collective à la démarche ainsi que pour offrir un cadre au processus de changement envisagé, il est recommandé de définir des objectifs concrets et planifiables ; en d'autres termes, d'élaborer un plan d'action.

Dans cette optique, l'impératif de progressivité nous incite à considérer le prochain programme triennal comme un programme de transition, dans le cadre duquel le F3E expérimenterait, s'organiserait et renforcerait ses capacités pour être en mesure, la troisième année, de s'affirmer, à travers notamment un nouveau programme, comme un réseau d'apprentissage coopératif.

L'objectif de ce programme-pilote serait donc : «En 2022, le F3E est un réseau d'apprentissage collaboratif. »

	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Au-delà
SECI					
Socialisation					
Externalisation					
Combinaison					
Internationalisation					
Socialisation...					
Seuils d'évolution					
A : Minimal					
B : Média					
C : Optimal					
Accompagnement					
A- UNE HISTOIRE	Remotiver/approfondir la nécessité de			Développer des revendications, prises de positions	

CONVAINCANTE	renforcer l'apprentissage coopératif		communes...	
B- MECANISMES DE RENFORCEMENT	Une réflexion la reconnaissance	Capitaliser les leçons tirées des projets-pilotes	Formaliser les principes de l'apprentissage coopératif au F3E	
C- COMPETENCES		<p>Rôles et modalité d'intervention des acteur-trice-s divers (instances, équipes techniques, membres, ressources extérieures dont les consultants) sont formellement redéfinis).</p> <p>Formations des équipes techniques</p> <p>Formations des formateurs</p> <p>Publication et accompagnement de guides méthodologiques</p> <p>Redéfinition des espaces d'apprentissage</p> <p>Les membres sont accompagnés dans leur réflexion propre :</p> <ul style="list-style-type: none"> - sur l'apprentissage - l'analyse stratégique de leur adhésion au système d'apprentissage coopératif du F3E. 		
D- MODELISATION			Inscrire les principes de l'apprentissage coopératif dans les textes institutionnels,	Le F3E est un réseau d'apprentissage

			<p>statuts et règlements.</p> <p>Les modalités et principes de l'apprentissage coopératif sont généralisés.</p> <p>Tous les espaces d'échange du F3E sont orientés (même partiellement) vers l'apprentissage / ou intègrent explicitement la dynamique du système.</p> <p>Le F3E élabore un programme stratégique fondé sur l'apprentissage collaboratif.</p>	collaboratif.
--	--	--	---	---------------

5.5. QUEL MODELE ECONOMIQUE ?

La question a déjà été abordée à la section 3.3.1.

Les exemples d'initiatives relayées en annexe 6 témoignent bien de la nécessité :

- de ne pas se cantonner à un modèle et d'être capable de les moduler,
- de ne pas fermer les options de financement possibles,
- de rester ouvert aux opportunités d'appels à projet (et autant que possible s'inscrire dans ces perspectives),
- de fixer des règles claires entre le réseau et ses membres sur la participation de chacun.

A propos de la vigilance envers les opportunités, il est important de citer l'exemple de réseaux qui à l'instar du Forum des Régions Européennes pour la Recherche, l'Éducation et la Formation⁵⁹ ou Youth In Action⁶⁰, pour financer leurs travaux collectifs et faciliter le travail collaboratif de leurs membres, s'investissent dans des projets financés par des institutions (en l'occurrence ici, européennes). Ceci représente l'avantage de motiver la mobilisation des membres, qui y voient l'opportunité de faire circuler/promouvoir/défendre des points de vue, connaissances, savoir-faire et recommandations vers les institutions⁶¹.

Toujours dans la perspective de trouver des financements, ces deux exemples sont intéressants aussi parce qu'ils incitent à s'inscrire dans des dynamiques inter-réseaux. Le F3E pourrait avoir un intérêt puissant à rechercher des alliés pour élaborer des dispositifs coopératifs en corrélation avec des réseaux, fédérations, plateforme ou autres organisations faitières, en France, mais aussi chez les voisins européens.

L'implication accrue des membres en tant que co-formateur-trice-s/animateur-trice-s entraînera forcément à terme, une redistribution budgétaire ou une négociation sur les rétributions. Cela dit, il est important à ce propos, de promouvoir le fait que la participation du membre à la réalisation du projet coopératif constitue en elle-même un acte d'apprentissage facilité/rendu possible par le réseau.

5.6. SUIVRE ET EVALUER LE SYSTEME

Puisque la formalisation du système doit être transposée en objectifs planifiés, il est évident qu'il faut prévoir un dispositif de suivi-évaluation adéquat. Celui-ci devrait appréhender :

- l'évolution de l'installation progressive du système ;
- ses « performances » en termes d'apprentissage ; ceci par rapport à :
 - o l'amélioration de la maîtrise des concepts, méthodes et techniques (les compétences acquises),
 - o à leur adéquation à des situations et besoins,
 - o aux effets/impacts des actions de changement social menées par les membres.

⁵⁹ Auparavant nommée la Fondation européenne pour la recherche, l'éducation u la formation (REREF) (<https://freref.eu>).

⁶⁰ <https://www.researchyouth.eu>

⁶¹ Fr. Labadie, Cl. Talleu Cl. (2015).

Dans les deux cas, il faut pour cela des dispositifs et outils spécifiques, intégrés aux initiatives, et orientés eux-mêmes vers la capitalisation et la création d'apprentissage.

Le suivi-évaluation est évidemment une source de savoirs à valoriser. Les approches à privilégier devront en tenir compte.

Ainsi on privilégiera des approches participatives, voire de préférence, les auto-analyses collaboratives, élaborées en cohérence avec les orientations méthodologiques de l'apprentissage coopératif.

D'autant que la préoccupation du retour sur investissement exerce, semble-t-il, une pression forte sur le projet, comme gage à offrir pour l'adhésion au système. C'est donc aussi une nécessité imposée pour légitimer les modalités d'échange.

De cela, il faut déduire aussi que les objectifs d'installation, tout comme les effets attendus aux divers niveaux, doivent être formulés en changements souhaités.

Le modèle SECI tel que nous l'avons adapté pour le F3E est un excellent outil pour aborder la pertinence, la cohérence, l'efficacité et l'efficience de la dynamique d'apprentissage, globalement ou à l'échelle d'un espace donné ou d'un ensemble d'entre eux (en incluant des espaces/instances décisionnelles et/ou non – encore- intégrées dans le parcours d'apprentissage).

Pour chaque seuil d'évolution postulé dans la section précédente, nous disposons d'éléments de caractérisations desquels il est parfaitement possible de déduire des indicateurs qualitatifs ou quantitatifs rendant compte des transformations en cours.

Il est important d'intégrer l'idée que l'évaluation de la qualité et des performances d'un système d'apprentissage coopératif est fortement dépendante des feedbacks et données des membres participant-e-s. C'est la raison pour laquelle nous avons tant insisté à plusieurs endroits de ce rapport sur la nécessité de :

- multiplier les espaces de retours /réactions (sur les livrables et les dynamiques elles-mêmes) ;
- veiller à ce que chaque membre-participant à une initiative/un espace d'apprentissage coopératif explicite en objectifs précis les attentes justifiant leur participation (à plusieurs termes temporels et, dans la mesure du possible, sous la forme de changements/applications concrètes).

ANNEXE 1 : CONCEPTS DE BASE

GESTION DES CONNAISSANCES (KNOWLEDGE MANAGEMENT – KM)

Selon Britton, le KM est un processus systématique par lequel les connaissances nécessaires à une organisation sont acquises, synthétisées, stockées, extraites et utilisées. C'est un moyen de favoriser l'AO (Apprentissage organisationnel).

Pour Françoise Rossion les trois prérequis de la gestion des connaissances sont :

- Connaître individuellement ce que nous connaissons collectivement (l'appliquer);
- Connaître collectivement ce que nous connaissons individuellement (rendre (ré)-utilisable);
- Reconnaître ce que nous ne connaissons pas.

Attention à ne pas privilégier une lecture trop technique ou de l'envisager d'abord et/ou exclusivement sous un angle technologique. Il ne s'agit pas seulement de trouver des solutions à des besoins donnés. Il s'agit aussi et surtout de créer une culture du partage, de créer une qualité de relation et de communication entre organisations/services/membres/individus qui soit propice au partage et au développement de connaissances. Le KM implique une forte dimension culturelle et organisationnelle. Les notions de management ou de gestion sont trop réductrices.

Il n'y a pas de projet KM standard. Les objectifs poursuivis peuvent être multiples (favoriser la capitalisation, le suivi-évaluation, l'apprentissage, un sentiment d'appartenance, stimuler l'innovation, etc.). Il est important de parvenir à identifier, prioriser et planifier (avec échéances et indicateurs) ses objectifs de KM pour motiver les participant-e-s. Il faut que la finalité soit toujours bien claire et partagée.

Une bonne stratégie de KM intègre la connaissance extérieure (et aménage des voies d'échanges pour promouvoir et enrichir ses connaissances internes en la mettant en relation avec les autres organisations et le contexte, d'une façon plus générale).

Le KM sous-tend l'AO.

APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL (AO)

Selon Britton l'AO consiste en l'utilisation intentionnelle de processus d'apprentissage individuels et collectifs en vue d'une transformation continue du comportement organisationnel afin de mieux répondre aux besoins.

L'AO engendre le KM.

ORGANISATION/RESEAU APPRENANT(E)

L'Organisation apprenante est une organisation qui, selon Senge :

- a intégré la nécessité de s'adapter,
- est consciente de ses erreurs,
- a acquis la capacité de se transformer sans cesse.

Pour développer l'organisation apprenante, Senge propose de développer des réseaux apprenants. Dans une entreprise fortement cloisonnée et management très hiérarchique, le réseau apprenant introduit un fonctionnement plus transversal et permet d'impliquer les « salariés » dans la résolution de problèmes complexes (cf. SNCF). Un réseau apprenant est un espace dans une organisation, assigné à une mission délimitée. C'est un moyen, un outil, un cadre de réflexion et de travail.

Indépendamment de cet usage, le F3E peut légitimement s'identifier comme réseau apprenant. Mais s'il veut s'approprier cette notion, il doit lui donner du contenu et se doter d'une définition propre et concertée⁶².

⁶² Sur la notion de réseau apprenant selon cette lecture, cf. I. Vandageon Derumez, D. Autissier ((2012).

ANNEXE 2 : LA DYNAMIQUE DE CRÉATION DE CONNAISSANCE (NONAKA&TAKEUSHI)

CONNAISSANCES TACITES

La connaissance non-formalisée, voire difficile à formaliser, présente dans les esprits et les attitudes, de façon intuitive et culturelle, relative à l'aptitude, aux talents, au savoir-faire, aux croyances et aux modèles mentaux. 70 à 80% des connaissances d'une organisation sont tacites

CONNAISSANCES EXPLICITES

La connaissance capturée sur des supports et des modes de stockage, documentée, organisée et traitée (constitué aussi en bonne partie de tacite).

4 TYPES DE PRATIQUES (SECI)

la socialisation permet à un individu d'acquérir des connaissances tacites en étant en contact direct avec d'autres personnes ;

l'externalisation est l'articulation des connaissances tacites en connaissances explicites : les personnes formalisent les connaissances en exploitant des métaphores, en développant des histoires, en concevant des modèles, en ayant recours à des analogies ; dès que la connaissance est explicitée, elle peut être modélisée et partagée sous une forme tangible;

la combinaison implique l'ordonnement des connaissances explicites ; les moyens utilisés sont les langages de représentation des connaissances, la structuration des bases de données, etc. ;

l'internalisation est le processus qui permet de transformer la connaissance explicite en connaissance tacite, par exemple en menant sa propre expérience.

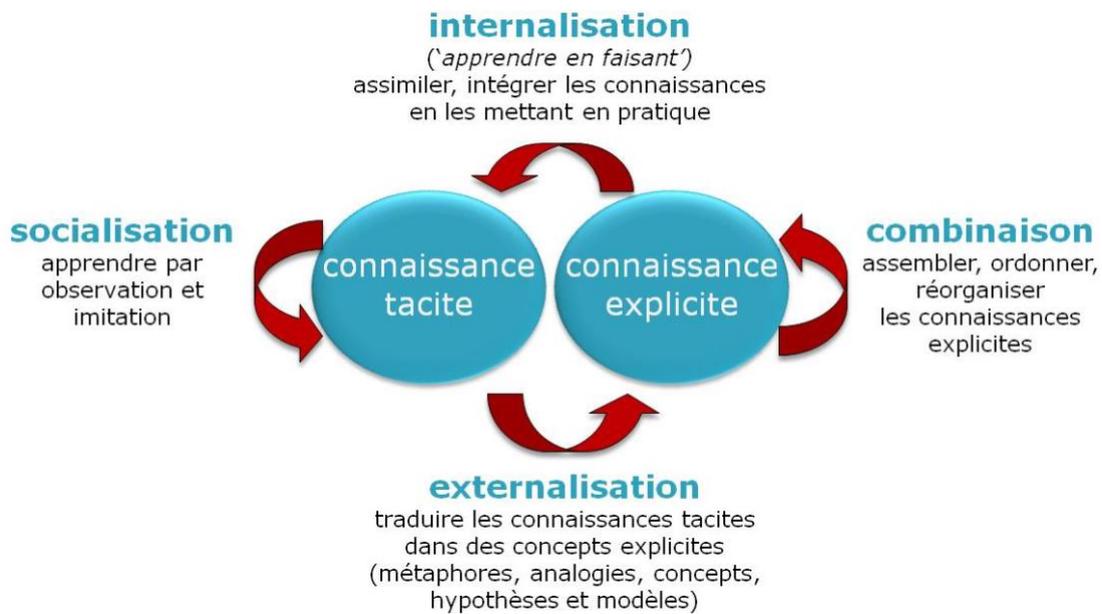
BA⁶³

Des communautés stratégiques de connaissances (espaces physiques, virtuels ou mentaux favorables à la connaissance) = « Contextes »

Chaque « contexte » crée des ressources spécifiques (actifs de connaissances) indispensables au processus de création de « valeurs » pour l'organisation.

⁶³ Ce mot est la transcription latine d'un idéogramme japonais.

LA SPIRALE DES CONNAISSANCES



ANNEXE 3 : MODÈLE D'ANALYSE DES ESPACES COLLECTIFS DE CRÉATION DE CONNAISSANCE (DÉVELOPPÉ POUR LE F3E)

	Socialisation	Extériorisation	Combinaison	Intériorisation
	Originating ba	Dialoguing ba	Systemazing ba	Exercing ba
	(Création)	(Formalisation)	(Assimilation)	(Savoir-faire)
	Tacite	Tacite- Explicite	Explicite	Explicite - Tacite

Espace de travail/d'apprentissage collectif	Empathie, confiance, respect partager émotions, sentiments, expériences, modèles mentaux... (face à face)	Echange, hypothèses pour l'émergence collective d'une connaissance explicite (face à face et collectif)	Combinaison des nouvelles connaissances explicites avec celles qui leur préexistent (collectif et virtuel)	Transformation en connaissance facile à travers l'action et la réflexion (virtuel et individuel)
	Nouvelles aptitudes, savoir-faire, état d'esprit, comportements, dynamiques...	Références, concepts et langages communs	Bases de données, documentation, spécifications, manuels, brevets, licences...	Mise en œuvre des savoir-faire, nouvelles capacités, normes de comportement organisationnel...
Plus-Value du PàP?				
Perspectives				
Conditions?				

La matrice permet d'articuler 5 questions (orientées ici vers l'analyse spécifique de l'accompagnement des études) :

- La dynamique d'apprentissage de l'accompagnement des études est-elle favorable à l'apprentissage ?
- Les « actifs » attendus sont-ils créés?
- Quelle plus-value du PàP?
- Comment renforcer le PàP ?
- A quelles conditions préalables ?

ANNEXE 4. ANALYSES DES ESPACES DU PARCOURS D'APPRENTISSAGE DANS LE MODÈLE SECI

4.1. ETUDES ACCOMPAGNEES

	Socialisation Originating ba (Création) Tacite	Extériorisation Dialoguing ba (Formalisation) Tacite- Explicite	Combinaison Systemazing ba (Assimilation) Explicite	Intériorisation Exercing ba (Savoir-faire) Explicite - Tacite
Etudes accompagnées	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la socialisation (empathie, confiance, respect, partage, sentiments, expériences, modèles mentaux...)?</p> <p>Les améliorations sur ce plan sont incontestables, mais l'espace reste encore trop perçu comme un espace de sélection, de validation, de suivi et d'arbitrage.</p> <p>L'espace est-il propice à la production de nouvelles aptitudes, savoir-faire, état d'esprit, comportements, dynamiques...?</p> <p>Il faut considérer cette question à</p>	<p>L'espace crée-t-il les conditions de l'extériorisation (échange, hypothèses pour l'émergence collective d'une connaissance explicite)?</p> <p>Oui, mais encore une fois de façon limitée car les études restent essentiellement réalisées/valorisées/restituées :</p> <ul style="list-style-type: none"> - séparément ; - sans liens entre elles ; - sans liens avec le contexte/secteur... <p>L'espace est-il propice à la production des références, concepts et</p>	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la combinaison (combinaison des nouvelles connaissances explicites avec celles qui leur préexistent)?</p> <p>L'espace crée des documents et aménage des espaces de restitution.</p> <p>Mais les résultats ne sont pas systématiquement promus/diffusés/documentés/partagés</p> <p>Il existe une base de données reprenant les</p>	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la transformation en connaissance facile à travers l'action et la réflexion?</p> <p>C'est a priori son intention puisqu'une des finalités est d'offrir un accompagnement qui permet l'apprentissage par la mise en pratique</p> <p>Mais ce sont des expériences individuelles.</p> <p>L'espace est-il propice à la mise en œuvre des savoir-faire, nouvelles capacités, normes de</p>

	<p>deux niveaux :</p> <p>A- Celui du dispositif lui-même. Sur ce plan, incontestablement, les exercices en atelier ont montré des évolutions marquantes quant à :</p> <ul style="list-style-type: none"> - la conception de l'accompagnement - l'adoption d'une vision PàP - des pratiques d'études (partenariales) <p>Cela confirme le dispositif et le CE en particulier comme un espace de socialisation entre pairs.</p> <p>B - Celui des études menées. Le bilan semble également positif en termes d'apprentissage. Les exemples ne manquent pas. Existe-t-il une évaluation spécifique ?</p>	<p>des langages communs ?</p> <p>L'espace (avec ses procédures et les modalités d'accompagnement qu'il cultive, les AMI, tdr, formats de rapports, etc.) véhicule des principes méthodologiques, des outils et des références communes explicites (fixés et propagés dans des descriptions de procédures, de notes/fiches et publications diverses)</p> <p>La question posée concerne l'application de ces apprentissages en dehors de l'espace au sein du F3E et au-delà... du lien avec l'extérieur/secteur/contexte de l'aide...</p>	<p>thèmes/pays/types d'étude/etc.⁶⁴</p> <p>L'accès aux produits/références est-il centralisé ou partagé ?</p> <p>L'espace est-il propice à la production de bases de données, documentation, spécifications, manuels...?</p> <p>Absolument. D'autant que les guides méthodologiques, « Repères sur », « Echanges sur » du F3E sont de plus en plus produits collectivement avec les membres.</p> <p>Mais les produits sont-ils suffisamment diversifiés ? accessibles ?</p> <p>Faut-il considérer uniquement les actifs produits par le F3E ou inclure ceux des membres ?⁶⁵ (cf. aussi Extériorisation)</p>	<p>comportement organisationnel...</p> <p>Oui, dans la mesure où les pratiques d'études socialisées font évoluer les conceptions et pratiques d'accompagnement, la conception et la mise en œuvre des AMI/TdR/missions/rapports etc.</p> <p>Une demande forte d'implication des pairs dans les études</p> <p>Cf. aussi les commentaires de « socialisation »</p>
Plus-Value du PàP?	<ul style="list-style-type: none"> - Affirmer l'espace comme un lieu/processus d'apprentissage (par le débat, l'échange, de rencontres entre 	<ul style="list-style-type: none"> - Optimiser l'analyse/capitalisation des résultats d'études - Enrichir les concepts et références 	<ul style="list-style-type: none"> - Améliorer l'accès et la diversité des documents/références disponibles 	<ul style="list-style-type: none"> - Permettre l'accès à la pratique/'expérience d'outils et approches d'études à davantage de membres

⁶⁴ En cours d'actualisation sur le site (accessible à tous) / intranet F3E (accessible aux membres), comportant notamment les rapports (ou synthèses, ou autres livrables) des études.

⁶⁵ L'équipe essaie régulièrement de faire remonter des productions des membres hors F3E pour les valoriser.

	<ul style="list-style-type: none"> - membres et non-membres). - Elargir l'accès à de nouvelles méthodes, réseaux... la mise en perspective avec les préoccupations/pratiques/tendances des membres et du secteur. - Formaliser/valoriser (et mieux maîtriser) une culture et des pratiques d'échange - Elargir la portée des apprentissages (en nombre de membres touchés + en profondeur des apprentissages) <p>Optimiser les dépenses et ressources investies dans les études (par la mise en commun de fonds, l'intégration dans les conventions-programme ; l'échange de ressources, diminuer/maîtriser le recours à des consultant externes, etc.)</p>	<p>d'apports diversifiés</p> <ul style="list-style-type: none"> - Disposer de références/concepts davantage co-construits - Appropriation collective des références/concepts/langage 	<ul style="list-style-type: none"> - Des produits réalisés/portés collectivement ? - Associer les actifs produits par le F3E avec ceux des membres - Améliorer/étendre l'influence des produits, l'appropriation de leur contenu 	<ul style="list-style-type: none"> - Apprendre le travail et la réflexion collectifs
<p>Perspectives ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Multiplication des : <ul style="list-style-type: none"> - temps/espaces d'échange/débats, - regards/étude/restitutions croisé-e-s, - partage d'expérience (y compris pour des études non-accompagnées) - stages inter-membres durant les études - Elargissement de la présentation des TDR à toutes les organisations inscrites à l'ordre du jour) 	<ul style="list-style-type: none"> - Communautés de pratiques - Wikis - Capitalisations croisées - Publications/diffusion participative (cf. Combinaison) - Formations croisées - La valorisation des résultats des études, par : <ul style="list-style-type: none"> - la mise en débat de plusieurs 	<ul style="list-style-type: none"> - Mise en commun des fonds documentaires - Veille documentaire inter-membres - Base de données accessible à tous reprenant les thèmes/pays/types d'étude/etc. - Davantage de publications communes (projets communs) 	<ul style="list-style-type: none"> - L'intervention d'un pair/ des pairs en plus de celle du consultant ; - L'implication du pair dans l'accompagnement dès le travail de diagnostic préalable à l'établissement des TdR ; - Ouverture de temps collectifs avant et après l'étude ; - L'organisation d'études co-portées par plusieurs membres ;

	<ul style="list-style-type: none"> - Recours à des référent-e-s d'études hors du CE ; - Affirmation du CE comme un espace de prospective, un type d'observatoire qui rend visible les problématiques et faire connaître les solutions/apports. - Organisation d'échanges/restitutions avec des non-membres, - Facilitation du réseautage (incitation dans le cadre de l'accompagnement) 	<ul style="list-style-type: none"> études, - l'organisation de temps de capitalisation annuels entre membres, consultants et CE - L'approfondissement des échanges entre pairs entre les études accompagnées 	<ul style="list-style-type: none"> - Un accès aux produits/références des membres centralisé 	<ul style="list-style-type: none"> - L'encouragement du PàP hors du réseau (qui pourrait même être facilité par le F3E)
Conditions ?	<p>Cette rubrique pourrait être affinée en apportant des réponses spécifiques à chaque « pratique », mais globalement aux modalités listées en 4.2, il faut encore considérer que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les membres doivent (re)connaître et valider les compétences des autres, - les membres doivent être convaincus de l'intérêt de l'apprentissage collectif (que le renforcement des autres les renforce eux-mêmes), - certains besoins de renforcement/développement de l'accompagnement d'études peuvent être pris en charge par d'autres espaces d'apprentissage (ce qui suppose une mise en cohérence générale) - les pratiques d'externalisation et de combinaison peuvent également être investies entre pairs. 			

4.2. COMMUNAUTES DE PRATIQUES

	Socialisation Originating ba (Création) Tacite	Extériorisation Dialoguing ba (Formalisation) Tacite- Explicite	Combinaison Systemazing ba (Assimilation) Explicite	Intériorisation Exercing ba (Savoir-faire) Explicite - Tacite
Communaut	L'espace crée-t-il les conditions de la	L'espace crée-t-il les conditions de	L'espace crée-t-il les	L'espace crée-t-il les conditions

<p>és de pratiques</p>	<p>socialisation (empathie, confiance, respect, partage, sentiments, expériences, modèles mentaux...) ?</p> <p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> - Permet de valoriser l'expérience des membres ; - Il Promeut une culture d'acceptation de la critique, du risque, de l'échec - Certaines personnes viennent pour respirer (car difficile dans l'organisation) et/ou prendre du recul sur leurs pratiques (faire un pas de côté). <p>- Mais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les implications sont parfois individuelles car il est difficile pour les membres de faire adhérer leurs directions à certaines communautés (ne perçoivent pas toujours clairement l'objectif, les attentes, les implications, les apports....). L'organisation n'a pas nécessairement de réflexion sur ce qu'elle doit porter. <p>L'espace est-il propice à la production de nouvelles aptitudes, savoir-faire, état d'esprit, comportements, dynamiques... ?</p>	<p>l'extériorisation (échange, hypothèses pour l'émergence collective d'une connaissance explicite) ?</p> <p>Le F3E apporte une facilitation, des dynamiques de pair à pair (identification des expériences / pratiques à valoriser de par sa fonction d'observation / accompagnement des membres / du secteur)</p> <p>L'espace est-il propice à la production des références, concepts et des langages communs ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Une analyse commune des problématiques/enjeux se crée à partir de ma mise en commun des enseignements, identification des éléments qui rassemblent ou divisent. - Le groupe dresse l'état des lieux, le tri, clarifie les concepts et éléments d'analyse. 	<p>conditions de la combinaison (combinaison des nouvelles connaissances explicites avec celles qui leur préexistent) ?</p> <p>L'espace est-il propice à la production de bases de données, documentation, spécifications, manuels...?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les CP débouchent sur des livrables (Cf. Espace publications) - Mais : <ul style="list-style-type: none"> - Cette perspective est parfois perçue commune une pression/contraintes - Les livrables ne sont pas systématiques et pas tjrs communs <p>Il semble qu'il y ait une évolution dans le temps : avant, co-rédaction entre consultant-e-s et équipe technique (20%-80%) -> vers plus de choses issues directement des communautés de pratiques et des membres (80%-20%), cf cadrage collectif + relecture membres du livrable de la CP</p>	<p>de la transformation en connaissance facile à travers l'action et la réflexion ?</p> <p>L'espace est-il propice à la mise en œuvre des savoir-faire, nouvelles capacités, normes de comportement organisationnel...</p> <p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dans la mesure où les organisations expérimentent la démarche (communauté de pratiques orientées vers l'expérimentation : PRISME) - Les membres reviennent vers le F3E pour se faire accompagner (Cf. Accompagnement d'études et Formations). <p>Mais :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les retours d'expériences ne sont pas systématiques - L'influence sur les pratiques des organisations dépend beaucoup du niveau d'influence de son représentant, de sa perspective, de ses
------------------------	--	---	--	---

	<p>Oui.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Le groupe prend conscience d'une expertise partagée et que les diverses façons de faire peuvent être enrichis grâce au partage. - C'est une dynamique qui s'inscrit dans le temps, dans la durée... 		réseaux	motivations.
Plus-Value du PàP?	<ul style="list-style-type: none"> - Le PaP est l'essence même de la CP - L'espace rassemble des personnes intéressées par les mêmes sujets et problématiques (: praticien-ne-s, personnes voulant surmonter la même difficulté, résoudre en commun une difficulté qu'ils et elles rencontrent) ; - Ce ne sont pas nécessairement des spécialistes mais des praticien-e-s ; - Horizontalité, pas de hiérarchie dans les CP ; - C'est l'expérience respective des membres qui renforce les compétences ; 	<ul style="list-style-type: none"> - Une vision élargie des enjeux et problématique, fondée sur des expériences concrètes. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cf. espace publications 	<ul style="list-style-type: none"> - Le travail de la CP se poursuit lorsque les membres ont l'occasion de restituer mutuellement leurs retours sur expérience.
Perspectives ?	<ul style="list-style-type: none"> - Valoriser la part du PàP dans la communication sur les CP/leur animation (expliciter la démarche) ; - Inclure une méthodographie - Le cadre doit être plus explicite. 	<ul style="list-style-type: none"> - Régulariser le recours à des personnes extérieures et/ou un-e/des participant-e-s à la préparation, le cadre, l'animation de la CP ; - Associer 	<ul style="list-style-type: none"> - Systématiser la restitution des apprentissages de la CP (à d'autres CP, des espaces externes, ...) ; - Inclure totalement le 	<ul style="list-style-type: none"> - Inclure la phase expérimentale et la restitution d'expérience dans le processus (systématiser la démarche de Recherche-Action... allier les

		<p>davantage/systématiquement les membres à la co-construction de la CP (les dernières années, c'est de plus en plus le cas, mais il semble que ça reste général et ne porte pas sur toutes les séquences de travail).</p>	<p>livrable comme séquence à part entière du processus de travail de la CP ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - produire davantage de notes intermédiaires, de notes de progressions ; - utiliser les espaces de débats/tribunes/gestion disponibles sur Internet ; - Mettre en perspective les enseignements de la CP, échanger avec d'autres groupes (croiser ponctuellement les réflexions sur des intérêts/enjeux communs) ; - Co-organisées les restitutions : restitutions entre pairs ; avancer dans le travail de la CP, faire travailler les autres, non impliqués dans la communauté sur les conclusions. 	<p>deux ?) ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Co-organiser la diffusion des résultats ; - Systématiser les restitutions entre pairs, y compris hors de la CP ; - Utiliser les conclusions pour faire travailler d'autres CP ou d'autres membres.
Conditions ?	<ul style="list-style-type: none"> - L'espace doit être protégé et inspirer confiance. Pas de jugement réciproque. - Mais il y a des rapports de pouvoir. Un apprentissage de postures plus ouvertes (respect de l'autre, reconnaissances, communication non violente, langage corporel adéquat, etc.) est nécessaire à intégrer et expliciter dans l'animation et les apprentissages véhiculés par la CP) - Avant les individus, ce sont les organisations qui doivent être impliquées : 			

- Expliciter ce qu'est une CP
- Clarifier les motivations individuelles et collectives
- Inciter chaque participant à définir des objectifs clairs (que ce soit au moins déclaratif, questionner quelques types de changements qui pourraient être liés à ce qu'a produit la CP comme remise en question de la pratique antérieure, expliciter les perspectives de valorisation des uns et des autres).
- Définir des mandats et des engagements clairs au préalable
- Mieux expliciter les cadres de travail, l'esprit général de la CP, ses objectifs, ses sujets, les conditions de participation, les apports (suppose une préparation adéquate)
- La logique d'AMI facilite l'investissement des personnes et des organisations (convaincre de l'intérêt des CP en interne est un enjeu)
- Dans certains cas, proposer aux organisations d'impliquer plusieurs membres de leurs équipes (pour garantir une continuité).

4.3. FORMATIONS

	Socialisation Originating ba (Création) Tacite	Extériorisation Dialoguing ba (Formalisation) Tacite- Explicite	Combinaison Systemazing ba (Assimilation) Explicite	Intériorisation Exercing ba (Savoir-faire) Explicite - Tacite
Etudes accompagnées	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la socialisation (empathie, confiance, respect, partage, sentiments, expériences, modèles mentaux...)?</p> <p>Oui.</p> <p>- Les formations sont d'abord conçues comme des espaces d'échange et de valorisation (l'expertise de chacun est reconnue, les participant-e-s viennent</p>	<p>L'espace crée-t-il les conditions de l'extériorisation (échange, hypothèses pour l'émergence collective d'une connaissance explicite)?</p> <p>Oui</p> <p>- C'est l'apport fondamental des formations. Le tacite est traduit en explicite afin de le transmettre.</p>	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la combinaison (combinaison des nouvelles connaissances explicites avec celles qui leur préexistent)?</p> <p>Oui</p> <p>- Les formé-e-s réussissent à</p>	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la transformation en connaissance facile à travers l'action et la réflexion?</p> <p>Oui</p> <p>- du fait de l'approche formation-action ;</p> <p>- du fait des liens entre cet espace et les CP et Etudes</p>

	<p>avec un projet, des savoirs, des formes de faire).</p> <p>Mais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - L'apprentissage reste vertical (top-down) - Les participations sont inconstantes et les agendas difficiles à établir (disponibilité) - Les participant-e-s viennent d'abord en tant qu'individus (quel impact sur les organisations ?) <p>L'espace est-il propice à la production de nouvelles aptitudes, savoir-faire, état d'esprit, comportements, dynamiques... ?</p> <p>- La formation es déclinée à partir de cette expérience ; les cas d'études sont tirés de cette expérience).</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Un concept, une idée abstraite, des pratiques éparses sont traduites en contenus, en méthodes, en solutions... - En vertu d'un principe de co-formation, le membre revient sur une expérience vécue et la formalise pour la transmettre... <p>L'espace est-il propice à la production des références, concepts et des langages communs ?</p> <p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> - un langage commun - des pratiques sont traduites en méthodes, des expériences individuelles en formats d'enseignement utiles au collectif... <p>Ce faisant, les formations créent des pairs.</p>	<p>présenter leurs projets dans un cadre protégé et se servant des outils apportés par le F3E.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Certaines formations sont pensées comme des formations-actions (qui donnent lieu à un accompagnement et nourrissent le contenu des formations). - Elles peuvent être co-animées avec des membres - Il y des restitutions en groupes ou en plénières. Certaines donnent lieu à des publications (cf. espace ad hoc). <p>Mais :</p> <ul style="list-style-type: none"> - De fortes contraintes s'exercent sur la participation des membres. L'ambition affichée est d'aller très loin dans les échanges mais la participation est limitée. - On se livre moins facilement dans les formations que dans 	<p>accompagnées qui sont des terrains d'expérimentation et d'appropriation.</p> <p>L'espace est-il propice à la mise en œuvre des savoir-faire, nouvelles capacités, normes de comportement organisationnel...</p> <p>Oui, en lien avec les autres espaces.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Au-delà des co-formateur-trice-s émergent (personnes expérimentées ayant vécu la pratique sur le sujet de la formation). - Des personnes formées, non membres, souhaitent faire adhérer ensuite leur organisation au réseau F3E pour aller plus loin sur d'autres espaces d'apprentissage, se réinvestissent dans ces divers espaces.
--	---	--	---	--

			<p>les communautés de pratiques (peut-être du fait de l'hétérogénéité plus grande des groupes?).</p> <p>L'espace est-il propice à la production de bases de données, documentation, spécifications, manuels...?</p> <p>- Des publications issues des formations (cf. Guides des années 90, notes de formations des années 2000 sur cadre logique, capi, DO).</p> <p>- Des boîtes à outils de formation en libre accès (capi : guide de formation de formateurs).</p>	
<p>Plus-Value du PàP?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Contribue à la (re)connaissance mutuelle entre membres. - Les expériences de terrain servant de base à la formation sont nombreuses et variées - Les contenus restent au plus près du terrain et des évolutions du secteur. - Il peut apporter a priori davantage d'horizontalité et de réciprocité dans l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le PàP favorise l'innovation (les formé-e-s s'inspirent des pratiques des autres). - l'expérience individuelle est traduite en expérience collective / langage et perceptions communs. - Les concepts/langages sont plus appropriés/appropriables. 	<p>Cf. deux colonnes précédentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les livrables issus des formations sont potentiellement plus appropriables lorsqu'ils sont conçus, promus, analysés collectivement. 	<ul style="list-style-type: none"> - Le PàP amène des retours pratiques et concrets sur les enseignements <p>Les formations accompagnées (formations actions) + le lien avec les études et les communautés de pratiques permettent de mettre en place un suivi qui favorise la mise en</p>

				<p>pratique des acquis de la formation : développement possible via l'e-apprentissage ? Envisager des accompagnements inter sessions de formation entre pairs (en parallèle ou en complément de ce qui est fait par l'équipe technique) ?</p> <p>(favorise la mise en œuvre des acquis des formations + lien / cohérence entre les espaces d'apprentissage pour favoriser le passage à l'action (formation -> étude, formation -> communauté de pratiques)</p>
<p>Perspectives ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - développer des modules de formation décentralisés (chez les bénéficiaires, en région....) Voir comment réaliser du pair à pair dans le distanciel / e-apprentissage - Ne pas croiser simplement les expériences, mais miser davantage sur des apprentissages respectifs (formations croisées autour d'une problématique donnée, qu'a-t-on respectivement à s'enseigner ?) 	<ul style="list-style-type: none"> - Privilégier la formation de formateurs ; - Impliquer davantage et plus systématiquement les bénéficiaires à la conception/préparation des formations (futurs et/ou anciens formés); - Développer des wiki pour élaborer/enrichir les concepts communs - Fonder les formations sur des 	<ul style="list-style-type: none"> - Développer des temps de rencontres post-formation (comme c'est déjà le cas c'est le cas des jours 3+) en lien avec le post études pour alimenter le suivi des changements produits (lien DSE F3E), - Développer des espaces pour prolonger les échanges entre formé-e-s / praticien-e-s, - Systématiser la création et la 	<ul style="list-style-type: none"> - Des liens plus formels et systématiques avec autres espaces - un meilleur suivi-capitalisation de l'intégration des contenus - Accompagnement de la mutualisation dans les organisations ou auprès de leurs partenaires (de formations données par les formé-e-s, dans une logique de formation de formateurs)

	<ul style="list-style-type: none"> - - Renforcer les formations par des formules de tutorat et/ou de mentorat 	<p>positionnements collectifs mieux identifiés (capitalisation des postures/positions du F3E)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prolonger les formations en présentiel par des modules en distanciel 	<p>diffusion collective de livrables (inclure cette étape comme une étape à part entière du parcours d'apprentissage)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Développer les espaces de feed-back sur les contenus et formats de formation. - Expliciter, systématiser et formaliser les liens avec d'autres espaces (publications, CP, Etudes, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> - Continuité dans les modules - Proposer des façons de mesurer l'apport de la formation aux participant-e-s et aux organisations (mieux expliciter les changements produits) - Constituer un/e réseau/base de données de formateurs, coachs, référents techniques - Prolonger les échanges sur les mises en pratique à travers des interphases d'échange entre formés (en ligne)
Conditions ?	<ul style="list-style-type: none"> - Développer : <ul style="list-style-type: none"> - des méthodographies (collectivement), - des interphases de Elearning, - Clarifier les complémentarités existantes et potentielles entre espaces (suppose aussi une rationalisation de l'offre du F3E, l'organisation de convergences) - des conventions avec les organisations (qui incitent à la constance, à l'implication collective : engage à une restitution/mutualisation interne ou externe des acquis des formations : engage les formés dans une processus d'entraide inter-membres) 			

4.4. PUBLICATIONS

	<p>Socialisation</p> <p>Originating ba</p>	<p>Extériorisation</p> <p>Dialoguing ba</p>	<p>Combinaison</p> <p>Systemazing ba</p>	<p>Intériorisation</p> <p>Exercing ba</p>
--	---	--	---	--

	(Création) Tacite	(Formalisation) Tacite- Explicite	(Assimilation) Explicite	(Savoir-faire) Explicite – Tacite
Etudes accompagnées	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la socialisation (empathie, confiance, respect, partage, sentiments, expériences, modèles mentaux...)?</p> <p>Oui</p> <ul style="list-style-type: none"> - La production d'un livrable est un moment fort d'échange entre les personnes qui portent la matière première (surtout quand le livrable est le fruit d'une CP). C'est le fruit d'un travail collectif - des comités de relecture sont de plus en plus fréquents <p>Mais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les comités éditoriaux/de production n'associent pas systématiquement les membres? <p>L'espace est-il propice à la production de nouvelles aptitudes, savoir-faire, état d'esprit, comportements, dynamiques...?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les livrables font ressortir des formes de faire, des expertises, des pratiques, 	<p>L'espace crée-t-il les conditions de l'extériorisation (échange, hypothèses pour l'émergence collective d'une connaissance explicite)?</p> <p>C'est une de destinations des livrables</p> <p>C'est un des espaces facilitant la capitalisation participative</p> <p>L'espace est-il propice à la production des références, concepts et des langages communs?</p> <p>Certaines publications sont le produit des membres qui extériorisent leurs expériences (lien CP notamment, mais aussi CR d'ateliers...)</p>	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la combinaison (combinaison des nouvelles connaissances explicites avec celles qui leur préexistent)?</p> <p>C'est aussi une destination première des livrables</p> <p>La plupart des livrables sont issus des autres espaces</p> <p>L'espace est-il propice à la production de bases de données, documentation, spécifications, manuels...?</p> <p>C'est aussi une destination première des livrables</p> <p>Mais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toutes les actions ne donnent pas lieu à des livrables 	<p>L'espace crée-t-il les conditions de la transformation en connaissance facile à travers l'action et la réflexion?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les livrables sont réinvestis dans les autres espaces - Ils sont utilisables par les membres souhaitant mettre en place les méthodes <p>Mais</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les livrables suscitent peu de retours sur les utilisations, leur appréciation ou leurs influences <p>L'espace est-il propice à la mise en œuvre des savoir-faire, nouvelles capacités, normes de comportement organisationnel...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Plusieurs ouvrages sont réputés parmi les membres comme des références - Ils sont également utilisés par des étudiant-e-s

	des expériences.			
Plus-Value du PàP?	- Permet la valoriser l'expérience de chacun (témoignages, dans l'édito)	- Une meilleure appropriation collective des concepts et référence	- Quand les livrables sont produits collectivement, leur contenu gagne en force et en légitimité. - Il est mieux promu, diffusé	- un PàP ouvrir des perspectives nouvelles en matière d'accompagnement à l'appropriation des livrables (un membre va présenter le livrable chez un autre et réfléchir à son application) - Les membres peuvent réfléchir ensemble aux applications possibles d'un livrable dans leurs organisations respectives
Perspectives ?	- Faciliter la visibilité des membres dans la partie plus politique du livrable (crédit aux organisations et aux personnes). - Créer des comités rédactionnels et/ou de suivi des livrables - Développer des projets de rédaction collective en ligne - Associer systématiquement des membres à la Newsletter mensuelle, au rapport d'activités annuel...	- Au sein des espaces d'études et de CP, intégrer une réflexion sur les livrables, leur ligne éditoriale - Développer des wiki sur les concepts de référence du F3E et/ou ceux issus des divers espaces (pour servir de base aux divers livrables)	- Pour mieux promouvoir le travail collectif : publier davantage (y compris sur des projets en cours et des documents «intermédiaires »), diversifier les supports... - Créer des espaces numériques de critique/analyse/préparation des supports - Démultiplier les espaces de feed-back	- Accompagner le lancement d'un livrable d'une mise en débat, de façon systématique (restitution / présentation publique) - Instaurer des boucles de production (les réactions/analyses et influences d'un livrables justifient les livrables suivants)

			<p>- Cibler davantage la diffusion des livrables / sujets de travail des membres (à partir de la connaissance des membres + Vandana)</p>	
Conditions ?	<p>- Se doter d'un plan de communication global et intégrée qui donne une place explicite au PàP et investisse davantage les réseaux sociaux et application en ligne à des fins d'action ou de réflexion collaborative.</p> <p>- Une meilleure concertation sur les politiques éditoriales et de communication entre membres</p>			

ANNEXE 5. PROPOSITIONS SPÉCIFIQUES ISSUES DES ATELIERS

- Sur un plan général :

- L'élaboration d'un discours plus explicite sur la fonction et les finalités du PàP au sein du F3E ;
- La redéfinition des espaces avec des objectifs d'apprentissage entre pairs ;
- Développer une méthodographie⁶⁶ ;
- La multiplication des :
 - temps/espaces PàP,
 - temps/espaces d'échange/débats,
 - analyses /restitutions de résultats/produits croisé-e-s
- Le développement d'interphases en ligne pour le débat, l'information et l'échange de données/connaissances
- La multiplication du recours à des tribunes/ateliers/forum/wiki en ligne.
- La sensibilisation des membres à la nécessité d'anticiper et d'explicitement leurs attentes et apports possibles aux différents espaces (quand ils les sollicitent... quitte à les accompagner).
- L'encouragement de l'apprentissage entre pairs hors du réseau (pourrait même être facilité par le F3E et impliquer une restitution interne).
- Le déploiement d'outils et dispositifs supplémentaires⁶⁷ permettant :
 - la reconnaissance mutuelle (qui fait quoi ? où ? Comment ? Spécialisations ? ...),
 - une vision d'ensemble actualisée sur les complémentarités/mutualités/réciprocités possibles entre membres.

- Pour l'accompagnement des études :

- La systématisation des partages d'expériences (y compris pour des études non-accompagnées) ;
- l'élargissement de la présentation des TDR par un membre porteur d'une étude à tous les membres dont les études sont inscrites à l'ordre du jour d'une réunion du CE.
- L'opérationnalisation de la fonction de lien avec le secteur/contexte que doit revêtir le CE, par :
 - l'affirmation du CE comme un espace de prospective, un type d'observatoire qui rend visible les problématiques et fait connaître les solutions/apports issus notamment des études,
 - le développement de l'organisation d'échanges/restitutions d'études avec des non-membres⁶⁸.
 - l'intervention d'un pair ou des pairs dans la réalisation des études en plus de celle du consultant (quitte à qu'il(s) s'y substitue(nt) pour les études non « règlementées »/requis par les bailleurs pour lesquelles les enjeux d'externalité de l'expertise sont forts –évaluations et études des effets et de l'impact en particulier) ;

⁶⁶ Les méthodes d'apprentissage et leur mise en œuvre deviennent un objet d'étude à part entière.

⁶⁷ Vandana est une base de données destinée à être co-gérée. Outre des répertoires, des mécanismes d'échange et de capitalisation réciproques peuvent être spécifiquement conçus.

⁶⁸ Ce qui facilite également le réseautage.

- l'implication du pair dans l'accompagnement dès le travail de diagnostic préalable à l'établissement des TdR (diagnostic préalable développé / formalisé à partir de début 2019 à partir notamment des acquis de « Evaluer les évaluations », sur les conditions et leviers d'apprentissage et de changement pour les membres à travers les études) ;
 - l'ouverture de temps collectifs supplémentaires avant et après l'étude : notamment via le renforcement du lien entre les études accompagnées et les formations + les communautés de pratiques proposées par le F3E (notion de parcours d'apprentissage individuel et collectif);
 - le recours à des référent-e-s d'études hors du CE : par exemple, en diffusant la liste des nouvelles études de l'année à l'ensemble des membres en demandant qui veut être référent-e sur une étude et pourquoi ;
 - l'organisation d'études co-portées par plusieurs membres : développement, promotion, (refonte ?) de l'outil existant en accompagnement/co-financement du F3E « Etude transversale », assez peu mobilisé par les membres (qui peut aussi impliquer des non-membres) ;
 - la valorisation des résultats des études, par :
 - la mise en débat de plusieurs études (restitutions croisées),
 - l'organisation de temps de capitalisation annuels entre membres, consultants et CE,
 - l'approfondissement des échanges entre pairs entre les études accompagnées,
 - la réalisation d'analyses transversales à partir des études accompagnées, sectorielles (jeunesse, climat, genre, par exemple) et/ou thématiques (renforcement de capacités, appui à la gouvernance locale... par exemple), en lien avec les enjeux et évolutions du secteur (pour alimenter une fonction d'observatoire,
 - le partage vers l'interne et l'externe des expériences sur la mise en place des méthodes portées par le F3E.
- **Pour les communautés de pratiques**⁶⁹
- Créer des passerelles entre communautés de pratiques (sur des sujets connexes communs ou des préoccupations convergentes) ;
 - Impliquer le réseau dans la co-construction/valorisation des conclusions/recommandations (à travers notamment, des ateliers ad hoc) ;
 - Exiger un mandat explicite pour les membres représentants (qui explicite aussi les motivations individuelles et collectives des individus et des organisations, les changements attendus, Conditions de restitution interne ou externe, etc.) ;
 - Associer davantage les participant-e-s à la préparation des communautés ou des séquences qui les constituent, le choix et la conception des livrables;
 - Communiquer davantage et de façon collective durant le travail des communautés (notes d'avancement, ...);
 - Solliciter des membres non-participant-e-s pour apporter une expertise ponctuelle (y compris des non-membres : consultant-e-s, chercheur-se-s, institutionnels, etc.)
- **Pour les Formations**
- Développer des programmes et modules distanciels (Elearning – MOOC...);

⁶⁹ Sur le développement des communautés de pratiques, se référer à E.Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder (2002).

- Accompagner l'intégration/mutualisation dans les organisations des connaissances apprises (au départ, il pourrait y avoir une convention avec les organisations qui les engage à mutualiser les acquis des formations en interne ou vers d'autres membres) ;
- Développer la formation de formateur-trice-s et de coachs ;
- Créer des panels de personnes ressources de référence susceptibles de répondre à des questions ponctuelles après les formations ;
- Impliquer davantage les bénéficiaires à la création des modules ;
- Instaurer :
 - des temps de rencontres entre formé-e-s après un temps donné de mise en œuvre des matières inculquées,
 - un suivi des formations (avec indicateurs de changements) ;
- Créer une interphase en ligne (réseau social ou application) permettant aux formés de s'entraider et d'échanger des informations ;
- Mise à disposition de publications et boîtes à outil publiques issues des formations ;
- Systématiser la formation-action (en lien avec les études et les communautés de pratiques) ;
- Créer des stages inter-membres (immersion, tutorat, shadowing échanges de services respectifs, etc.).

- **Pour les Publications**

- Impliquer les participant-e-s aux dynamiques collectives ;
 - dans le processus éditorial et rédactionnel des publications qui en sont issues,
 - dans la diffusion des livrables créés ;
- Créditer les organisations participantes ;
- Réduire les temps d'attente entre l'élaboration des résultats et leur publication tout en élargissant les destinataires, en :
 - acceptant la publication d'informations en construction (work in progress), plus spontanées,
 - systématisant la publication des documents créés (quel que soit leur état d'élaboration) ;
 - diversifiant les supports de communication/diffusion ;
- Promouvoir dans les espaces collectifs les publications des membres (qui s'engagent de leur côté à les répertorier sur une base de référence commune) ;
- Développer les restitutions publiques de livrables ;
- Référencer les publications du F3E (code ISBN) ;
- Créer des processus de suivi-évaluation collectifs des livrables en :
 - mettant en place des comités de suivi (permanents ou non et incluant des membres n'ayant pas participé à l'élaboration des contenus et/ou des supports),
 - multipliant les espaces et interphases de feed-back,
 - instaurant des boucles de production.

ANNEXE 6. LE CONSEIL D'ADMINISTRATION DANS LA DYNAMIQUE D'APPRENTISSAGE ENTRE PAIRS

La typologie que nous avons réalisé pour appréhender les dynamiques de création de connaissances du F3E considèrerait le CA comme un espace d'apprentissage à part entière. C'est à ce postulat que nous souhaitons confronter les membres de l'instance afin de leur permettre de saisir les potentialités d'une optimisation du PàP en son sein.

Le CA est-il un espace propice à l'apprentissage entre pairs ? Comment cela se manifeste-t-il au sein du CA ?

De prime abord, les membres du CA considèrent que leurs réunions ne revêtent pas toutes une dimension d'apprentissage. La plupart leur semble plutôt informatives. Ils ne considèrent pas l'échange d'information comme constitutif d'un processus d'apprentissage. Pour eux, le CA est avant tout un espace de décision qui se focalise sur un travail plus stratégique comme lorsqu'il s'agit d'élaborer un document d'orientation stratégique.

Cela dit l'hypothèse est jugée stimulante. Et à bien considérer, les échanges divers préalables aux décisions administratives et institutionnelles sont empruntés des expériences individuelles des membres et de leurs organisations respectives.

Les regards croisés sont implicites et une bienveillance tacite facilite les échanges. Cette dimension d'apprentissage est perçue comme étant sans doute plus forte au sein du Bureau.

Tout simplement, en tant que cadre professionnel, par sa diversité, l'espace suscite l'apprentissage même si ce n'est pas le but recherché a priori. L'apprentissage est d'abord interpersonnel. Des processus courants d'auto-formation y sont activés.

L'apprentissage se traduit de diverses manières :

- L'espace est propice à la co-construction de positionnements politiques, et stratégiques traduits en références collectives (DOS, travaux de groupes mixtes) ;
- Les anciens membres orientent/parrainent/marrainent les nouveaux ;
- Les pratiques de gouvernances et certaines modalités de fonctionnement ont pu inspirer celles des organisation- membres (par le biais de leurs représentants) ;
- La gouvernance nourrit aussi la direction opérationnelle ;
- Le CA évolue aussi du fait qu'il capitalise implicitement ses expériences ;
- Il contribue à une meilleure connaissance du secteur et de ses évolutions.

Faut-il/est-il envisageable de renforcer l'apprentissage entre pairs au sein du CA ?

Tout en entrevoyant certains avantages à cette perspective, les membres estiment que la mise en œuvre d'une telle évolution requerrait du temps et détournerait le CA de tâches plus fondamentales et prioritaires.

Le CA n'apparaît à ses membres comme l'espace du réseau où cultiver prioritairement le PàP.

Ceci dit, le CA aspire continuellement à l'interconnaissance. Les membres aimeraient entretenir, voire stimuler davantage leur capacité d'interrogation continue, maintenir une dynamique d'échange et d'interaction entre chaque réunion.

Conclusions

La dimension d'apprentissage entre pairs est tacite. Comme ailleurs dans l'organisation, c'est une dimension largement inconsciente et qui demeure par conséquent peu exploitée.

Il est vrai que l'instance est très accaparée par ses responsabilités gestionnaires, administratives, légales et comptables. Mais ses membres ne doivent pas perdre de vue leur pouvoir d'impulsion et le fait que leur espace est le cœur des pratiques d'externalisation du réseau puisque c'est à son niveau que sont définies les normes et principes régissant la gouvernance et le fonctionnement du réseau. Parce qu'il génère des références, aussi parce qu'il donne des impulsions stratégiques et philosophiques, le CA joue un rôle déterminant dans la culture d'apprentissage inculquée et mise en œuvre dans les diverses actions de l'organisation.

Les membres doivent sans doute y être sensibilisés. Non seulement pour mieux appréhender les implications d'une accentuation de dynamiques PàP, mais aussi en particulier, parce qu'une telle évolution déstabilise les acquis et la cohérence institutionnelle. Il est important que les textes et règlement définissant le F3E restent en cohérents avec les approches promues et pratiquées sur le terrain. La mise en place de dispositifs de réflexion collective et de concertation entre pairs pourrait les y aider.

ANNEXE 7. EXPÉRIENCES DE PÀP

7.1. LES ACCOMPAGNEMENTS MUTUELS ENTRE BATIK ET FRÈRES DES HOMMES FRANCE

DESCRIPTION

Batik⁷⁰ et Frères des Hommes France (FdH)⁷¹ sont deux organisations membres du F3E. La première avait déjà convié la seconde à partager son expérience sur le changement. Mais c'est à la suite d'une restitution de mission de capitalisation accompagnée par le réseau, qu'elles décident de s'associer pour investir des chantiers communs.

Cela se concrétise tout d'abord par la conclusion d'un contrat de prestation. FdH intervient auprès des Batik comme le ferait un consultant externe. Elle met sa méthodologie et son appui au service de la capitalisation menée par Batik en déléguant une de ses employées ; en l'occurrence, la personne qui avait conduit l'étude de capitalisation de FdH.

Cette expérience a approfondi une connaissance respectueuse entre les deux organisations et a permis d'identifier les points d'échange et de complémentarité exploitables au-delà de ce premier travail. Sur cette base, c'est cette fois FdH qui introduit Batik dans sa convention-programme avec l'AFD pour s'adjoindre son expertise en matière d'égalité homme/femme et d'insertion socio-économique des femmes. L'intervention, toujours en cours, est articulée en trois phases : la récolte de données sur les divers terrains investis, des séminaires avec les partenaires de FdH et des exercices de capitalisation croisés.

POINTS D'ATTENTION

- **Plus-value du pair par rapport au consultant extérieur.** La relation au premier se fait davantage dans l'échange que dans la prestation. Les relations sont plus fluides et la compréhension facilitée par la confrontation d'expériences respectives, mais aussi par des affinités communes aux situations de terrains. Cette reconnaissance respectueuse peut être un atout pour délimiter les problématiques ainsi que pour concevoir des démarches méthodologiques adaptées.

- **Le financement.** Pour l'instant, il n'est pas question pour les deux organisations d'engager de nouvelles coopérations. Elles sont difficiles à faire financer. La première expérience a pu l'être via une initiative pilote portée par le CFSI dans le cadre du programme « Coopérer autrement en acteur-trice-s de changement »⁷² : « Echangeons pour l'insertion économique et professionnelle des femmes ». La seconde, par une intégration à la convention-programme entre FdH et l'AFD.

- **Les modalités de la collaboration.** Cette deuxième option renforce la dimension partenariale, en créant une redevabilité commune. Le pair est plus impliqué dans le projet. Cela signifie aussi que la collaboration est formellement incluse dans la logique d'intervention et peut-être valorisée comme un élément de cohérence, de pertinence, d'efficacité ou d'efficience du programme.

⁷⁰ <http://batik-international.org>

⁷¹ <https://www.fdh.org>

⁷² <https://www.cfsi.asso.fr/programme/agir-acteur-changement>

Sans ce que cela soit incompatible avec cette dernière affirmation, notons que dans la convention programme du FdH, les modalités de la collaboration ne sont toutefois pas décrites, les partenaires ayant préféré se laisser une marge d'adaptation aux évolutions du chantier. La réalisation de livrables est prévue mais sans cibler de thématique ou de forme (ce qui implique une certaine confiance de la part du bailleur). Cela n'empêche pas qu'en amont, les champs dans lesquels les échanges se réaliseront étaient déjà déterminés, ainsi que les modes d'intervention. Dans ce cas précis, une dizaine de partenaires de FdH sont impliqués. La démarche devait être adaptée à chacun.

- La place du partenaire du Sud. Ils ne sont pas que des bénéficiaires passifs, mais bien parties prenantes à part entière du processus. C'est un pair au même titre que l'organisation par laquelle il est impliqué. En fait, l'exercice de capitalisation est tripartite. Un chargé d'accompagnement des partenaires a été désigné au sein du FdH pour aider les partenaires à récolter, analyser les données de terrain, organiser des réflexions.

- Le PàP requiert du temps. D'où l'importance d'intégrer les échanges dans un espace de réflexion bien délimitée, de la concevoir dans une logique de projet, planifié, avec des objectifs clairement identifiés. La charge en temps et en ressources doit être aussi précisément délimitée que possible, ainsi que l'intérêt stratégique de l'échange ; cela y compris pour le pair endossant éventuellement le rôle de prestataire (cf. plus haut).

- Une prédisposition à l'échange. La relation entre les pairs s'est construite dans le temps. Il faut que les partenaires se connaissent. Il est important aussi que chacun soit en mesure de faire le point sur les limites de son implication, les freins institutionnels, culturels et organisationnels divers pouvant interférer dans l'exercice.

Avant de se lancer dans une analyse entre pairs et de commencer à définir des champs de travail communs, il faut voir faut avoir fait le point sur l'état de ses propres préoccupations, ses priorités, ses forces et faiblesses en termes de compétences, de moyens, de disponibilité, d'intérêt stratégique.

Il faut déjà être conscient des atouts que peuvent représenter les échanges entre pairs, avoir identifié les espaces où ils seraient utiles, être vigilant aux opportunités qui se présentent. Ce qui signifie aussi qu'il faut être curieux des autres et s'informer.

AUTRES ENSEIGNEMENTS ET PERSPECTIVES POUR L'ETUDE

- Il est possible d'envisager une coopération entre pairs dans les termes d'une consultation externe classique (cela pourrait être une exigence incluse dans des TdR).
- L'apprentissage retiré d'une collaboration entre pairs ne doit pas nécessairement s'équivaloir ou porter sur les mêmes thèmes/compétences. Il suffit de s'assurer que les termes du win-win soient clairs, les finalités déterminées pour chaque partie et que chacun rassemble les dispositions nécessaires pour en tirer le bénéfice escompté.
- La collaboration ne doit pas nécessairement déboucher sur un livrable. La capitalisation d'expérience peut se faire conjointement, de manière informelle. Chaque organisation est responsable seule de la façon dont elle met à profit les bénéfices de la collaboration. Excepté si les termes de l'échange incluent un accompagnement.

- Les coopérations sont fortement tributaires des opportunités ouvertes en cas d'appels à projet. Cela implique une certaine vigilance envers de telles opportunités, mais aussi, au préalable d'entretenir déjà des relations de confiance et de reconnaissance avec des organisations pairs.

Il ne s'agit pas seulement pour cela d'être sensibilisé aux potentiels du PàP, mais d'être déjà dans une posture d'échange et de disposer d'espaces et d'outils permettant des rapprochements, la reconnaissance mutuelle, la collaboration. Un réseau comme le F3E peut non seulement promouvoir cette posture, identifier et promouvoir les opportunités de financement, sensibiliser à l'importance stratégique du PàP, mais offrir également, par ses activités, ses services et outils, des bases d'informations et de rencontres qui facilitent les partenariats entre pairs.

- Un tiers comme un consultant externe ou l'équipe technique du F3E pourrait intervenir dans le cadre d'une collaboration bilatérale de ce type. Eventuellement pour l'accompagner (bien qu'en l'occurrence ici, ça n'a pas été nécessaire), mais aussi pour la capitaliser et, encore :
 - o Offrir un appui technique et méthodologique ;
 - o Alléger l'investissement des organisations dans des étapes opérationnelles comme la récolte d'information, visites de terrain, animation d'ateliers, etc.
 - o Assurer une certaine médiation avec les autres terrains de réflexion investis par le F3E,
 - o Veiller à ce que les apprentissages de l'échange puissent être mutualisés/diffusés au sein du réseau.
- Outre les apprentissages retirés, qui doivent être à la hauteur des investissements consentis par les pairs, il ne faut pas négliger les apports de telles expériences en termes de rapprochements institutionnels et de réseautage. La capacité à créer des liens et à en tirer un profit institutionnel, opérationnel ou stratégique est aussi une compétence renforcée.
- Dans l'exemple FdH-Batik, le fait que les deux organisations soient de même taille, de culture organisationnelle ou idéologiques proches a fortement aidé au bon déroulement des échanges. Le fait qu'aucun n'endosse un statut d'expert prévalent sur l'autre y a également contribué.

Il est sans doute plus délicat de concilier les intérêts d'organisations trop différentes. Mais il n'y a pas de règle absolue en la matière. A partir du moment où les différences sont reconnues et qu'elles ne remettent pas fondamentalement cause la reconnaissance de parité, il est parfaitement possible d'entreprendre une collaboration fructueuse, pour que les objectifs de part et d'autres et modalités d'échange soient claires. A fortiori si ces termes tirent profit des différences.

REFERENCE(S)

- Pauline de la Cruz (Directrice de Batik International, Présidente du CA du F3E).
- Audrey Noury (Coordinatrice du pôle Form'Action, FdH).

7.2. LE PROGRAMME TRANSFERT

DESCRIPTION/HISTORIQUE

Fert est également une agri-agence membre du F3E. Depuis 1981, elle accompagne la création et le développement d'organisations de producteurs (OP) sous différentes formes (groupements, coopératives, fédérations, centres de formation, institutions financières, etc.) au sein desquelles fonctions et services sont pris en charge par et pour les paysans eux-mêmes dans le cadre d'organisations spécifiques (.). L'agri-agence et ses partenaires considèrent que les OP ne peuvent naître et se développer que dans une interaction constante entre réalisations techniques concrètes et animation associative des membres. Le PàP est au centre de l'ingénierie d'action de l'agri-agence.

Fert a peu à peu développé une approche « OP à OP » qui mobilise le savoir-faire professionnel détenu par ses membres ainsi que par les techniciens salariés et les élus d'organisations professionnelles agricoles. Fert mobilise aussi des associations, des bureaux d'étude, des entreprises agro-alimentaires, des centres de formations, etc. Elle assure la liaison entre les demandes de renforcement des OP du Sud et ces professionnels.

Parmi les diverses modalités prévues pour assurer le développement de compétences de ses partenaires, Fert organise en particulier depuis longtemps des voyages d'étude (un groupe qui se déplace pour découvrir une autre expérience, apprendre etc.) et des missions d'expertise (une personne qui vient répondre à une demande précise d'une OP partenaire).

Jusqu'à-là, ces modalités d'intervention et leurs implications partenariales étaient déterminées de façon cloisonnée par action et par pays, et dépendaient fortement de la nature, des finalités des missions et de leurs parties prenantes. Avec la mise en place en 2015 d'une convention programme multi-pays intitulée « TransFert », Fert a donné un cadre à ses interventions. Elle a aussi souhaité décroisonner les actions et les acteurs en créant des espaces d'échanges multi-pays entre les différentes équipes Fert et leurs partenaires. Cela n'implique pour le moment que les pays d'intervention de Fert en Afrique subsaharienne, mais à terme, concernera tous les pays.

En particulier, des groupes thématiques d'apprentissage sont mis en place, regroupant des membres de l'équipe de Fert (conseillers techniques expatriés et chargé-e-s de projets), des cadres ou techniciens des OP partenaires ainsi que d'autres personnes-ressources plus ponctuelles. Ces groupes peuvent aussi mobiliser ponctuellement des agriculteurs, représentant d'organisations professionnelles agricoles. Ces groupes sont en quelque sorte des communautés de pratiques au sein desquelles les participant-e-s renforcent leurs compétences et l'efficacité de leurs actions en partageant leurs problèmes, des expériences, des outils et pratiques relatives aux thématiques communes qui les réunissent. Les participant-e-s peuvent provenir de pays différents.

Ces thématiques se rapportent par exemple au conseil agricole, à l'insertion des jeunes, l'accompagnement des OP, leur viabilité, etc.

PEU A PEU, CE TRAVAIL EN GROUPE THEMATIQUE PERMET DE DONNER PLUS DE COHERENCE/CONSISTANCE A DES ACTIONS « ONE SHOT ». PAR EXEMPLE, SI AUPARAVANT, LES VOYAGES D'ETUDE ETAIENT UN EVENEMENT PONCTUEL ; A PRESENT, ILS PEUVENT S'INSCRIVENT DANS UNE DYNAMIQUE PLUS LARGE, OU LES PARTICIPANT-E-S ISSUS DE PLUSIEURS PAYS ONT DEFINI ENSEMBLE LES TDR DE CE VOYAGE, L'ONT PREPARE, VONT POURSUIVRE ENSUITE LES DISCUSSIONS, ECHANGER DES DOCUMENTS... ET SURTOUT, CELA PERMET DE RENFORCER LA

DYNAMIQUE D'ÉCHANGES « SUD-SUD »... OU FINALEMENT, CERTAINS ÉCHANGES SE FONT « HORS DE CONTRÔLE » DE FERT

POINTS D'ATTENTION

- **Chaque groupe dispose d'un animateur propre.** Ce rôle peut échoir à un binôme. Sa/leur responsabilité consiste à organiser, planifier et coordonner les activités, faciliter les échanges pendant et entre les rencontres, s'assurer qu'ils aboutissent à des productions. Il ne s'agit jamais et en aucun cas de se substituer au groupe dans les décisions à prendre ou les actions à réaliser. Le groupe demeure responsable de ce qu'il produit. L'animateur veille aussi à la bonne maîtrise par les participant-e-s des outils collaboratifs en ligne.

- **Les travaux des groupes sont suivis par la coordinatrice de TransFert et la directrice de Fert.** Ce qui permet un appui sur la méthode et garantit un regard d'ensemble sur le contenu. Ceux-ci s'exercent en particulier lors de réunions régulières d'un comité pilotage TransFert.

- **Bien que volontaires, les participant-e-s aux groupes doivent clairement être mandatés par leurs organisations respectives ou leur pays.** A ce titre, ils les représentent et s'engagent à leur rapporter les éléments partagés au sein du groupe. Ils doivent également s'engager vis-à-vis du groupe à y contribuer autant que recevoir. Cela suppose par conséquent que chaque participant soit au fait des besoins de son OP/pays, qu'il interagisse avec les responsables professionnels et personnes ressources de son pays, partage avec eux et leurs collègues les informations et productions du groupe.

- **Les thématiques sont définies de manière large et traitées librement par les groupes.** Elles dépendent des intérêts communs déterminés dans chaque pays. Leur traitement varie selon les besoins, l'expérience dans la matière abordée et les résultats concrets utiles auxquels le groupe entend aboutir. Si le sujet est nouveau, le groupe a bien entendu comme devoir de l'explorer, de se documenter, de s'informer et de/d'(in)former les autres. Aucun livrable n'est alors attendu. Mais si le groupe est plus expérimenté, l'objectif sera davantage de partager cette expérience après l'avoir capitalisée. Dans les deux cas, la connaissance acquise doit être rendue partageable et diffusée.

- **Le travail du groupe se base sur une feuille de route.** Celle-ci est rédigée et validée au départ par tous ses membres. Cette feuille de route définit la thématique abordée (le thème du groupe, le périmètre du sujet) les besoins et les objectifs poursuivis, les dispositions d'évaluation du travail accompli et de la dynamique du groupe⁷³.

- **La plupart des activités sont réalisées à distance, par le biais d'outils collaboratifs en ligne.** L'usage de la vidéo est recommandé. Des rencontres physiques restent primordiales pour renforcer la cohésion et la convivialité entre participant-e-s.

⁷³ Cette feuille de route n'est cependant pas toujours utilisée.

AUTRES ENSEIGNEMENTS ET PERSPECTIVES POUR L'ETUDE

- Dorénavant, il y a un nouveau niveau d'échange entre pairs. Jusqu'à présent, le PàP était essentiellement entre une organisation au Nord / une OP au Sud ; Fert assurait l'interface. Maintenant, il y a aussi un échange entre pairs en interne de Fert (entre les pays), ce qui permet de « décentraliser » les échanges et de favoriser le Sud-Sud.
- En extrapolant, on peut aller jusqu'à dire que le PàP se déroule au niveau des techniciens alors qu'auparavant, il mobilisait surtout les institutions et leurs administrations. Mais il est impératif que par le biais des individus, les organisations soient engagées.
- Une animation forte est nécessaire. Adjoint à l'obligation de réalisations et d'activités communes⁷⁴, cela garantit plus de retours et de visibilité sur ce qui se fait, cela donne une prise au suivi-évaluation de la dynamique.
- Exiger la production de livrables peut nuire à la dynamique d'un groupe. Mais des compte-rendus de réunions et des documents de travail (n'entraînant pas un gros investissement éditorial) peuvent quand même être socialisés.
- L'animation peut-être tournante, mais il s'est avéré important de la confier aux conseillers techniques de Fert (avec un appui central) pour assurer la constance et une meilleure maîtrise des outils de travail en ligne (cf. plus bas)
- Les compétences d'animation requises dépendent fortement des sensibilités et habitudes de travail de chaque groupe.
- Les groupes n'avancent pas tous au même rythme. Les plus rapides sont généralement emmenés par un leader qui obtient facilement la validation des autres participant-e-s. Les groupes plus collectifs progressent plus lentement. De la même manière certains groupes ont besoins d'être plus accompagnés que d'autres. Une fois la feuille de route arrêtée, il est important de laisser chaque groupe libre de gérer sa dynamique comme il l'entend (imposer une réunion chaque trimestre n'est pas forcément productif).
- L'animation à distance ne requiert pas de nombreux outils en dehors d'une application de vidéoconférence, des solutions de stockages en ligne ou des interfaces de travail coopératif (comme Google group). Mais la question de la maîtrise technologique reste importante. Une sophistication technologique entraîne le risque de perdre une frange du public (pas uniquement les techniciens du Sud).

REFERENCE(S)

- Amandine Schlur (Fert, Chargée de mission)
- Afdi (2019)
- Fert (s.d)
- Fert (s.d. bis),

⁷⁴ Cde n'est pas le cas ici, mais d'une façon générale, nous préconisons l'obligation de résultats concrets

- Fert (2016)

- Fert (2017)

7.3. ACTION CONTRE LA FAIM (ACF) NET LES COMMUNAUTES DE PRATIQUES

DESCRIPTION/HISTORIQUE

Depuis 2015, l'ONG⁷⁵ s'est impliquée dans deux initiatives assimilables à des communautés de pratiques.

La première est rassemblée autour des questions relatives à l'Information et au data management, deux problématiques cruciales dans le domaine de l'intervention humanitaire. Cette communauté regroupe une dizaine de structures dont les membres⁷⁶ se réunissent une fois par semestre. Ce sont toutes des organisations importantes de l'humanitaire et de l'urgence, qui génèrent beaucoup de données.

Depuis la fin 2015, cette communauté a donné lieu à 8 rencontres (des séminaires d'une journée), organisées de façon tournante par les membres du groupe. Le but étant de se tenir mutuellement au courant des innovations technologiques et évolutions pratiques intervenant en matière de gestion de l'information et, éventuellement, de réaliser collectivement des tests. Il est arrivé que des notes de cadrages communes soient rédigées à destination des concepteurs d'outils dans l'intention de leur suggérer des améliorations (comme ça a été notamment le cas à l'égard des concepteurs de Kobo tool Box⁷⁷).

La seconde initiative a émergé en 2017 à l'initiative de Solidarité Internationale et d'ACF. Il y est question de redevabilité envers les bénéficiaires. Cette communauté rassemble grosso-modo les mêmes organisations que la précédente. Son chef de file est l'URD.

Sur cette dynamique s'est greffée un projet de structuration de formation de formateurs sur la participation communautaire dans l'humanitaire.

POINTS D'ATTENTION

- CP1

- **La première expérience de CP n'est pas limitée dans le temps et ses modalités de travail évoluent empiriquement.** Sa composition, notamment, a évolué. Certaines organisations se sont retirées, d'autres se sont agrégées. Les modalités d'information et de communication ont également évolué (cf. point suivant).

- **L'essentiel de la communication est informelle.** La rédaction systématique de compte-rendus (vers les directions) a peu à peu été abandonnée, les participant-e-s estimant manquer de temps pour l'établir. Un document Excel en ligne permet le suivi du planning et celui des projets

⁷⁵ <https://www.actioncontrelafaim.org>

⁷⁶ Exerçant des fonctions de responsable de suivi évaluation, responsable de systèmes d'information

⁷⁷ <https://www.kobotoolbox.org>

conduits par les ONG. Le serveur permet de lister les thèmes et de mettre en commun les ressources identifiées par les membres. En dehors des réunions physiques, la plupart des échanges se font par envois d'Emails collectifs ou individuels.

- **L'accès à l'information est restreint.** La CP1 n'a pas pour vocation de diffuser l'ensemble des informations. Les participant-e-s estiment que beaucoup d'informations doivent rester confidentielles parce qu'elles concernent des détails sensibles sur les organisations, leurs projets ou les contextes dans lesquels elles interviennent. C'est une des raisons pour lesquelles l'adhésion au groupe se fait par cooptation.
- **L'accès au groupe est également restreint.** Pour les motifs de discrétion évoqués précédemment, mais également pour assurer une participation active et utile au groupe. Au départ, la mailing-list du groupe comptait une trentaine de personnes. Ont été peu à peu éliminées celles qui ne réagissaient pas aux emails et ne pas participaient pas aux réunions.
- **Les réunions ne sont modérées que pour la gestion du temps.** Il n'est pas recouru à des techniques particulières d'animation ou d'appui à la décision. Dès lors qu'une personne fait une présentation, elle prend la main.
- **CartONG en est le chef de fil, sans être leader.** Ils s'assurent simplement que la journée soit organisée. L'identité de la structure vend des contrats de services mais s'est engagée à ne pas le faire dans le cadre des échanges.
- **La CP a débouché sur la formulation d'un programme d'accompagnement institutionnel,** soumis par CartONG à l'AFD. A minima, 5 structures sont concernées qui devraient bénéficier d'un renforcement de capacités en matière de gestion de l'information.

- CP2

- **Des sujets sensibles tels que celui de la redevabilité contraignent le fonctionnement des CP.** Il est difficile d'obtenir des informations, chaque prise de décision requiert une validation institutionnelle, en particulier si les réflexions collectives sont destinées à la production d'un livrable à large spectre de diffusion. Dégager un langage commun en vue d'une publication est a fortiori difficile.

- **Le groupe était ouvert à tous ceux qui souhaitaient s'investir.** La première réunion en octobre 2017 a suscité l'intérêt d'un grand nombre de participant-e-s. Ils ont ainsi pu participer à l'identification des enjeux et aux modalités de travail. Mais dès la suivante réunion, en avril 2018, seul un petit comité a pu être rassemblé pour un atelier plus structuré. Les participant-e-s à la rencontre précédente étaient invités mais ne sont pas venus. L'invitation à la présentation de la note de cadrage ou aux formations-pilotes sera plus largement diffusées.

- **L'exercice était plus structuré,** notamment parce qu'il était en partie co-financé par l'AFD et qu'il devait déboucher sur une note de cadrage⁷⁸ et impliquait l'organisation d'événements divers.

- **L'expérience n'a pas vocation pas être poursuivie une fois la note de cadrage diffusée et les formations dispensées.**

AUTRES ENSEIGNEMENTS ET PERSPECTIVES POUR L'ETUDE

⁷⁸ Lisa Daoud (2019).

- Les CP ont besoin d'outils de concertation et d'aide à la décision. Il ne suffit pas de réunir les participant-e-s et de fixer des modalités d'échange. Il convient de l'animer de manière à garantir une participation équitable et ordonnée des participant-e-s. Des méthodes de communication non-violente et de sociocratie peuvent aider à la prise de décision collective ; en particulier sur des sujets sensibles
- Autre enjeu communicationnel important : la diffusion d'information au sein même des structures participantes est un défi compte tenu de leur taille, des multiples interlocuteurs, et des sujets parfois sensibles abordés). Il est important que cet aspect soit anticipé au moment de l'engagement dans la CP.
- Toutes les CP et/ou tous les échanges en leur sein n'ont pas vocation à être formalisés et restitués. Il faut accepter qu'une partie des enseignements/informations transmis et des connaissances créés demeure explicite.
- Les CP sont aussi importantes pour entretenir des réseaux. Il peut arriver que le plus important soit le maintien d'un lien, l'entretien d'une culture d'échange, le maintien d'une information mutuelle à jour, de compenser les turn-overs pouvant intervenir dans les organisations-membres ou, même, leurs représentants. Ainsi, se fréquenter au sein de la CP2, a facilité des transferts de personnels d'une structure à l'autre.
- Mais toutes les CP n'ont pas vocation à durer une fois leurs objectifs réalisés. Elles peuvent être dissoutes ou remaniées pour s'adapter aux nouvelles finalités.
- La forme, la constitution, le fonctionnement d'un CP ne sont pas immuables. Même dans le cadre d'un même exercice, elles doivent évoluer avec les évolutions des chantiers abordés, les contextes et les membres.
- Fixer des étapes, des échéances, des objectifs précis (même s'ils ne sont pas ensuite transposés en livrables) est tout de même un bon moyen de motiver la participation et une mobilisation suffisamment constante. Renouveler les sujets et les ambitions est important pour éviter l'essoufflement (des sujets deviennent récurrents ou n'évoluent pas assez entre chaque session ; d'autres demanderaient une implications et des ressources trop importantes pour ce que les participant-e-s peuvent libérer. Beaucoup de questions posées demeurent sans réponses concrètes ou suffisantes,...)
Les CP peuvent servir l'intérêt commun par procuration. Il n'est pas nécessaire que tous les acteur-trice-s d'une organisation s'y réunissent ou y soient représentés. Il importe par contre que le mandat donné par le collectif à la minorité soit explicite et que la diffusion des acquis soit garantie.
- Une CP ne peut être autarcique. Un groupe restreint peut se réunir mais il a besoin d'apports extérieurs récurrents pour élargir ses points de vue et disposer d'un champ d'expérimentation plus large.

REFERENCE(S)

- Aymeric Fuseau (Réfèrent MEAL, Action contre la faim, Membre du CA du F3E).

7.4. L'EXAMEN PAR LES PAIRS, LES ETUDES D'APPRENTISSAGE MUTUELS ET L'ALLIANCE AU SEIN DE L'OCDE

DESCRIPTION/HISTORIQUE

Le Comité d'Aide au Développement (CAD) de l'OCDE organise des examens par les pairs depuis 1962.

Depuis 1990, les membres du CAD sont tenus de se soumettre à une peer-review tous les 4 ou 5 ans et à participer comme pairs examinateurs aux révisions d'autres membres. Les examens ont deux dimensions, l'une d'apprentissage (par les pairs), l'autre de changement (pression des pairs). Ils peuvent porter sur les politiques et pratiques des membres en matière économique, de gestion des affaires publiques, d'éducation, de santé, d'environnement ou d'énergie, ou dans tout autre domaine. Dans chacun de ces domaines, l'examen porte sur un éventail de normes et critères, tel le respect des politiques convenus à l'échelon international ou la mise en œuvre de principes juridiquement contraignants. Il peut également être procédé à des examens thématiques, dans le cadre desquels sont étudiés en parallèle les efforts déployés par plusieurs pays en vue d'un objectif particulier. Qu'ils soient consacrés à un pays ou à un thème, les examens par les pairs constituent normalement des exercices réguliers débouchant chacun sur un rapport qui rend compte des progrès accomplis et des points où subsistent des lacunes et qui contient des recommandations.

En matière de coopération internationale, ils visent à encourager les changements positifs en visant l'amélioration de l'efficacité de l'aide dans la communauté des donateurs. L'information générée contribue à une approche commune de l'aide bilatérale et rend compte des innovations et des résultats en matière d'administration de l'aide.

Les examens ont pour objet d'évaluer la performance de la fonction de coopération au développement du membre considéré et d'examiner tant la définition de sa politique que sa mise en œuvre. Ils couvrent les activités de coopération pour le développement et d'aide humanitaire du membre soumis à examen.

Ce dernier est ainsi invité à améliorer ses politiques, à adopter des pratiques optimales et à se conformer à des normes et principes établis.

Il s'agit d'examens amiables, qui reposent largement sur la confiance mutuelle des États qui y participent et sur leur confiance commune dans le processus. L'examen par les pairs est réalisé dans le cadre d'une organisation internationale. C'est le secrétariat de celle-ci qui facilite et stimule le processus. Les examens par les pairs contribuent généralement à l'instauration, grâce à ce processus d'évaluation réciproque, d'un système de reddition mutuelle de comptes.

A partir de la méthodologie des revues par les pairs, l'OCDE a instauré les études d'apprentissage mutuel. Il s'agit d'une démarche de partage de connaissances entre pays de l'OCDE et pays non-membres des MENA autour de grands enjeux de l'action publique dans ces pays.

Des experts issus de pays de l'OCDE ainsi que de pays MENA, s'associent pour réaliser ces études. Cela permet de garantir des échanges approfondis entre pairs et de nourrir le dialogue sur les politiques entre les pays participant-e-s.

Le rapport produit à l'issue d'une étude d'apprentissage mutuel couvre des domaines d'intérêt particulier pour les pays participant-e-s.

Dans le prolongement de cette culture d'apprentissage entre pairs, l'OCDE établit en 2013, la Knowledge Sharing Alliance (KSA). Plusieurs Directions thématiques de l'OCDE s'associent pour faciliter les synergies et l'apprentissage par les pairs entre économies émergentes et en développement pour échanger des connaissances et compétences pour la conception et la mise en œuvre de politiques de développement inclusives et durables. Des agences extérieures et des pays non-membres sont impliquées dans le

dispositif. L'apprentissage par les pairs tel que conçu dans ce dispositif peut découler d'une procédure d'examen entre pairs, mais n'implique par forcément d'exercice d'évaluation ou de classement.

POINTS D'ATTENTION

- Les examens par les pairs

- Les dispositifs de l'OCDE tirent leur légitimité et leur force normative du fait qu'ils s'appuient sur des conventions internationales. Ainsi, le cadre général des examens par les pairs est fixé par les principes de la Déclaration de Paris. Le thème d'une Étude d'apprentissage mutuel est déterminé avec le pays participant en fonction de ses priorités, en rapport avec les éléments traités dans le chapitre II de la Convention des Nations unies contre la corruption consacré aux Mesures préventives.

- Les revues sont conduites à l'aide d'un guide de référence articulé autour de 7 sections : 1- L'effort global d'appui des membres au développement « au-delà de l'aide » ; 2- La vision politique et les orientations stratégiques ; 3- Les montants alloués à l'aide ; 4- L'organisation de l'aide et son adéquation aux buts ; 5- Modalités de l'aide et partenariats ; 6- Résultats, transparence et reddition de comptes sur les engagements pris ; 7- Aide humanitaire.
- Le secrétariat du CAD désigne à l'avance 5 Etats membres du CAD qui vont faire l'objet d'un examen par les pairs au cours d'une année donnée et dix membres censés fournir un examinateur. Le secrétariat tient compte de la similarité des problématiques, de la taille des coopérations et notamment de la proximité linguistique.

L'examen comprend cinq étapes : 1- La préparation et le planning : le pays examiné

est invité à compléter un mémorandum d'auto-évaluation qui servira de base à la visite des examinateurs ; 2- La collecte de données, leur analyse et l'écriture du rapport : les examinateurs se rendent au siège de la coopération du membre examiné, consultent des documents et mènent des interviews ; ils mènent aussi une ou deux visites de terrain pour vérifier les constats de l'auto-évaluation et de la visite au siège ; 3- La réunion collégiale (peer-review meeting) : celle-ci se tient à Paris avec les examinateurs et les autres membres du CAD ; 4- L'approbation et la publication ; 5- Le suivi, qui comprend l'examen à mi-parcours de la mise en œuvre des recommandations de l'examen précédent.

- Les examens par les pairs peuvent être mis directement ou indirectement, au service des objectifs suivants : le dialogue politique (pouvant servir de base à un renforcement de la coopération, grâce par exemple à l'adoption de nouveaux principes directeurs et recommandations, voire à la négociation d'instruments juridique) ; la transparence (lors d'un examen par les pairs, le pays examiné se voit offrir l'opportunité d'exposer et de préciser ses règles, pratiques et procédures et leur raison. La documentation qui en résulte reste à la disposition des pays membres ainsi qu'au grand public) ; Le renforcement des capacités (les examens réciproques constituent un dispositif d'apprentissage mutuel) ; la mise en conformité (les examens permettent un suivi et une amélioration du degré de respect par les pays des politiques, normes et principes convenus à l'échelon international permettant de mettre en commun des pratiques optimales).

- Les examens ne sont pas qu'une activité de renforcement de capacités. Ils sont une activité d'apprentissage car tous les experts qui participent dans le projet – des pays de l'OCDE et non-membres - apprennent les uns des autres.

- La KSA

- L'OCDE considère le partage des connaissances comme un processus co-généré et durable entre pays ou organisations, quel que soit son stade de développement et son expérience. Il considère la connaissance comme universelle et n'appartenant à aucun type de pays qu'ils soient formellement étiquetés comme «développés», «en développement» ou «Émergents». Sa KSA propose un modèle de partage où les différents partenaires apportent des savoirs différents, dans le respect mutuel. Le dialogue et la concertation sont censés porter de la valeur-ajoutée pour toutes les parties concernées.
- Cette conception est mise en œuvre par le recours aux boucles d'apprentissage. Il s'agit d'un outil développé récemment par l'OCDE. Il postule sur la continuité entre les processus de partage déployés entre acteur-trice-s d'un pays ou d'une région donnés et la mise en œuvre des réformes et des transformations sur le terrain.

AUTRES ENSEIGNEMENTS ET PERSPECTIVES POUR L'ETUDE

- Le processus des examens par les pairs est conçu pour exercer une pression collégiale tacite. Du fait de la portée politique de l'examen du CAD, aucun état membre n'oserait s'y soustraire. Lorsqu'une peer-review est annoncée, c'est l'ensemble de l'administration qui est mobilisée pour compléter le mémorandum. Cela oblige à une certaine forme d'auto-évaluation. Les examens du CAD sont rendus publics. Cela contribue à leur impact.
- La récurrence de l'examen permet de repérer les forces et les faiblesses d'une organisation et les évolutions d'un examen à l'autre. Dans le cas du CAD, une visite à mi-parcours suit l'examen après deux ans environ.
- Les facteurs d'efficacité de l'examen par les pairs sont : l'adhésion à des valeurs communes, un niveau adéquat d'engagement (un mécanisme d'examen par les pairs ne peut fonctionner correctement que si les pays participant-e-s y engagent des ressources humaines et financières suffisantes) ; la confiance mutuelle (c'est un processus amiable fondé sur la coopération, la confiance mutuelle) ; la crédibilité (tirée de son efficacité et sa valeur ajoutée par comparaison aux rapports gouvernementaux et aux avis d'experts-conseil).
- Pour être abouti, le processus d'apprentissage suppose un exercice récurrent de capitalisation globale des résultats accumulés. Depuis quelques années, le CAD tente de tirer les enseignements communs aux différents examens par les pairs. Il les documente.
- Le fait de considérer la peer-review comme une inspection davantage que comme un échange d'expériences biaise l'exercice. L'échange collégial sur les succès et les échecs de la coopération, qui constitue un précieux moment d'apprentissage tant pour les services examinés que pour les pairs, ne reçoit pas toute l'attention qu'il mériterait.

REFERENCE(S)

- de Crombrugghe (2013)
- J-H Guillemette (2008)
- J-H Guillemette (2013)
- OCDE (2003)
- OCDE (2014)
- OCDE (2019)
- <https://www.slideshare.net/OECDdev/oeed-dac-peer-reviews-what-they-are-how-to-engage-and-how-to-use-them>
- <http://www.oecd.org/dac/peer-reviews/>

7.5. L'APPRENTISSAGE PAR LES PAIRS AU SEIN DE CITES ET GOUVERNEMENTS LOCAUX UNIS (CGLU)

DESCRIPTION/HISTORIQUE

CGLU regroupe 240000 villes, régions et métropoles au travers de 175 associations de gouvernements locaux et régionaux. CGLU est créé en 2004 pour unifier les voix des autorités locales et régionales du monde entier sur le scène internationale. Il anime le travail de la Global Taskforce des gouvernements locaux et régionaux⁷⁹.

Ses objectifs consistent dans le renforcement du rôle des gouvernements locaux et régionaux dans le système international de prise de décision, la mobilisation de l'action locale en faveur du développement, la promotion des gouvernements locaux et des associations nationales représentatives, fortes et efficaces, l'encouragement de l'innovation au service de la gouvernance locale.

CGLU s'affirme aujourd'hui comme un réseau d'apprentissage. Son mandat stratégique est de soutenir l'apprentissage de ses membres et de promouvoir une coopération décentralisée et les échanges entre pairs parmi les gouvernements régionaux et locaux et leurs associations. Il s'agit notamment de fournir à ses membres, les outils pour renforcer leurs capacités et améliorer la gestion et le développement local.

Le réseau est géré et coordonné depuis son secrétariat mondial à Barcelone, dont le mandat inclut l'animation de projets d'apprentissage entre pairs à l'échelle internationale. L'apprentissage entre pairs et le partage de connaissance sont indissociables de sa conception de la coopération décentralisée et de ville

⁷⁹ <https://www.global-taskforce.org>

à ville. La motivation est de favoriser l'innovation pour permettre la mise en œuvre des Objectifs de Développement Durables⁸⁰ et du Nouvel agenda Urbain⁸¹.

Au cœur de ce dispositif : la Commission Planification Stratégique Urbaine (PSU). A partir de 2009, c'est à elle qu'incombe en particulier l'organisation de réunions de Peer-learning.

Conçus pour favoriser les échanges d'expériences et promouvoir les mises en parallèles entre membres, ces événements, organisés par une ville-hôte (pour deux communes au moins), invitent sur quelques jours les villes et autorités locales à discuter et à partager des enseignements sur un thème définit en amont.

Les participant-e-s y recherchent : une orientation vers l'action, des éléments susceptibles de servir à l'élaboration de stratégies, des exemples de pratiques inspirantes.

Des documents sont produits, destinés à être diffusés au sein du réseau.

POINTS D'ATTENTION

- **Pour faciliter le travail d'apprentissage collectif mis en œuvre en vue des ODD, CGLU a déployé des sessions de formations de formateurs.** Ces sessions étaient focalisées sur la préparation et l'usage des méthodologies d'apprentissage ainsi que sur l'exploration des pratiques locales, en s'assurant que les formateurs apprennent des mécanismes de facilitation et de modération, ainsi que le maniement d'outils fondamentaux de production de savoirs collectifs. Les ateliers sont conçus de telle sorte que les apprentissages sont déduits des propositions collectives qu'il ont contribué à faire émerger. Les propositions d'apprentissages issues de ces ateliers sont adaptées à chaque contexte.

Le réseau considère que de telles propositions peuvent devenir des leviers de sa dynamisation et de la production de connaissances. En formant les formateurs, l'étendue des membres impliqués dans le processus de localisation s'élargit, ce qui permet à davantage de membres de gagner en expérience et de communiquer de façon adéquate et efficace.

- **Les participant-e-s ont des obligations.** Les participant-e-s sont contactés ou se manifestent auprès de la ville-hôte ou de CGLU. Ils sont censés préparer, présenter et partager leurs connaissances, leurs projets ou leurs expériences et se soumettre à la critique et aux remarques.

S'engager dans un échange par les pairs requiert une écoute attentive et active générant une discussion.

- **Le but de ces rencontres ne se résume pas à l'apprentissage.** Il est aussi d'établir une relation de confiance entre des villes paires afin que le lien puisse perdurer.

- **CGLU n'est qu'un référent neutre chargé d'assurer l'union des pairs dans un climat de confiance sans hiérarchie.** C'est la ville-hôte qui organise l'événement. Le Secrétariat Mondial ne fait que l'accompagner. CGLU coordonne et aide la municipalité hôte à organiser l'événement sur le fond et la forme et peut avoir

⁸⁰ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

⁸¹ <http://habitat3.org/wp-content/uploads/NUA-French.pdf>

recourt à des consultants pour élaborer des activités spécifiques au thème. Il soutient aussi la logistique requise pour l'accueil des invités. CGLU utilise son réseau pour inclure des partenaires à l'évènement en fonction de la thématique.

Les thématiques sont proposées par la ville d'accueil de l'évènement avant d'être soutenues par CGLU. CGLU doit essentiellement écouter pour construire un discours sensé à partir des informations récoltées sur le terrain.

Quant au programme, il est défini conjointement par les villes participantes. UCLG joue un rôle de médiateur amenant chacune des parties à proposer un ou plusieurs thèmes sur le(s) quel(s) elles désirent travailler. Une fois un thème pertinent déterminé, UCLG ouvre son carnet d'adresses et propose des intervenants.

Il lui revient aussi de créer des publications afin de partager les démarches spécifiques qui ont fait leurs preuves dans un contexte donné.

- **L'apprentissage réciproque est basé sur un changement structuré des rôles apprenants/sachants à des moments stratégiques de l'échange.** Cela a l'avantage de varier les rôles offrant aux apprenants la possibilité d'être sachants et vice-versa. UCLG doit veiller à ce que les rôles s'équilibrent.

- **Le Peer Learning à UCLG prend entre 2 et 3 jours.** Cela essentiellement pour des raisons de financement et aussi en raison du peu de temps que peuvent accorder les élus à ce genre de démarche.

AUTRES ENSEIGNEMENTS ET PERSPECTIVES POUR L'ETUDE

- Les publications n'ont pas seulement pour vocation de réunir des informations issues ou relatives à un évènement donné. Elles servent à nourrir les prises de positions communes (par exemple, aux fins de plaidoyers communs) mais surtout à faire la promotion de l'apprentissage par les pairs. Il est important de les valoriser aussi dans ce sens et pas uniquement pour diffuser le contenu et les apprentissages.
- L'outil d'apprentissage par les pairs doit faire l'objet d'une communication/sensibilisation à destination des participant-e-s. En particulier ceux qui accueillent l'évènement. Même s'ils adhèrent à la démarche, ils n'en connaissent pas forcément les principes et implications. De même, les suites doivent être accompagnées parce qu'ils ne savent pas non plus toujours comment utiliser les acquis.
- La documentation produite doit autant que possible être facilement et rapidement appropriable. Il faut préférer un langage simple et synthétique ainsi que des formats très accessibles.
- Un échange par les pairs n'est pas une relation tuteur/tutoré instaurant une approche top-down. Apprendre par les pairs permet de réunir autour de la même table différents acteur-trice-s et vise à les mettre au même niveau afin de construire un échange plus riche. Il est donc important que les pairs soient le reflet d'une multitude de compétences, de connaissances et d'attitudes pour varier les discours et les opinions. Cette méthode d'apprentissage postule l'égalité entre les participant-e-s même en sachant que les participant-e-s ne partent pas avec la même base de connaissance.
- Le suivi-évaluation doit être intégrée au processus et formalisée clairement. Après avoir longtemps négligé cet aspect, CGLU aménage désormais une étape de tour de table d'évaluation à chaud. C'est insuffisant. Les commentaires restent très superficiels et peu critiques.
- Les organisations participantes et qui, éventuellement, accueillent, n'ont pas toujours les ressources pour le faire. Il est rare même qu'un budget soit alloué à l'apprentissage en dehors des

plans de formations de ressources humaines (ce n'est pas un volet stratégique). Il faut donc prévoir une récolte de fonds ad hoc, mais aussi accompagner les organisations dans leur réflexion sur la place stratégique de l'apprentissage.

- L'apprentissage par les pairs aurait des résultats cognitifs importants sur les participant-e-s. Il permet de gagner en compétence communicationnelle et sociale mais aussi d'un point de vue émotionnel comme la confiance en soi et des relations avec d'autres participant-e-s. L'apprentissage par les pairs enrichit les gouvernements locaux pouvant donner lieu à des résultats opérationnels. Ces résultats opérationnels, que ce soit dans la ville d'accueil ou dans les villes des participant-e-s, dépendent en majeure partie de la diffusion de l'apprentissage et la communication autour de l'événement aux autres acteur-trice-s du territoire d'origine. Ils dépendent fortement de l'encadrement et des participant-e-s.

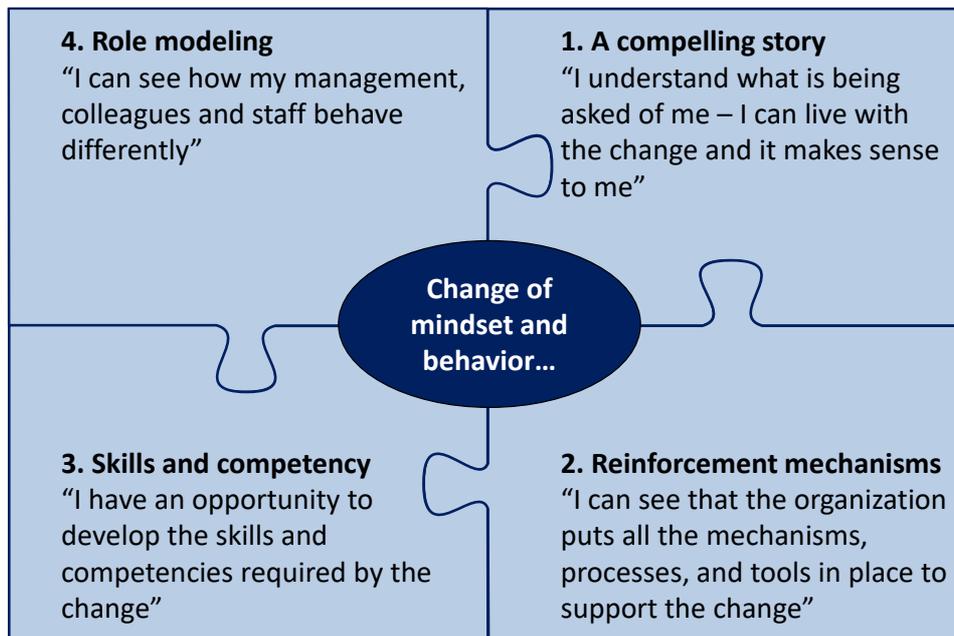
RÉFÉRENCE(S)

- CGLU (2016)

- I. Colas (2016)

- P. Launay (2014)

- <https://www.uclg.org/fr>

ANNEXE 8. LE MODÈLE D'INFLUENCE⁸²

Ce modèle établit que chaque initiative de changement doit être modélisée selon un processus d'adoption du changement en 4 étapes:

1. Une histoire convaincante: pour être adopté, le changement doit être compris et pris en compte par toutes les personnes concernées (Il est vécu et les acteur-trice-s ont un intérêt à sa réussite.)
2. Mécanismes de renforcement: un message clair doit être envoyé par l'organisation quant à l'importance du changement. Il doit être soutenu par des efforts tangibles et visibles en termes de gestion, de soutien, de visibilité, etc.
3. Compétences et compétences: pour qu'une organisation puisse changer, chaque participant doit changer, et pour quiconque de changer, l'apprentissage et le développement, le soutien après la mise en œuvre, etc. doivent être disponibles (les personnes ont les compétences requises pour appliquer ce changement).
4. Modélisation: à terme, le comportement exemplaire de la direction et des pairs valorisés amplifiera le message et élargira ainsi la base. Le changement est un mouvement! (les personnes en charge de conduire le changement s'appliquent ce qu'elles préconisent à elles mêmes, sans concession).

Le changement s'instaure dans une organisation si ces 4 conditions sont réunies.

⁸² Sc. Keller, C. Price (2011).

BIBLIOGRAPHIE

- B. Arnaud, C. Ejeil (2019), « Le guide de l'organisation apprenante. Plus de 100 outils et pratiques pour développer l'intelligence collective », Editions Eyrolles.
- Al. Balestrin et P. Fayard (2004), « Les réseaux inter-organisationnels comme espace de création de connaissance », *Communication et organisation*, 24 (<http://journals.openedition.org/communicationorganisation/2891>).
- Chr. Barette (2016), « Des pistes pour maximiser l'efficacité du tutorat par les pairs », *Conditions*, vol. 21, n°3 (<http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/la-lecture-dans-tous-ses-etats/des-pistes-pour-maximiser-lefficacite-du-tutorat-par-les-pairs>).
- C. Bellot, J. Rivard (2007), « L'intervention par les pairs : un enjeu multiple de reconnaissance », *2nd Congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale, Namur, Belgique, 3-7/07 2007* (https://aidq.org/wp-content/uploads/2016/07/LINTERVENTION_PAR_LES_PAIRS_UN_ENJEU_MULTIPLE-DE-RECONNAISSANCE-1.pdf).
- St. Boulc'h (2009), « Partenariats en réseaux d'échanges et de renforcement de capacités », COTA (http://www.cota.be/?wpfb_dl=55).
- St. Boulc'h (2012), « L'organisation apprenante. Un idéal collectif diversement partagé », *Echos du COTA*, n°134 (Mars 2012), p. 3-18 (http://www.cota.be/?wpfb_dl=99).
- St. Boulc'h (2014), « Regards croisés sur dix ans d'aide » (https://www.sosfaim.be/wp-content/uploads/2014/07/Regards_dix_ans_aide_version_complete_def.pdf).
- Br. Britton (2005), « L'apprentissage organisationnel dans les ONG : Créer le motif, les moyens et l'occasion », *Praxis Paper*, n°3, INTRAC (<https://www.intrac.org/wpcms/wp-content/uploads/2016/09/Praxis-Paper-3-French-L'apprentissage-organisationnel-dans-les-ONG-Bruce-Britton.pdf>).
- J.A. Buck, G. Endenburg (2004), « La sociocratie. Les forces créatives de l'auto-organisation » (<http://www.gyb.be/fr/fichierspdf/sociocratie.pdf>).
- C. Bushs, C. Darnon, A. Quiazade, G. Mugny, F. Butera (2008), « Conflits et apprentissage. Régulation des conflits sociocognitifs et apprentissage », *Revue Française de Pédagogie*, 163, avril-juin 2008 : La culture des élèves : enjeux et questions, p. 105-215 (<https://journals.openedition.org/rfp/1013>).
- CGLU (2016), L'engagement de Bogota et l'Agenda d'action. Bogota, 15 octobre 2016) (https://www.uclg.org/sites/default/files/lengagement_de_bogota.pdf).
- B. Charlier, Fr. Henri (2004), « Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle », *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 26, 2 (<https://core.ac.uk/download/pdf/33977455.pdf>).
- A-M. Cliche et consorts (2015), « Guide pour les mentors et les mentorés », ADSUM, ESPUM (<http://adgeps.com/wp-content/uploads/2015/09/Quest-ce-que-le-mentorat.pdf>).
- I. Colas (2016), « Les enjeux de l'apprentissage par les pairs comme outil de coopération décentralisé. Les espaces publics dans les trois apprentissages par les pairs de CGLU à Durban (Afrique du Sud), Porto Alegre (Brésil) et Blantyre (Malawi) » (https://issuu.com/colasisabelle/docs/me_moire_m2_uci_cglu_i.colas_copie).

- J. W. Colvin (2007), « Tutoring and Socioal Dynamics in Higher Education », *Monitoring and Tutoring*, vol. 15, n°2 (May 20027), p. 165 -181 (<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.1744&rep=rep1&type=pdf>).
- H. Cooreman, L. Debruyne, J. Ingram, A. Koutsouris, F. Marchand (2018), « State-of-the-Art Report on Determining Effectiveness of Learning Approaches » , Agridemo (https://agridemo-h2020.eu/docs/Rapport_AGRIDEMO_learning_effectiveness.pdf).
- Chr. Cuerrier (2012), « Guide pratique. Le mentorat comme outil de développement professionnel », Société des Musées Québécois, (<https://www.musees.qc.ca/activites-publications/smq/guide-pratique-le-mentorat-comme-outil-de-developpement-professionnel>).
- Lisa Daoud (2019), « Qu'avons-nous fait de la redevabilité ? Revue des théories et pratiques dans les interventions d'aide en contexte de crise et de post-crise. » (https://www.urd.org/fr/wp-content/uploads/2019/03/EtudeRedevabilite_GroupeURD_2019-2.pdf).
- de Crombrughe (2013), « Les examens par les pairs du CAD-OCDE », *Echos du COTA*, n°138 (mars 2013) (http://www.cota.be/?wpfb_dl=117).
- G. Douillé, J.Vandewattynne, A. Van Daele (2015), « La sociocratie : des principes à la réalité de terrain dans un centre de recherche. », *La culture : facteur d'intégration Impacts sur l'entreprise*, pp.24-37 (https://www.researchgate.net/publication/327829035_La_sociocratie_des_principes_a_la_realite_de_terrain_dans_un_centre_de_recherch)
- F3E (2017), « Les membres s'expriment sur leur réseau. Enquête membres 2016-2017. Rapport », Décembre 2017 (https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/f3e_rapportenquete2017_ecran.pdf).
- FE3 (2017 bis), « Un réseau apprenant d'acteurs de solidarité et de coopération internationale engagés pour un changent social juste et durable. F3E 2025 ! Document d'orientations stratégiques 2017-2025, Mars 2017 (https://f3e.asso.fr/wp-content/uploads/f3e_brochure_imprimeur_2_vf.pdf).
- Fert (s.d), « Groupes thématiques. Comment s'organiser pour favoriser l'apprentissage au sein des groupes ? » (site en maintenance).
- Fert (s.d. bis), « Groupes thématiques. Le rôle central de l'animateur » ((site en maintenance).
- Fert (2015), « Evaluation de la mobilisation de professionnels issus des organisations professionnelles agricoles françaises dans les actions conduites par Fert. » (site en maintenance).
- Fert (2016), « Rapport d'activités. L'essentiel de l'année 2016 » (site en maintenance).
- Fert (2017), « Voyages d'études. Guide pratique pour favoriser l'échange entre pairs ((site en maintenance).
- E. Gallot, A. Souharse (2011), « Le partage de compétences entre organisations paysannes », *Echos du COTA*, n°130 (Mars 2011), p. 17 (http://www.cota.be/?wpfb_dl=91).
- J-H Guillemette (2008), « L'apprentissage par les pairs. Réseaux et coopération pour le développement », CRDI –Pul.
- J-H Guillemette (2013), « Approche par les pairs et innovation de l'aide », *Echos du COTA*, n°138 (mars 2013) (http://www.cota.be/?wpfb_dl=117).
- Sc. Keller, Scott, C. Price (2011), « Beyond Performance: How Great Organizations Build Ultimate Competitive Advantage. » Hoboken. John Wiley & Sons.
- Fr. Labadie, Cl. Talleu Cl. (2015), « Apprendre mutuellement entre membres d'un même réseau », *Cahiers de l'action*, n°44, p. 53-61 (<https://www.cairn.info/revue-cahiers-de-l-action-2015-1-page-53.htm?contenu=plan#s2n7>).

- P. Launay (2014), « Le Peer Learning, un outil de coopération : exemple d'un échange sur le patrimoine : Chefchaouen, Maroc », Société de l'Homme et Société (<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01112645/document>).
- H.J. Leavitt (1965), « Applied Organizational Change in Industry » Chicago, Rand McNally.
- I. Nonaka, H. Takeuchi (1995), « The Knowledge-Creating Company », University of Illinois.
- OCDE (2003), « L'examen par les pairs. Un instrument de l'OCDE pour la coopération et le changement », (https://read.oecd-ilibrary.org/economics/peer-review_9789264099210-en-fr#page1).
- OCDE (2014), « Knowledge Sharing Alliance. Facilitating Dialogue for Universal Development » (http://www.oecd.org/knowledge-sharing-alliance/KSA%20brochure_FINAL.pdf).
- OCDE (2019), « DAC Peer Review Reference Guide 2019-2020 » (<http://www.oecd.org/dac/peer-reviews/DAC-peer-review-reference-guide.pdf>).
- OCDE (2019 bis), « Perspectives mondiales du financement du développement durable 2019. Faire face au défi », (<http://www.oecd.org/fr/developpement/financementpourledeveloppementdurable/themes-financement-developpement/Perspectives-mondiales-du-financement-du-developpement-durable-2019.pdf>).
- Fr. Rossion (2008), « Transfert des savoirs: stratégies, moyens d'action, solutions adaptées à votre organisation », Hermès-Lavoisier.
- Fr. Rossion, D. Neuret (2012), « Créer un environnement opportun à l'apprentissage organisationnel », Echos du COTA, n°134 (Mars 2012), p. 20-26 (http://www.cota.be/?wpfb_dl=99).
- P. Senge (2015 rééd.), « La 5^{ème} discipline. Levier des organisations apprenantes », Eyrolles.
- St. Soulejman Janus (2016), « Becoming a Knowledge Sharing Organization. A handbook for Scaling up Solutions through Knowledge Capturing and Sharing », World Bank Group (<https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/25320/9781464809439.pdf>).
- K.J. Topping (2005), « Trends in Peer Learning », *Educational Psychology*, vol. 25, n°6, Dec. 2005, pp. 631-645 (<http://www.jesexpertise.be/bibb/bijlagen/trends.pdf>).
- I. Vandageon Derumez, D. Autissier ((2012), « Les réseaux apprenants comme facilitateurs du changement », *Question(s) de management*, n°0, 2012, p. 57-76 (<https://www.cairn.info/revue-questions-de-management-2012-1-page-57.htm>).
- Julie Vandenhouten (2015), « La Sociocratie ou gestion par consentement » (<https://www.oxfammagasinsdumonde.be/blog/2015/12/03/la-sociocratie-ou-gestion-par-consentement/#.XM2LkC3M1TY>).
- K.E. Watkins, V.J. Marsick, «Dimensions of the Learning Organization ». 1997.
- L. Wheeler, S. Wong, P. Blunden (2014). « Learning Community Framework and Measuring Impact Toolkit ». *Volume 2*. Australian Centre of Excellence for Local Government, University of Technology, Sydney (<https://opus.lib.uts.edu.au/bitstream/10453/42098/4/Learning-Communities-Framework-and-Measuring-Impact-Toolkit-Vol2-Toolkit.pdf>).

- E. Wenger, R. McDermott, W. M. Snyder (2002), « Cultivating Communities of Practice », Harvard Business School Press